

TESI DOCTORAL

Els Infants d'Origen Immigrat i l'Educació Infantil a Catalunya

La percepció dels mestres a partir de l'anàlisi del discurs
(Metodologia *Video-cued Multivocal Ethnography*)

Direcció

Marta Bertran Tarrés
Universitat Autònoma de Barcelona

i

Direcció

Gilles Brougère
Universitat de París 13

Tutoria

M. Rosa Solé Planas
Universitat Autònoma de Barcelona

Autoria

Marta Ana Vingut Riggall

Doctorat en Psicologia de l'Aprenentatge Humà
Departament de Psicologia Bàsica, Evolutiva i de l'Educació
2014

UAB

Universitat Autònoma de Barcelona

*"Not all of us can do great things,
but we can do small things with great love"*

Mare Teresa de Calcuta

*"No tots podem fer grans coses,
però podem fer petites coses amb gran amor"*

Mare Teresa de Calcuta

*"As individuals
we cannot make the world free of prejudice
and discrimination and a safe place to be,
but we can do our very best
to ensure that our early years settings
are small models
of what we would like the world to be"*

Dalvir Gill, 2010

*"Com a éssers individuals
no podem lliurar el món dels prejudicis
ni de la discriminació ni fer d'ell un lloc segur,
però podem fer tot el que estigui a les nostres mans
per a assegurar-nos que els nostres entorns d'infantil
siguin petits models
del que ens agradaria que fos el món"*

Dalvir Gill, 2010

*"Cowardice asks the question - is it safe?
Expediency asks the question - is it politic?
Vanity asks the question - is it popular?
But conscience asks the question - is it right?
And there comes a time
when one must take a position
that is neither safe, nor politic, nor popular;
but he must do it
because conscience tells him it is right"*

Dr. Martin Luther King

*"La Covardia pregunta: 'és segur?'
La conveniència pregunta: 'és diplomàtic?'
La vanitat pregunta: 'és popular?'
Però la consciència pregunta: 'és correcte?'
I així, arriba un moment
en el qual hom ha de prendre una postura
que no és ni segura, ni diplomàtica, ni popular,
però que ha de prendre
perquè la consciència li diu que és correcta".*

Dr. Martin Luther King

Agraïments

Al llarg del temps que he desenvolupat aquesta tesi, he comptat amb la possibilitat de consultar els meus neguits amb moltes persones de diferents àmbits que, d'una manera o altra, han enriquit el meu discurs, la meva experiència i el meu aprenentatge. A tots ells, els vull fer arribar el meu sincer agraïment.

Per acompanyar-me i guiar-me en aquest camí de recerca...

- Dra. Marta Bertran (UAB) - Direcció
- Dr. Gilles Brougère (Universitat de París 13) - Direcció
- Dra. Mercè Roc (UAB) – Direcció i Tutoria inicial
- Dra. M. Rosa Solé (UAB) - Tutoria

Pel seu assessorament i orientació en moments de major o menor certesa...

Dra. Sylvie Rayna (Universitat de París 13), Dra. Sílvia Carrasco (UAB), Dra. Maria Martorell (UIC), Dr. Reinaldo Martínez (UAB), Mn. David Compte (Rector Sant Joan de les Abadesses - Bisbat de Vic), Oriol Castellví (Formador docent), Montserrat Grau (Assessora LIC - Sant Cugat del Vallès), Marina de Regil (Coordinadora LIC), Alícia Garrigó (Coordinadora LIC), Dra. Nacira Guénif-Souilamas (Universitat de París 13), Dra. Véronique Francis (Universitat d'Orleans), Dr. Jordi Garreta (UdL), Dr. Miquel Àngel Essomba (UAB i UNESCO).

Pel seu acompanyament des del grup GRADASEL...

Carme Martín (UAB i Assessora LIC), Inés Martínez (UAB), Maite García, Olga Gil, Eva Orantes, Caterin Puigdemasa i Elisabet López.

Per la seva col·laboració en la producció del vídeo etnogràfic...

- E.R. (Mestra d'educació Infantil. *Gràcies per acceptar el rept.*)
- Escola E (Equip Directiu i mestres d'Infantil. *Gràcies per confiar-hi*).
- Escoles A, B, C i D (Equip Directiu i mestres d'Infantil. *Gràcies per participar-hi*).
- Servei d'Àudiovisuals de la UAB - Suport logístic i audiovisual
- Melissa Lambrou – Estudiant Erasmus (TEI, Atenes) – Suport en filmació

Un sincer agraïment als nens i nenes de la classe dels Micos i les Mones (promoció 2008-2009) que, sense saber-ho, han estat protagonistes del meu recorregut en el món de la recerca.. Un sincer agraïment també als seus pares i mares, per confiar en aquesta iniciativa i amb els que espero poder-me retrobar per a compartir el resultat d'aquesta experiència.

Finalment, i de manera més personal, vull donar 'ses gràcies' pel seu inestimable suport personal i emocional als meus pares i a la meva família. ('Gràcies'. 'Thank you'...).

'Gràcies' també als amics i amigues propers que m'han acompanyat en aquest camí amb paciència i als companys i companyes del món docent i psicopedagògic amb els que he compartit llargues estones de conversa i reflexió pedagògica que m'han ajudat a construir el meu discurs. Tinc la sort de poder-vos-ho dir en persona.

A tots i totes, Gràcies.
Gràcies.

NOTA DE L'AUTORIA

Amb l'objectiu de poder compartir els resultats de la recerca amb altres investigadors i afavorir la comparació transcultural dels resultats, es pot consultar una versió resumida de la mateixa en llengua anglesa a l'annex així com una traducció de les conclusions en llengua castellana.

Qüestions Lingüístiques

Tot considerant els diferents matisos que impliquen els conceptes administratius actuals i les variacions terminològiques internacionals, amb l'objectiu d'evitar l'ús de termes ambigus, i seguint les recomanacions de Teresa de San Roman (1996), he optat per emprar conceptes que s'ajustin el màxim a la realitat que s'analitza. D'aquesta manera, en aquesta recerca s'empra el concepte genèric "alumnat d'origen immigrant" com a descriptor per a fer referència a alumnat que procedeix d'un bagatge cultural i lingüístic diferent al català i que ha viscut un procés migratori, ja sigui de manera directa o bé per part dels pares. Així mateix he mantingut sempre el substantiu identificador "infant, *nen, nena, família,...*" seguit de l'adjectiu descriptor "*d'origen immigrant*" reforçant en tot moment l'essència de la persona per sobre de qualsevol element descriptor que no deixa de ser relatiu i circumstancial. Així mateix, evito els concepte identificatiu "*immigrant*" per la seva condició transitòria.

D'altra banda, he intentat vetllar per fer ús d'un llenguatge curós i respectuós amb els principis de coeducació i de no discriminació per motius de gènere amb els conceptes neutres "infant" i "docent" per tal de respectar els esforços que vetllen dia a dia per la igualtat en el camp educatiu. Tot i així, en algunes ocasions els lectors trobaran alguna referència en plural acompanyada de l'article masculí (*e/s mestres*) que he optat per incorporar per a agilitar la lectura de l'escrit.

Qüestions d'Imatge

Tot respectant les regulacions sobre els drets d'imatge i el dret a la intimitat, totes les fotografies en les que apareixen les persones participants en la recerca han estat alterades amb filtres d'imatge.

Índex

1. Aspectes Introductoris	15
1.1. Introducció	17
1.1.1. Justificació	18
1.1.2. Qüestions Organitzatives i Condicionants de Recerca	20
1.1.3. Rellevància Acadèmica	22
1.2. Antecedents de la Recerca	24
1.2.1. Estudis sobre Educació Infantil i Interculturalitat	24
1.2.2. La Percepció dels Mestres respecte de l'Alumnat d'Origen Immigrat	29
1.2.3. Les Investigacions de Joseph Tobin	44
1.2.4. Recopilant les idees fonamentals	51
1.3. Preguntes d'Investigació	52
1.4. Estructura de la Tesi	54
2. Marc Teòric. Immigració i Educació Intercultural	57
2.1. Immigració. Implicacions per a l'Infant	60
2.1.1. Identitat i Cultura	60
2.1.2. Diversitat <i>versus</i> Diferència	62
2.1.3. “Raça” i Ètnia	64
2.1.4. Racisme	65
2.1.5. Relació entre grups	68
2.1.5.1. El conflicte cultural	71
2.1.6. La situació particular dels fills de les persones immigrades	73
2.1.7. El cas específic de la Població Gitana	74
2.1.8. Per anar acabant... una visió positiva	76
2.2. Educació Intercultural. Concepte i Implicacions per a l'Infant	77
2.2.1. Definició d'Educació Intercultural	78
2.2.2. Per què Educació Intercultural?	84
2.2.3. Cap a una Educació Intercultural	87
2.3. Condicionants de l'Aprenentatge en Educació Intercultural	92

2.3.1. La Formació dels Docents	94
2.3.1.1. Consideracions: la competència emocional	99
2.3.1.2. Consideracions: l'Aprenentatge de la Segona Llengua	104
2.3.2. La Relació amb les Famílies	109
2.3.3. L'Escola Intercultural: un Objectiu Social Compartit	116
2.4. Conclusions	118
3. Context. L'Educació Infantil a Catalunya	121
3.1. Aproximació al Marc Sociopedagògic de Catalunya	124
3.2. Aproximació al Marc Legal de l'Escola Infantil a Catalunya	127
3.2.1. Algunes Consideracions Crítiques	131
3.3. Moviments de població a Catalunya	132
3.3.1. Una lectura Crítica	139
3.4. Actuació Pedagògica a Catalunya: Escola Infantil i Immigració	143
3.4.1. El Pla per a la Llengua i la Cohesió Social	144
3.4.2. Consideracions respecte de les polítiques d'immersió	147
3.4.3. Per anar acabant	149
4. Metodologia. <i>Video-Cued Multivocal Ethnography</i>	151
4.1. <i>Video-cued Multivocal Ethnography</i> . Fonaments Metodològics	153
4.1.1. Metodologia de Fonamentació Etnogràfica	156
4.2. Creació del Vídeo Etnogràfic. Aspectes Preliminars	158
4.2.1. Aspectes Preliminars aplicats a la Investigació	160
4.3. Enregistrament del Vídeo Etnogràfic	164
4.3.1. El Procés d'Enregistrament en la Investigació	166
4.4. Edició del Vídeo Etnogràfic	172
4.4.1. El Procés d'Edició en la Investigació	175
4.5. Validació	176
4.5.1. El Discurs Multivocal	177
4.5.2. Grups de Discussió (<i>Focus Groups</i>)	180
4.5.3. Consideracions Respecte de la Validesa amb Grups de Discussió ..	182
4.5.4. El Procés de Validació en la Investigació	184
4.5.4.1. La mostra dels grups de discussió	190
4.6. Anàlisi de Continguts	193
4.6.1. El Procés de l'Anàlisi de Continguts en la Investigació	196
4.6.1.2. Descripció de discursos dels grups de discussió	199

4.7. Anàlisi Interpretativa	208
4.7.1. Procés d'Anàlisi Interpretativa en la Investigació	210
4.8. Condicionants Ètics	211
4.8.1. Els Condicionants Ètics en la Investigació	212
4.9. Limitacions de la Recerca	213
4.9.1. Limitacions en la Investigació	214
5. Anàlisi Interpretativa	221
5.1. Escola Infantil a Catalunya	224
5.1.1. L'escola Infantil amb Ulls de Mestre/a	224
5.1.2. Posant el Dit a la Llaga	229
5.1.2.1. De les presses per l'aprenentatge de la llestoescriptura a la devaluació de les atencions de cura	229
5.1.2.2. De la manca de recursos al rol docent	236
5.1.3. Detectant les Necessitats de l'Escola Infantil	240
5.1.4. Recapitulant	245
5.2. Escola Infantil i Infants d'Origen Immigrat	248
5.2.1. Acollida Afectiva	249
5.2.2. Una Mirada Escolaritzadora	253
5.2.3. Una Mirada Igualitària o Invisibilitat Cultural	255
5.2.4. Una Mirada Diferenciadora	258
5.2.5. L'Evolució dels Aprenentatges	264
5.2.6. Pedagogia Intercultural i Manca de Consciència	269
5.2.6.1. Respecte del conflicte cultural	273
5.2.6.2. Respecte de l'alumnat gitano	276
5.2.7. Discussió	279
5.2.8. Recapitulant	281
5.3. Escola Infantil i Família	284
5.3.1. Els Discursos sobre Famílies Autòctones	284
5.3.2. Els Discursos sobre les Famílies Immigrades	291
5.3.2.1 La barrera comunicativa	292
5.3.3. La Veu de les Famílies Immigrades	295
5.3.4. La Veu de les Famílies Autòctones	298
5.3.5. Vers una Comunicació Afectiva	300
5.3.5.1. Biaix cultural	304
5.3.6. Recapitulant	307
5.4. Escola Infantil, Llengua i Aprenentatge	308

5.4.1. Llengües en Contacte a Catalunya	309
5.4.1.1. Preocupació latent per la llengua catalana	316
5.4.1.2. La veu de persones castellanoparlants	322
5.4.2. Llengua Catalana i Aprenentatge en Entorns Plurilingües	326
5.4.2.1. Perfils ideològics i perfils instructius	330
5.4.3. Recapitulant	335
6. Conclusions	337
6.1. L'Alumnat d'Origen Immigrat a l'Educació Infantil a Catalunya	340
6.1.1. Pregunta d'Investigació 1	340
6.1.1.1. Respecte de l'Educació Infantil	341
6.1.1.2. Respecte de l'Educació Infantil amb Alumnat d'Origen Immigrat	344
6.1.1.3. Respecte de la Relació Escola i Família.....	348
6.1.1.4. Respecte de la Llengua Catalana	351
6.1.2. Pregunta d'Investigació 2	354
6.1.3. Pregunta d'Investigació 3	356
6.1.3.1. Definició de Propostes vers una Educació Intercultural ..	357
6.2. Noves Línies de Recerca	360
6.2.1. Cap a una Pedagogia Culturalment Sensible i Compromesa	362
6.2.1.1. Pedagogia Culturalment Sensible i Compromesa	366
6.3. Autoreflexivitat (a cor obert)	368
7. Bibliografia	373

Annexos (veure CD adjunt)

A1: Versió resumida de la recerca en llengua anglesa

A2. Traducció de les conclusions en llengua castellana

A3. Codi Ètic

A4. Sistema de codificació

A5. Categories emergents de la categorització

A6. Vídeo Etnogràfic de l'Escola Catalana

Índex de Taules, Figures i Imatges _____

Figures

Figura 01: Classificació del Racisme. Model de M. Wierviorka	67
Figura 02: Classificació del Racisme. Model de T. San Roman	67
Figura 03: Definició de Multiculturalitat (García Castaño i Granados)	78
Figura 04: Definició d'Interculturalitat (García Castaño i Granados).....	79
Figura 05: Definició d'Educació Multicultural (Leiva)	79
Figura 06: Definició d'Educació Intercultural (Leiva).....	79
Figura 07: Origen de la població immigrada per continents (dades de 2011)	137
Figura 08: Esquema representatiu dels perfils lingüístics dels mestres	334
Figura 09: Condicionants d'una <i>pedagogia culturalment sensible i compromesa</i> ..	367

Imatges

Imatge 01: Mapa dels Països Catalans	135
Imatge 02: Moment de la Filmació	167
Imatge 03: Mostra dels Plans de la Filmació	171
Imatge 04: Mostra del programa d'edició	175
Imatge 05: Moment del visionat del vídeo amb les Famílies dels alumnes	185
Imatge 06: Moment del visionat del vídeo amb mestres	188
Imatge 07: Document de mostra: sistema de codificació manual	197
Imatge 08: Document de mostra: sistema de codificació - Programari Atlas-Ti	198
Imatge 09: Documents de mostra: Descripció	198
Imatge 10: Documents de mostra: detecció de Correlacions.....	198
Imatge 11: Model de carta de comunicació amb famílies immigrades	298

Taules

Taula 01: Alumnat Estranger Escolaritzat a Catalunya i Espanya	138
Taula 02: Alumnat Total i Estranger Escolaritzat a l'educació Infantil a Catalunya i Espanya	138
Taula 03: Origen de l'Alumnat Estranger.....	138
Taula 04: Distribució de l'Alumnat Estranger segons tipus de centre	139
Taula 05: Distribució de l'Alumnat Estranger segons nivell educatiu	139
Taula 06: Equipament tècnic necessari per a enregistrar un vídeo etnogràfic.....	159
Taula 07: Protagonistes de la filmació.....	162
Taula 08: Continguts d'un vídeo etnogràfic	164
Taula 09: Registre de Rutines filmades.....	167
Taula 10: Registre de Situacions Clau filmades	169
Taula 11: Registre de Situacions Provocatives filmades	170
Taula 12: Representació de la mostra d'escoles	187



Aspectes Introductoris

- 1.1. Introducció
- 1.2. Antecedents de la Recerca
- 1.3. Preguntes d'Investigació
- 1.4. Estructura de la Tesi

1. Aspectes Introdutoris

1.1.

Introducció

Presento aquesta recerca com el resultat d'una investigació desenvolupada per a la meua tesi dins del programa de *Doctorat en Psicologia de l'Aprenentatge Humà* de la *Universitat Autònoma de Barcelona*. En ella, centro l'objecte d'estudi en la percepció de mestres de l'etapa infantil a Catalunya respecte de l'alumnat d'origen immigrat a partir de l'anàlisi del seu discurs seguint els postulats de la metodologia *Video-cued multivocal ethnography*.

En aquest primer apartat, recullo els aspectes introductoris que han de situar el lector o lectora¹ en la recerca desenvolupada, tot començant per compartir els motius que la justifiquen i m'han motivat a portar-la endavant. Presento també les qüestions organitzatives de la investigació com són les de seguiment acadèmic, finançament i temporització. Tot seguit defenso la rellevància acadèmica d'aquesta recerca per a prosseguir amb una anàlisi de l'estat de la qüestió, tot repassant els antecedents epistemològics que fonamenten la recerca. Entès aquest marc introductor, plantejo les preguntes d'investigació que han guiat el procés desenvolupat. Finalment, i com a tancament d'aquest apartat, descripc breument l'estructura del treball presentat en aquesta tesi, encara que cada apartat està introduït, alhora, per les idees fonamentals que es desenvoluparan en ell. D'aquesta manera, començo doncs, per presentar els motius que justifiquen aquesta recerca.

¹ Aquesta recerca està escrita contemplant el posicionament actiu del lector o lectora en la interpretació dels resultats; interpretació que es veurà influenciada per la seva experiència i coneixement en el camp d'estudi i que el responsable d'una recerca no pot controlar. Això no obstant, aquesta "veu" és considerada com a part del conjunt analitzat, tot seguint els postulats de l'anàlisi del discurs de fonamentació multivocal o polifònica.

○ 1.1.1.○ Justificació

Em vaig iniciar en la psicologia de l'aprenentatge després de formar-me com a mestra d'educació especial i com a psicopedagoga, especialitzant-me després en el disseny de material educatiu i en l'educació en comunicació, motivada per donar resposta a les necessitats educatives de l'alumnat amb dificultats d'aprenentatge així com per a atendre la diversitat de l'alumnat a l'aula, en especial a aquells que partien de situacions personals i socials més desfavorides. Complementant això, tretze anys de treball en les diferents etapes educatives (vuit anys en escola d'educació especial com a mestra i psicopedagoga en les diferents etapes d'Educació Secundària Obligatoria², Programes de Garantia Social³ i Escola d'Adults, i cinc més en l'escola primària com a mestra d'educació especial i tutora d'aula d'acollida) m'han empès a aprofundir la meva formació en la psicologia de l'aprenentatge.

Així, amb l'objectiu d'endinsar-me en l'atenció a la diversitat, l'any 2008 vaig iniciar la meva formació com a doctoranda en el pla d'estudis de Psicologia de l'Aprenentatge Humà, on aviat vaig coincidir amb la Dra. Mercè Roc, qui havia estat professora meua durant la meua formació inicial com a mestra. En aquell moment, Roc dirigia el grup de recerca GRADASEL (*Grup de Recerca d'Atenció a la Diversitat: Aspectes Socioculturals, Emocionals i Lingüístics*) i iniciava un treball de recerca en col·laboració amb el laboratori d'investigació interuniversitari de la Universitat de París: EXPÉRICE. En compartir interessos pedagògics, se'm va proposar la col·laboració amb el grup de recerca i m'hi vaig afegir.

Des del grup EXPÉRICE, dirigit pel Professor Gilles Brougère, s'estava participant en una recerca internacional juntament amb els EE.UU. i altres països europeus (Anglaterra, França, Itàlia i Alemanya) dirigida per l'antropòleg nord-americà Joseph Tobin sota el nom "*Children Crossing Borders*" (Infants Creuant Fronteres). Aquesta recerca centra la seva atenció en l'anàlisi de la percepció dels mestres que treballaven amb l'alumnat d'origen immigrant en l'etapa infantil des d'una perspectiva transcultural amb l'objectiu de detectar com els valors culturals influeixen en la praxi pedagògica. Aquesta recerca deriva d'un treball anterior del propi Tobin on, juntament amb Wu i Davidson (1989), va desenvolupar una investigació en un altre projecte internacional en el que participaren els EE.UU, la Xina i Japó; estudi que ha complementat en una revisió publicada l'any 2009 juntament amb els seus col·laboradors Hsueh i Karasawa. En tots tres treballs, destaca l'innovador enfocament metodològic emprat per Tobin

² Educació Secundària amb modificació curricular de centre.

³ Actualment Programes de Qualificació Professional Inicial (PQPI)

anomenat “*Video-cued multivocal ethnography*” el qual es pot traduir com a una metodologia etnogràfica multivocal d'estimulació amb vídeo. En ella s'empra el vídeo com a estímul per a fer aflorar un discurs lliure entre un grup focal (en aquest cas, mestres d'educació infantil) que permeti entreveure els valors existents en relació a l'alumnat d'origen immigrant així com els neguits i les expectatives d'aquests professionals respecte de l'actuació pedagògica. Aquest mètode parteix d'unes pautes específiques d'enregistrament i edició per tal de copsar el context educatiu dels diferents països implicats en l'estudi comparatiu i emprar-los com a eina que provoqui una interpretació des de l'alteritat. En l'apartat dedicat a la metodologia s'explica el mètode de manera detallada ja que és el que s'ha emprat en aquesta recerca.

Amb aquesta metodologia en ment, els membres del grup de París es van interessar per la línia pedagògica aplicada a l'etapa infantil en contextos bilingües⁴ amb alumnat d'origen immigrant, entre ells Arizona (EUA) i Quebec (Canadà). Amb l'objectiu d'ampliar el seu estudi, el grup d'investigació francès va convidar GRADASEL a participar en la recerca amb l'objectiu de desenvolupar a Catalunya una rèplica a petita escala del seu estudi tot aplicant la mateixa metodologia per tal de poder contrastar-ne els resultats.

Arran d'aquesta proposta, l'equip de GRADASEL inicià una aproximació a l'estudi, tot revisant els objectius del projecte internacional i la línia d'investigació proposada. D'aquesta manera, es valorà la conveniència de portar-la endavant atès que Catalunya és un territori on conviuen dues llengües oficials i que es troba en un moment sociopolític particular coincident amb l'arribada de nous fluxos migratoris i un augment de l'interès vers la política d'acollida d'alumnat d'origen immigrant. Així, l'any 2009 es consolidà la col·laboració del grup mitjançant la meua iniciació a la recerca com a doctoranda.

Plantejada la proposta, vaig acceptar implicar-me de manera directa en la recerca motivada especialment per l'interès en l'acció educativa de l'etapa infantil entenent que aquesta suposa la base de tota l'actuació pedagògica posterior i a la qual cal parar especial atenció si es pretén millorar l'educació dels alumnes en etapes posteriors; objectiu compartit per l'OCDE en els seus darrers treballs sobre educació. Així mateix,

⁴ Els estudis sobre bilingüisme parteixen de percepcions diferents respecte d'aquest concepte ja que contenen variables diverses com són el grau de competència lingüística dels parlants, el moment de desenvolupament de la llengua, el context o l'ús que se'n fa, la qual cosa fa difícil consensuar-ne una definició. En aquesta recerca s'entén com a bilingüisme una competència lingüística en la primera i la segona llengua que permet evitar els desavantatges cognitius i alhora aprofitar els beneficis potencials del bilingüisme sobre el desenvolupament cognitiu i acadèmic tot seguint la hipòtesi del llindar (*threshold hypothesis*- Cummins i Swain, 1986:6)

em semblava interessant centrar l'atenció en el col·lectiu específic de l'alumnat d'origen immigrat atès a l'augment d'aquest a les aules catalanes en els darrers anys i perquè, en aquell moment, treballava en una aula d'acollida i estava molt implicada en el Pla d'Entorn de l'escola.

D'altra banda, reconec que em va motivar de manera especial la metodologia de recerca proposada a partir del vídeo com a eina per a estimular el discurs polifònic i provocar una oportunitat per a què els mestres poguessin revisar les seves percepcions i expectatives respecte dels principis pedagògics en el context divers de l'escola d'avui. El primer contacte que vaig tenir amb un vídeo etnogràfic va ser en un seminari a la UAB dirigit per la professora Sylvie Rayna del laboratori de recerca EXPÉRICE, experiència que em va provocar moltes inquietuds pedagògiques en servir-me com a pretext per a revisar molts dels meus valors sobre l'educació. De seguida vaig sentir ganes de compartir aquella experiència amb companys de professió ja que entenc que la qualitat pedagògica passa per una necessària activitat d'introspecció per a la qual no sempre s'hi troben els espais necessaris. A banda del meu interès en l'objectiu de recerca, doncs, em semblava que aquesta metodologia podia ser útil per a provocar aquesta reflexió entre els professionals del món educatiu i m'atreia enriquir-me de l'experiència.

De manera paral·lela a aquestes motivacions personals, val a dir que en aquell moment tot just acabat el meu període de docència, em vaig veure empesa prendre una decisió ràpida sobre la línia de recerca a causa dels canvis que es precipitaven amb l'adequació dels plans d'estudi a la normativa europea del Procés Bolonya⁵. Si bé des del principi aquesta línia de recerca em va semblar molt atractiva, alhora que em brindava una oportunitat única de col·laborar amb un equip de recerca internacional tot aplicant una metodologia innovadora, la decisió final no deixa de ser en part, fruit de l'oportunitat i la coincidència amb un espai temporal concret.

○ 1.1.2.○ **Qüestions Organitzatives i Condicionants de Recerca**

Havent-me introduït al grup de recerca de París, al llarg dels anys en els que he avançat en la recerca i fins el curs acadèmic 2011-12, he comptat amb l'acompanyament i tutorització de la meva Directora de tesi, la Dra. Mercè Roc, qui ha

⁵ Procés de Bolonya: Conjunt de mesures a partir de les quals la Unió Europea tenia per objectiu unificar l'educació Superior en els països adscrits a partir del que anomena *Espai Europeu d'Ensenyament Superior* (EEES). El procés fou definit en la Declaració de Bolonya l'any 1999, tot preveient la seva finalització l'any 2010.

confiat en mi per a portar endavant aquesta investigació. Ara bé, en no ser experta en la línia metodològica que havia de desenvolupar, he comptat també amb el seguiment del professor Gilles Brougère de la Universitat de París 13. Tot i que se'm va proposar una co-tutela amb aquest, malauradament vaig haver de renunciar-hi perquè aquest compromís m'exigia d'estades de formació a París que no podia permetre'm per motius econòmics i laborals.

Tot i així, des del curs acadèmic 2012-2013, tot coincidint amb la jubilació de la Mercè Roc, he hagut de sol·licitar la tutorització a un nou responsable. En aquest cas, la Dra. M. Rosa Solé, col·laboradora de GRADASEL i professora del Departament de Psicologia Bàsica, Evolutiva i de l'Educació on curso el doctorat, ha acceptat continuar amb la meva tutorització. D'altra banda, però, he comptat amb una nova direcció per part de dos professors especialistes:

- La Dra. Marta Bertran, antropòloga i professora del Departament de Pedagogia Sistemàtica i Social de la Universitat Autònoma de Barcelona, experta en immigració i infància i qui ha pres el relleu del seguiment acadèmic formal i continuat de la tesi, tot guiant-me respecte de l'enfocament científic de la recerca.
- El professor Gilles Brougère, director del Laboratori Interuniversitari EXPÉRICE de la Universitat de París i Professor de Ciències de l'Educació de la *Université Paris 13*, expert en la metodologia específica d'aquesta recerca ("*Video-cued multivocal ethnography*") i qui m'ha assessorat, orientat i acompanyat en els aspectes referits a l'aplicació del mètode.

Respecte de les qüestions referides al finançament, convé fer notar que, tot i col·laborar amb el grup d'investigació EXPÉRICE i comptar amb els materials del projecte CCB, no he gaudit de cap suport econòmic per al desenvolupament d'aquesta recerca, pel que he hagut de compaginar la investigació amb la meva dedicació professional plena com a mestra a l'escola pública. Davant la dificultat per a atendre les exigències de la tesi, finalment, el passat curs 2012-2013, vaig optar per demanar un permís sense retribució al Departament d'Ensenyament amb una durada de sis mesos amb l'objectiu d'avançar en l'anàlisi de la recerca i la redacció de la tesi. Aquest període ha estat completat fins al màxim permès però no ha estat suficient per a completar la feina, per la qual cosa finalment acabo la tesi havent-me reincorporat a la funció docent. Això ha determinat, en part, que opti per tancar la tesi en el punt actual, conscient de les limitacions que això em genera. En aquest sentit, he d'agrair especialment l'esforç econòmic de la meva família.

Paral·lelament, reconec que les limitacions en el finançament m'han impedit beneficiar-me del contacte continuat amb l'equip de recerca de París però, tot i així, he pogut viatjar en dues ocasions a la capital francesa per a participar en unes jornades d'intercanvi d'experiències tot compartint el treball desenvolupat i enriquint-me de l'experiència del seu grup. Aquesta limitació s'ha compensat amb dues visites per part del mateix professor Brougère a Barcelona durant el període d'investigació, així com d'una tercera per part de la seva companya de recerca, la professora Rayna. La resta del contacte s'ha mantingut de manera telemàtica per tal de compensar dins del possible, les limitacions derivades de la distància.

Des d'un plantejament temporal, l'acompliment d'aquesta recerca ha travessat diferents períodes de treball iniciant-me en ella el curs 2008-2009 a partir d'un seminari de formació específic adreçat als membres de GRADASEL centrat en el projecte CCB i la metodologia de treball. A partir d'aquest punt vaig iniciar una densa etapa de documentació per a conèixer el mètode en profunditat, així com els diferents treballs de l'antropòleg Joseph Tobin. Tot seguit, vaig prosseguir amb la preparació personal per tal d'elaborar un vídeo etnogràfic en una escola catalana, vídeo que tot just vaig poder enregistrar en acabar el curs acadèmic. El curs següent 2009-2010 em vaig dedicar a editar el vídeo etnogràfic i completar-ne la seva validació. Així mateix, vaig poder entrevistar les famílies dels alumnes enregistrats per tal de comptar amb la seva autorització per a emprar la filmació en entorns controlats d'investigació. El curs 2010-2011 el vaig dedicar a portar endavant les sessions de visionat dels vídeos etnogràfics amb sessions de discussió grupals, que alhora anava transcrivint. En aquest període vaig viatjar a París per a compartir les primeres impressions amb el grup de recerca EXPÉRICE i nodrir-me de la seva experiència per tal d'ajustar la meva feina a les demandes específiques de la metodologia. El curs 2011-2012 suposà un període important de revisió fonts epistemològiques, consulta d'experts i revisió contínua de les dades, tot aprofundint en l'anàlisi interpretativa de forma recursiva i progressivament més complexa. El darrer curs 2012-2013 ha estat dedicat a perfilar l'anàlisi i redactar la tesi sota el guiatge d'una doble direcció en trobades a Barcelona i París, podent lliurar la tesi finalment el darrer trimestre de 2013.

○ 1.1.3.○ Rellevància Acadèmica

La presentació d'aquesta recerca coincideix amb un moment clau respecte de l'anàlisi de les actuacions pedagògiques per tal de millorar els principis de qualitat de l'educació a la primera infància a nivell mundial tal i com està previst en els *Objectius*

de *Desenvolupament del Mil·lenni* (ODM, 2000) i al compromís de l'*Educació per a Tothom* (ETP, 1990) previstos per al 2015. Ubicant-nos en el context d'estudi, cal assenyalar que al *Fòrum Mundial sobre Educació* l'any 2000, cent seixanta-quatre països van pactar el *Marc d'Acció de Dakar* (UNESCO⁶, 2000) on manifestaven el seu compromís per a garantir l'educació bàsica de qualitat a tota la població infantil, primària i adulta tot parant especial atenció a l'educació de la primera infància i dels infants més vulnerables i de minories com a primer objectiu.

Estendre i millorar la protecció i l'educació integrals de la primera infància, especialment dels infants més vulnerables i desafavorits. (Objectiu 1 del *Marc d'Acció de Dakar*, UNESCO 2000:15)

Aquests principis han estat recollits en el *Plan Director de la Cooperación Española 2005-2008* i en l'índex *Estrategia de Educación de la Cooperación Española (2007)*. Tot valorant aquest esforç internacional per millorar la qualitat de l'educació infantil i atendre de forma prioritària els infants més vulnerables, així com de compartir experiències pedagògiques per tal de millorar-ne les pràctiques des de diferents països de l'OCDE, la recerca que presento aporta informació valuosa de cara a la millora en l'assoliment dels Objectius del Mil·lenni en centrar-se precisament en l'anàlisi del context educatiu de l'escola infantil a Catalunya. A més, centro l'anàlisi en l'alumnat d'origen immigrant, un col·lectiu vulnerable en un moment crucial de construcció d'identitats i de valors vers la diversitat cultural com és l'etapa infantil; i ho faig, precisament, en un moment de canvis pedagògics molt importants respecte de la incorporació a l'escola dels principis d'inclusió i d'atenció a la diversitat.

En aquest context, l'arribada dels grups minoritaris procedents de la immigració suposen un repte pedagògic en un moment fonamental de debat respecte dels criteris de qualitat. Cal assenyalar que la incorporació de l'alumnat immigrant a les aules ha estat, en l'última dècada, un tema cabdal per a les escoles catalanes que ha generat reaccions pedagògiques de diferent tipus, tot fent aflorar actituds latents en la societat respecte de la percepció de les persones estrangeres. Els esforços de diferents equips que treballen per a l'acollida de població immigrada així com per part de l'administració han estat rellevants en l'aspecte pedagògic, mirant de vetllar per l'ajustament d'aquests alumnes a la dinàmica escolar i el seu aprenentatge de la llengua, però pel que indiquen els estudis, sovint s'han descuidat altres aspectes fonamentals vinculats a la percepció social i a la construcció de la identitat. D'aquesta manera, en aquesta recerca he parat atenció al concepte d'educació intercultural i d'educació de la diversitat de l'alumnat, així com també als factors d'enriquiment, els neguits i les

⁶ UNESCO és l'acrònim de l'Organització de les Nacions Unides per a l'Educació, la Ciència i la Cultura.

necessitats detectades respecte de l'educació d'aquest col·lectiu per part dels mestres, tot analitzant com aquests influeixen en la seva praxi docent. Aquesta aportació destaca especialment perquè són molt pocs els treballs desenvolupats a Catalunya i a l'estat espanyol que se centrin específicament en l'etapa infantil quan aquesta és precisament la que exigeix de major atenció per part de l'*Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic* (OCDE). Ara bé, més enllà del marc nacional, aquest estudi caracteritza la seva rellevància acadèmica en el marc dels estudis etnogràfics atès que són molt pocs els que es paren atenció als serveis d'atenció i educació de la primera infància, esdevenint cada cop més, un tema cabdal en la recerca pedagògica. Així mateix, són encara menys els que uneixen els àmbits de l'educació infantil amb l'alumnat d'origen immigrant. Paral·lelament, cal assenyalar que aquesta recerca es defineix de manera singular perquè he tingut accés a una metodologia innovadora introduïda per l'antropòleg Joseph Tobin, l'anomenada "*video-cued multivocal ethnography*" i que, a dia d'avui, no ha estat aplicada en cap altre estudi nacional, si bé també són limitats els que l'han pogut aplicar en estudis internacionals. El fet d'haver treballat en la línia proposada Tobin em permet compartir els resultats de la tesi amb altres estudis del panorama internacional des d'una comparativa transcultural, tot enriquint l'experiència educativa dels programes pedagògics a Catalunya amb el treball desenvolupat a altres països.

Entès el marc que justifica aquesta recerca, en les properes línies, el lector trobarà una revisió dels antecedents vinculats a la mateixa, començant per una aproximació més genèrica a estudis referits a la infància fins arribar a concretar en aquells que estan lligats a qüestions interculturals, a la percepció dels mestres i, finalment, a aquells que ha desenvolupat el propi Tobin, molt més concrets quant a objectiu i estratègia metodològica abordada.

1.2.

Antecedents de la Recerca

○ 1.2.1.○ Estudis sobre Educació Infantil i Interculturalitat

En el món de la investigació són molt pocs els estudis que paren atenció a l'alumnat d'origen immigrant i l'educació de la primera infància. Hirschfeld (2002) o Penn (2005) lamenten que la majoria de treballs antropològics centren la seva atenció en aspectes

més amplis de cultura i identitat però no en l'infant. Així, llevat dels estudis de Tobin, en els que m'hi detindré en tancar aquest capítol, són molt pocs els que contextualitzen els referents de la meva recerca, havent d'obrir el camp de referència a altres estudis amb altres estratègies d'anàlisi o que s'hi aproximem però que se centren més aviat en l'etapa primària. Es comença així una revisió dels antecedents rellevants vinculats a l'educació infantil i la interculturalitat.

Situant-nos primer en el marc pedagògic de referència de l'entorn europeu i els objectius del Mil·lenni, convé destacar la feina desenvolupada per l'OCDE i el seu departament específic d'educació en primera Infància "*Early Childhood Education and Care*" (ECEC) traduït a la nostra llengua amb les sigles AEPI (Atenció i Educació a la Primera Infància⁷). Des d'aquesta organització s'han impulsat els informes "*Starting Strong*" que destaquen de manera especial la importància de l'educació infantil com a base de l'aprenentatge i, de forma extensiva, de la millora en la productivitat social. Aquests informes analitzen els canvis produïts respecte de l'educació infantil en els diferents països de l'OCDE participants al llarg dels anys i han contribuït a donar a conèixer la seva feina, la qual cosa, com assenyala Toro (2002), permet que s'apreguin bones pràctiques d'uns i altres, alhora que afavoreix el contacte entre els diferents ministeris i el treball en xarxa coordinat amb un objectiu comú (Bennett, a Bernard Van Leer Foundation, 2006). Fent un breu apunt sobre els mateixos, en la seva primera versió, "*Starting Strong. Early childhood education and care*" (OCDE, 2001), hi van participar dotze països de l'OCDE i es pretenia analitzar les polítiques educatives d'uns i altres països, tot detectant i compartint bones pràctiques. En el segon estudi "*Starting Strong II*" (OCDE, 2006), i en el que s'hi van incorporar vuit països més, es parava especial atenció a les polítiques educatives dels diferents països i als mecanismes d'avaluació i seguiment de les mateixes, a banda de seguir compartint les bones pràctiques. En el tercer estudi, "*Starting Strong III*" (OCDE, 2012), l'interès es focalitza en la definició dels criteris de qualitat educativa alhora que es demana la implicació i el compromís dels governs en les polítiques educatives i també de les famílies juntament amb les escoles.

Tant en el primer com en el segon informe, destaca la feina de Milton J. Bennett qui ha impulsat diversos treballs a Europa, tot analitzant el funcionament de les escoles d'educació infantil en diferents països i denunciant l'escolarització de l'etapa infantil i la devaluació de les atencions de cura. En la mateixa línia, destaca també la feina de Peter Moss (2008) respecte de la definició de l'educació infantil o de Michel

⁷ AEPI, en representació d'ECEC, és un terme neutre que uneix els esforços de diferents iniciatives vinculades amb l'educació infantil dels diferents estats membres i que es refereix a l'etapa de zero a sis anys.

Vandenbroeck des de la xarxa DECET (*Diversity in Early Childhood Education and Training*), preocupats per l'adequada atenció educativa a l'alumnat d'origen cultural divers i a la formació dels docents. Aquesta entitat està finançada per la Fundació Bernard Van Leer, amb seu als Països Baixos, qui s'hi dedica exclusivament al treball educatiu de les minories en l'etapa infantil. A Anglaterra destaca el "*Centre for Research in Early Childhood*", que també ha participat en el projecte CCB i darrerament en el projecte "*Starting well. Benchmarking early education across the world*" (2012), estudi internacional desenvolupat la institució "*Economist Intelligence Unit*". Com a homòlegs en el panorama nord-americà, destaquen les organitzacions específiques *National Association of Early Childhood Education* (NAEYC) i *National Institute of Early Education Research* (NIEER). Tot i no ser específic en etapa infantil, destaquen també els estudis sobre alumnat culturalment divers i educació de *Phi Delta Kappa International* als EEUU. Com a projectes específics de cara a millorar la qualitat educativa dels infants de minories, destaquen els *Informes de Seguiment* de la UNESCO. Concretament l'informe de 2007, *Bases Sòlides. Atenció i Educació de la Primera Infància*, està dedicat a analitzar la situació de l'educació dels infants en l'etapa infantil, tot reparant en les mancances pendents de cara a assolir una EPT i destacant la importància de l'educació de qualitat en aquesta època com a inversió futura per a les societats en garantir la millor relació cost-benefici i actuar des de mesures preventives amb una despesa accessible per als estats i que suposa el fonament per a assolir els Objectius del Mil·lenni. De forma paral·lela, destaquen l'informe *Care Work in Europe* (2007) finançat per la Unió Europea, l'Informe *Innocenti* (2008) de l'UNESCO, o l'informe *Doing Better for Children* (2009) de l'OCDE.

Tot reparant en els treballs més centrats en educació infantil i situacions d'interculturalitat, interessa destacar els treballs de Barry Osborne i Gloria Landson-Billings, els quals analitzen la pràctica educativa dels mestres que treballen amb minories culturals. Així, per la seva banda, en el seu estudi de 1983 amb cinc mestres educant en escoles Zuni (poble indígena dels EEUU), Osborne (1989) analitza la capacitat dels mestres per a adaptar-se a les característiques de la població amb la qual treballa. En el seu procés reflexiu, es planteja fins a quin punt seria convenient educar els alumnes de manera plenament congruent amb la seva cultura i la conveniència que els mestres fossin tots del mateix poble indígena, però, a banda d'entendre que això seria materialment impossible perquè no hi hauria prou professors o recursos, Osborne valora que aquest posicionament no seria desitjable ja que no prepararia els infants per a viure una vida bicultural. Llavors, tot revisant l'evolució del seu treball, Osborne (1989) valora que si els mestres que no són autòctons o membres originaris de la minoria són capaços de mostrar respecte i sensibilitat vers les

conductes culturals dels alumnes, especialment en l'etapa infantil, propiciaran que aquests nens i nenes tinguin una experiència bicultural positiva, la qual pot anar-se ampliant amb la introducció de qüestions més culturals així com avancin en l'etapa educativa. D'aquesta manera, l'investigador exposa com el comportament *culturalment congruent* (*Culturally Congruent*) esdevé una alternativa a l'assimilacionisme i que convé potenciar-la. Aquest concepte es basa en el principi que els alumnes de la minoria se sentin segurs i còmodes en l'entorn de la majoria. Ara bé, així com evolucionà amb els seus estudis, Osborne canviaria aquest concepte pel de *pedagogia culturalment sensible*⁸ (*Culturally Responsive Pedagogy*), concepte recollit per Gay (2002) com a *ensenyament culturalment sensible* (*Culturally Responsive Teaching*).

Per la seva banda, cap a 1990, Landson-Billings va desenvolupar una investigació empírica als EEUU basada en l'actuació de vuit mestres considerades com a exemplars per la seva implicació i compromís en l'èxit acadèmic dels seus alumnes afroamericans. Aquestes destacaven per la actitud docent flexible i contestable, en cerca constant d'estratègies i recursos ajustats a les experiències dels seus alumnes per tal de fer-los arribar el currículum de manera significativa. Landson-Billings (2009) destaca, a més, que aquestes mestres coincideixen en unes creences profundes vers l'educació i que han passat algun moment crucial a la seva vida que els ha fet comprometre's de manera significativa amb els valors d'equitat. Les anomena "dreamkeepers" perquè són capaces de mantenir els somnis dels seus alumnes. La investigadora acaba emprant el concepte de *pedagogia culturalment rellevant* (*Culturally Relevant Pedagogy*) com a fonament de l'educació dels alumnes de les minories culturals.

Des d'un plantejament més crític, els treballs de Louise Derman-Sparks (1989, 2007, 2011), destaquen per promoure l'educació intercultural des dels plantejaments crítics de l'*Anti-bias Education* ja des de l'etapa infantil, tot defensant la necessitat d'experimentar en pròpia pell el rebuig i l'èxit per tal de posicionar-se de manera responsable i evitar la injustícia derivada de la diversitat cultural. No n'hi ha prou amb acceptar la diversitat cultural sinó que cal posicionar-s'hi activament. Juntament amb McNaughton (2006) o Spivak i Howes (2011), en els seus treballs Derman-Sparks constata els beneficis de l'educació crítica des de la mateixa educació infantil com a moment crucial per a aquesta formació. Tot i així, lamenta que els mestres acostumen a mostrar reticències per a educar-la (bé perquè creuen que els infants no són

⁸ En aquesta investigació s'ha fet una traducció del concepte original "*Culturally Responsive Pedagogy*" pel de *Pedagogia Culturalment Sensible*, però cal matisar que l'adjectiu "*responsive*" implica un matís "reactiu" i "receptiu" que es perd en la traducció però que ha de ser considerat en la interpretació del mateix.

conscients de les diferències i que no cal tractar aquest tema perquè podria desvetllar prejudicis, per creure que ja no hi ha racisme o per considerar-ho com un contingut més, el qual, un cop tractat el tema, ja no cal donar-li més voltes). En aquest sentit, constata les mancances en la preparació i formació del personal educador en termes d'educació intercultural (*Anti-Bias*)

També, des d'un posicionament crític i compromès, destaquen els estudis crítics sobre equitat i diversitat a Austràlia de Glenda McNaughton (2001, 2006, 2007). En els seus treballs planteja la necessitat que els professionals de l'educació millorin la seva sensibilitat i grau d'implicació de cara a l'educació en la diversitat cultural justificant que els infants amb tres anys ja són conscients de les diferències racials, valoració que coincideix amb els treballs de Chafel (1996). En aquest sentit, i en la línia de Coelho (2005), també destaca la importància d'encoratjar els responsables educatius a implicar-se en una educació compromesa i rebutjar les relacions naturalitzades de supremacia blanca. Cal esdevenir "creadors de sentit crític" (*critical meaning-makers*) i per a fer-ho, planteja tres estratègies:

1. *Recordar*: recordar el passat per tal d'interrompre les injustícies que es recreen en el present.
2. *Revelar*: revelar els discursos de privilegi i de discriminació que alimenten les injustícies per tal de reposar-los per uns altres.
3. *Repensar*: repensar el que hom sap per tal de transformar què cal fer.

Patricia Ramsey, arran del seu estudis sobre l'evolució de la percepció racial en infants (1987, 1990), ha dedicat gran part dels seus treballs a l'estudi de l'educació infantil i la diversitat cultural. Així, com Cummins (2002), Gibson (1988), Kubota (2004), Landson-Billings (2009), Ogbu (1995, 2003), Shohamy (2006) o Skattebol (2003), entre d'altres, o Ballestín (2010), Barquín et al. (2010), Garreta i Llevot (2003), Jordán (1994), Leiva (2010) o Terrén (2001) o en el pla nacional, Ramsey (2009, 2011) defensa que les percepcions dels mestres influeixen en els valors educatius que transmeten, pel que planteja la necessitat de fomentar la comunicació entre escola i família amb l'objectiu d'afavorir la integració dels fills. Planteja també que els mestres han de ser conscients que aquests infants són objecte de discriminació racial i econòmica, pel que han de ser flexibles i creatius en les seves pràctiques pedagògiques i vetllar per donar resposta als reptes socials, polítics i econòmics de l'educació ja que, com conclou, els mestres d'infantil es troben en una posició privilegiada per a educar la competència intercultural.

○ 1.2.2.○ La Percepció dels Mestres respecte de l'Alumnat d'Origen Immigrat

Focalitzant sobre els estudis que s'han acostat a l'anàlisi de la percepció dels docents respecte de l'alumnat d'origen immigrat que s'incorpora a les aules, convé recuperar els treballs d'antropòlegs com Gibson, Wright o Foster.

D'una banda, Margaret Gibson (1988), deixeble d'Ogbu, desenvolupà un estudi amb alumnes de la població Punjabi, d'origen indi centrat en l'anàlisi de la seva adaptació a l'escola a través d'entrevistes formals i informals. Estudià la relativament bona evolució acadèmica d'aquests i detectà que la mateixa població Punjabi valorava de forma positiva que els alumnes s'esforcessin a l'escola i evolucionessin positivament alhora que mantinguessin els seus trets culturals d'origen, suportant les pressions de l'assimilació amb una actitud d'acomodació. És llavors quan Gibson contempla el procés d'"acomodació sense assimilació". En aquest estudi, però, Gibson també va parar atenció a la percepció dels mestres. Segons l'antropòloga, aquesta percepció era bona perquè creien que l'alumnat Punjabi eren treballador i aplicat, que seguia les normes de manera adequada i valorava l'aprenentatge. Tot i així, observà que els mestres es mostraven reticents a la cultura Punjabi i negatius a la resistència del grup a assimilar-se. Segons explica Gibson, els mestres trobaven que les famílies participaven poc de la vida de l'escola i que els costava assistir a les reunions. Només en el cas de les famílies que assistien a l'escola d'adults, es destaca una percepció més positiva respecte de la implicació familiar, la qual cosa correlacionava amb una percepció més positiva de l'alumnat i uns resultats acadèmics més positius que els mestres justificaven pel suport que aquests alumnes rebien a casa per part dels pares.

Pel que fa als treballs etnogràfics de Cecile Wright (1995⁹) respecte de l'existència de discriminacions i desigualtat racial a les aules de primària a Gran Bretanya, en un primer moment la investigadora va valorar que les relacions eren molt bones, però així com avançà en la recerca va anar trobant mostres subtils de tracte diferenciat cap a diferents alumnes i es va adonar que l'alumnat n'era conscient. Observà també una percepció estereotipada negativa respecte dels pares dels alumnes de grups minoritaris, dels quals es lamentava la seva poca implicació, la tendència a l'hostilitat o la manca d'interès per la cultura autòctona. En les seves conclusions, Wright apel·la a la influència negativa de l'actitud del professorat sobre els resultats dels alumnes. En

⁹ Versió original de 1986.

contraposició a la investigació de Wright, Peter Foster (1995¹⁰) arribà a conclusions oposades, tot defensant unes actituds positives dels mestres vers els alumnes i les famílies de grups minoritaris. Foster assenyala que en el seu estudi la major part dels mestres tenia coneixement del bagatge cultural de les cultures minoritàries, que es mostraven sensibles a les necessitats de les famílies i també competents a l'hora d'interaccionar amb aquestes cultures. En les seves conclusions, Foster assenyala els factors econòmics i socials com a condicionants de la posició de desavantatge escolar de l'alumnat immigrant i no l'actuació del professorat. En aquest sentit, Hammersley (1995) va detectar mostres de racisme en els comentaris dels mestres en converses privades, però va valorar que aquests no es mostraven en les seves actuacions pedagògiques amb alumnes de grups minoritaris.

Per la seva rellevància entre els estudis referits a la percepció del professorat a Catalunya respecte de la diversitat cultural, convé citar el treball empíric de José Antonio Jordán (1994), un treball àmpliament referenciat en diferents investigacions nacionals. Aquest investigador va desenvolupar un estudi a diferents centres de tot Catalunya amb una mostra significativa d'alumnat de diferents orígens ètnics a partir de qüestionaris i converses informals guiades per l'objectiu de recerca. Dels seus resultats va observar que els mestres tendien a escollir l'opció del qüestionari que els semblava més adequada d'acord amb una valoració èticament correcta que després es contradeia amb altres punts del qüestionari (tot i que l'autor valora que la manca d'oportunitat per a fer una reflexió curiosa també influeix en les respostes). Dels seus resultats, destaca que els docents mostren tendència a voler integrar els alumnes d'origen immigrant en les "coordenades socioculturals" de la pròpia cultura i a esperar que els nens s'hi esforcin per a integrar-se. Això posa de manifest la manca de comprensió del concepte d'interculturalitat per part dels docents, pel que Jordán, consegüentment, justifica la necessitat de formació dels docents en aquest àmbit. També recull l'existència d'inquietuds entre l'equip docent per a rebre formació específica respecte del treball en entorns multiculturals, així com una consciència respecte de la necessitat de fer una reflexió profunda per a encarar l'acció educativa de forma inclusora. En aquest sentit, l'investigador observa una tendència dels mestres més joves a implicar-s'hi de manera més directa, crítica i positiva respecte del treball amb les minories. Tot i així, els resultats el fan qüestionar-se fins a quin punt els docents són prou sensibles a la temàtica intercultural. En qualsevol cas, els resultats suggereixen una valoració positiva per part dels docents respecte dels alumnes d'origen immigrant i una bona voluntat per a treballar-hi, tot identificant una sèrie de trets definitoris del perfil dels mestres que van des d'uns ideals de tracte humanitari i

¹⁰ Versió original de 1991.

igualitari fins a una manca de capacitat per a afrontar les qüestions multiculturals, passant per actuacions aïllades de molta implicació que acaben en la desil·lusió per convertir-se en actuacions puntuals. Així mateix, Jordán valora que les respostes dels docents que havien rebut formació en l'àmbit multicultural són més sensibles i crítiques que els que no n'havien rebut, però assenyala que no per això són més eficients. En les seves conclusions, es destaca també la necessitat d'implicar les administracions educatives en aquest canvi.

En la mateixa línia, també mereix atenció el treball de Margarida Bartolomé (1995). En el seu treball destaca la sensibilitat i una percepció positiva d'un col·lectiu important de la població docent que s'implica amb les minories culturals. Destaca que hi ha molts professors compromesos amb els alumnes d'aquests orígens encara que reconeix que disten d'haver interioritzat l'essència del model educatiu intercultural. Encara que no recull mostres d'actituds discriminatòries del professorat (més aviat es recullen mostres de discriminació positiva), sí reconeix que es donen actituds etnocentristes que poden portar cap a l'assimilació i no tant cap a l'aculturació. De nou escoles participants en el seu estudi, Bartolomé assenyala que només una responia realment als principis d'aquest model pedagògic, essent això suficient per mantenir la confiança de la investigadora en l'evolució positiva de l'escola. Tot i aquest optimisme, l'autora reconeix que mentre no hi hagi un canvi des d'un enfocament global a nivell de societat, l'educació intercultural s'acosta més a una utopia que a una realitat. Per tal de promoure un model pedagògic intercultural, Bartolomé assenyala que cal millorar la formació del professorat així com la seva competència cognitiva per tal de promoure el pensament sociocrític, assegurar la coherència entre els principis educatius interculturals del centre i les pràctiques reals desenvolupades a les aules, elaborar dissenys curriculars adequats per atendre la diversitat cultural a l'aula i fomentar la participació de les famílies en les activitats escolars, així com enfortir els lligams entre uns i altres.

Per l'especificitat del seu caràcter investigador i d'atenció a la diversitat cultural, convé citar el treball del Colectivo IOÉ¹¹ de 2000 que desenvolupa un estudi teòric a partir d'investigacions pròpies i alienes respecte de la percepció de la població en relació a la immigració. Així, pel que fa a la percepció de la població docent, els investigadors plantegen que existeix una distància entre els plantejaments teòrics i la realitat de les aules, així com de les expectatives de les famílies. També es constata una dificultat per a reconèixer les necessitats dels alumnes de les minories alhora que es detecta

¹¹ El Colectivo IOÉ són Carlos Pereda, Walter Actis i Miguel Ángel de Prada.

que no s'aprecien les aportacions dels alumnes de grups minoritaris com a font de riquesa. En aquest context, els mestres es posicionen d'acord amb tres postures:

- Posicions de rebuig vers els diferents (a partir de referències indirectes i actitud preventiva o d'evasió vers l'altre que es percep de forma insegura o perillosa)
- Etnocentrisme ambivalent: depenent de l'autodefinició de la identitat del grup, la percepció varia segons una posició social integradora-dominant o dominada-marginada.
- Obertura a l'interculturalisme: planteja la necessitat de desenvolupar una convivència social i educativa basada en el reconeixement dels diferents grups que conformen la societat.

D'aquest posicionament se'n deriven fins a cinc opcions respecte de l'abordatge de la diversitat cultural a les aules:

- Rebuig de les diferències: la diversitat es percep com un perill que és preferible eludir.
- Ignorar els diferents (fer-ne cas omís): per tal d'evitar un tracte discriminatori, es valora que l'alumnat és un col·lectiu homogeni de manera que hi ha un únic currículum per a tothom i no hi ha cabuda a les necessitats individuals.
- Educar els diferents: es reconeix explícitament la diversitat individual de determinats col·lectius però no es modifica el currículum general sinó que s'hi dediquen esforços a compensar les necessitats dels alumnes per tal d'ajudar-los a recuperar el ritme dels demés.
- Educació intercultural: es reconeix la diversitat de tot l'alumnat i s'adequa el currículum a la diversitat, tot incorporant aportacions de diferents perspectives socioculturals.
- Educació "antiracista": comparteix els objectius de l'educació intercultural però afegeix un element crític i reflexiu respecte de l'estructura social per allunyar-se de la ignorància i la perpetuació d'una societat de dominació i explotació.

En general, el Colectivo IOÉ (2000) destaca una evidència de sensibilitat per part del col·lectiu docent per a evitar els tractes de desigualtat a l'aula, però defensa que encara cal anar més enllà i tractar el tema obertament de forma compromesa. Així mateix, destaca que cal provocar la comunicació entre escola i família per tal d'afavorir oportunitats de relació positiva, desmuntar estereotips i evitar fixar-se en les diferències com a motiu d'allunyament. Entenen també que arribar a una educació intercultural és un procés i no es pot imposar d'un dia per l'altre des de les institucions

administratives, tot i que és convenient que aquestes proposin pautes de treball, i que en aquest procés, cal assegurar la implicació de totes les institucions més enllà de l'escola (famílies, administracions públiques, serveis i empreses de la comunitat,...).

També és interessant el treball de Jordi Garreta amb Llevot (2003), qui pretén buscar imatges de l'alteritat en el professorat a partir de l'anàlisi de les seves expectatives amb alumnat gitano i d'origen subsaharià i magribí. Per a recollir-ho emprà qüestionaris i, com Jordán (1994), evidencia la tendència dels mestres a generar un discurs socialment acceptable. Així, Garreta, observa en els seus resultats que els mestres valoren positivament la presència d'aquest alumnat a les aules i es destaquen beneficis com ara el coneixement i la interacció amb altres cultures, la qual cosa ha d'ajudar a reduir o eliminar prejudicis. Tot i així, Garreta assenyala que aquest resultat més positiu contrasta amb una major participació dels mestres en assenyalar els inconvenients de la seva presència, com ara l'alentiment de la dinàmica de l'aula i la creació de conflictes. En el cas dels alumnes d'origen magribí i subsaharià, s'hi afegeixen també les dificultats lingüístiques. Dels tres grups analitzats, Garreta assenyala que els alumnes subsaharians són els millor valorats, seguits dels magribins i en tercer lloc, els alumnes d'origen gitano, tot coincidint amb Ortiz (2008). De l'anàlisi dels seus resultats, Garreta classifica les percepcions dels mestres a partir de cinc perfils en funció de la seva tendència positiva o negativa: molt positiva (12'5% del col·lectiu docent), positiva (37'5%), moderada (2'5%), negativa (33%) i molt negativa (15%). Arran dels seus resultats, Garreta conclou que els mestres tenen actituds i percepcions molt diverses, però planteja la necessitat de formació dels docents encara que lamenta que sovint els programes que s'ofereixen són molt teòrics i que no són percebuts pels docents com a formació útil. Com Jordán (1994), tot i que observa que els discursos més positius i interculturals no sempre es tradueixen en pràctiques interculturals, valora que els discursos negatius evidencien una manca de sensibilitat i es donen en casos de personal docent sense formació, en la mateixa línia que assenyala posteriorment Leiva (2010). En les seves conclusions, Garreta destaca la importància de sensibilitzar el col·lectiu docent respecte de la seva responsabilitat de cara a afavorir una adequada educació intercultural, així com de mantenir una estreta col·laboració amb les famílies com a punt clau, coincidint així amb els treballs de Bartolomé (1995) i Leiva (2010). Emfatitza, per això, la vàlua de la formació inicial dels mestres. Cal assenyalar que Garreta (2003) valora que s'ha anat reduint el menyspreu a la diferència i que s'està avançant cap a una perspectiva intercultural gràcies a l'experiència i els discursos d'altres països. Tot i així, insisteix que cal seguir treballant per a transportar el discurs de la interculturalitat a la pràctica. Coincidint amb Essomba (2006), valora que l'Administració s'hi ha implicat en els darrers anys amb el Pla de

Llengua i Cohesió Social i la demanda d'elaboració dels Plans d'Acollida als centres educatius des del curs 2001-2002, l'assessorament dels equips psicopedagògics especialitzats, les orientacions curriculars i elaboració de materials,... però resta per millorar la comunicació entre escola i família com a peça clau.

En aquesta línia positivista, trobem també els estudis de Campoy i Pantoja (2005) i el de Brunet, Belzunegui i Pastor (2006). El primer es basa en les percepcions sobre el fenomen multicultural amb diferents col·lectius de la comunitat educativa a Jaén. Els resultats de la investigació són força optimistes respecte de les valoracions de famílies, companys, docents i orientadors en els casos on s'ha compartit experiència de contacte directe amb persones d'origen immigrant i menys positiu quan no s'hi han tingut oportunitats de contacte. Es detecten també necessitats formatives per part de professorat. Segons Campoy i Pantoja, el principal problema detectat en la relació amb els alumnes d'origen immigrant és la llengua de comunicació. El segon estudi (Brunet, Belzunegui i Pastor) analitza l'acció educativa amb alumnat d'origen immigrant al Camp de Tarragona i desprèn una impressió general positiva. Els autors valoren que els docents de l'escola infantil i primària acullen els alumnes d'origen immigrant a les seves aules de forma positiva i que els atenen des d'un plantejament d'escola inclusora. S'hi dediquen recursos específics per a afavorir l'aprenentatge de la llengua, es vetlla per l'assessorament del professorat i es mantenen relacions de comunicació properes amb les famílies per tal d'implicar-los en l'acció educativa dels seus fills.

Convé citar també l'estudi empíric desenvolupat l'any 2003 per la Institució "Defensor del Pueblo" en col·laboració amb "UNICEF-Comité Español" respecte de les opinions del professorat en relació a l'escolarització de l'alumnat d'origen immigrant en escoles de tota Espanya a partir d'enquestes. Així, en el seu informe recull les actituds del professorat respecte de diversos àmbits relacionats. Intentant sintetitzar les idees fonamentals, el professorat tendeix a mostrar-se favorable a l'acollida d'aquest alumnat i a valorar-lo de forma enriquidora, però s'observa que aquesta resposta és més aviat resultant d'un compromís ètic amb el dret a l'educació de tots els infants que d'una emoció personalment sentida vers la millora del procés d'aprenentatge. Així, quan l'alumnat immigrant suposa més d'un 30% del grup, les valoracions dels mestres canvien (es creu que baixa el rendiment acadèmic, que s'altera el clima de convivència i que comencen a produir-se conflictes; es redueixen les expectatives acadèmiques i s'altera la dinàmica de treball, es redueix el nivell de satisfacció laboral). Respecte de la formació del professorat, es reconeix, tenir poc coneixement sobre les cultures d'origen dels alumnes; tot i així, la meitat del professorat se sent prou capacitat per a treballar amb alumnat immigrant i atendre les seves necessitats educatives. Respecte

de la relació amb les famílies, es tendeix a valorar que hi ha menys relació amb les famílies estrangeres i es reconeixen alguns factors de dificultat com són el coneixement de la llengua de comunicació, el baix nivell educatiu o la manca d'hàbit de participació en el procés educatiu escolar dels fills. Per contra es valora que el país d'origen, la situació econòmica o la situació de legalitat no influeix tan directament en aquesta relació.

Per la seva banda, Siqués, Vila i Perera (2009) desenvolupen un interessant estudi empíric que m'interessa citar a partir d'enquestes a escoles de primària de Catalunya, tot analitzant les percepcions dels mestres però també la dels alumnes d'origen immigrant a les aules d'acollida. Entre els seus resultats conclouen que hi ha una part del professorat que té prejudicis i visions estereotipades respecte de les minories ètniques i que aquestes interfereixen en la seva pràctica educativa, però del seu estudi interessa destacar que observen discrepàncies entre les valoracions dels mestres i les dels alumnes. Així, per exemple, destaquen que mentre l'alumnat d'origen magribí té valoracions molt positives dels seus mestres i de l'escola, les dels mestres respecte d'aquests infants són precisament poc positives i, de manera contrària, detecten que els alumnes d'origen sinotibetà o germànic no valoren tan positivament l'escola tot entenent que les dinàmiques pedagògiques són diferents a les dels seus països d'origen però, curiosament, el grau de valoració dels mestres respecte d'aquests alumnes és molt bo. Això porta els investigadors a plantejar altres condicionants en l'aprofitament dels alumnes més enllà de les valoracions dels mestres i que té a veure amb la percepció i les expectatives dels mateixos alumnes.

Tots els estudis citats fins al punt han abordat la percepció dels mestres mitjançant diferents enfocaments i eines, però, com assenyalen Garreta i Llevot (2003) o Jordán (1994), molts resultats poden veure's esbiaixats per la tendència dels subjectes d'estudi a generar un discurs políticament correcte carregat de connotacions positives que responen a factors de desitjabilitat social. Així, la tendència dels estudis més actuals és la d'acostar-se a una anàlisi més acurada del discurs tot reparant en els seus matisos. Segons Bonilla-Silva i Forman (2000), o en la línia de treball de Leiva (2010), Terrén (2001) o Tobin (1989, 2005), cal una anàlisi profunda del discurs si es volen identificar els valors reals que només es detecten en les subtils del discurs. D'aquesta manera, convé citar una sèrie d'estudis que, de manera més o menys exclusiva, principalment han basat el seu treball en l'anàlisi del discurs dels docents per a capturar la seva percepció respecte de l'alumnat d'origen immigrant.

A banda dels treballs de Tobin, un dels primers treballs destacables és l'estudi empíric d'Eduardo Terrén (2001) qui, seguint aportacions de Van Dijk o Riggins entenent el discurs com una representació de la pràctica social, no analitza els prejudicis dels docents sinó el seu discurs de l'alteritat (en la seva representació diferenciadora) ja que entén que els mestres són un col·lectiu que, per principis ètics, denuncia les mostres de racisme de forma explícita. Ara bé, des d'una anàlisi més profunda, Terrén reconeix una percepció de dificultat per a treballar amb determinats alumnes de minories. Així, la percepció de la diferència ètnica està lligada a la construcció de la pròpia identitat de forma dicotòmica (“nosaltres” *versus* “ells”) i a processos de jerarquització on els “altres” són classificats en una escala segons la percepció de distància cultural. I és que Terrén centra el seu estudis en la representació de la diferència en les relacions ètniques a partir del concepte d'ètnia, entès, seguint Weber (1979) i l'escola de Xicago, com “la diferència sentida”, de caràcter subjectiu, que es desenvolupa en un marc de contacte, i no tant com una categoria de raça pròpia de les teories biologicistes. Llavors, com l'escola és el punt de trobada obligatori per a diferents grups ètnics i on es produeixen conflictes ètnics, Terrén entén que els docents poden afavorir el procés d'integració o entorpir-lo i generar encara més segregació ja que aquests actuen influenciats per les seves experiències i sovint tenen imatges esbiaixades, prejudicis i estereotips que transfereixen als alumnes, tal i com apunten també els treballs de Cummins (2002) o Shohamy (2006). D'altra banda, cal assenyalar que Terrén reconeix també que els prejudicis no tenen perquè produir una pràctica discriminatòria però sí que influeixen indirectament en la pràctica educativa a través de les expectatives dipositades en l'alumne (efecte pigmalí). En aquesta línia, les seves observacions coincideixen amb les de Foster (1995) i Hammersley (1995), i més recentment amb les de Luciana Benincasa (2002) a Grècia, qui presenta una anàlisi del discurs dels mestres a través d'activitats d'aula i converses, tot detectant que les actuacions dels mestres estan carregades d'estereotips. Del treball de Terrén cal destacar, a més, una valoració de l'alumne a partir de la distància d'aquest amb un “alumne modèlic”, observació que comparteix Pizzinato més tard (2011). Segons els investigadors, la percepció d'amenaça augmenta així com ho fa la distància de l'alumne respecte d'aquest model (així l'alumnat asiàtic o de l'Europa de l'est és ben valorat per la seva aplicada disciplina), recurrent a justificatius de diferència sociocultural quan aquesta distància és percebuda com a més gran.

Focalitzant en l'anàlisi del discurs de diferents col·lectius respecte de la diversitat a partir d'enquestes i entrevistes, destaca també el treball de Miquel Àngel Essomba (2003), en el qual presenta també uns resultats referits a la percepció dels mestres de diferents etapes, entre elles la infantil, encara que sense diferenciar els resultats per

etapa. Així, l'investigador exposa que els docents comparteixen una sensació de frustració per impotència en no poder atendre les necessitats educatives de l'alumnat d'incorporació tardana, la qual cosa deriva en una imatge negativa d'aquesta, tot parant més atenció a les limitacions que a les capacitats d'aquest alumnes. D'aquesta manera, valora que els mestres parteixen d'una visió de dèficit, centrada en la barrera lingüística com a impediment per a seguir l'aprenentatge i que això limita veure'n les potencialitats dels alumnes. Conseqüentment, la percepció respecte d'aquest alumnat és el de "problema" i, com apunta Terrén (2001), s'hi marquen distàncies amb discursos d'alteritat (nosaltres *versus* ells) tot fent referència a la distància cultural percebuda i a una jerarquització d'ordre inferior. Endinsant-se en aquesta temàtica, en el seu treball de 2006, tot coincidint també amb el treball de Garreta i Llevot (2003), Essomba planteja que l'evolució a Espanya i a Catalunya ha estat lenta però positiva respecte de l'acollida i inclusió social d'alumnat de família immigrada gràcies als esforços de la LOGSE¹² i la introducció dels principis pedagògics del constructivisme. En aquest sentit, com Bartolomé (1995) o Jordán (1994), Essomba defensa la necessitat de formar els docents, tot valorant que el primer pas del programa formatiu es basa en aconseguir la sensibilització dels mestres (amb aquest objectiu l'autor ha desenvolupat un programa específic de formació i sensibilitat: el model PIFDEI o Pla Integral de Formació i Dinamització cap a l'Escola Intercultural i Inclusiva).

Per la seva banda, Ortiz (2008) desenvolupa un estudi etnogràfic a base de qüestionaris, entrevistes i observació participant en centres d'educació primària i secundària a Almeria, regió on s'hi han dedicat molts esforços a atendre les necessitats de la realitat multicultural de les aules. En el seu treball, la investigadora observa que la immigració es percep com un "problema" per part dels docents perquè afecta les rutines establertes, en primer lloc a causa de les dificultats provocades per la llengua i, en segon lloc, per les diferències culturals, de costums i valors entesos com a principals dificultats per a la integració. De forma paral·lela, Ortiz també constata que en l'anàlisi de la percepció dels mestres cal considerar altres canvis que travessa l'escola d'avui, com són l'augment de les ràtios, la manca de recursos materials i especialment personals dels centres o els problemes d'indisciplina d'una part significativa de l'alumnat, entre d'altres, de manera que la incorporació de l'alumnat d'origen immigrant suposa un nou esglaó que encarar, no essent per això causa de tots els mals. Així, els resultats indiquen que els mestres valoren la incorporació d'alumnat immigrant, en escala decreixent com, en primer lloc, un motiu d'augment de treball i esforç personal; un motiu de preocupació, frustració i angoixa, un problema, font enriquiment cultural i, en darrer lloc, com a una oportunitat de

¹² LOGSE: Llei Orgànica General del Sistema Educatiu (LOGSE), de 3 d'octubre de 1990.

reciclatge i formació. Ortiz comenta també que els mestres no han rebut formació per a atendre aquestes necessitats i per això aquesta realitat els genera angoixa, emfatitzant de nou les mancances formatives dels professionals docents. Comenta també que, a aquesta, se li afegeix l'angoixa provocada pel descontent de les famílies autòctones, que massa sovint es deixen endur pels estereotips socials i que repercuteix sobre l'escola. També assenyala, com Jordán (1994), que els mestres no són conscients de l'existència de mostres de racisme -encara entenen el concepte de racisme com actuacions violentes i lligades a trets fenotípics i tendeixen a rebutjar la idea de reconèixer que la societat és racista-. Consegüentment, com Derman-Sparks (2007), no veuen necessari treballar el racisme de forma preventiva. Fins i tot, Ortiz nota una tendència a l'evitació en el tractament d'aquest tema per por que no desvetlli més actituds racistes o de rebuig en els alumnes, tot evidenciant un desconeixement per part dels docents sobre com tractar el racisme. Entre els seus resultats, com San Roman (1996), Ortiz també observa una tendència a homogeneïtzar els alumnes segons les percepcions del seu lloc d'origen (col·lectivització de l'estereotip o pensament essencialista) la qual cosa reforça els estereotips en comptes de permetre-hi una reflexió crítica. Respecte de les diferències entre col·lectius, com Garreta i Llevot (2003), Ortiz constata una percepció dels alumnes marroquins com els més conflictius. A banda, observa que els alumnes negres es valoren com a callats i tímids, els sud-americans com a picardiosos i els d'Europa de l'est com a alumnes amb més interès, intel·ligència i motivació i més propers a la nostra cultura. En relació amb això, la investigadora evidencia la necessitat de treballar vers la prevenció dels prejudicis i dels estereotips ètnicoculturals des de les escoles, alhora que exposa la necessitat d'obrir el debat a escala global, implicant-hi les mateixes Administracions per tal que arribi a tota la població.

En un treball posterior de revisió teòrica d'altres estudis vinculats a la percepció dels docents per al cas específic d'escoles amb alta concentració, Ortiz (2012) conclou que l'efecte composicional influeix directament en una percepció negativa dels mestres tot apuntant cap a un descens de la qualitat educativa i del nivell d'aprenentatge¹³, un augment dels conflictes i una demanda d'especialització, la qual cosa coincideix també amb les conclusions del Llibre Verd de la Unió Europea (2008).

¹³ L'autora cita altres estudis que corroboren aquesta perspectiva: Brown (2001), Caldas i Bankston (1998), Dronkers i Levels (2006), García i Moreno (2007), Hanushek et al. (2002), Rangvid (2005), Van Ewijk (2006). De la mateixa manera, també recull altres treballs que defensen els avantatges d'una composició mixta i que beneficien especialment els alumnes amb pitjor situació acadèmica o socioeducativa: Billings i Legler (1975), Evans et al. (1992), Glewwe (1997), Henderson et al. (1978), Lee i Bryk (1989), Rumberger i Willms (1992) i Summers i Wolfe (1977), Winkler (1975).

Contemporani al treball d'Ortiz és l'estudi de Beatriz Ballestín (2008, 2010), qui estudia l'efecte de *la força del prejudici* (Taguieff, 1988) i *l'efecte pigmalíó* (Rosenthal i Jacobson, 1968) a través de l'anàlisi del discurs oral amb entrevistes semiestructurades i observació participant, així com del discurs escrit a partir de les avaluacions i les notes dels alumnes fills i filles de famílies immigrades. L'estudi es fa en una escola d'educació infantil i primària localitzada en una petita població del Maresme amb molta població immigrada d'Europa (occidental i de l'Est), Àfrica (Nord i subsahariana) i Amèrica llatina. Entre els seus resultats, Ballestín destaca una apreciació positiva de l'alumnat d'origen europeu per la seva bona integració i aplicació als estudis, així com pel suport de les seves famílies. Per contra, com Garreta i Llevot (2003) o Ortiz (2008), també destaca les dificultats percebudes dels alumnes d'altres grups, especialment marroquins i dominicans. En el treball de Ballestín es destaca la distància cultural, la manca d'implicació de les famílies i un menyspreament d'aquestes vers l'escola. Fins i tot, es constata la tendència dels alumnes a recloure's amb companys de la mateixa cultura, fent petits guetos dins la mateixa escola, tot coincidint amb Gibson (1988) o Wright (1995). Se'ls atribueixen, tanmateix, actituds conflictives. La resta de casos d'alumnes llatinoamericans esdevenen, segons l'autora, quelcom "invisibles". En la seva anàlisi, Ballestín detecta una sèrie de deficiències en el projecte educatiu del centre respecte d'una pedagogia intercultural. Així, destaca la manca de plantejament autocrític i reflexiu per tal de valorar les percepcions esbiaixades de la realitat multicultural dels alumnes i les seves famílies d'origen immigrant i la tendència a focalitzar els esforços educatius en l'aprenentatge de la llengua a partir de mesures compensatòries i segregadores. En el cas específic dels discursos dels mestres d'infantil, l'antropòloga assenyala com les diferències culturals són més evidents en l'etapa infantil precisament perquè els nens i nenes d'altres orígens no parlen català i, a mesura que el van aprenent, van passant cada cop més desapercebuts. Així mateix, la investigadora observa una percepció negativa vers algunes llengües d'origen, com és el cas de les minoritàries, en entendre-les com a obstacles per a l'aprenentatge, mentre que altres d'origen europeu es perceben com a font d'enriquiment per a l'alumnat. D'altra banda, i en la línia de Jordán (1994), també assenyala la tendència cap a una "inèrcia homogeneïtzadora" de l'escola, on el concepte d'integració s'entén com a pràctica assimiladora, de manera que quan l'alumnat d'origen immigrant s'integra en el sistema, aquest es valora de forma positiva mentre que, quan no ho fa, aquest suposa un "problema", tot coincidint amb els resultats de Terrén (2001). Així, s'entén que els que s'hi adapten són aquells que provenen dels entorns educatius de societats occidentalitzades, mentre que els que venen de cultures que es perceben més allunyades, no ho fan. Llavors, i en la línia d'Ogbu (1995, 2003), la investigadora es planteja fins a quin punt les conductes de desajustament i de fracàs escolar no són

més que estratègies adaptatives que responen més a una resistència a l'assimilació i a l'estigmatització social que a la realitat cultural.

En relació a l'anàlisi del discurs dels docents convé citar també l'estudi del grup ELEA de la Universitat de Mondragón¹⁴. En ell, Barquín, Alzola, Madinabeitia i Urizar (2010) exposen conclusions semblants, encara que aquest fa referència a alumnat estudiant dels programes de magisteri al país Basc sense diferenciar-ne l'etapa. Així, el grup ha desenvolupat un estudi sobre les representacions que tenen els alumnes de darrer curs de magisteri respecte de les persones immigrades tot analitzant el discurs escrit a partir d'històries de vida seguint els principis plantejats per Bakhtin o Jacobson, tot entenent el llenguatge com a "productor de consciència". Les autores destaquen la importància que tenen les creences i les representacions personals creades socialment que intervenen posteriorment en l'actuació docent. D'acord amb això, a partir dels discursos dels seus estudiants, conclouen que el concepte d'immigrant és un concepte difós i que, com Garreta i Llevot (2003) o Terrén (2001), sobresurt un discurs d'alteritat on es fa referència a un "nosaltres" diferenciat d'"els altres". Es reconeix també una preocupació vers la llengua pròpia de la regió (*Euskara*) i la cultura basca i es constata la poca consciència dels participants respecte de l'ús d'expressions habituals que comporten imatges estereotipades i generalitzadores. Així mateix, s'admet la necessitat de rebre formació específica en educació intercultural i es mostra interès per cursar aquesta formació. En les seves conclusions, com veurem també en les de Lee i Dallman (2008), després de veure com gran part del col·lectiu estudiat no havia tingut experiències d'interacció amb població immigrada, les investigadores d'ELEA defensen que els mestres han de tenir oportunitats d'interacció amb col·lectius immigrants ja des dels plans de formació per tal de promoure relacions positives que ajudin a trencar estereotips. A banda d'aquestes conclusions, cal destacar que les investigadores fan unes interessants reflexions respecte del seu rol com a professorat universitari dedicat a impartir formació en aquest terreny i de com la seva pràctica docent indirectament repercuteix en la generalització d'estereotips o en el foment d'actituds crítico-reflexives. En aquest procés, reconeixen la seva pròpia tendència a parar més atenció als aspectes conflictius dels resultats, quan precisament els resultats que emergeixen del còmput de les categories mostren un predomini d'actituds positives per sobre de les negatives.

Seguint amb un ordre cronològic respecte dels estudis que fan referència a l'anàlisi del discurs dels mestres respecte de l'alumnat d'origen immigrant de forma genèrica, entre

¹⁴ El grup ELEA de la Universitat de Mondragón són: Barquín, Amelia; Alzola, Nerea; Madinabeitia, Mónica i Urizar, Ane.

els treballs més recents destaca el de Juan José Leiva Olivencia (2010). El seu treball és especialment interessant per l'atenció específica que dedica a l'anàlisi del discurs dels docents. Leiva centra el seu anàlisi en el seu estudi de 2006¹⁵, on analitza la percepció del professorat respecte de la interculturalitat i la convivència en centres que desenvolupen pedagogies de caire intercultural. En aquest, com Bartolomé (1995), Essomba (2006) o Garreta i Llevot (2003), l'investigador observa un canvi positiu en el discurs docent de les escoles interculturals respecte del concepte d'interculturalitat i valora que els docents d'aquests centres es mostren compromesos amb la diversitat cultural i que tenen inquietuds per a desenvolupar pedagogies més innovadores, entenent l'educació intercultural com una oportunitat per a reflexionar sobre l'educació en el context actual. L'investigador observa, a més, que les famílies immigrades confien en la institució escolar i els mestres, tot dipositant-hi expectatives positives, alhora que valora que cada cop aquestes participen més de la vida de la comunitat educativa. En aquest sentit, i d'acord amb Bertran (2005) o Tobin (1989, 2005), destaca la necessitat de trobar espais comuns d'interacció per tal de promoure un clima respectuós que afavoreixi la comunicació entre les dues parts i millori el coneixement i la comprensió de dificultats d'adaptació de les famílies estrangeres. És aquí quan Leiva destaca especialment la relació empàtica i de confiança amb la família com a eina clau i a la que dota de gran vàlua en el seu treball. D'altra banda, com Barquín et al. (2010), aposta per la interacció entre les diferents cultures com a millor estratègia per a prevenir les manifestacions de racisme i xenofòbia. Respecte de la percepció del professorat referida l'educació intercultural, interessa destacar que Leiva planteja quatre possibles mirades: Tècnica-Reduccionista, Romàntica-Folclòrica, Crítica-Emocional i Humanista o Reflexiva. Aquesta última suposa una aportació important en el seu treball atès que integra la perspectiva crítica-emocional i va més enllà, tot partint d'un canvi actitudinal i d'una educació de valors com a fonament de l'educació intercultural, atorgant d'especial importància la sensibilitat amb la que es relaciona el docent amb l'alumnat i les famílies, així com l'empatia i la comunicació pràctica per sobre de les actuacions. Des d'aquest plantejament, s'acosta als treballs de Landson-Billings (2009) o d'Osborne (1989).

D'altra banda, el treball de Salas et al.¹⁶ (2012) fa una anàlisi del discurs de docents de les diferents etapes d'educació infantil, primària i secundària sense especificar-ne els resultats per etapa. Preocupats perquè els docents puguin transmetre valors de

¹⁵ Leiva Olivencia, J.J. (2006). Educación y conflicto en escuelas interculturales. Projecte finançat pel *Ministerio de Ciencia e Innovación* amb fons FEDER.

¹⁶ Salas Rodríguez, Ana; Urbano, Claudia A.; Prada Esteban, Esther; Palomar Jiménez, Víctor; Suárez Guinarte, Natalia; Zapico Robles, Roberto; Guatierri Camargo, Jacqueline i Díez Gutiérrez, Enrique.

menyspreament vers les minories en la seva actuació docent, en aquest estudi es porta a terme una anàlisi del discurs a partir d'entrevistes grupals semiestructurades a la Comunitat de Castella i Lleó amb l'objectiu de conèixer les actituds dels seus professionals de l'educació. Així, de l'anàlisi del discurs, van emergir nou categories que posaven en evidència que els mestres valoren que la diversitat cultural no es concep com a factor d'enriquiment, sinó com a handicap per a la integració i font de conflicte, on els mestres mostren un baix nivell d'expectatives respecte de l'alumnat de minories i per a la qual cosa es requereix de professorat especialista. Amb una visió assimilacionista de la integració, en els seus esforços per acostar-se a la diversitat cultural, la majoria dels centres participants valoren que porten a terme activitats relacionades amb aquesta i que promocionen l'ús del pluralisme lingüístic però, com Jordán (1994), els investigadors valoren que aquest es redueixen a activitats puntuals de caire folklòric o costumista, que en cap cas es constaten adaptacions curriculars que fomentin la diversitat cultural des d'un plantejament inclusiu i on els plans d'acollida es perceben com a documents burocràtics que, quan s'apliquen, es fa de forma puntual només en el moment d'arribada d'un alumne nou. En relació a la participació familiar, es destaquen les dificultats de comunicació amb les famílies estrangeres i es lamenta la baixa participació de les famílies en les activitats organitzades per l'escola però, alhora, s'evidencia que molts pocs centres hi desenvolupen activitats o projectes d'acostament. Dels resultats també destaquen que la meitat de la mostra entrevistada considera important rebre formació específica en educació intercultural, però els autors plantegen que aquest interès és més de caire multicultural, tot conclouent amb la necessitat de desenvolupar una competència intercultural entre el professorat com a fonament de l'educació per a viure en una societat democràtica (s'entén així que els principis d'una educació inclusiva no són suficients per donar resposta a les demandes de l'educació en la diversitat).

Deixant de banda el criteri cronològic seguint fins a aquest punt respecte dels estudis que analitzen la percepció dels docents respecte de l'alumnat d'origen immigrat, convé citar alguns autors que centren el seu treball de manera específica en la percepció dels mestres respecte del col·lectiu d'estudi a l'etapa infantil com són Marta Bertran, Seungyoun Lee o Joseph Tobin.

Així, des del Departament d'Educació Infantil i Especial de la Universitat de Valdosta State (EEUU), Seungyoun Lee, juntament amb els seus companys M. Butler i D. Tippins (2007b), va analitzar el discurs d'una mestra d'educació infantil jove però experimentada a partir d'entrevistes semiestructurades. Segons els investigadors, del discurs de la mestra emana una bona intenció d'acceptació, comprensió i disposició

favorable per a atendre la diversitat de l'aula, però des d'una anàlisi més delicada, s'observen unes expectatives assimilacionistes ja que la mestra espera que els que venen de fora aprenguin la llengua autòctona i integrin la cultura d'acollida com a pròpia. Lee et al. exposen també la preocupació de la mestra vers l'aprenentatge de la llengua, associant les dificultats d'aprenentatge a la cultura d'origen, tal i com apuntava el treball de Ballestín (2008, 2010). Això porta a una anàlisi del discurs que condueix els autors a concloure que els mestres són aprenents i que són vulnerables a les influències i els prejudicis de l'entorn. Assenyalen que cal que els mestres s'obrin a la diversitat i la gaudeixin, per a la qual cosa és necessari que experimentin amb ella i hi interactuïn. Com Bartolomé (1995), Colectivo IOÉ (2000), Essomba (2006), Jordán (1994) o Ortiz (2008), els investigadors destaquen també la necessitat d'un compromís ferm per part de les administracions per tal d'intervenir en aquest canvi de percepció.

Posteriorment, juntament amb E. Dallman, Lee (2008) va desenvolupar un estudi semblant al del grup ELEA de 2010, centrant-se en l'anàlisi del discurs de tres estudiants en pràctiques de magisteri d'educació infantil mitjançant el mateix mètode. En ell exposa com els estudiants de magisteri s'inicien en aquests programes moguts per principis ideològics de respecte per la diversitat i amb un ideal de fomentar els valors democràtics entre els seus alumnes, percepció també recollida en l'estudi de Jordán (1994). Els estudiants exposen, a més, que des dels plans d'estudi són mentalitzats per a mostrar-se respectuosos amb la diversitat cultural i que això els mou a valorar tots els infants per igual, però els investigadors detecten en aquesta actitud el risc d'actuar de manera automàtica mostrant-se "cecs" a les diferències culturals existents –Lee i Dallman consideren que s'han de reconèixer i valorar; no ignorar. Com Barquín et al. (2010), dels resultats s'evidencia que les experiències pràctiques dels plans de formació de mestres són insuficients per a potenciar els principis comprensius que pretenen ja que no hi ha oportunitats d'interacció amb la diversitat cultural. Lee conclou que la consciència de diversitat no és suficient per a aplicar-se en la pràctica i, com Derman-Sparks (2007) o fins i tot en la línia de Freire (1987), exposa que convé haver experimentat de manera personal les conseqüències derivades de la diversitat cultural per tal de treballar amb ella de manera significativa (frustració per no poder-se comunicar, sentir-se nou en un lloc, percebre's com a minoria, identificar que la diversitat existeix arreu,...). En aquest sentit, es defensa la necessitat de mantenir un procés de reflexió continuat entre el col·lectiu docent respecte de la diversitat cultural.

Pel que fa a l'estudi de Marta Bertran (2009), aquest se centra en la percepció de les educadores dels serveis d'atenció a la infància en l'etapa zero a tres anys respecte dels infants però especialment de les famílies d'origen immigrant. Així, desenvolupa un

treball de camp al llarg de tres anys a partir d'observació participant i entrevistes semiestructurades centrat en els discursos i les pràctiques de criança de famílies i educadores tot parant atenció als conceptes d'autonomia i participació. En el seu treball, Bertran valora que les responsables educatives es mostren afectuoses amb els infants amb abraçades i petons als nens, actuant com a conciliadores entre els malentesos dels infants i que fins i tot en la relació amb infants més conflictius s'esforcen en mostrar una conducta amable, indiferentment de l'origen del nen o nena, tot parant més atenció a les caracteritzacions binàries tranquil / mogut, simpàtic / geniüt, dependent / independent que als trets culturals. Tot i així, es reconeix l'establiment de relacions simbiòtiques específiques més o menys properes en funció de cada persona. On sí observa algunes actituds estereotipades o carregades de prejudicis subtils és en la relació d'aquestes amb les famílies d'origen immigrat o de pocs recursos econòmics, alhora que recull el testimoni de mares que se senten incòmodes en haver fet esforços de participació, especialment en les associacions de mares i pares (AMPA) i no haver-se sentit acollides o considerades. Respecte de la percepció de les educadores, Bertran destaca el valor de la comunicació interpersonal entre famílies i centre educatiu. D'aquesta manera, assenyala que les educadores valoren la participació de les famílies en funció de la quantitat d'informació compartida en el dia a dia i en l'acompliment de les pautes determinades per l'escola (acompliment d'horaris, de material pautat per l'escola per a treballar hàbits, seguiment del diari de l'alumne/a,...). Bertran exposa que diferents cultures tenen diferents percepcions de l'autonomia de l'infant per la qual cosa es dona una divergència entre les prioritats educatives de les escoles autòctones i algunes famílies. El fet de no seguir aquestes pautes no ha d'interpretar-se com una manca de valoració del sistema pedagògic però calen espais de trobada per a compartir les expectatives educatives, entendre els objectius d'uns i altres per a valorar-los, establir llaços afectius i suport emocional i pràctic.

○ 1.2.3.○ Les Investigacions de Joseph Tobin

Ja de manera molt més concreta i per l'especificitat del mateix en relació amb els objectius i la metodologia d'aquesta recerca, em deturo de manera especial en els treballs de Joseph Tobin.

Després de viure un temps a Japó, i com a conseqüència de portar el seu fill a l'escola infantil japonesa, Tobin va despertar el seu interès com a antropòleg pel funcionament de l'escola japonesa des de la visió comparativa transcultural amb l'escola dels EEUU que ell coneixia. Conscient que aquesta mateixa sensació la devien compartir altres

pares en escolaritzar els seus fills a l'escola americana, l'any 1984 Joseph Tobin va iniciar la recerca comparativa entre les cultures americana, japonesa i xinesa en el seu projecte "*Preschool in Three Cultures: Japan, China and the USA*" publicada l'any 1989 juntament amb la seva col·laboradora d'EEUU, Dana Davidson i el xinès David Wu. En aquesta recerca, Tobin explora els valors i les expectatives educatives dels mestres dels diferents països a través del discurs que emeten en les valoracions respecte de l'escola del seu propi país així com d'altres escoles dels altres països participants. L'objectiu de la recerca era el de detectar les pressions que influeixen en aquesta etapa educativa i com els agents educatius experimenten i manegen aquestes pressions a partir de l'anàlisi del seu discurs. Així, els investigadors van poder analitzar quines implicacions socials i culturals té l'educació en la societat per a cadascun dels tres països analitzats i en com la societat determina la línia pedagògica de la institució escolar. Així, a través de l'anàlisi de l'escola i dels mestres com a informants, s'analitza també la seva societat.

Com a mostra, Tobin et al. van seleccionar una escola per a cadascun dels tres països que respongués a un patró d'escola estàndard, on la pedagogia aplicada fos reconeixible com a habitual per a la majoria de mestres del país. Així, es van seleccionar una escola de Kunming (capital de la província de Yunnan, al Sud de Xina), una de Kyoto (Japó) i una de Honolulu (a l'arxipèlag de Hawall, EEUU). En totes tres va aplicar una metodologia innovadora de fonamentació etnogràfica. Sense més intenció que presentar-ne una breu aproximació a la mateixa ja que s'amplia en l'apartat sobre metodologia d'aquesta investigació, interessa destacar que Tobin va centrar-se en l'anàlisi del discurs dels mestres de l'escola infantil dels tres països a partir d'un registre en vídeo que li servia com a eina per a fomentar-ne el discurs. Aquest registre audiovisual mostra el que seria un dia a l'escola en cadascun dels tres països participants de manera que es pretén que els mestres dels grups de discussió comentin les seves impressions respecte del vídeo del context educatiu autòcton i, posteriorment, dels contextos educatius estrangers. D'aquesta manera es fa "estrany" o curiós allò conegut i, alhora, es fa familiar allò que és estrany. A partir del visionat d'un vídeo autòcton per part d'altres mestres d'escoles de la mateixa regió es recullen discursos d'alteritat respecte de l'escola del propi país (discursos d'alteritat des de la pròpia cultura), però en visionar vídeos etnogràfics estrangers i emetre'n un discurs valoratiu, es recullen discursos d'alteritat des de l'alteritat. Es produeix, llavors, el que Tobin anomena un doble descentrament.

Entre els resultats d'aquesta recerca, Tobin destaca la funció compensadora i educativa de l'escola infantil a Japó, creada per a donar resposta a la nova demanda

educativa de la societat en produir-se canvis en el nucli familiar, més reduït i allunyat de la família extensa pel fet d'incorporar-se tots dos progenitors a la vida laboral. L'escola infantil s'entén, doncs, com un espai de desenvolupament de valors de socialització i identitat grupal, tot diferenciant la responsabilitat del deure. De l'escola xinesa, en destaca el lligam cultural amb el comunisme, la constància i el respecte a l'autoritat en favor d'un bé comú. A nivell curricular es valora especialment el contingut cognitiu i l'èxit acadèmic i dota d'especial valor el llenguatge com a mitjà d'enunciació i autoconfiança. Per la seva banda, els resultats assenyalen que l'escola dels EEUU valora molt més el benestar de l'infant, la relació amb les famílies i les atencions de cura, però també dota de molt valor el llenguatge com a mitjà de desenvolupament cognitiu i de l'autonomia.

Com a conclusions generals, Tobin entén que l'escola infantil és un espai de transició on es creuen diferents dominis, interessos i actors socials, on l'educació rebuda pels pares es troba per primer cop amb l'educació de l'escola. Destaca també la necessitat d'escoltar la veu de les famílies quan provenen d'orígens culturals diferents ja que s'entén que tenen expectatives diferents respecte de l'educació i que, com Bertran (2005), la manca de comunicació respecte dels mateixos comporta malentesos. En aquest sentit, Tobin valora que no hi ha aspectes universals que defineixin a qualitat pedagògica atès que els valors respecte de l'individu, l'educació i les relacions socials depenen del context sociocultural. Així, el punt de trobada es troba en el diàleg respecte dels valors de qualitat. D'aquesta manera, no és feina dels educadors definir els barems de qualitat en educació sinó de construir-los i de gestionar les relacions de poder, i és que, al cap i a la fi, les escoles són institucions que reflexen i alhora transmeten els valors i les seves creences culturals.

Inquiet per emprendre la recerca de nou, gairebé vint anys més tard, Tobin va coincidir amb, Yeh Hsueh, un jove acabat de graduar en educació i seguidor del seu treball (actualment professor a la Universitat de Memphis) i que havia creat un vídeo seguint les consignes de Tobin a la Xina. En adonar-se'n del gran canvi que havia patit l'escola xinesa des de la filmació de 1989, Tobin va animar-se a desenvolupar una nova recerca amb Hsueh, tot analitzant no només la comparativa transcultural, sinó també els factors de canvi produïts en cadascun dels tres països al llarg dels darrers vint anys, afegint-hi així una comparativa històrica. Les seves inquietuds com a etnògraf el feien parar atenció a la qüestió atemporal dels estudis etnogràfics, centrats en qüestions de continuïtat i no tant de canvi, de manera que la nova proposta li oferia l'oportunitat d'endinsar-se en aquest àmbit de l'etnografia des d'un plantejament històric diacrònic.

Així, Tobin es va implicar en el repte i va iniciar el disseny de la nova recerca amb Hsueh i una nova investigadora japonesa per tal d'equilibrar les postures ja que en la primera recerca havia estat ell mateix qui actuava com a representant de la recerca japonesa, tot reconeixent les limitacions que això el suposava de cara a la conducció de les entrevistes i la interpretació de les dades influenciat pels cànons de la cultura nord-americana. En aquest cas, va comptar amb la col·laboració de Mayumi Karasawa (investigadora a la *Tokyo Woman's Christian University*). En el treball també hi van col·laborar com a estudiants de doctorat, actualment experts en etnografia visual, Hong-Ju Yun, Fikriye Kurban, Yi Che i Akiko Hayashi.

Juntament amb els nous companys de recerca, al 2004 Tobin va iniciar l'estudi "*Continuity and Change in Preschool in Three Cultures*" amb el finançament de la *Spencer Foundation* i publicat en el llibre "*Preschool in Three Cultures Revisited. China, Japan and the United States*" (2009). En aquest segon estudi, els investigadors van comptar amb les mateixes tres escoles del primer estudi (les de Kunming, a Xina, Kyoto a Japó i Honolulu als EEUU) i tres de noves seleccionades per considerar-se escoles pedagògicament diferents o pioneres i ubicades en regions molt més progressistes del país (una escola de Shangai a Xina, una de Tokio a Japó i una de Fènix als EEUU). Així, Tobin podia centrar els objectius en tres qüestions: identificar les principals creences que guien l'educació infantil a Japó, Xina i els EEUU, determinar com les escoles d'infantil han canviat en aquests tres països en els darrers quasi vint anys des del primer estudi (afegeix una variable diacrònica i longitudinal a l'estudi) i com aquests canvis estan lligats als canvis socials i culturals de la regió en relació a allò que s'espera dels seus membres en un nou context de globalització amb la influència de valors vinguts de l'estranger.

Entre els principals resultats, Tobin et al. (2009) valoren que els de Xina són esfereïdors perquè el sistema educatiu ha canviat enormement, passant d'un sistema molt academicista a un altre de tendència constructivista, veient l'educació com a eina de progrés i millora, evolució que camina paral·lela amb els canvis produïts a nivell polític i econòmic. D'altra banda, els resultats de Japó són els menys visibles, però es percep gran pressió per a què l'escola s'ajusti a les demandes d'una societat actual més competitiva i allunyada dels valors tradicionals, on es conviu amb un marcat descens demogràfic, situació econòmica en fallida i actitud estesa de pessimisme i ansietat familiar que busca responsabilitats en tots els sectors possibles (polític, econòmic, administratiu i també educatiu). Pel que fa als EEUU, s'observa una tendència a unificar un sistema nacional d'educació infantil, que fins ara no ha estat

mai vigent. S'observa també una clara evolució de tendència més academicista, contràriament a l'evolució de Xina, deixant de banda els aspectes socioemocionals per a centrar-se en aprenentatges instrumentals com la lectoescriptura i les matemàtiques. També s'observa un increment de la pressió de les famílies tot exigint la formació acadèmica en el currículum i un augment de la necessitat d'estructurar els continguts per tal de justificar a les famílies allò que s'està ensenyant. Es percep també la pressió del departament d'educació de l'Estat, que insisteix en la preparació academicista de les escoles.

Tobin i col·laboradors valoren que en el segon estudi han trobat que els sistemes educatius dels tres països eren en un període d'ambivalència i canvi que sembla coincidir amb el moment de canvi patit per la globalització, encara que cada país ha evolucionat de manera particular. Així mateix, altre cop alerten sobre la importància de no jutjar l'adequació d'una o altra pedagogia ja que, com a institució cultural, l'escola transmet els valors d'una cultura en un temps concret. Així, cal entendre cada actuació en el seu context històric i cultural, el qual no es pot jutjar o analitzar des d'una altra cultura.

A banda dels dos estudis anteriors de 1989 i 2009, i neguitejat per la poca investigació que existeix respecte d'AEPI, i arran d'una trobada en una conferència al 1995 amb Brougère i Rayna, antics col·laboradors del primer treball de 1989, es van assentar les bases del que anava a ser una nova investigació amb diversos països europeus (França, Anglaterra i Itàlia, en un primer moment, que finalment es completà amb la inclusió d'EEUU i Alemanya). La intenció inicial de Tobin, Brougère i Rayna era la de desenvolupar una rèplica de "*Preschool in Three Cultures*", però aquesta es concretà en un nou projecte on, seguint l'estratègia metodològica de la "*video-cued multivocal ethnography*" s'hi parés atenció a la manera en què els diferents països gestionaven la diversitat cultural derivada de la creixent immigració, la qual suposa nous reptes socials, familiars i educatius per a l'escola a Europa. Però, més enllà de centrar-se només en els discurs dels professionals de l'educació infantil, Tobin pretenia provocar una oportunitat per a escoltar també la veu de les famílies. Aquest és un dels eixos fonamentals d'aquesta recerca i al que l'antropòleg hi ha volgut donar un pes important, tot lamentant la manca d'estudis centrats en la veu de les famílies, especialment les d'origen immigrant. Com assenyala Tobin en la introducció de l'edició del seu treball amb CCB¹⁷ (2013), sovint es lamenta la manca de participació de les famílies immigrades a les escoles, quan aquestes famílies tenen molt a dir,

¹⁷ CCB és l'acrònim del projecte "*Children Crossing Borders*" corresponent a la investigació videoetnogràfica desenvolupada a Europa per Tobin amb els seus col·laboradors de França, Anglaterra, Itàlia i Alemanya.

especialment en les etapes inicials d'educació de la primera infància. El problema està en que no es facilita el seu accés als centres, no hi ha prou obertura i, quan es fan actuacions d'acostament, generalment són situacions dirigides per l'escola per a transmetre informacions i no per a escoltar allò que les famílies tenen a dir. En aquest sentit, Tobin defensa la necessitat d'incloure els processos de diàleg i de negociació cultural des d'una relació recíproca i simètrica, per a la qual cosa cal dissenyar estratègies específiques que ajudin a superar les barreres i compensin les asimetries en les relacions de poder. Així, Tobin entén la seva proposta com a una estratègia que ajudi a fomentar el discurs des de l'alteritat, tot trencant aquestes barreres.

Amb aquest objectiu, doncs, l'any 2002 s'endegà l'anomenat projecte *Children Crossing Borders* (CCB) finançat per la *Bernard Van Leer Foundation* i amb el suport de la *Spencer Foundation*; l'*Esme Fairburn Foundation* i la *Russell Sage Foundation*, que engloba l'estudi "*Children of Immigrants in Early Childhood Education and Care Settings in Five Countries (England, France, Germany, Italy and the United States): Parent and Teacher Perspectives*". Aquest projecte engloba les recerques desenvolupades als cinc països participants a partir del treball de diferents investigadors especialistes¹⁸ en infància i immigració dels respectius països. Això suposava un treball amb un equip de vint professionals amb diferents concepcions sobre pedagogia i immigració que, si bé ha generat una quantitat de dades molt interessants per als estudis comparatius des d'una perspectiva transcultural sobre aquesta temàtica, també ha suposat un gran esforç de coordinació, discussió i acord que fa difícil tancar el projecte, encara obert avui. La publicació dels resultats està actualment en procés d'elaboració si bé Tobin ja n'ha avançat una part en la seva recent publicació amb J. Adair sota el títol "*Children Crossing Borders*" (2013).

De forma genèrica, les preguntes que han guiat les recerques en els diferents projectes CCB s'han centrat en conèixer: 1. què esperen les famílies immigrades dels programes AEPI; 2. quines semblances i quines diferències hi ha entre aquestes expectatives i les dels mestres i les famílies autòctones; 3. quines estratègies desenvolupen els cinc països respecte de l'acollida d'alumnes d'origen immigrant des dels entorns d'AEPI per a incorporar aquests infants i les seves famílies en la societat i 4. determinar quines implicacions poden tenir els resultats de la recerca en les

¹⁸ Com a investigadors participants en el projecte CCB, des de França hi col·laboren Gilles Brougère, Sylvie Rayna i Nacira Guénif-Souilamas (Universitat de París 13); des d'Anglaterra, Chris Pascal i Tony Bertram (directors del "*Centre for Research in Early Childhood*") i Dalvir Gill (Newman University College - Birmingham); des d'Itàlia, Susanna Mantovanni, Chiara Bove i Giulia Pastori (Universitat de Milà); des d'Alemanya, Christa Priessing, Petra Wagner i Annika Sulzer (Universitat de Berlin) i des dels EEUU, Joseph Tobin i Angela Arzubiaga (Universitat d'Arizona). També van participar en els estudiants de doctorat de Tobin: Fikriye Kurban i l'antropòloga educativa Jennifer Adair.

polítiques educatives i socials per a afavorir l'atenció a aquests infants i les seves famílies en els entorns d'AEPI.

Com a resultats específics del projecte CCB ja publicats, el treball de l'equip francès dirigit per Brougère, Rayna i Guénif-Souilamas (2008) mostra una comparativa entre l'escola francesa i la d'EEUU, tot partint de la perspectiva de mestres i familiars d'origen immigrant i autòcton i amb diferents entorns socioculturals i econòmics d'origen. Entre els resultats de tots dos contextos, els participants de les sessions de discussió reparen en els tònics de l'aprenentatge, el joc, les atencions de cura i el llenguatge. Així, en les discussions respecte de l'abordatge pedagògic, els investigadors expliquen com els mestres francesos entenen l'escola com un espai d'aprenentatge i on l'evolució en l'educació s'avalua per l'acompliment de consignes donades pels mestres i el respecte per les normes i l'ordre, on l'ideal d'igualtat fa que s'ignorin les diferències fins el punt que els infants d'origen immigrant esdevenen invisibles i on la llengua vehicular i única de comunicació és el francès, entenent que quant abans s'apregui, abans l'infant podrà incorporar-se al ritme d'aprenentatge. Aquesta rigidesa contrasta amb la laxitud de supervisió de l'estona d'esbarjo, on els nens i nenes juguen lliurement al pati, s'empren diferents llengües en les interaccions i on diferències culturals que s'ha pretès ignorar es tornen visibles, esdevenint causa de conflictes entre els infants. En aquest context la percepció de les famílies és bona respecte de l'acció educativa dels mestres a l'aula, però neguitejada en els espais d'esbarjo, on perceben que els seus fills són vulnerables i els mestres no saben atendre les seves necessitats de cura i protecció. Respecte de la llengua, Brougère et al. assenyalen que les famílies immigrades volen que els seus fills aprenguin la llengua francesa, ja que creuen que els ajudarà a sortir endavant socialment, però els preocupa que perdin la materna i s'estableixin barreres de comunicació entre pares/mares i fills/es. En aquest sentit els investigadors assenyalen la tendència assimilacionista de l'escola francesa.

En l'anàlisi transcultural del grup francès, des del punt de vista dels mestres de l'escola americana, la manera de treballar de l'escola francesa resulta xocant, massa disciplinada, mentre que la dels EEUU els sembla massa laxa i permissiva als francesos, que creuen que els infants allà no aprenen res si no hi ha consignes clares d'aprenentatge. Mentre que pels francesos el sistema nord-americà és un plantejament poc "educatiu" i massa idealitzat de l'educació, els americans veuen el francès com a massa rígid, distant i mancat d'afecte.

Arribats a aquest punt, caldrà seguir els resultats de la resta dels països participants en l'estudi CCB atès que són els que tindran major relació des d'una perspectiva comparativa transcultural amb aquesta recerca.

○ 1.2.4.○ **Recopilant les idees fonamentals...**

Intentant sintetitzar molt breument les idees fonamentals que han de pautar aquesta recerca, són molt pocs els treballs que centren el seu focus d'anàlisi de manera específica en l'etapa infantil, i encara menys els que uneixen aquest eix amb el de l'alumnat d'origen immigrant, de manera que s'ha ampliat la cerca bibliogràfica a altres estudis que comparteixen alguns dels objectius d'aquesta investigació. Així, convé destacar que, de forma genèrica i independentment de l'estratègia metodològica emprada, la majoria d'estudis revisats coincideixen a assenyalar les mancances de formació del personal docent en matèria intercultural, indicant que en el millor dels casos s'observen actuacions de bona intenció però de caire multiculturalista que no són suficients per a promoure una educació intercultural. En aquestes mancances s'entén que els docents, com a actors socials, són transmissors de cultura i valors i que, en ser vulnerables a les influències de l'entorn, reproduïen els valors i els estereotips de la societat en la seva pràctica educativa. De no rebre una formació específica i desvetllar la seva consciència respecte de la realitat intercultural, no podran actuar vers un projecte educatiu intercultural. Des dels estudis crítics, especialment de la investigació nord-americana o australiana, es demanda un posicionament crític i actiu per a encarar una problemàtica social que es justifica en una fonamentació "racial". Segons aquests treballs, la discriminació és un fet real del que en són conscients els infants des d'edats molt primerenques i que l'escola no pot ignorar o emascarar ja que, de no haver-hi un compromís ferm per a eradicar-lo, no farà més que nodrir-lo. Per la seva banda, altres treballs tendeixen a centrar-se més en el foment de la sensibilitat del docent i en la seva capacitat per a afavorir el creixement segur i confiat dels alumnes d'origen immigrant, tot entenent que quan hi ha una bona autoimatge és més fàcil potenciar una actitud d'acomodació que faciliti la participació de l'individu en les diferents cultures de les que en forma part.

Un altre eix fonamental a destacar dels treballs dels diferents investigadors és que mostren com sovint els docents entomen l'educació de l'alumnat d'origen immigrant des d'un enfocament de dèficit, entenent que aquests alumnes són diferents i que tindran més dificultats d'aprenentatge que els seus companys autòctons i per als que cal dedicar una atenció específicament dissenyada de caire compensador. Així, la diversitat cultural i lingüística no es valora com a font d'enriquiment, sinó com a

dificultat a superar, tot reparant especialment en la barrera lingüística i la comunicació inicial.

Sobresurt també com una de les idees generals àmpliament compartides la necessitat d'encarar el repte de l'educació intercultural des d'un posicionament sistèmic, entenent que es tracta d'una qüestió més sociocultural que no pas escolar, encara que es reconeix la innegable funció educadora de l'escola. Així mateix, destaca la importància d'acostar el procés educatiu a la família, tot compartint creences i expectatives per tal d'aproximar postures i evitar distàncies que desencadenin processos d'assimilació.

Des del panorama nacional, els treballs desenvolupats difereixen el seu enfocament més o menys crític. Mentre alguns coincideixen a assenyalar una evolució lenta però positiva respecte de la consciència dels professionals docents en relació a la diversitat multicultural, altres alerten sobre el biaix en la interpretació del concepte de fons que suposa la interculturalitat, la qual cosa em serveix com a referent en el plantejament de les preguntes d'investigació de les que parteixo. En aquesta recerca s'intentarà, doncs, detectar quins discursos afloren de la discussió dels mestres participants en la recerca però, alhora, contrastar aquests amb les percepcions dels mestres recollits en les recerques anteriors per tal de trobar-hi coincidències o divergències, així com detectar possibles nous tòpics d'anàlisi vinculants que puguin ser compartits amb altres contextos d'estudi que parteixin de l'anàlisi del discurs dels mestres, especialment a Catalunya i a l'etapa infantil.

Plantejat l'estat de la qüestió i coneguts els referents teòrics que fonamenten aquesta investigació, en el següent apartat es presenten les preguntes d'investigació i els objectius de recerca que se'n deriven.

1.3.

Preguntes d'Investigació

Havent revisat els antecedents de la recerca i entenent el reduït camp d'estudi que tracta de manera específica la percepció dels docents respecte de l'alumnat d'origen immigrant a l'etapa infantil, la recerca que es presenta parteix de les preguntes d'investigació que es presenten a continuació, de les quals se'n concreten els objectius específics.

D'una banda, conscient de la necessitat de deixar aflorar un discurs natural per part dels mestres i conèixer els seus neguits i les seves expectatives respecte de l'alumnat d'origen immigrant, tot intentant evitar el biaix subjectiu que em podria influir reconeixent-me com a mestra i part del col·lectiu estudiat, he volgut començar per definir una pregunta genèrica que em permetés accedir a les percepcions dels mestres a través del seu propi discurs de la manera més oberta possible. Així doncs, aquesta recerca comença per plantejar-se el següent interrogant:

Pregunta d'Investigació 1

Quins discursos emeten els mestres d'educació infantil a Catalunya respecte de l'alumnat d'origen immigrant?

D'aquesta pregunta se'n deriva l'**objectiu** següent:

- Identificar quins tòpics emergeixen del discurs dels mestres en relació a l'educació infantil dels alumnes d'origen immigrant.

D'aquesta pregunta general se'n deriva una altra, de caire més concret lligada a la consciència dels docents respecte del concepte d'educació intercultural, el qual pot influir en el seu abordatge educatiu vers la diversitat cultural:

Pregunta d'Investigació 2

Són els discursos dels mestres d'educació infantil respecte de l'alumnat immigrant coherents amb els principis de l'educació intercultural?

D'aquesta pregunta se'n deriven els **objectius** següents:

- Conèixer el concepte de diversitat que tenen els mestres d'educació infantil.
- Analitzar el discurs dels mestres segons el concepte de diversitat que tenen.
- Identificar el concepte que tenen els mestres respecte de l'educació intercultural.

Finalment, i com a resultat de l'anàlisi, m'interessa plantejar una tercera pregunta en relació a les necessitats detectades que puguin afavorir l'actuació pedagògica dels mestres vers l'educació dels alumnes d'origen immigrat. Així doncs:

Pregunta d'Investigació 3

Quines necessitats es desprenen dels discursos dels mestres d'educació infantil en relació a l'educació dels infants en contextos de diversitat cultural?

D'aquesta pregunta se'n deriven els **objectius** següent:

- Detectar algunes de les necessitats dels agents educatius de l'escola infantil per a educar els alumnes en un context culturalment divers.
- Realitzar propostes de cara a la millora de l'educació intercultural dels alumnes a l'escola infantil a Catalunya.

Exposats aquests, a continuació es presenta breument l'estructura de la investigació a fi de facilitar-ne el seu seguiment.

1.4

Estructura de la Tesi

Amb l'objectiu de donar resposta als interrogants anteriors, aquesta recerca ha estat estructurada de manera seqüenciada tot seguint l'ordre que s'exposa a continuació. Així, entenent que l'actual capítol es dedica a introduir la recerca, així com a revisar els antecedents de la recerca i presentar-ne els objectius, el Capítol 2, sota el títol *Marc Teòric. Immigració, Educació Intercultural i Condicionants de l'Aprenentatge* pretén introduir el lector en els referents teòrics referenciats al llarg de la investigació. Així, s'analitzen els conceptes d'Immigració i les implicacions que té aquest fet de cara a la persona, així com en la construcció de la seva identitat en un context social caracteritzat per l'establiment de relacions de poder, jerarquia i rebuig. Així mateix, es fa el mateix amb el concepte d'*Educació intercultural*, diferenciant-lo d'altres esforços d'abordatge de la diversitat cultural, tot definint les seves característiques i els reptes per a assolir-lo. En aquest apartat també es revisen els condicionants vinculats a l'aprenentatge dels alumnes procedents d'altres cultures, tractant la formació dels

docents, la vinculació amb la família, la consideració de la llengua i de la identitat en un context bilingüe com és el cas de Catalunya i el desenvolupament de la competència emocional com a fonament per a la gestió adequada de les relacions que s'hi estableixen en situacions de contacte entre cultures.

Tot seguit, en el *Capítol 3. Context de la Recerca*, reviso el context sociocultural, lingüístic i pedagògic de Catalunya en el que es desenvolupa la recerca, així com un repàs dels principals moviments migratoris de la regió. En aquest faig una aproximació als trets més rellevants de la història cultural, lingüística i pedagògica de Catalunya que estan directament implicats en l'educació infantil dels alumnes d'origen immigrant. Així mateix, es recull l'estat actual d'aquest alumnat a les aules catalanes, els esforços d'inclusió de l'escola i els plans dirigits pel Govern per a afavorir l'acollida d'aquests i de les seves famílies des d'un plantejament més ampli com a comunitat educativa.

El bloc que segueix, *Capítol 4. Metodologia*, presento la metodologia de recerca *Video-cued multivocal ethnography*. Atès que es tracta d'una metodologia innovadora, he intentat recollir de forma clara els passos necessaris que Tobin descriu i que s'han emprat en aquesta recerca per a facilitar la comprensió de la mateixa. De manera intercalada, el capítol descriu el treball de camp desenvolupat i el procés seguit en l'anàlisi dels resultats. En aquest apartat presento les característiques de la mostra seleccionada juntament a una breu descripció de resultats per a cada escola. Finalment s'analitzen les consideracions ètiques i les limitacions de la recerca.

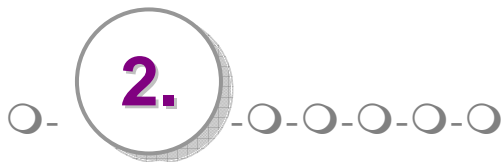
Avançant en la investigació, el *Capítol 5. Anàlisi Interpretativa* presenta el treball d'anàlisi de les dades recollides a partir de quatre blocs temàtics:

- *Escola Infantil a Catalunya*. Aquest bloc analitza el marc pedagògic general de l'escola infantil d'acord amb la percepció dels mestres. Aquesta percepció es descriu independentment de l'alumnat d'origen immigrant ja que es pressuposa que per a entendre l'actuació amb l'alumnat objecte d'estudi, primer cal comprendre el marc de referència que el determina.
- *Escola Infantil i Infants d'Origen Immigrat*. Sota aquest títol, es fa una anàlisi específica de les percepcions dels mestres respecte de la incorporació d'aquest alumnat a les aules infantils que han participat en l'estudi, així com de les actuacions que s'han desenvolupat per a afavorir l'educació de tot l'alumnat en aquest context de contacte entre cultures.

- *Escola Infantil i Família.* Aquest bloc d'anàlisi focalitza l'atenció en la relació existent entre escola i família, tant pel que fa a les famílies autòctones com a les d'origen immigrant. S'hi dedica un apartat específic atès que el binomi escola-família destaca com un dels punts més candents en el discurs dels mestres de les diferents escoles, especialment en referència a les famílies autòctones. Això deriva en una anàlisi sobre com aquesta situació pot repercutir en la relació amb les famílies d'origen immigrant i a la inversa.
- *Escola Infantil, Llengua i aprenentatge.* En aquest darrer apartat se centra l'anàlisi en el paper que té la llengua catalana en el plantejament pedagògic de l'escola i en com aquest repercuteix sobre l'alumnat d'origen immigrant i les seves famílies, tot considerant la particular situació sociolingüística de Catalunya. Cal assenyalar que el discurs analitzat va ser expressat abans d'encetar la polèmica actual generada per les restriccions en les polítiques lingüístiques del Govern central i dels esforços per defensar l'autonomia de Catalunya per part del Govern autòcton.

Acabat l'anàlisi, finalment es tanca la tesi amb el *Capítol 6. Conclusions*; un apartat que pretén donar resposta a les preguntes d'investigació plantejades. Així es sintetitzen les conclusions principals de cadascun dels quatre blocs temàtics analitzats i es proposen una sèrie d'orientacions vers una pedagogia intercultural d'acord amb les necessitats detectades. Paral·lelament, el capítol obre un subapartat amb noves línies d'investigació i deriva en unes reflexions que apunten cap a la necessitat de desenvolupar una *Pedagogia Culturalment Sensible i Compromesa*, una proposta d'actuació que es sustenta en quatre condicionants que es creu podrien afavorir una adequada educació intercultural: *competència emocional*, *coneixement* o formació en educació intercultural i en l'etapa educativa en qüestió, *oportunitat* per a revisar i qüestionar els valors i percepcions personals i *compromís*, entès com a posicionament actiu. Finalment, el Capítol 6 clausura la recerca amb una reflexió introspectiva respecte del procés de maduresa pedagògica travessat com a mestra i que he volgut compartir atès que em sembla convenient i adient tot considerant que hi haurà professionals del món de la docència entre els lectors de la tesi.

Tancant aquest bloc introductori, inicio tot seguit l'apartat dedicat al concepte d'immigració i d'educació intercultural tot revisant les implicacions que aquests tenen en l'actuació del professorat en relació a l'educació infantil, en especial quan es treballa amb població que prové d'altres orígens culturals.



Marc Teòric

Immigració i Educació Intercultural

- 2.1.** Immigració. Implicacions per a l'Infant
- 2.2.** Educació Intercultural. Concepte i Implicacions per a l'Infant
- 2.3.** Condicionants de l'Aprenentatge en Educació Intercultural
- 2.4.** Conclusions

2. Marc Teòric Immigració i Educació Intercultural

Estructura del Capítol

Revisats els antecedents de recerca i les necessitats plantejades pels diferents investigadors, en el següent apartat s'analitzen les qüestions teòriques fonamentals que ha calgut revisar per a documentar i fonamentar aquesta recerca. Amb l'objectiu de facilitar-ne el seguiment, el següent bloc teòric, doncs, s'ha dividit en tres grans blocs que ajuden a definir el títol a l'apartat:

- 2.1. Immigració. Implicacions per a l'infant.** Aquest primer apartat presenta un marc teòric dedicat al concepte d'immigració i als condicionants derivats de la relació entre grups, tot identificant i definint conceptes com els de cultura, llengua i identitat, diversitat i diferència, raça i ètnia o racisme. Atès que la recerca se centra en la població infantil, l'apartat revisa la situació específica que travessen els infants fills de persones immigrades.
- 2.2. Educació Intercultural. Concepte i implicacions per a l'infant.** Sota aquest títol, el capítol dedica una atenció especial a la definició del concepte d'educació intercultural de manera diferenciada al d'educació multicultural, conceptes que són descrits de maneres diferents segons els contextos historicoculturals on han estat definits. Un cop entesos aquests, l'apartat continua recollint els diferents arguments citats en les fonts epistemològiques nacionals i internacionals que justifiquen la necessitat d'una educació intercultural en la societat actual.
- 2.3. Condicionants de l'Aprenentatge i l'Educació Intercultural.** El darrer apartat del capítol s'endinsa en una sèrie de factors que condicionen el procés d'ensenyament i aprenentatge amb persones de bagatges culturals diversos. D'aquesta manera es focalitza l'atenció en els factors vinculats a la

relació entre escola i famílies, en la implicació de la societat en un projecte educatiu des d'un plantejament sistèmic i en la formació del professorat, tot reparant de manera específica en dos àmbits: la competència emocional dels professionals de l'educació i la seva formació respecte de l'aprenentatge dels alumnes en entorns plurilingües.

Ubicats en aquest marc de referència comencem, doncs, amb una aproximació al concepte d'immigració i als factors implicats en el mateix respecte de l'infant.

2.1. Immigració Implicacions per a l'infant

Les migracions són i han estat sempre part de la vida de l'ésser humà i impliquen un desplaçament en el territori motivat per condicionants diversos. Aquest pot ser un procés voluntari o forçat, però no deixa de ser una acció valenta i complexa, sovint amb intenció de millora de les condicions de vida o de les relacions socials (Banks, 1995a; Carbonell, 1995; Carrasco, 2004). Aquests desplaçaments han donat lloc a la diversitat cultural en un mateix territori que, segons Coelho (2005) és el resultat del moviment dels pobles al llarg del temps i del contacte entre la diversitat de llengües, de cultures i de característiques físiques en resposta a l'adaptació feta als diferents ambients en els quals s'han establert els diferents grups humans així com al contacte amb altres grups. Tants han estat aquests moviments, que el multiculturalisme és avui la característica més comuna de la majoria de nacions (Calvo Buezas, 1995; Shohamy, 2004). Això, però, comporta pressions i resistències i sovint s'hi estableixen clares fronteres culturals, percebent la immigració com a problema (García Castaño et al., 2008; Vila 2002). El següent apartat, doncs, s'acosta als treballs de diferents teòrics i investigadors d'àmbit nacional i internacional que han desenvolupat els seus estudis en el camp de les migracions per tal d'identificar els condicionants que poden d'influir sobre l'educació dels infants fills i filles de famílies immigrades.

○ 2.1.1.○ Identitat i Cultura

Quan les persones de diferent origen geogràfic entren en contacte, porten amb si les influències del lloc on han crescut, les seves experiències i les seves ideologies a

partir de les quals han creat la seva identitat. Segons Bennett (1994), la identitat és en si mateixa, una construcció de consciència. Segons Bastardas (2007), la identitat és “un fet clarament relacional i ‘emo-cognitiu’, és a dir, com a representació significativa de la realitat auto-co-construïda per l’individu en el seu context de relacions grupals, capaç de generar una poderosa activitat emotiva, que pot facilitar-li una alta motivació comportamental i mobilitzadora” (p.21).

Per la seva banda, Syed (2002) diferencia una identitat social (aquella que té a veure amb els rols o posicions socials exercits) d’una identitat heretada (vinculada als atributs de raça, llengua, religió o etnicitat), tot i que les dues interaccionen contínuament. Segons González Elez (1996), seguint els treballs de Samper (1994), la construcció de la identitat ètnica està mediatitzada per la “qualitat” de les relacions establertes amb el grup i entre els grups, en virtut de les relacions socials que es desenvolupen entre ambdues, sovint asimètriques. Així, assenyala que les identitats es formen a partir de la interacció i encreuament amb les persones i a partir de la construcció personal que fem quan ens relacionem amb els demés en una xarxa d’estructures socials. Des d’aquesta perspectiva no són estables, sinó que són fluïdes i canviant i es poden redefinir i reconstruir; tenen caràcter dialògic (Davidson, 1996; Shohamy, 2011; Woodward, 2004). Aquest canvi crea oportunitats per a negociar i interpretar els rols que adoptem i així redefinir-nos en els diferents espais com a membres de diferents ètnies i nacions i crear diferents identitats, de classe social, d’ètnia, nació,... Seguint Foucault (1983) o Giroux (1990), es tracta d’un enfocament postestructuralista que entén la identitat des d’una perspectiva plàstica i en constant reformulació. En funció del lloc on es forja la identitat es crea una determinada identitat cultural que Jordán (2001) defineix com “el que ‘un és’ [...] en virtut de la seva adhesió psicològica a una comunitat cultural que li ofereix una forma de viure i d’interpretar la realitat. [Proporciona] la seguretat psicològica necessària per a donar sentit al caos d’experiències externes, una guia per a canalitzar la immensa plasticitat o potencialitat de la persona i la satisfacció de la necessitat d’afiliació social” (pp.39-40). En aquest sentit, convé destacar que, d’acord amb Bastardas (2007), són precisament els grups minoritaris que han patit experiències històriques de repressió o injustícia, les que tenen una alta consciència identitària. En aquest sentit, la llengua hi pot tenir un lloc significatiu. Segons Bastardas, les llengües són codis de comunicació als quals s’hi atribueixen significacions socials lligades a sentiments i emocions que poden actuar en les seves actuacions verbals, socials i polítiques, de manera que els canvis lingüístics estan directament lligats al canvis identitàris. En els grups minoritaris, la llengua pot arribar a suposar un tret identitàri i, si l’experiència ha estat de repressió, la llengua esdevé un constructe identitàri significatiu.

Respecte del concepte de cultura, seguint Tylor, Carbonell (1995), el defineix com un “tot complex” que implica molts aspectes de la vida en comunitat com coneixements, creences, art, moral, dret, costums, etc. Seguint Alegret, afegeix que la cultura és el conjunt de relacions que l’home estableix amb si mateix, amb les altres persones i amb el seu entorn. D’aquesta manera, s’entén la perspectiva de García Castaño i Granados (2002), qui defineixen les fronteres culturals, llavors, com a construccions més properes a la identitat creada que no pas pel concepte de cultura en si. En la mateixa línia, Jordán (2001) observa que la cultura fa referència als significats que s’interioritzen mentalment a partir de les vivències i de les relacions socials quotidianes que s’hi estableixen i no al contingut visible al que s’acostuma a fer al·lusió, alhora que assenyala que no hi ha cap grup cultural que no canviï o evolucioni ja que aquest ho fa de forma paral·lela als canvis que es donen a l’entorn, tot destacant el concepte dinàmic de les cultures. Conseqüentment, tal i com assenyala San Roman (2001), cal diferenciar el contingut cultural o conjunt de pautes, valors, creences o tècniques de la identitat ètnica, que es relaciona amb alguns d’aquests elements culturals però que no té perquè fer-ho amb tot. Al llarg del temps un poble pot anar-se identificant amb diferents elements culturals per contacte entre altres pobles, però no per això ha de perdre la seva identitat.

○ 2.1.2.○ Diversitat *versus* Diferència

En aquest context de contacte entre grups culturals i com a resultat de l’evolució i el dinamisme de les societats democràtiques, el nostre marc social ha esdevingut divers - si bé sempre ho ha estat, ara s’ha fet més evident (Sohamy, 2011). Així parlem d’una diversitat de conviccions, de valors, d’estils de vida, d’orígens culturals a més de la diversitat de cultures i de llengües deixant enrere bona part de l’homogeneïtat moral interna que abans caracteritzava pobles i cultures (Canimas i Carbonell, 2008).

Així, seguint Carbonell (1995), quan parlem de diversitat referida a les persones, parlem d’una diferència objectivable que ens permet identificar o identificar-nos en un sentit qualitatiu. D’acord amb les aportacions dels estudis psicosocials, el món és molt complex i per entendre i percebre el món i respondre-hi amb rapidesa, l’ésser humà tendeix ordenar aquesta complexitat a partir de classificacions o categories (Gardner, 2003; Goleman, 1997). Resultat d’això han estat les múltiples categories i grups taxonòmics atribuïts a les persones basats en diversos conceptes, no només referits a la fisonomia, sinó també a altres trets físics, socioemocionals i intel·lectuals que s’han emprat per a jerarquitzar les persones en relació a criteris de valoració arbitraris i que han anat variant al llarg del temps en funció dels valors que ha prioritzat la societat.

Aquesta jerarquia de valors ha donat peu als prejudicis i els estereotips. Seguint Bennett (1998), l'*estereotip* es refereix a una percepció essencialista d'un grup de manera que s'atorguen les mateixes característiques a tots els seus membres, ja sigui un grup considerat com a tal per motius de raça, ètnia, religió, edat, gènere, classe, nació, cultura o altra característica. Aquests poden ser positius o negatius, però en qualsevol cas són parcials, selectius i poden ser esbiaixats, tendint a acomplir la profecia de l'autocompliment i confirmant els prejudicis. Segons Wieviorka (1992), el *prejudici* es refereix a una lògica desigualitària i a una relació de dominació o bé a una representació diferenciadora construïda respecte de l'altre destinada a marginar-lo. Per la seva banda, i des del pla nacional, Jordán (2001) defineix el prejudici com "una actitud hostil envers les persones d'un grup pel simple fet de pertànyer-hi i perquè, superficialment, es pensa que tots els membres d'aquell grup tenen les mateixes qualitats, en aquest cas, negatives" (p.44).

Així, el prejudici de tipus ètnic sorgeix en la mesura que el subjecte diferent és percebut com a potencial d'amenaça vers els propis interessos o identitats, especialment en època de recessió o d'atur, afectant els estrats de població més baixos que viuen en condicions d'inestabilitat o de precarietat i que senten perillar el seu estatus (Carbonell, 1995; Coelho, 2005; Jordán, 2001; Solé, 1996). Llavors, seguint les aportacions de H. Arendt sobre el totalitarisme, Wieviorka (1992) suggereix que el prejudici racial exerceix una funció instrumental per tal d'impedir l'entrada de grups rebutjats en la "competició social". El racisme es converteix així en una mena d'"arma política". També hi intervenen mecanismes relacionats amb la transformació de les identitats com a resultat del procés de globalització i de canvi social. La velocitat dels canvis (estructura familiar, alimentació, durada dels contractes laborals,...) genera vertigen i desorientació i davant aquesta incertesa molts membres tendeixen a aferrar-se a les identitats tradicionals, ja siguin reals o suposades (Sennet, 1999; Woodward, 2004). En aquest sentit, el racisme es justifica com una expressió de la por al canvi i la immigració es converteix en un *boc expiatori* sobre qui s'aboquen els neguits ja existents presentant-la com a origen dels problemes socials que tenen una altra causa (precarietat laboral, delinqüència, insuficiència de l'Estat del benestar,...), percepció que s'agreuja en situacions de crisi (Calvo Buezas, 1995; Jordán, 2001; Vives, 2009). Com assenyalen els estudis del Colectivo IOÉ (2000), la immigració no va suposar cap problema important a Espanya fins que la Unió Europea va imposar les seves condicions per a què el país pogués entrar en la Comunitat Econòmica Europea, havent de controlar les fronteres i legislar la situació respecte de la població segons eren ciutadans comunitaris o no comunitaris. Les dificultats socioeconòmiques sobrevinents i l'augment de l'atur van provocar que la mirada de l'opinió pública

busqués culpables i en això els mitjans de comunicació hi van prendre una part important, escampant prejudicis i visions estereotipades negatives de la població immigrada (Alegre, 2007; Carrasco, 2006; Colectivo IOÉ, 2000). Convé assenyalar que la societat transmet prejudicis i estereotips de forma subtil i els incorporem de manera inconscient des de la infantesa (Chafel, 1986; Earick, 2009; Goleman, 1997; McNaughton, 2006).

○ 2.1.3. ○ “Raça” i Ètnia

Pel tema que ens ocupa, cal fer menció dels conceptes de raça i d'ètnia, així com les actituds de rebuig atribuïdes a les mateixes, si bé, com assenyala Vandebroek (2004), els conceptes d'etnicitat i “raça” són més difícils d'aplicar a Europa perquè en molts casos les diferències entre grups culturals no s'evidencien en trets físics. Tot i que a nivell fenotípic hi hagi trets externs que són diferents com ara el color de la pell, cabell o ulls, l'alçada, l'estructura corporal, etc. actualment la comunitat científica coincideix a assenyalar que el concepte de “raça” aplicat als éssers humans és inconsistent (veure, per exemple, l'obra de genetistes de poblacions com Luigi Cavalli-Sforza, 1992). Qualsevol intent de demostrar que hi ha diferents races, doncs, es valora avui més aviat com a “mite social”, tot i que la justificació “racial” fonamentada en uns orígens de caràcter biològic ha servit a la societat occidental per a legitimar polítiques d'explotació i jerarquització, així com una ideologia individualista i d'interessos econòmics (Besalú, 2010; Carbonell, 1995; Carrasco, 2004a; Colectivo IOÉ, 2000; Jordán, 2001; Solé, 1996; Vives, 2009).

D'altra banda, el concepte d'ètnia es refereix als elements culturals d'un grup de població, però aquest també s'ha emprat d'acord amb els interessos socioeconòmics i polítics de la societat. En aquest sentit, Carrasco alerta sobre l'ús distorsionat dels conceptes de “cultura” i de “diferència cultural” com a camuflatge de l'estratificació social. Segons l'autora “parlar de diferències culturals ha arribat a substituir les versions hegemòniques anteriors (biologitzants o psicologitzants) del racisme o del classisme” (2004a:23).

Així doncs, entenem que la diversitat cultural pot ser una realitat objectivable però no per això legitima la desigualtat d'oportunitats o la diferència de drets. Seguint Allport, Carbonell (1995) planteja que diversitat no és un sinònim de “diferència”, encara que les persones tendim a emprar-ho com a tal, classificant-nos a partir de categories, de les quals sorgeixen valoracions subjectives de diferència. Així, mentre que la diversitat suposa una qualitat objectiva de les persones, som nosaltres els que creem la

diferència a partir de la nostra valoració d'aquella diversitat i, com a conseqüència, sorgeixen les desigualtats, que són les accions arbitràries i injustes que parteixen del concepte de diferència.

○ 2.1.4.○ Racisme

Derivat del concepte de raça, convé revisar el de racisme. Wieviorka (1992) defineix el racisme com a actitud de rebuig cap a l'alteritat, associat a una percepció de superioritat basada en relacions de dominació. Vives (2009:32), el defineix com “la desigualtat de tracte i de drets que resulta de la classificació de les persones en grups segons el color de la pell i/o l'origen, i la generalització en alguns grups de les característiques negatives que s'utilitzen per legitimar la inferioritat”. Per la seva banda, Coelho (2005:214), seguint els treballs de Pine i Hilliard ho defineix com a “malaltia mental”, una distorsió perceptiva, una negació de la realitat i com a “deliris de grandesa” o un conjunt de reaccions de fòbia vers les diferències. Seguint Alegret, Carbonell (1995) afegeix que aquest no es tracta de cap ideologia, teoria, opinió, estat d'ànim o prejudici sinó, directament, d'una relació social de dominació. Segons San Roman, (1986:210) el racisme consisteix en “fer d'aquell contingut un atribut hereditari i consubstancial al grup ètnic oposat i en aplicar-lo indiscriminadament”, de forma generalitzada i sense deixar lloc a la contestació o a la falsació.

Els moviments socials en defensa dels drets humans i la promulgació de les lleis dels anys seixanta han generat un canvi important en la concepció del racisme, fins al punt de veure's de forma negativa l'expressió oberta de la mateixa. Això no obstant, neguitejat pels resultats més optimistes d'algunes enquestes sobre el racisme als EEUU que semblaven evidenciar una reducció significativa, Bonilla-Silva (2000) alerta sobre el canvi de discurs respecte del racisme en els parlants nord-americans i del sorgiment d'una nova ideologia racial (“*color-blind racism*”). Com a resultat dels seus estudis amb Forman, tot parant atenció als discursos dels estudiants universitaris, observa que el racisme és encara molt present en el discurs dels “blancs”, però que havia evolucionat des de les percepcions de l'època de les lleis *Jim Crow*¹⁹. Segons els resultats, ara es fonamentava en una nova ideologia racial que justificava la supremacia dels “blancs”, tot diferenciant clarament aquests dels “altres”. En la majoria dels discursos de la investigació nord-americana es constata aquesta percepció, o *pensament de casta* en termes d'Ogbu, sobre el fenomen racista. Així, parteixen d'una

¹⁹ Les lleis *Jim Crow* es refereixen a les lleis que entre 1876 i 1965 es van aplicar a tots els establiments públics dels EEUU, on es legislava la segregació racial de tots aquells que no eren considerats “blancs”.

clara distinció pel fenotip en diferenciar els “blancs” (*white*) de les persones de “color” (*color*). El fenomen estès de “Whiteness”, segons Allen (2001, citat a Earick, 2009), és un sistema que atorga poder i privilegi a aquells que s’identifiquen com a blancs alhora que atorga una pèrdua de poder i de privilegis a aquells que s’identifiquen com a “gent de color”. D’acord amb aquest posicionament, es descriuen una sèrie d’ideologies racials (entenen ideologia racial com el conjunt d’idees o creences que legitimen els interessos d’un grup o classe governant en detriment d’uns altres tot justificant motius de distorsió– Eagleton, 1991, citat a Earick, 2009). Així, es parla d’ideologies com un *Racisme cec al color* o “*color-blind*”, d’ideologies basades en el concepte de *Blanc com a Propietat* (“*Whiteness as Property*”), o d’*Alteritat* (“*the Other*”), ideologies que legitimen l’extinció o invisibilitat dels altres col·lectius minoritaris (“*Legitimizing Invisibility*”) o d’expressió més subtil com la del *Nou Racisme*. (Seguint els treballs de Martin Barker als anys ’80 al Regne Unit, Wieviorka (1992) parla del concepte de “Nou Racisme” com una percepció que no valora l’altre com a millor o pitjor, sinó simplement com a diferent, donant lloc al *Racisme Diferencialista* del que parla Pierre-André Taguieff (dret a la diferència d’identitat).

Concretament en el nostre context, en un text planer i especialment amable, Vives (2009:9) reconeix que en el nostre context, tractar el racisme com a tal resulta un tema incòmode que es tendeix a minimitzar o evitar i ho justifica entenen que el terme en si s’associa amb fets històrics tan greus com l’esclavisme, l’holocaust nazi o l’apartheid a Sud-Àfrica amb els que ens neguem a identificar-nos i que rebutgem sincerament. L’autora, però, defensa que cal percebre el racisme en manifestacions més discretes i “afinar la sensibilitat per detectar i combatre la discriminació en tots els nivells en què es manifesta” (p.9). Així, quan parlem de racisme avui en el nostre context, parlem d’un racisme més aviat culturalista i diferencialista, centrat en les diferències de la cultura de “l’altre”, tot establint-hi relacions de jerarquia en funció de la diferència percebuda (Bertran, 2005; Colectivo IOÉ, 2000). Samper (1996) valora que en el context nacional el racisme s’aplica especialment a les minories d’ètnia gitana o d’origen magribí. En els seus estudis sobre la població gitana, San Román (1996) emprà el concepte d’alterofòbia, associant-lo a processos de marginació o d’exclusió social i sense posicionar-se de forma universalista respecte dels fenòmens de racisme o xenofòbia. Així, parlem d’un *discurs etnicista*; de *neo-racisme culturalista* (molt més estès que el racisme explícit o biologicista). Des d’aquesta perspectiva, malauradament, Jordán (2001) exposa que el racisme està molt més estès i generalitzat del que puguem pensar i desitjar. Conscientment la majoria de gent el rebutja sincerament però a la pràctica, es tendeixen a veure de forma negativa certs trets o comportaments dels veïns marroquins, centreafricans, llatinoamericans o

gitanos, repercutint, a l'escola, en baixes expectatives d'aquests alumnes, manteniment d'un currículum monocultural i etnocèntric, tot ignorant com això els afecta (Foster, 1990).

Per entendre les possibles manifestacions del racisme, el Sociòleg Michel Wieviorka (1992) en distingeix 4 nivells o plans:

Figura 01. Classificació del Racisme. Model de M. Wierviorka (1992:102-104)

Infraracisme:	Fenomen que implica una actitud subtil de difusió de prejudicis culturals, no tant de racisme. Es perceben mostres de segregació i els actes de violència són molt difosos, no evidenciant-se cap lligam amb una creença ideològica.
Racisme Fragmentat:	És una actitud discriminatòria i de segregació més evident amb mostres de violència més freqüents. És perceptible en sondejos d'opinió i publicacions, però continua essent una manifestació disgregada.
Racisme Polític	Es refereix a la manifestació oberta de racisme per part de les forces polítiques i exerceix una gran influència i pressió sobre la població. Reclama obertament mesures discriminatòries o de segregació i empra la violència com a instrument de poder.
Racisme Total:	l'Estat s'organitza d'acord amb orientacions racistes, desenvolupa polítiques i programes d'exclusió i actes de discriminació massiva. Afecta tota la població i implica els intel·lectuals per a contribuir a la causa.

Per la seva banda, l'antropòloga Teresa San Roman ha tractat obertament el racisme en el pla nacional i defensa la necessitat de fer-ho visible per tal de prendre consciència de les diferents manifestacions del mateix. Així, d'acord amb la classificació de Taguieff, San Roman (1996) valora que plantejar diferents tipus de racisme afavoreix que sorgeixin discursos molt més crítics i fonamentats dels que permeten els arguments antiracistes. D'aquesta manera, també defensa una gradació respecte de les diferents dimensions del racisme que sintetitza de la següent manera: *Racisme- Actitud* (o *Racialisme*), *Racisme- Conducta* (o *Discriminació*) i *Racisme- Ideologia* (o *Racisme pròpiament dit*).

Figura 02. Classificació del Racisme. Model de T. San Roman (1996:18)

Operacions Cognitives	Dimensions d'alterofòbia	Categoritzacions	Categoritzacions	Categoritzacions	Categoritzacions
		Què és?	Components	Funció	Resultats Socials
Percebre	1. Racisme- Actitud o "Racialisme"	- Actituds - Disposicions - Sentiments	- Opinions - Verbalitzacions	- Orientació passional de l'acció	- Hostilitat latent
Classificar- Jerarquitzar (i dur-ho a la pràctica)	2. Racisme- Conducta o "discriminació"	- Comportaments - Relacions socials	- Actes d'exclusió o explotació	- Satisfacció d'interessos	- Supeditació - Agressió
Justificar	3. Racisme – Ideologia o "racisme"	- Idees	- Representacions - Explicacions - Avaluacions	- Legitimació d'actes i resultats	- Manteniment de discriminació i ús de pobles

Seguint també els treballs de Taguieff (1997), Garreta i Llevot (2003) descriuen les manifestacions racistes a partir de tres dimensions:

- Actituds (opinions, creences, prejudicis, estereotips, disposicions o predisposicions).
- Comportaments (conductes, actes, pràctiques, institucions, mobilitzacions)
- Construccions ideològiques (teories, doctrines, visions del món, mites moderns).

Per la seva banda, Calvo Buezas, (1995) diferencia els diferents estadis i graus d'etnoracisme que van des del fet de parlar malament de les persones immigrades (generant mala fama i opinió pública desfavorable), l'evitació del contacte (establint distància social), la discriminació explícita (privant de drets o segregant) o l'atac físic (manifestant actituds de violència o tenir conflictes) fins arribar a l'extrem de l'exterminació, que implica expulsar de forma violenta i agressiva arribant a matances. D'acord amb aquests, com Garreta, estructura els prejudicis etnoracistes en tres nivells:

- Cognitiu: fa referència a creences valoratives respecte de les qualitats favorables o no cap a l'altre.
- Afectiu: es refereix als sentiments experimentats segons siguin positius o negatius.
- Activo-Conductual: fa referència a la disponibilitat per a emprendre una acció a favor o en contra.

○ 2.1.5.○ Relació entre grups

Tot considerant la tendència a establir categories organitzades de forma jeràrquica i la projecció de prejudicis i estereotips sobre la població immigrada, cal parar especial atenció a la relació de contacte entre grups. Els treballs d'Ogbu (1993, 1995, 2003) són fonamentals per comprendre les actituds dels membres dels grups culturals en contacte. L'antropòleg d'origen nigerià assentat als EEUU va centrar els seus treballs en la relació entre grups majoritaris i minories culturals. Tot i reconèixer la presència de minories autòctones (en termes numèrics com els jueus, els Amish o els Mormons), Ogbu no els contempla en els seus treballs perquè es tracta de minories blanques i l'antropòleg se centra en les altres minories – s'entén el concepte *minoria* com la relació que s'estableix entre un grup específic i una població majoritària, essent

aquesta de subordinació o marginació social, i no pel nombre de membres de la comunitat. (Colectivo IOÉ, 2000). Així, Ogbu diferencia les *minories immigrants* o *voluntàries* (grups de població que opten per emigrar de forma voluntària amb un objectiu de millora personal i confiança en les pròpies possibilitats, la qual cosa els mou a superar les dificultats i a adaptar-se a les noves situacions de vida amb interès) de les *minories de casta* o *involuntàries* (grups de població que tenen una experiència històrica de discriminació o subordinació que mostren un rebuig cap als grups majoritaris opressors, la qual cosa té repercussions emocionals que redueixen les expectatives de rendiment o d'èxit en la societat que ha estat opressora).

Segons els seus treballs, Ogbu valora que les experiències d'integració d'uns i altres són molt diferents en funció de les diferències culturals, socials o d'identitat col·lectiva, així com el motiu del projecte migratori. Així, Ogbu (1995) valora que les minories voluntàries es caracteritzen per diferències culturals primàries (aquelles que ja existien abans que dos grups entressin en contacte) mentre que les minories involuntàries ho fan per diferències culturals secundàries (aquelles que sorgeixen un cop les dues poblacions entren en contacte). Centrat en la integració escolar, Ogbu (1995) assenyala que les minories voluntàries tenen dificultats en les relacions interpersonals i acadèmiques per diferents motius: assumpcions culturals diferents respecte del món i les relacions humanes, una manca de coneixement de conceptes o continguts clau per a encarar determinades àrees o matèries, una llengua diferent així com una experiència diferent respecte dels estils d'ensenyament... però aquests obstacles, afegeix, s'acaben superant amb temps i el rodatge. Són obstacles que es preveien lògics i que les minories voluntàries s'esforcen en superar ja que no es percep l'aprenentatge com a un fet amenaçador contra la identitat cultural, sinó com un fenomen additiu, de promoció futura, tot adoptant una actitud d'*acomodació sense assimilació*²⁰, en termes de Gibson (1988).

Per contra, amb les minories involuntàries o de casta, que sovint tenen diferències culturals secundàries, es produeix una reacció de resistència o una cultura "*d'oposició*", optant per mantenir-se fidel a la cultura d'origen, encara que sigui amb una actitud negativa, abans que lluitar per millorar, per exemple, el rendiment acadèmic (Gibson parla d'una teoria de "*congruència cultural*"). En el context d'aprenentatge, llavors, d'entrada aquests alumnes tenen les mateixes dificultats a

²⁰ Amb el terme *acomodació* Gibson (1988) es refereix a un procés d'adaptació mútua entre persones o grups amb l'objectiu de reduir conflictes i permetre identitats grupals separades de manera que es puguin mantenir les cultures (p. 25), el qual es diferencia del concepte d'*assimilació*, entès aquest com a procés en el que individus d'una societat o grup ètnic són incorporats o absorbits culturalment per un altre (p. 24), la qual cosa implica una pèrdua d'identificació amb el grup d'origen).

l'escola que els grups de diferències primàries però l'evolució no és la mateixa. Com a explicacions al fracàs escolar d'aquestes alumnes, els sociolingüistes apunten a l'estil comunicatiu, els cognitivistes a l'estil cognitiu o al desajustament en les formes de pensar de mestres i l'alumnat de minories, els interaccionistes se centren en els estils d'interacció o en els diferents estils d'aprenentatge,... Per la seva banda, Ogbu (1995) no nega la influència d'aquests factors, però en adonar-se que els problemes persisteixen entre aquestes minories, detecta que les limitacions són més profundes i que es troben en la relació entre la cultura minoritària i la dominant (cultura americana blanca). Valora que, per a la minoria, avançar a l'escola es percep com un acostament a la cultura opressora, a una incorporació de les formes de pensar i de fer de la cultura blanca i, com més s'hi acosti, més perilla la seva identitat i la seva afiliació al grup minoritari, produint-se un conflicte personal que dificulta l'acomodació.

Tot considerant aquestes relacions, llavors, no es poden trobar les causes que provoquen relacions de minoria només en les suposades deficiències del grup respecte de la majoria ni en les accions o percepcions d'aquest segon grup respecte del primer, la qual cosa respondria a justificacions pròpies del pensament de casta, sinó en una combinació de les relacions mútues (Banks, 1995b; Carrasco, 2004b; Colectivo IOÉ, 2000; Davidson, 1996; Freire, 1987; Ogbu, 1995, 2003; Tobin, 2005). La integració de la població immigrada no és, llavors, un procés unidireccional, sinó que hi intervenen les dues parts i no es tracta de buscar ni bons ni dolents perquè hi ha molts factors implicats en els conflictes ètico-racials (Calvo Buezas, 1995).

Respecte del concepte d'integració, Jordán (2001) assenyala que aquest és un terme que genera certa ambigüitat i que pot anar des de l'extrem assimilacionista de França fins a la "tolerància romàntica" d'Anglaterra, tot generant col·lectius desconnectats fins a formar guetos ètnics i culturals. En el nostre context, *integració* no s'ha d'associar a una "permissivitat cultural" de bona voluntat, ni amb la tolerància que critica Nieto (1994), sinó que és un procés compartit, negociat i voluntari de cerca de compromisos per a superar les diferències (García Castaño i Granados, 2002; Jordán, 2001; Nieto, 1994). Segons Jordán (2001), aquesta negociació implica tres premisses: igualtat real d'oportunitats i de drets socials, respecte autèntic de totes les identitats culturals i compromís mutu amb un mínim de conductes i valors sociomoralment comuns. Respon, així, a un posicionament de *Pluralisme cultural*, el qual, segons l'investigador, seria la pauta més ajustada des dels paràmetres dels Drets Humans ja que reconeix la diversitat de pràctiques humanes però també d'elements comuns en costums i valors. En els seus extrems, trobaríem, d'una banda, *l'Etnocentrisme*, que afirma que les pautes culturals pròpies són normals i cultes mentre que les altres són estranyes i poc

civilitzades, i, de l'altra, el *Relativisme Cultural*²¹, on no es perceben cultures superiors o inferiors i on qualsevol conducta només es pot jutjar des dels paràmetres propis i no des de criteris exteriors. Aquest segon comporta el perill de fer pensar que la convivència és impossible ja que, en afirmar que no hi ha valors universals, nega la possibilitat de construir un marc comú de convivència.

Per la seva banda, i seguint Bruno Duoli, Carbonell (1995) entén la integració com una voluntat de participació “conflictiva, efectiva i innovadora” (p.93). D'aquesta definició, cal destacar el concepte de *voluntat*, concepte destacat en els treballs de Landson-Billings (2009) o Nieto (2000) en tant que és un posicionament actiu pres per decisió pròpia i de *participació conflictiva*, entenent el *conflicte* com un “estat natural” que genera col·lisió o divergència d'interessos (Toro, 2002). Aquest enfocament ens porta a parar atenció al concepte de conflicte cultural de manera més detinguda.

2.1.5.1. El Conflicte Cultural

Si partim del principi que tots tenim interessos diferents, el conflicte no és més que una expressió natural de la convivència que exigeix d'un esforç de negociació i de cerca de compromisos per tal de trobar l'equilibri entre els diferents valors i costums (García Castaño i Granados, 2002). En aquest sentit, Toro (2002) exposa:

“Todos tenemos la tendencia natural a estar juntos (nos necesitamos), pero la forma (el modelo) de hacerlo no es natural, es construida, inventada. Por eso la convivencia debe ser enseñada y debe ser aprendida” (Toro, 2002:7)

Segons Canimas i Carbonell, els conflictes culturals “són oportunitats d'aprenentatge i de transformació de les relacions humanes cap a formes de convivència més justes i creatives i ho són perquè permeten contrastar valors i encetar un diàleg que, si és crític i honest, possibilita adquirir, aprofundir, canviar i veure matisos respecte d'allò que creiem” (p. 70). En aquest sentit, els autors obren els ulls del lector en plantejar-se una pregunta retòrica: “és un contrasentit prevenir els conflictes?”. En aquest sentit, són molts els autors que entenen el conflicte cultural des d'una vessant positiva: Canimas i Carbonell (2008), Carbonell et al. (2000), Carrasco (2004a, 2006), Casas et

²¹ Respecte d'aquest concepte, Bennett (1994), en fa una valoració diferent. En els seus treballs parla d'*etnorelativisme* com a una postura associada a una valoració ètica més que només pot ser jutjada en el seu context (entenent que no hi ha una conducta ètica universal) però la diferencia de l'*absolutisme*, la qual seria una postura extrema que acceptaria qualsevol opció o conducta com a vàlida i que generaria un caos ètic, fins i tot podent arribar a l'extrem de no valorar la pròpia cultura.

al. (2006), Freire (1987), Girona (2000), Jordán (2001), Leiva (2010), Martí Marí (2007), Vandebroek (2009) n'han defensat la seva vàlua educativa. En aquest sentit, Vandebroek, referenciant Freire, diu que només el diàleg que requereix de pensament crític, és capaç també de generar pensament crític. Martí Marí (2007), a més del sentit crític, defensa que el conflicte és una oportunitat per a desenvolupar la responsabilitat, la participació, el diàleg, la comunicació i la tolerància, així com el respecte, la cooperació, l'autonomia en el pensament i la confrontació (ja que implica acceptar i valorar els diferents punts de vista dels altres). Carrasco (2006), Casas et al. (2006) o Leiva (2010), defensen que permet avançar cap a la inclusió de tot l'alumnat ja que permet identificar contradiccions i carències del sistema educatiu per a atendre la diversitat. En aquest sentit, llavors, evitar el conflicte no afavorirà la integració.

La manera d'entomar el conflicte a les escoles, però és molt diversa. Martí Marí (2007), diferencia quatre models de gestió del conflicte:

- Inhibició i ignorància del conflicte.
- Acceptació i elusió (es reconeix però de forma resignada perquè es valora que entomar-lo empitjora la situació i provocaria més enfrontament).
- Acceptació i gestió des del poder (s'imposa la resolució des de dalt i la percepció de qui té el poder és diferent a la dels implicats).
- Acceptació activa (s'intenta canalitzar-lo de forma positiva).

Certament, seguint Girona (2000), tota convivència humana comporta conflicte, de manera que no hi ha més conflictes pel fet que hi hagi un ventall més ampli de diversitat, però de no entomar-ho de manera positiva, es poden generar més conflictes. Llavors, cal acceptar el "repte" de construir de forma plegada la societat de demà (Carbonell, 1995); cal evolucionar cap a un procés d'*aculturació*, en termes de Gibson (1988). Segons l'antropòloga, seguint les aportacions de Haviland (1985), l'*aculturació* es defineix de la següent manera:

*"A process of culture change and adaptation which results when groups with different cultures come into contact. The end result need not be the rejection of old traits or their replacement. Acculturation may be an additive process or one in which old and new traits are blended"*²² (Gibson, 1988:24-25).

Així, en aquest procés s'adopten formes de la cultura dominant alhora que es manté la pròpia cultura de manera que la cultura original també pateix transformació. Aquest

²² Traducció personal d'Acomodació: "procés de canvi i adaptació cultural que resulta quan grups amb diferents cultures entren en contacte. El resultat final no té perquè suposar un rebuig de trets antics o el seu reemplaçament. L'aculturació pot ser un procés additiu o un en el que trets nous i vells es barregen". (Gibson, 1988:24-25).

procés es diferencia del d'Assimilació en tant que aquest és un procés unidireccional que implica l'absorció d'una cultura minoritària per part de la majoritària. D'acord amb Gibson, l'assimilació es defineix com:

*"the process whereby individuals of one society or ethnic group are incorporated or absorbed culturally into another"*²³ (Gibson, 1988:24).

Des d'aquest plantejament, en el procés d'assimilació es perd la identitat d'origen, la llengua, els valors i els hàbits, mostrant com la diversitat no deixa de percebre's com a problema i causa de rebuig, alhora que les diferències culturals es veuen com a motiu de divisió social. (Coelho, 2005; García Castaño i Granados, 2002).

○ 2.1.6. ○ La situació particular dels fills i filles de les persones immigrades

El cas concret dels fills i filles de les persones immigrades²⁴ mereix una atenció especial. Així com els pares senten com a cultura pròpia aquella on han crescut, per als fills, la cultura dels pares esdevé un concepte simbòlic amb el que sovint no tenen una experiència massa directa perquè, seguint Casas (2006), fan el procés d'endoculturació²⁵ en el nou entorn. Mohamed Chaib (2006) des de l'Associació Sociocultural Ibn Batuta, assenyala el xoc generacional que hi ha entre la primera generació d'immigrants i els seus fills. Serra (2006), seguint Suárez-Orozco, parla d'una *discontinuitat generacional* entre els immigrants de primera generació i els seus

²³ Traducció personal d'Assimilació: "procés en el que individus d'una societat o grup ètnic són incorporats o absorbits culturalment en un altre" (Gibson, 1988:24).

²⁴ Com a observació lingüística, m'agradaria fer menció de la puntualització que fa Casas (2006) qui, des de l'Associació Sociocultural Ibn Batuta, destaca la importància d'evitar el terme de segona generació per les connotacions negatives que comporta. "En la mesura que s'emfatitza l'origen immigrant de la família per damunt d'altres circumstàncies, els fills i les filles de persones immigrades (o els néts o besnéts,...) s'hi assimilen. I en la mesura que les persones conceptualitzades com a immigrants són percebudes negativament, aquesta percepció es manté en el cas dels seus descendents" (p.17), com una mena de "tara" en paraules de Manuel Delgado, a qui després cita l'autora. El concepte, a més, comporta un fenomen de col·lectivització que estén els prejudicis de forma homogeneïtzadora i dificulta la consolidació de les persones com a membres de la societat en la que creixen.

²⁵ Seguint Casas (2006), l'endoculturació es refereix al procés d'adquisició de la cultura de la família, mentre que l'enculturació, seguint Sant Roman (1996) es refereix al procés de socialització i apropiació de la cultura. Seguint Bertran (2009), l'enculturació, concepte enunciat per Herskovits (1948) i derivat del concepte previ culturització (Kluckhohn, 1939) es refereix al "procés d'aprenentatge formal o informal de la cultura a la qual pertany un individu a través de la transmissió (aparentment informal) de la generació adulta, que li permet ser reconegut com a membre de la mateixa. Fa referència a l'adquisició de rols, coneixements i orientacions que dóna lloc a mapes de la comunitat i el seu funcionament, i a guies heurístiques que permeten una participació efectiva en el grup, la interpretació amb uns codis significativament compartits". (p.91).

fills i alerta sobre els efectes psicològics del procés. Mentre els pares mostren una solidesa psicològica i satisfacció pel seu pas decisor, els fills es ressenten més de la discriminació que pateixen i de la impossibilitat d'aconseguir els objectius socials que la família s'havia fixat. Com comenta Bertran (2005), emigrar no és una opció escollida per ells. Quan es tracta d'infants que han nascut en altres països, els únics referents en la societat d'acollida són els pares i el seu estat anímic influeix en l'estat dels infants. Sovint els infants pateixen conseqüències emocionals del fet migratori: resiliència o vulnerabilitat; dol migratori (separació de la llar, la família, els amics, la ciutat, la llengua,...), sensació d'ambigüitat sobre el retorn (sovint hi ha contradiccions a la mateixa família i això genera desestabilització emocional). En casos de reagrupaments, aquests no sempre són harmoniosos; es donen conflictes entre germans per dificultats en entendre els motius de prioritització d'uns per sobre dels altres, problemes d'adaptació, depressions, insomni, pors, manca de reconeixement dels pares si han viscut molt temps allunyats... També canvien les pautes alimentàries, les estratègies relacionals, els ritmes, l'ús dels espais o els rols, havent de reaprendre'ls (Bertran, 2005).

Quan els infants neixen en la cultura d'acollida o han emigrat amb la família de molt petits, el procés d'enculturació és més ràpid i fàcil. Com assenyalen Chafel (1986), Earick (2009), Goleman (1997) o MacNaughton (2006), als tres anys els infants ja són capaços de percebre i prendre consciència de les diferències físiques i, entre els tres i els sis anys, ja mostren preferències de joc amb uns o altres en funció de les característiques físiques de l'altre influenciats per la família o la comunitat. Tot i així, cal dir que l'actitud varia amb l'edat. Vives (2009) assenyala que com més petits són els infants, més oberts, flexibles i integradors, però així com augmenta l'edat, més pesen els estereotips i les relacions dins del grup es tornen més tancades i rígides. Llavors la percepció es veu influenciada pel lloc d'origen i el prestigi de la llengua. Els fills i filles de la immigració creixen en la cultura autòctona i encara que ells no se senten identificats amb la cultura dels pares, els demés els perceben com a immigrants, especialment en edats més avançades, la qual cosa afecta la construcció de la seva identitat personal.

○ 2.1.7.○ El cas específic de la Població Gitana

Encara que no respon a la categoria de població immigrada en sentit estricte, la població gitana suposa un grup minoritari que forma part del panorama educatiu i sociocultural de Catalunya per la qual cosa mereix ser considerada en aquesta recerca. Com assenyala San Román (1996) es tracta d'una "comunitat transterritorial"

històricament rebutjada per la població autòctona, més encara que del que ho són altres col·lectius immigrants (Barquín et al., 2010; Colectivo IOÉ, 2000; Fernández Enguita, 1999; Garreta i Llevot, 2003; Jordán, 2001; Ortiz, 2008; Pizzinato, 2011; Samper, 1996; San Román, 1986, 1996).

El treball dels diversos autors i investigadors parlen d'una història de relacions conflictives amb discriminació, expulsió, marginació i hostilitat ja des de l'època dels Reis Catòlics fins a mitjans del S. XX, encara que es té constància de la seva presència a Catalunya des del S. XV, relacions que es mantenen avui amb manifestacions d'alterofòbia (San Roman, 1996). Seguint les teories de la psicologia social, Pizzinato (2011) assenyala que de vegades la poca diferència "explícita" genera la necessitat de crear marcadors "implícits" per a diferenciar l'exogrup que pot suposar una amenaça per la identitat distintiva de l'endogrup, servint això com a possible justificació de la llarga història de marginació de la població gitana a la península.

Reticents als processos d'aculturació i assimilació, les polítiques d'eradicació del barraquisme i de real·lotjament, l'obligatorietat de l'escolarització dels infants, la dotació de subvencions com a incentiu per a promoure l'escolarització o la supressió d'escoles pont ha fet que aquest col·lectiu esdevingués més visible en els darrers anys i es reafirmés el rebuig cap al mateix, alimentant estereotips i prejudicis en topar amb les barreres d'aquest col·lectiu per assistir a l'escola. Com assenyalen Marzo i Turell (2007), Pizzinato (2011) o San Roman (1986), és força recent el fet que els infants de l'ètnia gitana assisteixin a les escoles autòctones, però l'experiència no és bona. D'una banda, per a la població gitana, l'escolaritat s'identifica amb una pèrdua dels valors culturals perquè el sistema educatiu és molt etnocèntric i ha menyspreat les contribucions del poble gitano, no contemplat referències a la seva identitat en el currículum, alhora que defensa una orientació educativa que s'allunya dels valors educatius de les famílies gitanes i el seu estil de vida; d'altra banda, perquè l'infant gitano és molt vulnerable a l'escola, convertint-se en objecte de menyspreament a causa de la història de rebuig i discriminació patida, la qual cosa no fa més que justificar a la família el seu absentisme. Aquestes valoracions no deixen de ser similars a les que pateixen moltes famílies d'origen immigrant en portar els seus fills i filles a l'escola, especialment en l'etapa infantil, que és quan són més importants les atencions de cura. Si bé és cert que aquesta recerca no se centra en el col·lectiu d'alumnat d'ètnia gitana, no es pot deixar de contemplar com a minoria en el decurs d'aquesta investigació.

○ 2.1.8.○ Per anar acabant... una visió positiva

Encara que aquest apartat s'ha acostat a una visió negativa de les valoracions respecte de l'alteritat i la diversitat, no voldria acabar sense fer menció d'alguns aspectes positius respecte dels imaginaris i el tracte de la població hegemònica cap a la població immigrada. Com diuen els membres del Colectivo IOÉ (2000), encara que hi hagi actituds xenòfobes o racistes, aquestes no representen la majoria de la població i hi ha tanta varietat de percepcions com de persones. En la mateixa línia, Bonilla-Silva i Forman (2000) reconeixen que entre la població hi ha una varietat significativa de posicionaments no gens mereixedora de ser destacada respecte del racisme i el rebuig.

Per la seva banda, Calvo Buezas (1995) defensa que el cor humà és capaç d'odi, però també ho és de fe i de solidaritat. En aquesta línia, San Roman (1996), seguint els treballs de d'Aranzadi sobre el concepte de pietat i de Taguieff sobre la filantropia com a "compromís ètic assumit empàticament", defensa que les persones "preferiríem patir el menys possible" i que som empàtics i filantròpics perquè ho volem ser per pròpia convicció, mostrant-se així propera la filosofia d'Aristòtil de tendència cap al bé. La pietat és llavors l'element orientador que ens ha de permetre identificar-nos amb un altre que pateix. *"Si no hay piedad, no hay base para orientar la crítica ni la acción filantrópica"* (San Roman, 1996:147).

Per la seva banda, cal contemplar també estudis com els de Rogoff (2003), qui demostra la flexibilitat cognitiva i social que desenvolupen les persones que creixen en contacte amb diferents cultures, o de Bennett (1998), qui apunta cap al desenvolupament d'una sensibilitat cultural que afavoreix una major capacitat de mediació intercultural alhora que allunya d'una percepció etnocèntrica de les conductes, tot creant valors ètics personals i no d'influència cultural. En la mateixa línia, Fitzgerald (2003) defensa la millora de la comunicació transcultural gràcies al contacte entre cultures. Així mateix, des de les aportacions dels estudis lingüístics, Lambert i Peal (1962) demostren una major flexibilitat mental que Cummins (2002) concreta en un millor desenvolupament lingüístic, cognitiu i acadèmic, encara que reconeix que aquest és un tema molt discutit. Barreras et al. (2009), defensen que l'aprenentatge de més llengües afavoreix el desenvolupament de diferents perspectives respecte del procés d'aprenentatge i un descentrament del propi context, així com d'una competència plurilingüe i Bertran (2005), que la incorporació de la població immigrada ha posat a prova la capacitat de l'escola per a atendre la diversitat. Tots aquests són treballs que destaquen els aspectes positius de la diversitat cultural i que mereixen ser considerats i, fins i tot, també enaltits en l'anàlisi de la recerca.

2.2.

Educació Intercultural

Partint del context en què es troba avui l'escola a Catalunya i les característiques que defineixen les societats de cultures en contacte, en aquest apartat centrem l'atenció en els estudis que contempen l'educació intercultural com a fonament d'aquestes societats així com en la necessitat de treballar-hi des de l'escola. Com assenyala Carrasco (2004), l'escola és l'únic espai de contacte obligatori entre minories i majories i per això cal que s'hi impliqui i es dediqui a construir relacions des de la cooperació i no des del conflicte. En la mateixa línia, Carbonell (1995) afegeix que l'escola és un espai privilegiat de socialització i de negociació intercultural i precisament per això ha d'ajudar a construir una identitat als fills de les persones immigrades amb l'objectiu d'evitar problemes derivats de situacions d'inadaptació i marginació. Tal i com continua Vives (2009), és un deure perquè els prejudicis i les actituds racistes existeixen a la societat. Són una realitat present i s'hi expressen de múltiples formes, sovint subtils, com en valoracions dels mestres quan tenen baixes expectatives acadèmiques dels infants d'algunes minories, quan perceben que una alta concentració d'alumnat de minories culturals pot suposar més dificultats de funcionament per a una escola o en comentaris de famílies quan opten per canviar d'escola. Són expressions que no deixen de ser producte reflex de la percepció social existent. Així, l'escola no pot admetre la neutralitat política (Carrasco, 2004; Gay, 2000) i ha de posicionar-se per a avançar cap a una educació "sensible amb les diferències" i d'empoderament, dotant els alumnes de grups minoritaris de les mateixes oportunitats que tenen els dels grups majoritaris. De fet, l'Informe *Innocenti* de 2008 assenyala que les polítiques educatives i els recursos han de vetllar precisament per compensar les mancances que pateixen els infants que no tenen entorns rics en atencions de cura per tal de prevenir situacions de desavantatge. Defensa, així mateix, que cal assegurar que aquests recursos arribin a la població més necessitada i no a les famílies acomodades amb majors recursos econòmics, els quals poden arribar a beneficiar-se encara més d'aquests recursos augmentant la distància amb els que no hi tenen accés -es converteix llavors, en un doble desavantatge (UNESCO, 2008).

Abans d'endinsar-me en les implicacions de l'educació intercultural, doncs, convé iniciar aquest apartat amb una aproximació al seu concepte atès a les diferents connotacions que té la seva interpretació en la literatura especialitzada.

○ 2.2.1.○ Definició d'Educació Intercultural

En funció de l'experiència historicocultural respecte de la immigració viscuda i la relació existent entre les cultures amb les que s'ha tingut contacte, els diferents autors i estudis varien en la terminologia emprada per a referir-se a una relació de contacte respectuosa i favorable als principis de justícia social. D'aquesta manera podem sentir a parlar d'*Educació Multicultural*, *Educació Intercultural*, *Educació Antiracista*, *Anti-Bias Education*, *Educació Antidiscriminatòria*, *Educació de Respecte per la Diversitat*, *Pedagogia Culturalment Rellevant*, *Pedagogia Culturalment Sensible*, *Pedagogia Transformadora*,...

Entenent que ubico aquesta recerca en el context de Catalunya, inicialment he partit de les definicions que fan servir els estudis del pla nacional. Mentre que els països de llengua anglesa tendeixen a emprar els conceptes d'*educació multicultural* i *antiracista*, mentre que la tendència dels països europeus és la d'emprar, més aviat, el d'*educació intercultural*. Jordán (2001) defensa que en el nostre context, el terme més coherent és el d'*educació intercultural* ja que "el prefix 'inter' fa referència a la idea central d'intercanvi, valoració i enriquiment mutu entre les cultures en contacte", mentre que el terme "*multicultural*" no és tan precís i implica coexistència, però no relació o convivència. D'altra banda, el terme "*antiracista*" resulta més aviat "bel·ligerant" i la seva preocupació no es basa tant en "conrear en els alumnes actituds de respecte, valoració i tolerància envers la diversitat cultural, sinó ajudar-los a descobrir el cru realisme social, a explotar els seus possibles prejudicis discriminatoris i a comprometre's en l'eradicació de qualsevol pràctica racista en la vida social" (Jordán, 2001:47).

Per a definir el concepte d'educació en la diversitat cultural convé revisar primer els conceptes de Multiculturalitat i Interculturalitat. En el seu treball de 2002, García Castaño i Granados en fan una clara distinció:

Figura 03. Definició de Multiculturalitat. García Castaño i Granados (2002)

Multiculturalitat: "convivencia de diversas culturas (de nacionalidad o de etnia, y también de clase social, de género, de religión, etc.) en un plano de desigualdad estructural con caracteres diferenciadores y jerarquizadores de las mismas". (García Castaño i Granados, 2002:64)

Figura 04. Definició d'Interculturalitat. García Castaño i Granados (2002)

Interculturalitat: *“el modo en que los diversos grupos sociales gestionan sus diferencias en un marco de participación democrática y, por ende, formalmente igualitaria (de equidad y de justicia social)”* (García Castaño i Granados, 2002:64)

Tot considerant aquestes percepcions des del marc pedagògic, Leiva (2010) defineix els conceptes d'Educació Multicultural i d'Educació Intercultural de manera coherent amb la visió de García Castaño i Granados. D'ara endavant, en aquesta recerca, es farà referència a aquests conceptes seguint les següents definicions:

Figura 05. Definició d'Educació Multicultural. Leiva (2010)

Educació Multicultural: *“una mera expresión descriptiva de la situación de convivencia de alumnado y familias de diversas culturas en un mismo espacio educativo”* (Leiva, 2010:253)

Figura 06. Definició d'Educació Intercultural. Leiva (2010)

Educació intercultural: *“es una forma de asumir el modelo educativo inclusivo basado en la interdependencia enriquecedora de la diferencia cultural, y por tanto, del enriquecimiento compartido y cooperativo que supone la interacción valores culturales diferentes en la práctica educativa”* (Leiva, 2010:252)

D'aquestes definicions convé destacar que l'educació multicultural implica un simple contacte entre persones de diferents cultures, mentre que la d'educació d'intercultural implica interacció i enriquiment entre les diferents cultures des d'una relació simètrica o d'igualtat de condicions. Com observa Besalú (2010), pretén, per sobre de tot, una educació de qualitat per a tots i totes, amb un objectiu ètic i responsable per a viure en una societat comuna i diversa més eficaç i més justa.

Continuant amb l'aproximació terminològica, Jordán (2001) sintetitza clarament les idees clau per a entendre el concepte d'educació intercultural tot diferenciant allò que és d'allò que *no és*. Així, *l'educació Intercultural no és* (Jordán, 2001):

- No és una educació de caràcter compensatori.
- No dota d'excessiu valor les diferències culturals havent d'afegir oportunitats d'ampliar o reforçar l'estudi d'aquests trets.
- No és només necessari quan hi ha alumnes de minories, ni pretén oferir una sèrie d'activitats adreçades als alumnes de les minories de manera exclusiva.

- No es preocupa perquè el currículum estigui carregat de referències culturals contínues ni pretén que els alumnes arribin a conèixer moltes coses sobre les diferents cultures.

En la mateixa línia, Besalú (2010) també fa una interessant descripció del que no és l'educació intercultural to incorporant nous matisos d'interpretació. Com assenyala el pedagog:

"La educación intercultural [...] no es la educación para inmigrantes, ni la educación para extranjeros, ni la educación para alófonos, ni la educación para pobres y marginados, ni la educación para la suma de todo lo anterior. Tampoco es la incorporación, bienintencionada pero errónea, de elementos, personajes, producciones, de otros mundos, de otras 'culturas', a los contenidos escolares de las distintas áreas, como si las distintas 'culturas' fueran objetos perfectamente delimitados y objetivables, asociados, según convenga, a los Estados, a los pueblos o a las religiones, o como si los currículos escolares no estuvieran ya sobrecargados en exceso. Tampoco puede limitarse a ser una referencia a unos determinados principios y valores, valiosos en sí mismos, pero totalmente desconectados del quehacer diario de los centros educativos y de la complejidad y conflictividad inherente a las relaciones interpersonales e intergrupales que se dan en los contextos cotidianos".

A aquestes característiques definitòries, Earick (2009) afegeix que no es tracta d'una educació de *tolerància* cap als que són "diferents" amb mirada paternalista, entenent tolerància en termes de Nieto (1994) com una capacitat per a suportar quelcom que pugui resultar desagradable. Seguint Nieto, Earick (2009) entén que la tolerància seria, llavors, el nivell més baix de l'educació intercultural.

Contràriament, llavors, Jordán (2001) continua amb la concreció d'allò que sí és educació intercultural de la següent manera:

- És una resposta pedagògica a la necessitat de preparar futurs ciutadans per viure en una societat que és "realment multicultural i idealment intercultural."
- Pretén formar tots els alumnes amb una competència cultural madura, entenent aquesta com un bagatge d'aptituds i d'actituds que els capaciti per funcionar adequadament en una societat multicultural i, en el cas del context català, en una societat bilingüe.
- Dota d'especial valor el desenvolupament de capacitats en tots els alumnes que els permetin:
 - conviure amb persones culturalment diferents
 - resoldre els conflictes que puguin sorgir de la diversitat de valors
 - enriquir-se per mitjà d'aquests contactes

- exercitar la crítica respectuosa vers les altres cultures
- jutjar la cultura pròpia amb una visió menys egocèntrica
- obrir-se a horitzons més amplis sense oblidar l'arrelament cultural propi
- adoptar actituds i conductes solidàries respecte de les aspiracions legítimes de les minories.

D'aquesta aproximació al concepte d'educació intercultural convé destacar el concepte de *posicionament crític* que comporta l'educació intercultural i que recupero en aquesta recerca. Com assenyala Besalú, en recopilar les reflexions sobre el primer Simposi "Llengua, Educació i Immigració" de Girona, l'any 1997:

L'educació intercultural no pot jugar a la ingenuïtat política: no pot ser ni uns jocs florals, ni una fira de mostres de diferents cultures, ni un cant a la diversitat, sinó una lluita tenaç per al reconeixement de la igualtat de fet i de dret de tots els éssers humans, siguin quines siguin la seva procedència i les seves pràctiques culturals.

I Simposi "Llengua, Educació i Immigració" (a Besalú, 2008:164)

En aquesta línia, des de les aportacions de la pedagogia crítica, es defensa que cal anar més enllà del simple respecte a la diferència o a la promoció de la sensibilitat cultural (Banks, 1995a, 2009; Coelho, 2005; Derman-Sparks i Ramsey, 2011; Kubota, 2004; MacNaughton, 2006, 2007). Cummins (2002), d'acord amb la *pedagogia dialògica crítica* de Moraes, la qual cosa es fonamenta en la necessitat d'establir una ètica dialògica entre oprimit i opressor, planteja que els grups dominants han estat educats per a una "comprensió tàcita" que són superiors, per la qual cosa és necessari transformar aquesta situació. Per això proposa el concepte de *Pedagogia Transformadora* en comptes de *crítica* perquè creu que evidencia millor el seu objectiu de canvi social. Amb aquest concepte, doncs, es refereix a la pedagogia que es realitza en les interaccions entre els educadors i els estudiants quan tracten de fomentar les relacions col·laboratives de poder.

"La potenciación, entendida como la creación del poder en colaboración, es el resultado de unas interacciones de clase que permiten a los estudiantes relacionar los contenidos curriculares con su experiencia individual y colectiva y analizar las cuestiones sociales más generales que son relevantes para su vida. Este proceso afirma y expande las identidades de los alumnos y, al mismo tiempo, desarrolla las herramientas lingüísticas e intelectuales necesarias para la investigación crítica en colaboración". (Cummins, 2002:278).

D'aquesta manera, la pedagogia transformadora de Cummins es basa en dos principis bàsics: d'una banda, en l'ajustament de la identitat de l'aprenent d'una altra cultura per

a comprendre el seu rendiment i, de l'altra, en el concepte de pedagogia transformadora com a element clau per implementar un ensenyament eficaç que inverteixi l'experiència històrica de baix rendiment d'un grup minoritari. Així, Cummins (2002) descriu els components de la Pedagogia Transformadora seguint els treballs de Bigelow, Christiansen, Karp, Miner i Peterson (1994) i els resumeix en els següents punts:

- Es fonamenta en la vida dels alumnes.
- És crítica.
- És multicultural, antiracista i en favor de la justícia.
- És participativa i experiencial.
- És optimista, alegre, bondadosa i amb visió de futur.
- És activista.
- És acadèmicament rigorosa.
- És culturalment sensible.

Tot reparant en la qüestió més sensible de l'educació de la diversitat cultural, les aportacions dels treballs de Landon-Billings, Osborne o Gay són molt rellevants. Per la seva banda, Gloria Landson-Billings (2009) parla d'una *Pedagogia Culturalment Rellevant* (*Culturally Relevant Pedagogy*) com a fonament de l'actuació pedagògica dels mestres en el seu treball amb alumnes de minories. Aquesta es fonamenta en els resultats de la seva recerca sobre el que anomena unes mestres exemplars capaces de mantenir els somnis i les il·lusions dels alumnes per a sortir endavant amb èxit (en termes de la investigadora són "*dreamkeepers*"). D'aquestes mestres en destaca la seva implicació i compromís en l'èxit acadèmic dels seus alumnes gràcies a una actitud flexible i contestable, que ajusta els recursos i les estratègies a les experiències dels seus alumnes per tal de fer-los arribar el currículum de manera significativa. Així, el terme *Pedagogia Culturalment Rellevant* es refereix a un enfocament en l'abordatge educatiu que dóna valor i rellevància a la cultura d'origen dels alumnes i es fonamenta en tres principis:

- Tots els i les alumnes han d'experimentar l'èxit a l'escola.
- Tots els i les alumnes han de poder desenvolupar o mantenir el seu bagatge i les seves competències culturals
- Tots els i les alumnes han de desenvolupar una consciència crítica a través de la qual poder encarar el repte de la seva existència.

De forma paral·lela als treballs de Landson-Billings, destaquen els treballs de Barry Osborne a Austràlia. Encara que Osborne ha arribat a emprar el concepte anterior en

els seus primers treballs, l'investigador evoluciona amb ell i l'acaba definint amb un matis molt més sensible. Així, acaba parlant de *Pedagogia Culturalment Sensible* (*Culturally Rensponsive Pedagogy*). Aquest deriva d'un comentari de Cazden i Legget (1981), encara que aquests autors no el van arribar a definir, i d'un altre matis insinuat per Erickson i Mohatt (1982) respecte de la detecció de les subtileces del discurs i en la millora dels resultats acadèmics dels alumnes si aquests matisos es tenen en compte en la comunicació. Així, Osborne confecciona el concepte de *Pedagogia Culturalment Sensible*:

[culturally responsive pedagogy] “might be defined as adjusting and readjusting teaching practices and the content of curriculum in such a way as to assist students to develop appropriate classroom behavior and hence improved levels of academic achievement, because they build from existing skills and knowledge in ways with wich they are at least partly familiar²⁶” (Osborne, 1991:2-4, citat a Osborne, 2001:61).

Amb aquest plantejament, Osborne pretén destacar la importància dels processos de reflexió entre el col·lectiu docent per tal d'establir una dialèctica constant entre teoria i pràctica a partir de l'*empoderament* dels alumnes i sense perdre de vista el concepte de justícia social, postura que coincideix amb la *Indagació Reflexiva*²⁷ que defensa Ainscow (1989, 1995) i que secunden Monereo i Solé (1996).

Sembla que la tendència actual en la literatura especialitzada s'ha anat concretant en aquest darrer (pedagogia culturalment sensible) i els treballs de Geneva Gay (2000) li han donat major pes a partir del que anomena un “*Ensenyament Culturalment Sensible*” (*Culturally Responsive Teaching*).

Amb tot, i de manera genèrica, l'educació intercultural no deixa de ser, com observen Besalú i Vila (2007), un desafiament pel sistema educatiu, però no per les dificultats derivades de l'origen de l'alumnat en si, sinó perquè, com puntualitza Esteve (2003), desencadena una “tercera revolució educativa” ja que educar la diversitat implica revisar els objectius i fonaments de l'educació; uns processos de reflexió i canvi que, com assenyala Tort (2007), no tothom està disposat a fer.

²⁶ Traducció personal: [*Pedagogia Culturalment Sensible*] “ajusta i reajusta les pràctiques educatives dels mestres i el contingut curricular de manera que ajudi els alumnes a desenvolupar conductes adequades a l'aula i consegüentment millores en els nivells d'èxit acadèmic perquè construeixen [l'aprenentatge] a partir d'habilitats i coneixements existents en formes en les que els són, al menys, parcialment familiars²⁶” (Osborne, 2001:61).

²⁷ *Indagació Reflexiva*: amb aquest concepte, Ainscow (1989) es refereix a l'acció reflexiva dels docents per tal de prendre consciència dels seus coneixements implícits sobre l'organització del sistema educatiu, les seves actituds envers els canvis, la percepció de les necessitats educatives dels alumnes. D'aquesta manera, Ainscow entén la reflexió com una capacitat que previsió de dificultats i l'entén des d'una cultura col·legiada o col·laborativa.

○ 2.2.2.○ Per què Educació Intercultural?

Repasant la situació dels alumnes d'origen immigrant en els diferents països europeus, l'estudi de la Unió Europea recollit al *Llibre Verd* de 2008, assenyalava una sèrie de factors comuns que mereixen ser atesos. Entre ells, es prova que els resultats acadèmics dels alumnes d'origen immigrant són inferiors als de l'alumnat autòcton i que en l'escolarització primària es respecten les condicions d'igualtat, però no en la secundària, la qual cosa afavoreix processos d'abandonament. En alguns països, les segones generacions fracassen més que les primeres generacions, posant en evidència la força segregadora de la societat i es prova que la concentració d'alumnes d'origen immigrant en els mateixos centres pot intensificar processos de segregació i dificultats per a assolir una educació equitativa. Així mateix l'estudi subratlla que cal potenciar la capacitació dels docents per a gestionar l'educació amb grups d'alumnes d'altres cultures i establir xarxes de relació amb les famílies, alhora que emfatitza que el repte educatiu de l'escola d'avui ha de centrar-se en la cohesió social i la valoració de les altres cultures com a formes d'enriquiment social.

Davant aquest panorama, en plantejar la necessitat d'una pedagogia intercultural, convé considerar les aportacions dels estudis centrats en el contacte entre cultures. Així, Sílvia Carrasco (2004b) destaca les aportacions de l'Antropologia de l'Educació a l'estudi de la diversitat cultural i l'educació en contextos de desigualtat tot valorant l'aportació de millores en les condicions d'escolarització dels fills de persones immigrades o de minories ètniques, en la millora de la formació del professorat i de cara a una col·laboració entre les diferents disciplines. En aquest sentit, destaquen els treballs de l'antropòleg d'origen nigerià John Ogbu que també fonamenten els treballs de Cummins. Respecte del rendiment acadèmic dels alumnes, Ogbu (1995) assenyalava que la tendència dels estudis és de centrar-se en el que passa a l'escola, en l'organització en les estratègies d'ensenyament, en el currículum, en la formació cultural del docent i en les relacions que s'estableixen amb l'alumnat per intentar "arreglar" el problema des de dins. Seguint Rubalcava (1991), Ogbu (1995) reconeix els beneficis d'aquests plantejaments així com les aportacions de l'educació multicultural perquè afavoreixen l'orgull de les cultures minoritàries, ajuden aquests alumnes a desenvolupar noves perspectives respecte de la seva cultura, redueixen els estereotips i prejudicis i promouen la comprensió intercultural. Però Ogbu va més enllà i es pregunta fins a quin punt això afavorirà els alumnes de les minories que tradicionalment sempre els ha anat malament l'escola. Arran dels seus estudis, llavors, valora que és tant o més important parar atenció a l'infant de les minories i analitzar què és allò que porta a l'escola (els seus models culturals i de comprensió de la realitat

social, les estratègies personals, familiars i de la seva comunitat,...). En termes de Castellví (2008), es tractaria de parar atenció a la seva *motxilla invisible*.

Respecte del fracàs acadèmic de grups minoritaris, Cummins (2002) es refereix, com altres autors, a les experiències d'opressió històrica. Així, seguint Wagner (1991), qui parla de l'"analfabetisme del grup minoritari" o "subordinat", Cummins exposa dues situacions:

- *Analfabetisme d'Oposició*: és autoinstituit per tal de protegir la pròpia llengua i tradicions, mostrant preferència per la situació d'analfabetisme abans que perdre la identitat.
- *Analfabetisme d'Opressió*: es produeix com a resultat d'un procés de destrucció lenta de la identitat i dels mitjans de resistència per l'acció opressiva de la majoria. Fins i tot es pot donar el cas que els propis membres de la minoria hagin integrat visions discriminants o desprestigiantes del seu propi grup i s'avergonyeixin del seu origen o el rebutgin, tot devaluant la seva pròpia escola i no avancin.

En aquest sentit Cummins (2002) parla de relacions de poder coercitives i col·laboratives entre mestres i alumnes. Les primeres són relacions de poder que actuen en detriment del grup minoritari perquè exigeixen una negació de la identitat cultural, promovent subordinació i consegüent malestar, mentre que les relacions d'empoderament ("*empowerment*") són relacions d'interacció i de potenciació de l'altre, on es confia i s'afirma la identitat de l'altre la qual cosa encoratja a afrontar els reptes de manera positiva.

Alguns estudis, com el de Margaret Gibson (1988), en la línia d'Ogbu, destaquen les habilitats que desenvolupen els infants procedents de diferents cultures en adaptar-se al nou entorn. Introdueix el concepte d'acomodació sense assimilació (*accommodation without assimilation*). En aquest sentit, a banda de les possibles estratègies que apliqui l'escola i la població majoritària, Ogbu (1995) assenyala que les minories involuntàries també s'hi han d'implicar des d'un esforç comunitari per encoratjar la millora i l'èxit acadèmic, separar les actituds que porten a l'èxit en l'aprenentatge de les que porten a una pèrdua d'identitat ètnica, valorar els esforços escolars així com altres esforços de superació, valorar la responsabilitat de cadascú en el procés de millora escolar, revalorar el seu rol en la comunitat i adonar-se'n de l'èxit de molts membres de la seva comunitat. El treball de Gibson de 1988, ja comentat en el bloc de l'apartat dedicat als

antecedents, amb alumnes de la població Punjabi i la relativament bona evolució acadèmica d'aquests alumnes, n'és un exemple.

En aquest context, és evident que l'escola ha de replantejar el seu rol, prendre consciència de com està interactuant amb les persones de la societat del demà i posar-hi remei. Per a respondre, doncs, a la pregunta específica que justifica la necessitat d'una pedagogia intercultural, el treball de Patricia Ruggiano Schmidt (2005), partidària d'un sistema instructiu culturalment sensible, resulta força adequat al nostre context. D'aquesta manera enumera una sèrie de motius que en justifiquen la necessitat. Segons la investigadora, cal una educació intercultural perquè:

- La població escolar és cada cop més diversa.
- Els mestres tenen poques experiències de contacte amb la diversitat cultural.
- El currículum i els materials educatius acostumen a estar dissenyats des de la cultura europea i americana de classe mitja.
- Els programes formatius no preparen els mestres per a posar en pràctica una pedagogia culturalment rellevant.
- Les diferències culturals dels alumnes són ignorades a les aules, tot repercutint negativament en el seu aprofitament escolar i en la seva alineació del sistema.

Prenent en consideració aquests arguments, si se centra aquesta l'objecte d'estudi en la població infantil que ens interessa en aquesta recerca, convé destacar que aquesta és una etapa coincideix amb una època de grans canvis físics, cognitius, socials i emocionals de l'infant, crucials en la formació dels valors ètics i morals que l'han de guiar com a adult (Bennett, a Bernard Van Leer Foundation, 2006). Bertran (2009) subratlla la rellevància de l'educació de l'infant en les primeres edats entenent que aquesta etapa suposa "l'embrió de la reproducció de les jerarquies socials i la seva polarització" (p.356). En aquesta línia, els treballs dedicats a l'educació de la primera infància, des de les orientacions de l'OCDE amb una Educació per a Tothom (EPT), i dels diferents investigadors que dediquen la seva atenció a la infància, s'insisteix reiteradament en l'educació intercultural dels infants (Dahlberg i Moss, 2004; Delpit, 1988; Derman-Sparks, 2007; MacNaughton, 2007; Ramsey, 2009). En aquest sentit, Toro (2002) defensa que la construcció de la convivència és un dels grans desafiaments del Segle i que per a assolir-lo, cal començar des de l'educació dels més petits. El següent apartat se centra, doncs, en la concreció d'aquesta aplicació tot considerant de manera específica l'etapa infantil.

○ 2.2.3.○ Cap a una Educació Intercultural

Tot considerant la necessitat d'educar des d'un concepte de pedagogia intercultural a l'escola d'avui i, de manera especial, des de l'etapa infantil, en les següents línies intento sintetitzar les orientacions dels diferents treballs que fan propostes d'educació intercultural.

Començant per les aportacions dels treballs de John Ogbu (1995), com a marc de referència sobre l'estudi de l'adaptació escolar de les minories, l'antropòleg assenyala que els docents han de partir de tres requisits en relació a l'èxit escolar d'aquests alumnes: admetre que hi ha diferents tipus de diferències culturals i lingüístiques, diferents tipus de grups minoritaris i admetre que tots els infants de minories encaren problemes d'ajustament social i acadèmic a causa de les diferències culturals i lingüístiques. Contemplats aquests i de manera general, Ogbu proposa: d'una banda, que els docents han de conèixer el bagatge cultural de l'alumnat per tal d'organitzar-ne les programacions i l'aula de manera adequada i que aprenguin a comunicar-se amb els pares. D'altra banda, han d'ajudar els alumnes a aprendre i a relacionar-se entre els companys. Així mateix, assenyala que cal dissenyar un programa multicultural a consciència. Ara bé, en el cas específic d'alumnes de diferències secundàries, sorgides a partir del contacte entre cultures, Ogbu especifica, a més, les següents:

- Per part del mestre, cal que es reconegui que els alumnes tenen percepcions de llengua i de cultura diferents i probablement opositors; llavors, cal que els docents es formin en qüestions d'història i d'adaptació cultural de minories involuntàries per a afavorir una comprensió de la situació.
- Respecte de l'alumnat, cal reforçar les seves habilitats vers una "acomodació sense assimilació" per tal d'entendre i acceptar que formen part de dos marcs culturals i lingüístics sense que això sigui motiu de pèrdua del d'origen. En aquest sentit, Ogbu assenyala que fora bo assessorar i orientar els alumnes per a separar les actituds respecte de l'èxit acadèmic d'aquelles que es refereixen a adoptar conductes dels "blancs" o a percebre l'evolució acadèmica com a una amenaça contra la seva identitat grupal i la seva seguretat.
- Paral·lelament, cal que la societat també s'impliqui per què els joves s'esforcin en arribar més lluny propiciant millors oportunitats laborals per a les minories.

Seguint els treballs de Banks (1995a) respecte d'un plantejament educatiu adequat per a entorns de contacte entre cultures, un programa d'Educació Intercultural²⁸ ha d'incloure les següents dimensions:

- Integració de continguts de diferents cultures en el currículum així com la història de les diferents cultures.
- Construcció de coneixements (conèixer el procés de construcció de coneixements i valorar com el biaix cultural hi pot influir)
- Reducció de prejudicis (vetllar pel desenvolupament d'actituds democràtiques, identificar fonts de racisme i modificar els prejudicis)
- Pedagogia equitativa (assegurar l'èxit de tots els alumnes a través de diferents tècniques i metodologies)
- Empoderament de la cultura escolar (reorganitzar l'escola per a què els alumnes de cultures diferents puguin trobar un espai d'igualtat)

En aquest sentit, Besalú (2008), Coelho (2005), Cummins (2002), Essomba (2006), Davidson (1996), Nieto (2000) o Ogbu (1995) també insisteixen en la necessitat d'interculturalitzar el currículum i fer present les altres cultures i llengües d'origen dels alumnes en la cultura escolar que avui és de tendència etnocèntrica. Així, seguint els treballs d'August i Hakuta (1997), Cummins (2002) resumeix les seves propostes respecte de la pedagogia transformadora en tres apartats:

- Organització i Direcció coherent (clara direcció escolar, amb clima de suport i disseny d'aprenentatge a mida, amb bona coordinació interna i externa, amb avaluació sistemàtica de l'evolució de l'alumne i on els docents segueixen programes de formació permanent).
- Afirmació de la identitat de l'estudiant i la comunitat (a banda del clima escolar de suport i el disseny de plans d'aprenentatge a mida, s'incorporen la llengua i la cultura materna dels alumnes i es promou la participació dels pares a partir de l'establiment de vincles estrets de comunicació entre escola i família).
- Com a lingüista, Cummins també destaca la importància que té l'equilibri entre l'ús oral i l'escrit de la llengua, centrat en el significat i pensat per a promoure la resolució de problemes i pensaments d'ordre superior així com l'ensenyament explícit i formal per desenvolupar una consciència lingüística i metacognitiva i les oportunitats de pràctica.

²⁸ Banks fa referència al concepte d'*Educació Multicultural*.

Seguint Derman-Sparks (2007), ja concretant en l'etapa infantil, els principis ideals d'una escola infantil que promogui una educació intercultural des dels plantejaments crítics de l'*anti-bias education* de la qual parteix, han d'assegurar que l'infant experimenti acceptació, respecte i educació equitativa així com sentiments de seguretat i de participació activa. També defensa la necessitat de guiar l'aprenent per a desenvolupar un grau de consciència, confort, goig i coneixement respecte de tots els tipus de diversitat humana així com per a desenvolupar competències que l'ajudin a interaccionar amb les dues cultures, la dominant i la d'origen, tot incloent aprenentatge bilingüe i fomentar la comprensió i el sentiment d'empatia respecte de la humanitat comuna que comparteixen totes les persones. Així pretén educar en formes culturalment adequades per a plantejar situacions injustes per tal d'aprendre competències que fomentin una negociació respectuosa, l'adaptació a les diferències i la construcció de lligams estrets amb tot tipus de persones, així com ajudar-lo a manejar conductes discriminatòries que s'adrecin a un mateix o cap a un altre, com burles, insults o prejudicis. Proposa també que la cultura d'origen sigui part de l'entorn d'aprenentatge, així com del programa educatiu. D'aquesta manera, Derman-Sparks concreta les propostes amb quatre objectius específics per a l'etapa infantil.

1. Cada infant haurà de demostrar autoconsciència, confiança, orgull i identitats grupals positives.
2. Cada infant haurà de manifestar confort i goig respecte de la diversitat humana, un llenguatge precís respecte de les diferències i uns lligams humans curosos i profunds.
3. Cada infant haurà de reconèixer paulatinament situacions d'injustícia, tenir un llenguatge per a expressar aquesta injustícia i entendre que la injustícia fa mal.
4. Cada infant haurà de demostrar un sentit de l'empoderament i les competències per a actuar, sol o amb altres, en contra de les injustícies i/o accions discriminatòries.

Des d'un posicionament també crític, Toro (1992) defensa set principis d'aprenentatge que cal contemplar en els programes d'educació intercultural: aprendre a no agredir l'altre, a comunicar-se, a interactuar, a decidir en grup, a tenir cura d'un mateix, a tenir cura de l'entorn i, finalment, aprendre a valorar el saber social.

En el pla nacional destaca el treball de García Castaño (2002). Aquest entén un bon programa d'educació intercultural com un procés de producció i crítica cultural que ha de contemplar les següents característiques majoritàriament referides a l'organització i posicionament del centre i dels educadors:

- Contemplar la diversitat en els continguts culturals transmesos.
- Diversificar els mètodes de transmissió.
- Fomentar la consciència respecte de la diversitat cultural.
- Preparar els educadors amb els recursos cognitius necessaris per conèixer la diversitat cultural, percebre i analitzar les desigualtats en la distribució del poder i dels recursos, posicionar-se de manera crítica i activa i construir propostes de transformació.
- Abandonar la idea d'incompatibilitat entre la preservació d'identitats o trets ètnics i la mobilitat social ascendent.
- Elaborar programes educatius específics a partir de la combinació de l'anàlisi de les comunitats i el compromís amb la diversitat cultural a escala global.

Des de les aportacions de l'educació culturalment sensible, Gay (2000) defensa que les bases per a assegurar l'èxit dels alumnes des d'aquest plantejament es fonamenten en la creença que:

- La cultura compta.
- Els estereotips o visions convencionals sobre les minories són inadequades.
- La intenció sense acció és insuficient.
- La diversitat cultural suposa un benefici.
- Els resultats de l'avaluació són símptomes i no causa dels problemes (cal cercar què és el que no va bé).

Així mateix, Gay (2000) destaca que l'educació culturalment sensible té un gran potencial pedagògic i que no podem pretendre partir d'una neutralitat pedagògica (l'entén com a fal·làcia). Per aquest motiu, Gay la defineix com a validant, comprensiva, multidimensional, empoderant, transformadora i emancipadora. Sense desmerèixer les aportacions de Gay, Ruggiano Schmidt (2005) afegeix les següents consideracions als següents de trets que han de caracteritzar una educació intercultural:

- Predisposició a tenir altes expectatives de l'alumnat
- Establiment de relacions positives amb la família, vetllant pel contacte i l'establiment de vincles positius.
- Redefinició del currículum des d'una vessant culturalment sensible de manera que continuï desenvolupant els estàndards educatius però que incorpori el bagatge cultural dels alumnes,
- Estimulació de múltiples vies d'accés al coneixement tot variant les estratègies metodològiques de l'ensenyament i l'aprenentatge
- Adopció d'un rol de guiatge en l'acció docent.

- Adopció d'un rol actiu per part dels alumnes.
- Foment del treball cooperatiu, tot donant oportunitats de reflexió.

Per la seva banda Vives (2009), tot descrivint escoles que s'aproximarien a una bona pedagogia intercultural, especifica les següents característiques definitòries ja des dels inicis de l'escolarització dels infants:

- Són escoles inclusives que treballen de forma cohesionada per incorporar la diversitat i es plantegen com a objectiu prioritari la igualtat d'oportunitats. El seu plantejament inclusiu impregna tota la Comunitat Educativa (el centre, el tracte amb l'alumnat, amb les famílies, les normes de funcionament, el currículum, els espais,...).
- Creen espais de diàleg.
- Marquen pautes per reforçar l'autoritat del professorat per intervenir en situacions que perjudiquin els alumnes més vulnerables.
- Treballen la prevenció de conflictes i, quan en surten, es tracten de seguida.
- Treballen l'empatia.
- Cuiden els detalls, especialment en les relacions personals, acostant alumnat i família i teixint relacions de confiança.
- Vetllen per esbrinar les causes dels fets i afavorir les condicions d'igualtat.
- Aprofiten els recursos de l'entorn.
- Eviten moure's en prejudicis i estereotips.
- Eviten les actituds paternalistes, ja que crea un greuge comparatiu i de rebuig en qui no rep els avantatges d'aquesta conducta, tot reforçant la percepció social negativa.

Tot i aquestes consideracions de caire general, cal tenir present una sèrie de condicionants específics relacionats amb els alumnes d'origen immigrant ja que, com observa Bertran (2005), els infants de les famílies immigrades es troben en una situació delicada i de desavantatge davant altres nens autòctons perquè les seves famílies no se senten tan competents i sovint els manca la confiança com per a respondre a les seves necessitats i ajudar-los a tirar endavant. A més, també és possible que no aprofitin els recursos de benestar social perquè no coneixen els serveis, no poden costejar-los o perquè tenen altres valors sobre d'educació dels seus infants. A més, la construcció del coneixement es fa quan s'hi estableixen lligams significatius entre els continguts nous i els previs, però en el cas dels alumnes d'origen immigrant, de vegades aquest procés de construcció significativa és més complex perquè els seus coneixements previs de l'entorn familiar poden ser diferents als dels alumnes autòctons i l'alumne no hi troba referents (Essomba, 2006). Per la seva

banda, Coelho (2005) o el Llibre Verd de la UE (2008) afegeixen, com a condicionants del baix rendiment escolar, les situacions de pobresa o situació econòmica desfavorida, la distribució desigual dels recursos educatius, la manca de competència o oportunitat per aprendre la llengua d'instrucció, les variacions en els models de conducta i diferents estils d'ensenyament i aprenentatge, així com una pèrdua de valor dels coneixements previs, que ja no serveixen com a fonament per a construir l'aprenentatge i cal fer-ne de nous. També apunten a les baixes expectatives per part dels mestres o a la pèrdua d'identitat i d'autoestima. Cal recordar, a més, que els infants i joves d'origen estranger han de treballar més per construir la seva identitat ja que sovint és més difícil fer conciliar les diferents dimensions de la vida. Com requereix d'esforç, si se senten exclosos, és més fàcil que dimiteixin i s'hi adhereixin a una identitat prefabricada que circuli per l'ambient on es moguin, encara que sigui negativa. Per això és important donar-los més eines crítiques i oportunitats positives de construcció d'identitat (Vives, 2009). En aquest sentit, és important oferir una xarxa de suport que faciliti establir llaços afectius i de suport tant emocional com pràctic per tenir cura dels infants i compaginar-ho amb altres tasques que han de desenvolupar (Bertran, 2005).

Tancant aquest apartat, s'ha revisat el concepte d'Educació Intercultural, seguint d'ara endavant la definició exposada per Leiva (2010), així com els motius que la justifiquen tot plantejant una sèrie de característiques que definirien el seu disseny. El següent apartat, doncs, dedica una atenció especial als condicionants implicats en l'aprenentatge en contextos on diversos bagatges culturals entren en contacte.

2.3.

Condicionants de l'Aprenentatge en Educació Intercultural

Educar des d'un plantejament intercultural no deixa de ser una demanda derivada del contacte entre cultures però, alhora, és un repte i una necessitat ja que les societats avui són multiculturals. Això ha provocat que des dels governs s'hagin desenvolupat diversos acostaments amb la intenció de donar resposta a les necessitats educatives derivades d'aquest contacte, travessant diferents fases en funció de les experiències viscudes, les necessitats percebudes i els valors socials preexistents.

Revisant els models d'educació multicultural de la cultura nord-americana, Ogbu (1995) cita els treballs de Gibson, Banks, o Sleeter i Grant, tot distingint diferents classificacions. Així, Gibson (1976) distingeix entre cinc models: *Educació Multicultural per a una Comprensió Transcultural* (demana el dret a la diferència i el respecte vers la diferència), *Educació Culturalment Sensible* (inclou cultures minoritàries en el currículum), *Educació Bicultural* (reforça la cultura i la llengua de la cultura minoritària), *Pluralisme Cultural* (dissenyat per a preservar i enfortir la identitat ètnica del grup minoritari i fomentar la seva participació social, política i econòmica) i *Educació Multicultural* (com a l'experiència habitual de l'home que el capacita per a participar en una societat multicultural). Per la seva banda, Banks (1981) també proposa un model tot criticant que altres models se centren massa en les diferències. Així proposa el model d'*Aculturació Múltiple* per a promoure una "*competència transcultural*". Tot i això, Sleeter i Grant (1987) tornen a proposar una nova classificació i diferencien quatre models (educació dels "*culturalment diferents*", que té caire assimilacionista; perspectiva de *relacions humanes*, amb l'objectiu de millorar-les; *estudis de grups* (*single-groups*) per promoure consciència sobre el pluralisme i, en darrer lloc, *educació multicultural* en el currículum). Tot i així, els autors encara en van afegir un cinquè: *Educació de Reconstrucció Multicultural i Social* per incitar els joves a encarar la desigualtat social i promoure la diversitat cultural.

Respecte dels models de la investigació europea, interessa destacar la classificació proposada per Vandebroek (2004). Seguint els estudis de Bouwer et al. (1995) als Països Baixos i de Vedder et al. (1996) en altres països europeus, el pedagog intenta resumir les tendències de les societats europees respecte de l'acostament multicultural de l'educació diferenciant-ne quatre models, tot parant especial atenció a l'educació infantil:

- *Model de Submersió*: no es fa cap esforç específic per a afavorir la integració i on regeix el principi d'igualtat per a tothom (mateixos objectius, mateix plantejament educatiu i mateixos processos per a tots). Pretén un objectiu d'assimilació.
- *Model de Transició*: comporta un augment de recursos per tal de facilitar un procés de transició cap a la nova cultura (s'inclouen elements o decoracions de la cultura d'origen al centre, trobades específiques amb les minories ètniques, cursos d'aprenentatge de la llengua,...), però també comporta un objectiu d'assimilació.

- *Model de Contacte*: pretén avançar cap a un enriquiment cultural adreçat a tothom a partir d'un model educatiu multilingüe i multicultural. D'aquesta manera, no para atenció a les diferències culturals específiques dels infants sinó que inclou una varietat d'elements de diferents cultures en el currículum de tots els infants. Pretén, doncs, avançar cap a l'enriquiment cultural.
- *Model de Canvi Cultural*: se centra en les interaccions socials i en la prevenció de prejudicis amb la intenció que els infants aprenguin els uns dels altres i amb la confiança que de les seves interaccions emergirà una cultura comuna. Aquest model pretén transmetre nocions de comprensió mútua, solidaritat i respecte vers tots els infants, independentment del seu origen.

Ara bé, són molts els esforços implicats en l'evolució aquesta tendència. Benhammou (2006), Besalú i Vila (2007), García Castaño et al. (2008) o Leiva (2010) assenyalen que per a afavorir una educació intercultural cal vetllar per una sèrie de canvis a diferents nivells:

- Quant a professorat, calen canvis a nivell emocional, cognitiu, ètic i procedimental (es tracta d'un repte pedagògic)
- Quant a estructura organitzativa dels centres educatius, calen canvis de concepció educativa dels equips directius, flexibilització dels temps i dels espais, participació de les famílies,... (implica un repte social perquè la pràctica educativa està immersa en una societat concreta i tindrà repercussions sobre ella).
- Quant a la societat, cal que hi participin activament entitats i associacions socioculturals, mitjans de comunicació,...(implica un repte sociopolític, perquè l'acció educativa està determinada per les directrius polítiques i legislatives que afavoriran o entorpiran la integració i la promoció).

En les següents línies m'endinso en alguns dels aspectes directament vinculats amb els reptes de l'educació intercultural: la formació dels docents, la vinculació amb la família i la responsabilitat de la societat.

○ 2.3.1.○ La Formació dels Docents

Són molts els estudis que exposen la influència dels valors i les expectatives dels mestres sobre el rendiment de l'alumnat i en com aquests es transmeten de manera oculta (Banks, 1995a, 2007; Cummins, 2002; Derman-Sparks, 1989, 2007; Gibson,

1988; Graves, 2011; MacNaughton, 2006; Nieto, 2003; Ogbu, 1995, 2003; Ortiz, 2008; Ramsey, 2009; Rosenthal i Jacobson, 1968; Shohamy, 2006; Skattebol, 2010, 2003; Vila, 2004). Per la seva banda, González Elez (1996) assenyala que l'actitud dels educadors influeix en la seva actuació pedagògica d'acord amb el seu perfil etnocèntric i la percepció d'arrelament o no al seu grup ètnic, construït, alhora, pels seus educadors i les seves experiències. En aquest sentit, i de manera consegüent, San Roman (2001) alerta sobre un dels principals problemes de l'escola, i és la manca de consciència respecte de la "monoculturalitat autoritària i dogmàtica" que té i de com els signes de la seva cultura *impregnen*, en termes de Pizzinato (2011), les seves actuacions. Arran del seu estudi de cas "Beth Anne", Spindler (1974) no veu mala intenció en l'actuació dels mestres però destaca que cal desvetllar una conscienciació del procés cultural davant d'una ceguera induïda culturalment. En aquest sentit Banks (2007), més enllà de la formació dels mestres, destaca la necessitat que aquests desenvolupin identitats culturals i nacionals crítiques si volen treballar de forma efectiva amb la diversitat i així ajudar els alumnes a desenvolupar i construir la seva identitat. En aquest sentit, Freire (1987) és un ferm defensor de la implicació crítica dels mestres i parla del desvetllament d'una "consciència crítica" i també d'una consciència col·lectiva, de compromís actiu i responsable. Des d'aquesta perspectiva, Besalú i Vila (2007), Carbonell, Formariz i Darder, (2000), Carrasco (2004) o Vila (2002) alerten sobre la ingenuïtat de molts membres de la comunitat educativa que entenen la integració des de la tolerància i actuen de forma etnocèntricament paternalista. Es tractaria d'una tendència cap a una posició d'*interculturalisme ultrarelativista*, "*a medio camino entre la inhibición crítica, cierta ingenuidad ante las relaciones interculturales i grandes dosis de paternalismo*" (Carrasco, 2004:19). En relació amb això, Borovoy, Conseller General de l'Associació per les Llibertats Civils de Canadà identifica una "majoria silenciosa" amb "*bones bones intencions*" com la barrera real vers l'equitat de la societat. "És molt important apreciar que els principals enemics dels drets humans i de la igualtat racial no són els malintencionats que actuen malament, sinó els que tenen bones intencions però no actuen. És extremadament important apreciar que, siguin quins siguin els programes educatius sobre el racisme, aquests haurien de centrar-se en el gran nombre de bones persones que estan en contra del racisme però que no prenen partit si això significa comprometre el seu confort" (Borovoy, 1989, citat a Coelho, 2005:212). Els treballs de Jordán (1994, 2004) també destaquen la "bona voluntat" d'alguns mestres moguts per motius afectius o humanistes, però valora que això resulta insuficient de cara a l'educació intercultural, ja que defensa que cal una bona formació tècnica o estratègica i també una preparació cognitiva per conèixer millor els alumnes culturalment diversos (trets culturals, religiosos, situació sociolegal de les migracions, tipus de socialització, escolarització

del lloc d'origen,...). Es tracta, doncs, de fer una educació intercultural “per a una majoria silenciosa” (Coelho, 2005).

En revisar els treballs dels diferents autors respecte de l'educació intercultural són constants les referències que expliciten la necessària formació del professorat (Banks, 1995a, 2007; Barnett, 2008; Bartolomé 1995; Bertran 2005, 2009; Besalú, 2010; Besalú i Vila, 2007; Carbonell, 1995, 2006b; Carbonell, Formariz i Darder, 2000; Casas et al., 2006; Colectivo IOÉ, 2000; Davidson, 1996; Derman-Sparks, 2007; García Castaño i Granados, 2002; Garreta, 2003, 2009b; Leiva, 2010; Nieto, 2003; Nogales et al., 2007; Ortiz 2008, 2012; Pizzinato, 2011; Ramsey, 2009; Samper, 1996; San Roman, 1996; Serra i Salamé, 2002; Vandenbroeck, 2004; Vila, 2002). Tot i així, la realitat mostra com són pocs els mestres que es formen en aquests programes. Garreta i Llevot (2003) apunten que només una quarta part del professorat que té alumnat d'origen immigrat a les aules ha rebut algun tipus d'orientació, i que, a més, generalment aquesta és de tipus puntual. Derman-Sparks (2007) valora que els mestres sovint mostren reticències perquè creuen que els infants no són conscients de les diferències i que tractar-ho obertament, els farà reparar en les diferències i desvetllar prejudicis. També detecta que molts mestres creuen que ja no existeix el racisme i que per això no cal tractar-ho. En el millor dels casos, observa que de vegades es treballa, però només de passada, com un contingut més del temari. D'altra banda, assenyala que els programes formatius que demanden els mestres tenen altres prioritats educatives i que hi ha molts altres neguits que reclamen l'atenció dels mestres abans que els temes culturals, com qüestions de sou, baix reconeixement professional, manca de formació, manca de temps per a planificar la feina i promoure espais de reflexió pedagògica i d'interacció amb les famílies,...). A banda, detecta que els esforços que fan a l'escola no són coherents amb els valors que prodiga la societat, fent que s'abandonin molts esforços en veure que no tenen continuïtat.

Per la seva banda, Carbonell (1995) afegeix el poc convenciment de les escoles respecte de la necessitat de formar-se en aquest camp al que Ogbu (1995) afegeix les mancances en el disseny de bons programes de formació docent, tot criticant que sovint els que fan propostes d'educació “multicultural” no tenen experiència en el treball amb minories o no han estudiat les cultures minoritàries en comunitats minoritàries i no acaben de ser conscients de les necessitats que cal fomentar. Així, sembla ser que sovint els programes d'educació intercultural no ofereixen allò que els mestres creuen necessitar. Ens trobem davant una incoherència entre el que els experts reclamen i els que els docents demanen o prioritzen. En aquest sentit, com bé assenyalen Badia (2008), Besalú (2004) o Casas et al. (2006), la formació en educació

intercultural del professorat no pretén aportar receptes o solucions concretes sinó d'ampliar les perspectives dels docents cap a una altra realitat diversa, sigui amb alumnat d'origen immigrat o altres característiques, aportant elements de reflexió més enllà dels prejudicis o imatges estereotipades i sembla que no hi ha consciència d'aquesta necessitat. Com assenyalen Leiva (2010), Mújika (2007 - a Besalú i Vila, 2007) o el mateix Badia (2008), la importància de les actuacions educatives interculturals radica en la capacitat reflexiva que genera i no tant en l'aplicació pràctica de les actuacions. Es tracta, doncs, com assenyala Ortiz (2012), de formar críticament els mestres per a què prenguin consciència que, com a membres de la societat, estan influenciats pels prejudicis i els estereotips de l'entorn. Entesa des d'aquesta perspectiva, l'educació intercultural s'acosta més a un programa de sensibilització que ajudi a entendre que el sistema educatiu esdevé un transmissor de cultura i un reproductor de valors que no pas un paquet de recursos concrets per posar en pràctica de manera puntual.

Des de les aportacions més crítiques, més enllà de la formació específica sobre diversitat cultural, Weinstein (2004) defensa que el punt de partida per a assolir una competència intercultural és el reconeixement de la pròpia postura etnocèntrica, la qual permetrà avançar cap a un coneixement del bagatge cultural dels alumnes i cap a una comprensió dels contextos socials, econòmics i polítics a partir de la qual, amb voluntat i compromís, es podran desenvolupar les habilitats i les estratègies adequades per a construir aules culturalment sensibles. En la mateixa línia, Derman-Sparks i Phillips (1997 – citats a Earick, 2009) plantegen una proposta de treball que parteix de quatre eixos: exploració sobre el racisme, exposició de contradiccions, transformació cap a una entesa d'un mateix i de la societat i finalment, antiracisme com a nou principi. Així mateix, MacNaughton (2007), defensa tres passos per a esdevenir el que anomena “creadors de sentit crític” (*critical meaning-makers*):

1. *Recordar*: recordar el passat per tal d'interrompre les injustícies que es recreen en el present.
2. *Revelar*: revelar els discursos de privilegi i de discriminació que alimenten les injustícies per tal de reposar-los per uns altres.
3. *Repensar*: repensar el que hom sap per tal de transformar què cal fer.

En una línia semblant, Earick (2009) recorda que Giroux proposa que els mestres esdevinguin “*Border Crossers*”. Això implica, en primer lloc, acceptar la pròpia raça, gènere, sexe i classe per a després, no intentar eliminar la seva habilitat per a ser antiracista, sinó justificar-ne el motiu. En base a la teoria de Giroux i a la pedagogia compromesa de Sleeter (1994), Earick proposa una Pedagogia Transformadora

Antiracista a tres nivells de desenvolupament per a mestres “blancs”, referint-se amb aquest terme, a la majoria dominant:

1. *Acceptació* del realisme racial: tots tenim una identitat racial i aquesta influeix en la manera en què construïm una identitat racial.
2. *Responsabilitat* per la nostra identitat grupal (identificar-se individualment com a blanc no és sinònim d'identitat de grup blanc. Cal ser conscient de la nostra realitat racial i de com el nostre sistema desfavoreix les persones de “color”, identificar les ideologies que fem visibles, les identitats que privilegiem, les estratègies que apliquem...).
3. *Acció*: basat en els treballs de realisme racial cap a un entorn educatiu igualitari davant una hegemonia de raça blanca.

D'aquesta manera, i seguint els treballs de Derman-Sparks (2007) o MacNaughton (2007), cal que els docents prenguin consciència que les injustícies socials no es podran eliminar fins que totes les persones s'hi impliquin, especialment els “blancs”, que gaudeixen d'unes dinàmiques que els afavoreixen i que han naturalitzat després d'una història de repressió i domini –es concreta en el pensament de casta, en termes d'Ogbu. No n'hi ha prou amb acceptar i respectar l'altre, sinó que cal promoure un canvi profund en la visió del món i admetre la posició privilegiada d'uns en detriment dels altres per tal de possibilitar una nova situació d'equitat, compartint recursos i poder. La funció dels mestres a l'escola és, doncs, d'una banda, de promoure consciència, empatia, confort i respecte vers la diversitat ètnica i cultural entre tots els infants i, de l'altra, de promoure una nova consciència identitària entre els infants de la majoria. Com defensa Freire (1987), es tracta de crear consciència entre els infants i, seguint Derman-Sparks (2007), de prendre-hi part de manera responsable.

En el pla nacional, a banda del treball de Leiva que acabo d'esmentar, en el seu treball de revisió teòrica, Carbonell, Formariz i Darder, (2000:132-133) proposen una sèrie de prèvies que cal considerar per a ser un bon educador intercultural.

- En primer lloc, cal prendre consciència i reconèixer l'existència d'actituds excloents i discriminatòries injustificades vers els membres de determinats col·lectius (fins i tot en els nostres propis entorns de grups socials o familiars)
- Un cop reconegudes, cal adonar-se'n de la transcendència d'aquestes actituds en la reproducció i el manteniment de les injustes estructures d'estratificació social vigents.
- Així mateix, és important identificar els supòsits, mecanismes i processos mitjançant els quals es pretén justificar desigualtats tot fent els propis

marginats responsables de la seva situació (com si s'entossudissin a seguir pertanyent a cultures desadaptades, eradicades o predemocràtiques)

- Finalment, cal esforçar-se per canviar aquelles actituds generadores (o còmplices) dels processos d'exclusió per actituds de compromís i implicació personal en la lluita del reconeixement quotidià de la igualtat de fet i de dret de tots els humans, capacitat de trencar les injustes estratificacions socials actuals que condemnen a la misèria, ja abans de néixer, la major part dels éssers humans.

Des d'un posicionament més emocionalment sensible, ja he de mencionar els treballs de Delpit (1988), Gay (2000), Nieto (2000), Landson-Billings (2009), Leiva (2010) o Ruggiano Schmidt (2005), els quals aposten per un enfocament empoderant, de comunicació afectiva i de confiança en l'infant. Aquests parteixen de l'actitud del mestre i de la seva sensibilitat per a trobar mitjans per a arribar als alumnes validant el seu bagatge personal i per a interaccionar amb les famílies més que no pas en els continguts específics de programes de formació sobre la diversitat cultural. El següent subapartat fa una aturada en aquesta competència del mestre o mestra.

2.3.1.1. Consideracions Respecte de la Competència Emocional

Les persones som éssers emocionals i això es manifesta des dels primers moments de la vida. Els estudis de Harlow (1958) demostren com el nadó cerca l'establiment dels vincles afectius abans de satisfer altres necessitats biològiques i Bowlby (1982) defensa el manteniment d'aquesta conducta amb la teoria de l'aferrament, entenent aquest concepte com la tendència de la persona a mantenir la proximitat física i o psicològica de manera paral·lela a una necessitat de cura i tutela. Així, com a éssers emocionals, les persones ens movem per emocions i aquests tenen grans repercussions sobre la persona, tant a nivell físic com psíquic. Des dels estudis psicològics sabem que, seguint Goleman (1997), les emocions estan vinculades a les estructures més primàries del cervell humà. Les transmissions neuronals són ràpides i ens predisposen a una acció impulsiva d'acord amb un instint de supervivència. De fet, etimològicament, el psicòleg assenyala que el terme *emoció* prové del llatí *e-movere*, el qual es refereix a aquest moviment (*movere*) cap enfora (prefix *e-*) des de l'interior. Contràriament, el pensament racional és més elaborat i es troba en les estructures més evolucionades, en les àrees prefrontals de l'escorça cerebral. Per això és més lent però més precís i pot controlar l'impuls de l'emoció. Abans de poder pensar en el que volem fer, el nostre cervell ja ens ha provocat una emoció, encara que no sempre en siguem conscients perquè tot passa de forma molt ràpida i amb la raó, en tot cas,

només podem controlar el curs de les reaccions que segueixen l'emoció inicial (Goleman, 1997).

Des d'aquesta recerca interessa saber, doncs, com es respon davant situacions que mouen les emocions, com per exemple, en el cas de les visions estereotipades i els prejudicis vers la població immigrada. D'acord amb els estudis de Chafel (1986), Earick (2009), Goleman (1997) o McNaughton (2006), sabem que el comportament emocional dels prejudicis actua des d'edats molt primerenques pel simple fet de conviure en una societat que en reproduïx. Això no obstant, Goleman (1997), seguint els estudis en aquest camp de Vamik Volkan i de Thomas Pettigrew, assenyala que les creences que els justifiquen s'aprenen posteriorment. Per aquest motiu, Goleman, com Spinoza, assenyala que si es volen deixar enrere els prejudicis i les imatges estereotipades, no es pot actuar directament sobre les emocions sinó que cal fer que intervingui la raó (és més fàcil canviar les creences intel·lectuals que transformar els sentiments més profunds). En termes de St. Tomàs d'Aquino, cal buscar l'equilibri entre la *vida intel·lectual* i la *vida afectiva* perquè, com deia Aristòtil a Nicòmac, "la clau per a una vida feliç està, en bona part, en el maneig intel·ligent de les nostres actituds o, dit més sintèticament, que sapiguem pensar bé" (citat a Cantú Quintanilla, 2004:13).

Per entendre com es pot actuar sobre les creences intel·lectuals convé revisar els treballs sobre la intel·ligència. Així, tot considerant la perspectiva factorial, Mayer i Salovey (2000) entenen la intel·ligència emocional com l'habilitat per a percebre, valorar i expressar emocions de manera precisa, alhora que una habilitat per a regular-les. Aquesta es podria desglossar en les intel·ligències intrapersonal i interpersonal a les que fa referència Gardner (2003). Segons el Psicòleg, la intel·ligència interpersonal consisteix en la capacitat per a comprendre els demés en relació a les seves motivacions i preferències de treball o de socialització, mentre que la intel·ligència intrapersonal implica una habilitat d'introspecció que ens permet elaborar una imatge ajustada d'un mateix i actuar en la vida d'una manera més eficaç. Ara bé, tot i que cada persona parteix d'un potencial de base, en certa mesura, el potencial intel·lectual pot modificar-se en funció de les oportunitats, les pressions i la significativitat que l'entorn atorgui a aquell àmbit intel·lectual (Castelló, 2001). Llavors, la intel·ligència emocional també es pot –s'ha de– potenciar des de ben petits, quan les estructures neurològiques del cervell s'estan desenvolupant (Sala, 2002).

L'objectiu de l'educació emocional, segons Steiner (2002), és el de gestionar les emocions de manera que s'arribi a la millora del desenvolupament personal (p.34), la qual cosa implica tres habilitats: l'habilitat de comprendre les emocions, l'habilitat

d'expressar-les d'una manera productiva i l'habilitat d'escoltar els demés i de sentir empatia respecte de les seves emocions. Derivat de la feina de Steiner²⁹, Goleman introdueix el concepte d'Alfabetització Emocional, el qual es defineix per una sèrie de principis o habilitats bàsiques (1997:435):

- Autoconsciència emocional (implica un reconeixement d'emocions, comprensió de causes i diferenciació entre sentiments i accions)
- Control de les emocions (implica una major tolerància a la frustració control de l'agressivitat i l'enuig, l'estrès, l'ansietat social o l'aïllament i permetent uns sentiments més positius).
- Aprofitament productiu de les emocions (major responsabilitat, capacitat de concentració, autocontrol de la impulsivitat).
- Empatia (capacitat per a comprendre les emocions i el punt de vista de l'altre i major capacitat d'escolta)
- Capacitat per dirigir les emocions (major capacitat d'anàlisi i comprensió de les relacions, resolució de conflictes, destresa comunicativa, compromís, solidaritat, cooperació i establiment de relacions socials positives que fan ser ben valorat socialment).

Tot i que aquesta postura és semblant a la de Steiner, aquest hi afegeix l'habilitat de reparar el mal emocional causat (reconèixer què hem fet malament, reparar-ho i demanar perdó), una habilitat que altres pedagogs com Korczak (1999) també destaquen.

D'acord amb aquest concepte educatiu de les emocions, per la seva banda, Bisquerra (2000) destaca els següents objectius respecte de l'educació emocional:

- Adquirir un millor reconeixement de les pròpies emocions.
- Identificar les emocions dels demés.
- Desenvolupar l'habilitat de controlar les pròpies emocions.
- Prevenir els efectes perjudicials de les emocions negatives.
- Desenvolupar l'habilitat per a generar emocions positives.
- Desenvolupar una major competència emocional.
- Desenvolupar l'habilitat per a automotivar-se.
- Adoptar una actitud positiva davant la vida.
- Aprendre a fluir.

²⁹ C. Steiner emprà originàriament el concepte Alfabetisme Emocional (*Emotional Literacy*) al 1979 a la seva obra "Healing Alcoholism".

Des del punt de vista de la interacció entre grups culturals, Steiner (2002) assenyala que l'educació emocional millora les relacions interpersonals en crear possibilitats afectives i facilitar el treball col·laborador i el sentiment de comunitat. Així mateix, els treballs de Bennett (2004), Saberi (2009) o Schmitz i Schmitz (2009) correlacionen la competència emocional amb els processos d'aculturació alhora que assenyalen que aquesta afavoreix el desenvolupament de la sensibilitat intercultural necessària per a facilitar l'adaptació als entorns interculturals de la societat d'avui, tot destacant l'afecte i l'empatia com a condicionants necessaris.

Respecte de l'afecte, el seu fonament es troba en l'amor. El pensador Erich Fromm (2008), influenciat per Spinoza, entén l'amor com una *acció*, una activitat voluntària de donar sense esperar rebre res a canvi. És una activitat pròpia d'una maduresa personal de superació de l'egocentrisme, de la dependència i del desig d'acumular i d'explotar els demés. No es tracta d'un deure ni d'un sacrifici, sinó d'un gran acte d'humilitat on el mateix fet de donar enriqueix l'altre i fa que l'altre també doni. Segons Fromm, es pot mostrar l'amor o l'estimació de múltiples formes (amb alegria, interès, comprensió, coneixement, humor, tristesa,...) però totes aquestes manifestacions impliquen quatre elements bàsics: cura, responsabilitat, respecte i coneixement. Revisant les postures dels diferents pedagogs que han influït en la pedagogia catalana, els treballs de Besalú (2012), Besalú i Vila (2007), Canals (2007), Korczak (1999), Parellada (2002), Pestalozzi (2008) o Xirau (1986) coincideixen a destacar la vàlua de l'afectivitat en l'educació; no es poden educar les emocions sense emoció, concretament sense l'amor. Com observa Xirau (1986), la persona estimada, en sentir-s'hi, és capaç de transformar-se i deixar aflorar qualitats o valors ocults que només són visibles a qui l'estima. Així, el filòsof destaca el valor de la il·lusió que genera l'estima. La mirada amorosa crea una imatge lluminosa que enalteix la persona estimada i la capacita per a avançar. Des del punt de vista neurològic, això es justifica perquè el sistema nerviós parasimpàtic s'activa provocant una sensació de calma i satisfacció permetent alhora una major activació neuronal en eliminar l'estat d'alerta per preocupacions o sentiments negatius que puguin pertorbar l'aprenentatge (Goleman, 1997).

Respecte de l'empatia, segons els estudis de Hoffman (2002), aquesta suposa una resposta emocional vicària que assenta les bases de la moral i de l'actitud ètica (és gràcies a sentir el patiment de l'altre que ens sentim empenyats a ajudar-les). En aquest sentit, i seguint Hoffman, l'estudi d'Etxebarria amb Pacual i Conejero (2009) conclou que tot i que en principi la intel·ligència emocional es pot considerar neutre des del punt de vista ètic, l'empatia, malgrat les seves limitacions, és un element

essencial de la moral que aporta una sèrie de contribucions a la resposta afectiva des de l'àmbit moral (ja a principis de segle Edith Stein³⁰ valorava que l'empatia estava vinculada a l'esfera més espiritual de la persona). Així, Etxebarria et al. defensen que l'empatia estimula un comportament d'ajuda, suposa la font de diverses emocions morals (com compassió, indignació sentiment de culpa, d' injustícia,...), promou o afavoreix el perdó, inhibeix l'agressió, juga un paper clau en la distinció primerenca entre "moralitat" i "convenció" i influeix en els principis i els judicis morals. Llavors, promoure l'empatia resulta fonamental respecte de l'educació emocional perquè, ajuda a construir la pròpia persona en tant que intervé en el procés d'autoconeixement (només amb l'empatia veiem valors que ens passaven desapercebuts- Stein, 2003). citant la investigadora, ens "porta a desenvolupar, com a empatia amb 'naturaleses semblants', és a dir, amb persones del nostre tipus, allò que 'dormita' en nosaltres, i d'altra manera ens il·lustra sobre el que nosaltres no som, sobre el que som de més o de menys respecte dels demés [...] En empatitzar donem amb dominis axiològics clausurats per a nosaltres, arribem a ser conscients d'una pròpia carència o desvalorització" (Stein, 2003:134). En aquest sentit, Torralba (2012) defensa que els valors s'han de descobrir i aquest descobriment està vinculat a les vivències emocionals. Per això és tan important que des de les institucions educatives s'eduqui en emocions als infants des de ben petits i així vagin descobrint i potenciant els seus valors ètics i morals.

Ara bé, és evident que un dels aspectes clau de cara a possibilitar una adequada educació emocional és precisament la formació dels docents i la seva pròpia competència emocional (Pestalozzi, 2008). El problema, com bé apunta Horno Goicoechea (2004), és que majoritàriament les persones no hem estat educades per donar ni rebre afecte o per manifestar sentiments. Això implica que les respostes emocionals de cadascú i la seva intensitat estan condicionades per la predisposició personal que hom té i, en especial, per les experiències d'entrenament emocional que ha tingut al llarg de la seva vida. Si s'espera que els alumnes aprenguin educació emocional, és necessari que prèviament els docents parteixin d'una maduresa emocional excepcional per actuar-hi amb coherència (Goleman 1997, Xirau 1986). Pestalozzi (2008) diu que els bons mestres són els que tenen un sincer sentit de la veritat i de l'amor perquè és el que ens porta a aquesta maduresa emocional de què parlem. Com deia Spinoza, no es pot estimar contràriament al que se sent, de manera

³⁰ Edith Stein es nodrí de la Psicologia de Theodor Lipps i entenia l'empatia com el seu mestre Edmund Husserl, com una aprehensió de les vivències alienes, una percepció del vivenciar de l'altre. Tot i que no va aportar una definició formal d'empatia, Stein destaca per plantejar la rellevància retòrica de l'empatia amb el tractat sobre lla temàtica a la seva Tesi Doctoral al 1917)

que la formació emocional dels docents és un aspecte clau de l'educació intercultural. Cal aprendre a “governar els afectes” diria el pensador i això només es pot fer amb entrenament i constància, o amb una “vida virtuosa” en termes d'Aristòtil.

Més enllà de la consideració de l'alumnat, la competència emocional també resulta fonamental en la relació amb les seves famílies. En la comunicació entre cultures és fàcil que es donin malentesos perquè, com assenyala Fitzgerald (2003), hi ha pocs “universals semàntics” entre cultures. Bennett (1998) defensa que el llenguatge verbal és un sistema de representació abstracte però que el llenguatge no verbal és més menys manipulable i més clar, de manera que complementa o fins i tot supleix el missatge verbal. Com diu Paul Ekman (2007), tot basant els seus estudis en les coincidències en les expressions d'emocions humanes en diferents contextos socioculturals, les emocions són “el sistema de senyals més universal que tenim”. Llavors, en tractar amb persones d'origen immigrat, allà on fallen les paraules, hi arriben les emocions. “Voler-ho pot ser suficient,... però voler-ho amb un somriure és quasi assegurar-se el resultat” diu Guillaumot (2005). D'entre els factors determinants d'aquesta competència destaquen la *comunicació afectiva* (Garreta, 2009a), entesa com una intenció de comunicació mediada per les habilitats emocionals i una *voluntat de comunicar* (*willingness to communicate*), concepte emprat per McIntyre (2007) per a referir-se a la superació de les barreres lingüístiques a partir de la predisposició personal per a fer-ho. És per això que Delpit (1988) o Palou (2003) defensen que en la comunicació intercultural cal fer un somriure conscient i també responsable i “posar els ulls en el cor” com diu el propi Palou. Això remet a una *pedagogia de l'escolta* (Dahlberg i Moss, 2004; Delpit 1988; Rinaldi, 2006). En aquest sentit, Gómez Bruguera (2003) parla d'una *sintonia emocional*, especialment entre família i escola en l'etapa infantil i Canimas i Carbonell (2008) d'una *ètica discursiva*. Des d'aquests plantejaments, convé recordar que l'etapa Infantil no és obligatòria, sinó un dret, i el bon enteniment entre les institucions escolar i familiar suposa la base per a crear un ambient propici de confiança i dissenyar un projecte educatiu de manera conjunta, col·laborativa i participativa.

2.3.1.2. Consideracions Respecte de l'Aprenentatge de la Segona Llengua

Com ja s'ha exposat, la llengua vehicular de l'aprenentatge a l'escola de Catalunya és la catalana, però convé destacar que el territori és bilingüe i els alumnes que arriben a les aules procedents d'altres cultures n'han d'aprendre les dues llengües oficials. Aquest fet, lluny de suposar un problema per a molts alumnes ja que avui les societats són cada cop més plurilingües (Bastardas, 2007; Vila, 2002), mereix d'una atenció

especial atès als condicionants implicats en l'aprenentatge de la segona llengua; qüestions de les que n'han de ser conscients els mestres i sovint no en són.

En primer lloc, cal deturar-nos en una tendència esbiaixada a associar competència comunicativa amb aprenentatge lingüístic (Badia, 2008; Cummins, 2002; Canale, 1983; Marí, 2008; Lambert, 1972a). Esdevenir un usuari competent d'una llengua implica molt més que conèixer les paraules i la formació d'estructures lingüístiques. Cummins (2002) o Lambert (1972a) assenyalen que els aprenents de la L2 aviat esdevenen igual de competents quant a lèxic que els parlants de la L1 però que varien de forma significativa respecte de la seva actuació (*performance*) en relació al grup cultural. Així, Canale (1983) parla de *competència comunicativa*, entenent-la com l'habilitat d'una persona per a comunicar-se en una llengua de manera eficaç. D'acord amb el lingüista, es distingeixen quatre competències implicades en la competència comunicativa:

- Competència gramatical, que es refereix al domini del codi lingüístic a nivell lèxic, semàntic, morfosintàctic i fonològic.
- Competència sociolingüística, referida a l'adequació a la normativa d'ús sociocultural, tot respectant-ne les convencions pròpies de la llengua.
- Competència discursiva, referida a la coherència en el discurs entre forma i significat.
- Competència estratègica, la qual permet compensar les mancances lingüístiques amb altres recursos i emetre un discurs efectiu.

En relació amb això, Marí (2008) també desglossa la competència comunicativa en una sèrie de subcompetències, identificant-ne les següents: competència lingüística (entesa com el coneixement del lèxic i els aspectes gramaticals de la llengua), competència discursiva o textual (la qual permet organitzar el discurs de manera cohesionada), competència pragmàtica (que implica la capacitat per a saber-la emprar de manera adequada en les diferents situacions d'interacció social), competència sociocultural (aquesta implica saber adequar l'estil comunicatiu a la situació) i competència estratègica (permet compensar les limitacions expressives amb recursos alternatius).

Estudis com els de Cummins (2002), demostren que els nens d'origen immigrant adquireixen la llengua del nou context de manera considerablement ràpida a partir del simple contacte amb l'entorn i amb l'escola, encara que reconeix que es tarda uns cinc anys en dominar els aspectes més tècnics de la llengua (entenent domini com la capacitat per a fer front amb un èxit relatiu a les exigències cognitives i lingüístiques de

l'ambient social i educatiu – Cummins, 2002). Així mateix, el lingüista assenyala que es tarda fins a uns set anys en assolir un nivell acadèmic similar al que tenen els parlants autòctons. Shohamy (1999), per la seva banda, parla d'entre set i nou anys per a assolir aquest nivell comparable al dels autòctons. Des del panorama català, cal citar l'estudi de Maruny i Molina (2000), en el que es defensa que l'evolució dels aprenents a Catalunya segueix un procés de cinc anys. Segons els seus resultats en un estudi amb alumnes d'origen magribí, al llarg del primer any s'adquireix una competència de comprensió bàsica d'enunciats habituals en català (això és pel que fa al context escolar i l'entorn immediat), així com d'una progressiva capacitat d'expressió amb formes poc gramaticals. Al llarg del segon i tercer any millora la competència oral en català en situacions de conversa i narració de fets viscuts, alhora que es desenvolupa el castellà com a llengua per a les interaccions socials en contextos no escolars. Fins el cinquè any es va consolidant i enriquint progressivament l'expressió oral així com la lectoescriptura en textos senzills. És a partir del cinquè any quan s'adquireix una competència comunicativa oral i escrita en condicions de "relativa igualtat" a la dels companys autòctons.

En aquesta progressió, Cummins, seguint Beyont (1994), també assenyala que quant més estructurada estigui la llengua materna, més ràpid progressarà en la segona llengua, defenent així la *Hipòtesi d'Interdependència Lingüística*. Des d'aquest plantejament, es recomana que els alumnes mantinguin i millorin la seva competència comunicativa en la llengua materna per tal de fer-ho també en la segona llengua. Ara bé, tal i com afegeixen Badia (2008) o Marí (2008), és necessari que l'entorn ofereixi oportunitats per a aprendre i utilitzar la nova llengua en els diferents entorns d'aplicació.

A banda de les oportunitats i la competència comunicativa en la llengua materna, entre les teories sobre l'aprenentatge d'una segona llengua destaca el treball del lingüista Stephen Krashen (1981, 1983, 1985), qui contempla la *Hipòtesi de l'Input de Comprensió*. D'una banda, planteja que serà més fàcil evolucionar en l'aprenentatge d'una nova llengua quan aquesta no és gaire lluny de l'actual nivell de desenvolupament lingüístic, de manera que *l'input* està al nivell del llenguatge de l'aprenent i només li suposa un petit repte, (Krashen l'anomena "I+1"). D'altra banda, quan el significat de les noves paraules o formes gramaticals es poden inferir fàcilment a partir dels coneixements previs o altres indicadors contextuais (com de dibuixos o altres objectes concrets a l'abast), també assolirà un grau suficient de comprensió que li permetrà avançar en aquest aprenentatge. Es tracta, així, d'un model de *Bastida d'Instrucció* on el mestre guia l'aprenentatge incrementant el nivell dels aprenentatges quant a comprensió i producció, portant l'aprenent cada cop més a l'autonomia.

En una línia semblant, destaca també el model de Cummins. En aquest, el lingüista proposa un model a fi de planificar la instrucció i l'assessorament d'una segona llengua. Planteja quatre estadis de desenvolupament d'acord amb dos eixos o variables: la informació del context i l'exigència cognitiva requerida. Així, la variable *Context* fa referència al grau de suport subministrat des del context, que pot ser fixat (amb indicadors visuals, referents directes, experiències pràctiques, llenguatge més simple) o reduït (sense aquests elements), mentre que la variable *exigència cognitiva* fa referència a les demandes dels processos de pensament, segons sigui de llenguatge simple (entendre o produir un missatge sobre un tema familiar) o de llenguatge complex (aprenentatge de continguts nous, fer servir un ampli volum d'informació, comparar o contrastar informacions,...). D'aquesta manera, el model evoluciona des d'un nivell de suport màxim amb molta informació del context i poca demanda de processos de pensament fins a un nivell molt més complex sense elements de suport i alta exigència lingüística (Cummins i Swain, 1986; Cummins, 2002).

De manera estretament vinculada a les teories anteriors, hi influeix el pla emocional. Els treballs de lingüistes com Baker (1988), Cummins i Swain (1986), Cummins (2002), Krashen (1981, 1983, 1985) o Lambert (1972a) sobre l'aprenentatge d'una segona llengua observen que l'aprenentatge és molt més efectiu si aquest es dona en un context natural, sense pressions del context i vetllant per la motivació de l'aprenent i una actitud favorable vers la nova llengua. Com assenyala Krashen (1981) en els seus estudis, és imprescindible que una persona compregui una llengua abans de poder produir en ella i, d'acord amb Baker (1988), per a poder comprendre-la, és necessari que la persona estigui exposada a un ambient lingüístic ric que li permeti *adquirir-la* de manera natural gràcies a l'*input* que ofereix el context en una situació informal. Llavors, defensa que les destreses de parlar i escriure s'activaran soles quan la persona estigui preparada, i no abans, de manera que és funció de l'escola afavorir que els alumnes estiguin exposats a quantes més experiències lingüístiques els sigui possible, tot vetllant perquè aquestes siguin variades i enriquidores des del pla informal. Des d'aquest plantejament, interessa destacar que la diferència entre aprendre una llengua en un context natural i aprendre-la en un context formal o forçat es manifesta especialment en el pla de les actituds. En els seus estudis, Krashen planteja una hipòtesi referida al *Filtre Afectiu*. L'autor defensa que les persones tendim a filtrar els aprenentatges de manera diferent segons l'actitud vers la nova llengua i l'estat d'ànim. Si aquest estat és de tranquil·litat i mostrem actituds favorables, llavors el filtre afectiu és baix i els aprenentatges són més bons, tot mostrant més confiança en l'ús de la segona llengua. Si, pel contrari, el filtre afectiu és alt, causat per un estat d'ansietat

davant les exigències de l'entorn i les actituds són, consegüentment desfavorables vers la nova llengua, llavors es produeix un bloqueig en l'aprenentatge. D'acord amb això, i des del punt de vista educatiu, Baker (1988) corrobora que no es recomana treballar l'*aprenentatge* de la llengua fins que no ha estat *adquirida* per tal d'evitar les actituds desfavorables vers l'aprenentatge de la segona llengua i aquest bloqueig causat per l'ansietat en l'aprenentatge.

Respecte d'aquest filtre emocional, Cummins (2002) emfatitza que l'ajustament de la identitat resulta determinant en els resultats de l'alumne, alhora que destaca de manera significativa les interaccions que s'estableixen entre el docent i l'aprenent. Segons diu, quan són d'empoderament, s'afirmen les identitats dels alumnes i s'afavoreixen els processos d'aprenentatge. En una línia semblant, Inbar, Donitsa-Schmidt i Shohamy (2002), plantegen que la motivació és un tema molt estudiat en l'aprenentatge de la llengua però que, tot i ser important, coincideixen a destacar l'estratègia educativa del docent, tot emfatitzant la qualitat de l'experiència de l'aprenentatge, els materials i l'organització de la lliçó així com l'actitud del docent vers la llengua. Coincideixen així amb Aguado (2004), Besalú i Vila (2007), Gay (2000), Landson-Billins (2009) i Osborne (1989, 1996, 2001), tot enaltint les qualitats personals i sensibles del docent en la seva actuació educativa. Com puntualitza Mújika en el seu pròleg al treball de Besalú i Vila tot fent referència a la millor estratègia per a l'ensenyament d'una llengua, "*la única respuesta es 'con amor, una lengua se enseña con mucho amor hacia las criaturas' ya que, ante todo, es un ejercicio con una enorme carga afectiva y emocional*" (a Besalú i Vila, 2007:14).

D'altra banda cal assenyalar que, a més de les actituds de la persona aprenent vers la nova llengua, són igual d'importants les actituds dels parlants de la segona llengua vers la persona aprenent (Baker, 2000; Cummins, 2002; Funes i Essomba, 2004; Gibson, 1988; Krashen i Terrell, 1983; Ogbu, 1995; Vila, 2002) i aquí és on l'escola hi juga un paper fonamental, especialment en les primeres edats. En aquest sentit, l'escola hi juga un rol estratègic, tant pel que fa a la seva actuació amb els alumnes com en les seves relacions amb les famílies dels infants. Cal vetllar perquè la nova família se senti acollida mitjançant una actitud d'obertura i respecte; amb una *comunicació afectiva*, en termes de Garreta (2009a).

Respecte dels beneficis que suposa el contacte entre llengües, certament aquest ha estat un tema molt estudiat per diferents lingüistes i, tot i que hi ha estudis que arriben a diferents conclusions, sembla que els beneficis són innegables en termes d'estimulació cognitiva i millora de la competència lingüística (Cummins, 2002;

Lambert i Peal, 1972b). Ara bé, més enllà d'això, el bilingüisme enriqueix la competència plurilingüe. Convé considerar que l'objectiu educatiu en un context de contacte entre llengües no és el d'ensenyar la llengua autòctona als infants d'origen immigrant sinó d'estimular el desenvolupament de la competència plurilingüe de tots els alumnes. Més que una sumatòria de capacitats monolingües, el concepte de plurilingüisme es refereix a la capacitat per a manejar les competències lingüístiques en els diferents contextos i usos, acceptant i respectant les identitats lingüístiques dels membres de la societat, alhora que es reconeix la igualtat intrínseca i universal de totes les llengües. Així, la "competència plurilingüe permet establir ponts entre les llengües desenvolupant l'habilitat de mediar entre persones que no s'entenen, de traduir, d'interpretar algú que parla una altra llengua" i, en aquesta societat, es converteix en una competència fonamental que cal potenciar (Barrieras et al., p.79). En una línia semblant, els treballs de Barbara Rogoff (2003) destaquen la major flexibilitat mental dels alumnes que creixen en entorns bilingües, la qual cosa els permet tenir major consciència lingüística que afavorirà la comprensió de noves convencions lingüístiques, resoldre problemes culturals, i entendre la seva pròpia herència cultural així com la dels altres. Com diu la investigadora, permet obrir ulls, orelles i ments per prendre consciència i entendre el món més enllà, no donant les coses per fetes i aportant elements de construcció crítica. Des dels centres educatius, doncs, convé estimular la competència plurilingüe dels alumnes com a mitjà per arribar als objectius de l'educació intercultural.

○ 2.3.2.○ La Relació amb les Famílies

Un dels pilars bàsics de la comunitat educativa és la família i per això cal dedicar-hi una atenció especial. Les famílies dels infants, com a membres de la societat i de la comunitat educativa, es veuen afectades per tots els condicionants anteriorment exposats. L'arribada de famílies procedents d'altres contextos socials i culturals no fa més que augmentar la diversitat i les formes de fer i d'entendre la família, on conflueixen diferents codis, projectes i pràctiques i s'obren nous interrogants respecte de la pràctica educativa i el rol de les famílies (Bertran, 2005).

D'acord amb el *DECRET 181/2008, de 9 de setembre, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments del segon cicle de l'educació infantil*, ja des del seu preàmbul, es dota d'especial valor el paper de la família en aquest procés i s'estipula que "la interacció amb l'entorn és una condició indispensable per al desenvolupament de l'infant. La família, l'escola i els altres infants formen part d'aquest entorn i hi han de tenir un paper acollidor i estimulador". Així mateix, en l'article 3.2 s'insisteix que "cal

establir els mecanismes de participació i col·laboració necessaris que permetin informar famílies i compartir criteris d'intervenció educativa, per afavorir la participació en el procés educatiu dels seus fills i filles”.

En el seu treball sobre l'educació infantil, Marta Bertran (2005) destaca especialment el valor de la família en els primers anys de vida tot entenent que l'etapa de zero a sis és l'etapa més primerenca en el procés de socialització des d'un enfocament inclusiu i, en ella, la família, hi té un lloc central, però observa que l'escola infantil ha tendit a incorporar la dinàmica de treball de l'escola obligatòria que a Catalunya es tendeix a concebre com un “domini propi del professorat” que no convida les famílies a entrar en ella i moure's lliurement. Així, encara es concep escola i família com a dos espais separats (Besalú i Vila, 2007; Collet i Tort, 2008) on l'acostament d'un a l'altre es percep de forma intrusiva. Seguint els treballs de Rosario Mérida (2002), Garreta (2008) assenyala que existeix una cultura de treball molt individualista. Els mestres consideren l'aula com un territori propi de treball i que qualsevol intent d'acostament per part d'agents externs, en especial familiars, es percep de forma intrusiva. Això, però, no és només una característica pròpia de Catalunya, sinó de gran part dels països d'Europa. Els treballs de Bennett (2008), Moss (2008) o Vandebroek (2004) també constaten aquesta tendència a excloure les famílies del procés educatiu de l'escola en la majoria de països europeus. Tobin (2013), precisament neguitejat per la distància existent entre les dues institucions, arriba a desenvolupar una estratègia per a acostar postures i escoltar la veu silenciada de les famílies immigrades des d'una posició simètrica, d'igualtat de relacions, les quals, com diuen Tobin (2005) o Vila (2000), tenen molt a dir. Llavors, com assenyala Delpit (1988) cal empoderar les veus silenciades. Ara bé, seguint Parellada (2002), més enllà de la distància amb les famílies immigrades, la relació entre família i escola és, *de facto*, un dels aspectes no resolts de l'educació, que en el millor dels casos s'intenta resoldre des d'actuacions aïllades de bona voluntat, però que a la llarga no es consoliden.

Seguint els estudis desenvolupats a Canadà (*Services aux Communautés Culturelles*, 1995), Garreta (2008) assenyala quatre eixos de dificultat en la comunicació entre escola i família: barreres lingüístiques, barreres socioeconòmiques, barreres culturals i barreres institucionals. Garreta concreta aquestes dificultats en una sèrie d'obstacles, entre els que destaca el baix nivell cultural de les famílies o conflictes culturals entre escola i família, aquestes dues especialment en el cas de famílies d'ètnia gitana, o bé altres obstacles com l'idioma, el desconeixement del sistema educatiu autòcton o la manca de comprensió del que s'espera d'elles en el cas de moltes famílies d'origen immigrant, totes tres resultat de qüestions de comunicació. Es torna a plasmar aquesta

barrera comunicativa de la qual ja se n'ha parlat a l'apartat dedicat a la competència emocional. Ara bé, a aquestes barreres cal afegir les pròpies del context social. Garreta (2009), Tort (1997) o Parellada (2002) valoren que els canvis socials, els canvis en educació i els canvis en les estructures familiars, han canviat també les relacions entre escola i família; canvis que també observa Tobin en els seus estudis transculturals de 1989 i 2009. Aquests canvis es tradueixen en incerteses i distàncies entre uns i altres, la qual cosa ens porta al que Garreta planteja com a les dues grans dificultats entre escola i família: d'una banda la manca de comunicació entre les dues parts i de l'altra, els diferents criteris que uns i altres tenen respecte de l'educació i dels diferents rols que s'espera que cadascun desenvolupi, visió, aquesta segona, que torna a coincidir amb els treballs de Tobin (2005, 2013) respecte de la diferència d'expectatives, especialment en els estadis més inicials de l'educació. Hi ha, doncs, una distància molt gran entre allò que els pares volen o esperen de l'educació i allò que es fa a l'escola, així com entre allò que els pares fan i allò que l'escola espera que facin, per la qual cosa cal trobar espais per a compartir expectatives educatives entre escola i família. De manera contrària, i especialment en entorns més desafavorits o de contacte entre cultures es reforcen els prejudicis, tot justificant la necessitat que l'escola faci un esforç per acostar-se a les famílies i facilitar-ne la comunicació. Altre cop, cal una *pedagogia de l'escolta* (Dahlberg i Moss, 2004); cal cultivar i consolidar una relació propera de comunicació i confiança mútua a partir d'actituds personals d'escolta i reconeixement de l'altre, mostrant-se disponible, no precipitant-se en les impressions o judicar (Bertran, 2005; Besalú i Vila, 2007; Leiva, 2010; Parellada, 2002; Rinaldi, 2006; Skattebol, 2010; Tobin, 1989; 2009).

En el cas específic de l'arribada d'alumnat d'origen immigrant es fa encara més important assegurar aquesta vinculació també amb les famílies autòctones precisament perquè la societat està carregada de prejudicis i de visions estereotipades respecte de la immigració. L'escola ha d'acostar-se a elles i donar-les confiança, tot explicant els objectius de l'escola i les actuacions que portarà a terme per tenir cura dels seus fills a més de les que farà amb els nens i nenes d'origen immigrant (Bertran, 2005; Besalú i Vila, 2007; Collet i Tort, 2008; Vila, 2002). De manera contrària, l'escola afavorirà la fugida de les famílies autòctones, quedant vacants lliures que seran ocupades per nous immigrants de matrícula viva fins convertir-se en una escola gueto. Una de les excuses que sovint empen les famílies autòctones com a justificant de la seva marxa és la por a què baixi el nivell educatiu dels seus fills creient que els docents no els donaran l'atenció necessària en haver d'atendre les necessitats educatives dels nens nouvinguts. Earick (2009) exposa que les famílies marxen a escoles concertades o privades, però que no reconeixen que és per motius de

racisme, sinó que recorren a arguments referits a la seguretat dels infants o es justifiquen per l'entorn de pobresa (ideologia *color-blind*). En aquesta línia, Ponce (2010) també assenyala la presència d'*estratègies familiars* per a eludir l'escolarització dels fills en escoles no desitjades encara que admeten la necessitat i conveniència que els alumnes de les zones més pobres puguin beneficiar-se de les oportunitats d'integració – com assenyala l'investigador, es tracta d'una dissonància cognitiva entre el nivell col·lectiu i l'individual. En tot cas, confia en una evolució positiva. Vives (2009), per exemple, assenyala que aquest nivell d'angoixa s'ha reduït des de l'aparició de les aules d'acollida, però cal anar més enllà i fer les escoles més atractives per evitar que s'associï la diversitat amb una pèrdua de qualitat educativa (Collet i Tort, 2008; Vila, 2002).

Respecte de les famílies d'origen immigrat a l'escola infantil, és important insistir en l'obertura de l'escola perquè és una etapa crucial per afavorir l'establiment de vincles de confiança amb la família. És cert que l'educació infantil és una etapa fonamental de cara a la consolidació de les bases per a la igualtat, el desenvolupament i la socialització dels infants, però també ho és per les famílies. Les famílies que entren amb bon peu en el sistema educatiu, consoliden bons fonaments d'integració i relació amb la societat a la qual s'han incorporat (Bertran, 2009; Carbonell, Formariz i Darder, 2000; Hadley i de Gioia, 2008). D'altra banda, també ajuda a reduir incerteses i neguits - escolaritzar un infant en l'etapa infantil catalana implica que els pares perden espais d'educació i socialització amb els seus fills que no sempre entenen o comparteixen. En aquest sentit, Penn (2005), critica que les societats occidentalitzades imposin els seus models pedagògics sense considerar els valors pedagògics d'altres cultures. En la seva revisió dels estudis etnogràfics de LeVine (1994³¹) i de Gottlieb (2000³²) en diferents regions d'Àfrica, en els quals es posa l'èmfasi en l'educació de l'infant des d'una perspectiva molt més col·legiada de comunitat, Penn conclou que aquests infants esdevenen més autònoms i autosuficients, alhora que es mostren més atents a les demandes dels demés. Penn assenyala també que, encara que puguin ser menys precoços en el desenvolupament lingüístic, aquests infants desenvolupen millor la competència bilingüe, servint, tot plegat, com a motiu de reflexió i qüestionament sobre l'adequació de la pedagogia que s'aplica en els estats occidentals. En la mateixa línia,

³¹ LeVine, R. A., et al. (1994). *Child care and culture: Lessons from Africa*. Nova York: Cambridge University Press.

³² Gottlieb, A. (2000). Luring your child into this life: a Beng path for infant. A J.S. DeLoache i A. Gottlieb (Eds). *A world of babies: Imagined childcare guides for seven societies*. Nova York: Cambridge University Press. pp.55-90

Gottlieb, A. (2000). Where have all the babies gone?: Toward an anthropology of infants (and their caretakers). *Anthropological Quarterly*, 73(3), 121-132.

Bertran (2009) observa en el seu estudi com moltes famílies immigrades poden sentir-se incòmodes per la intromissió institucional en l'educació dels fills quan es projecten uns valors que potser no coincideixen amb els que creuen importants per a transmetre i que fins i tot poden veure com a contraproductius. Per això precisament, es justifica la necessitat d'obrir l'escola a les famílies, especialment durant el procés d'adaptació, tant de les famílies com de l'infant, i, per a fer-ho, cal dotar l'escola de recursos, especialment de tipus personal, que facilitin la comunicació, que fomentin el coneixement mutu i que estimulin l'empatia. Si fos possible, fins i tot fora bo també introduir referents adults que pertanyin a les minories per afavorir una construcció d'autoestima positiva...

Els treballs de Bertran (2005), Coelho (2005), Essomba (2006) o Vives (2009) han dedicat especial atenció a aquesta relació entre escola i la família tot destacant una sèrie de condicionants que cal considerar respecte de les famílies d'origen immigrant i que intento sintetitzar en les següents línies.

- **Canvis Intensos:** cal considerar que les famílies que han immigrat viuen processos de canvi intensos. Experimenten el dol per separar-se de la família i dels referents culturals (la qual cosa provoca aïllament o agrupament amb els iguals- en guetos), canvia l'estructura familiar, passant d'un referent de família extensa a una família nuclear; consegüentment, canvien alguns rols familiars (tant de l'home com de la dona, o fins i tot dels fills, que prenen noves responsabilitats com a intermediaris dels pares en aprendre abans la llengua). En alguns casos, fins i tot, es produeix una involució social (dones amb formació acadèmica fent feines reproductives).
- **Regularitat i Condicions Laborals:** aquestes famílies sovint pateixen condicions de vida precàries (llargues jornades laborals o horaris incompatibles amb els horaris del centre per a mantenir el contacte, manca d'una xarxa familiar de suport, habitatges compartits, condicions de pobresa que dificulten la higiene, l'alimentació...) i pateixen situacions de desgast emocional causades per la lentitud o dificultat per a trobar estabilitat (situació de regularitat, estabilitat laboral, remuneració,...).
- **Conviure amb Estereotips:** les persones que han immigrat procedents de països diferents als nord-occidentals sovint tenen dificultats per a definir una identitat positiva en la nova societat. Hi ha poques imatges positives o d'èxit de persones com ells i, a més de les dificultats inicials d'adaptació, han d'afrontar canvis a nivell d'autoimatge en percebre que són jutjats d'acord

amb estereotips o prejudicis, així com acceptar que poques vegades hi ha oportunitats de provar el contrari.

- **Conflictes Culturals i Valors:** en emigrar cal adaptar-se a noves dinàmiques de relació amb l'escola o amb la comunitat, acceptar valors que poden xocar amb els propis, aprendre i adaptar-se a nous patrons de relacions socials, d'autoritat o d'autonomia. Si aquests no es parlen, poden generar malentesos i alimentar els prejudicis (és el cas d'emetre judicis de valor negatius quan un infant de dotze anys té cura d'un germà petit valorant que es tracta d'una negligència per part de la família quan en una altra cultura més solidària, no tan individualista i competitiva com la nostra societat, això sigui valorat de forma positiva (Bertran, 2005).

- **Educació i l'Escola:** les expectatives sobre l'educació poden ser diferents i depenen en gran mesura de les experiències viscudes en el lloc d'origen. Ara bé, també depenen de l'objectiu del projecte migratori, de si hi ha o no intenció de tornar o del moment o fase en la que es troben, ja sigui perquè acaben d'arribar o bé si ja estan instal·lats. Per això és important el contacte amb les famílies i conèixer el sistema educatiu i les relacions entre escola i família dels llocs de procedència. Alhora, és igualment important transmetre els valors, els objectius i les expectatives de l'escola d'aquí i conèixer i compartir les seves. En alguns casos, sobta que l'escola vulgui mantenir un contacte proper amb la família, i algunes cultures arriben a valorar-ho com si l'escola no sabés fer bé la seva feina. Altres famílies critiquen la manca d'autoritat dels mestres d'aquí i el nivell de conflictivitat i la guetització d'algunes escoles. Tot i així, en general, acostumen a mostrar un gran respecte per l'educació entenent-lo com a mitjà de millora personal.

- **Llengua i Comunicació:** és força probable que tinguin dificultats per a entendre les comunicacions escrites que se'ls donen des de l'escola, pel que cal assegurar que la informació arribi de manera entenedora mitjançant traduccions, ajuda d'intèrprets, o facilitant espais d'aprenentatge de la llengua, encara que sovint les condicions de precarietat laboral els limiten les opcions de fer cursos d'aprenentatge de la llengua, dificultant encara més la seva integració social.

Totes aquestes variables tenen una incidència directa en l'evolució personal i acadèmica dels infants que han de trobar l'equilibri entre el conflicte cultural produït entre els valors de casa i els valors de l'escola (Cummins, 2002; Davidson, 1996;

Ogbu, 1995). Cal considerar que els infants estan en un moment crucial de construcció d'una identitat pròpia amb les aportacions que recullen de casa, de l'escola i de les influències de l'entorn i els mitjans (Essomba, 2006). Una bona relació amb la família hauria de permetre conèixer les seves necessitats i compartir les expectatives educatives respecte dels seus fills (Besalú, 2010; Collet i Tort, 2008; Garreta, 2009; Tobin, 2005), tot repercutint de forma positiva en l'evolució de l'infant i permetent als docents atendre als aspectes culturals de manera respectuosa i realista, així com evitar que es transmetin conceptes esbiaixats o parcials.

Vives (2009) assenyala que la relació amb les famílies immigrades implica les mateixes mesures que amb la resta de famílies (escolta atenta, empatia, clima de comunicació i confiança, afavorir mecanismes de participació,...), però, en la línia de Bertran (2005), Besalú i Vila (2007), Leiva (2010), Nieto (2003) o Skattebol (2010), cal fer-ho amb una especial sensibilitat a partir del que Garreta (2009a) anomena una *comunicació afectiva*. Amb les famílies immigrades és preferible ser més flexible i dedicar-hi temps ja que els resultats seran més efectius. Cal emprar tots els canals possibles de comunicació, llengües i formats i compartir amb la família criteris sobre el valor educatiu. Com assenyala Tobin (2005), no existeix un estàndard de qualitat universal, sinó que es tracta d'un constructe construït dins de cada context cultural amb uns valors i unes percepcions específiques. Cal vetllar per garantir espais de trobada que evitin les relacions asimètriques que dificultin la participació i reproduïxin les jerarquies socials (Bertran, 2009; Tobin, 2013).

En definitiva, cal destacar que, en un context heterogeni, on hi ha persones de diferents cultures, és important escoltar la veu dels pares dels alumnes, especialment en el cas de les famílies d'altres contextos culturals i per a fer-ho, cal crear mecanismes i espais de diàleg. Només així es podrà arribar a una comprensió de qualitat. Com observa l'antropòleg, si avalués el cas de les escoles Japoneses o Franceses des dels barems avaluadors de qualitat de l'Associació Nacional d'Educació infantil (NAEYC³³) d'EEUU, arribaria a la conclusió precipitada que els infants passen a l'etapa primària amb unes limitacions socials, lingüístiques i emocionals significatives, quan aquest no és el cas.

Tot i així, més enllà de l'actuació de l'equip docent i de la comunicació clara de les informacions habituals, des de la comunitat educativa cal fomentar els espais d'intercanvi informal així com activitats de lleure que convidin a participar en les activitats de la vida quotidiana de la comunitat escolar i sociocultural que afavoreixi

³³ NAEYC respon al *National Association of Early Childhood Education*, d'EEUU.

una relació positiva que ajudi a desmuntar estereotips (Barquín et al., 2010; Bertran, 2005; Besalú i Vila, 2007; Colectivo IOÉ, 2000). Per la seva banda, Garreta (2009a) i Leiva (2010) destaquen la importància de les AMPA en la gestió educativa de la diversitat cultural per promoure espais de relació. Aquestes mesures són les que han d'afavorir la prevenció de les manifestacions de racisme.

○ 2.3.3.○ L'Escola Intercultural: un Objectiu Social Compartit

Finalment, aquest apartat pretén considerar la necessitat d'encarar un projecte d'educació intercultural es d'un plantejament més ampli i global, a nivell sistèmic, en termes de Hellinger, de manera que tota actuació que es fa sobre un dels sistemes, repercuteixi en la resta. Tot i la importància de la formació dels mestres, no podem descuidar que l'escola és la primera societat en la que viuen els infants i que de la seva experiència en ella en depèn, en gran mesura, l'experiència que tinguin posteriorment a la societat. Per això és molt important revisar el funcionament de la vida del centre i assegurar-ne la seva coherència amb els valors socials que es pretenen transmetre (Vives, 2009).

Ara bé, encara més enllà de l'escola, no es pot deixar que tot el pes de resoldre els problemes de la convivència social recaigui sobre l'escola o en les actuacions aïllades dels mestres de bona voluntat. Així, cal que els que tenen el poder econòmic i polític vulguin implicar-s'hi i lluitar contra les causes i conseqüències de l'exclusió social. L'escola és, certament, un element important en aquesta tasca, però no deixa de ser una peça més del trencaclosques de la societat educadora i necessita d'altres forces socials que han de treballar de manera estreta i coordinada (família, treballadors i educadors socials, equips psicopedagògics, serveis de l'Administració local, ONGs... (Besalú, 2010; Carbonell, 2000; Coelho, 2005; Colectivo IOÉ, 2000; García Castaño et al., 2008; Ponce, 2010). Per la seva banda, Wieviorka (1992) valora que el racisme es pot –i s'ha de- combatre per mitjà de polítiques actives amb mesures legislatives i reglamentàries i esforços directes (des de les polítiques escolars fins a les socials, econòmiques o jurídiques. Tots hi estan implicats i s'ha de fomentar una *consciència comunitària*). "L'escola no ho pot fer tot ni ho pot fer sola. És difícil que converteixi els alumnes en éssers acollidors, respectuosos i tolerants si fora –durant deu hores més- respiren comentaris estereotipats, comportaments xenòfobs i persuasions subliminals negatives a través dels mitjans de comunicació. Així mateix, és difícil que aconseguixi rendiments acadèmics més bons en molts alumnes minoritaris si gairebé no hi ha al barri polítiques socials que en sanegin els condicionants bàsics (habitatge, feina, serveis familiars, iniciatives socioculturals,...). [...] les escoles més eficaces en els

contextos multiculturals són les que han entès la necessitat d'educar en col·laboració íntima amb els pares, altres professionals socioeducatius i els serveis de l'Administració local" (Jordán, 2001:53).

D'aquesta manera, la interculturalitat no es pot entendre al marge de les relacions de poder de la societat i de les desigualtats que genera (Vives, 2009). En el seu assaig sobre la cultura de la pobresa, C. Valentine (1970) reflexa la seva preocupació per superar els enfocaments habituals sobre el tema. Destaca els estudis de Thomas Gladwin i de O. Lewis, que qüestionen els conceptes antropològics d'una subcultura de la pobresa com a mode de vida o d'Elliot Liebow, amb influència de William F. Whyte, qui assenyala que l'estructura social no afavoreix que l'home de classe baixa pugui promocionar-se social i econòmicament. Valentine, així, reivindica la necessària implicació de la societat per a evitar situacions de marginació o l'extensió d'un sentiment d'amenaça per part de la cultura pobre que encara avui es percep de forma hostil i negativa. Per aquest motiu, Valentine proposa la capacitació i l'ocupació de les persones que viuen en situació de pobresa i, com diu Alegre (2007), no s'han de confondre les estratègies de supervivència amb els hàbits culturals o trets identitaris.

Entesa aquesta situació, per combatre el racisme cal desenvolupar un marc general d'igualtat de drets i d'oportunitats però no podem perdre de vista que l'actual marc jurídic i social és, *de facto*, discriminatori (Vives, 2009). En aquest sentit, Carbonell (2006b) assenyala la gran contradicció entre els discursos que proclamen l'equitat i el respecte a la diversitat humana i les pràctiques socials que estimulen la desigualtat i la competitivitat. Els treballs de Besalú (2010), Coelho (2005), Colectivo IOÉ (2000), Cummins (2002) García Castaño et al. (2008), Leiva (2010), Ortiz (2008) o Ponce (2010) apel·len a la responsabilitat de les administracions en el suport a l'actuació educativa de l'escola ja que, com assenyala Chaib (2006), "no podem oblidar un fet clar: aquests nens i nenes formaran part del futur d'aquest país" (p.37) i l'escola està fent seva una funció de detecció de necessitats i de mediació social entre institucions en la que necessita suports socials i administratius i formació. A l'escola, en el context d'incertesa social que viu, no se li pot exigir més sense fer-li costat. Com diu San Roman (2001), "a un mestre no se'l pot abandonar un dia amb l'angoixa i la incertesa quan l'endemà ha d'afrontar la seva feina, relacionar-se amb els nens, decidir a cada pas" (p.44).

Per part de la Unió Europea, tot apel·lant a la responsabilitat política dels governs i de cara als objectius d'una EPT, es fan les següents propostes per a afavorir una actuació educativa i acollidora de la diversitat intercultural des d'un plantejament sistèmic

d'educació en xarxa amb les diferents institucions educatives de la societat (Llibre Verd, 2008):

- Promoure sistemes educatius equitatius (com compensar les necessitats socioeconòmiques).
- Facilitar l'aprenentatge de la llengua d'acollida.
- Promoure l'ús i la presència de la llengua d'origen.
- Dotar de suports econòmics adreçat al col·lectiu d'aprenents.
- Afavorir recursos educatius de suport (extraescolars, treball en xarxa,...)
- Afavorir l'educació d'adults.
- Promoure la incorporació en el sistema d'educació infantil.
- Evitar la concentració de l'alumnat d'origen immigrant i afavorir la imatge educativa de les escoles que tenen molts d'aquests alumnes.
- Millorar la qualitat educativa a partir de la formació dels docents en educació intercultural.
- Reforçar la confiança d'aquests alumnes i promoure que tinguin coneixement de la seva cultura familiar.

2.4.

Conclusions

Tancant aquest apartat, convé recuperar algunes idees fonamentals i comentaris finals respecte de l'educació intercultural, un enfocament respectuós amb la diversitat cultural que es basa en la interacció dialògica, sensible, crítica i compromesa amb les situacions de desigualtat causades per la diversitat d'origen. En aquest context, l'actuació dels docents pren una rellevància especial en la construcció de la identitat dels alumnes d'origen immigrant. Cal, per això, que docents parteixin d'una reflexió crítica d'autoconeixement perquè no es pot evitar que la cultura influeixi de manera profunda en el seu comportament, fins i tot, sota el llindar de la consciència. La reflexió ha de portar a un coneixement més profund respecte de l'impacte de la pròpia cultura en la forma de percebre les experiències diàries i donar eines per a millorar l'autoconeixement i entendre que les persones i les coses potser no són "naturalment" així. Sense una anàlisi crítica progressiva no és possible una comunicació intercultural i enriquidora. I és que "una societat és més madura com més capacitat d'autocrítica cultural té, com millor sap jutjar els seus punts forts i febles en vista d'altres propostes culturals diferents de la pròpia" (Jordán, 2001: 35-36). Es justifica, doncs, la necessitat

de desvetllar la necessitat d'una formació intercultural del col·lectiu docent entesa, no tant com a recull d'estratègies concretes a posar en pràctica amb l'alumnat d'origen immigrant, sinó com una provocació per a la reflexió crítica amb la realitat sociocultural diversa d'avui. Repassant les necessitats de formació dels docents, convé parlar d'atenció a la competència emocional, ja que aquesta està directament lligada a la seva actuació pedagògica amb els alumnes, així com en la comunicació amb les seves famílies. De la seva sensibilitat i competència comunicativa en depèn la dels alumnes, i es fa especialment necessari potenciar-la atès que es tracta d'una competència fonamental per a desenvolupar-se en la societat actual; una societat carregada d'estereotips que cal qüestionar amb mirada crítica i empàtica. Així mateix, és convenient que els mestres prenguin consciència respecte de la necessitat d'educar els alumnes de manera general en una competència plurilingüe. En aquest procés, cal vetllar pel reconeixement i el foment de les llengües d'origen dels alumnes a banda d'assegurar les oportunitats suficients per a desenvolupar la competència comunicativa en la L2 més enllà del simple nivell lingüístic.

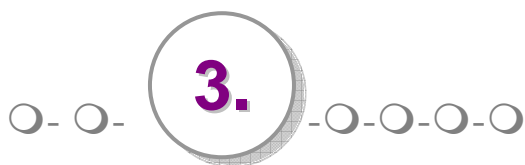
D'altra banda, els paràmetres que es consideren específics de l'alumnat immigrant representen també reptes específics per d'atenció a la diversitat. Si encarar això genera tensions i incertesa, es posa en evidència que l'escola té unes limitacions significatives que no són noves. Carbonell (2006b) assenyala que els problemes que s'associen a la immigració ja hi eren, només que ara s'han fet més visibles perquè "ens hem aturat a mirar-los". Parafraçant Marta Bertran, "les famílies immigrants, més que produir noves necessitats i fer paleses les mancances de les institucions educatives, han fet més visibles les mancances de comunicació existents entre les famílies, les institucions educatives i els educadors. Aquestes mancances prenen més relleu en els centres i institucions en què no hi ha l'hàbit de compartir espais amb les famílies" (2005: 93).

De manera general, Garreta i Llevot (2003) valoren que a Catalunya s'ha anat reduint el menyspreu a la diferència i que s'està avançant cap a una perspectiva intercultural gràcies a l'experiència i els discursos d'altres països. Això no obstant, cal seguir treballant per a traduir el discurs de la interculturalitat a la pràctica. En aquest sentit, encara que Vandembroeck (2009) també reconeix que s'ha evolucionat en l'educació intercultural, es queixa, com Tobin (1989, 2013), que encara no s'escolta precisament els que es vol incloure: infants i especialment, família. Respecte d'això, Tobin (2005) planteja que, si es creu en la pedagogia constructivista pels infants amb la que s'arriba al coneixement mitjançant la construcció significativa de l'aprenentatge i no per la recepció del producte fet, per què no s'apliquen aquests principis també als docents i a

les famílies? Aquestes necessiten d'entorns que facilitin aquest espai relació i col·laboració per tal de desenvolupar els seus propis estàndards de qualitat. Es tracta d'un *procés d'empoderament (empowering)* i no d'un producte final; d'una conversa constructiva i no d'un document. Tobin proposa oblidar el concepte "estàndard", el qual implica una solució única en la que tothom hi ha d'encaixar, però defensa que, si es manté, aquest s'ha d'entendre com a procés que impliqui les famílies en les discussions de bona pràctica educativa o com a procés que evidenciï l'adaptació dels estàndards a les necessitats o valors de la comunitat autòctona.

Finalment, ha de quedar clar que l'educació intercultural va més enllà de l'actuació educativa de l'escola. Com assenyala Alegre (2007), "immigració i educació no és, genèricament, un binomi problemàtic" (p.25) tot i que algunes ho acaben essent a causa de les característiques del sistema educatiu i les xarxes socials que s'hi estableixen. Si es pretén una educació intercultural, cal que el sistema sociopolític i econòmic de la societat s'hi impliqui de forma responsable i coherent des de totes les institucions ciutadanes, donant suport a les actuacions a l'escola, alhora que en els valors que professa. Aquesta responsabilitat és la que avui per avui mostra més mancances en una societat que està acostumada a establir jerarquies en favor del benestar dels que han gaudit de beneficis històrics que s'han naturalitzat en detriment dels membres més febles de la societat i que ara han trobat el seu fonament en les persones vingudes d'altres contextos culturals.

Amb aquests principis i la confiança posada en els responsables dels poders polítics es tanca aquest apartat dedicat a la revisió dels conceptes clau vinculats a l'educació intercultural i la seva aplicació pràctica que han de servir com a marc de referència per a facilitar el seguiment d'aquest treball de recerca.



Context

- 3.1.** Aproximació al Marc Sociopedagògic de Catalunya
- 3.2.** Aproximació al Marc Legal de l'Educació Infantil a Catalunya
- 3.3.** Moviments de població a Catalunya
- 3.4.** Actuació Pedagògica a Catalunya:
Educació Infantil i Immigració

3. Context. L'Educació Infantil a Catalunya

Estructura del Capítol

Atès que aquesta recerca es refereix específicament al context educatiu de l'escola infantil a Catalunya, convé revisar aquelles qüestions fonamentals del seu funcionament i les peculiaritats que el caracteritzen. S'entén que l'escola es contextualitza en el marc pedagògic espanyol però aquesta es regeix pels fonaments específics del seu Estatut d'Autonomia tal i com contempla la Constitució Espanyola en un marc lingüístic bilingüe que ha determinat gran part dels esforços per a avançar cap a un concepte més inclusiu de l'educació intercultural. D'aquesta manera, el següent capítol es presenta a partir de la següent estructura:

- 3.1. Aproximació al Marc Sociopedagògic de Catalunya:** tot considerant que les escoles són institucions socials formades per a donar resposta als ciutadans, en aquest apartat es repassa breument els esdeveniments socioculturals, lingüístics i pedagògics de Catalunya que influeixen en el funcionament actual del sistema educatiu.
- 3.2. Aproximació al Marc Legal de l'Educació Infantil a Catalunya:** de manera específica d'acord amb l'objectiu de recerca, en aquest apartat es pretén presentar el marc legislatiu que defineix l'escola infantil a Catalunya.
- 3.3. Moviments de població a Catalunya:** amb la intenció de conèixer la població objecte d'estudi a l'escola infantil, aquest apartat centra l'atenció en els moviments migratoris que han caracteritzat Catalunya en el passat segle, tot diferenciant els la immigració de les primeres onades i d'origen nacional dels darrers fluxos procedents d'altres països.

- 3.4. Actuació Pedagògica a Catalunya:** Escola Infantil i Immigració: recuperant l'objectiu inicial d'analitzar el context educatiu, aquest apartat tanca el bloc teòric revisant el panorama actual català respecte de l'actuació pedagògica per a atendre la diversitat cultural a les aules catalanes, fent un incís en el Pla de Llengua i Cohesió Social i revisant les polítiques d'immersió.

3.1.

Aproximació al Marc Sociopedagògic de Catalunya

Tot i que no és la meva intenció repassar la història de Catalunya, convé centrar l'atenció en el període contemporani, no oblidant que la societat catalana sempre ha estat marcada pels intercanvis socials, culturals i demogràfics entre diferents cultures, ja des de l'arribada dels grups indoeuropeus, grecs i fenicis. Tal i com assenyala Marí (1998), Catalunya ha estat sempre marcada per una complexa xarxa d'interseccions entre la història lingüística, cultural i institucional, amb èpoques de major o menor repressió que han estat afrontats amb determini tot mantenint viva la seva cultura i la seva llengua fins a dia d'avui.

Ubicant-nos en el darrers cent cinquanta anys, convé assenyalar que el final del segle XIX i principis del XX suposaren un moment de gran expansió de la llengua i la cultura catalanes en el que es van establir institucions de caire administratiu, científic, pedagògic i cultural com la Mancomunitat de Catalunya o l'Institut d'Estudis Catalans. Tot i que la breu Dictadura de Primo de Rivera (1923-1930) prohibí de nou l'ús del català, això no afectà la recuperació lingüística clandestina i la promoció de la cultura autòctona. En caure la dictadura, s'instaurà la II República, es decretà l'Estatut d'Autonomia, es restablí la Generalitat de Catalunya i el català s'erigí com a llengua cooficial. Aquest període també fou de gran vàlua des del pla pedagògic. Els moviments de renovació pedagògica internacionals de principis de segle passat i les aportacions més humanitzants de John Dewey (EUAU), Ovide Decroly (Bèlgica), Jean Piaget (França/Ginebra), Maria Montessori (Itàlia), el mètode Dalcroze o l'Institut Rousseau de Ginebra (Suïssa) van despertar l'interès de molts mestres i pedagogs a Catalunya, tot incorporant els plantejaments d'educació més respectuosos amb l'infant i els diferents estils i capacitats d'aprenentatge. Era l'època de l'*Escola Activa*, que

suposà tota una revolució pedagògica pel seu enfocament de cura i atenció vers l'infant i el seu ritme d'aprenentatge, així com de respecte per les seves diferents capacitats per a entendre el món i construir el coneixement; una escola que convertia l'alumne en centre actiu del procés d'aprenentatge a partir de l'oportunitat d'obrir tots els sentits i d'experimentar a partir de l'acompanyament del mestre/a com a guia. En aquella època, a Catalunya es van promoure moltes activitats de formació de mestres. Segons Portell i Marquès (2006), es va arribar a reunir l'elit pedagògica del moment, i durant els primers quaranta anys del segle, Catalunya es va situar a l'avantguarda de l'educació. Els mestres s'estimaven l'escola i aconseguien que els alumnes també. Fins i tot s'emprava el català com a llengua vehicular tot entenent que l'ús de la llengua materna afavoria un millor aprenentatge.

Però la dictadura franquista va generar una aturada important en l'expansió dels nous ideals pedagògics. Segons Portell i Marquès (2006), les escoles van tornar al segle XIX, als mètodes tradicionals autoritaris i directrius, a les sancions, a l'educació a les aules amb tarimes, papers i pupitres, recitant continguts en castellà i sancionant tot signe de catalanitat. En aquella època la major part dels mestres dels nous corrents foren inhabilitats per a la funció docent o exiliats. Tot i així, val a dir que algunes escoles privades van seguir treballant amb un projecte pedagògic més proper al de l'escola activa i defensant els valors afectius en l'educació de l'infant. A Catalunya fins i tot van continuar emprant la llengua catalana per a l'ensenyament però de forma clandestina. En aquest sentit, cal destacar la feina desenvolupada per l'Escola del Mar o posteriorment per l'associació de mestres Rosa Sensat, que neix a Barcelona de manera clandestina durant els anys de la dictadura i que continua avui amb la seva funció pedagògica de referència a Catalunya.

Durant la dictadura franquista, la repressió sobre el territori català fou molt dura. Es perseguí i reprimí violentament tot signe de catalanitat i es castellanitzaren tots els àmbits de la vida quotidiana i cultural (toponímia, mitjans de comunicació, ensenyament,...). Des de l'exili a Europa i Amèrica, molts autors i intel·lectuals catalans seguien fent petites publicacions en català i l'Institut d'Estudis Catalans va mantenir les seves activitats de manera clandestina durant els quasi quaranta anys de dictadura.

Arran del creixement econòmic, el retorn de molts espanyols que van tornar al país amb la recessió econòmica dels països més desenvolupats i els progressos derivats de l'evolució social de la societat, a poc a poc, cap a la dècada dels cinquanta i seixanta, començaren a ressorgir moviments d'activisme polític-cultural (Portell i

Marquès, 2008). A nivell pedagògic, aquests canvis socials es traduïren en un esforç per garantir l'educació obligatòria a tota la població d'entre els sis i catorze anys d'edat amb la promulgació al 1970 de la *Ley General de Educación* (LGE³⁴), que formalment derogava l'anterior *Ley Moyano* (1857) i la *Ley de Instrucción Primaria* (1939). Encara que la LGE no contemplava l'educació infantil en la seva oferta pública, sí que considerava l'educació preescolar voluntària en centres privats per a infants d'entre quatre i sis anys d'edat, impartida per personal especialitzat en educació preescolar i amb un clar objectiu instrumental de preparació cognitiva per a l'educació primària.

No va ser fins la caiguda de la dictadura, que l'Estat va iniciar una etapa de recuperació dels valors pedagògics humanitzants i democràtics. La mort del dictador l'any 1975 suposà un moment decisiu, no només a Catalunya, sinó a tot l'estat espanyol, amb la instauració d'un règim democràtic i l'elaboració de la Constitució Espanyola (1978) que va permetre l'autonomia política de les comunitats de l'Estat. A Catalunya es restablí el govern de la Generalitat i l'Estatut d'Autonomia (1979) i s'aprovà la Llei de Normalització Lingüística (1983), la qual cosa va permetre incorporar la llengua catalana com a vehicular de l'aprenentatge al sistema educatiu. Durant els primers anys de la democràcia es precipitaren molts canvis socials, la qual cosa va fer replantejar els principis pedagògics. Així, l'any 1985 es va aprovar la *Ley del Derecho a la Educación* (LODE, 1985) per tal de garantir l'educació obligatòria per a tots els infants d'entre sis i catorze anys, tot incorporant les escoles concertades en la xarxa d'escoles atès a la mancança de centres educatius per a cobrir les demandes de la població, però va ser la promulgació d'una nova llei orgànica al 1990 (la *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo* - LOGSE³⁵) la que suposà un nou pas decisiu per a l'educació a l'estat espanyol. La LOGSE va incorporar els nous corrents pedagògics fonamentats en els *principis constructivistes* de l'educació, tot dotant d'especial valor l'educació primerenca dels infants i avançant l'oferta l'educació gratuïta per a infants de tres a sis anys, corresponent al segon cicle de l'etapa infantil. Així mateix, també va estendre l'educació obligatòria gratuïta fins els catorze anys. A partir d'aquesta, s'han seguit una sèrie de lleis orgàniques que han intentat vetllar per la qualitat del sistema educatiu (LOCE³⁶, 2002) o per la regulació i la gestió dels centres, fins arribar a la promulgació de la *Ley Orgánica de Educación* (LOE³⁷, 2006). Aquesta llei ha destacat pel seu caràcter de màxima descentralització, la qual cosa ha permès concretar-la de manera específica en les diferents autonomies i que a

³⁴ LGE: Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa.

³⁵ LOGSE: Ley Orgánica General del Sistema Educativo, de 3 de octubre de 1990.

³⁶ LOCE: Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.

³⁷ LOE: Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación

Catalunya s'ha materialitzat en la ja esmentada *Llei d'Educació de Catalunya* (LEC³⁸, 2009). Tant la LEC com el seu referent orgànic (LOE) recuperaven els fonaments pedagògics del constructivisme contemplats a la LOGSE, però anaven més enllà i introduïen el concepte d'*aprenentatge competencial*, parant especial atenció a la diversitat des dels principis d'*inclusió* educativa i vetllant per la reducció de les *barreres per a l'aprenentatge i la participació*. Així mateix, dotaven d'especial rellevància l'etapa infantil com a fonament de l'educació de l'alumnat i la vinculació de les famílies en el procés educatiu. En el següent apartat es revisa de manera detinguda com es concreta aquest marc legislatiu a l'escola infantil, essent el que era vigent en el moment de desenvolupar les entrevistes als grups de discussió. Convé assenyalar que el passat 28 de novembre de 2013 es va aprovar la nova llei educativa, no exempta de polèmica. És l'anomenada *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa* (LOMCE). Tot i que aquesta llei ha estat recentment aprovada, aquesta recerca es concreta en el marc normatiu de la LEC, atès que és encara vigent a Catalunya i suposa el marc normatiu de referència que ha contextualitzat tot el procés desenvolupat en aquesta investigació.

3.2.

Aproximació al Marc Legal de l'Educació Infantil a Catalunya

Com dèiem, l'Educació Infantil a Catalunya, com a la resta de l'estat espanyol, es refereix a l'etapa educativa que comprèn els infants de zero a sis anys, etapa que fins ara s'ha regit per la LLei 12/2009, del 10 de juliol, d'Educació (LEC). Aquesta contextualitza la "Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación"³⁹ (LOE) en el marc pedagògic català, tot entenent que la Generalitat de Catalunya, d'acord amb l'article 131 de l'Estatut d'Autonomia, té plena competència educativa.

D'acord amb la LEC, l'educació infantil s'entén com a espai educador que pretén fomentar el desenvolupament global dels infants tot compensant les desigualtats que puguin produir-se per motius d'origen social, econòmic o cultural.

³⁸ LEC: LLei 12/2009, del 10 de juliol, d'Educació

³⁹ Tot i que la LOE ha estat derogada per l'actual LOMCE, la LEC continua vigent a Catalunya.

Article 56.1 (LEC):

L'educació infantil té com a objectiu el desenvolupament global de les capacitats dels infants durant els primers anys de vida, a l'inici del procés d'aprenentatge, i ha de prevenir i compensar els efectes discriminadors de les desigualtats d'origen social, econòmic o cultural.

Amb aquesta finalitat, l'etapa es divideix en dos cicles de caràcter no obligatori: el primer abasta els infants d'edats compreses entre els zero i els tres anys, i el segon, els infants d'entre tres i sis. Aquest segon cicle és de caràcter gratuït i es regeix pel *DECRET 181/2008, de 9 de setembre*, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments del segon cicle de l'educació infantil a Catalunya, cicle en el qual se centra aquesta recerca. Tal i com enuncia el decret en la seva introducció, l'educació infantil s'entén com “un espai privilegiat per a l'adquisició de coneixements, de vivències emocionals i de valors ètics i democràtics, i el primer espai social de cohesió, integració i participació. L'educació ha de fomentar la responsabilitat personal i comunitària i ajudar l'infant en la construcció d'una imatge positiva d'ell mateix, promovent l'educació de l'autoestima, la convivència i l'afany de superació”. D'aquesta manera, en l'etapa infantil es preveu que els infants trobin un espai per a desenvolupar “aquelles capacitats que els farà possible viure relacions afectives segures amb si mateixos i amb els altres; conèixer i interpretar l'entorn; anar adquirint uns instruments d'aprenentatge i un grau d'autonomia que els permetran anar formant part d'una societat multiculturalment organitzada i interculturalment viscuda”, tot això, en un context d'educació comuna, inclusiva i coeducadora, tot parant especial atenció a la diversitat de l'alumnat, la detecció precoç de les necessitats educatives i la relació amb les famílies.

Article 1.2 (Decret 181/2008)

El segon cicle de l'educació infantil, de caràcter gratuït, s'organitza d'acord amb els principis d'educació comuna, inclusiva i coeducadora. Es posarà una atenció especial a la diversitat de l'alumnat, a la detecció i intervenció en les dificultats d'aprenentatge tan bon punt es produeixin i a la relació amb les famílies, proporcionant situacions educatives que permetin un desenvolupament integral de l'alumnat.

D'acord amb aquests principis, el Govern defineix un currículum amb les finalitats de l'etapa, tot especificant les capacitats de caire transversal que han d'assolir els infants, els objectius i els continguts de cadascuna de les tres àrees de coneixement i experiència (descoberta d'un mateix i dels altres, descoberta de l'entorn i comunicació i llenguatges), així com els criteris d'avaluació, però permet que els centres i els mestres organitzin l'actuació pedagògica d'acord amb les característiques específiques dels alumnes. Així, el decret especifica que “els mestres i les mestres són responsables d'organitzar l'espai, el temps i les activitats i d'aplicar les estratègies

pertinents a fi d'aconseguir el màxim desenvolupament de les potencialitats dels infants, d'acord amb unes finalitats educatives fixades, respectant els interessos i les aportacions dels nens i nenes i amb la col·laboració i participació de les famílies”.

Respecte dels recursos humans destinats a l'acció educativa del segon cicle de l'etapa, l'article 8.3. del Reial Decret 132/2010⁴⁰, determina que els alumnes i les alumnes s'organitzin en grups amb una ràtio de fins a vint-i-cinc alumnes per unitat i un mestre o mestra de referència. Aquest també especifica que “el segon cicle d'educació infantil ha de ser a càrrec de professionals que tinguin el títol de grau en educació infantil, o el títol de mestre amb l'especialitat d'educació infantil”. Aquesta especificitat correspon a l'actualització dels plans d'estudis per a adaptar-se a normativa europea. Des del curs 2009 s'ha iniciat la formació de Grau en Educació Infantil i els nous mestres acaben les els seus estudis amb aquesta titulació, però els mestres que s'han graduat anteriorment responen a perfils de professionals de l'ensenyament que han passat pels plans formatius de mestres generalistes o més recentment, per les diplomatures de les titulacions de mestre generalista en educació preescolar (pla d'estudis de 1973) o mestre d'educació infantil (pla de 1992). Quan les necessitats específiques del grup d'alumnes ho requereixen, el centre educatiu pot comptar amb una figura auxiliar de suport: Tècnic/a d'Educació Infantil⁴¹ (TEI).

Respecte de la llengua d'aprenentatge, d'acord amb la *Llei d'Educació de Catalunya* i el Decret 181/2008, que estableix l'ordenació dels ensenyaments de segon cicle d'infantil, la catalana es considera com a llengua vehicular a les escoles de Catalunya.

Article 11.1. (Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'Educació)

El català, com a llengua pròpia de Catalunya, és la llengua normalment emprada com a llengua vehicular i d'aprenentatge del sistema educatiu.

Article 4.1 (Decret 181/2008)

El català, com a llengua pròpia de Catalunya, s'ha d'utilitzar normalment com a llengua vehicular d'ensenyament i aprenentatge i en les activitats internes i externes de la comunitat educativa: activitats orals i escrites de l'alumnat i del professorat, exposicions del professorat, llibres de text i material didàctic, activitats d'aprenentatge i d'avaluació i comunicacions amb les famílies.

⁴⁰ Reial decret 132/2010, de 12 de febrer, pel qual s'estableixen els requisits mínims dels centres que imparteixen els ensenyaments de segon cicle de l'educació infantil, l'educació primària i l'educació secundària.

⁴¹ Personal Tècnic Superior especialitzat en Educació Infantil (0-6 anys) regulat pel “REAL DECRETO 1394/2007, de 29 de octubre, por el que se establece el título de Técnico Superior en Educación infantil y se fijan sus enseñanzas mínimas”

Aquest principi es fonamenta en l'*Estatut d'Autonomia de 2006* (Llei Orgànica 6/2006, de 19 de juliol) i la legislació actual de política lingüística (Llei 1/1998, de 7 de gener) que defineixen el català com a llengua pròpia de Catalunya, encara que es reconeix l'oficialitat de les dues llengües, la catalana i la castellana, a més de l'Occitana a la Vall d'Aran. Ara bé, tot considerant la diversitat sociolingüística de l'alumnat, el mateix decret especifica la necessitat d'implementar mesures específiques per a l'aprenentatge de la llengua vehicular, alhora que es contempla un període d'adaptació per a l'alumnat nouvingut que no comprèn la llengua així com per als seus familiars.

Article 4.4 (Decret 181/2008)

En funció de la realitat sociolingüística de l'alumnat, s'implementaran metodologies d'immersió lingüística de la llengua catalana amb la finalitat de potenciar-ne l'aprenentatge. Tanmateix, quan sigui possible amb els mitjans de què disposi el centre, s'arbitraran mesures de traducció en una de les llengües d'ús familiar per al període d'acollida de les famílies procedents d'altres països.

En el cas concret d'alumnat estranger, amb les revisions de les lleis d'estrangeria i d'educació, i d'acord amb la declaració dels Drets de l'Infant, a partir de 1996 es reconeix el dret a l'educació dels fills de les persones immigrades independentment de la situació de legalitat de les famílies. Segons aquest principi, el Decret 181/2008 especifica que els centres educatius han de dissenyar un *pla d'acollida* a nivell de centre que tingui en consideració la integració social de l'alumnat estranger al que anomena *alumnat nouvingut*, i el ràpid aprenentatge de la llengua com a mitjà d'interacció.

Article 14.2. (Decret 181/2008)

Els centres han d'elaborar un pla d'acollida que reculli el conjunt d'actuacions que es duran a terme per atendre adequadament aquest alumnat dins l'entorn escolar i, en la mesura de les seves possibilitats, facilitar-li la integració a l'entorn social. Les actuacions han de seguir les directrius marcades en el projecte educatiu de centre i en els altres documents de gestió que el despleguen.

Article 14.3. (Decret 181/2008)

A fi de procurar la més ràpida integració possible de l'alumnat estranger que s'incorpora al sistema educatiu de Catalunya, els centres han de dedicar una atenció preferent a l'aprenentatge de la llengua catalana, vehicle d'expressió normal en les activitats educatives de les escoles.

Tot i no tractar-se d'una etapa d'educació obligatòria, pràcticament la totalitat de l'alumnat d'entre tres i sis anys d'edat és escolaritzat en aquesta etapa, ja sigui d'origen autòcton i com estranger, tot afavorint l'accés al mercat laboral de les famílies.

Segons les dades del *Ministerio de Educación, Cultura y Deportes* per al curs 2010-2011, la taxa d'escolarització total d'infants als 3 anys a Espanya el curs 2008-2009, fou del 98% (segons dades presentades a l'Eurostat), essent així el tercer país de la UE amb major nombre d'alumnes escolaritzats per darrere de França i Bèlgica.

○ 3.2.1.○ Algunes Consideracions Crítiques

Certament els continus canvis de llei en els darrers trenta-cinc anys mostren com l'escola a Catalunya i a la resta de l'Estat s'ha anat obrint per a incorporar els corrents pedagògics actuals respecte de l'educació inclusiva i l'atenció a la diversitat. Ara bé, encara que l'actual llei es fonamenta en els principis d'educació comuna, inclusiva i coeducadora, els treballs de crítics pedagògics assenyalen que l'escola avança cap a aquí, però encara es tracta d'una "escola que aprèn" (Gairín 1998). Al V Simposi "Llengua, Educació i Immigració" de Girona de 2006, L. Tylor deia que encara cal "*normalitzar la diversitat, diversificar allò que és normal*" (Besalú, 2008) i al 2005, l'Associació de Mestres de Rosa Sensat presentava el seu manifest "Per una nova educació pública. Declaració de la 40 Escola d'Estiu de Rosa Sensat" en defensa d'un canvi pedagògic. En relació amb l'etapa infantil de manera específica, i sense desmerèixer les actuacions dignes de ser compartides, Bertran (2005) lamenta l'orientació de l'escola infantil, molt més dirigida a preparar els infants per a superar l'etapa primària que a atendre les necessitats emocionals i de cura dels menuts en aquestes primeres edats. Això es correspon amb les dades de l'informe *Innocenti* de 2008, que mostra com Espanya només aconsegueix tres dels deu criteris de qualitat que emprava l'OCDE (assegura la titulació dels professionals i la subvenció de l'etapa educativa a partir dels tres anys però menysté d'altres que afavoreixen una atenció de cura més personalitzada). Això, no obstant, no deixa de ser reflex del que ocorre en altres països propers. Vandebroek⁴² (2004), tot i que constata diferències rellevants en l'acostament educatiu que fan els diferents països europeus, planteja com a semblança significativa que la majoria de sistemes tendeixen a separar l'etapa de la primera infància de la preescolar. En la mateixa línia, els treballs de l'OCDE (2001, 2006) i de Bennett (2006) observen que a l'escola infantil es produeix una devaluació de les atencions de cura, avançant cap al que Bennett anomena una "escolarització" de l'etapa infantil. Això també es correspon amb els treballs de Moss (2008) referint-se a les escoles d'educació infantil que preparen els infants per a iniciar l'etapa primària tot parant atenció al desenvolupament de les destreses cognitives i lingüístiques i no tant al seu desenvolupament personal i social. Si ens fixem de manera específica en

⁴² Michel Vandebroek és cofundador de DECET: *Diversity in Early Childhood Education and Training* (xarxa europea d'entitats que treballen per a millorar l'educació infantil).

l'educació de l'alumnat d'origen immigrant, trobem que els crítics valoren que no s'hi ha avançat gaire en el concepte d'educació intercultural ja que es tendeix a promoure una política assimilacionista i no integradora (García Castaño i Granados, 2002; Jordán, 2001; Vila, 2002). Per entendre aquest posicionament, però, convé repassar breument els fluxos migratoris de Catalunya i Espanya en el darrer segle, tant de població nacional com estrangera.

3.3.

Moviments de Població a Catalunya

El darrer Segle ha estat un període de molts moviments migratoris a Espanya, tant interns com externs. García Castaño i Granados (2002) parlen de l'Espanya de la postguerra com la "perifèria pobre d'Europa" (p.67), moment en què molts espanyols, entre vuit i deu milions, van emigrar a Europa i a l'Amèrica Llatina, uns exiliats i els altres en busca de millors condicions de vida i laborals. En aquest context migratori, Catalunya també va rebre un gran flux de població espanyola motivada per l'oferta laboral del sector de la Indústria. Es calcula que entre 1920 i 1970 aquesta comunitat catalana va acollir uns dos milions de persones procedents d'altres comunitats autònomes de l'estat espanyol (Woolard, 1992). Segons Domingo (2013), al 1970, un 36'6% de la població censada a Catalunya havia nascut en altres províncies espanyoles. Ara bé, a banda d'aquest augment demogràfic produït per la immigració, s'hi afegeixen els fills i filles d'aquests nous ciutadans en un moment de gran creixement vegetatiu derivat de l'anomenat fenomen del *baby boom*. Seguint Bastardas (2009) o Domingo (2013), entre l'elevada natalitat i la immigració, en els vint-i-cinc anys que van des de 1951 fins a 1976, la població de Catalunya gairebé es duplicà, passant de 3'2 milions a 5'6 milions d'habitants, cosa va provocar un "creixement salvatge" de ciutats, barris i barraques i dels entorns socioculturals més desfavorits. Alhora es produïa una inversió lingüística on, seguint Bastardas (2009), en termes demolingüístics es donà una minorització numèrica dels ciutadans que tenien la catalana com a llengua primera, tot augmentant-ne els que tenien la castellana com a tal, situació evidentment perjudicial per a la llengua catalana, especialment de cara a la població jove o els nous immigrants.

En aquest context, convé citar els treballs de l'antropòloga Katherine Woolard de 1980 i 1992, qui va desenvolupar un estudi etnogràfic a Catalunya l'any 1980 tot just quan s'acabava d'aprovar l'Estatut d'Autonomia (1979) i que va repetir a principis dels anys

90. En el seu estudi, la investigadora analitzava els significats i els usos de la llengua així com l'etnicitat de Catalunya durant i després d'un moment de canvi polític molt important com va ser la caiguda de la dictadura. En el seu primer estudi, Woolard deia que Catalunya constituïa "una situació anòmala entre les regions minoritàries en estats centralitzats. Tot i ser una regió perifèrica que ha sofert una subordinació política, cultural i lingüística per part del centre castellà, no ha experimentat el subdesenvolupament econòmic que tipifica aquestes regions. Ans al contrari, Catalunya va ser capdavantera en la introducció d'un ordre social burgès basat en el capitalisme industrial i, en aquet sentit, la majoria de territori espanyol es va quedar enrere de forma significativa" (Woolard, 1992:20). Seguint els estudis de Fishman (1964), Milroy (1980) o Ryan (1979), Woolard exposa que "els sociolingüistes han invocat el cas del català com un contra-exemple al fet general que les llengües minoritàries s'erosionen en societats complexes i industrialitzades" (p.24); valoració que coincideix amb els treballs de Bastardas (2007, 2009) qui defineix la situació sociolingüística de Catalunya com a complexa i d'evolució incerta. Tot i que entre l'allau de població immigrada procedent d'altres regions de l'Estat espanyol també hi havia castellans de l'elit política i administrativa, Woolard assenyala que la diferència socioeconòmica entre catalans nadius i immigrants castellans era "colpidora" a causa del baix nivell educatiu i professionalitzador dels immigrants més que per qüestions de discriminació directa. Així, els catalans ocupaven les professions de més alta consideració mentre que els immigrants ocupaven llocs de treball dels estrats més baixos, tot i no percebre's com a minoria en considerar-se espanyols de ple dret a Espanya. En aquest marc convé assenyalar que l'experiència d'integració de la població espanyola va ser diferent segons el moment migratori. Així, la primera onada migratòria, anterior a la guerra civil, va travessar un procés de bilingüització i de ràpida adaptació a Catalunya, tot acceptant la llengua com a mitjà de progressió social (Domingo, 2013, Marí 1998). Això no obstant, a l'acabament de la guerra civil (1939) es produí una segona gran onada migratòria, tot introduint la llengua i la cultura castellanen en un moment en el que el català era vetat per la dictadura franquista, la qual cosa va actuar en detriment de la llengua i la cultura autòctona (Bastardas, 2009; Marí, 1998).

Com en tota situació de contacte entre cultures, s'hi establiren noves relacions i tensions que, a més de la cultura, en el cas de Catalunya estaven molt vinculades a la llengua per l'experiència històrica de repressió viscuda per part de l'Estat. En aquest context, sorgí el debat respecte de la identitat dels ciutadans catalans i la seva definició. Seguint Domingo (2013), es diferencien dues postures: d'una banda, la influència de J.M. Vandellós sobre J. Pujol i la seva definició del català associada a la

persona que viu i dedica el seu esforç en vetllar per Catalunya, associant-hi la llengua com a condició indispensable i prova d'integració. D'altra banda, i des d'una mirada més crítica per part de la persona immigrada, F. Candel, fill de la primera onada migratòria, associava la identitat catalana amb el sentiment de “trobar-s'hi” i no tant d’“ésser”, sense donar tant valor a la llengua. Així, els ciutadans catalans, es diferenciaven per la llengua materna (els catalans d'origen es referien als d'origen immigrant amb eufemismes a l'estil de “catalans d'immigració”, “catalans d'adopció”, “catalans recents”, “catalans nous” o, en termes de Candel, d’“els altres catalans”), però com assenyala Woolard (1992), les diferències eren causades més aviat per les diferències de classe o de qualitat de vida que no pas per les diferències en costums.

A principis dels anys noranta Woolard va repetir el seu estudi i va poder constatar que les polítiques lingüístiques havien mantingut i, fins i tot, realçat l'estatus del català. La introducció del català en el camp educatiu, administratiu o en els mitjans de comunicació gràcies a la *Llei de Normalització Lingüística* de 1983 havien suposat grans passos fins al punt que en aquest segon estudi Woolard va notar que s'havia reduït el lligam entre llengua catalana i la identitat etno-lingüística del català nadiu. Tot i així, en un estudi posterior, Pascual (1997) encara detectava l'existència de discursos diferencials referits a les persones d'origen no català. L'investigador parla de discursos de la nacionalitat que es refereixen a la dicotomia entre catalanoparlants i castellanoparlants i de discursos d'alteritat per a referir-se a persones vingudes d'altres contextos culturals. En qualsevol cas, però, interessa assenyalar que les percepcions d'uns i altres són cada cop més properes. En la mateixa línia, Vila i Moreno (2004) constata una evolució en la percepció de la població catalana, que ja no està tan polaritzada entre catalans autòctons catalanoparlants i catalans descendents d'immigrants castellans; un acostament que associa a la dispersió dels “nous catalans” pel territori català, per l'ascens social dels fills dels immigrants i per la interacció i relació entre uns i altres com a companys en els diferents entorns de contacte laboral, educatiu o sociocomunitari.

Tot concretant aquesta situació en dades, segons les últimes estadístiques públiques dels usos lingüístics de 2008⁴³, a Catalunya gairebé la totalitat de la població entén el català (un 94'6%) i la gran majoria el sap parlar (un 78'3%). Es considera així que un 47'6% de la població l'empra com a llengua habitual, dels quals, un 12% reconeix emprar-la de forma habitual juntament amb el castellà.

⁴³ Font: Estadística d'Usos Lingüístics de la Població 2008 (EULP 2008)

De forma més extensa, segons les dades del darrer Cens Lingüístic oficial (2007⁴⁴), el català té aproximadament uns nou milions de parlants (encara que onze milions l'entenen). Segons l'Eurobaròmetre de 2012⁴⁵ això suposa que un 8% de la població total espanyola parla el català, una llengua que s'estén al llarg del territori dels Països Catalans que comprèn les comunitats de Catalunya (incloses les comarques de la Catalunya Nord, sota administració francesa), una franja d'Aragó, el Principat d'Andorra, la major part del País Valencià, les Illes Balears, la regió del Carxe (a Múrcia) i la ciutat de l'Alguer a l'illa de Sardenya).

Imatge 01: Mapa dels Països Catalans



Encara que sigui molt àmplia la quantitat de població que parli la llengua catalana, autors com Arenas i Muset (2008), Bastardas (2007, 2009) o Vila i Moreno (2004) observen una tendència a emprar la catalana com a llengua institucionalitzadora i de cultura mentre que en els usos individuals i socials es tendeix a emprar més la castellana, especialment entre el jovent i la població immigrada que opta per la segona com a llengua de comunicació per la seva major projecció global. Ara bé, seguint amb els estudis de Woolard, en un treball més recent (2008), l'antropòloga assenyala com la llengua catalana s'ha naturalitzat fins al punt d'acostar-se al que considera una llengua pública (tot i així convé assenyalar que continua destacant el cas particular del català en no encasellar-se en la classificació habitual d'*anonimat versus autenticitat*).

⁴⁴ Font: Cens Lingüístic de 2007 . Departament de Política Lingüística – Generalitat de Catalunya.

⁴⁵ Font: Special Eurobarometer 386 (2012) - Directorate-General for Communication. European Commission.

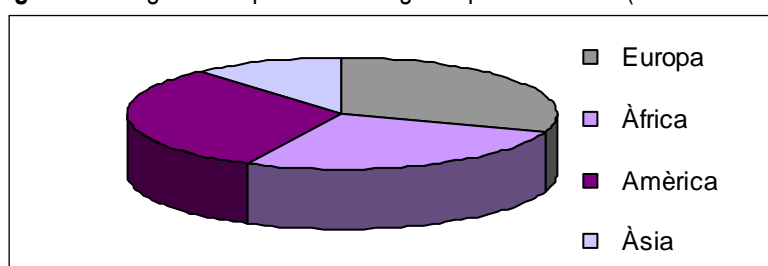
Segons la investigadora, és precisament l'autenticitat de la llengua catalana, en estar estretament lligada a uns valors lingüístics i culturals, el que l'ha mantingut viva, però el seu ús habitual en els àmbits de cultura, administració, educació i mitjans, l'han anat dotant d'un anonimats que l'acosten a una autoritat pública, la qual cosa garantiria així la seva continuïtat. Com assenyala Woolard (2008), si bé lingüistes com Larreula o Branchadell manifesten la seva preocupació perquè creuen detectar una indiferència lingüística de la població més jove tot associant aquest fet com a motiu de possible pèrdua de la llengua, l'antropòloga deixa oberta la qüestió respecte de si aquest fet pot suposar, contràriament al que temen els primers, la seva consolidació com a llengua anònima i assegurar així la seva continuïtat amb autoritat pública. En aquest cas, aquesta posició encara emfatitzaria més la denúncia de Bastardas (2007) o Marí (2003) quan lamenten la passivitat de la Unió Europea en reconèixer la catalana com a llengua oficial de la Unió – Marí es refereix a la catalana com a “pedra de toc” que posa en qüestió la credibilitat del projecte de diversitat lingüística de la UE.

Reprement el discurs referit als moviments migratoris, a banda de l'arribada d'immigració espanyola, en caure la dictadura Catalunya també va anar rebent petits fluxos de població immigrada procedents d'altres països, però ha estat especialment a partir de la primera dècada del S. XXI quan ha augmentat significativament el nombre de residents d'origen estranger.

Cal assenyalar que l'augment de població immigrada no és un esdeveniment específic de Catalunya ni de l'estat espanyol, sinó que es tracta d'un fenomen mundial coincident amb un moment de canvis en la societat. La globalització, els mitjans de comunicació, la societat del benestar i del consum, l'abaratiment dels desplaçaments,... suposen un reclam per als països més pobres (Carbonell, 2005; Carrasco, 2004; Pérez Tornero, 2000). Tot i les restriccions derivades de les lleis d'estrangeria i la precarietat en les condicions de vida que se'n desprenen, com assenyalen Carrasco (2004) o Carbonell (1995), aquest és un fet que no s'aturarà mentre hi hagi desigualtats en les condicions de desenvolupament socioeconòmic. Aquesta situació ha dibuixat un nou panorama i ha fet emergir noves demandes i noves qüestions referides a la immigració i al contacte entre cultures. Les societats avui són pluriculturals i plurilingüístiques, la qual cosa planteja nous reptes i noves reflexions socials i pedagògiques que fins ara eren desconegudes (García Castaño et al., 2002, 2008; Tort, 1997; Vila, 2001). Donada la nova situació, quan es parla d'immigrant, ja no es fa referència a la població espanyola, sinó que es fa referència a les persones procedent d'altres països. Segons Marí (2005), en el context comunitari, el concepte d'immigrant fa referència a les persones procedents d'estats fora de la Unió Europea.

Segons l'Institut d'Estadística de Catalunya (IDESCAT), a Catalunya, l'any 2011 la immigració va suposar poc més d'un 15'7% sobre la població total, un percentatge petit però significativament superior al 2'9% que ocupava l'any 2000. Si parem atenció a l'origen d'aquesta població, veiem que el col·lectiu més nombrós a Catalunya és d'origen marroquí (suposa un 20% de la població immigrada), seguit de població romanesa (un 8'5% del total) i per persones procedents de diversos països de l'Amèrica Llatina (principalment d'Equador i Bolívia). Si reparem en la distribució de la població segons continent d'origen, podem establir la següent categorització: un 30'33% de la població procedeix d'Europa (especialment de la UE), un 26'93% d'Àfrica (especialment del Nord i del Magreb), un 31'36% d'Amèrica Llatina (especialment del Sud i Centre), i un 11'32% d'Àsia (Central i Oriental).

Figura 07: Origen de la població immigrada per continents (dades de 2011)



Cal fer menció específica de la població gitana resident a Catalunya, que, si bé no són població immigrada, sí són un grup minoritari que s'ha contemplat en la recerca. Així, segons les dades de 1999⁴⁶, la població gitana a Catalunya suposava una presència del 8'39% respecte de l'estat espanyol. Segons la "Fundación Secretariado Gitano" l'any 2007 es considerava que hi havia unes 80.000 persones d'origen gitano a Catalunya, la qual cosa suposava un 1'1% de la població total de Catalunya el mateix any.

Concretant el panorama actual sobre immigració a l'escola a Catalunya, les estadístiques de la Generalitat indiquen que el curs 2000-2001 l'alumnat d'origen estranger suposava un 2'5%⁴⁷ de la població escolar mentre que a finals del decenni havia augmentat fins a un 13'7%⁴⁸ segons les estadístiques del curs 2010-2011. Cal assenyalar que, tot i l'increment accelerat d'arribada de població estrangera al llarg de l'última dècada, en els darrers anys aquest procés s'ha estabilitzat i, amb l'arribada de

⁴⁶ Font: *Informe de la subcomissió para el estudio de la problemática del pueblo gitano*. Congrés dels Diputats. Comissió de Política Social i Treball, l'any 1999

⁴⁷ Generalitat de Catalunya. Departament de Benestar i Família (2009): La immigració en xifres.

⁴⁸ Generalitat de Catalunya. Departament de Benestar i Família (2012): La immigració en xifres

la crisi econòmica, mostra un petit retrocés, tot preveient que es vagi reduint en els propers anys.

Taula 01: Alumnat Estranger Escolaritzat a Catalunya i a Espanya*

Alumnat estranger	Curs 2000-2001	Curs 2010-2011
Catalunya	2'5% (24.900 alumnes estrangers)	13'7% (156.966 alumnes estrangers)
Espanya	1'9% (141.916 alumnes estrangers)	9'5% (770.784 alumnes estrangers)

D'aquests alumnes, en la següent taula s'hi especifica la distribució corresponent a l'etapa infantil d'acord amb les dades de les Sèries Estadístiques de la Generalitat per al cas específic de Catalunya i del MEC per a Espanya, ambdós plantejats a inici i final del decenni:

Taula 02: Alumnat Total i Estranger Escolaritzat a Educació Infantil a Catalunya i Espanya*

Alumnat a Educació Infantil	Curs 2000-2001			Curs 2010-2011		
	Alumnat Total	Alumnat Estranger Valor Absolut	%	Alumnat Total	Alumnat Estranger Valor Absolut	%
Catalunya	216.393	4.804	2,2%	330.427	31.226	9,4%
Espanya	1.167.781	24.571	2'1%	1.870.992	131.135	7%

Si ens fixem en la procedència de l'alumnat estranger, a Catalunya veiem que la gran majoria procedeix d'Àfrica (especialment de Nord i del Magreb) i de l'Amèrica Llatina, mentre que a Espanya, aquests col·lectius són molt nombrosos, però també té un pes significatiu els alumnes procedents d'Europa.

Taula 03: Origen de l'Alumnat Estranger*

Distribució de l'Alumnat estranger segons Origen	Espanya (curs 2010/11)	Catalunya (curs 2011/12)
Amèrica del Sud	36,4%	33'2%
Amèrica Central	4,0%	
Unió Europea		13'86%
Resta d'Europa	29,0%	4'48%
Magreb		30'9%
Resta d'Àfrica	23,5%	6'1%
Àsia i Oceania	6,3%	11'11%
Amèrica del Nord	0,9%	0'35%

* Taula d'Elaboració pròpia a partir de dades recollides en diverses fonts: Generalitat de Catalunya. Departament de Benestar i Família: La immigració en xifres (2012, 2009, 2003); Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament (2010): Dades de l'Inici del Curs 2010-2011; MEC (2011). Datos y Cifras. Curso Escolar 2011-2012. Ministerio de Educación. Secretaría General Técnica. Madrid; IDESCAT. Alumnes estrangers. 2011-2012.

Si revisem l'escolarització de la població immigrada en funció del tipus de centre, veiem una major concentració en les escoles públiques.

Taula 04: Distribució de l'Alumnat Estranger segons tipus de centre*

Alumnat estranger segons tipus de centre (curs 2010/11)	Públic	Concertat	Privat
Espanya	81,9 %	14,1%	4,1%
Catalunya	82,0 %	14,0 %	4,0%

Tot fixant-nos en l'etapa educativa, a la taula 05 veiem com l'alumnat estranger es concentra en l'etapa obligatòria, augmentant durant l'etapa primària.

Taula 05: Distribució de l'Alumnat Estranger segons nivell educatiu (curs 2011-12)*

Infantil	Primària	Especial	ESO	Batxillerat	CFGM	CFGS	PQPI	Total
35.805	58.579	1.365	48.253	8.172	9.502	4.457	2.447	168.580

○ 3.3.1.○ Una lectura crítica

Tot revisant les dades estadístiques presentades en aquest apartat, convé parar atenció a alguns aspectes significatius i fer-ne una lectura crítica. Començant per la taula 05, recordem que la taxa d'escolarització a l'etapa infantil era d'un 98%, la qual cosa indica que l'increment que es produeix a primària correspon a alumnes d'incorporació tardana que ja han iniciat la seva escolarització en altres sistemes. Aquest quadre mostra també com disminueix l'escolarització d'aquesta població en els estudis de l'etapa secundària i, de manera especialment significativa, en els plans formatius d'estudis no obligatoris, la qual cosa alerta sobre possibles condicionants que posen en perill la continuïtat d'aquests joves en els plans formatius, tot desembocant en el fracàs escolar i posteriorment social de molts joves d'origen immigrant.

Són molts els treballs de crítics pedagògics, sociòlegs i antropòlegs que analitzen aquesta qüestió. Tot coincidint amb Bonal (2012), en una revisió dels estudis de Fullana (2003), Montes (2002) i Siguan (1998), Vila (2004) observa un alt nivell de fracàs escolar entre els joves d'origen immigrant i una baixa competència lingüística en l'àmbit acadèmic. Segons l'Informe d'Avaluació del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu de 2011, en la revisió dels resultats de les proves de comprensió lectora de PISA de 2009, els alumnes d'origen immigrant presenten nivells més baixos en relació als resultats dels alumnes nadius. Així mateix, s'observa una diferència major en els alumnes de nivell socioeconòmic baix o mitjà. Això no obstant, les proves

mostren un percentatge significatiu d'alumnat estranger (13%) que Bonal (2012) considera resilient perquè, tot i desenvolupar-se en condicions socioeconòmiques desfavorides, mostra bons resultats en les proves de comprensió lectora. Segons l'Informe de 2011, això respon a les pràctiques inclusives en l'escolarització d'aquests infants. En qualsevol cas, Bonal observa que el fracàs escolar de la població immigrada a Catalunya continua estant molt per sobre de la mitjana Europea, pel que cal invertir esforços en les polítiques de lluita contra el fracàs escolar d'aquesta població, millorant-ne l'atenció a la diversitat

Entre els possibles justificants del fracàs escolar d'aquests alumnes, a banda de les contínues referències dels diferents autors a les mancances de formació del professorat en educació intercultural, Bonal (2012) posa l'accent en la desigualtat en l'accés i la distribució de les oportunitats educatives. Per la seva banda, Pizzinato (2011) o Terrén (2001) assenyalen que una de les dificultats més importants per a la integració de la diversitat és el concepte esbiaixat que tenen els docents de l'alumne ideal, entenent-lo com aquell que és treballador i silenciós, que segueix les instruccions donades i és obedient. L'arribada d'alumnat nouvingut no deixa de suposar un factor més de diversitat a les aules, però la dificultat per a donar-hi resposta, tal i com assenyalen Bertran (2005), Carbonell (2005) o Funes Lapponi (2007), no fa més que posar en evidència les mancances de l'escola i dels mètodes tradicionals per a atendre la diversitat. El fracàs escolar d'aquest alumnat és, llavors, un indicador per a reclamar una revisió i una anàlisi de les finalitats i els objectius de la institució educativa tot respectant els principis d'inclusió. Com puntualitza Juliano (1993), "el rendiment escolar dels nens és un bon indicador de l'adequació de la institució escolar als coneixements, habilitats i prioritats del grup al qual pertany el nen o nena" (p.54), llavors, la immigració a les aules suposa un desafiament i també una oportunitat per a plantejar la flexibilitat institucional. Com assenyala Girona (2000), "no hi ha més conflictes perquè hi hagi un ventall més ampli de diversitat –a voltes les diferències entre alumnes autòctons són majors que les diferències amb els nouvinguts-. Hi ha conflictes en tot grup humà: la convivència humana inclou conflictes. L'aparent augment de conflictivitat als centres escolars sembla més aviat motivat per les tendències socials que hem comentat abans [de capacitats, de nivells d'intel·ligència, d'actituds, de prioritats en l'escala de valors,...] que no pas per la presència d'alumnes diferents a les aules". I hi afegeix, "l'escola ha d'intentar que les diferències no es converteixin en desigualtats" (pp.52-53). Considerant això, Coelho (2005) parteix del supòsit que la diversitat planteja reptes especials als educadors que s'han de voler superar. Fathia Benhammou (2006), des de la feina desenvolupada a la Fundació Jaume Bofill, insisteix en la necessitat de contemplar la diversitat cultural des

dels punts comuns i deixar de posar l'accent en les diferències. Segons Terrén (2001), els reptes de l'escola intercultural són el reconeixement de les identitats culturals no majoritàries i el dret a la diferència. Això comporta, de forma inevitable, uns riscos que han de superar-se per a què el fet de reconèixer les particularitats ètniques no es converteixi en un motiu d'exclusió que entorpeixi la integració o que l'ideal d'integració no sigui més que una política superficial de tolerància per a l'escola i no s'examinin els aspectes cognitius i socials pels quals es produeix la diferenciació ètnica. Cal evitar, així, caure en l'extrem que lamenten els investigadors del grup GELA (Barrieras et al., 2009). Com assenyalen, ens hem acostumat a parlar tant de diversitat que "dir que la diversitat cultural és positiva, que representa una gran riquesa, no és certament cap novetat. S'ha repetit tant i tant els darrers anys que gairebé ha esdevingut un d'aquells motius que ningú no gosaria contradir, si més no, en determinats àmbits. Ja forma part d'allò políticament correcte, d'el que cal dir, pensem el que pensem" (p.11). Això corrobora les observacions de Bonal (2012), qui apunta que el marc normatiu no sempre es tradueix en les accions que assegurin el compliment efectiu del dret a l'educació.

A banda de les percepcions docents i les mancances en formació, també cal contemplar altres condicionants que van més enllà del context estrictament escolar. Si ens fixem en la distribució de centres, en la taula 04 es veu com els infants d'origen immigrant majoritàriament s'han incorporat a les escoles públiques. De fet, els pocs alumnes d'origen immigrant que accedeixen a les places de les escoles privades o concertades són casos de famílies benestants, sovint nord-occidentals. Autors com Jordán (2001) que estudien aquests fets parlen d'una escolarització asimètrica i de la tendència selectiva i de discriminació subtil de les escoles concertades per a evitar la incorporació d'alumnat nouvingut a les seves escoles. Encara que les orientacions educatives preveuen la distribució proporcionada de l'alumnat en les diferents escoles de la zona, la realitat mostra que es tendeixen a acumular nens i nenes de minories més pobres en determinades escoles, sempre de caràcter públic, la qual cosa comporta l'assignació de l'etiqueta d'escola *gueto*⁴⁹ o de "concentracions artificials" en termes de Vila (2002). En aquest fet, però, sovint hi té una gran influència la reacció de les famílies autòctones en marxar de l'escola quan comencen a incorporar-se els nens de les minories, al·legant el seu dret d'escollir l'escola que creuen més adequada per l'educació dels seus fills i filles amb arguments d'elecció sociocultural o econòmics. Bertran (2005), Carrasco (2004), Coelho (2005), García Castaño et al. (2008), Jordán (2001), Ponce (2010), Vila (2002) o Vives (2009) parlen d'una "fugida de l'alumnat

⁴⁹ S'entén el concepte de *gueto* escolar com una "situació d'homogeneïtat social intraescolar i heterogeneïtat social extraescolar" (Benito i González, 2007), de manera que la població escolar és més homogènia que la de l'entorn social (Vives, 2009).

autòcton” com una de les causes de les escoles gueto. Aquesta fugida provoca que hi hagi vacants a l'escola i, evidentment, en arribar matrícula viva, els alumnes nous ocupen aquestes vacants.

Ja en el moment de les primeres onades d'immigració, San Roman (2001) assenyalava que la immigració suposava una porció molt petita de la població a Catalunya o a l'Estat espanyol, però que ja generava “molt enrenou”, tot identificant la manca de tolerància amb les diferències ètniques. San Roman intenta explicar aquesta sensació d'alarma social en base al desconcert que ha suposat la concentració de nuclis de marginació i misèria en determinades zones i a les escoles de la mateixa àrea, tot coincidint diferents orígens culturals i lingüístics en un mateix espai, encara que García Castaño i Granados (2002) també apunten a la visibilitat mediàtica com a factor de provocació. Aquesta acumulació, juntament amb els canvis accelerats de la societat actual fan que qualsevol novetat generi desconcert. Així, quan les escoles s'han trobat amb l'acumulació d'un determinat col·lectiu d'alumnat, el que han fet és projectar les seves inseguretats amb reaccions que han magnificat el fet i l'han aprofitat per conceptualitzar una sèrie de percepcions etnocèntriques i racials, fixant-se en característiques externes com el color de la pell, una llengua desconeguda, un país d'origen llunyà i uns costums diferents, tot generant prejudicis basats en els estereotips socials que s'han incrementat amb la pressió de les angoixes externes per part dels pares i de la comunitat.

Aquesta situació, però, no és exclusiva de Catalunya o Espanya. Tot fent una ullada al panorama educatiu europeu, amb l'estudi del *Llibre Verd* (2008) sobre la immigració i les possibilitats i reptes del sistema educatiu a la UE, s'exposa la creixent arribada d'alumnat d'origen immigrant a les escoles procedents d'entorns socioeconòmics desfavorables. Es valora que un 15% de l'alumnat de primària de la UE és d'origen immigrant i que en alguns països, entre ells Espanya, aquest valor ha destacat de forma significativa en els darrers deu anys, la qual cosa exigeix d'una ràpida adaptació a les necessitats d'aquest col·lectiu, tant a nivell educatiu com social des d'un plantejament inclusiu. El llibre verd planteja els beneficis d'aquest contacte però alerta sobre possibles fracassos en funció de com es maneguin les diferències lingüístiques i culturals, tot repercutint en el conjunt de la societat, per la qual cosa convida als responsables educatius i administratius a reflexionar-hi.

Entès el marc que defineix l'escola infantil a Catalunya i les característiques de la població immigrada que arriba a les aules, en el següent apartat es revisa la resposta educativa específica que es dona als infants d'origen immigrant a Catalunya.

3.4.

Actuació Pedagògica a Catalunya: Educació Infantil i Immigració

Després de valorar les conseqüències de l'arribada massiva de la població espanyola i preocupats per la llengua i la cultura catalanes, des de la Direcció General de Política Lingüística, cap als anys vuitanta s'endegà una important tasca de conscienciació nacionalista amb l'objectiu de difondre i normalitzar el fet català, així com d'impulsar l'ús de la llengua en els mitjans de comunicació, l'ensenyament i l'administració. Els esforços inicials dedicats a la integració de l'alumnat d'origen espanyol se centraren en la política lingüística i els programes d'immersió a través del Servei d'Ensenyament del Català (SEDEC) arribant a uns resultats molt satisfactoris pel que fa a la competència comunicativa dels nous ciutadans en llengua catalana. Ara bé, la incorporació d'alumnat procedent d'altres llengües i cultures ha suposat un nou repte on s'ha demostrat que les polítiques d'acolliment lingüístic inicials pensades per a la població castellanoparlant no eren adequades per a integrar els nous ciutadans d'origen estranger derivant en el disseny i desenvolupament d'una sèrie de diversos plans fins arribar a l'actual *Pla de Llengua i Cohesió Social* (2004) o Pla LIC, un pla que ha avançat incorporant els principis de l'educació intercultural paral·lelament a l'esforç de l'escola per a incorporar els principis de l'escola de la diversitat (Leiva, 2010).

Així, l'any 1983 s'inicià el Programa d'Immersion Lingüística (PIL) que s'havia començat a gestar uns anys abans (1978) i que es desenvolupà al llarg de quatre fases d'expansió progressiva del català com a llengua d'aprenentatge així com de formació de professorat (Arenas i Muset, 2008). Paral·lelament, el curs 83-84 s'endegà a Catalunya un Programa d'Educació Compensatòria adreçat a minories ètniques o amb alt risc de marginació social, centrats molt especialment en l'aprenentatge de la llengua i una perspectiva educativa de caràcter compensatori (Jordán, 1992). Conscients que calia anar més enllà del pla estrictament lingüístic, no va ser fins el curs 88-89 que es van començar a enfocar els programes des d'un plantejament d'Educació en la Diversitat, tot destacant una intenció de contacte amb les famílies, d'estimulació de la sensibilitat dels docents vers la interculturalitat i el treball en xarxa amb entitats d'educació informal i no formals de la comunitat. En aquesta línia, cal destacar que el curs 93-94 s'inicià la preparació d'un programa de formació intercultural per als centres educatius dirigit per la Dra. Teresa San Roman juntament amb l'equip de la Universitat Autònoma de Barcelona, que es començà a aplicar en els

programes de formació de formadors els curs 95-96. Val a dir que aquesta formació se centrava en les minories ètniques més significatives: població magribina i gitana (San Roman, 2001). El programa havia de combinar el respecte per la diversitat, l'estimació, el coneixement de Catalunya per part de tots i l'adquisició, des de l'escola, d'idees, actituds, instruments i hàbits que permetessin conciliar les diferències i promoure l'equitat. L'actitud de la Direcció General de Formació Permanent era la de "no forçar cap nen ni cap família a res, però, de mica en mica, possibilitar el seu accés a tot" (Carrasco 2001). Es pretenia fer un treball de sensibilització, "deconstruint" el discurs que existia i construint-ne un de nou des de la interculturalitat, amb una nova perspectiva, nous conceptes i una reflexió crítica, tot considerant la realitat dels docents i valorant especialment les actituds i la ideologia del professorat tant o més que el domini de tècniques concretes i metodologies adequades. Com assenyala Carbonell (1995), s'aprèn més per "contagi" que pel que ens diuen.

Després de la Conferència Nacional d'Educació 2000-2002 i de considerar les propostes de millora de l'atenció a la diversitat, el Departament d'Ensenyament va elaborar el Pla d'Actuació per a l'Alumnat de Nacionalitat Estrangera 2003-2006 (PAANE), però aquest aviat es va millorar tot considerant de manera especial els aspectes emocionals implicats en l'aprenentatge tot apostant per portar a terme un projecte que, a més de l'educació de la llengua, fomenti especialment la cohesió social: el vigent *Pla per a la Llengua i la Cohesió Social*.

○ 3.4.1.○ El Pla per a la Llengua i la Cohesió Social

El Pla per a la Llengua i la Cohesió Social o Pla LIC aprovat el 2004, és un projecte que parteix de la premissa que *"l'escola esdevé un dels primers espais de contacte amb la societat catalana. L'escola -com a comunitat educativa- és la porta d'entrada a la nostra societat, un dels rostres d'allò que som i d'allò que volem ser com a societat"* (Marta Cid i Pañella, Consellera d'Educació, 2005). D'aquesta manera la institució escolar es converteix en el punt de mira vers una acollida de població nouvinguda a Catalunya i amb el Pla es pretén:

- Consolidar la llengua catalana com a eix vertebrador d'un projecte plurilingüe.
- Fomentar l'educació intercultural, basada en la igualtat, la solidaritat i el respecte a la diversitat de cultures, en un marc de diàleg i de convivència.
- Promoure la igualtat d'oportunitats per tal d'evitar qualsevol tipus de marginació.

Així, tot i que parteix de l'aprenentatge de la llengua, com dèiem, el Pla pren en especial consideració els aspectes emocionals, conviencials, relacionals i de cohesió social que incideixen directament en l'aprenentatge tot establint vincles afectius amb la llengua i la cultura. Segons el Pla, “el coneixement de la llengua facilita les relacions personals. Ara bé, són precisament aquestes relacions les que ajudaran aquest alumnat a una millor inserció en la nostra societat i, com a conseqüència, crearà el context afectiu necessari per a l'aprenentatge de la nostra llengua, la qual cosa li permetrà seguir els aprenentatges escolars” (Pla LIC, 2004).

Per tal de portar a terme el Pla, es creà la Subdirecció General de Llengua i Cohesió Social amb l'objectiu de vetllar per la igualtat d'oportunitats per accedir a una educació de qualitat, de respectar la diversitat cultural i de consolidar la llengua catalana com a eix vertebrador d'un projecte educatiu plurilingüe que es fonamentés en els valors de convivència, equitat i inclusió escolar i social de tot l'alumnat. Per a assegurar la coordinació de les actuacions i l'assessorament als centres es crearen els equips de suport i assessorament de Llengua, Interculturalitat i Cohesió Social (Equips LIC), a partir dels anteriors Servei d'Ensenyament del Català (SEDEC) i Servei d'Interculturalitat i Cohesió Social (SICS). Aquests equips ofereixen assessorament als centres educatius ja que s'entén que la responsabilitat de l'acollida i la integració escolar de l'alumnat nouvingut a Catalunya és, en primer lloc, del centre educatiu. Una bona integració requereix d'una especial atenció en el moment d'arribada a l'escola i a l'aula, però també d'un seguiment al llarg dels primers anys, de manera que implica a tots els professionals que hi treballen. Tot i així, es preveuen una sèrie d'estratègies específiques per a afavorir l'acollida i reduir el xoc emocional que suposa per als infants i joves incorporar-se en un entorn social i cultural nou:

- adequació dels documents de centre a la nova realitat i a les necessitats de l'alumnat (Projecte Educatiu, Projecte Lingüístic, Reglament de Règim Interior, Pla d'Acció Tutorial...),
- elaboració del *Pla d'Acollida*
- establiment, dins del Pla d'Acollida, d'un protocol d'actuació amb l'alumnat nouvingut que afecta tota la Comunitat Educativa (docents, alumnes, famílies i personal d'administració i serveis).

Per a fer això possible, el Pla LIC contempla la designació d'un Coordinador/a de Llengua, Interculturalitat i Cohesió Social al propi centre així com la creació d'una *aula d'acollida* amb el respectiu tutor o tutora d'acollida. Aquesta figura esdevé molt important cara a la bona acollida dels alumnes nouvinguts a partir del tercer curs de primària (8-9 anys), tot vetllant pels aspectes afectius, emocionals i relacionals. Els

infants més petits no reben aquesta atenció específica perquè es pressuposa que, d'acord amb els principis d'atenció a la diversitat, les dinàmiques de treball de l'aula ordinària són prou flexibles i acollidores com per a afavorir l'adquisició de la llengua de manera natural i que amb les orientacions de centre i el Pla d'Acollida es podrà donar resposta a les necessitats emocionals i d'aprenentatge dels més petits.

Paral·lelament, el Pla LIC fomenta el coneixement de les diferents cultures i el respecte a la diversitat entre tot l'alumnat del centre (d'acord amb els principis del Pla, s'espera que, a partir de l'establiment de vincles afectius basats en el reconeixement i valoració de la llengua d'origen de l'alumnat, millori la percepció de la llengua catalana). Cal considerar que la incorporació dels alumnes nouvinguts en el context educatiu català implica una gran diversitat de necessitats educatives derivades de diferents factors: l'escolarització prèvia, l'edat de l'alumnat, el moment d'arribada, la llengua d'origen, el sistema alfabètic, les característiques socioculturals de les famílies, o les necessitats individuals pròpies del procés d'aprenentatge i que cal atendre aquestes necessitats de manera global com a centre educador. Aquesta diversitat de circumstàncies obliga a elaborar estratègies educatives flexibles i considerar la possibilitat d'oferir atencions i recursos específics durant un període d'adaptació (fins a dos anys en l'etapa primària i fins a tres en l'etapa secundària) especificades en in Pla Individual que contempli, a més, un aprenentatge intensiu de la llengua catalana.

Cal puntualitzar que aquest pla va més enllà de la tasca educativa i acollidora de l'escola i apel·la al treball en xarxa amb les famílies i les institucions i entitats educatives de l'entorn, així com diferents serveis i recursos municipals i d'altres institucions o entitats d'àmbit social, cultural o esportiu, que es recull en el Pla Educatiu d'Entorn (PEE). De cara a la intervenció amb les famílies de l'alumnat nouvingut, es fomenta la participació d'aquestes en les activitats del centre, ordinàries, extraescolars i complementàries. Tal i com apunta el Pla, "cal destacar la importància de comptar amb la complicitat i l'acceptació de les famílies de l'alumnat, especialment d'aquell procedent de la immigració, ja que la gran majoria desconeix que el català és la llengua pròpia del nostre sistema educatiu i quin és el sentit dels programes d'immersió lingüística". D'aquesta manera, el Pla per a la Llengua i la Cohesió Social parteix d'un principi de participació i coresponsabilització, per tal de tenir en compte les opinions de la comunitat escolar, especialment de les famílies procedents de la immigració i/o amb una situació social i econòmica desfavorida.

○ 3.4.2.○ Consideracions Respecte de les Polítiques d'Immersion

Tot i que el Pla LIC segueix vigent, des del Departament d'Ensenyament i de Política Lingüística s'està desenvolupant un important procés de revisió dels principis pedagògics de la immersió lingüística a partir del Pla per a l'Actualització del Programa d'Immersion Lingüística (PIL, 2007-2014) tot considerant el context multilingüe actual.

Com bé apunten Arenas i Muset (2008) o Vila i Moreno (2004), es tendeix a associar el concepte d'immersió amb l'ensenyament en llengua catalana quan, en si, immersió es refereix a l'ús d'una llengua vehicular en el sistema d'aprenentatge que no és l'habitual o familiar dels alumnes. La immersió pressuposa, a més, que els mestres coneixen la llengua familiar dels alumnes, la qual cosa permet que els docents puguin garantir l'aprenentatge dels continguts per part dels alumnes tot evitant situacions d'incomunicació, la qual cosa resulta inviable a Catalunya quan són tant diverses les llengües d'origen de l'alumnat, tot generant més aviat un efecte de submersió lingüística que no pas d'immersió (Vila, 2001).

Per aclarir conceptes, convé recordar que Cummins i Swain (1986) defineixen la *immersió* com a un programa on tots els nens pertanyen al mateix entorn lingüístic i cultural i no han tingut contacte previ amb la llengua escolar, de manera que la coneixen per primer cop en començar l'escola. Arnau, Comet i Serra (1992) especifiquen que els programes d'immersió es caracteritzen, a més, per una voluntarietat en l'assistència, la presència de professorat bilingüe i l'existència d'una intenció comunicativa. Aquest programa es distingeix del de *submersió* en tant que aquest es refereix a una situació en la que alguns nens han d'aprendre la llengua de l'escola mentre que altres ja la tenen (Cummins i Swain, 1986). En revisar les definicions, veiem que la situació catalana actual no coincideix amb la descrita. Vila i Moreno (2004) alerta sobre la freqüent confusió en l'ús del terme d'immersió lingüística, introduït amb la implementació del Programa d'Immersion Lingüística a Catalunya en un moment on l'escola iniciava un projecte educatiu en llengua catalana com a llengua vehicular amb alumnes castellanoparlants i que ara no s'ajusta a la situació actual. Llavors, i consegüentment, no podem parlar d'immersió lingüística en llengua catalana quan s'educa a infants que tenen la catalana per llengua materna ni quan els docents no coneixen la llengua familiar dels alumnes procedents d'altres països. De fet, els principis d'immersió només serien vàlids en el cas dels alumnes castellanoparlants. És per això que, davant aquesta nova realitat amb arribada creixent de nova població immigrada, autors com Barrieras et al. (2009), Guash Boyé (2005) o

Vila i Moreno (2004) defensen que convé replantejar les polítiques lingüístiques i les estratègies d'ensenyament de la llengua.

Ara bé, entenent les limitacions reals que suposaria portar a terme un programa d'immersió pròpiament dit, Bastardas (2009), Arenas i Muset (2008), García Castaño i Granados (2002), Marí (2005) o Vila (2000, 2002) proposen una sèrie de consideracions que han d'ajudar a allunyar les actuacions d'una practica de submersió i compensar les necessitats d'un programa d'immersió. Així, destaquen la vàlua de les actituds de la població receptora i dels docents, el fomentant de l'autoestima i l'autoimatge positiva dels aprenents a partir de gestos d'atenció vers la seva llengua d'origen, fent-la present a l'escola amb cartells visibles, aprenent-ne alguna paraula, etc. Es tracta de generar proximitat en el tracte, interès per la seva llengua i escoltar el que tenen a dir. Com assenyala Vila (2000, 2001), la llengua existeix en tant que tenim quelcom a comunicar. Sense oportunitats d'interacció ni valoració per part de l'altre, no hi haurà comunicació, ni aprenentatge de la llengua ni integració. En qualsevol cas, es valora que convé seguir emprant la llengua catalana com a vehicular de l'aprenentatge. Això coincideix amb els treballs de Lambert (1972a, 1972d), qui assenyala que és aconsellable prioritzar la llengua minoritària en l'escolarització si es pretén arribar a una situació de bilingüisme. D'aquesta manera, un cop s'hi hagi assolit un nivell de bilingüisme funcional, es podrà introduir la segona llengua i no abans (tot i que assenyala que cada context és diferent i cal estudiar amb cura quina és la millor opció). D'aquesta manera, i en el cas específic del català, Badia (2008) justifica que un projecte educatiu d'intenció bilingüe a Catalunya ha de partir de la llengua catalana com a llengua vehicular perquè aquesta és la minoritària. En aquest cas, s'entén que la llengua castellana és apresada per proximitat lingüística i per contacte amb l'entorn social i els mitjans, eminentment castellanoparlants, mentre que, si es fes de manera inversa, la població no aprendria la llengua catalana i romandria monolingüe. S'entén, així, que el fet de promoure l'educació bilingüe afavoreix, per extensió, l'evolució cap a un projecte plurilingüe, mentre que si s'apostés per reforçar la llengua forta, es reduirien les possibilitats.

Actualment i des del curs 2007-2008, el Departament d'Ensenyament ha estat oferint plans de formació específics sobre immersió lingüística i educació d'alumnat d'origen immigrant, alhora que es desplega una àmplia xarxa de recursos per a afavorir l'aprenentatge de la llengua per a grans i petits, però encara cal ampliar el concepte educador a l'escola i a la comunitat social de forma extensa (Marí, 2005). Com assenyala Garreta (2009b), l'aplicació del Pla LIC ha estat diferent a les escoles catalanes, tot dependent del seu grau d'implicació en el mateix i la presència major o

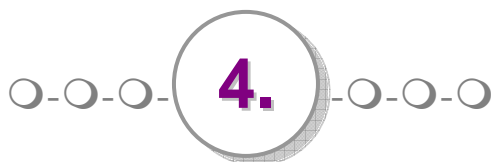
menor d'alumnat d'origen immigrant a les seves aules. Segons les valoracions de l'Assessora LIC entrevistada, i en la línia de Marí, l'aplicació del Pla ha estat millor en els centres de primària que en els de secundària i un dels principals reptes pendents és la consideració dels aspectes emocionals i afectius de l'acollida, més enllà de l'ensenyament de la llengua pròpiament dita, així com la percepció de l'acollida des d'un plantejament global de centre i de comunitat educativa. També assenyala que, tot i l'evolució progressiva en la implantació dels principis del Pla, les retallades pressupostàries dels darrers temps han afectat directament la seva aplicació tot quedant reduït a les iniciatives del centre en funció de les seves prioritats.

○ 3.4.3.○ Per anar acabant

Amb tot, aquesta situació obre interrogants importants de cara a la recerca que aquí es presenta, tot parant atenció a la percepció dels mestres de l'etapa infantil en relació amb l'alumnat d'origen immigrant que arriba a les aules infantils catalanes, un entorn educatiu on hi conviuen dues llengües oficials i on la catalana, que és una llengua minoritària esdevé llengua vehicular d'aprenentatge i de promoció cultural. En aquest context, des d'aquesta recerca es plantegen qüestions diverses: han arribat els principis del Pla LIC als mestres d'educació infantil? Se senten capaços els mestres d'abordar la diversitat intercultural a les aules? Consideren la integració d'aquest alumnat des dels aspectes emocionals o bé centren l'atenció en l'aprenentatge de la llengua com a vehicle de comunicació i prou? Viuen el centre educatiu com a centre acollidor? Quina formació han rebut en educació intercultural? Quina percepció tenen de l'alumnat d'origen espanyol o castellanoparlant? Quines demandes tenen respecte de l'educació dels infants d'origen immigrant?, quines estratègies desenvolupen? Com interactuen amb les famílies? Tenen prejudicis? Què entenen per immersió lingüística?... Aquestes preguntes derivades del context han ajudat a perfilar els objectius de la recerca a partir dels quals s'inicia l'anàlisi de la investigació.

“Quan els orígens són diversos, no és el passat allò que ens pot unir,
sinó la construcció conjunta d'una nova identitat de projecte”

Isidor Marí (2005, p.53)



Metodologia de Recerca *Video-cued Multivocal ethnography*

- 4.1.** *Video-cued Multivocal ethnography*. Fonaments Metodològics
- 4.2.** Creació del Vídeo Etnogràfic. Aspectes Preliminars
- 4.3.** Enregistrament del Vídeo Etnogràfic
- 4.4.** Edició del Vídeo Etnogràfic
- 4.5.** Validació
- 4.6.** Anàlisi de Continguts
- 4.7.** Anàlisi Interpretativa
- 4.8.** Condicionants Ètics
- 4.9.** Limitacions de la Recerca

4. Metodologia de Recerca

Video-cued multivocal ethnography

Tal i com s'ha avançat en la introducció, en aquesta investigació s'ha aplicat una metodologia de fonamentació etnogràfica innovadora desenvolupada per l'antropòleg nord-americà Joseph Tobin anomenada *Video-cued multivocal ethnography*. Atès a l'especificitat de la mateixa, el proper bloc de la tesi se centra en la presentació de la metodologia i, en acabar cada apartat, es descriu el procés desenvolupat per a aplicar-la en aquesta investigació. D'aquesta manera, el lector o lectora podrà entomar el següent bloc tot seguint una estructura pautaada pel propi Tobin qui, en els seus treballs, descriu molt específicament el funcionament i els matisos de la seva metodologia. Així, es comença per presentar els orígens de la metodologia per a prosseguir posteriorment amb els condicionants de creació del vídeo etnogràfic (enregistrament i edició), validació i anàlisi (anàlisi de continguts i anàlisi interpretativa). En acabar aquests blocs es parlarà atenció a la mostra seleccionada per a la recerca i es presentaran alguns condicionants i limitacions de la investigació.

Comencem, doncs, per revisar els orígens de la metodologia en qüestió, tot entenent els motius de Tobin per a desenvolupar-la.

4.1.

Video-cued Multivocal Ethnography

Fonaments Metodològics

Joseph Tobin és un reconegut antropòleg de l'educació nord-americà actualment professor a la Universitat de Geòrgia. Al llarg dels seus anys d'estudi s'ha mostrat inquiet per la rigorositat científica de la recerca qualitativa, especialment en l'àmbit educatiu. Influenciat per les tendències de recerca als EEUU i les crítiques a la recerca

qualitativa, Tobin (2005b) opina que molta de la recerca que es fa en el camp educatiu és pobre o dèbil, per la qual cosa és fàcil que es menyspreïn les aportacions de la recerca qualitativa en educació. Respecte d'això, es queixa que sovint molts estudis s'etiqueten de manera massa lleugera com a estudis de cas o etnografies, o es diu que es fonamenten en *grounded theory*, anàlisi de discurs o de continguts quan, des d'una òptica antropològica, no ho són. En aquest sentit, Harry Wolcott (1993) o John Ogbu (1993) ja havien assenyalat anteriorment la tendència errònia de molts estudis de l'àmbit educatiu en oblidar-ne la interpretació cultural.

Amb aquesta preocupació en ment i obert a noves estratègies de recerca, Tobin va nodrir-se dels treballs de diferents experts en diferents disciplines per a definir la que seria la seva actual línia metodològica. D'aquesta manera, cal citar les següents influències (Tobin et al. 1989, 2009):

- El treball de l'antropòloga Linda Connor amb els productors de filmacions etnogràfiques Tim i Patsy Asch, on s'usa el vídeo com a eina per a provocar una discussió en el seu estudi amb un xaman balinès. En ell, aquest comentava les escenes filmades sobre si mateix en una experiència de trànsit (Connor, Asch i Asch, 1986).
- Els treballs etnogràfics dels psicòlegs George i Louise Spindler, on empren una filmació com a eina de comparació entre escoles d'Alemanya i Wisconsin (Spindler i Spindler, 1987) i com a eina d'estimulació d'entrevistes en un estudi de la cultura americana i les dinàmiques de personalitat (Spindler i Spindler, 1965).
- Les aportacions de la psicologia psicodinàmica i les tècniques projectives, seguint els treballs de Henry A. Murray i el seu test de percepció temàtica (TAT⁵⁰), on s'empra un estímul visual ambigu com una taca de tinta o un dibuix que permeti a l'investigador descobrir processos psicològics encoberts. Aquest mètode d'anàlisi dels psiquismes individuals va ser adaptat posteriorment per William Caudill (1962) com a eina etnogràfica per a analitzar creences culturals.
- Els treballs del lingüista Mikhail Bakhtin i els conceptes *multivocalitat*, *hibridació* i *dialogisme*, on Tobin troba la fonamentació teòrica dels grups de discussió (*focus groups*). En ells s'escolten diferents veus que comenten els

⁵⁰ TAT és "*Thematic Apperception Test*" (Test de Percepció Temàtica)

mateixos aspectes, tot considerant que els significats que atorguen a allò que veuen emanen de la relació dialògica entre els participants en la conversa. D'aquesta manera no s'entén l'entrevista com a estratègia per a descobrir posicions ja pre-existents sinó com a oportunitats per a co-construir significats a partir de la relació entre els participants entre ells o els entrevistadors.

- El treball del director de cinema japonès Akira Kurosawa, i la seva filmació "*Rashomon*" (1950), on tres personatges protagonistes descriuen de forma diferent la mateixa trobada segons les seves experiències. Tot fent referència al seu estudi, Tobin planteja que els mestres perceben de manera diferent el que es transcriu al vídeo, de manera que projecten una part de la seva visió del món en les seves interpretacions.

Posteriorment, Tobin (2009) també cita els treballs de Katryn Anderson-Levitt (2002), qui emprà un mètode etnogràfic a partir del vídeo com a estímul del discurs per a aportar llum sobre les semblances i diferències en les estratègies dels mestres per a l'ensenyament de la llengua en escoles primàries de França i d'EEUU.

Arran d'aquestes influències, Tobin elabora la metodologia en la que fonamenta els seus estudis i a la que anomena *Video-cued multivocal ethnography*. Per a portar endavant la metodologia de recerca, Tobin emprà el que anomena un *vídeo etnogràfic*. Amb aquest terme es refereix a una producció audiovisual de característiques específiques que s'utilitza com a pretext per a estimular la discussió a partir de *focus groups* o grups de discussió. És important assenyalar que amb aquest mètode no es pretenen analitzar les imatges visionades en el vídeo (les imatges no són dades d'anàlisi), sinó que la filmació suposa una eina per a provocar el diàleg multivocal i obrir temes de discussió, estimular un intercanvi d'opinions entre els participants i l'exposició de dubtes i/o el plantejament d'expectatives sobre una temàtica per tal de fer aflorar les actituds i els valors dels participants respecte del mateix. Des d'aquest plantejament, Tobin entén el vídeo com Caudill les imatges projectives, amb la diferència que l'eina de Tobin té moviment i so. Llavors cada escena és una pregunta no verbal, una pista que estimuli un comentari que permetrà percebre les creences de l'informant (Tobin, 2009) i serà aquest discurs el que centrarà l'anàlisi posterior. Des de les aportacions dels estudis de Spindler, Tobin concep el vídeo com una eina molt valuosa perquè, seguint l'antropòleg, descobreix o posa en evidència assumpcions bàsiques que els mestres porten a l'aula i que no tenen veu fins que algun estímul les provoqui per a què emergeixin. (McDermott i Erickson, 2000).

○ 4.1.1.○ Metodologia de Fonamentació Etnogràfica

Des del seu punt de vista, Tobin (2009) concep aquesta metodologia com a etnogràfica, encara que és conscient que alguns antropòlegs no ho reconeixen com a tal ja que no respon a la definició estricta d'etnografia. Si bé Tobin ho reconeix, es justifica en la seva valoració atès que compleix amb els requisits de l'estudi etnogràfic:

- se centra en l'estudi de la dimensió cultural.
- mostra situacions quotidianes de la vida (en aquest cas un dia a l'escola)
- té una perspectiva èmica.

De fet, segons el propi Tobin (2009), el mètode que aplica va més enllà de la feina que fan altres etnografies, les quals se centren en grups concrets. Com assenyala l'investigador, en els estudis tradicionals, per a veure patrons habituals d'un grup cal fer una comparativa amb altres estudis etnogràfics fets a la mateixa comunitat mentre que el seu mètode recull la veu de diferents grups de la comunitat, com són els mestres de diferents escoles, i provoca que emergeixin les relacions i percepcions d'uns vers els altres o les tensions existents. Segons Tobin, la metodologia "*Video-cued multivocal ethnography*" accelera el procés de recerca etnogràfica i reemplaça l'observació participant a partir d'uns vídeos que aporten un focus de concentració als informants del procés etnogràfic habitual. A més, l'estratègia multivocal o polivocal, permet invertir el desequilibri existent en les relacions de poder i autoritat que acostumen a donar-se en els estudis etnogràfics. Tobin (1990) assenyala que sovint els blancs estudien persones d'altres races, els adults als nens, els occidentals als orientals,... A través del vídeo com a eina que estimula un discurs per part de totes les parts implicades, no es fan preguntes directes ni respostes a donar; només comentarís en els que hi poden participar tots, investigadors i participants, des d'un mateix nivell, tot donant poder a les veus silencioses.

A més d'aportar una perspectiva comparativa de la mateixa comunitat, Tobin va més enllà i recorre a la *perspectiva transcultural* en aplicar-hi la metodologia en escoles de diferents països, ja que en els seus estudis recull els diàlegs dels docents després de veure diferents vídeos etnogràfics: un vídeo del context socioeducatiu propi i dos més de dos països diferents. El fet de copsar el context educatiu dels diferents llocs permet que les percepcions de l'actuació educativa es contemplin no només des de la pròpia cultura, sinó també des de l'alteritat, tot fomentant l'expressió crítica respecte dels mètodes d'intervenció propis i aliens, entesos des dels valors culturals de la societat d'origen. Segons Tobin (2007), a partir del visionat de filmacions d'altres contextos

socioeducatius es poden conèixer altres formes de treballar i descentrar-se d'un mateix i de la pròpia cultura, trencar estereotips i fer aflorar evidències. L'objectiu del mètode desenvolupat per Tobin és el d'eliminar les tensions i oposicions que pugui haver entre els enfocaments educatius dels diferents participants per permetre després que sorgeixin suficients elements de reflexió, en aquest cas respecte de l'educació infantil, que ajudin a encarar l'educació en la diversitat. Parteix, doncs, de *l'alteritat* com a eix de treball i es produeix el que s'anomena un "*doblet descentrament*" (Tobin i Hsueh, 2007): els espectadors es descentren de la pròpia cultura i s'acosten a la de l'altre mitjançant el coneixement de l'altra cultura. Com exposa Hamston (2006), el fet de fomentar la discussió sobre una temàtica fa possible posar de manifest l'inconscient, tot fent prendre consciència dels valors personals a mode de reflex, així com dels diferents discursos que hi ha a la societat sobre un mateix aspecte. De vegades, hom té un discurs poc elaborat, carregat de prejudicis induïts pel context sociocultural en el que hom viu, induïts per pressions institucionals, creences religioses,... El fet de fer aflorar el discurs posa de manifest els valors personals i ajuda a posicionar-se respecte d'uns valors fonamentats amb creences pròpies.

En el seu darrer treball "*Preschool in Three Cultures. Revisited*" (2009) Tobin encara aporta un nou element distintiu sobre la vàlua de la seva metodologia, que es refereix a la *dimensió diacrònica* de la recerca etnogràfica. L'antropòleg considera que una de les limitacions dels estudis etnogràfics és el seu caràcter longitudinal i la manca d'ubicació temporal dels subjectes, a mode de situació atemporal, però Tobin (2009) es mostra escèptic en aquest aspecte. Així, alerta sobre la lectura crítica dels estudis etnogràfics, i insisteix en la necessitat de no jutjar les cultures ja que no són ni millors ni pitjors, sinó que s'han d'entendre en un temps i un espai concrets, com a resultat del desenvolupament de les característiques del seu entorn específic. Per això, en l'estudi citat, Tobin intenta analitzar la cultura des de les dimensions de continuïtat i de canvi, com influencien els valors vinguts de fora, la globalització o la modernització de les societats, sense jutjar la pedagogia d'un moment i la de l'altre. Com diu l'antropòleg, són pocs els estudis etnogràfics comparatius en educació i encara més escassos els de caràcter longitudinal.

Entesa la fonamentació metodològica, en les properes línies es revisaran les diferents fases referides a l'aplicació de la mateixa tot començant per la creació de l'eina que ha de provocar-ne el discurs: el vídeo etnogràfic.

4.2.

La Creació del Vídeo Etnogràfic

Aspectes Preliminars

Seguint Tobin i Hsueh (2007), abans de crear un vídeo etnogràfic cal considerar una sèrie de qüestions prèvies referides a la selecció del centre on es farà la filmació, la presentació del treball i la selecció de participants, així com una preparació de l'equip tècnic. En les properes línies es detallen aquests preliminars:

a) Selecció del Centre Educatiu

Tal i com ja s'ha esmentat en la introducció de la tesi en descriure els estudis de Tobin, l'antropòleg no parteix del concepte de representativitat respecte del centre escollit per a la filmació perquè la filmació no suposa una dada d'anàlisi sinó que és un material per a estimular-ne el discurs. La condició que es demana en l'elecció del centre és que aquest sigui reconeixible per la comunitat i que no destaquï per sortir del que es considera habitual (com seria el cas d'una escola que imparteix una pedagogia innovadora)

b) Presentació

Un cop seleccionat el centre, cal presentar el projecte i els objectius de la recerca a l'equip directiu del centre per tal que valori la possibilitat de participar o no en el projecte. És molt important assegurar la participació amb interès en el projecte atès que es demana la col·laboració del centre en diverses ocasions i això pot suposar dificultats de coordinació si el centre no participa amb plena llibertat. Cal destacar en aquest punt la importància que té l'actitud de l'investigador/a. Aquest/a ha de mostrar-se assertiu en la presentació del projecte i respectar el ritme del centre amb el que pretén col·laborar. Els centres educatius són un entramat complex de relacions humanes i les decisions poden ser lentes. Cal donar temps per a madurar la decisió i un cop acceptin participar, cal que els investigadors s'ajustin a les possibilitats del centre col·laborador (dates, horaris, espais,...). Convé assenyalar que es tindran especialment en compte qüestions referides a la privacitat de dades.

c) Selecció de Participants

Així mateix, cal escollir un mestre o mestra col·laborador/a. Tobin i Hsueh (2007) assenyalen que convé comptar amb la implicació d'un mestre/a que tingui una classe representativa de l'objecte d'estudi, però que cal prioritzar el criteri de la participació voluntària del docent a la representativitat ja que això afavoreix el bon desenvolupament del treball (es redueixen les pressions i això permet captar un clima més natural). Un cop es té clar el grup classe, se seleccionen els protagonistes d'acord amb els objectius de la investigació (en el cas de l'estudi de l'acollida d'alumnat d'origen immigrant, se seleccionaran els alumnes nouvinguts del grup). Finalment, es fa una presentació mínima d'intencions al grup d'alumnes que serà enregistrat, tot explicant que es portarà a terme una filmació, però sense especificar quins seran els protagonistes ni l'objectiu de la filmació. Se'ls dona la consigna que han de comportar-se de forma natural. En aquesta presentació han d'estar presents també els responsables de la filmació. D'aquesta manera són presentats al grup abans d'iniciar l'enregistrament.

d) Preparació de l'Equipament Tècnic

Amb l'objectiu de vetllar per la qualitat tècnica de l'enregistrament, és indispensable comptar amb un **equipament tècnic** ajustat a una investigació formal per tal d'afavorir la rigorositat de les dades de l'estudi. Des de l'equip de treball de Tobin, es recomana el següent material:

Taula 06: Equipament tècnic necessari per a enregistrar un vídeo etnogràfic

Material Tècnic	Característiques
2 càmeres de vídeo	Convé que ambdues càmeres tinguin la mateixa resolució òptica
2 Trípodès	Convé que siguin lleugers. Ajuden a garantir el balanç de les imatges.
1 Micròfon sense fil	És per al responsable del grup (mestre/a). Permet captar el seu discurs de forma més clara.
Cintes de gravació	Cal tenir-ne suficients per a cobrir un dia sencer en dues càmeres.
Bateria de recanvi i carregador.	Cal portar una bateria de recanvi per a cada càmera per a no interrompre la filmació quan s'esgotin.

Pel que fa als **enregistradors**, per tal d'equilibrar la qualitat de la filmació amb el contingut, es recomana comptar amb dos enregistradors, ambdós amb coneixements bàsics sobre filmació. Seguint els treballs de Timothy i Patsy Asch, Tobin (2007) valora

que només l'etnògraf sap predir de forma acurada i ràpida allò que està a punt de passar i el filmògraf com enregistrar-ho. Per això, prioritza la filmació per part de personal investigador abans que per un expert en enregistrament, si bé aconsella que l'investigador tingui nocions d'enregistrament. D'altra banda, també convé assenyalar que l'ús d'una segona càmera dificulta la feina d'edició. Tot i així, resulta una eina molt valuosa que convé emprar perquè amplia les possibilitats d'enregistrar bones instantànies que es produeixen de forma simultània o per a suplir possibles problemes tècnics que puntualment podien afectar la qualitat de la filmació.

○ 4.2.1.○ Aspectes Preliminars aplicats a la Investigació

Considerades les prèvies per a elaborar un vídeo etnogràfic, en les properes línies es concreta com aquestes han estat contemplades en la investigació que fonamenta la tesi tot seguint la mateixa estructura:

a) Selecció del Centre

L'escola col·laboradora per a la creació del vídeo etnogràfic ha estat una escola pública d'educació infantil i primària de dues línies a les afores de la ciutat de Barcelona, aproximadament a uns quinze kilòmetres i situada en un entorn natural boscós. La justificació d'aquesta selecció es troba en la diversitat de l'alumnat que acull provocada, precisament, per la seva ubicació. Així, l'escola acull alumnat provinent de contextos socioculturals i econòmics molt dispars, des de fills de famílies benestants i famílies treballadores, fins a infants de famílies de costums alternatives que ocupen temporalment habitatges abandonats. Així mateix, hi ha alumnes que procedeixen d'entorns geogràfics molt dispars, tant de països europeus (Anglaterra, Alemanya, Holanda, Itàlia, Suècia, Ucraïna), com de l'Amèrica Llatina (Equador, Bolívia, Paraguai, Nicaragua, Brasil) d'Àsia (Pakistan, Israel, Xina i Japó), Oceania (Noza Zelanda) i Àfrica (principalment del Marroc i Guinea Equatorial). A més, l'escola acull també nens procedents d'altres comunitats de l'estat espanyol i un grup reduït d'infants de la minoria gitana que viuen en un assentament proper. Aquesta diversitat confereix a l'escola un caràcter específic com a centre inclusiu que viu aquesta diversitat amb gran naturalitat i fa esforços per vetllar per l'acollida emocional i social dels alumnes i les seves famílies. Amb aquesta finalitat, el centre havia desenvolupat un bon Pla Educatiu d'Entorn. Tot i així, i d'acord amb les recomanacions de Tobin et al. (1989, 2009), es tracta d'un centre que es mou dins dels cànons d'una escola habitual o estàndard; reconeixible amb el que habitualment es feia a l'escola pública a Catalunya.

Com a recursos específics, l'escola compta amb una aula d'acollida per a atendre els alumnes d'origen immigrant a partir de tercer de primària, així com l'assessorament dels equips de Llengua i Cohesió Social de zona (Equip LIC). També té una coordinadora de llengua i cohesió social al centre que vetlla per a l'aplicació del Pla d'Acollida i el bon funcionament del Pla Educatiu d'Entorn (PEE). Des d'aquest, l'escola s'acosta a les famílies i la comunitat, tot establint lligams per a treballar en xarxa i assegurar la implicació de les diferents parts, en especial de les famílies.

Pel que fa a la formació específica dels docents en l'àmbit de l'acollida, els assessors i coordinadors LIC sí compten amb formació específica, així com la tutora de l'aula d'acollida, però la resta del personal docent no en té. És per això que des de l'escola s'han promogut trobades formatives ajustades a les necessitats de cada cicle i etapa, dirigides per l'assessora LIC i centrades en el valor de l'acollida emocional, així com en el coneixement de materials i estratègies específiques per a l'ensenyament de la llengua. En aquests espais de formació interna, els mestres de l'escola han pogut compartir experiències respecte del treball amb alumnat d'origen immigrant, expressar neguits i solucionar possibles dubtes; trobades que resulten especialment útils per als mestres de l'etapa infantil i del primer cicle de l'etapa primària ja que els alumnes d'aquests nivells no són atesos des de l'aula d'acollida.

D'acord amb el seu projecte lingüístic, la llengua catalana és la llengua vehicular i de convivència del centre, tot prioritant l'ús del català en la comunicació i la interacció entre els companys i en les relacions amb la família.

b) Presentació

Tot seguint les pautes proposades per Tobin i els seus col·laboradors, calia accedir al centre i presentar el projecte així com els objectius de la recerca a l'equip directiu, la qual cosa es va fer de manera formal amb l'acompanyament de la meua directora de tesi d'aquell moment, la Dra. Mercè Roc. Un cop acceptada la seva participació, es va fer una següent presentació a la resta de l'equip d'infantil per tal de demanar la seva col·laboració de forma voluntària. Dels mestres tutors que van acceptar col·laborar, es va escollir la classe de la mestra que se sentia més còmoda amb la filmació. Tot i així, cal assenyalar que la seva classe no era la més representativa quant a varietat d'alumnat immigrant, però es va acceptar la seva predisposició tot seguint les recomanacions de Tobin de prioritzar la predisposició a la representativitat.

El següent pas consistia en informar els alumnes del grup classe escollit que se'ls filmaria amb càmera de vídeo al llarg d'una jornada escolar sencera. Se'ls va informar de la intenció sense donar massa informació afegida tres dies abans d'enregistrar-los per evitar que els provoqués un major grau d'excitació. Se'ls va dir que eren un grup molt treballador i que per això se'ls volia filmar, de manera que havien de fer la classe com sempre. Tobin recomana que els investigadors siguin presents a les aules dos dies abans de la filmació per tal d'habituar els infants a la seva presència i a les càmeres.

c) Selecció de Protagonistes

Pel que fa als protagonistes, el grup classe escollit per a la filmació va ser un grup de nens i nenes de tres i quatre anys (P3) en el que hi havia només tres nens nouvinguts, dos d'ells equatorians i un d'origen japonès (mare japonesa i pare català). En la taula següent es descriuen els trets principals de cadascun d'ells:

Taula 07. Protagonistes de la filmació

SELECCIÓ DE PROTAGONISTES	
Alumne 1 lo.	<ul style="list-style-type: none"> - Gènere: masculí - País d'Origen: Equador. - Temps que porta a Catalunya*: aproximadament 7 mesos. - Llengua familiar: castellà. - Característiques Maduratives: nen molt dependent de l'adult i amb poca iniciativa. Comença a integrar els hàbits bàsics i les rutines de l'aula. Ha començat a parlar aquest curs 2008-2009. S'expressa amb monosíl·labs (sí/no). Comença a comprendre ordres i instruccions directes en català. - Relacions socials: Es relaciona molt poc amb el gran grup i acostuma a compartir el joc amb l'alumna 2, una nena semblant a nivell maduratiu i també nouvinguda.
Alumna 2 la.	<ul style="list-style-type: none"> - Gènere: femení - País d'Origen: Equador. - Temps que porta a Catalunya*: aproximadament 9 mesos. - Llengua familiar: castellà. - Característiques Maduratives: nena amb poca iniciativa, però autònoma en el joc. Ha començat a parlar aquest curs 2008-2009, però encara té una expressió molt inicial i de difícil articulació. Barreja català i castellà. Comprèn ordres i instruccions directes en català. - Relacions socials: Es relaciona poc amb el grup. Sovint busca l'alumne 1, també nouvingut i semblant a nivell maduratiu.

Alumne 3 N.	<ul style="list-style-type: none"> - Gènere: masculí - País d'Origen: Japó (mare japonesa i pare català). - Temps que porta a Catalunya*: aproximadament 7 mesos. - Llengua familiar: japonès i, des de l'arribada a Catalunya, també el català que emprava en la relació amb el pare. - Característiques Maduratives: nen molt estimulat i autònom. Ha assimilat la llengua catalana molt de pressa i l'empra com a llengua vehicular. - Relacions socials: té un grup d'amics estable i del mateix gènere. És un líder positiu a la classe.
------------------------	---

* aquest indicador es refereix al temps que portaven a Catalunya en el moment de la filmació (maig de 2009)

d) Preparació de l'Equipament Tècnic

Tot vetllant per la qualitat tècnica de l'enregistrament, i d'acord amb les orientacions de la metodologia etnogràfica emprada, em vaig procurar un equipament tècnic tant ajustat com vaig poder a la demanda de la recerca amb material en préstec i el suport del servei audiovisual de la Universitat Autònoma de Barcelona per tal d'afavorir la rigorositat de les dades de l'estudi. Així, es van emprar dues càmeres amb la intenció d'ampliar les possibilitats d'enregistrar bones instantànies que es produeixen de forma simultània o per a suplir possibles problemes tècnics que puntualment podien afectar la qualitat de la filmació. Així, una de les càmeres va fer el seguiment de la mestra i, l'altra, el dels alumnes.

Per a portar endavant l'enregistrament, érem dues participants: jo mateixa, com a responsable de la recerca i una ajudant estudiant d'educació infantil d'intercanvi Erasmus que col·laborava amb GRADASEL i feia les seves pràctiques al centre. Per tal d'equilibrar la qualitat de la filmació amb el contingut, vaig coordinar-me amb ella per a assegurar que entenia els objectius de la recerca i el focus d'atenció de la filmació. Així mateix, com no sabia del seu coneixement amb l'ús de l'eina audiovisual, vàrem dedicar estones de preparació prèvia per a conèixer i manipular les càmeres, estudiar els plans i plantejar possibles moviments.

4.3.

Enregistrament del Vídeo Etnogràfic

Reprement les orientacions metodològiques, el següent apartat centra l'atenció en l'enregistrament del vídeo etnogràfic. Així, seguint Tobin i Hsueh (2007), l'enregistrament consisteix en la recollida de dades mitjançant la filmació audiovisual del decurs d'un dia a l'escola, tot focalitzant l'atenció en les seqüències més significatives d'acord amb l'objectiu de treball. En aquest apartat es contemplen una sèrie de consideracions referides a aquest procés centrat en els continguts, els protagonistes i algunes consideracions tècniques.

a) Continguts

Per tal de permetre la perspectiva transcultural, a mode orientatiu, l'estudi etnogràfic ha de considerar una sèrie de continguts comuns als contextos enregistrats en els diferents països participants en la investigació per tal que puguin ser fàcilment reconeixibles i provoquin un diàleg ric, promoguin la reflexió o desvetllin altres estratègies d'intervenció. Per això els vídeos han de provocar reaccions intel·lectuals i també afectives per tal de ser una eina efectiva per al seu propòsit. A banda d'això, Tobin no es preocupa per què al vídeo apareguin escenes que no siguin representatives atès que es fixa en les explicacions que aquestes escenes generen, enteses des d'unes percepcions culturals.

Entenent aquest posicionament, l'enregistrament d'un vídeo etnogràfic ha d'incloure tres tipus de contingut: rutines, situacions clau i situacions provocatives (Tobin i Hsueh, 2007, Tobin et al. 1989)..

Taula 08: Continguts d'un vídeo etnogràfic

Rutines	S'entenen per <i>rutines</i> aquelles situacions on els protagonistes es desenvolupen de forma autònoma, tot posant de manifest què s'espera d'ells en l'edat i la situació analitzada (exemples de rutines en el context educatiu poden ser el moment d'arribada i de sortida de l'escola, el joc lliure, l'ús dels lavabos, les lliçons, els àpats,...)
----------------	---

Situacions Clau	S'entenen per <i>situacions clau</i> aquelles que mostren l'actuació natural del responsable i del grup. Aquestes reflecteixen com el context sociocultural influeix en l'acció pedagògica del docent (com a exemples, podem enumerar el moment de rebuda o comiat diari de les famílies, la manera d'entomar els conflictes entre els alumnes, el joc entre companys de diferent edat o com el mestre interactua amb els alumnes en els moments de lleure, la relació d'intimitat entre mestre/a i alumne/a....
Situacions Provocatives	Aquestes es refereixen a situacions que poden provocar una reacció de xoc en l'espectador, sovint per motius culturals. Cal assenyalar que és important que l'investigador es posi des de l'alteritat. Quan aquest forma part de la cultura que filma, li és molt difícil seleccionar les imatges que poden ser provocatives. Com a exemples, Tobin planteja una situació on un mestre de gènere masculí, sense camisa i de complexió forta eixuga uns nens i nenes sense roba en sortir de la piscina.

b) Qüestions Tècniques

Tobin i Hsueh (2007) insisteixen en la qualitat tècnica del producte audiovisual i destaquen la importància del balanç en les preses. Abans d'enregistrar, cal enquadrar bé la imatge i per a això es recomana enregistrar amb un tríode. Tot i que aquest limita la mobilitat de la càmera i sovint no es troba un angle prou bo com per a captar la globalitat de l'espai, Tobin el recomana per tal de mantenir l'atenció de l'espectador en l'objecte d'enfocament i no en els possibles moviments disruptius d'una càmera subjectada a mà. Tot considerant les limitacions de l'ús d'aquest suport, Tobin recomana que l'enregistrador es vagi movent per l'espai amb el tríode. Pel que respecta al Pla, els investigadors destaquen que els primers plans ajuden a focalitzar l'atenció de l'espectador en les actuacions dels protagonistes i els plans generals permeten l'espectador comprendre la realitat en la que es desenvolupen els fets i la relació dels protagonistes amb la resta de companys. En l'enregistrament, però, és necessari equilibrar la presa de primers plans amb plans mitjos i plans generals per apropar les percepcions de les diferents cultures participants, unes més individualistes com l'americana o la japonesa, amb tendència a emprar primers plans, i unes altres més grupals, on predominen els plans generals.

c) Protagonistes

Així mateix, la creació d'un vídeo etnogràfic recomana una selecció d'uns protagonistes. Cal considerar que l'espectador no podrà copsar mai la individualitat de tots i cadascun dels membres del grup i per això cal seleccionar. En el cas del context

educatiu, Tobin i Hsueh (2007) comenten que generalment els vídeos educatius fallen en aquest aspecte ja que pretenen copsar tota la diversitat quan això no és possible. Els vídeos etnogràfics expliquen històries i han de crear una tensió dramàtica sobre un personatge. Per això, els autors recomanen filmar un màxim de cinc personatges i, a l'hora d'editar, se n'escolliran dos o tres. En la filmació s'enregistren més perquè es tracta de gravacions d'esdeveniments reals on no hi ha un guió establert i no es pot tornar enrere. Cal contemplar la possibilitat d'haver de canviar de protagonista si les circumstàncies del dia ho demanen (potser no copsem moments clau amb la càmera o el nen ha de marxar perquè està malalt,...).

Respecte dels protagonistes, Tobin i Hsueh (2007) alerten sobre la pressió que exerceix la presència de l'investigador en la dinàmica habitual del grup. És evident que aquest interfereix en el comportament de les protagonistes. Amb l'objectiu de naturalitzar al màxim la seva presència i la de les càmeres, els autors proposen una participació de tres dies en l'espai que s'enregistrarà: una sense càmera, una segona amb càmeres però sense filmar, i una tercera en la que es porta a terme la filmació. Els autors conclouen, però, que, tot i que els protagonistes s'acostumen bé a la presència d'estranyes i càmeres, s'observa un fenomen de fatiga per part del implicats causat pel sobreesforç que requereix interpretar una versió de si mateix davant la càmera. Destaca un clar desig de voler acabar ràpid amb l'experiència. Les situacions filmades no resulten gens artificials, però cal admetre que es tracta d'un repte, especialment per al mestre/a, qui coneix la finalitat de la filmació. Per això Tobin assenyala que cal explicitar a aquest professional que se n'és conscient del sobreesforç que això li suposa i ajudar-lo a relaxar-se. En qualsevol cas, els experts en la metodologia videoetnogràfica assumeixen que, tot i filmar una situació naturalitzada, el resultat final sempre queda influenciat per la presència de l'investigador i això ha de plasmar-se de forma explícita en la recerca.

En relació amb la filmació dels protagonistes, és important considerar una sèrie de condicionants ètics als que Tobin dota d'especial valor i que es presenten al final d'aquest bloc.

○ 4.3.1.○ El Procés d'Enregistrament en la Investigació

Tot centrant l'atenció en com l'enregistrament es va concretar a l'escola escollida per a desenvolupar la filmació, es comença per definir-ne els continguts:

a) continguts

Un cop preparat l'equipament, es va portar a terme la filmació prevista tot parant atenció als continguts referits a les *rutines*, *situacions clau* i *situacions provocatives*, tal i com plantegen Tobin i Hsueh (2007) el les seves filmacions de vídeos etnogràfics. Des de l'inici del dia i fins a l'hora de marxar, no es va parar d'enregistrar al llarg de tot el dia escolar, acompanyant els infants també en les activitats de migdia (dinar i migdiada), encara que la filmació en aquesta estona fos més breu.

Imatge 02. Moment de la Filmació



En els següents taules es presenten els continguts enregistrats, tot diferenciant els que fan referència a rutines, situacions clau i situacions provocatives:

Taula 09. Registre de Rutines filmades

RUTINES	
Moment d'arribada	<ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Els nens i nenes arriben amb els pares o amb els educadors de l'autocar. <input type="radio"/> Saluden a la mestra. <input type="radio"/> Pengen les bosses i jaquetes als penjadors del passadís. <input type="radio"/> Es posen la bata. <input type="radio"/> Desen l'esmorzar al contenidor d'esmorzars a l'aula.

Joc lliure i esbarjo	<ul style="list-style-type: none"> ○ Mentre els alumnes van arribant i es van col·locant al seu lloc, els alumnes fan joc lliure (llegir contes, jugar amb joguines, a cuinetes, guixar a la pissarra, parlar amb la mestra,...La mestra també juga una estona amb els nens i nenes) ○ Després d'acabar les activitats del dia, els alumnes recullen les feines i tornen al joc lliure. ○ Es fomenta també el joc lliure a l'estona d'esbarjo.
Ús dels Lavabos	<ul style="list-style-type: none"> ○ Els nens i nenes es netegen les mans al lavabo de l'aula. ○ Quan els infants tenen necessitat d'anar al vàter, van al lavabo que hi ha a la mateixa aula. És un espai sense porta a la vista de la mestra i de la resta del grup.
Activitats d'ensenyament i Aprenentatge	<ul style="list-style-type: none"> ○ Després de l'estona lliure, i sota les orientacions de la mestra, els nens i nenes seuen a terra fent una rotllana on es donen el bon dia amb una cançó i on comparteixen experiències i opinions per torns. ○ La mestra aprofita l'atenció dels alumnes per explicar les activitats que es faran durant el matí. ○ Es fomenta l'aprenentatge a través del joc i el moviment físic. ○ Les activitats individuals es realitzen a les taules (s'organitzen en grups de sis alumnes i cadascú té el seu lloc adscrit). ○ Les instruccions es fan amb suport visual a la pissarra. ○ El dia de l'enregistrament coincideix amb una sessió de biblioteca. Els nois i noies van a la Biblioteca a escoltar un conte i a mirar llibres amb la mestra especialista en biblioteca. ○ En acabar l'activitat de tarda, els nens i nenes juguen a jocs lliures de construcció (quan acaben la feina, recullen i agafen un joc. En acabar-lo, el desen i n'agafen un altre).
Àpats i Descans	<ul style="list-style-type: none"> ○ La mestra s'acomiada dels alumnes i les monitores de menjador els recullen i els acompanyen al menjador. ○ Al menjador, els infants seuen en taules llargues amb altres companys sense adults. Les monitores serveixen el menjar i supervisen la seva alimentació. ○ En acabar, se'ls acompanya a una sala per dormir en petites hamaques. Els alumnes grans de sisè ajuden a muntar els llits i posen a dormir els nens i nenes d'infantil. ○ Mitja hora abans de sessió de classe de la tarda, es desperta els infants i se'ls acompanya al pati de P3. Allí se'ls deixa jugar a partir del joc lliure fins que la mestra es reincorpora i comencen les activitats de tarda.
Moment de sortida	<ul style="list-style-type: none"> ○ En acabar la tasca de la tarda, els nens i nenes pleguen recullen: <ul style="list-style-type: none"> - Desen els materials de l'aula que han emprat per l'activitat - Agafen l'agenda i la posen a la motxilla - Es treuen la bata i la desen a la motxilla - Deixen la motxilla al seu pensador preparada per marxar. ○ Surten al pati a fer joc lliure fins 10 minuts abans de l'hora de marxar.

	<ul style="list-style-type: none"> ○ Tornen a classe i s'acomiaden de la mestra. ○ En fila, marxen cap a l'entrada de l'escola i seuen a terra un al costat de l'altre mentre esperen que els vinguin a buscar. ○ Entren les monitores dels autocars i recullen els seus alumnes dels diferents grups. ○ Quan sona la música tot indicant que és hora de marxar, els pares i mares entren al pati i recullen els seus fills.
--	--

Taula 10. Registre de Situacions Clau filmades

SITUACIONS CLAU	
Els pares	<ul style="list-style-type: none"> ○ Molts nens i nenes arriben en autocar. Els que arriben amb els pares o mares, s'acomiaden d'ells a la porta de la classe. ○ Els pares deixen fer els nens amb els seus hàbits. ○ En algun cas, els pares aprofiten per fer algun petit comentari als mestres mentre els infants es van organitzant de manera autònoma.
Desobediència	<ul style="list-style-type: none"> ○ En cas de petites desobediències, la mestra marca l'autoritat i, posteriorment, es parla al racó "Som Amics". No s'han presenciat situacions de desobediència significativa.
Relacions entre companys	<ul style="list-style-type: none"> ○ Els nens i nenes es relacionen per interessos i nivells maduratius. ○ Davant un petit incident entre companys, els alumnes implicats seuen al racó "Som Amics", on es troben les dues parts implicades en un conflicte, s'expressen mútuament com se senten i arriben a demanar-se disculpes. L'objectiu és fomentar la resolució dels petits conflictes de forma autònoma.
Intimitat entre mestra i alumne/a	<ul style="list-style-type: none"> ○ Es dona una relació de confiança estreta, amb un equilibri entre autoritat i afectivitat. La mestra juga amb els nens i, alhora, els marca el comportament amb comentaris que provoquen l'autoreflexió. L'afectivitat pot expressar-se amb emoció facial, abraçades, carícies o petonets. ○ Es constata un vincle afectiu de confiança entre mestra i alumnat. Sovint s'empren valoracions afectives (<i>carinyo, guapo, preciós</i>) ○ Davant un incident, l'alumne/a seu al racó « Som Amics » i la mestra, quan l'alumne/a està més tranquil, parla amb ell o ella de forma individual tot explicant el motiu d'enuig i s'acorda un compromís de millora.
	<ul style="list-style-type: none"> ○ S'empra la llengua catalana com a llengua d'aprenentatge i de comunicació. ○ Si l'alumne s'expressa en llengua castellana, la mestra respon en llengua catalana i l'anima a expressar-se en català. No insisteix si no ho fa.

Ús de la llengua	<ul style="list-style-type: none"> ○ Quan l'alumne és nouvingut, la mestra s'adreça a ell en català. Quan no entén les consignes, i quan la seva llengua materna és el castellà, se li fa una explicació en la segona llengua. ○ Els alumnes nouvinguts expressen paraules i frases fetes d'ús quotidià en llengua catalana (noms dels racons, nom d'activitats, salutacions, vocabulari específic d'objectes de la classe,...)
-------------------------	---

Taula 11. Registre de Situacions Provocatives filmades

SITUACIONS PROVOCATIVES	
Lavabos	<ul style="list-style-type: none"> ○ Els lavabos i vàters no tenen porta i són oberts, de manera que un alumne/a que va al lavabo és visible a la resta de companys i adults.
Relació d'Intimitat entre mestra i alumnes	<ul style="list-style-type: none"> ○ La mestra sovint s'expressa amb abraçades i petons al infants. ○ Contínuament s'escolten manifestacions d'estimació (<i>preciós, guapíssim, carinyo</i>).
Resolució de conflictes	<ul style="list-style-type: none"> ○ Els petits conflictes es resolen per part dels mateixos alumnes implicats en un racó específic conegut com a « <i>Som Amics</i> », tot fomentant l'autonomia en la resolució de conflictes. ○ La mestra intervé mínimament en la resolució dels conflictes petits entre companys, tot animant els nois a anar al racó específic si no hi van per compte propi. ○ La mestra també pot emprar aquest racó per a solucionar un conflicte amb un alumne/a.

b) Qüestions Tècniques

Respecte de les qüestions tècniques que es van tenir en compte durant l'enregistrament, cal destacar que, pel que fa al balanç, vaig optar per no emprar trípod atès a la varietat de situacions que protagonitzaven els alumnes i a la limitació d'espai a l'aula que no permetia un moviment ràpid. D'aquesta manera, a més, es garantia una millor coherència entre les preses. D'emprar aquest recurs, s'haurien perdut moltes instantànies i, a més, el moviment constant d'aquest aparell interrompria el desenvolupament natural del grup aula. Conseqüència d'això és que en algun cas les imatges emprades es mouen massa ràpidament i poden distreure l'atenció de l'espectador en l'acció, però he intentat compensar-ho amb l'edició.

Pel que fa als plans, s'han intentat equilibrar les preses amb l'ús de diferents plans (primers, mitjos i generals). Tot i així, per tal d'acostar el treball a les percepcions dels diferents països que puguin participar en el projecte internacional, s'ha tendit a recórrer més sovint als plans mitjos.

Imatge 03. Mostra dels Plans de la Filmació



c) Protagonistes

Respecte d'aquesta consideració, cal assenyalar que la interacció constant entre els alumnes 1 i 2 va fer que fos més fàcil copsar continguts de filmació centrats en aquests dos protagonistes. A més, com encara no parlaven gaire, les mostres més

representatives de la filmació referides a l'alumnat d'origen immigrant se centren també en aquests dos alumnes i no tant en l'alumne 3, qui ja parlava un català força bo.

Reprenent de nou les orientacions de Tobin per tal de crear un vídeo etnogràfic, el següent pas en centra en l'edició de la filmació.

4.4. Edició del Vídeo Etnogràfic

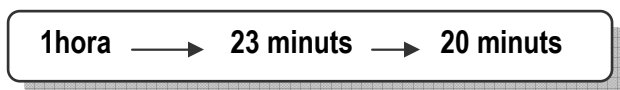
Seguint Tobin (2007), compilar totes les dades enregistrades i trobar el nivell adequat de valors de producció és un procés delicat per a un vídeo etnogràfic. Cal considerar qüestions de gènere (etnografia), dotació econòmica (sovint són pressupostos molt ajustats), coneixements d'edició per part de l'equip investigador i nivell d'expectació de l'audiència (vivim una època en què l'audiència és exigent quant al nivell de composició audiovisual). D'aquesta manera, de cara a una adequada edició del vídeo etnogràfic, Tobin para especial atenció a qüestions de durada, qualitat estètica del producte resultant, gènere i tensió dramàtica.

a) Durada

Un vídeo etnogràfic és un producte audiovisual curt. Cal reduir tot el material enregistrat al llarg d'un dia amb les dues càmeres a una sola producció de vint minuts de durada, tot vetllant per recollir continguts referents a rutines, situacions clau i situacions provocatives. Tobin et al. (1989, 2007, 2009) defensen que aquest període temporal és l'adequat per a recollir les dades més significatives d'un dia a l'escola tot garantint l'equilibri entre la qualitat del contingut i la qualitat estètica del vídeo. Un vídeo més llarg provocaria l'esgotament del espectador i es deixarien de comentar situacions significatives per al diàleg polifònic (recordem que el vídeo serveix per a provocar el diàleg i no com a producte d'anàlisi). D'altra banda, un vídeo més curt impediria recollir les dades suficients respecte dels diferents contextos en què es desenvolupa el grup al llarg del dia.

Per tal de fer el treball de reducció, tot entenent que es manipula una gran quantitat de material (aproximadament d'entre vuit i dotze hores de filmació si parlem de la filmació en un centre educatiu), es recomana elaborar un avantprojecte d'una hora de durada,

tot descartant el material que no ha de ser útil. Un cop editat aquest, es farà la feina sobre aquest material, tot seleccionant els continguts més rics per a provocar la discussió multivocal en un segon producte de vint-i-tres minuts de durada. Aquest queda justificat en els apartats de validació i de projecció. Cal que els implicats, en aquest cas el mestre/a responsable del grup i els tutors legals dels infants filmats, aprovin els continguts i les escenes del vídeo. Un cop aprovades, es redueixen els vint-i-tres minuts a un producte final de vint minuts de durada. En el cas que s'hagi hagut d'eliminar alguna escena perquè no ha estat autoritzada, això no afectaria el producte final perquè es compta amb suficient material de marge per a editar els 20 minuts definitius.



b) Qualitat Estètica

En el seu article “*La Poesia i els Plaers de la Vídeo-Etnografia Educativa*⁵¹” (2007), Joseph Tobin i Yeh Hsueh, reflexionen sobre l’ús del vídeo en la recerca educativa tot parant atenció a l’estètica del mateix. Els autors destaquen el concepte de “*plae*” respecte dels vídeos etnogràfics. Com diuen els autors, el vídeo comporta cert *glamour* que atreu tant els que són filmats com els que seran espectadors de la filmació; així com també pels que enregistren i editen el vídeo, fet que no ha de ser ignorat. D’aquesta manera, plantegen que es poden tenir en ment diferents objectius com l’observació i l’anàlisi, la promoció de l’autoreflexió o la superació de reptes educatius, però que també cal considerar aspectes de bellesa i d’entreteniment per a afavorir la consecució dels objectius d’estudi social per al que està pensat el vídeo. Tal i com s’ha esmentat anteriorment, l’objectiu de l’ús de la videoetnografia no és el vídeo en si, sinó el teixit de veus que se’n desprèn del seu visionat. Però cal destacar que la qualitat de l’enregistrament del vídeo té una importància significativa per tal que sigui considerat com a una eina rigorosa d’estudi i provoqui la reflexió profunda. Els autors recalquen que l’estètica en el vídeo etnogràfic no ha d’entendre’s, doncs, com a un luxe sinó com un dels objectius inherents al projecte.

⁵¹ Traducció personal del títol original: *The Poetics and Pleasures of Video Ethnography of Education* (Tobin i Hsueh, 2007)

c) Gènere

Des del punt de vista dels autors, i en el context educatiu, hi ha diferents gèneres de vídeos educatius: etnografies, documentals, vídeos instructius, mostres de bona pràctica, eines de reflexió crítica... Abans d'enregistrar, cal tenir clar de quin tipus de gènere es tracta la filmació i ser-ne coherents durant el procés per tal de facilitar-ne l'edició. L'audiència no pot gaudir o aprendre d'un vídeo que no estigui fet en un gènere que li sigui reconeixible. L'*etnografia multivocal amb estímul visual* és un gènere en què es barregen l'etnografia i les tècniques projectives per tal d'estimular la reflexió crítica. No es tracta de cap documental i no inclou narració o subtítols explicatius per tal de no interferir en la capacitat reflexiva dels espectadors. No pretén una recepció passiva de la història, sinó promoure l'elaboració de judicis propis. Es tracta, doncs, de gravacions intencionadament ambigües –que no, incoherents-, el sentit de les quals serà aportat pel propi espectador de forma reflexiva.

d) Tensió dramàtica

Ja que no hi ha narració o subtítols, a l'hora d'editar el vídeo cal assegurar la tensió dramàtica a través de les escenes per tal d'afavorir la narració dels continguts. Els vídeos etnogràfics no són un cúmul de dades o lliçons sinó narracions de fets i històries. Aquest és un altre punt en els que es difereix dels vídeos educatius. Cada dia hi ha moltes històries bones que contar a l'escola, però n'hem d'escollir només una o dues i mantenir-hi l'atenció de l'espectador. Garantir la continuïtat lògica d'una història suposa un repte per a l'editor perquè la coherència no és més que una il·lusió provocada en el procés d'edició en el que s'han de sintetitzar els esdeveniments d'un dia sencer en un marge de vint minuts. Per això, cal considerar l'equilibri entre les preses i la seva durada i evitar una excessiva fragmentació dels fets (tenim al nostre favor que la cultura audiovisual actual ens ha entrenat a percebre el contingut global tot i la fragmentació de les imatges (Ferrés i Prats, 2002; Pérez Tornero, 2000). Ara bé, com assenyala Tobin, en un vídeo etnogràfic l'objectiu és el de provocar la reflexió i no fer una presentació detallada dels esdeveniments amb abús d'excessives fragmentacions. Per a evitar-ho, els autors recomanen vigilar l'atenció que se li donen a les estones de silenci o d'espera. No se'n pot abusar perquè poden reduir el nivell d'atenció de l'espectador. És preferible emprar efectes de transició per a suggerir el pas del temps que visualitzar estones llargues de treball.

○ 4.4.1.○ El Procés d'Edició en la Investigació

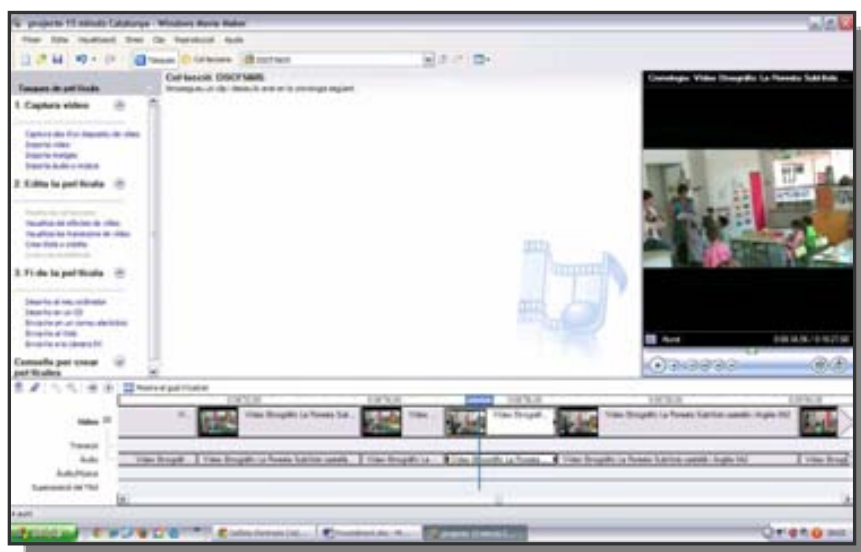
En el següent apartat s'especifica com s'han considerat aquestes orientacions en el vídeo etnogràfic creat per a aquesta investigació.

a) i b) Durada i Qualitat Estètica

Tot atenent a la vinculació de tots dos aspectes, convé assenyalar que el total d'hores resultants després d'un dia de filmació amb dues càmeres s'allargava poc més de deu hores, la qual cosa suposava un pes considerable per als programes d'edició de vídeo. Després de diversos intents frustrats pel pes de la filmació amb programes d'edició a nivell d'usuari avançat, finalment i amb el suport logístic del servei d'audiovisuals de la UAB, vaig acabar optant per reduir-ne la qualitat i emprar un programa molt més simple que em permetia les accions d'edició bàsiques (l'editor *Movie-Maker* del programari de Windows). Era conscient que perdia molta de la qualitat que havia buscat en la filmació, però de no fer-ho així, no podia manipular les imatges des d'un ordinador de sobretaula amb configuració estàndard. Així, finalment vaig poder tirar endavant el treball d'edició de manera autònoma, tot combinant les imatges i els àudios de les dues càmeres.

D'acord amb els principis d'edició de la metodologia aplicada, vaig començar per reduir els continguts de forma progressiva, tot elaborant un projecte d'una hora de durada, que després es va reduir a un de 40 minuts, tot valorant que aquest copsava una diversitat de continguts molt enriquidors per a la filmació. Tot i així, cenyint-me a les orientacions de Tobin, finalment fou reeditat en una filmació de 23 minuts de durada.

Imatge 04. Mostra del programa d'edició.



c) i d) Gènere i Tensió Dramàtica

Seguint el gènere proposat per Tobin, el vídeo editat s'ajusta al de la videoetnografia multivocal (*video-cued multivocal ethnography*). S'ha tingut en compte que no es pretén promoure una recepció passiva de la història, sinó afavorir l'elaboració de judicis propis i la reflexió de forma crítica sobre la pròpia pràctica educativa i l'aliena des de l'alteritat).

Així mateix, s'ha garantit la tensió dramàtica a partir de la narració d'un dia a l'escola, bàsicament centrada en els alumnes 1 i 2, en les relacions que s'estableixen entre companys i entre aquests i altres alumnes, en la seva evolució en les activitats d'aprenentatge i en el seu apropament a la llengua catalana. En el vídeo original emprat per a les sessions de discussió no hi ha explicacions narrades ni subtítols, de manera que s'ha vetllat per una bona compilació que mantingui la coherència entre els esdeveniments i les escenes. Respecte d'això, per a sintetitzar els esdeveniments d'un dia sencer en un marge de 20 minuts i garantir-ne la coherència, s'han seleccionat les escenes més rellevants que mostressin situacions habituals intentant vetllar per copsar l'inici, el desenvolupament i el final de les mateixes, tot vigilat l'atenció dedicada a cada escena per tal de mantenir la tensió dramàtica a partir d'efectes de transició per a suggerir el pas del temps o el canvi d'activitat.

4.5.

Validació

Un cop editat el vídeo, Tobin para especial atenció a la validació del mateix així com a la validació dels discursos recollits de l'anàlisi. Com ja s'havia comentat anteriorment, Tobin no es preocupa pel concepte de representativitat d'escola, ni de mostra; no parla de subjectes de recerca ni fa correlacions estadístiques, sinó que es preocupa per contextualitzar significats i trobar patrons culturals en els discursos socials que ha de generar el vídeo, per la qual cosa dota d'especial importància la validació del vídeo etnogràfic. La validesa fa referència a la qualitat o el grau d'ajustament d'allò estudiat amb la realitat (Schensul, Schensul i LeCompte, 1999). Segons el plantejament de Tobin (1989, 2009), la validació consisteix en una o varies experiències compartides amb el mestre o mestres implicats en la gravació per a visionar el vídeo de forma conjunta, tot demanant que es comentin o facin les explicacions que es creguin

oportunes, es contextualitzin les accions per afavorir la comprensió dels motius que han portat a actuar de la manera que s'ha fet, detectar possibles actuacions poc habituals que s'hagin produït per influència de la presència de l'investigador o altres fets no previstos del dia,... Es tracta d'un procés de clarificació per a evitar possibles males interpretacions de les escenes i d'enriquiment que amplia la informació contextual.

Com assenyala Tobin (1989, 2007), és possible que en el procés de validació el mestre o mestra responsable del grup vulgui vetar alguna escena per por a que sigui mal interpretada per un altre quan, potser, és d'especial interès pels investigadors. És per això que l'investigador/a, tot considerant els objectius fonamentals de la investigació, de vegades ha de negociar amb els implicats per apropar-los a l'objectiu de la filmació (no es tracta de mostrar una pràctica pedagògica perfecta, sinó d'aportar elements provocatius que estimulin el diàleg ric). Així mateix cal tenir en compte que el vídeo ha de ser constructiu per als diferents contextos socioculturals que l'han de veure. Cal equilibrar, doncs, els interessos de mestres, investigadors i audiència.

En cas que alguna escena generi real incomoditat a la persona responsable del grup i no s'hi arribi a un acord d'interessos, Tobin i Hsueh assenyalen que els investigadors estan èticament compromesos a eliminar l'escena o escenes que generin discòrdia. Com ens recorden, els participants estan implicats de forma voluntària i cal respectar el seu punt de vista.

Per a Tobin, la validació resulta de gran vàlua per a la investigació atès que aporta informació directa sobre la línia pedagògica i complementa les aportacions dels diàlegs en la fase de projecció. Per això, els experts recomanen enregistrar en vídeo aquesta sessió de validació i fer una posterior anàlisi de dades.

Respecte de la validació dels discursos, primer cal entendre el concepte de Discurs Multivocal que fa Tobin.

○ 4.5.1.○ El Discurs Multivocal

La metodologia "*Video-cued multivocal ethnography*" es fonamenta en la provocació d'un discurs polifònic o multivocal. Segons la perspectiva de Tobin, aquesta és la que garanteix la validesa del discurs. D'aquesta manera, en els seus treballs de 1989 i 2009, es fonamenta en l'existència de cinc nivells de veu diferent:

- **Primera Veu:** La primera veu es refereix a la que emet el mestre o mestres filmats i que sol coincidir amb l'anterior sessió de validació, on es clarifiquen les escenes que poden generar confusió en la interpretació, s'amplia la informació contextual o s'aporten reflexions sobre la pròpia pràctica.
- **Segona Veu:** La segona veu es refereix als discursos membres de la comunitat educativa del centre on s'ha filmat el vídeo; concretament els pares i les mares dels alumnes filmats i els mestres de d'etapa infantil. Així, d'una banda es convoquen els familiars dels alumnes i se'ls informa dels objectius de la investigació, tot resolent qualsevol dubte que puguin tenir. Llavors se'ls projecta el vídeo de vint-i-tres minuts i se'ls demana el seu consentiment per a la difusió controlada del mateix en el context de la recerca. Igual que en el cas de la validació, si alguna família o tutor legal no dóna el seu consentiment per a la difusió d'alguna escena, un cop s'han intentat equilibrar els interessos, s'eliminarà la seqüència. Cal recordar que es compta amb un marge de tres minuts sense afectar els 20 minuts finals.

En el cas de la sessió amb famílies, Tobin recomana que no hi hagi la presència de cap membre del personal escolar, per tal de facilitar que els pares i mares exposin les seves opinions lliurement sense pressions de desitjabilitat social. Aquesta informació resultarà també de gran vàlua per a l'estudi. Amb el seu consentiment, es filmarà la sessió per tal d'enriquir les dades de l'anàlisi amb discursos contrastius.

Un cop autoritzada la filmació etnogràfica per part de les famílies, es porta a terme una altra sessió de visionat amb els altres mestres de l'etapa educativa del mateix centre. En aquesta sessió s'espera que l'equip docent identifiqui les accions educatives visionades com a pròpies del centre educatiu on treballen, alhora que s'enriqueix la informació contextual. Com en el cas anterior, convé filmar aquesta sessió amb l'autorització dels mestres per tal d'enriquir l'anàlisi.

- **Tercera Veu:** La tercera veu es refereix a la dels equips de mestres de diferents escoles de la mateixa regió on ha estat filmat el vídeo etnogràfic. Es tracta d'observadors de fora de l'escola (*outsiders*) però de dins de la mateixa cultura (*insiders*). L'objectiu d'escoltar aquesta veu és la d'identificar les actuacions tipificades, d'acord amb la política educativa i el context sociocultural al qual pertanyen. Sovint s'identifiquen moltes semblances, la qual cosa és d'esperar, alhora que s'estimula una reflexió des de l'alteritat. Gràcies

a aquestes veus, emergeixen discursos que posen en evidència els aspectes comuns i les diferències autòctones quant a classe social o d'ideologia.

D'acord amb Tobin (1989, 2009) i les orientacions del professor Brougère, es recomana comptar amb un mínim de dues escoles de la regió per a fer un estudi comparatiu. Aquestes escoles s'han d'escollir d'acord amb uns criteris que han de quedar justificats d'acord amb els objectius de la investigació.

Tot i que el l'estudi transcultural de Xina, Japó i EEUU, Tobin només se centra en l'anàlisi del discurs dels mestres, en el projecte CCB incorpora també a la tercera veu el discurs de les famílies dels centres de la mateixa regió participants.

- **Quarta Veu:** La quarta veu es correspon amb la veu de membres implicats en l'actuació educativa a l'escola infantil de diferents països, i recull les reaccions dels mestres en visualitzar els vídeos etnogràfics estrangers i les seves impressions respecte d'allò que els agrada més o menys, allò que sorprèn o allò que fan diferent, tot evidenciant els valors i neguits que tenen fonamentació cultural. D'aquest visionat es desprenen reflexions molt variades atès a les diferències observades, tot fomentant la creativitat en la intervenció, alhora que es ratifiquen actuacions compartides o es milloren actuacions.

En l'estudi CCB, Tobin i col·laboradors incorporen també a la quarta veu el discurs de les famílies dels centres dels diferents països participants.

Tot i que Tobin (1990) parla de quatre veus, també fa referència a dues més. Una és anterior a la primera veu, però no la fa explícita perquè és relativament neutra. Es refereix a la imatge visual del vídeo en si, la qual mostra diferents escenes habituals com el moment d'arribada o de marxa, el joc lliure, activitats de grup estructurades, esbarjo i àpats. Segons Tobin, és relativament neutra perquè les escenes han estat seleccionades a criteri de l'investigador, de manera que amb aquesta selecció, ja està influïnt en la provocació d'un discurs concret, però d'una manera molt menys directa que una situació d'entrevista verbal.

D'altra banda, Tobin encara parla d'una cinquena veu, que és la que fa el lector que llegeix el producte d'una recerca i que està influenciada per els valors i creences personals. En aquest sentit, l'investigador ha de ser conscient que no pot controlar les interpretacions que en faci el lector.

Tot havent introduït la tercera veu, cal parar atenció als objectes d'aquesta veu, els quals s'organitzen en grups de discussió.

○ 4.5.2.○ Grups de Discussió (*Focus Groups*)

Seguint J. Schensul (1999), les entrevistes a grups de discussió són entrevistes desenvolupades amb un grup representatiu que, més enllà d'identificar aspectes importants respecte de significats o valors, permeten identificar les variacions existents entre la població d'estudi respecte d'aquests valors. Així mateix, resulten útils per altres motius com, per exemple, recollir informació d'una cultura en un breu espai de temps, veure com els membres de la mateixa interactuen entre ells o resolen problemes, per contrastar resultats amb altres dades recollides en situacions anteriors,... Entre els avantatges que té aquest tipus de mètode, destaca la possibilitat de generar gran quantitat de dades en períodes curts de temps i per part d'un gran nombre de persones, posar en evidència les percepcions de diferents membres i captar reaccions davant les idees d'altres membres del grup, produint dades a les que, de forma individual, seria més difícil arribar. Provoquen també un discurs natural que permet a l'investigador accedir i aprendre expressions idiomàtiques, terminologia específica, patrons de comunicació o pautes de conducta propis de la comunitat.

En els seus estudis basats en la *metodologia multivocal d'estimulació amb vídeo* Tobin (1989, 2009) recorre a les entrevistes amb grups de discussió (*focus groups*), però destaca les característiques específiques de la seva metodologia. Planteja que en les entrevistes es tendeix a fer preguntes sobre què és el que hom pensa respecte d'un tema, però sovint són preguntes difícils de respondre, són abstractes o els participants se senten avaluats segons la resposta, tot inhibint que sorgeixin comentaris sobre el que realment senten. Llavors, a partir del mètode d'estimulació amb vídeo, es mostren escenes als mestres, de vegades provocatives o conflictives, i es deixa que els mestres les comentin de forma natural, deixant aflorar els seus valors en la forma com es comenta o s'ignora alguna escena. Com a molt, si l'investigador no rep resposta a allò que vol saber, pot plantejar una pregunta indirecta, demanant que els mestres comentin com intervenen o intervindrien en situacions semblants. Per això, Tobin destaca la importància del rol de l'investigador com a entrevistador expert i mediador per tal d'ajudar a fer emergir el discurs multivocal.

D'entrada, en el cas de la videoetnografia, es tendeix a organitzar grups de discussió de caràcter formal on el temps i l'espai són planificats i preestablert per l'entrevistador,

on els participants han estat seleccionats pel seu centre o etapa educativa i on no té perquè haver hagut una relació prèvia entre entrevistador i membres participants i és per això que Tobin atorga especial importància a les habilitats de l'entrevistador. Aquest ha de propiciar un ambient còmode i distès que afavoreixi que emergeixi una discussió més informal i que doti de seguretat els participants per a participar lliurement encara que s'enregistri la situació en vídeo. En aquest sentit, coincideix amb altres antropòlegs, com Schensul (1999), qui reflexiona sobre la idoneïtat de l'entrevistador plantejant que no sempre el més format o amb més experiència és la persona més adequada, encara que convé que tingui experiència portant grups de discussió. A banda de les qualitats específiques de l'etnògraf, portar endavant entrevistes amb grups de discussió implica bones habilitats comunicatives per a estimular el discurs dels participants, sintetitzar les idees exposades per formular ràpidament noves qüestions, matisar aspectes o demanar aclariments. Cal que tingui bones habilitats lingüístiques per a adaptar-se al registre dels membres del grup entrevistat, que sàpiga retenir els judicis personals i que també sàpiga escoltar. Paral·lelament, és responsable d'assegurar que es mantingui la conversa en el tòpic d'interès, d'evitar que la discussió serveixi com a sessió terapèutica al grup i assegurar que tothom tingui l'oportunitat de participar i expressar-s'hi, regulant els torns de paraula, recordant l'objecte de la recerca o animant els que no parlen. En aquest sentit, Tobin coincideix amb Schensul (1999) quan proposa començar per preguntes de prova que assegurin que els participants han entès la pregunta, invertir temps en crear un ambient de confiança i acollida que convidi a conversar còmodament, aclarir dubtes o ambigüitats generades per la situació i identificar-se amb el grup.

Respecte de l'evolució de la discussió, Tobin assenyala una sèrie d'especificitats. Així, cal considerar que l'ús del vídeo en les entrevistes comporta un aspecte positiu ja que contràriament a les entrevistes no enregistrades, Tobin destaca que amb la filmació es pot parar més atenció al discurs perquè no cal retenir tanta quantitat de dades qualitatives que s'han d'anotar i reconstruir posteriorment, però alhora pot actuar en detriment d'alguns participants que poden sentir-se incomodats per la presència del vídeo i inhibir la seva participació. És per això que cal vetllar per assegurar un ambient agradable i còmode que faciliti la intervenció dels participants, així com explicitar als participants que es té en especial consideració el seu dret a la intimitat i que se'n farà un ús controlat dels discursos i les imatges enregistrades.

Així mateix, tant si s'obre una discussió de forma espontània com si no, l'investigador ha de portar una pauta de preguntes que provoquin la discussió sobre qüestions concretes que són del seu interès i que ha de poder recollir en els diferents contextos

educatiu que col·laborin en l'experiència. D'aquesta manera tindrà elements de comparació entre els diferents participants.

D'altra banda, un dels aspectes importants a controlar és el factor temps. Segons l'experiència de Tobin i Brougère, es recomana que una situació de debat sobre algun tòpic no s'allargui més enllà dels deu minuts. Això es justifica d'una banda perquè, si la conversa s'estén, caurem en el perill de donar voltes innecessàries a un tema i, d'altra banda, perquè els primers comentaris que es fan tendeixen a ser els més sincers i els que poden manifestar els valors personals. Quan es dona més temps per a la reflexió, les persones tendim a reconduir les nostres primeres impressions d'acord amb criteris de desitjabilitat social i, en aquest tipus d'estudi, interessa copsar precisament els valors socials latents.

De forma paral·lela, per a conduir entrevistes amb grups de discussió, cal escollir els grups d'acord amb l'objectiu de la recerca, presentar el projecte al centre i acordar les diferents trobades, la qual cosa el propi Tobin assenyala que no acostuma a ser fàcil atès a la dinàmica interna dels centres.

○ 4.5.3.○ **Consideracions Respecte de la Validesa amb Grups de Discussió**

A l'hora de fer la projecció del vídeo etnogràfic en els diferents contextos exposats, en els seus treballs Tobin planteja una sèrie de qüestions que convé considerar i que aporten validesa a la metodologia de treball (Tobin et al. 1989, 1990, 2007, 2009)

a) Informar del desenvolupament de les sessions

Els centres escollits que acceptin participar en el visionat del vídeo etnogràfic han de saber clarament què s'espera d'elles per tal d'optimitzar el temps dedicat a la tasca de visionat i discussió sobre el vídeo. Així, d'una banda, convé informar respecte de la metodologia de treball. Un cop reunit el grup de docents que han de visionar els vídeos, cal explicar que veuran un vídeo sobre un context educatiu concret i que els continguts que veuran serviran per a reflexionar sobre diferents aspectes de la pròpia pràctica. Així com es vagi visualitzant el vídeo, es podran fer els comentaris que es creguin oportuns i s'obrirà el debat en acabar la filmació moderat per l'investigador/a. En alguns casos, l'investigador també pot fer preguntes. D'altra banda, també cal explicar com es desenvoluparan les sessions. Els centres que es comprometen a

col·laborar en el projecte per a visionar els vídeos etnogràfics han de saber que la participació implica dues sessions d'aproximadament una hora a una hora i mitja de durada: en una primera veuran el vídeo del mateix context socioeducatiu i en una segona sessió, visualitzaran dos vídeos etnogràfics de dos contextos socioeducatius diferents corresponents a altres països participants en el projecte internacional. Per tal d'optimitzar la qualitat de les reflexions, els experts recomanen fer les projeccions amb un període temporal d'un mes o un mes i mig de diferència; temps necessari per a acabar de madurar les reflexions respecte del primer vídeo i beneficiar-se de l'experiència anterior abans de valorar les altres experiències socioeducatives que poden ser més diferents. Respecte de les orientacions per a preparar entrevistes amb grup de discussió, Schensul (1999) planteja que cal preveure que aproximadament un 30% del temps es dedicarà a la socialització inicial de caire informal.

b) Filmar les entrevistes en vídeo

En tots tres casos es recomana filmar les sessions de projecció del vídeo per tal de recollir els diàlegs que emergeixen del seu visionat i facilitar el seu anàlisi posterior. En cas que la filmació suposi un factor de tensió o incomoditat per al grup que ha de visionar el vídeo, es pot optar per enregistrar la sessió només en àudio.

c) Accés i Contestabilitat

Encara que no ho planteja com a requisit, Tobin destaca sovint la importància de promoure que els col·lectius estudiats tinguin accés als resultats de la recerca. Com diu l'autor (1990), qui té les eines per a posar en dubte o impugnar els resultats dels estudis és precisament qui no té accés als resultats. Per això Tobin defensa la importància de fer les conclusions accessibles a la població estudiada tant pel que fa al llenguatge com al material en si, preferiblement abans de la publicació.

d) Fiabilitat

Respecte de la fiabilitat, encara que en principi no s'espera fer una rèplica dels resultats, aquesta es garanteix per l'experiència i l'entrenament dels entrevistadors portant grups de discussió i la documentació audiovisual de les entrevistes (Schensul, 1999, Tobin, 1990).

○ 4.5.4.○ El Procés de Validació en la Investigació

Tot atenent a les orientacions de Tobin respecte de l'aplicació de la metodologia, en aquesta investigació s'han seguit les seves orientacions de cara a assegurar la Validació del vídeo i dels discursos recollits. D'aquesta manera, en aquest apartat es presenta la validació de l'eina que ha de provocar-ne la discussió a partir de la primera i segones veus. Un cop validat el vídeo, es prossegueix amb la descripció dels grups que configuren la tercera veu (i la quarta quan fan valoracions dels vídeos estrangers).

1ª Veu – La validació de la mestra filmada

Un cop editada la filmació, es va prosseguir amb la validació de la filmació a partir de l'aprovació dels continguts per part de la mestra implicada en la filmació com a primera veu del discurs multivocal. Aquesta implicava el visionat del vídeo amb la mestra per a revisar els continguts enregistrats, comentar-los, assegurar que la filmació captava el que seria un dia habitual a l'escola i, en cas de trobar punts de controvèrsia, pactar l'ús de les imatges per a l'ús de la recerca. Aquest pacte, però, no va ser necessari. La mestra va mostrar-se molt col·laborativa en tot moment, comentant les escenes i explicitant els fets, les estratègies d'intervenció i el seu punt de vista respecte de les diferents seqüències. Aquesta sessió també va ser enregistrada en vídeo, transcrita i posteriorment analitzada.

Els temes que la mestra va tractar durant la sessió de validació van ser els següents:

- Hàbits d'autonomia
- Activitats de Joc (racons i temps d'esbarjo)
- Activitats d'ensenyament i aprenentatge
- Normes
- Ús de la llengua
- Resolució de conflictes
- Relació amb les famílies d'alumnat nouvingut
- Relació d'intimitat amb els alumnes al grup
- Sistema de felicitació i recompensa
- Evolució dels alumnes al llarg del curs

Cal assenyalar que aquesta mestra va quedar molt satisfeta de la sessió de validació. Se sentia estranya veient-se actuar a l'aula, però alhora agraïda. Valorava que veure's actuar li servia com a eina per a reflexionar sobre la seva pròpia pràctica en adonar-

se'n de reaccions dels infants del grup; reaccions de les quals no era conscient (com per exemple, què fan els altres nens de la classe mentre ella, en el vídeo, espera que un nen li respongui o com alguns nens, quan ella no mira, es burxen o miren de passar desapercebuts fent quelcom que saben que no han de fer).

2ª Veu - L'autorització de les famílies

Avançant cap a la segona veu, es convocà una sessió de visionat amb les famílies dels alumnes del grup que havien estat enregistrats per tal d'assegurar que les imatges podien ser emprades per a la recerca. En aquesta sessió, a la hi van assistir totes les famílies exceptuant-ne dues (una per ser baixa al centre i l'altra per incompatibilitat d'horaris), es va explicar en què consistia la recerca i quina era la finalitat del vídeo, tot responent als dubtes o neguits que poguessin sorgir i exposant els principis del codi ètic respecte de la política de privacitat que regien el treball. En aquest sentit, també hi van assistir la directora de GRADASEL i una altra companya del grup de recerca per tal d'assegurar-ne la formalitat de la trobada i garantir que es pogués atendre les possibles inquietuds de les famílies, conscients que la manipulació d'imatges és avui un tema delicat.

Imatge 05. Moment del visionat del vídeo amb les Famílies dels alumnes



D'aquesta manera, les famílies no van mostrar cap impediment respecte de l'ús de les imatges enregistrades sempre i quan es limités el seu ús a la recerca presentada i de manera controlada per un investigador amb el meu coneixement i aprovació. Acordat això, vaig prosseguir amb la projecció del vídeo i posterior comentari d'allò que els pares van voler comentar. Aquesta sessió també va ser enregistrada en vídeo i el seu discurs transcrit i analitzat. Se'n pot veure una còpia a l'annex.

Com en el cas de la mestra del grup, les famílies van mostrar-se molt satisfetes de veure les imatges del que suposava pels seus fills i filles un dia a l'escola, tot verbalitzant la satisfacció de compartir una experiència com aquella i no es va vetar cap escena.

2ª Veu: La representativitat en el discurs dels mestres del mateix centre

Acabada la sessió amb famílies i reeditada la versió definitiva de vint minuts de durada, es prosseguí amb una nou visionat amb la resta de l'equip de mestres de l'etapa d'infantil de l'escola filmada. En aquesta sessió van participar-hi només quatre mestres dels set previstos ja que va ser complex quadrar una data on hi poguessin ser tots presents. D'aquesta sessió cal destacar que els discursos dels mestres van ser escassos i gairebé tots de tipus condescendent, tot reafirmant que la dinàmica de treball i el tipus d'activitat era pròpia de l'escola, per la qual cosa es confirma la seva representativitat.

Com en els casos anteriors, aquesta sessió de visionat també va ser enregistrada en vídeo i el seu discurs ha estat transcrit i analitzat. Se'n pot veure una còpia a l'annex.

Un cop escoltades les veus de validació, autorització i representativitat, vaig prosseguir amb una última edició comprimint els vint-i-tres minuts editats inicialment en una producció de vint minuts finals, limitant-me a escurçar les escenes filmades tal i com recomanen les orientacions metodològiques.

Acabat el vídeo, a partir d'aquest moment es podia iniciar el procés d'investigació pròpiament dit tot recollint el discursos dels mestres.

3ª Veu: Els grups de Discussió (locals)

Seguint les orientacions pròpies de la metodologia, per a validar la tercera veu calia escollir una sèrie de centres de la mateixa regió que aportarien una tercera veu al vídeo creat del context local. Encara que des de les orientacions del grup EXPÉRICE se'm va recomanar d'escollir una o dues escoles, a l'hora d'escollir-les vaig optar per escoltar el discurs de quatre escoles, conscient que el discurs dels mestres és molt diferent segons múltiples variables personals i professionals, així com la seva experiència treballant o no amb alumnat d'origen immigrant. D'aquesta manera, em vaig regir per dues variables:

- La presència o no d'alumnat d'origen immigrant
- El perfil pedagògic de l'escola, segons es caracteritzés per una línia més o menys innovadora (en el segon cas, se l'ha anomenat com a tradicional).

Així, vaig combinar aquestes dues variables amb les opcions dicotòmiques sí/no de manera que tingués dues escoles amb presència d'alumnat d'origen immigrant i dues sense, que es diferenciessin alhora, per la línia pedagògica que seguien. La combinació resultant es concreta de la següent manera:

Taula 12: Representació de la mostra d'escoles

	Línia pedagògica Tradicional	Línia pedagògica innovadora
Poc alumnat d'origen immigrant	Escola A	Escola B
Molt alumnat d'origen immigrant	Escola D*	Escola C

*Convé assenyalar que l'Escola D va suposar una prova pilot on no es va completar el visionat dels vídeos etnogràfics. Les dades d'aquesta escola s'han contemplat com a dades de contrastació, de la mateixa manera que s'ha fet amb els discursos de les diferents veus de la validació (primera i segones veus).

D'aquesta manera, es va contactar amb escoles que complissin aquests criteris per presentar el projecte i explicar-los el procediment de treball, fent-los arribar tota la informació per escrit i donant-los temps per a valorar-ho com a equip. Valorada i acceptada la possible participació, faltava acordar les dates i espai de trobada, la qual cosa no va resultar tan fàcil ja que s'havien de combinar les opcions de l'escola amb les meves pròpies (cal recordar que jo també treballava de mestra pel que havia de demanar permís al meu centre i ajustar-me a les possibilitats que menys els afectessin).

Acordada una data, es va iniciar la sessió del visionat. Amb l'objectiu de generar un ambient distès i afable per a promoure la discussió multivocal, vaig assistir a totes les trobades amb una petita provisió de dolços, a més dels vídeos i la càmera. La trobada anava a ser llarga i no podia abusar del temps en preliminars de cortesia social, així que em va semblar força adequat provocar una distensió inicial a partir d'un dolç. Pel que fa a la càmera, l'escola estava assabentada de la meva intenció d'enregistrar la sessió en vídeo, però per respecte a la intimitat dels mestres i per a evitar que ningú limités la seva participació, vaig optar en totes els centres per filmar les sessions des d'un angle indirecte.

Imatge 06. Moment del visionat del vídeo amb mestres

Tal i com indica Tobin, en iniciar les sessions, vaig contextualitzar breument els treballs de l'antropòleg i la metodologia etnogràfica multivocal. Vaig explicar-los que esperava que comentessin lliurement les seves impressions respecte del que veurien, assegurant-me que entenguessin que veurien el funcionament d'una escola qualsevol, la qual no representava en cap moment una escola modèlica ni un centre que avaluar. Vaig insistir també que l'experiència de la discussió havia de resultar útil per al propi equip, que podia desvetllar idees, plantejar neguits o simplement provocar una oportunitat per a discutir aspectes que els neguitejaven. La dinàmica havia de ser oberta, però jo comptava amb un guió de preguntes que m'ajudaven a centrar l'objecte de la recerca. Les preguntes eren a l'estil de: *què us ha agradat més? Què us ha sorprès? Què heu trobat curiós? Com ho faríeu vosaltres?...* Exceptuant en els casos on la conversa acabava sola, les meves intervencions es limitaven a revisar conceptes que s'havien plantejat.

4^a Veu: Els grups de Discussió (Internacionals)

La quarta veu es refereix als discursos emesos pels mateixos grups de discussió en relació a les filmacions estrangeres. Tot seguint les orientacions de Tobin et al. (1989, 2007, 2009), es preveu que es facin dues sessions de visionat a les escoles participants, una per a veure el vídeo autòcton i una altra per a veure dues filmacions

estrangeres. Ara bé, en plantejar les dificultats dels centres i les meves mateixes per a quadrar dues dates de trobada per a cada escola, amb la que llavors era la meva directora de Tesi, la Dra. Mercè Roc, vàrem plantejar als centres la possibilitat de fer el visionat de les tres filmacions en una sola sessió, encara que aquesta fos molt més llarga (aproximadament dues hores i mitja per sessió). Valorades les possibilitats, tots els centres van optar per aquesta segona proposta.

Les sessions va ser, llavors, molt llargues, iniciant-se amb el visionat del vídeo català per a fer-ne la seva posterior discussió (3^a veu) i prosseguint després amb el visionat de les dues projeccions etnogràfiques estrangeres, passades d'una sola tirada, amb la consegüent discussió posterior (4^a veu). Cal assenyalar que per aquest motiu, vaig decidir reduir les filmacions dels vídeos estrangers tant com em va ser possible sense alterar el producte final, reduint els canvis d'escena per qüestió de segons per a no eliminar-ne cap. El resultat va ser una reducció d'aproximadament tres minuts per vídeo que, per bé que semblava insignificant, ajudava a alleugerir la llarga sessió del visionat del vídeo.

Els vídeos etnogràfics estrangers emprats per a la quarta veu han estat les filmacions d'EEUU i d'Alemanya cedides pel projecte CCB. Tot i que podia escollir entre les filmacions dels cinc països participants (Anglaterra, Itàlia, França, Alemanya i EEUU) en funció del que cregués més convenient per a estimular un discurs ric entre els mestres catalans, em vaig trobar limitada a escollir els citats perquè eren els únics que permetien la reedició amb subtítols en llengua catalana. Tot i així, cal destacar que del vídeo de l'escola d'EEUU em va interessar especialment pel tractament de les llengües que feia. L'escola estava situada a Arizona, estat fronterer amb Mèxic, i com tenia molt alumnat castellanoparlant, les mestres alternaven contínuament les dues llengües (americà i castellà), tot reforçant-ne les dues de forma equilibrada, tant en l'expressió oral com en la retolació de l'aula. També vaig trobar interessant l'actuació pedagògica de la mestra, a base d'activitats lúdiques i d'experimentació lliure, el treball d'hàbits de cura bàsics com l'alimentació o la presència de molt personal de suport (tres adults per a una classe d'aproximadament dotze nens i nenes). Per la seva banda, el vídeo alemany em va semblar interessant perquè acollia un nombre significatiu d'alumnat turc i es feien al·lusions a les manifestacions religioses dels infants. Així mateix em va interessar per la presència de tres persones adultes a l'aula i a la contínua presència d'aquests en totes les activitats, tant en les d'aprenentatge dirigit, com en les de lleure i en els hàbits d'alimentació i d'higiene.

4.5.4.1. La Mostra dels Grups de Discussió

Conegudes les diferents veus, convé presentar la mostra que va representar els grups de discussió.

Escola A

○ Descripció del Centre

L'Escola A és un centre públic d'educació infantil i primària situat en un petit poble a uns 40 km. de Barcelona i prop de la ciutat de Terrassa. A la població hi viuen residents autòctons de classe mitja-alta en cases unifamiliars. L'escola, inaugurada l'any 1987, acull doncs, majoritàriament alumnat del poble i rodalies de parla catalana, encara que també rep alguns alumnes de la ciutat de Terrassa. La presència d'alumnat d'origen immigrant és escassa i, dels pocs que n'hi ha, molts són nens i nenes adoptats per famílies catalanes. L'escola destaca pel bon rendiment acadèmic dels seus alumnes, la qual cosa genera una gran pressió sobre les expectatives de l'etapa infantil respecte de l'aprenentatge de la lectoescriptura.

○ Els Mestres del Grup

En l'experiència del visionat dels vídeos etnogràfics hi van participar vuit mestres, totes dones, d'edats compreses entre els trenta-cinc i els cinquanta anys. D'aquestes, dues eren mestres en règim de suplència, mentre que la resta tenien plaça definitiva al centre des de feia anys. Totes eren mestres d'educació infantil i una era la secretària del centre. Durant la segona meitat de la conversa, també hi ha participat la Directora de l'escola. Per coneixement amb la investigadora d'una part de l'equip de mestres, tota la discussió es va produir en un ambient distès i amè, sempre en llengua catalana.

Escola B

○ Descripció del Centre

L'Escola B és un centre d'educació infantil i primària de doble línia situada en una petita població de classe mitja treballadora a les afores de la ciutat de Barcelona. La major part dels seus habitants són famílies catalanoparlants

però, en els darrers quaranta anys, la zona ha augmentat amb població castellanoparlant procedent d'altres regions de l'estat espanyol per la seva proximitat amb la gran ciutat. L'escola és de Nova Creació (només té 6 anys en el moment del visionat del vídeo etnogràfic) i destaca per la implicació del professorat en un projecte educatiu inclusiu amb inquietuds pedagògiques i especial interès vers l'atenció a la diversitat.

○ Els Mestres del Grup

Els mestres participants en la discussió polifònica han estat onze (deu dones i un home) d'entre trenta i quaranta anys. Entre aquests hi havia la cap d'estudis de l'escola, la mestra d'educació especial, la tècnica d'Educació Infantil (TEI), i les vuit restants eren mestres d'educació infantil. Excepte dos mestres en règim de suplència, la resta de mestres eren part de la plantilla docent del centre que havien escollit treballar en aquest centre. Els que no eren part de la plantilla, es mostraven molt contents amb la seva feina en aquesta escola. Tot el discurs es va desenvolupar en llengua catalana.

Escola C

○ Descripció del Centre

L'escola C és un centre públic d'educació infantil i primària situada en un polígon industrial als afores de la ciutat de Sabadell, a uns 30 km. de Barcelona. L'escola es va inaugurar l'any 1974 per a donar resposta a la demanda d'escolarització de nens i nenes amb residència en els barris suburbials de Sabadell. La zona ha crescut especialment en els darrers anys amb població d'origen immigrant, majoritàriament procedent d'Àfrica i d'Amèrica Llatina, amb pocs recursos econòmics i culturals. Així, gairebé la totalitat de l'alumnat és d'origen estranger o fill i filla de famílies recentment immigrades, encara que també acull alumnat autòcton d'ètnia gitana. Per les característiques de l'alumnat, actualment respon a la categoria de *Centre d'Atenció Educativa Preferent* (CAEP). La plantilla de professorat és força estable i la metodologia es basa en un enfocament competencial a partir del treball per projectes.

○ **Els Mestres del Grup**

En l'experiència del visionat hi han participat 7 mestres d'entre vint-i-cinc i quaranta anys, dels quals cinc eren mestres d'educació infantil (quatre dones i un home), una altra era la cap d'estudis de l'escola i el segon home del grup era mestre d'educació especial. Tots ells, amb excepció d'una mestra en règim de suplència, eren mestres amb plaça a l'escola que hi treballaven des de fa uns anys havent sol·licitat expressament aquesta plaça docent. Tot el discurs es va desenvolupar en llengua catalana.

Escola D

○ **Descripció del Centre**

L'Escola D és un centre concertat que imparteix els ensenyaments d'educació Infantil, Primària i Secundària. Està situat en un districte de classe mitja treballadora i baixa situada a les rodalies de la ciutat de Barcelona. La població és d'origen immigrant, ja sigui castellanoparlant (assentada des dels anys seixanta) com del Marroc o diversos països d'Amèrica Llatina que han arribat a Catalunya en els darrers anys. L'escola acull, majoritàriament, alumnes fills de famílies d'origen immigrant i la llengua vehicular en les relacions socials a l'escola i a la comunitat és el castellà.

○ **Els Mestres del Grup**

Els mestres participants en la discussió polifònica d'aquesta escola han estat deu més un formador, qui amb el permís de l'escola, em va permetre assistir a una sessió formativa que rebia el centre respecte de l'atenció a la diversitat i l'escola inclusiva. Entre les mestres participants, totes dones d'entre vint-i-cinc i seixanta anys, hi havia quatre mestres d'educació infantil (de les més joves del grup), quatre de primària i dues de secundària, totes mestres de la plantilla docent del centre. Totes, amb excepció de dues, eren catalanoparlants i s'hi expressaven sempre en llengua catalana, mentre que les dues mestres castellanoparlants alternaven el català amb el castellà, encara que tendien a expressar-se en castellà.

Prosseguint amb les orientacions metodològiques de Tobin, en la metodologia Video-Cued Multivocal Ethnography, l'antropòleg i els seus col·laboradors fan una doble

anàlisi: d'una banda, l'anàlisi de continguts, la qual es refereix al tractament de les dades i, de l'altra, l'anàlisi interpretativa a partir d'una anàlisi del discurs.

4.6. Anàlisi de Continguts

Amb les entrevistes de grups de discussió es genera una gran quantitat de dades que cal organitzar de forma adequada per a permetre el treball transcultural i fer-les accessibles des dels diferents contextos i membres implicats en el treball de recerca. Així, Tobin et al. (2007, 2013) especifiquen els processos de Transcripció, Traducció i Codificació de dades.

a) Transcripció i Traducció dels discursos

En un primer moment, els discursos de les diferents escoles han de ser transcrits de forma acurada tot vetllant per respectar el "*realisme etnogràfic*". D'acord amb Pujadas i Muñoz, (2004), aquest es refereix a una descripció detallada que faci que el lector tingui la impressió d'estar observant directament l'escena descrita. Ara bé, com assenyalen Brown i Yule (1993), en la transcripció sempre es donen dificultats per a enregistrar els aspectes suprasegmentals de la llengua (entonació, ritme, to de veu, velocitat del discurs, pauses i silencis,...) i s'acaben fent moltes inferències per a completar el sentit d'allò que es transcriu. Tot i que s'ha d'intentar ser al màxim de fidels a una descripció objectiva, cal considerar que de vegades es barregen elements d'interpretació subjectius i existeix el risc del sobreanàlisi, dotant de més importància la interpretació d'un fet o comentari que la que els participants de la conversa havien donat. Respectant la rigorositat disciplinada de l'investigador, però, cal confiar que, citant Gazdar (in Brown i Yule, 1993) *que les seqüències i els judicis que puguin ser més intuïtius siguin un corpus legítim*. Sense entrar en especificitats, Tobin simplement assenjala que convé acordar un criteri unificat de transcripció de discursos.

Un cop transcrits els discursos, per tal de poder fer un treball de comparativa transcultural, cal traduir els discursos a les altres llengües participants en la recerca, no sense prendre consciència dels riscos que implica la traducció i la tergiversació de les interpretacions.

b) Codificació dels discursos

Un cop transcrits i traduïts els discursos, s'han d'organitzar d'acord amb un treball de codificació i subcodificació d'acord amb una sèrie de categories. Des de l'equip de Tobin (2013), s'entén la codificació com a un recurs que facilita l'organització dels discursos en seccions o categories que permetin l'accés al material dels diferents grups participants en els diferents països per a fer una posterior anàlisi interpretativa.

Segons Martínez (2006), categoritzar vol dir classificar, conceptualitzar o codificar mitjançant un terme o expressió breu el contingut o la idea central d'una unitat temàtica i, com els continguts de les investigacions són molt diversos, no hi ha, doncs, categories preestablertes per a la investigació, sinó que aquestes emergeixen del propi estudi.

En la mateixa línia, i centrat en l'anàlisi del discurs, Van Dijk (2003) assenyala que hi ha milers de categories o unitats d'anàlisi, ja siguin de nivell o estructura paraverbal, visual, fonològica, sintàctica, semàntica, estilística, retòrica, pragmàtica o interactiva. Això implica que les categories o temes d'anàlisi no poden observar-se del discurs, sinó que han de ser inferits d'ell –la qual cosa, implica la influència subjectiva de l'interpret i la seva possible manipulació, tot destacant unes categories per sobre d'unes altres, influïnt així en el que l'autor anomena *models mentals* de l'aconteixement que aborda el discurs. Per aquest motiu, Van Dijk recomana començar amb una anàlisi dels temes plantejats en un discurs a nivell *macroestructural*, del qual s'obté una primera impressió del contingut del discurs. A partir d'aquí, es definien, doncs, una sèrie de categories d'anàlisi més concretes i acurades a un nivell *local*, el qual es refereix a les relacions formals entre els discursos (ordre, primacia, relacions pronominals, veu activa o passiva, nominalitzacions, o altres aspectes d'estructuració subtil com l'entonació, els torns de paraula, les pauses, les objeccions, els titubejos...). Tot i així, un cop definida la categorització d'anàlisi, és probable que sorgeixin noves categories que inicialment no es preveïen. Són les categories emergents (Van Dijk, 2003).

Ara bé, seguint amb Van Dijk, en l'elecció de les categories cal considerar que aquestes estaran vinculades al context des de dues perspectives: d'una banda, per la influència dels objectius de la investigació i les expectatives que es tenen, així com per la rellevància de la investigació i, de l'altra, per les característiques discursives del context analitzat, com les creences i valors dels parlants, el seu rol social i les relacions entre els parlants, limitacions institucionals, factors de desitjabilitat social, etc. Cal assenyalar que aquestes són dues variables molt importants a considerar en un estudi transcultural com fa Tobin. L'equip de recerca francès del projecte CCB, dirigit

per Brougère, planteja que això resulta molt complex quan es fa amb equips de diferents països amb diferents valors culturals i criteris de valoració respecte de les categories però, alhora, es reconeix que enriqueix l'anàlisi. D'aquesta manera, cal deixar emergir les categories de cada discurs, establint codis i subcodis per a cada categoria, i després acordar una sèrie de categories comunes per a treballar plegats. És cert que treballar amb personal de la mateixa cultura fa la feina més fàcil, però aquesta és una de les crítiques que Tobin fa al seu primer treball de 1989 (l'equip de recerca estava format per dos membres nord-americans i un Japonès). Per això, en el segon estudi va assegurar la representació d'un investigador per a cadascun dels tres països participants.

○ 4.6.1.○ El Procés de l'Anàlisi de Continguts en la Investigació

Tot concretant l'anàlisi dels continguts en aquesta recerca, tot seguit es descriu com s'ha portat endavant aquesta fase vinculada al tractament de dades a partir dels processos de transcripció dels discursos, codificació i categorització per tal de poder procedir amb el seu anàlisi.

a) Transcripció i Traducció dels discursos

Amb la intenció de transcriure els discursos d'acord amb un criteri unificat i de fàcil accés als diferents investigadors que poguessin estar interessats en la recerca, després de revisar els descriptors de diferents sistemes de codificació i transcripció internacionals per a corpus orals, es va optar pel sistema TEI (*Text Encoding Initiative*) de Sperberg-McQueen i Burnard (1994) per la seva senzillesa interpretativa. De forma paral·lela, he incorporat un altre marcador per a referir-me a la codificació temporal de pauses breus de Brown i Yule (1993) després d'estudiar les propostes de diferents estudis. Tots els símbols de codificació es corresponen al llenguatge SGML (*Standard Generalized Markup Language*). Es pot consultar el sistema de codificació emprat a l'Annex.

Seguint aquestes pautes, doncs, es va prosseguir amb la transcripció dels diversos documents audiovisuals que s'havien de manipular, tots enumerats amb un codi identificatiu:

- Vídeo Etnogràfic català (Escola E)
- Sessió de validació de la mestra filmada (Escola E1)
- Sessió de visionat dels pares dels nens de l'escola filmada (Escola E2)

- Sessió de visionat dels mestres de l'escola filmada (Escola E3)
- Entrevista amb grup de discussió de l'Escola 2 (Escola A)
- Entrevista amb grup de discussió de l'Escola 3 (Escola B)
- Entrevista amb grup de discussió de l'Escola 4 (Escola C)
- Entrevista amb grup de discussió de l'Escola 1 (Escola D)

Voldria assenyalar que he comptat amb ajuda de companyes de GRADASEL per a la transcripció del primer document (el vídeo etnogràfic català) i el de la sessió de validació de la 1^a veu.

Tot considerant que el vídeo etnogràfic català estava creat per a la meua pròpia recerca, no necessitava traduir-lo a altres llengües. Tot i així, per a afavorir l'accés al mateix per part d'altres investigadors, ha estat traduït a l'anglès.

b) Categorització i Codificació dels discursos

Un cop transcrits els discursos, vaig iniciar un procés de revisió del discurs per tal de detectar-ne les categories emergents. Aquesta ha resultat una fase de revisió, reestructuració i reelaboració constant, seguint un procés cada cop més complex de construcció en espiral. Així, per començar, vaig desenvolupar una primera aproximació al discurs a nivell macroestructural, tot identificant una sèrie de categories generals i de detecció més simple per a continuar amb una anàlisi més local, deixant emergir les noves categories o subcategories. A partir d'aquesta feina inicial, vaig revisar les categories en les diferents seqüències del discurs, reparant tant en el contingut del missatge com en els elements paralingüístics: elements paraverbals, visuals o fonològics, sintàctics, semàntics, estilístics, retòrics, pragmàtics, interactius (relacions formals entre els discursos: ordre, primàcia, relacions pronominals, veu activa o passiva, nominalitzacions, o altres aspectes d'estructuració subtil com l'entonació, els torns de paraula, les pauses, les objeccions, els titubejos...).

El resultat final ha estat una definició de tres grans blocs d'anàlisi principals que es divideixen en una àmplia definició de subcategories molt més precises. Així, els tòpics finals són:

- Atenció a la Diversitat
- Relació Escola – Família
- Llengua

Caldria contemplar tres blocs més específics referits a les Consideracions Afectives, d'una banda, els Elements Paralingüístics significatius de l'altra i un tercer apartat anomenat Altres, en el que s'hi recullen comentaris puntuals que no es corresponen amb les categories anteriors.

Totes les categories han estat codificades amb les inicials identificatives de la categoria a la que fan referència i la subcategoria que descriuen. El desglossament de les categories es pot consultar a l'Annex.

Per tal de gestionar la quantitat de dades derivades de la transcripció de l'experiència de visionat amb les quatre escoles (a més de les dades recollides en les sessions de validació de la mestra, la sessió de representativitat amb l'equip de mestres de la mateixa escola i la de l'aprovació per part de les famílies), vaig iniciar-me en la codificació manual a base d'assignacions de colors, formes, números i marques que a dia d'avui només jo puc interpretar.

Per quan vaig tenir coneixement i accés a un programa informàtic de tractament de dades adequat a la meva feina, en aquest cas el programa *Atlas-ti*, vaig començar a traspasar-hi els codis establerts però ja no em resultava tan útil com la feina manual que tant havia manipulat visualment. Certament el programa informàtic facilitaria la manipulació de les dades però reconec que també em suposava una inversió de temps ingent del que no disposava, de manera que, tot i haver-hi dedicat moltes hores en la nova codificació, finalment, vaig optar per desestimar-lo i continuar amb el sistema original. Tot i així, reconec que, de començar ara la recerca, empraria el sistema informàtic.

Imatge 07. Document de mostra: sistema de codificació manual.



Imatge 08. Document de mostra: sistema de codificació amb el programari Atlas-Ti.

The image shows the Atlas-Ti software interface. On the left, there is a text document with several paragraphs. The text includes speaker labels like 'M1' and 'M2' and various codes such as 'AD.AP', 'OD.No+PREV', 'SM.LL.3H.Prob', 'SM.LL.3H.Comp', 'SM.LL', 'AD.Me', 'AP.RS', 'LL.AP', 'OD.No+PREV', 'SM.LL.3H.Prob', 'OD.No+PREV', and 'SM.LL.3H.Prob'. On the right, there is a coding scheme with a tree structure showing the hierarchy of codes and their relationships.

Un cop categoritzats i codificats els discursos, aquests es feien més manipulables. D'aquesta manera vaig dedicar un temps a descriure la informació que tenia escola per escola, organitzant-la segons el tòpic tractats, deixant fluir una narració lliure que unís els diferents moments en què es tractava el tòpic i contemplant, alhora, com aquests interaccionaven des d'una anàlisi intracentre i també intercentre. D'aquesta manera, vaig poder establir les correlacions entre els tòpics en les diferents escoles participants, tot observant semblances i diferències, incongruències o correlacions.

Imatge 09. Documents de mostra: Descripció

The image shows a document with a description of a project and the needs of students. The text is organized into sections with speaker labels (M1, M2, M3, M4, M5, M6, M7, M8, M9, M10, M11, M12, M13, M14, M15, M16, M17, M18, M19, M20, M21, M22, M23, M24, M25, M26, M27, M28, M29, M30, M31, M32, M33, M34, M35, M36, M37, M38, M39, M40, M41, M42, M43, M44, M45, M46, M47, M48, M49, M50, M51, M52, M53, M54, M55, M56, M57, M58, M59, M60, M61, M62, M63, M64, M65, M66, M67, M68, M69, M70, M71, M72, M73, M74, M75, M76, M77, M78, M79, M80, M81, M82, M83, M84, M85, M86, M87, M88, M89, M90, M91, M92, M93, M94, M95, M96, M97, M98, M99, M100).

Imatge 10. Documents de mostra: Correlacions

Respecte del Principi Pedagògic				
Resultats de l' discurs	A	B	C	D
- Es produeix una dependència del llenguatge en l'estratègia pedagògica que genera angúnia en els estudiants inicials perquè l'infant d'origen immigrant no pot seguir la dinàmica de classe.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
- De manera conseqüent, es percep que es precisen recursos específics de tipus compensatori.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
- L'etapa d'educació infantil tendeix a estructurar-se de manera rígida, semblant a l'etapa primària.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
- L'etapa d'educació infantil tendeix a promoure els aprenentatges més cognitius, d'assoliment seqüencial, amb una valoració clara de l'ensenyament de la lecto-escritura com a referent de qualitat pedagògica, en comptes de prioritzar la maduresa emocional de l'infant.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
- Encara s'identifica el bon rendiment i la preparació acadèmica, així com l'aprenentatge de la lecto-escritura abans d'acabar P3 com a referent d'èxit de l'escola infantil – Es un referent concret que dona seguretat.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
- Els equips de mestres amb espais de reflexió es mostren satisfets amb la seva feina, s'hi impliquen amb voluntat i tenen un discurs més cohesionat.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
- Els equips de mestres sense espais de reflexió pedagògica es mostren més insatisfets amb la seva feina, amb menys interès en implicar-se i el discurs és més variat.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
- Els mestres valoren que es necessiten més recursos personals per a atendre l'alumnat en l'etapa infantil, especialment en els primers moments mentre els nens aprenen els hàbits i les dinàmiques de treball i el llenguatge.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
- Els docents de l'escola infantil tenen presents els principis de l'educació de la diversitat.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
- Hi ha escoles que fan esforços per a avançar cap a l'escola de la diversitat, tot acostant-se a un model pedagògic més flexible i obert.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
- Es detecta una desconfiança o sensació d'incertesa respecte de l'aplicació d'una pedagogia inclusiva que s'allunyi del model educatiu conegut fins ara.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
- Les escoles que tenen l'oportunitat de replantejar el seu projecte pedagògic integren més fàcilment els principis de l'educació inclusiva.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

4.6.1.2. Descripció de Discursos dels Grups de Discussió

En el següent subapartat es descriuen els principals tòpics que emanen del discurs dels mestres de les diferents escoles

Escola A

L'experiència del visionat dels vídeos a l'escola A suposà una oportunitat per a expressar els neguits i les angoixes de l'equip de mestres; una mena de catarsi carregada d'intervencions solapades i interrupcions de companys per tal de complementar o contestar els comentaris expressats, tot evidenciant la disparitat d'opinions i neguits entre els membres del mateix equip. Tot i que l'entrevista era semiestructurada, els temes d'interès van anar sorgint de manera natural de manera que el rol com a entrevistadora s'adequava a un treball de reconducció d'objectius més que d'estimulació del discurs. S'ha calculat una mitjana de vuit-centes locucions per a una franja de gairebé dues hores i mitja. El decurs de l'entrevista es va marcar pel ritme accelerat en les intervencions i els canvis de volum i d'intensitat amb diversos moments de distensió humorística, a més de les manifestacions explícites d'angoixa respecte de l'actuació docent amb llenguatge verbal i corporal.

Els principals tòpics de conversa, presentats en ordre decreixent en funció del nombre d'ocasions en què han provocat contestació o han reaparegut en la conversa són: línia metodològica, recursos personals, llengua, relació escola-família, continguts d'aprenentatge, angoixa generada per la professió docent i atenció a la diversitat.

- **Línia metodològica:** gran part del discurs de les mestres d'aquesta escola se centra en l'enfocament pedagògic de l'educació infantil i en la línia metodològica desenvolupada, d'estructura rígida i "escolar", semblant a l'etapa primària, i centrada en l'assoliment de continguts de caire cognitiu. D'acord amb les valoracions de les mestres, aquesta dinàmica és incongruent amb les necessitats dels alumnes en l'etapa infantil però existeixen moltes pressions que els empenyen a desenvolupar-se d'aquesta manera (expectatives de les famílies, dinàmica escolar, manca d'oportunitats per a canviar les dinàmiques,...) i aquest model se segueix reproduint encara que generi malestar.
- **Recursos personals:** es lamenta la manca de recursos personals de l'escola per a atendre les necessitats educatives dels infants, especialment aquells que

estan vinculats a les atencions de cura bàsiques, la qual cosa desencadena sentiments de frustració en trobar incoherències personals entre allò que com a professionals de l'educació creuen que haurien d'atendre i allò que fan. Això està molt vinculat a la línia metodològica de l'escola.

- **Llengua.** L'equip de mestres valora que davant l'arribada de població estrangera és important ensenyar la llengua de manera accelerada per tal que l'infant pugui superar aviat la barrera lingüística i accedir, quant abans, als continguts d'aprenentatge de la programació. D'altra banda, es creu necessari fer un bon modelatge de la llengua catalana perquè aquesta és una llengua dèbil, especialment davant de la pressió de la llengua castellana. Si no es fa un bon modelatge des de l'escola, es perdrà. Entre les mestres hi ha diferents percepcions respecte de l'alternança de llengües, entre les quals es troba una mestra molt partidària de la comunicació exclusiva en llengua catalana.
- **Relació escola-família:** les mestres expressen obertament la poca interacció que mantenen amb les famílies i la tensió existent entre ambdues institucions. L'escola pateix una sensació de supervisió externa per part de la família respecte de la qualitat pedagògica i l'assoliment de continguts d'aprenentatge (molt centrats en l'assoliment de la lectoescriptura) per la qual cosa es mantenen les distàncies.
- **Continguts d'aprenentatge:** els mestres centren l'objectiu de l'etapa infantil en el desenvolupament de les habilitats acadèmiques instrumentals que han d'afavorir l'èxit acadèmic a l'etapa primària. Així, l'aprenentatge de la lectoescriptura suposa el principal repte i s'hi dediquen esforços a reforçar aquestes habilitats des de totes les àrees. Es percep que l'assoliment de la lectoescriptura abans d'acabar l'etapa infantil és un referent d'èxit acadèmic, encara que es reconeix que no és un objectiu de l'etapa.
- **Angoixa generada per la professió docent:** es valora que gran part de l'angoixa és produïda per la dinàmica de treball poc coherent amb les necessitats emocionals dels alumnes i la manca d'adequació a les seves capacitats reals. Així mateix, es lamenta la manca d'oportunitats per a trobar espais de construcció pedagògica que ajudin a definir una línia de treball construïda de manera conjunta i que doni seguretat al seu projecte pedagògic. Els mestres se senten poc segurs de la seva funció i poc recolzats com a

professionals, la qual cosa els fa trontollar davant els qüestionaments de les famílies dels alumnes.

- **Atenció a la diversitat:** es manifesta que els preocupa atendre la diversitat de l'alumnat i creuen que els infants d'origen immigrant en són part d'aquesta. En relació amb això, es creu que l'alumnat d'origen immigrant no ha de tenir cap problema per a seguir el ritme escolar un cop hagi après la llengua. La presència d'alumnat d'origen immigrant en aquesta escola és encara una realitat molt allunyada de les seves prioritats pedagògiques perquè en tenen pocs. Creuen que s'hi dedicarien si en tinguessin molts.

Escola B

L'entrevista a l'escola B es va desenvolupar en un ambient relaxat amb intervencions pausades, amb poques interrupcions o solapaments i tendència a corroborar els comentaris dels companys. En aquesta entrevista s'han recollit al voltant de tres-centes cinquanta intervencions en una franja horària d'aproximadament dues hores i, tot i que el discurs seguia un ritme natural, com a entrevistadora, en ocasions havia d'obrir nous tòpics de conversa, en detectar la caiguda de la conversa respecte dels tòpics tractats.

Pel que fa als tòpics de discussió que han emergit del discurs, en ordre decreixent en funció del nombre d'ocasions en què han estimulat la participació en la discussió, destaquen: línia metodològica, llengua, acollida, relació escola- família, satisfacció per la funció docent, recursos personals.

- **Línia Metodològica:** els mestres de l'escola B destaquen especialment la importància de la línia pedagògica del centre. Aquesta és una escola de nova creació que ha construït el seu projecte a partir de la discussió de l'equip pedagògic tot contemplant els principis de l'atenció a la diversitat des d'un enfocament flexible i obert, basat en l'experimentació i el treball per projectes i n'estan satisfets de la seva evolució. Tot i que no tenen gaires alumnes d'origen immigrant al centre, creuen que la seva filosofia pedagògica ha de ser adequada per a atendre les necessitats educatives dels alumnes d'origen immigrant, la qual cosa ha d'afavorir els processos d'acollida inicial. Com a prioritats educatives destaquen el creixement socioafectiu de l'infant i l'exploració de l'entorn. Tot i que valoren que els objectius educatius no se centren en l'aprenentatge de la lectoescriptura i els processos cognitius, no els

descarten, deixant que l'alumne o alumna els desenvolupi de manera natural així com mostri interès en ells. Els mestres assenyalen que estan satisfets de la línia que desenvolupen però reconeixen que encara estan a l'expectativa dels resultats dels seus alumnes quan la primera promoció que acaba sisè passi a l'etapa secundària.

- **Llengua:** els mestres coincideixen a remarcar la importància de vetllar per l'ensenyament de la llengua catalana davant de la pressió exercida per la llengua castellana entenent-la com a llengua d'integració. Tot i així, es mostren molt flexibles en les estratègies d'aprenentatge, tot valorant que els infants aprenen millor com més bé se sentin. Creuen que si els mestres coneixen la llengua familiar de l'alumne o alumna d'origen immigrant, convé emprar-la perquè es prioritza el desenvolupament general de l'infant per sobre del de la llengua. D'altra banda, els mestres coincideixen a valorar que és important tenir oportunitats d'interacció amb la llengua i la cultura catalanes per a ser-ne part. Un dels mestres de l'equip explica la seva experiència com a fill de família immigrada castellanoparlant i exposa les limitacions de la població castellana per a integrar-se en la llengua i la cultura catalanes.
- **Acollida:** els mestres es mostren satisfets amb la seva línia metodològica i creuen que aquesta afavoreix l'acollida dels alumnes d'origen immigrant, especialment en els moments inicials de contacte amb la nova cultura. Això no obstant, un cop l'alumne o alumna ha après la llengua, l'alumnat d'origen immigrant deixa d'aparèixer en els discursos dels mestres com a preocupació. En aquest sentit, els mestres tenen en compte l'alumnat d'origen immigrant durant el procés inicial mentre aquest s'adapta al sistema educatiu i aprèn la llengua. Un cop adaptat, se'l contempla com un alumne més i en els discursos no apareix cap referència que faci pensar en la necessitat de vetllar per una educació en la diversitat cultural.
- **Família:** la vinculació amb les famílies és un dels objectius prioritaris de l'escola i fan esforços per acostar-s'hi i viure de manera positiva les experiències compartides. Tenen pocs alumnes d'origen immigrant a l'escola però els mestres creuen que l'actitud d'acostament vers les famílies autòctones ha de ser adequada per a les famílies d'origen immigrant, defensant que creuen que el contacte proper amb les famílies estrangeres és molt necessari per tal que aquestes coneguin el sistema educatiu i redueixin el grau d'angoixa que creuen que els ha de suposar escolaritzar els seus fills en un sistema

desconegut. Dues mestres del grup expliquen les seves experiències en altres escoles (una d'elles amb població d'ètnia gitana i l'altra amb població magribina). Els seus discursos incorporen valoracions estereotipades molt centrades en qüestions de diferència cultural i no de proximitat.

- **Satisfacció per la funció docent:** els mestres de l'escola B, a través de comentaris explícits i indirectes, manifesten la seva satisfacció per la funció docent desenvolupada en aquesta escola, tot diferenciant-la de la seva feina en altres escoles. Reconeixen que el treball desenvolupat en aquest centre els exigeix de molta implicació personal i que treballar de manera més oberta genera incertesa, per la qual cosa necessiten de molt més del suport dels companys i de la direcció del centre, a més d'espais de coordinació i reflexió pedagògica, però que la satisfacció personal que reben en retorn és molt gratificant. Observen, però, que no tots els professionals educatius es senten còmodes amb aquesta línia de treball.
- **Recursos personals:** tot i no queixar-se de manera explícita de la manca de recursos personals, en moltes ocasions els mestres de l'escola B es veuen recuperant el discurs sobre la quantitat de personal educador que existeix en les escoles d'altres països. Insisteixen que aquest aspecte pot millorar la qualitat educativa de l'escola si es vol treballar de manera oberta i atendre millor les necessitats educatives de la diversitat de l'alumnat.

Escola C

Del discurs de l'equip de mestres de l'escola C també es desenvolupa de manera relaxada, tot mostrant-se molt interessats en la seva col·laboració per a l'estudi. Com en el cas anterior, les intervencions són pausades, amb poques interrupcions o solapaments entre les participacions dels companys i amb tendència a emetre comentaris que corroborin les aportacions. En una franja horària d'aproximadament dues hores i quart, s'han recollit poc més de cinc-centes intervencions. Encara que en alguns moments la conversa ha decaïgut i ha calgut estimular el discurs obrint nous topis de conversa, el discurs ha fluït de forma natural.

Els tòpics principals que han emergit d'aquesta discussió, classificats segons la quantitat d'intervencions que han provocat són: relació escola-família, llengua, línia metodològica, satisfacció per la funció docent, continguts d'aprenentatge, dificultats específiques, recursos personals i necessitats de cura

- **Relació escola-família:** la relació entre escola i família és un tòpic constant en els comentaris d'aquesta escola, molt lligada a les limitacions de les famílies per a desenvolupar les demandes de seguiment de l'escola o en les diferents maneres d'entendre el concepte d'educació. Això no obstant, es mostra una actitud molt positiva vers un col·lectiu específic de famílies d'origen immigrant que estan molt implicades en les actuacions de l'escola, la qual cosa deriva en comentaris positius respecte dels esforços de les mateixes per a adequar-se a les demandes de l'escola. Destaquen de manera especial els vincles afectius que els mestres han establert amb aquestes famílies i que els ajuden a entendre les dificultats que travessen per adequar-se a les demandes de l'escola i integrar-se en la societat d'acollida, tot especificant les qüestions econòmiques i laborals, condicions de vivenda i de llengua com a principals limitacions. Els mestres fan referència explícita als esforços d'algunes famílies en aprendre la llengua catalana com a eina d'integració i exposen algunes experiències de treball col·laboratiu a l'aula amb les famílies dels alumnes; experiències que han sorprès gratament els mestres i que a poc a poc amplien a majors experiències.
- **Llengua:** atès que gairebé tot l'alumnat de l'escola és d'origen immigrant, els mestres comenten com els inicis a l'escola són molt difícils a causa de la barrera lingüística; un repte que han de superar i que suposa una distància significativa entre l'educació de la seva escola i la d'altres centres. Expliquen, llavors, que fins que no s'assoleix la llengua, no es pot iniciar l'aprenentatge. D'altra banda, com en les escoles anteriors, els mestres de l'escola C doten de valor l'aprenentatge de la llengua catalana com a llengua vehicular de l'aprenentatge, però es mostren molt flexibles en l'ús de la mateixa, tot fomentant la comunicació amb els alumnes per sobre de l'ensenyament explícit de la mateixa indiferentment de si es fa en llengua catalana, castellana o altres llengües que puguin conèixer els mestres. Així, es valora que els seus alumnes aprenen aviat les dues llengües oficials sense dificultats encara que admeten que l'ús de les dues és diferent, emprant la catalana per a les activitats escolars i la castellana per a les reaccions socials, independentment de la llengua d'origen, que també l'empen però només en el context familiar. En aquest sentit, els mestres admeten que l'escola fa poc present les llengües d'origen dels alumnes.

- **Línia metodològica:** els mestres de l'escola C admeten que treballen de manera molt més flexible i oberta, adequant-se a les necessitats dels alumnes i de manera més experimental a causa de les dificultats de comunicació dels seus alumnes en el moment d'arribada. Tot i que admeten que els inicis són més lents que els d'altres escoles, a les que consideren com a "normals", els mestres coincideixen a valorar que els infants assoleixen els objectius que els pertoca per edat en acabar l'etapa infantil. Això no obstant, perceben que en l'etapa primària tenen majors dificultats per a seguir el ritme d'aprenentatges per manca d'hàbits de treball o oportunitats de reforç a casa.
- **Satisfacció per la funció docent:** el discurs dels mestres expressa una satisfacció significativa vers la seva actuació docent amb el col·lectiu d'alumnes de la seva escola, entenent que la seva funció va més enllà d'un treball acadèmic i arriba a una actuació pedagògica i educativa més global. Es reconeix que en alguns casos han d'afrontar situacions complexes derivades de situacions específiques d'alguns alumnes, i que no tots els mestres se senten còmodes en aquest tipus de treball, però que els que s'hi queden, ho fan per convicció. Els mestres comenten, a més, que és molt important treballar com a equip i sentir el suport del mateix davant dels reptes que els suposa el treball en la seva escola.
- **Continguts d'aprenentatge:** a l'escola C els mestres parlen dels seus alumnes amb satisfacció però admeten que la gran majoria no assoliran els objectius de la primària encara que acabin l'etapa infantil havent assolit els objectius previstos. Es reconeix que l'aprenentatge de la lectoescriptura es tendeix a veure com a referent de qualitat pedagògica i entenen que els seus alumnes porten un ritme més alentit en aquest procés. Això fa que sovint es comparin amb altres escoles per tal de comprovar el seu nivell d'èxit acadèmic.
- **Dificultats específiques:** encara que els mestres hi treballin de forma opcional en aquesta escola, admeten que els seus alumnes presenten unes dificultats específiques derivades de la situació d'immigració que cal compensar més enllà de la barrera inicial de la llengua que aviat es supera. Si bé els discursos suggereixen percepcions benintencionades, no es fan comentaris que facin pensar que els mestres són conscients de les implicacions positives que té una educació intercultural. En relació amb situacions de conflicte cultural, els mestres assenyalen els alumnes de la població gitana com a font de conflicte amb manifestacions explícites de rebuig vers els alumnes d'altres orígens,

situació que desborda els mestres i que no es tracta des de l'escola si no s'ha produït en l'horari o l'espai escolar.

- **Recursos personals:** es lamenta la manca de recursos personals de l'escola i la desatenció de l'administració per a cobrir les necessitats d'aquests alumnes, tot entenent que l'escola, en ser un Centre d'Atenció Educativa Preferent, hauria de comptar amb una major dotació de recursos personals, econòmics i d'assessorament familiar i pedagògic. Això no obstant, els mestres expressen la seva resignació atès que aquesta realitat no els és nova i han après a desenvolupar-se tan bé com poden amb els pocs recursos que tenen.
- **Necessitats de cura:** com a tret destacable d'aquesta escola, es recorre sovint a comentaris referits a les atencions afectives i emocionals de l'alumnat i de les seves famílies, entenent el concepte educatiu des d'una perspectiva molt més àmplia on cal atendre les necessitats emocionals dels alumnes si es pretén aconseguir la seva educació, especialment quan les dificultats lingüístiques o les diferències culturals s'hi presenten com a barreres per a l'aprenentatge.

Escola D

L'experiència portant el grup de discussió de l'Escola D serví com a primer contacte amb el procediment de treball, per la qual cosa no es va completar el procediment de visionat de tres vídeos etnogràfics sinó només d'un (el vídeo del context educatiu d'EEUU). En aquest sentit, com les aportacions d'aquesta escola són interessants de cara a complementar les dades de les altres escoles, també s'han considerat les seves aportacions, però només com a dades de contrastació.

En aquest cas, el desenvolupament de l'entrevista es desenvolupà dins d'una sessió de formació en la que participava el grup sobre atenció a la diversitat. L'ambient era formal atès que els assistents estaven en un seminari de formació però distès atès que el formador que dirigia el curs ja havia establert una dinàmica positiva i distesa amb el grup. Les aportacions dels membres del grup participant van posar en evidència la disparitat d'opinions respecte d'alguns tèmics, recollint-se alguns solapaments en els discursos, però va caler dirigir força els temes de conversa atès que el grup, per si sol, feia poques observacions respecte del vídeo.

Així, els temes que van generar major discussió, en ordre decreixent són: llengua, continguts d'aprenentatge, acollida d'alumnat d'origen immigrant i relació escola-família.

- **Llengua:** en el discurs sorgeix un interessant debat respecte de la llengua catalana. Es considera que aquesta s'aprèn a l'escola de manera prou ràpida gràcies a què és la llengua vehicular de l'aprenentatge. Les mestres valoren que si aquesta no fos instruïda de manera específica i es permetés que els nens s'hi expressessin lliurement en la llengua que volguessin, no aprendrien mai el català ja que l'entorn social emprava la llengua castellana per a les relacions socials, la qual és una llengua majoritària a nivell social, mentre que la catalana és una llengua minoritària. Tot i que els mestres es mostren més partidaris de l'alternança de llengües per a afavorir-ne l'aprenentatge en els estadis inicials, aquest tema provoca disparitat d'opinions, fins a l'extrem d'una mestra que explícitament manifesta no entendre la política lingüística de Catalunya.
- **Continguts d'aprenentatge:** es reconeix que l'educació infantil és una etapa educativa que tendeix a donar les eines bàsiques de la lectoescriptura com a indicador d'èxit acadèmic, pensant que així s'afavorirà el seu aprofitament en l'educació primària i secundària, però com en aquesta trobada hi ha mestres de les tres etapes, es reconeix que es descuiden altres aspectes maduratiu importants que, de no educar-se, acaben repercutint negativament en l'evolució dels alumnes a la llarga.
- **Acollida d'alumnat d'origen immigrant:** l'escola admet que té a l'escola molts alumnes fills i filles de persones immigrades del Marroc, Gàmbia o països de l'Amèrica Llatina, però com els nens i nenes ja han nascut a Catalunya, els consideren catalans i no veuen que se'ls hagi de tractar com a infants nous. En admetre això, però, en els seus discursos no es posa de manifest cap comentari que faci pensar que aquests mestres són conscients de les necessitats de construcció d'una identitat plural d'aquest alumnes.
- **Relació escola – família:** tot i que es reflexiona poc sobre el rol de les famílies d'origen immigrant i la relació amb aquestes ja que les famílies dels seus alumnes ja porten temps a Catalunya i no es fa cap referència al seu origen. S'exposa una relació distant amb les famílies tot devaluant la seva capacitat educadora. Es reconeix que aquestes s'impliquen poc a causa dels condicionants socials i que ofereixen poques pautes educatives als fills, bé perquè no poden o no en saben més.

Organitzats els discursos a partir de categories i descrits els tònics més destacables de cada escola, prosseguim amb l'anàlisi interpretativa dels discursos.

4.7. Anàlisi Interpretativa

Establertes les categories, Tobin procedeix amb una anàlisi interpretativa dels discursos dels participants en els grups de discussió. Com a metodologia de fonamentació etnogràfica, amb aquesta anàlisi es pretén, seguint Clifford Geertz (1973), cercar significats culturals. Per a fer-ho, ja hem comentat com Tobin segueix els treballs del lingüista rus Mikhail Bakhtin, qui profunditza en els discursos des d'una lectura crítica per a identificar relacions de poder i estructures socials.

En els seus estudis i seguint Bakhtin, Tobin parteix del discurs com a expressió de la influència social. Parlar de discurs implica anar més enllà de les simples estructures internes del llenguatge individual per a entendre'l com una acció social que es dona dins d'un marc sociocultural d'estructures i processos més amplis de comprensió, comunicació i interacció (Fairclough i Wodak, 2000; Van Dijk, 2000). Així, les persones conformem la nostra ideologia i consciència a partir de les experiències i de la multitud de veus que escoltem al nostre voltant al llarg de la vida, de la qual cosa es deriven els conceptes als que fa referència Tobin de *polifonia* (diferents veus), *dialogisme* (interacció entre diferents veus) o *heteroglòssia* (influència del discurs social en el discurs de l'individu) (Bakhtin, 1981, 1986). D'aquesta manera, seguint Van Dijk i el mateix Bakhtin, en el discurs es poden trobar les petjades del context, tot posant de manifest el gènere, l'etnicitat, la classe social, l'edat, el posicionament grupal, les relacions de poder,... Això implica que no es pot analitzar el discurs de forma aïllada, sinó que sempre ha de contemplar-s'hi el context (Cruz, 2005).

En aquest sentit, recollint les aportacions de Bakhtin i del cercle Bakhtinià, Van Dijk (2003) proposa una anàlisi del discurs basada en la interacció de tres dimensions, a les que anomena "triangle sociocognitiu": Discurs (es refereix a l'acte comunicatiu en si, sigui oral, escrit, amb comunicació gestual, gràfica o semiòtica), Cognició (fa referència a la comunicació de creences, valoracions i emocions, ja sigui a nivell de cognició personal com de cognició social) i Societat (és la interacció que es dona en situacions socials, ja sigui en grups reduïts i propers -microestructures locals- com més globals,

societals i polítiques – es defineixen de forma diversa en termes de relacions de grup com les de dominació i desigualtat.

Seguint Bakhtin, Hamston (2006) assenyala que en una anàlisi cal tenir en compte que el discurs és variable i no estàtic. En termes de Bakhtin, el discurs és “*vulnerable*”. Així doncs, en l'anàlisi del discurs s'han de considerar possibles *canvis discursius* (“*discursive change*”) i també *contradiccions* en els discursos d'una mateixa persona. Bakhtin assenyala que la llengua és el mitjà material de la ideologia i que, per tant, és multiaccentual, amb accents socials i sistemes axiològics precisos i contradictoris. Respecte d'això, Bañón (2002), tot citant Van Dijk (1999), recorda que les persones som membres de diferents grups socials i que, consegüentment, tenim identitats múltiples que de vegades entren en conflicte. Llavors, els discursos mostren aquestes combinacions que, com diu l'autor, són complexes, conflictives i de vegades inconsistentes. Parlem doncs d'una “*hibridació axiològica*” que es tradueix en unes “*tendències actitudinals*” de les persones que intervenen en el discurs. Per això, com assenyala Bañón, és difícil categoritzar la tipologia dels discursos d'acord amb una valoració o categoria definida. En aquest cas, parla d'un “*arc discursiu*” (per exemple, l'arc discursiu de l'opinió pública respecte de...). Amb aquest concepte es refereix a la continuïtat tipològica i a la hibridació, no a una categorització tancada ni avaluable en graus estadístics, la qual cosa li permet parlar de *discursos contradictoris* (per exemple de combinacions de valoracions positives amb valoracions negatives), *discursos complementaris* (com per exemple, barreges de valoracions positives amb no negatives) o *discursos contrastius* (com per exemple, la unió en un sol discurs de valoracions positives i no positives).

Així mateix, cal assenyalar que, en aquest context, Bakhtin emfatitza també el paper del receptor en la constitució interna de l'enunciat. Com diu Van Dijk (2000), el concepte “*context*” es refereix a totes les propietats de la situació social, ja sigui implicades en la producció com en la recepció i interpretació del discurs. Com assenyala Tobin, l'investigador influeix en la lectura del discurs des del moment en què selecciona les imatges del vídeo i en com condueix les discussions. Aquell qui planteja una pregunta també travessa el mateix procés i es qüestiona fets, la qual cosa l'ajudarà a qüestionar-se altres situacions de la seva pròpia cultura. El procés, esdevé llavors, enriquidor des de múltiples perspectives: educa totes les parts implicades sobre un mateix i sobre l'altre i, a més de descobrir potencials, els activa mitjançant el diàleg (Van Dijk, 2000).

Tot coincidint amb aquestes prèvies, en els seus treballs, Tobin provoca discursos multivocals transculturals on les escoles dels diferents països participants discuteixen sobre els vídeos etnogràfics autòctons però també ho fan a partir d'altres contextos socioeducatius diferents. El fet de copsar el context educatiu dels diferents països implicats permet que les percepcions de l'actuació educativa es contemplin no només des de la pròpia cultura, sinó també des de la d'una altra, tot fomentant l'expressió crítica sobre els mètodes d'intervenció propis i aliens, deixant entreveure els valors del propi context sociocultural (Tobin i Hsueh, 2007). Seguint Bakhtin, cada cultura entraïna significats o sentits que ella mateixa potser desconeix o de les que no se n'ha adonat perquè les dona per suposades, quan són realment *potencials*. Per a Bakhtin, aquest concepte de potencial és molt important. Els potencials només sorgeixen amb el diàleg, amb la provocació o estimulació del diàleg. Morson i Emerson (1990), seguint Bakhtin, assenyalen que fomentar el discurs entre diferents cultures és molt interessant ja que precisament aquest fet *provoca* un discurs en el que cadascú aporta punts de vista diferents i noves "profunditats semàntiques" ("*new semantic depths*") i aquí és on rau la qualitat específica de la feina de Tobin. L'estudi des de l'alteritat crea la possibilitat de diàleg i és precisament el diàleg el que permet entendre una cultura.

○ 4.7.1.○ Procés d'Anàlisi Interpretativa en la Investigació

Essent l'anàlisi interpretativa un treball àmpliament desenvolupat en el bloc que segueix, aquí només cal assenyalar que aquesta tasca ha suposat un procés recursiu de revisió, anàlisi i qüestionament constants. Més enllà de la feina de descripció, he tornat innumerables cops a la transcripció original, tot identificant nous significats als discursos, nous matisos i nous tòpics. Acceptant que aquest procés s'ha de tancar, admeto no creure que l'anàlisi estigui acabat. En tot cas, em consola saber que això no deixa de ser una sensació previsible. Com assenyala Van Dijk (2000), seguint els treballs de Pomerantz i Fehr, l'anàlisi del discurs és un procés lent i, com més atentament s'hi escolta, més situacions d'anàlisi es detecten, per la qual cosa l'anàlisi requereix d'una revisió contínua. Sembla, doncs, que aquest procés no es tancaria mai. Tot i així, entenc que al llarg d'aquesta recerca he guanyat en experiència i, d'endinsar-me en un nou projecte, aquesta feina seria més àgil i fructífera des d'un bon començament. Convé revisar els comentaris exposats en les limitacions de la recerca respecte de la meva capacitat d'anàlisi.

4.8.

Condicionants Ètics

Com assenyala Tobin (1990), en tot estudi etnogràfic es generen dilemes ètics i cal ser curós en el treball. D'entrada, és important aclarir que en etnografia comparada no s'analitza el discurs concret d'una persona com a individu únic i personal, sinó que l'informant es converteix en un subjecte etnogràfic que aporta un discurs cultural. Tot i així, convé revisar amb les parts implicades que s'han interpretat correctament les seves expressions o actuacions abans de publicar els resultats i assegurar que hi estan d'acord. De vegades cal negociar amb ells sobre el sentit de la recerca i assegurar la seva comoditat. Certament no es pot ignorar que els participants esdevenen vulnerables en una recerca i per això és fonamental garantir la seva protecció. Es poden, per exemple, ometre o canviar noms, però això depèn de l'informant. Encara que l'etnògraf expressi les seves interpretacions a partir de les escenes o discursos presentats, el lector farà encara una altra interpretació d'acord amb els seus valors personals, la seva experiència, prejudicis o cultura (Tobin, 1990). En la creació d'un vídeo etnogràfic, ubicats en una societat mediàtica i on creixen a diari els dilemes ètics sobre l'ús inadequat de les imatges, és encara més important vetllar per la protecció de les dades, més especialment quan es tracta de menors.

A banda d'això, entre les crítiques ètiques dels estudis etnogràfics, Tobin assenyala que sovint els resultats es publiquen en mitjans especialitzats, amb llenguatge complex i que no arriben a les poblacions participants, les quals són les que podrien aportar més elements de crítica a l'estudi. Tobin cita Talad Asad (1986) recordant que "per a què una crítica sigui responsable, sempre ha d'adreçar-se a algú que la pugui impugnar". (Tobin, 1990:282). Per això, en els seus treballs, Tobin s'esforça en fer arribar les seves conclusions a uns destinataris més amplis amb publicacions de llibres i un llenguatge més accessible.

Pel que fa a l'ús i projecció dels vídeos etnogràfics, Tobin destaca que en tot moment cal fer una projecció controlada dels mateixos. Això implica que només es poden veure en presència de l'investigador i en una situació de recerca (fora del context pel qual s'han editat, podrien mal interpretar-se i atemptar contra la intimitat i la professionalitat dels col·laboradors). Aquests són uns acords fonamentals entre Tobin i la resta de col·laboradors en els que basa la seva metodologia.

○ 4.8.1.○ Els Condicionants Ètics en la Investigació

Respecte dels condicionants ètics en la investigació que s'ha desenvolupat, cal recordar que aquesta recerca sorgeix d'una proposta inicialment adreçada al grup de recerca GRADASEL per a col·laborar com a extensió del grup francès. En aquest sentit un dels primers aspectes que es van abordar en iniciar la creació d'un vídeo etnogràfic va ser la definició d'un Codi Ètic on vam recollir les normatives de protecció de dades i dret a la intimitat vigents a l'estat espanyol i que es pot consultar a l'Annex. En aquest punt només cito les lleis a les que es fa al·lusió:

- **Constitució Espanyola** (BOE núm. 311-3, del 29.12.1978, amb modificació de l'article 2 publicat a BOE núm. 207-3, del 28.08.1992).
- **Ley Orgánica 1/1982, de 5 de mayo, de protección civil del derecho al honor, a la intimidad personal y familiar y a la propia imagen.**
- **Reial decret 1720/2007, de 21 de desembre**, pel qual s'aprova el Reglament de desplegament de la Llei orgànica 15/1999, de 13 de desembre, **de protecció de dades de caràcter personal** (BOE núm. 17, de 19.1.2008, edició catalana en el suplement núm. 17, de 19.1.2008).
- **Declaració Universal dels Drets Humans**, aprovada per l'Assemblea General de les Nacions Unides a París amb *resolució 217 (III) A*, del 10 de desembre de 1948.
- **Declaració Universal dels Drets de l'Infant**, adoptada per l'Assemblea General de les Nacions Unides, per resolució 1.386 (XVI), de 20 de novembre de 1959.

Tant pel que fa a l'enregistrament dels infants per a elaborar el vídeo etnogràfic com en les filmacions de les sessions enregistrades amb els grups de discussió, es va notificar els participants dels seus drets alhora que se'ls va demanar permís per a la filmació, tot especificant que l'ús de les imatges seguia el codi ètic establert amb el grup de recerca. Tot i no trobar cap impediment per part dels docents, personalment jo era molt conscient de la cura que havia de tenir amb tal document audiovisual, pel que, potser més per ètica personal que professional, tal i com ja s'ha exposat, en tots els casos vaig optar per fer un registre de plans indirectes.

Pel que fa a la protecció de la identitat dels usuaris, s'han anomenat els col·laboradors amb codis identificatius a base d'una lletra i un número adscrit en funció de l'ordre de participació en la conversa. Les lletres emprades per a identificar els diferents rols es corresponen amb els següents marcadors:

I: Investigadora

M (en sessions amb mestres): Mestre o Mestra

M (en sessions amb família): Mare

P: Pare

F: Formador

Ma: Companya de GRADASEL

M.R: Directora de tesi i de GRADASEL

Pel que fa a l'accés dels participants als resultats de la recerca, he de dir que em sento èticament compromesa com a membre del món docent a compartir els resultats amb ells abans de publicar la tesi, però les limitacions de temps m'ho fan ara mateix impossible. Com assenyala Tobin, els que tenen les eines per a fer contestació sovint no tenen accés a les dades. En el meu cas, però, vaig comprometre'm a compartir els meus resultats amb ells i així ho faré, però això haurà de ser un cop presentada la meua tesi. De la mateixa manera que m'he compromès amb les escoles, també ho he fet amb les famílies dels alumnes filmats. En aquest sentit, he tingut especial cura del llenguatge i de l'estructuració de la recerca de manera que sigui accessible a una població que confio podrà trobar valuosa la informació que aquest treball conté.

4.9.

Limitacions de la Recerca

Respecte de les limitacions de la metodologia *video-cued multivocal ethnography*, Tobin fa algunes observacions des d'un posicionament crític. Així, encara que es mostra molt satisfet de la metodologia, l'antropòleg és conscient de les crítiques per part d'alguns antropòlegs. Entre les crítiques que ell mateix percep del seu mètode, destaca una qüestió de representabilitat (Tobin, 2005b). Encara que insisteix en subratllar que els vídeos no pretenen recollir dades per a analitzar les pràctiques pedagògiques, valora que de vegades manquen elements de variació entre les filmacions dels diferents països per a generar encara més discussió.

Entre els aspectes clau per a desenvolupar la metodologia, Tobin destaca la importància de la formació dels investigadors que, a més, convé que siguin nadius per a desenvolupar aquesta metodologia des d'una comparativa transcultural (Tobin, 2009). D'altra banda, així com Hammersley (2001) destaca la formació teòrica, el rigor

metodològic, la capacitat tècnica i les habilitats personals de l'investigador, Tobin (2005b) proposa emfatitza tres àmbits de formació: d'una banda, i com a base, una bona formació antropològica, en especial en investigació etnogràfica. En segon lloc, proposa la formació en estudis lingüístics i en l'anàlisi del discurs, amb especial èmfasi en els estudis del discurs de Mikhail Bakhtin). I en tercer lloc, Tobin també recomana formació en estudis mediàtics i el llenguatge de la semiòtica. Així mateix, tot coincidint amb Malinowski (1993), també destaca la importància de l'honestat dels investigadors de caire qualitatiu. Cal que siguin persones curoses, que reconeixin els punts febles de la seva recerca i que vetllin per assegurar-se una bona formació.

○ 4.9.1.○ Limitacions en la Investigació

Respecte de l'experiència de portar a terme una recerca amb una metodologia tan específica, cal considerar una sèrie de limitacions que han condicionat els resultats de la tesi. D'aquesta manera, en aquest apartat es fa una revisió de les limitacions de caràcter tècnic, metodològic, econòmic i espaciotemporal, per a continuar amb unes de caire més personal.

a) Limitacions Tècniques

Certament la realització d'aquest projecte m'ha suposat un important repte tecnològic. L'experiència de la recerca però, m'ha fet detectar una sèrie de limitacions que hauria de considerar en una futura recerca si fes servir un vídeo etnogràfic com a estímul multivocal:

D'una banda, he de dir que els resultats respecte de la qualitat no han estat els desitjables. És cert que l'ús d'una segona càmera augmenta les dificultats a l'hora d'editar i compilar els fets, però en el meu cas, tampoc ha estat un factor destacable i s'han pogut aprofitar les filmacions de les dues càmeres per a completar les informacions. La dificultat, en tot cas, l'he trobat en el fet que la càmera que portava jo, com a investigadora principal, ha recollit les dades audiovisuals més valuoses mentre que l'altra no ha estat tant centrada en l'objecte d'estudi. El producte captat no ha estat tan ric com esperava, la qual cosa realça la importància que els dos responsables de la filmació coneguin bé la intenció de la recerca.

Quant a edició, Tobin i Hsueh (2007) recalquen que l'estètica en el vídeo etnogràfic no ha d'entendre's com a un luxe sinó com un dels objectius inherents al projecte. En

aquest projecte, tot i que he intentat garantir al màxim els principis de compilació estètica juntament amb els de qualitat de contingut, certament el resultat podria ser molt més bo. He de dir que no vaig pensar en revisar la qualitat de les càmeres abans de començar i no va ser fins unir les imatges que em vaig adonar que estaven configurades amb diferent resolució, pel que el producte final alterna imatges de diferents qualitats. En segon lloc, atès al volum d'espai que les filmacions ocupaven, vaig haver de reduir encara més la qualitat del producte final per tal de facilitar la manipulació i l'edició del contingut enregistrat.

Així mateix ha mancat l'ús d'un micròfon per part de la mestra i, tot i que el so és bo quan hi ha silenci a la classe, no ho és quan els nens juguen lliurement. També vaig tenir problemes amb la durada de les bateries. M'hauria d'haver proveït de bateries de recanvi, però no en vaig poder aconseguir, així que vaig haver d'endollar les càmeres al corrent elèctric de forma puntual, limitant el meu moviment per l'espai d'aula i forçant-me a fer plans més generals en moments determinats.

És cert que en un inici, preocupada per la qualitat, em vaig plantejar seriosament refer la filmació -la poc després d'haver acabat tota la feina d'edició, però des del laboratori EXPÉRICE van valorar que era prou bona tot considerant que l'objectiu del mateix era el de servir d'estímul per a provocar la reflexió i, no es pot deixar que la preocupació per la qualitat estètica faci perdre de vista la qualitat dels continguts. Així doncs, entès l'objectiu i acabat el procés, de forma general valoro de forma positiva el resultat de la gravació, en especial des del punt de vista de la coherència i del respecte vers l'objectiu etnogràfic.

Pel que fa a l'anàlisi de les dades, malauradament s'ha tingut accés molt tard a un programa informatitzat com és l'*Atlas-Ti*. Per quan s'han començat a traspasar els discursos, el treball d'anàlisi ja estava fet a partir d'un sistema manual i dedicar-hi esforços resultava poc útil en relació a la qualitat dels resultats. De començar de nou, es faria servir aquest programari específic i això permetria que altres investigadors poguessin accedir a l'anàlisi. Ara per ara, entenc que la codificació emprada està molt limitada a la meua pròpia interpretació.

b) Limitacions en la selecció

Respecte de limitacions implicades en la selecció de la mostra, d'una banda, cal recordar que el grup aula seleccionat per a la filmació no va ser el més representatiu de l'etapa infantil. A la mateixa escola on vaig fer la filmació hi havia grups molt més

rics des del punt de vista de la diversitat cultural. Això no obstant, vull agrair la predisposició de tots els implicats i l'estreta col·laboració per tal de facilitar l'enregistrament de la filmació (equip directiu, coordinadora de l'etapa infantil i mestres implicades). Tot i la naturalitat amb la que va actuar la mestra del grup, va reconèixer explícitament sentir-se esgotada en acabar aquella jornada laboral, per la qual cosa entenc que s'havia de prioritzar la predisposició del mestre/a abans que la representativitat del grup.

Pel que fa als grups de discussió, és evident que caldria haver completat el visionat dels vídeos a l'Escola D, tal i com s'ha fet en els altres centres per tal de poder analitzar els tòpics del discurs d'aquesta escola amb la mateixa entitat amb la que s'ha fet amb les altres escoles. Això no obstant, els seus discursos han pogut considerar-se a dades de contrastació.

Així mateix, crec convenient assenyalar que, respecte de la selecció de continguts, ha intervingut la meua subjectivitat, especialment quan parlem de continguts de situacions provocatives. És molt important que l'investigador/a es posi des de l'alteritat i així ho he intentat, enregistrant allò que creia que podia generar discussió. Tot i així, trobo que quan l'investigador/a forma part de la cultura que filma, és molt difícil seleccionar les imatges que poden ser provocatives per a una altra cultura. Personalment considero que fora bo visualitzar les imatges amb un company investigador d'un altre context cultural abans de fer l'edició final de 20 minuts.

c) Limitacions Espaciotemporals

Respecte a qüestions espaciotemporals, les orientacions de Tobin recomanen el visionat dels vídeos etnogràfics en dues sessions, una per al vídeo autòcton i l'altra per veure els vídeos estrangers però, a causa de les limitacions horàries de les escoles i les meves mateixes en trobar-me lligada al meu propi horari laboral, he hagut de projectar els tres vídeos en una sola sessió de dues hores de durada (encara que s'han allargat a dues hores i mitja en tots els casos). Entenc que això té repercussions significatives en el discurs dels mestres: d'una banda es produeix un esgotament per part dels participants en participar en la conversa i, de l'altra, no es dóna prou distanciament temporal que permeti madurar les impressions de la primera experiència (el vídeo català) i estimular nous tòpics o noves profunditats en els que ja han sorgit.

d) Limitacions Econòmiques

Pel que fa a les limitacions econòmiques, tal i com s'ha enunciat en la introducció, he de dir que no he gaudit de cap beca ni subvenció per a desenvolupar aquesta recerca, havent de compaginar els estudis amb la meva feina com a mestra. Això ha provocat que la recerca s'allargués molt més del desitjable i em suposés una segona prioritat a la que només em podia dedicar en acabar la jornada laboral. Els sis mesos de permís més la dedicació gairebé exclusiva dels darrers estius han estat amortitzats al màxim i he d'agrair especialment l'esforç econòmic dels meus pares durant el període de permís.

e) Limitacions Personals

En referència a les limitacions personals, Permeti'm primer el lector un afegit introspectiu...

Per a desenvolupar una recerca d'aquestes característiques, Joseph Tobin (2005b), demana dels investigadors formació antropològica, especialment en investigació etnogràfica, estudis lingüístics, amb especial atenció a l'anàlisi del discurs, i estudis mediàtics, centrats en el llenguatge de la semiòtica. La meva trajectòria acadèmica i professional fins a dia d'avui s'ha centrat en la docència i l'assessorament psicopedagògic referit a l'atenció a la diversitat, així com en l'educació i comunicació, de manera que en iniciar-me en aquesta recerca només podia acostar-me a l'exigència de formació mediàtica de Tobin. Això, però, no va resultar un impediment per part del grup GRADASEL ni per a l'equip francès EXPÉRICE, que van confiar en mi per a portar endavant aquesta recerca (entenc que valoraven altres qualitats personals que havien de compensar les mancances amb formació complementària, dedicació i esforç). Però el camí, he de reconèixer, ha estat llarg i molt dur. Com més avançada, més me n'adonava de la magnitud de la dimensió i del meu desconeixement, exigint-me cada cop més, de major dedicació. En el darrer any i mig he tingut la sensació de començar a recol·lectar les peces d'un mar d'inconnexions per a construir un cos que ha començat a dibuixar-se amb sentit. He sabut quines podia descartar, he entès algunes que em generaven dubtes, i he cregut saber quines em mancaven per anar-les a cercar –tot i així no les tinc totes, si bé no les podria tenir mai. Ara miro enrere i veig el recorregut del meu camí i n'estic satisfeta. Tot i així, reconec amb sinceritat que no estic on voldria però que em sentiré reconfortada de poder contrastar els meus resultats amb investigadors més experimentats i nodrir-me del seu coneixement... Començo així la revisió de les limitacions més personals.

Conscient de les meves mancances, reconec que al llarg de tota la recerca m'ha preocupat el meu perfil personal en relació a la rigorositat de l'estudi. Hammersley (2001) destaca la importància de les habilitats personals de l'investigador de cara a la validesa de la recerca, unes habilitats que Malinowski (1993) etiqueta de "*màgia*". Wolcott (1993) parla de sensibilitat i percepció mentre que Velasco i Díaz de Rada (1997) parlen d'un "sisè sentit", allhora que repassen els treballs d'Erickson, entre d'altres, qui parla d'una "subjectivitat disciplinada". Per la seva banda, LeCompte i Schensul (1999), parlen d'una sèrie d'habilitats interpersonals, autodisciplina i un alt nivell de pensament i capacitat de tractament de la informació, consciència, lògica i sistematisme, de mirada ampla i flexible, sense dogmatismes, amb habilitat per a desenvolupar-se en ambigüitat i manca d'estructura. Si bé aquesta exigència és abrumadora, per part meva, he intentat que aquestes orientacions fossin molt presents al llarg de tota la recerca per tal de compensar les meves limitacions (em reconforta saber, com observa Hymes (1993), que el coneixement que proporciona l'etnografia és sempre vulnerable i susceptible de ser posat en dubte).

Amb aquest marc d'exigència en ment, hi ha quatre variables que he de considerar en la meva recerca i que tenen a veure amb el meu perfil personal, situant-me en una posició delicada però alhora privilegiada com a observadora participant, per la seva vinculació personal amb els diferents col·lectius d'anàlisi:

- **Investigadora – Mestra:** reconeguent-me com a mestra i psicopedagoga, sovint m'ha costat allunyar-me d'aquest rol, identificant-me més amb el col·lectiu entrevistat que com a investigadora, pel que hi he hagut de fer esforços. Constantment m'he trobat en una delicada situació de llegir entre línies els discursos dels mestres i haver de plantejar-me fins a quin punt interpreto el que diuen més enllà del que realment diuen. "Tendenciosa" m'ha arribat a caracteritzar la meva actual directora de tesi, i amb molta raó, amb tendència a voler aportar llum positiva sobre els discursos dels mestres i la seva evolució pedagògica cap a una escola ideal. Recordo haver llegit en un article de revisió etnogràfica com Pulido (2007), admetia la seva tendència a voler aportar conclusions constructives per al món educatiu, tendència amb la que m'he identificat en molts moments. Seguint Pulido en una referència de Wolcott (1993), m'he de recordar que els estudis etnogràfics no pretenen donar les respostes que esperen sovint els educadors. Reconec que en més d'una ocasió he hagut de recordar-me aquest principi.

- **Investigadora - Tutora d'Aula d'Acollida:** No només sóc mestra, sinó que també he estat dos anys mestra d'alumnes d'origen immigrant a l'escola primària. He viscut molt de prop les necessitats d'aprenentatge dels alumnes estrangers, el seu procés d'aprenentatge de la llengua, la relació amb les famílies i la necessitat d'establir-hi vincles emocionals i de confiança; però també he compartit la percepció dels mestres respecte de l'acollida, els seus neguits i les seves il·lusions. He treballat colze a colze amb un equip d'atenció a la diversitat i en l'impuls d'un Pla d'Entorn que feia esforços per a integrar les famílies d'origen immigrant, integrant els seus ideals; i mentre avançava en la recerca, me n'adonava de les mancances dels mestres i de mi mateixa respecte del concepte d'interculturalitat. Això m'ha fet revisar els discursos dels mestres participants en la recerca un i altre cop, paraula per paraula, gest a gest per a trobar evidències que qüestionessin allò que pensava sabia. De vegades les trobava i de vegades no, i ha estat quan no les trobava quan més reflexions se m'han generat. En qualsevol cas, crec que la delicada posició que ocupava, més que entorpir la recerca, crec que ha enriquit la meua mirada pedagògica.

- **Investigadora - Filla de persona Immigrada:** De pare eivissenc i mare anglesa, he crescut en el camp d'Eivissa amb una família dedicada a la pagesia. Teòricament la cultura anglesa està considerada com una de les cultures de prestigi, però això a un pagès eivissenc no li suposa res de bo. He crescut en un entorn familiar molt especial, ple d'estimació per tots costats, però mai he estat prou pagesa, però tampoc prou anglesa. La meua experiència de construcció d'identitat potser queda lluny de les dels infants que provenen de cultures més allunyades, però m'aporta prou sensibilitat com per a no ser indiferent a les necessitat de construcció de la identitat quan un es troba a cavall entre dues cultures. Aquesta sensibilitat també em permet detectar quan algú menysprea l'altre per motius culturals, i això no només passa amb les cultures que es tenen per més pobres. He vist eivissencs menystenir anglesos i anglesos menystenir eivissencs. La meua mare, per sort, parla un eivissenc envejable i sempre s'ha relacionat molt amb la gent autòctona, per la qual cosa desperta comentaris positius per la seva actitud, però veig sovint amb altres persones que el seu origen els és retret quan convé, pel que he après a ser prudent i evitar els judicis precipitats.

- **Investigadora - Immigrant a Catalunya:** Finalment, em queda reconèixer la meua petita però real capacitat per a posicionar-me des del lloc d'una persona

immigrada i empatitzar amb ella. Si bé una immigrant eivissenca a Catalunya és força ben acceptada com a germana, el cert és que no deixo de ser una forastera, amb costums i valors diferents, que ha après a compartir els d'aquí per convivència i respecte, trobant alguns costums estranys i incomprendibles però, no per això, motiu d'allunyament. De fet, aviat portaré tants anys a Catalunya com els que he estat a Eivissa i el meu parlar s'ha assimilat tant al dels catalans, que quan torno a casa, em retreuen que hagi perdut el meu dialecte. Però ser un immigrant emmascarat és una experiència curiosa. M'ha passat a Catalunya i m'ha passat a Anglaterra, durant una temporada que hi vaig viure en un intercanvi d'estudis. No ser catalana però passar per catalana o no ser anglesa però passar per anglesa, m'ha donat l'oportunitat de conèixer els discursos d'alteritat des de la mateixa alteritat. A dia d'avui, potser, ja no seré ni eivissenca, ni anglesa ni catalana. De fet, no sé exactament on pertanyo, si bé crec que sóc eivissenca, però crec que he forjat la meua identitat a base de reflexionar sobre el que sento i el que s'ha dit dels altres, que, en part, també es refereix al meu "jo".

Si bé la meua recerca pot fer una petita contribució al món de la recerca, he de dir que la recerca ha contribuït de manera significativa a la meua persona i en la meua percepció respecte del món docent i, confio, que també en la meua actuació com a professional de l'educació. Només confio poder compartir un pessic del camí recorregut amb altres companys de professió.

Arribats a aquest punt, reconec que el procés d'investigació ha estat esgotador i tan intens que no m'ha permès prendre prou distància amb els resultats. És probable que un cop lliurada la recerca encara continuï reflexionant-hi i tendeixi a voler seguir millorant els resultats, però he d'acceptar que ha arribat el moment de parar.

*La saviesa és el poder de donar l'ús adequat
al nostre temps i al nostre coneixement⁵²
Thomas J. Watson*

⁵² Traducció personal de l'original: "*Wisdom is the power to put our time and our knowledge to the proper use*".



Anàlisi Interpretativa

- 5.1.** Escola Infantil a Catalunya
- 5.2.** Escola Infantil i Infants d'Origen Immigrat
- 5.3.** Escola Infantil i Família
- 5.4.** Escola Infantil, Llengua i Aprenentatge

5. Anàlisi Interpretativa

Estructura del Capítol

Provocar un espai de trobada i encetar una discussió pedagògica és motiu per a abocar tota mena de neguits i inquietuds en relació a temes molt diversos relacionats amb l'educació. El treball de camp desenvolupat tot escoltant la veu dels mestres d'educació infantil de les escoles participants en aquesta recerca m'ha permès accedir, no només a la percepció existent sobre l'acollida de l'alumnat d'origen immigrant, sinó també al concepte que tenen els mestres respecte de l'escola en general i, de manera més específica, de l'escola infantil. Precisament, per les implicacions que té aquesta percepció en l'acollida dels infants vinguts d'altres contextos socioculturals, he decidit iniciar el meu treball d'anàlisi fent-hi una mirada més àmplia, la qual emmarcarà, justificarà i, en gran mesura, determinarà les actuacions i les percepcions que se'n deriven respecte del col·lectiu d'estudi. D'aquesta manera, sota el títol "*Educació Infantil a Catalunya*", el lector trobarà una anàlisi de la percepció dels mestres participants respecte del panorama educatiu de l'etapa infantil en un moment de canvis cap a una pedagogia de la diversitat, tot posant en evidència les prioritats educatives, els neguits i els reptes percebuts des d'un posicionament genèric.

Posteriorment, un cop conegut el marc pedagògic que fonamenta l'educació infantil catalana, l'anàlisi se centra en els discursos que fan referència específica a l'alumnat d'origen immigrant a partir de tres grans blocs, tal i com s'ha avançat en exposar l'estructura de la recerca:

- *Educació Infantil i Infants d'Origen Immigrat*. Aquest apartat se centra de manera específica en la incorporació d'aquest alumnat a les aules infantils i en quines percepcions tenen els mestres respecte d'això.
- *Educació Infantil i Família*. Aquí l'anàlisi es detura en la relació existent entre escola i família, ja sigui amb famílies d'origen immigrant com autòctones.

- *Educació Infantil, Llengua i Aprenentatge.* En aquest apartat s'analitza el paper que té la llengua catalana respecte del plantejament pedagògic de l'escola i en com aquest pot repercutir sobre l'alumnat d'origen immigrant i les seves famílies.

Amb aquesta estructura en ment, començo per definir el marc de l'escola infantil a Catalunya d'acord amb els valors que es desprenen dels discursos dels mestres participants en la recerca.

5.1.

Escola Infantil a Catalunya

El fet de provocar una situació de conversa lliure entre els mestres participants en els grups de discussió va fer aflorar un discurs sobre el concepte d'educació infantil més enllà del debat existent sobre l'alumnat d'origen immigrant. Entenent que aquest ha de ser el que emmarqui les actuacions pedagògiques adreçades a l'alumnat objecte d'estudi, s'ha cregut convenient iniciar l'anàlisi d'aquest context generalista abans de centrar-lo en les percepcions i la resposta educativa específica cap a l'alumnat d'origen immigrant. Així, amb aquest objectiu, aquest primer apartat del Bloc 5 pretén acostar-se als discursos dels mestres que deixin entreveure els valors i les creences que tenen sobre l'educació infantil, així com detectar possibles neguits o qüestions no resoltes que caldrà considerar en l'anàlisi dels apartats posteriors quan s'analitzi l'educació amb alumnes de diversos orígens culturals.

○ 5.1.1.○ L'escola Infantil amb Ulls de Mestre/a

En intentar conèixer la percepció dels mestres participants en la investigació respecte de l'educació infantil, es podria dir que anar a l'escola suposa una oportunitat per a què els més petits desenvolupin tota una sèrie d'habilitats d'autonomia personal i social, així com aspectes de maduresa emocional i de descoberta de l'entorn de manera guiada. Una mestra ho expressava així en compartir la seva visió sobre l'objectiu de l'escola infantil:

"M2A: [L'objectiu és] la cohesió, que hi hagi relació entre ells, que socialment es vagin coneixent, que agafin bons hàbits i vagin adquirint més autonomia personal,..." (Escola A)

Aquest posicionament coincideix amb els principis recollits en el decret d'ordenació de l'educació infantil⁵³, etapa en la que “*els infants han d'anar desenvolupant aquelles capacitats que els farà possible viure relacions afectives segures amb si mateixos i amb els altres; conèixer i interpretar l'entorn; anar adquirint uns instruments d'aprenentatge i un grau d'autonomia que els permetran anar formant part d'una societat multiculturalment organitzada i interculturalment viscuda*”. D'aquesta manera s'entén que els mestres coneixen els principis del decret i treballen de forma coherent amb els mateixos.

Tot concretant aquests principis en actuacions específiques, els mestres de les escoles d'infantil coincideixen a defensar que vetllen per a fomentar l'autonomia dels més petits a partir de la integració d'hàbits i rutines, assegurant que l'espai estigui organitzat per racons, amb elements accessibles que estimulin que els infants puguin aprendre i explorar l'entorn a partir del joc i la interacció amb els companys i l'espai. Així ho expliquen algunes mestres de les Escoles B i E:

“M1: En arribar,... són sempre els mateixos racons lliures, per... de tal manera que ells tinguin una acollida tranquil·la, i al lloc on ells vulguin... sempre van canviant... Llavors tenim,... l'ordinador, la caseta pel joc simbòlic, els cotxes, els animals i les construccions. [...] Cada racó té medalles, però clar no tinc més de quatre o cinc nens a cada racó. [...] Jo no faig res. [...] És a dir, 'tot està a la vostra alçada i tots teniu clar què és el que heu de fer.” (Escola E1)

“M5B: [En arribar al matí] s'estan recol·locant...”

M4B: Buiden les bosses, l'esmorzar,... la llibreta,... la bata, la pengem... [...]

M3B: I s'esperen allà [a la rotllana] xerrant... i cap problema...

M4B: Els meus comparteixen les joguines que porten de casa,... les miren, les ensenyen,...

M3B: ... juguen,...

M1B: Es xinxen! [<kinesic>: somrient] [...]

M6B: Ells arriben i ho tenen interioritzat que hi ha diferents espais de joc i ells trien,..." (Escola B)

Noti el lector com la mestra M1B comenta, amb un somriure, que els nens i nenes en aquesta estona de vegades “es xinxen”, reconeixent aquest fet com a habitual en la dinàmica de relació entre infants. Reprendré aquest punt una mica més endavant.

Així, aquesta estona d'autonomia es valora de forma positiva per part d'alguns mestres respecte del desenvolupament de les habilitats socials, l'estimulació del llenguatge o el desenvolupament d'aprenentatges més competencials, alhora que permet que els docents puguin atendre altres responsabilitats, com per exemple rebre les famílies a primera hora del matí, revisar comunicats d'agendes o atendre altres necessitats

⁵³ DECRET 181/2008, de 9 de setembre, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments del segon cicle de l'educació infantil

puntuals sorgides en el moment. A l'escola E2 les mestres ho justifiquen de la següent manera:

M2E2: *Aquí no arriben... tots a la mateixa hora [...]*

M1E2: *Ni es vesteixen al mateix moment [...] I que és bonic i que tampoc tens cap pressa a P3.*

M2E2: *I a P4 tampoc.*

M1E2: *Bueno, i aquí juguen i... i fan aprenentatges [...] I es sociabilitzen... s'expliquen coses. És un moment molt maco". (Escola E2)*

Convé fer notar que a l'Escola E una part significativa del seu alumnat arriba en autocar i això fa que, entre el moment d'obrir les portes i reunir tots els infants, tant els que arriben amb les famílies com els que ho fan en autocar, poden passar entre cinc i deu minuts, de manera que s'ha optat per iniciar les classes al matí de manera més flexible, facilitant que l'arribada sigui un moment tranquil i adaptat a les necessitats de la seva realitat; flexibilitat que, tal i com hem vist, es valora de manera positiva. De la mateixa manera, els mestres de l'Escola B també valoren positivament l'arribada flexible, amb un marge d'aproximadament deu minuts des de l'hora d'inici, ja que com expliciten ells mateixos, entenen que es tracta d'un moment important de contacte amb les famílies del que cal tenir bona cura:

M1B: *Obrim la porta perquè els pares entrin i hem de fer un mínim contacte amb ells,... ni que sigui "Hola, bon dia, tal... què tal? Com va anar ahir a la tarda? [...]*

M6B: *[...] la família et pot dir, doncs: "aquesta nit ha passat alguna cosa" [...] I llavors hi ha famílies que tenen la necessitat d'explicar-te alguna cosa més, no? [...]*

M1B: *Funciona molt bé. [...] A les nou i quart,... o així, els pares han marxat [...] El contacte amb les famílies, jo personalment, el valoro molt bé [...]*

M7B: *És necessari pels papes... i per les mames també... " (Escola B)*

No obstant i així, aquest posicionament flexible i de comunicació diària amb les famílies en el moment d'arribada no és compartit per totes les escoles, tal i com exposa una mestra de l'Escola A, quan explica el seu neguit a la resta de companys de l'escola, els quals assenteixen rient tot reconeixent el seu neguit:

M1A: *"[Les famílies] volen explicacions a les nou del matí quan no pots donar cap explicació perquè tens vint-i-sis individus a dins de la classe petant-se vius i si tu ja els hi dius 'nota a l'agenda i no em parlis!' [<kinesic>: parodia que escriu una nota i tot seguit allarga el braç per fer veure que atura les famílies que s'acosten a parlar amb la mestra], ... t'asseguro jo que no ve ni Cristo! [<vocal>: els mestres riuen i assenteixen amb el cap]!" (Escola A)*

Aquest comentari contrasta amb el que s'ha enunciat unes línies abans, tant en el contingut com en la forma. Mentre que la mestra del primer comentari donava per fet que la interacció entre infants implica petites situacions de conflicte i això es viu de manera natural, com a part inherent del procés de socialització dels infants sense que

sigui motiu per a fer trontollar el rol de la mestra davant dels pares, la mestra del segon exemple viu la mateixa situació de manera angoixant, volent allunyar les famílies com més aviat millor per a què no dubtin de la seva qualitat docent. Així com la primera fa ús d'una expressió que implica trapelleria infantil i certa innocència ("xinxar"), la segona recorre a una expressió més assilvestrada, on ja ni tan sols parla d'infants sinó d'"individus" que semblen representar una batalla campal "petant-se vius". Aquestes diferències en la percepció dels fets i en la relació amb les famílies entre diferents mestres no deixa de ser part de la realitat de les escoles i ho anirem veient al llarg dels diferents fragments d'aquest anàlisi, situació que desencadena diferents estils d'instrucció: uns més directius i controladors motivats per una intenció de marcar l'ordre i assegurar el control des de dalt i d'altres més oberts i interactius que aporten estratègies als infants per a autoregular-se a partir de les situacions que sorgeixen en el dia a dia. Serveixi d'exemple el racó "Som Amics" que fan servir a l'Escola E. Es tracta d'un petit racó identificat amb dues cadires boniques i un mural ple de fotografies de nens i nenes abraçant-se després de resoldre un conflicte; un racó pensat perquè els mateixos alumnes hi vagin i resolguin ells mateixos els petits conflictes del dia a dia, explicant-se allò que els ha ofès o no els ha agradat sense necessitat que intervingui la mestra per renyar-los o fer-ne una mediació. S'espera que després de fer això, els nens i nenes implicats arribin a acords, es demanin perdó o facin algun gest en senyal de reparació:

"ME1: [davant d'una situació de petit conflicte] Clar, el mestre només ajuda, i bueno... doncs 'retireu-vos [al racó 'Som Amics'] i parreu-ne', però ni m'he enfadat, ni estan castigats. Clar, i les cadires són súper boniques. No és un lloc de càstig és un lloc de... 'vinc i t'explico.' [...] per què m'he sentit malament i què és el que no m'ha agradat'. [...] 'Jo em sento malament [Llavors els nens s'ho parlen i al final es fan una mostra d'estima] Clar... 'm'has dit una cosa maca, doncs ja et perdono' [...] O sigui, el sentiment de pena i tot això ho viuen com alguna cosa natural... i llavors és: 'ja ens estimem, ja som amics'" (Escola E1)

Enteses algunes de les característiques que poden determinar el posterior clima a l'aula i tornant a la dinàmica general, un cop s'hi ha dedicat una estona als hàbits i al joc de racons, les escoles d'infantil tendeixen a portar a terme activitats d'aprenentatge programades per a aconseguir els objectius de coneixement i d'aprenentatge pròpiament dites. Les escoles coincideixen a valorar que és habitual iniciar la sessió amb un treball de conversa i escolta activa en rotllana, on es donen el *Bon dia* i porten endavant algunes de les rutines bàsiques com contar els nens que han vingut a l'escola i els que s'han quedat a casa, miren el temps que fa o el dia de la setmana i quines activitats toquen aquell dia, comenten experiències viscudes, observen fets, reflexionen junts sobre les seves causes o conseqüències, etc. Acabada aquesta dinàmica, es comença a *treballar*. Així, és habitual que els nens i nenes siguin a les seves cadires al voltant

d'una taula amb quatre o sis companys més, identificada cada taula amb una etiqueta que diu el nom de cada alumne/a amb l'objectiu d'estimular l'aprenentatge de la lectura des d'una metodologia global. Allí se'ls demana que atenguin bé a les consignes de treball i executin les instruccions donades per a fer una feina, plantejament que no s'allunya gaire de les observacions de Brougère, Guénif-Souilamas i Rayna (2008) a l'escola francesa . Des de l'Escola E, la mestra ho explicava de la següent manera:

“ME1: De tot el dia, aquest és l'únic moment que ha d'haver-hi silenci. Aquí i en la rotllana. Quan jo estic explicant la feina a la pissarra, que són màxim cinc minuts. Mai... mai s'allarga massa més. Sí que ells han de tenir clar que han d'estar callats, per entendre-ho i que ho entenguin els altres. Un cop repartim la feina, ja es pot parlar amb l'amic, es pot anar fent,... però en aquesta estona d'atenció sí que és... No ho tolero que xerrin, és el moment de dir 'no, si us plau, silenci'. Perquè per la resta del dia no, no,... crec que no... que no cal [...] Veus, s'arriba a crear un clima, per ser un P3, que... que Déu n'hi dó. Però perquè només els hi exigeixo aquella estona. I ells ho saben, que... ho han de fer aquella estona i que després... podran explicar-se tot, però que en aquell moment han de callar quan estic explicant, sinó és molt lleig, que jo parli i ell no m'escolti. [...] Clar! és lleig, jo em sento malament”. (Escola E1)

Quan es considera que s'han fet prou feines i que és possible que els petits estiguin cansats, es recorre a activitats més flexibles i menys dirigides, les quals es valoren igualment de forma positiva de cara a l'aprenentatge dels petits. Ara bé, aquestes ja no es conceben pròpiament com a *feines* o actuacions programades d'aprenentatge. És el cas de jocs amb trencaclosques, lectura de llibres o, fins i tot, temps lliure per a jugar als racons que de vegades s'empren com a recurs per a felicitar els alumnes per haver acomplert l'objectiu de treball o la consigna donada. En el següent fragment es pot llegir com les activitats d'aprenentatge pautades suposen un esforç tant als infants com als propis mestres, de manera que convé alternar aquestes estones de treball amb activitats més lúdiques:

“ME1: Veus això ja és... activitats ja no tant programades. Ha donat menys de si l'activitat perquè s'han cansat; és la tarda. Els hi podia haver fet fer una altra feina, però trobava que ja n'hi havia prou, que ja havien treballat molt durant tot el dia, llavors... construccions... ah! els puzzles, és algo que els encanta. [...] Llavors aprofitem que tenim la G. [auxiliar d'educació infantil] doncs, per acabar barrets i així, sense agobiar-nos i així no... ni ells s'angoixen ni nosaltres anem tampoc atabalades... I ho fan ells realment. [...] Sempre tenim alguna cosa que és com més complexa de fer,... llavors o la fem per taules o sinó de dos en dos, de tres en tres, van passant i van fent”. (Escola E1)

Convé comentar d'aquest fragment la presència d'una mestra de suport. Els mestres admeten que si puntualment tenen personal de suport poden variar molt la seva metodologia i dinàmica de treball, ajustant-la molt més a les necessitats dels alumnes, però lamenten que aquestes oportunitats són molt escasses. Torno a recuperar aquest punt més endavant.

Amb els discursos emesos fins al punt en aquesta primera aproximació al vídeo etnogràfic català, sembla que l'escola a Catalunya vetlla per oferir un entorn d'aprenentatge relativament flexible on es fomenta l'autonomia i l'experimentació dels alumnes, però, alhora, on l'objectiu de l'aprenentatge se centra en la superació de més o menys consignes d'aprenentatge i en el *treball* individual. Fins aquí, doncs, la dinàmica sembla reconeixible a totes les escoles respecte de les maneres de fer, els recursos personals i materials dels que es disposa o l'organització dels espais, amb algunes variacions respecte de les metodologies, però poc significatives. Fins aquí, aquests resultats són previsibles. Si recordem la seqüència metodològica de l'etnografia multivocal a partir del vídeo com a eina d'estimulació, la primera experiència de visionat consisteix en veure el vídeo del context educatiu autòcton, el qual hauria de ser fàcilment reconeixible per als mestres quant a estratègies metodològiques i plantejament pedagògic i, pel que s'ha vist, així ha estat. Ara bé, en endinsar-nos en l'experiència comparativa amb altres països, el discurs dels mestres esdevé més diferencial. En el següent apartat, l'anàlisi se centra en les valoracions que emanen de la comparativa entre l'experiència autòctona i l'experiència dels altres països.

○ 5.1.2.○ Posant el Dit a la Llaga

Com deia, fins a aquest punt, els mestres de les escoles participants reconeixen com a habituals la majoria de les dinàmiques i els hàbits treballats al vídeo etnogràfic català i són pocs els comentaris que contradiguin o qüestionin la pràctica, però els discursos s'enriqueixen notablement en veure les experiències d'altres països. En aquest apartat es recullen els discursos que han generat més neguit entre els mestres i que centren la seva atenció en diversos eixos de debat: els objectius de l'etapa infantil, els recursos personals, el rol docent i les necessitats dels mestres. Anem per parts.

5.1.2.1. De les presses per l'aprenentatge de la lectoescriptura a la devaluació de les atencions de cura.

Coincident a totes les escoles, la discussió sobre la lectoescriptura és, evidentment, un puntal clau en el plantejament de l'educació infantil; uns perquè s'esforcen en aconseguir-ho i altres perquè s'esforcen en no deixar-se pressionar per a prioritzar-ho. En qualsevol cas, però, es tracta d'un debat molt present en tots els discursos.

Així, si bé els mestres poden tenir diferents percepcions respecte de l'ensenyament del procés lectoescriptor, de forma generalitzada s'admet que és habitual que a l'escola infantil es treballi aquest com a objectiu naturalitzat propi de l'etapa:

"M1D: sí, [de P5] pugen llegint" (Escola D)

"ME1: Clar, a P5 han de sortir llegint" (Escola E1).

Tant és el cas que, en revisar els seus referents, a l'Escola A els mestres arriben a reconèixer que habitualment l'adquisició de la lectoescriptura es valora com a referent de qualitat educativa:

"M2A: Tenim una metodologia que està prioritzant la lectoescriptura!

M5A: Perquè l'objectiu que jo tinc és la lectoescriptura!

M1A: [...] Sí, jo crec que es veu com un èxit" (Escola A).

Si revisem els fonaments normatius, és cert que es demana una aproximació a les estratègies bàsiques de la lectura i l'escriptura. Tal i com recull el currículum⁵⁴ per a l'àrea de comunicació i llenguatge, l'etapa infantil ha d'introduir els alumnes en l'ús d'estratègies per aproximar-se a la lectura, com són ara identificació de paraules significatives i usuals, ús del context i de la forma de l'escrit, ús de les il·lustracions, gràfics i altres imatges que acompanyen els textos". Ara bé, tot i que el currículum especifica aquesta introducció, no demana que els alumnes acabïn l'etapa infantil llegint i escrivint quan, per contra, els comentaris dels mestres fan pensar que sí, com si es tractés d'un requisit implícit a l'escola infantil. Aquest imaginari també és recollit per Tort (1997) quan analitza les opinions públiques sobre l'educació, identificant pressions d'excel·lència acadèmica, alfabetització clàssica en lectoescriptura o pedagogies d'instrucció magistral. Vegem com progressa la discussió en els discursos dels mestres a partir de les següents línies.

En acostar-nos a les estratègies educatives que es fan servir com a aproximació a la lectoescriptura en el vídeo català, es diferencien dues activitats oposades: d'una banda una activitat de joc que implica mobilitat per l'espai on cada infant ha de trobar la seva lletra inicial i, de l'altra, una activitat més tradicional on els alumnes han de resseguir el seu nom amb un color sobre un paper. La mestra de l'Escola E justificava les activitats, tot emfatitzant que a P3 es fan activitats lúdiques d'iniciació a la lectoescriptura, entenent que amb tres anys, els nens i nenes poden identificar molts

⁵⁴ Decret 181/2008: Currículum de segon cicle d'educació Infantil. Àrea de Comunicació i Llenguatge. Interpretar, representar i crear.

símbols i lletres, però que els és molt difícil, motriument, plasmar-ho per escrit. Per aquest motiu, la mestra explica que les activitats de traç gràfic són molt puntuals:

“ME1: Ells a P3 poden entendre molt però no tenen la capacitat de plasmar gràficament tot el que són capaços de fer de lectoescriptura. Aleshores, amb... jocs així, el xaval que no és capaç de fer la ‘i’, perquè... uhhh... psicomotriument encara no pot,... sí que és capaç de trobar la seva lletra i posar-s’hi. És a dir, és una de les maneres... no només al full i el... el fer, sinó el reproduir, el reconèixer, el jugar...i així tots se’n surten i a l’hora de buscar la seva... [<kinesic>:assenteix per indicar que poden fer-ho] i, a part... s’ho passen bomba. I serveix molt més que ‘ressegueix la teva primera lletra tres vegades’, saps?” (Escola E1)

Una companya de la mateixa escola, en veure el vídeo etnogràfic destacava la vàlua del joc d’aprenentatge de les lletres com una activitat molt engrescadora que donava bon resultat als infants, focalitzant així l’atenció en la importància que té aprendre a partir del joc i d’anar introduint els nens i nenes en el reconeixement de les seves inicials des de ben petits:

“M2E2: Aquest joc era fantàstic [<event>: referint-se al joc que apareix al vídeo o els nens han de buscar les lletres inicials del seu nom]. Els hi agradava ‘mogollón’”. (Escola E2).

En visionar l’experiència, els mestres de l’Escola C, amb alt índex d’alumnat d’origen immigrant, reconeixen que a la seva escola es treballa la lectoescriptura d’una manera semblant a partir del reconeixement de les inicials dels alumnes amb jocs i activitats de traç gràfic, encara que no tant a P3, sinó a P5, que és quan els seus alumnes han après la llengua i poden començar a seguir un ritme d’aprenentatges més semblant al de la resta d’escoles:

“M3C: Potser seria un model més de P5, més de... més endavant perquè potser més endavant els nens ja... coneixen el català i l’entenen” (Escola C).

Ara bé, per la seva banda, els mestres de l’escola B es fixen especialment en l’activitat del traç gràfic del vídeo. Així, reconeixen que aquesta estratègia és molt habitual a la majoria d’escoles però, això no obstant, expliquen com a la seva escola no ho fan així. Allà no s’ensenya a escriure de manera explícita sinó que s’espera que l’infant ho desenvolupi de forma natural quan estigui llest per a fer-ho:

“M6B: El nostre objectiu a P5 no és que els nens llegeixin i escriguin, sinó que tenen temps fins a segon de primària. Llavors potser,... tot i que no vol dir que no es treballi, però sí que, doncs dones estratègies, i... i ho treballes d’una altra manera; no tens aquesta pressió, doncs, a P5 d’acabar llegint i escrivint amb lletra lligada i tot això... sinó que cadascú, crec jo, en funció,... o com a escola,... en funció de com estigui preparat, doncs, ajudes a cadascú a millorar perquè pugui fer un pas més. [...]”

M1B: *A mi em xoca com a treball específic. [...] Nosaltres, les lletres, els noms, això,... doncs,... no els treballem com un objectiu, sinó que això és un resultat; és a dir, ells posen el nom a la seva feina, el qui és protagonista fa una feina en relació al seu nom, però només la fa ell, però no hi ha un treball objectiu de treballar el seu nom, sinó que el seu nom l'aprèn,... l'aprèn dels cartellats, perquè el posen al darrere del full, perquè... un treball específic del seu nom, doncs no el fan així. Al menys a P3 [...] També he de dir que a totes les escoles,... és a dir, que no m'ha sobtat gens veure-ho perquè a totes les escoles a les que he estat, es fa així. És a dir, aquesta [Escola B] és l'única a la que no ho fan de la manera de la que ho mostrava el vídeo.*

M5B: *A mi el que em va sobtar és com es feia aquí, de manera tant global, tant... És veritat que el resultat acaba essent el mateix. Tots acaben escrivint el seu nom a finals de P3. És a dir, que si ho compares, és el mateix" (Escola B)*

Aquesta intervenció mereix d'una anàlisi més detinguda ja que, dient el que no fan a la seva escola, els mestres de l'Escola B estan dient el que és habitual a la majoria d'escoles. Així, mentre que s'evidencia un esforç per part dels mestres de l'Escola B per adequar-se a les necessitats evolutives de l'alumnat, de qüestionar les metodologies més tradicionals i d'introduir una pedagogia molt més respectuosa amb el nivell maduratiu dels infants, els seus discursos deixen entreveure la pressió sociocultural existent a la que se senten sotmeses les escoles quan la mestra M6B diu que al seu centre no tenen "aquesta pressió" per "acabar llegint i escrivint" a P5 com tenen els altres centres. Així mateix, veiem que la mestra M5B es mostra sorpresa que a l'Escola B es treballi de manera "diferent" a la de la gran majoria d'escoles, entenent que allí la seva prioritat no és que els nens i nenes acabin llegint i escrivint quan això sembla ser l'objectiu de la majoria de centres d'infantil. Ara bé, tot i l'esforç d'aquest centre per acostar-se als plantejaments educatius més constructivistes, els mestres no deixen de ser susceptibles a les influències externes. En aquest mateix fragment es posa en evidència de manera subtil que el seu objectiu continua essent el d'anar a l'escola a "treballar". Amb el seu comentari ("tot i que no vol dir que no es treballi"), la mestra està defensant la seva feina perquè el receptor no es pensi que a la seva escola els mestres es passen l'estona com si no tinguessin objectius d'aprenentatge, però en el seu discurs no explica quins "treballs" fan ni quins objectius tenen. Això fa pensar que fins i tot els mestres d'aquesta escola són vulnerables a les pressions externes –al cap i a la fi, estan pendents que els seus alumnes "aprenguin" per tenir experiències positives en els estadis futurs de la vida o en altres etapes posteriors de formació, que no deixen de ser més acadèmics i, mentre no tinguin aquesta seguretat, viuran l'experiència educativa amb incertesa com deixen entreveure en el següent fragment:

M8B: *Estem de vegades pendents d'un resultat,... un resultat del que desconeixem...*

M1B: *Clar, això és implícit a qualsevol escola nova. Qualsevol escola nova de la que no ha sortit cap promoció i que, per tant, no sabem com fan el salt a la societat, entre cometes, més enllà de l'escola, vull dir, el salt a l'institut, el salt al món laboral,..." (Escola B)*

Aquesta incertesa també queda palesa en el discurs dels mestres de l'Escola C, els quals, en els seus esforços per a atendre la diversitat cultural del seu alumnat des d'un posicionament més col·legial i una metodologia de caire més flexible i de treball per projectes, es preocupen perquè en estadis posteriors els seus alumnes no superin allò que s'espera d'ells. Així, en el seu discurs, reconeixen una tendència a comparar-se amb altres escoles més academicistes, com si la seva línia suposés un referent inconscient al que haurien d'arribar encara que sigui per mitjà d'altres estratègies, tot i que lamenten que el seu ritme és més lent perquè les necessitats inicials dels seus alumnes no els permeten avançar més ràpidament o aprofundir tant en allò que fan les altres escoles buscant l'origen en les mancances educatives de la família. Així, els mestres retreuen a les famílies d'origen immigrat el fet que no hagin portat els seus fills i filles a la llar d'infants com a causant que els alumnes que arriben al seu centre no parteixen de les capacitats bàsiques per seguir el ritme de l'escolaritat infantil ni coneguin la llengua. En el següent fragment es recull com la mestra es lamenta que a la seva escola no pot començar els "continguts de veritat" fins que ha passat tot un any entrenant els nens i nenes en les capacitats prèvies:

***M3C:** Un nen que ha estat en una escola bressol, ja té uns hàbits que aquí no té. Llavors, realment quan es comencen a treballar continguts de veritat és a P4. També t'has d'adaptar, però és diferent perquè prioritizes els hàbits, prioritizes la convivència... entre ells, i la llengua: l'expressió oral i la comprensió. Clar, llavors jo no començo on començaries....*

***M4C:** En una escola normal.*

***M3C:** ...en una escola normal.*

***M1C:** On t'entenen perfectament, tenen els hàbits treballats,...*

***M3C:** Clar,...*

***M4C:** I agafar un clip o un retolador, això a l'escola bressol ja ho han treballat" (Escola C).*

Però aquesta percepció no és exclusiva dels mestres de l'escola amb molt alumnat d'origen immigrat. També és compartida pels mestres de l'Escola A, amb alumnat autòcton i un alt nivell d'exigència acadèmica, tal i com podem llegir en el següent fragment:

***M1A:** "Jo crec que les famílies es preocupen molt pel que fan aquí i no es preocupen gaire pel que han de fer ells a casa!*

***M5A:** Clar!*

***M1A:** Hi ha molts nens que els ensenyen a llegir a casa, però, en canvi, no els ensenyen a netejar-se el cul, no els ensenyen a vestir-se sols, a menjar,..." (Escola A)*

Tots aquests exemples provenen que les escoles estan pendents de treballar una sèrie de continguts d'aprenentatge pensats per a encarar els reptes cognitius de l'etapa posterior i no d'atendre les necessitats emocionals i de cura bàsics que semblen evidents però que es tendeixen a ignorar, tot buscant les mancances en els

progenitors en comptes d'acceptar o valorar que aquests són precisament els objectius de l'etapa. En termes de Bennett (2006), es devaluen les atencions de cura. La devaluació és tal que, en veure els vídeos de les escoles estrangeres, a l'escola A algunes mestres arriben a valorar algunes activitats com a "poc educatives":

"M1A: Aquí hi ha molta vida com de família, no? ... Hi ha més gent ajudant, menys nens, ... és més tranquil. Aquí és a toc de pito, vint-i-sis nens, ... Al vídeo alemany es veu com van una activitat de rotllana una mica guiada i la resta del dia, tothom va fent coses diferents.

M3A: [...] Nosaltres portem un horari molt més pautat, treballant també més coneixements, i aquí [<event>: referint-se als vídeos de fora] fan, per exemple als EEUU, es passen tot el dia cantant, i, ... i ja està [<vocal>: algunes rialles] [...]

M2A: Potser tenen els nens com si estiguessin escolaritzats en una escola, però jo, el que veig, és que el funcionament és com si estiguessin a casa, no?

M1A: La mestra els dóna el dinar i dina amb ells, ...

M2A: I juga amb els nens i està per ells. Nosaltres encara caiem molt en el... [<kinesic>: mostra els palmells de les mans en senyal de protecció per marcar les distàncies]" (Escola A)

Fixi's el lector que el concepte educatiu de la bona actuació pedagògica que emana d'aquesta discussió sembla que sigui aquella que està controlada, ordenada, ben pautada o dirigida pel mestre o mestra. Tornarem a recuperar aquest punt quan es plantegi el rol del mestre/a. Tant és així, que una mestra, en la seva defensa de la figura docent, fins i tot arriba a qüestionar la formació docent dels mestres que veu als vídeos estrangers, entenent que la funció del mestre no és tant de cura sinó instructiva:

"M6A: Però aquesta gent, ... [referint-se als mestres dels vídeos estrangers], són mestres igual que nosaltres? Tenen la mateixa formació?" (Escola A)

Sense arribar a aquest extrem, també a l'Escola B es constata la sorpresa dels mestres en veure com en altres països es tenen més en compte qüestions de cura bàsics com l'alimentació o el lleure, quan la seva escola, per ideari, s'identifica com a escola més oberta i atenta amb les necessitats evolutives de l'infant. Comenten la seva sorpresa de la següent manera:

"M1B: És com una continuïtat de casa; vull dir que no es veu una aula escolar, així. No sé, sembla com l'espai d'una casa i, ... les piques allà i, de fet, el fet d'esmorzar allà, suposo que és una mesura per assegurar-se que tothom esmorza, que tots els nens tinguin un mínim d'alimentació... o no ho sé. [...] És una mica com una escola Llar, no? entre mig d'escola i casa, no?

M5B: [i el pati] És de parc! [...] I la mestra acompanyava els petits, ... No allò d'estona de pati i que els nens juguin, sinó que la mestra estava allà, jugant, acompanyant, ...

M3B: Aquí no ho fem, però perquè si t'impliques, no vigiles. Saps? Llavors hauríem de ser moltes més al pati si volguéssim fer això" (Escola B)

En aquest darrer comentari de la mestra M3B, altre cop es posa en evidència com és habitual entendre el rol del docent des d'una postura de supervisió o de control extern i no com la d'un educador que modela i acompanya l'infant en la seva evolució tot participant del procés. D'una manera similar al de l'Escola B, els mestres de l'Escola C també es sorprenen perquè els mestres dels vídeos estrangers participen de les activitats dels alumnes, com ara de l'esmorzar. Com diuen els seus mestres, a l'escola a Catalunya els infants també esmorzen, però aquesta no és la prioritat de primera hora i els mestres no la comparteixen amb els nens i nenes, marcant una distància entre els rols docent i aprenent:

"M2C: El primer que fan, què és? Esmorzar? [referint-se als vídeos estrangers].

M1C: El primer que fan,... és a dir,... arriben i esmorzen, en tots dos casos... [Aquí a l'escola] No... perquè ells,... suposes, que a casa han esmorzat, que de fet no és en tots els casos però... [...]

M4C: Sí, el que passa és que hi ha famílies de nens que, clar, estan treballant fora i són els nens més grans, de tercer a sisè, els que s'encarreguen d'aixecar el petit i sí que n'hi ha alguns que venen amb l'estómac buit..

M3C: O no porten esmorzar.

M4C: Per això esmorzem a les deu o així. [...] Amb els petits, sí. Perquè s'esmorza també a l'aula, com aquí [al vídeo estranger]. La que no esmorza és la mestra". (Escola C)

Els mestres de l'Escola A comenten el mateix fet de manera similar, tot fent referència també al descans, una necessitat bàsica que s'ha tendit a eliminar de l'educació infantil i que al seu centre només es manté durant el primer trimestre mentre els alumnes s'adapten al ritme de l'escola:

"M5A: [...] A les escoles que hem vist li donen molta importància a la base d'aquesta piràmide [de Maslow] i per això donen l'esmorzar a l'escola. Li donen tanta importància, que s'asseguren que tothom hagi esmorzat. Nosaltres, per començar, és un tema que hem abolit, l'esmorzar.

M7A: I si un arriba esmorzant encara li diem 'T'ho hauries d'haver menjat a casa!' [<vocal>: rialles]

M5A: No ens preocupa. Volem que ho faci fora.

M2A: I després, una altra cosa,... Nosaltres encara hem mantingut el dormitori després de dinar. Hi ha escoles que el dormitori, ni a P3 l'han mantingut. [...]

M6A: L'excusa que posa la coordinadora de menjador és que els nens comencen a espavillar-se, veuen que els altres nens no van a dormir i ells... no deixen dormir" (Escola A)

Fragments com aquests evidencien que a l'escola a Catalunya es dóna per fet que els infants tenen cobertes les atencions bàsiques de cura i alimentació des de casa i, si no les tenen cobertes, això es pot arribar a percebre com un obstacle per a l'aprenentatge fent-li veure a l'infant la seva falta. Tant és així, que fins i tot a l'Escola C, on reconeixen que hi ha nens i nenes que venen sense esmorzar de casa, ni tan sols

s'han plantejat avançar l'horari d'aquesta activitat. Això evidencia que les atencions de cura no són la prioritat de l'etapa, oblidant que, d'acord amb els objectius del Fòrum Mundial sobre Educació (2000) o l'Informe *Innocenti* (2008), l'escola infantil està pensada precisament per a compensar les mancances entre els infants, tot assegurant les atencions bàsiques als alumnes més desafavorits, i no per a reforçar els que tenen entorns estimulants, la qual cosa no faria més que augmentar la distància entre uns i altres.

De manera consegüent a tota aquesta devaluació, aquesta investigació indica que es produeix un desajustament entre les necessitats educatives dels infants i l'etapa educativa, avançant els objectius educatius a l'etapa anterior (s'espera que l'escola bressol avanci els hàbits i les destreses bàsiques que s'haurien d'adquirir a l'etapa infantil perquè la infantil pugui avançar els objectius del cicle inicial de primària). Això no fa més que repercutir en una visió de dèficit de la diversitat, augmentant la distància entre els infants que provenen d'entorns socioculturals rics i estimulants i els que no, tot al contrari dels objectius del Fòrum Mundial sobre Educació i d'una Educació per a Tothom. Tot això posa en evidència, llavors, que les escoles estan sotmeses a una pressió social que fa que fins i tot aquells centres que tenen equips educatius més innovadors, continuen essent vulnerables a les influències externes. Això suggereix que els canvis en l'enfocament metodològic i el concepte d'educació depenen més aviat de les exigències futures que dels esforços per canviar en els nivells més inicials de l'educació. D'aquesta manera, s'entén que, mentre les demandes externes no canviïn, les actuacions que es facin en l'etapa inicial seran qüestionades i generaran incertesa als equips docents en no saber si la seva aposta pel canvi i la innovació serà, a la llarga, beneficiosa pels alumnes.

5.1.2.2. De la manca de recursos al rol docent

Sense allunyar-nos massa de la pressió experimentada pels mestres, un altre dels temes candents sorgits de la discussió és la que fa referència als recursos personals. En tenir l'oportunitat de veure experiències alienes, els docents van quedar molt sorpresos de la quantitat de recursos personals que hi havia a les escoles estrangeres. Així, en els seus discursos, els mestres expressen el seu neguit per a treballar amb un nombre d'alumnes superior al que creuen que poden atendre, tot justificant que això determina la seva actuació docent.

Convé aclarir que les ràtios a les escoles catalanes són de vint-i-cinc a vint-i-set alumnes per classe i són gestionades per un sol mestre/a. En casos puntuals on s'ha acceptat la demanda atès a les característiques de la diversitat del grup i, en el cas específic del primer any a l'escola infantil, es contempla la possibilitat de comptar amb una figura tècnica auxiliar de suport educatiu (TEI), que no totes les escoles tenen. En el cas de les escoles de la recerca, només l'escola E comptava amb aquesta figura. Com ja hem comentat, la seva mestra explica com es poden portar a terme activitats més individualitzades i de caràcter més dinàmic que afavoreixen l'atenció a la diversitat quan es compta amb una figura de suport. D'acord amb això, els mestres dels diferents grups de discussió coincideixen a valorar que és molt difícil atendre un nombre tan elevat d'alumnes quan no hi ha suports, especialment en els primers moments d'escolarització. En els següents fragments veurem com reaccionen els mestres de les diferents escoles en veure el personal de les escoles estrangeres; un discurs reiteratiu, de vegades amb solapaments entre companys o alçades de veu que posen en evidència la tensió que aquest fet els genera:

"M1D: *Tenen molts menys nens, i tenen dos mestres!"* (Escola D)

"M3B: *Jo he contat que són quinze nens i tres adults a l'aula.*

M5B: *I nosaltres, per vint-i-cinc, un! Clar! Com pots plantejar-te el mateix? Has de fer altres coses. No pots fer les mateixes dinàmiques, perquè és un tema de recursos i d'organització. Clar, elles poden estar jugant amb cinc nens i poden estar per ells [la investigadora matisa que són dues mestres i que la tercera només hi era aquell dia].*

M3B: *Quinze - dues!*

M5B: *És igual! Vint-i-cinc, una! I si són vint-i-cinc, són vint-i-cinc, dues".* (Escola B)

"M7A: *He contat quinze.*

M1A: *Sí, jo he contat quinze. [...] quan han fet la rotllana del Bon dia, n'he contat quinze... [...] Aquí les rotllanes són enormes. No hi caps!*

M9A: *Sí, allí eren quinze i aquí són vint-i-cinc o més, i... 'Pues' són deu nens més! [...]*

[<event>: després de veure el vídeo d'EEUU]

M9A: *Dos adults per quants nens? Qui els ha contat aquests nens?*

M6A: *Dotze o catorze.*

M1A: *I tu tens vint-i-cinc nens [...] si actues així [referint-se a la dinàmica de les escoles estrangeres], és que et tallaries les venes.*

M2A: *Influeix molt això: les ràtios i que no tenim recursos humans [...] Seria la panacea tenir ràtios baixes, però jo veig que una ràtio de quinze a divuit nens no és lo mateix que vint-i-cinc. [...] Si volem cobrir les necessitats fisiològiques dels nens a la classe, necessitem algú més si tenim vint-i-cinc nens. Encara que la M3. hagués estat allà tranquil·lament mirant les agendes amb els vint restants, has d'estar igualment pendent del vàter i no pots estar en aquest racó [<kinesic>:assenyalant el lavabo] perquè tens vint nens més. Si tens una persona més pots estar tranquil·lament amb els altres i una altra pot estar pendent d'ajudar els del vàter a netejar-se el "culete" i no anem com anem. Doncs, recursos personals els necessitem, perquè ens van enganyar com a mones quan els nens de P3 van entrar a les escoles.*

Perquè, van dir que com a màxim hi haurien vint nens i en realitat tenim, vint-i-cinc, vint-i-set i fins i tot, vint-i-vuit". (Escola A)

D'aquest darrer comentari, cal aclarir que, amb l'expressió "ens van enganyar com a mones", la mestra M2A es refereix a la incorporació de l'alumnat de tres anys al sistema públic subvencionat que es produí amb l'aprovació de la LOGSE (1990). Fins aquell moment els infants de tres anys que no es quedaven a càrrec d'un familiar podien anar a la llar d'infants, on les ràtios eren més baixes i hi havia dos educadors al seu càrrec, entenent que s'havien d'atendre les seves necessitats de cura bàsics. En ampliar-se l'oferta educativa gratuïta a l'escola infantil, els infants de tres anys es van incorporar al sistema educatiu, però amb una sola mestra, ràtios més altes i unes dinàmiques molt més escolaritzadores per a les quals els petits no estaven preparats. Algunes escoles han pogut comptar amb una figura de suport, però això no ha estat així en la majoria de casos, limitant les actuacions al que l'escola ha estat capaç de gestionar. D'acord amb aquestes valoracions, per atendre les necessitats dels alumnes es precisa d'una major dotació de recursos humans, com a mínim de dues persones, perquè no es poden atendre les necessitats bàsiques dels infants i, a més, "aprendre" o treballar de la manera que es tendeix a fer. Així es lamentava la mestra M3A de l'Escola A:

"M3A: [...] Jo no hi arribo, perquè [aquest matí] tenia catorze agendes per controlar i cinc nens que havien de fer caca. No us exagero! Cinc m'han fet caca!" (Escola A)

D'aquesta incapacitat deriva una anàlisi sobre el rol docent. Fins ara hem vist com els mestres, tot i que entenen les necessitats dels infants, reconeixen no poder-les atendre perquè els neguiteja que això pugui actuar en detriment del seu aprenentatge, però si seguim els discursos, afloren noves qüestions. Així, els discursos de l'Escola A fan pensar que la massificació provoca que alguns mestres sentin la necessitat de marcar molt més les instruccions de treball i estiguin molt més pendents d'exercir un control extern o de supervisar l'acompliment de consignes donades per tal de garantir l'ordre a l'aula. En veure com a les escoles estrangeres, on els alumnes són molt més lliures, alguns mestres comenten sorpresos la seva impressió:

"M6A A mi em sembla que aquí els mestres ens sentim fatal si deixem que els nens facin aquest procés lliure..."

M1A: Si no està tot controlat.

M6A: Sí. Si avui jo entro a la classe quan la M3A estava amb mil coses, jo personalment no hauria pensat res, però estic segura que la M3A s'hauria sentit fatal [...] i els nens, estan fent el que veiem allà [<event>: referint-se als vídeos]. Uns al vàter, quatre escrivint aquí, l'altre jugant per allà... i ella,... s'hagués sentit!... vaja, que jo ja n'hi hagués entrat! I he passat per dues classes i allà on els he vist més ben posats, he dit, entra, perquè als pares els agradarà... Vull dir que com a mestres, això no al parvulari,... això a tota arreu,...

M1A: *Perquè el descontrol no ens agrada.*

M6A: *Jo entro a la classe i de seguida estàs pendent de... 'ei, nen, que ja estic aquí, seieu, traieu,...' Si tu els deixes aquesta llibertat, et sents fatal. Els mestres catalans ens sentim que,... 'avia'm, jo què vinc a fer aquí?', Jo vinc a ensenyar, no?' I això passa des de P3 fins a sisè" (Escola A)*

En la mateixa línia, encara trobem un altre exemple de la mateixa escola on una altra mestra explica com un dia estava satisfeta perquè tenia la classe controlada i "maca" en el moment de rebre la visita d'una família, entenent que quan els infants estan asseguts al seu lloc i treballant es mostra la seva qualitat pedagògica, alhora que fa explícit que quan aquest no és el cas, la sensació és d'angoixa i de descontrol perquè "a l'escola s'hi ve a treballar" (Escola A), posant en evidència altre cop les pressions que pateix l'escola a causa de les opinions públiques (Tort, 1997):

M3A: *Aquest de matí li deia a la M6., que venia amb uns pares que feien una visita i han entrat a l'aula, i a què estaven molt macos, oi, els nanos? [<vocal>: rialles suaus]*

M6A: *Molt!*

M3A: *Doncs si m'arriba a venir de nou a nou trenta,... Jo no hi arribo!" (Escola A)*

Aquests darrers fragments mereixen també d'una aturada per a centrar l'anàlisi en el sentit que aquestes mestres li atorguen al concepte d'*ensenyar*. Què vol dir per a elles *ensenyar*? Quin és el rol que s'amaga darrere d'aquest concepte? D'entrada, sembla que per a aquest equip, el rol docent s'identifica amb un rol directiu i de control extern per part del docent sobre el procés d'aprenentatge de l'infant, procés que es desenvolupa de manera molt delimitada d'acord amb les oportunitats i experiències que, de manera controlada, ofereix la mestra. Aquesta definició es confirma per part del mateix equip quan, al llarg de la seva discussió, arriben a exposar com se senten incapaços de gestionar classes menys estructurades i que això només ho poden fer alguns mestres més innovadors o segurs de si mateixos, qualitats que no reconeixen en si mateixos, tal i com expliquen en el següent fragment:

M6A: *Només alguns mestres que són molt més tranquils...*

M3A: *o innovadors,...*

M1A: *o que demostrin més seguretat...*

M6A: *ah! no sé,... Deixen anar fent el que volen i així, però la majoria,... tu ves mirant,... no cal anar a P3, tots volem arribar a casa i dir 'avui he fet alguna cosa', no?,... ni que sigui parlant,... no cal que sigui una fitxa,... però que tu...*

M1A: *que tu ho has controlat.*

M6A: *Que tu has dit: 'tres en aquell racó, tres en aquell altre,... vosaltres a...'*

M1A: *No 'heu anat al racó que heu volgut. Heu anat al que jo us he indicat!*

M6A: *Perquè si no ets sents de,... 'oh! Què he vingut a fer, si no?'" (Escola A)*

A banda qüestionar la professionalitat docents dels agents educatius, mostrant, així, coherència amb les observacions de Besalú (2010), aquesta visió no deixa d'identificar-se amb la visió escolaritzadora de l'etapa infantil que critiquen els treballs de Bennett (2006), Moss (2008) o Vandebroek (2004) a gran part dels països de l'Europa occidental. Així, el rol del mestres s'allunyaria del concepte obert i flexible que demana l'educació de la diversitat on l'infant ha de trobar en el mestre o mestra un guia que l'acompanyi i provoqui entorns rics i estimulants per a permetre que l'infant construeixi el seu propi procés de manera individual i en el temps que necessiti (Monereo, 1996). Ara bé, és aquest rol conseqüència d'una manca de recursos personals, d'una interpretació tradicional del rol docent o d'un altre tipus de necessitats?

○ 5.1.3.○ Detectant les Necessitats de l'Escola Infantil

Com ja he avançat, és interessant assenyalar com després de veure la manera de treballar d'altres escoles i d'obrir el debat respecte d'altres abordatges pedagògics i de les necessitats dels infants en aquestes edats, els mestres manifesten ser conscients de les incoherències que existeixen entre la seva manera de fer i els objectius propis de l'etapa infantil, tot revaloritzant les necessitats de cura bàsiques que anteriorment s'havien qüestionat (cal fer notar que en els fragments analitzats en aquest apartat veiem sovint els discursos emesos pels mestres de l'Escola A ja que aquests es mostren molt crítics amb les seves pròpies dinàmiques, potser perquè viuen una major incoherència entre els valors pedagògics i les pràctiques que porten a terme). Així mateix ho expressaven en el seu discurs:

***M5A:** De vegades ens fixem molt en el que no tenim i no ens adonem del que sí tenim. Potser és injust, però és el que tenim, i si tenim un adult per vint-i-cinc nens, doncs amb això hem de fer un plantejament que sigui més fàcil. I el plantejament que fem no és, des del meu parer, potser el que ens faciliti més la feina. [...]*

***M1A:** Has de ser conscient que amb disset puc fer això i amb vint-i-cinc, puc fer fins aquí... i no estressar-nos i dir que "la M amb la a, ma", ni hem de no sé què. Hem de jugar, hem de relacionar-nos i hem d'aprendre a compartir,... i hem d'aprendre a parlar tots.*

[...]

***M2A:** [...] ara tenim una metodologia que està prioritzant la lectoescriptura!*

***M5A:** Perquè l'objectiu que jo tinc és la lectoescriptura!*

***M1A:** [...] Sí, jo crec que es veu com un èxit, [però] si aquest èxit va a costa d'altres coses que no s'han fet, doncs,... és una derrota i un fracàs total". (Escola A)*

***M5A:** És veritat que si tinguéssim més recursos humans seria tot molt més fàcil, però, en aquest cas, no?, a les nou trenta estaves ja súper saturada perquè tenies catorze agendas i cinc nens que estaven al lavabo i perquè... perquè havies de fer alguna cosa que no fos*

això, no? Potser a l'escola aquella d'EEUU fins les nou o les deu estan fent cadascú el que volgués i tant és que uns han de fer caca o... perquè de nou a deu tenen temps de fer el que vulguin. No has de córrer... Llavors és igual que tinguis pocs recursos, sinó que el plantejament que fem nosaltres...

M7A: És dolent.

M5A: ... ens posa més traves. Nosaltres no tenim l'obligació de què a les nou trenta ha d'estar tot el món assegut i de passar llista, ... si no hi ha tanta pressió, doncs no cal passar llista fins que estem, potser a les deu. Nosaltres, també, per la dinàmica, per la roda, per tot el que sigui, triem escanyar-nos... (Escola A)

En aquests discursos veiem com són els mateixos mestres els que critiquen la seva dinàmica tot entenent les limitacions del seu propi sistema organitzatiu i dels objectius que es fixen per a l'etapa. Trobant els espais de reflexió conjunta, de la posada en comú, aquests mestres són fins i tot capaços de plantejar propostes constructives per a la millora de la seva actuació, tot coincidint així amb Ainscow (1989, 1995), Monereo i Solé (1996) o Osborne (2001). Així mateix, ocorre una situació semblant a l'Escola D on, en obrir-se el debat, s'arriben a verbalitzar les mancances que es desatenen en favor d'uns altres aprenentatges com és el cas de la lectoescriptura:

"M1D: Dones molta importància a la lectura i de vegades deixes de banda altres aspectes que també són importants, com aspectes manipulatius, ... Aquestes coses les deixes de banda i dones més valor a la lectura. I sí, pugen llegint, ... però els manquen coses que per la seva edat també són importants". (Escola D)

Aquests discursos crítics contrasten amb els dels mestres de l'Escola B, els quals es mostren molt més satisfets de la seva feina, tot destacant els espais de discussió pedagògica que comparteixen al seu centre i que els serveix com a fonament d'una actuació cohesionada. En el seu discurs podem sentir com els mestres creuen que aquesta situació és precisament el seu fort i ho expliquen de la següent manera:

"M10B: [en la nostra escola] no hi ha pressió, però treballem molt. El dia a dia t'absorbeix. Aquí ens absorbeix molt la feina. Estaríem tot el dia treballant, i a gust! Però dius, home! Tinc més vides, no? [...]

M5B: Tenim molt clar cap a on volem anar, què volem aconseguir. [...]

M6B: fem el treball més pedagògic de forma setmanal i, a més a més [...]

M1B: també hi ha una cultura de... d'escola que revisa les coses. Quan engegues de nou, doncs, això, que et plantejes les coses de, si sempre s'han fet així o si no, per què?... , què passa si ho fem així?, i per què no ho podem fer aixà?

M3B: Clar!, encara no existeix la inèrcia. El problema de moltes escoles és que...

M5B: sempre s'ha fet així [...]

M11B: [Aquí] lo que no trobes bé, ho pots posar sobre la taula i tothom està disposat a... canviar-ho, si cal. Tothom. I això... no es troba a tot arreu.

M3B: la resposta mai és no". (Escola B)

Fragments com l'anterior proven que, entre les possibles variables que influeixen en l'actuació pedagògica dels centres, l'oportunitat de revisió conjunta de valors i creences pedagògiques i la seva adequació a les necessitats de l'infant en l'etapa infantil hi té un pes rellevant. De l'anàlisi dels discursos, sembla evident que els mestres de les escoles que no han tingut oportunitats per a revisar i compartir la seva pràctica i creences sobre l'educació mostren més divergències en el seu discurs i major tensió respecte de la seva actuació, que tendeix cap a unes pràctiques d'ensenyament dirigides a potenciar l'aprenentatge de les prèvies de l'etapa primària, tot descuidant les necessitats de cura que precisa un infant. Per contra, els mestres de les escoles que sí han tingut oportunitats per a revisar i compartir les seves creences i valors pedagògics es mostren molt més segurs respecte de la dinàmica que segueixen per a atendre la diversitat de l'alumnat des d'un posicionament més cohesionat i menys directiu (no per això són aliens a les pressions externes ni contemplen més les necessitats de cura bàsics, encara que es mostren més oberts a incorporar-les en reflexionar-hi). En el seu discurs, llavors, destaquen la importància de compartir aquests processos per tal de planificar l'acció educativa d'acord amb els objectius i les necessitats dels alumnes, així com d'analitzar críticament les actuacions i revisar els acords de manera continuada. Aquestes observacions coincideixen amb els treballs de Tobin (2009), qui assenyala que en els centres educatius conviuen persones de diferents edats, valors i experiències educatives, de manera que es fa molt necessària la comunicació per a trobar punts comuns per a la discussió, el consens, la formació i l'actualització. Així mateix, els resultats coincideixen també amb Genovard i Gotzens (1990) quan assenyalen que la manca d'oportunitats per a revisar la congruència entre els valors i les creences sobre educació i les pràctiques exercides és un dels principals problemes del sistema educatiu.

A banda de trobar espais i oportunitats per a reflexionar sobre la tasca educativa, i admetent que no sempre l'actuació pedagògica és fàcil, els mestres destaquen la necessària implicació de tots els mestres en un projecte comú. Així, es destaca especialment el suport de l'equip educatiu i dels companys de professió com a base per a afrontar situacions educatives més complexes que generen incertesa:

"M1C: Quan hi ha conflictes intentem ajudar-nos, els uns i als altres. Vull dir que aquí hi ha un recolzament... no sé, veus a un mestre que està allà amb un nen amb una "pelotera" que no sé, doncs vas. No dius 'pues ja s'apanyarà', no? Intentem que, doncs, ... fer costat. [...]"

M3C: sents que es recolza el tutor" (Escola C)

"M1B: Diria que en l'aspecte personal, el noranta per cent de la gent se sent a gust. En l'aspecte personal, en com es cuida a la gent, en com s'escolta, com es pot dir les coses, com... en l'aspecte professional, a vegades, ja trontolla una mica més, no? perquè posa

moltes coses en joc, no?, aquesta manera de fer. Clar, una editorial, un llibre,... pam! com sempre s'ha fet, doncs,... et dóna,... vas una mica com els ases, no? que portes això aquí [<kinesic>: es posa les mans als laterals dels ulls per eliminar la visió lateral com els cavalls], i no mires res més.... Aquí no. Aquí fins i tot has de fer 360 graus per mirar-t'ho tot des de totes les... i això fa trontollar. I això ens posa en joc moltes vegades, no? ... Llavors, doncs, bueno,... com hi ha l'altre aspecte que està molt cuidat i que els nens amb moltes coses s'enganxen molt millor que si dic que es fa així perquè tal... doncs bueno, la part funcional també queda cuidada. [...] Aquesta línia, el que passa, és que això comporta un desgast, de vegades, i bueno,... de vegades la sensació de... ostres, no sé com fer-ho, i... per on tiro?, no sé si tindrè temps d'acabar,... per on tiro si per aquí...?... I això sí que hi és, i és un desgast. L'altra part, que està molt cuidada, et fa tirar com endavant, no? Les dificultats estan,... Tens com una xarxa allà que... sents que t'escolten, que quan tens una cosa aquí dintre, veus que l'altre també l'ha tingut i que,... jo crec que això,... ajuda, ajuda". (Escola B)

Tot i el suport de l'equip, si revisem el darrer fragment amb el seu enunciat sobre la inèrcia habitual de l'escola on "sempre s'ha fet així", veurem com continua existint una certa incertesa per treballar d'una manera diferent. Com diu la mestra M1B, aquesta manera de treballar "posa moltes coses en joc" i "això fa trontollar". Aquesta percepció de desequilibri ajuda, doncs, a entendre per què altres escoles tendeixen a no avançar en aquesta direcció. Abans hem escoltat com els mestres de l'Escola A es mostraven molt crítics amb la seva pròpia actuació i semblaven aportar criteris constructius que haurien de possibilitar un canvi en la manera de treballar. Ara bé, si continuem escoltant el seu discurs, veiem com la reflexió que han fet no és suficient per a canviar, si bé n'és un primer pas. En el següent fragment veiem com els mateixos mestres acabaven lamentant-se que després de la reflexió seguirien treballant igual que sempre, percepció que coincideix també amb l'Escola D, també de caire escolaritzador.

"M9D: Sí, reflexionamos, debatimos,... pero en el fondo no hacemos nada" (Escola D)

"M5A: Però això és el que hem dit des de que hem arribat i ara marxarem i..."

M1A: Direm "Ai! Corre! La fitxa!!!" [...]

M2A: I nosaltres, en comptes de creure'ns quina és la nostra funció com a educació infantil, ens anem com contaminant de l'escola de fa vint-i-cinc anys que, en comptes de ser a primer que s'aprenia a llegir, ho hem traspassat a P3 i ens anem estressant,... i ens ho hem de creure..." (Escola A)

"M3A: Diem que hem de canviar, i jo ja fa anys queestic aquí al parvulari i no he canviat.

M2A: Però per què no canviem?

M3A: No canviem perquè som moltes i cadascuna té una opinió i no sé si és que algunes tenen més força que altres, i no sé si és dominar o arrossegar, ai,... no m'agrada aquesta paraula, però és que ho estem veient, ens estem tirant les pedres a sobre. Estem veient com acabem... psicològicament i físicament,... , quan lo important són els hàbits, l'assistència en les coses bàsiques de seguretat, de necessitats fisiològiques..." (Escola A)

M5A: Jo sóc conscient d'això, ara, ja, ... però el que passa és que no trobo la solució. Jo, de la manera que treballo, sóc molt conscient de què no arribo a tothom, però no crec que el problema estigui tant en la diversitat dels nens, no?, sinó de què jo no sóc capaç de plantejar-ho d'una manera que arribi a tothom [...]

M3A: Veiem que ens estem estressant tant, que donem tant de la nostra part, portem anys i anys treballant, i arriba un moment on diem: 'Però bueno! Per què no canviem la dinàmica de treball? Per què no canviem la metodologia? Per què no deixem de fer tantes coses?' I no canviem" (Escola A).

Cercant possibles justificants a aquest immobilisme o resistència al canvi entre els discursos dels mestres i, demostrada la insuficiència de les oportunitats de reflexió, cal anar més enllà i deturar l'anàlisi en una nova variable: la formació dels mestres.

Al llarg de l'anàlisi s'ha vist com els mestres són molt vulnerables a les influències i les pressions externes. També hem vist com encaren la seva actuació pedagògica amb incerteses i necessiten comparar-se amb altres centres o valorar-ne l'èxit en funció del progrés dels alumnes en etapes posteriors per a saber si fan bé o no la seva feina. Hem vist també com la seva confiança influeix en la dinàmica amb els infants i en la relació amb les famílies, mostrant-se més o menys distants o flexibles. En aquest sentit, la mestra M1A es mostrava molt sincera respecte dels condicionants d'aquestes incerteses en el seu centre:

M1A: Els pares són cada cop més exigents, i et posen contra l'espasa i la paret. Et diuen 'el meu nebot va a una altra escola i a P4 ja llegeix i escriu'. I jo li puc dir 'miri, senyor, mentre ell aprèn això, nosaltres fem això altre per això', però no tenim aquesta cara...

M2A: I després el corrillo [de mares] de la plaça que diuen 'amb aquesta mestra no han après res'.

M5A: Però això és perquè no anem totes a una, perquè jo he estat en escoles on tenen una altra manera de fer, i la gent està molt acostumada a això, perquè els mestres, tots en bloc, fan el mateix [...]

M1A: i si diuen algo, els pots dir 'doncs, miri, vagi a una altra escola perquè aquí, això no ho fem'.

M5A: El problema és quan hi ha diferències dins de l'escola [...]

M1A: [...] Saps què és això? La nostra seguretat... de dir-li... "Miri senyor, jo en comptes de fer això que l'any que ve ho aprendrà en dos setmanes, en comptes de dedicar-li tot el curs a fer això, jo li estic treballant això, això i això". No tenim aquesta seguretat i ens 'caguem a les calces' quan algú ens fa alguna pregunta i, a partir d'aquí, ja podem plegar. Perquè ni nosaltres tenim clar que fem el que només hauríem de fer, així que afegim tota una sèrie de coses que, si no les fem, tenim la sensació que estem perdent el temps, i a més a més, hem de tenir el parell de 'collons' de dir, si algú ens ho pregunta, que estem fent això, això i allò. "I vostè vol que el seu nen sàpiga escriure el seu nom i cognom?", "Doncs miri, quan vagi a primer li ensenyaran en un dia i ja ho sabrà per tota la vida". No sé perquè s'ensenya a P3 durant tot un curs una cosa que és purament evolutiva i que ho aprendrà sol quan vegi com

van les lletres facilíssimament, quan a P3 hem d'aprendre a jugar sense cridar. Això és el que hem d'aprendre [...] Ens falta autoestima!" (Escola A)

Amb aquests comentaris, es fan evidents les mancances formatives d'alguns mestres que intenten sobreviure a la funció docent "omplint el temps" amb activitats de les quals no n'estan convençuts perquè no tenen clar què han de fer. La mestra en qüestió, amb un to accelerat i lèxic col·loquial, fins i tot vulgar, provocat per l'ansietat o frustració que li provoca aquest tema, està posant el crit en el cel respecte d'aquestes mancances. Torno, per això, a ressaltar un fragment molt significatiu d'aquest darrer discurs:

"ens 'caguem a les calces' quan algú ens fa alguna pregunta i, a partir d'aquí, ja podem plegar [...] ni nosaltres tenim clar que fem el que només hauríem de fer, així que afegim tota una sèrie de coses que, si no les fem, tenim la sensació que estem perdent el temps".

Certament aquest fragment resulta colpidor... D'aquests comentaris podem deduir que la inseguretats i les mancances de formació dels mestres es tradueixen en actuacions pedagògiques més rígides i dirigides, allunyant-los del rol de mestre com a guia propi d'una pedagogia constructivista. En un context global, dinàmic, canviant i divers, aquesta postura no és vàlida. Per això és un objectiu prioritari que des de l'Administració s'hi inverteixin recursos en l'acompanyament i la formació d'aquests professionals que, lluny de ser objecte de crítica en aquesta investigació, són reconeguts com a elements clau que estan invertint la seva vàlua professional en sobreviure en comptes d'educar perquè no saben com fer-ho millor. El sistema social i, consegüentment el pedagògic, han canviat però les pressions externes continuen existint i els mestres no han rebut la formació necessària per a adaptar-se als canvis, no se'ls han respectat els espais de revisió dels valors i les creences pedagògiques i la coherència d'aquestes amb les necessitats dels infants i les exigències de la societat. No pot ser que els docents d'aquesta etapa tan important de l'educació de les persones tinguin neguits tan importants respecte de les finalitats de la mateixa o de les prioritats educatives en un context cada cop més divers i plural. Ja feien bé Freire (1987), Pestalozzi (2008) o Xirau (2007) de subratllar les qualitats humanes i professionals dels mestres, entenent que tenen una responsabilitat molt important en l'educació dels infants i per a la qual calen unes aptituds especials.

○ 5.1.4.○ **Recapitulant**

Els discursos que hem anat escoltant mostren que el sistema educatiu a Catalunya travessa una fase important de revisió i redefinició de principis i pràctiques educatives

on alguns mestres aposten per un canvi que avanci cap a una pedagogia molt més coherent amb les necessitats i capacitats dels infants en la primera infància, però que encara està molt influenciada per una tendència clarament escolaritzadora i competitiva, dirigida pel mestre/a i centrada en el foment del desenvolupament cognitiu; una dinàmica que aporta relativa seguretat als mestres perquè és més concreta i objectivable quan es vol donar resposta a les pressions externes. Ara bé, cal observar que, tot i que s'admet aquesta dinàmica, els discursos dels mestres són molt crítics amb ella i reconeixen que els nens i nenes de l'etapa infantil tenen unes necessitats específiques que no estan essent ateses perquè s'està cedint a les pressions. Això posa l'accent sobre la fragilitat d'un sistema educatiu que ha d'aprendre a manejar l'educació d'avui carregada de diversitat i recuperar el sentit de l'educació infantil com una oportunitat per a desenvolupar les necessitats bàsiques i reduir les diferències entre els infants que provenen d'entorns socioculturals rics i estimulants i els que no. D'acord amb això, en aquesta investigació s'han detectat dues variables significatives que han de ser considerades en el moment actual de l'educació infantil a Catalunya:

- D'una banda, les mancances formatives dels mestres respecte de l'etapa infantil, les quals els fan ser vulnerables a les pressions externes i els fan dubtar dels objectius propis de l'etapa, desencadenant experiències tenses i frustrants que esquitxen les relacions personals amb les famílies i altres companys de feina, alhora que repercuteix en els alumnes en promoure pràctiques educatives més dirigides que s'allunyen de la pedagogia de la diversitat i del concepte d'aprenentatge constructivista.
- De l'altra, la manca d'oportunitat dels equips de mestres per a trobar espais de diàleg i discussió amb l'objectiu de compartir els seus valors i creences pedagògiques i establir acords de centre per tal de crear un projecte sòlid i cohesionat que permeti encarar amb seguretat els reptes de l'educació d'avui i les pressions externes a les que es veuen sotmeses les escoles (aprenentatges cognitius i èxit acadèmic)

Tot intentant destacar els aspectes clau que defineixen el perfil de les escoles catalanes participants en la recerca i en el qual hem d'entendre els discursos de percepció respecte de l'acollida de l'alumnat d'origen immigrant que segueixen aquest bloc, convé destacar les següents conclusions:

- Existeix una clara tendència escolaritzadora, amb un objectiu academicista i estructura rígida en la que s'entén que els alumnes van a l'escola a adquirir continguts d'aprenentatge, especialment de base cognitiva i molt centrats en l'adquisició de la lectura i l'escriptura per a preparar-los de cara a la primària. S'espera també que els infants acompleixin les consignes de treball que determina el mestre o la mestra, tot valorant que quan els alumnes ho fan i el clima de treball és ordenat i silenciós, aquest és un indicador de satisfacció professional i de qualitat educativa.
- Quan es provoquen espais d'indagació reflexiva per a revisar els fonaments pedagògics de les dinàmiques de treball, els mestres manifesten ser conscients de la incoherència d'aquestes amb les necessitats detectades en els infants, molt més properes a necessitats de cura i autonomia bàsics que de tipus cognitiu, però admeten sentir-se pressionats per factors que els generen un alt nivell de tensió. Entre aquests factors s'han identificat factors interns i externs. Com a intern, destaca la inseguretat docent, fonamentada en les mancances de formació sobre l'educació infantil, la qual cosa els fa especialment vulnerables a les pressions externes i les creences errònies respecte de les demandes del currículum, especialment en aquells continguts vinculats als processos de lectura i escriptura. Com a factors externs s'han detectat la pressió de la demanda de la família per ensenyar continguts de base cognitiva i en especial pels processos de lectura i escriptura, la comparativa amb altres centres que són vistos com a model de qualitat acadèmica i les demandes curriculars, encara que s'ha demostrat com aquestes són esbiaixades.
- El discurs dels mestres de les escoles que han dedicat temps a trobar espais de reflexió col·lectiva és més segur i cohesionat tot destacant la vàlua del suport col·legial de l'equip com a fonament de la seva actuació, mentre que el dels mestres que no n'han tingut o no hi han pogut aprofundir per arribar a acords de centre és més divergent i ansiós, manifestant una actitud més defensiva davant del qüestionament extern sobre la seva pràctica. Si bé la percepció dels segons és extrema, en tots dos casos es recull l'evidència d'incertesa i es prova la vulnerabilitat del col·lectiu docent davant les pressions percebudes en no tenir la seguretat que la seva actuació pedagògica sigui la "correcta". Això, llavors, els fa ser molt permeables a les influències externes.

Amb la intenció de tancar aquest apartat, recuperaria aquí els postulats de Bennett (2006), qui defensa que cal replantejar el sentit de l'escola infantil, en especial pel que fa a les ràtios, la formació dels professionals, el concepte pedagògic i les estratègies d'aprenentatge. Afegiria, tanmateix, la necessitat de replantejar el concepte educatiu des de les Administracions o les entitats que ostenten el poder (si no canvien les demandes finals, les actuacions que es facin a nivell nuclear des dels nivells més inicials seran en va perquè parlaran llenguatges diferents). En qualsevol cas, és necessari que l'educació infantil s'encari de manera responsable per tal que no esdevingui bressol de desigualtats sinó tot el contrari; un espai d'empoderament dels que no tenen tantes oportunitats. Els resultats d'aquesta recerca, lamentablement, semblen apuntar cap a una situació contrària, sense desmerèixer, per això, el treball de molts bons professionals que treballen a diari per encaminar l'escola cap a un projecte molt més respectuós amb l'infant i les seves necessitats.

5.2.

Escola Infantil i Infants d'Origen Immigrat _____

Conegut el marc pedagògic de l'escola infantil a Catalunya, en aquest segon apartat s'analitzarà com l'anterior determina l'atenció educativa dels infants procedents d'origen immigrant, quines característiques el defineixen i quines necessitats es detecten, tant pel que fa al sistema en general com als docents en particular.

Amb aquest objectiu convé recordar que el fenomen migratori no deixa de ser una realitat força recent a les aules catalanes. Llevat de les escoles que tendeixen a acumular alumnat d'origen immigrant, sovint ubicades en zones d'alta concentració de població immigrada, la resta d'escoles han anat acollint un petit degoteig d'infants que s'ha anat incorporant en els grups d'alumnes autòctons amb relativa facilitat. Tot i així, s'espera que les polítiques d'acollida dels darrers anys, especialment des de la promulgació del Pla per a la Llengua i la Cohesió Social (2004) hagin tingut un ressò important en l'actuació de les escoles, especialment pel que fa a la sensibilització del col·lectiu docent respecte d'una educació intercultural i una acollida emocional, encara que els esforços i la dedicació varien entre els centres d'acord amb el grau de convicció, tant pel que fa als alumnes d'origen immigrant com a les seves famílies (Besalú i Vila, 2007; Garreta, 2009b).

En aquesta recerca, doncs, s'analitzarà el discurs dels mestres participants en la investigació respecte d'aquest alumnat quan ja han passat gairebé deu anys des de l'aplicació del Pla LIC escoltant la veu de mestres amb diferents experiències en l'educació d'aquests infants; mestres que tenen experiència treballant-hi i d'altres que no. Així, alguns parlen d'experiències personals i d'altres es deixen endur per comentaris que han sentit a dir; altres parlen de la seva experiència en escoles amb alta concentració d'alumnat gitano i d'altres de l'experiència de treballar amb alumnat castellanoparlant en els moments d'inici de la immersió lingüística en llengua catalana com a llengua vehicular de l'educació. S'entén que aquesta diversitat no deixa de ser un reflex de la varietat d'experiències existents entre el col·lectiu docent a Catalunya.

Amb aquest objectiu en ment, de la mateixa manera que s'ha iniciat l'apartat anterior tot parant atenció a la manera en què l'escola enfoca la seva actuació educativa a l'etapa infantil de manera global, en aquest apartat es comença també per analitzar les primeres percepcions que tenen els mestres sobre l'alumnat d'origen immigrant per a aprofundir, tot seguit, en la seva anàlisi.

○ 5.2.1.○ **Acollida Afectiva**

Tot i les diferents percepcions que aniran sorgint entre els mestres de les escoles participants, en plantejar el tema de la incorporació d'alumnat d'origen immigrant a les aules d'infantil, el discurs dels mestres de seguida evidencia una preocupació latent per atendre les necessitats emocionals de l'infant en el moment de la seva incorporació inicial. Els mestres expliquen diferents experiències vinculades a les dificultats de comunicació inicials amb infants d'origen immigrant que no parlen la llengua catalana o castellana, tot empatitzant amb les seves emocions d'incertesa per trobar-se en un entorn desconegut i sense capacitat per a comunicar-se; ansietat i patiment que els mestres també experimenten i que es tradueix en una situació tensa i frustrant perquè senten que voldrien atendre les necessitats del petit nouvingut però que no poden perquè els manquen recursos humans per a donar resposta a les necessitats d'aquests i, alhora, a la resta dels infants del grup classe que també reclamen de la seva atenció. No em detinc ara en aquest punt atès que el desenvolupo més àmpliament en l'apartat de llengua però considero valuós plasmar-ho abans de continuar, ja que un cop superada aquesta fase, la percepció varia i no voldria pas que s'ometés aquest estadi d'ansietat inicial que precisa d'una atenció especial.

Aquest neguit per a l'atenció afectiva dels infants és un tòpic recurrent en el discurs dels mestres de les diferents escoles participants respecte de l'atenció educativa a l'etapa infantil i de forma extensiva a tot l'alumnat. Així, els mestres de les diferents escoles coincideixen a valorar que és important que l'etapa infantil brindi un entorn afectiu d'acollida a tots els infants i promogui les expressions d'afecte com a estratègia pedagògica pròpia de l'etapa, tal i com es recull en els següents fragments:

M1E2: *"Aquí som molt carinyosos. És important això pels nens.*

M2E2: *"Aquí... el currículum utilitza la via afectiva... perquè és important que el nen es senti segur,... i això el permetrà aprendre de manera més autònoma, perquè estarà tranquil i segur."* (Escola E2)

M1E2: *"Jo sí que ho sóc de 'besucona', eh!"* (Escola E2)

M1D: *"Al vídeo ha sortit un nen que plorava, i aquesta imatge la vivim sempre els primers dies a l'escola. És el procés d'adaptació. Llavors la mestra l'agafa, el consola,... aquestes situacions les hem viscut molt a P3. Però ho fem les mestres, no els pares.*

M3D: *Però al vídeo la mestra ha preguntat si el podia abraçar.*

M5D: *Pero eso es la mentalidad americana [...] Eso lo tienen muy, muy marcado, sobre todo con los niños pequeños.*

M3D: *Doncs aquí no ho demanem.*

M5D: *Porque nosotros entendemos diferente nuestro espacio vital. Nos tocamos mucho, nos acariciamos' [...] Som més confiats."* (Escola D)

Tot i les mancances en les atencions de cura que es lamenten en el primer apartat analitzat, aquí es fa evident que les necessitats emocionals semblen ser una prioritat per als mestres i aquestes creuen que sí són ateses de manera especial. El consol dels mestres cap als infants sembla un acte reflex que forma part de la cultura i es té tan incorporat que es donen petons i abraçades sense qüestionar que això pugui intimidar els alumnes o les seves famílies. Tant és el punt que a l'Escola E, fins i tot, encara donen més detalls de com es fomenta al seu centre, entenent que és una bona dinàmica per a començar les activitats:

ME1: *[la tarda comença amb una relaxació on la mestra acarona el clatell de cada infant] "Poso al cançó del "pessigolles" que els encanta i els estic donant uns segons a cadascú i a tots els hi faig el seu petó i al seu lloc, llavors és com un... [<kinesic>: somriu i respira fons per indicar relaxació] 'tornem a començar'... Se senten com els reis del mambo."* (Escola E1)

Recordem que a l'Escola E també es promovia la resolució de conflictes amb el racó "Som Amics" descrit a l'apartat anterior a partir d'un modelatge a base de mostres d'afecte, petons i abraçades penjades en un mural a la paret. Entès així, no és d'estranyar que els mestres valorin de manera especialment significativa també l'expressió d'afecte cap als infants d'origen immigrat i, de manera més significativa, en

els primers moments de contacte amb la nova escola, amb una intenció de pal·liar el patiment i el neguit que senten que té el menor. Així ho expliquen a l'Escola B:

M2B: *“La relació es basa molt en el contacte, perquè és el desconcert, perquè estan perduts,... és el contacte [Els nens ho necessiten] I consol, i carinyo,... perquè no l'entenen. Estan perduts!”* (Escola B)

En aquest sentit, no es tracta d'una actuació puntual, sinó d'una actitud que els mestres promouen al llarg de tota l'etapa de manera naturalitzada. A l'Escola C veiem com els mestres valoren positivament que els infants responguin a l'afecte i reproduïxin aquest model afectiu:

M3C: *“[Els nens] ho busquen.*

M2C: *I tant!*

M1C: *Sí, i els agrada, evidentment...*

M4C: *El primer que fan quan entren és abraçar-te i se't van enganxant. És igual que siguis la mestra de P5 perquè se t'enganxen els de P3 o ...*

M3C: *Ho busquen.*

M4C: *Ho busquen molt [...] Aquí a l'escola es tirarien! [a sobre teu].”* (Escola C)

Aquests comentaris referits a la importància de mostrar l'afecte concorden amb les expressions que van fent els mestres mentre veuen els vídeos etnogràfics (“*què guapo*”, “*què preciós*”, “*carinyo*”, “*què bonica*”, “*què mona*”, “*és súper*”, “*Mira-te'!*”); comentaris que concorden també amb l'actitud afectiva de la mestra filmada en el vídeo etnogràfic que sovint acarona els nens, els petoneja i els abraça o els somriu orgullosa quan fan una activitat ben feta alçant el to de veu per a felicitar-los amb un contundent “*Molt-Bé!*” acompanyat d'un somriure il·lusionat; o fins i tot és visible quan una nena petita d'origen magribí interromp la sessió del visionat de l'Escola C i un dels mestres, somrient, l'agafa per la cintura i li demana on és la seva mare per a finalment acompanyar-la de la mà amb delicadesa. Aquests gestos fan pensar que els mestres, d'entrada, responen de manera afectiva a la relació amb els infants, independentment del seu origen, la qual cosa coincideix amb Jordán (1994), quan observa que els mestres es mouen per ideals ètics d'igualtat. Així, sembla que els mestres vetllin per a mantenir una relació propera i d'empoderament amb tots els nens i nenes, mantenint-ne les il·lusions com fan les *dreamkeepers* de qui parla Landson-Billings (2009).

En aquest ambient que promou les expressions d'afecte cap als infants, els mestres coincideixen a valorar que els nens i nenes d'origen immigrant a poc a poc van incorporant les rutines diàries, van entenent les consignes i adquirint la llengua de manera progressiva fins integrar-se al grup classe sense massa dificultat, coincidint així amb Ogbu (1995, 2003) en assenyalar que les dificultats inicials són obstacles que

es superen amb temps i rodatge. Això genera que, un cop superades les barreres lingüístiques i les angoixes inicials, s'arribi a percebre que la seva acollida a l'escola infantil no ha de suposar cap problema -sempre i quan no tingui alguna dificultat específica i es tracti d'infants aïllats o grups molt petits, com veurem més endavant. Es percep, així, que els nens i nenes aviat es relacionen bé amb els companys i que, entre el primer i segon trimestre de curs, ja poden seguir les rutines i instruccions directes relacionades amb les activitats habituals gràcies a l'estratègia metodològica de l'escola infantil que es valora adequada per a tal finalitat a base d'estructures lingüístiques molt senzilles, repeticions i jocs de llenguatge, comunicació no verbal i ús d'elements paralingüístics com a suport de comunicació.

M2E2: *“A poc a poc... van agafant. Jo crec que... el sistema aquest d'arribar, jugar i interaccionar amb tots els altres... i encara que no t'enteris, per imitació pots anar seguint, els hi facilita anar avançant”* (Escola E2)

Aquesta percepció, fins i tot, la tenen els mestres de l'Escola A que tant havien criticat el seu propi sistema pedagògic ja que, al cap i a la fi, l'etapa infantil ha de permetre aquest tipus de feina. Així ho expliquen els seus mestres:

M1A: *“A educació infantil, amb les estones de joc, del pati, de la rutina,... vull dir que tot és com molt més marcat, molt visual i que,... penso, no implicaria tant de canvi. Potser sí que has de fer més gestos i treballar més amb imatges, però no... [canviaria]”*

M5A: *“Jo penso que no [canviaria] gaire,... sí que inverteixes una mica més de temps en explicar... allò que dèiem: fer més gestos, explicar paraules,... i treballar més amb imatges, però jo penso que no variaria gaire. Potser aquí està el problema”* (Escola A)

D'aquesta manera, es vetlla per un posicionament especialment afectiu i acollidor dins de les possibilitats i la tendència de cada escola i mestre o mestra, tot recorrent a estratègies de suport visual i comunicació no verbal per tal que l'infant nouvingut se senti acollit i pugui adquirir aviat la llengua per adaptar-se als hàbits del dia a dia i comenci a aprendre. Pel que sembla, aquest aprenentatge s'assoleix relativament aviat, reduint-se així l'angoixa inicial que abans s'ha comentat. El problema esdevé quan aquesta ràpida adaptació no permet veure les necessitats que van més enllà de l'estadi inicial. Com acaba dient la mestra M5A en el darrer fragment, “potser aquí està el problema”. Tornarem a aquest punt crític més endavant. Ara per ara, els discursos exposen que es creu que l'evolució d'aquests infants és bona perquè l'acollida inicial és afectuosa i perquè els infants aviat aprenen la llengua, la qual cosa els permet integrar-se fàcilment. Llavors, des d'aquest plantejament, sembla que només cal ser pacient i afectuós, tot esperant un temps prudencial per a què l'infant es posi al nivell que s'espera de qualsevol altre alumne o alumna de la seva edat. Això, de fet, no deixa de ser l'herència dels pedagogs que han influït en la pedagogia catalana (Freire,

Pestalozzi, Montessori, Korkzác, Mata, Sensat, Canals,...). L'afectivitat és tal, que Bartolomé (1995) arriba a parlar fins i tot de discriminació positiva quan es tracta d'alumnat d'origen immigrant, la qual cosa coincideix amb les observacions de Jordán (1994) que apunten cap a la voluntat i el desig humanitari i igualitari com a qualitats destacables de molts mestres. Leiva (2010) també destaca l'esforç de molts docents per a comprendre la diversitat cultural, però coincideixo amb tots tres en què l'acollida i l'educació dels infants d'origen immigrant va més enllà de la bona fe i l'afectivitat inicials i, si bé són igualment necessaris i fins i tot propedèutics, si es pretén educar des d'un model d'educació intercultural, cal anar-hi més enllà. Com assenyalava J. Vallcorba, en clausurar el V Simposi "Llengua, Educació i Immigració", "l'afecte és el millor aperitiu per al coneixement" (Besalú, 2008:174), però com assenyalen Besalú i Vila (2007), Bertran (2005) o Coelho (2005), en situacions de contacte entre persones de bagatges culturals diferents cal anar més enllà de la bona fe i les bones intencions. Vegem com evoluciona aquesta mirada afectiva inicial.

○ 5.2.2.○ Una Mirada Escolaritzadora

Tot i començar amb una mirada afectiva, en els discursos dels mestres es posa de manifest que continua prioritant una visió escolaritzadora de l'etapa infantil tal i com s'exposava en el bloc anterior. Això no es pot perdre de vista en aquesta anàlisi. Així, els mestres volen que els alumnes aprenguin ràpid la llengua per a què puguin ajustar-se quant abans al nivell educatiu dels companys autòctons i puguin seguir el ritme dels aprenentatges estipulats a l'etapa infantil. Recordem el comentari de la M3C sobre els aprenentatges:

M3C: *"Quan comencem a treballar continguts de veritat és a P4" (Escola C)*

Des d'aquesta visió, en els discursos dels mestres es posa en evidència una visió compensatòria de l'educació on l'objectiu educatiu és que els alumnes adquireixin unes habilitats i coneixements específics propis de la nostra cultura quant abans, (coneixements que, segons Rogoff (1993), passen pel reconeixement de convencions gràfiques, la capacitat de relacionar voluntàriament unitats d'informació inconnexes, classificar segons criteris de similitud, flexibilitzar els criteris de classificació, etc.). Des d'aquesta perspectiva, no sembla haver temps ni oportunitat per a potenciar el creixement de l'infant des del seu punt de partida per a afavorir una transferència positiva dels nous aprenentatges, si bé els mestres tampoc tenen el temps o l'oportunitat d'esbrinar-ho, més preocupats pels continguts que s'han d'aprendre que pel propi procés de l'alumne. Llavors, mentre l'infant no integri els coneixements propis

del context educatiu de la cultura d'acollida, els mestres perceben que no es pot fer gaire cosa amb aquests infants a l'escola; si més no, no es poden treballar "continguts de veritat", posant en evidència la tendència etnocèntrica del currículum escolar que lamenten Jordán (1994), Pizzinato (2011) o San Roman (1986). I és que, tot coincidint amb les observacions de Rogoff (1993), en el discurs dels mestres sembla que no es valori el bagatge competencial i les destreses cognitives que porta amb si l'infant apreses del seu context sociocultural d'origen. Això suggereix que els mestres, potser inconscientment, valoren que aquests infants arriben "buits" a l'escola i que és el seu deure "omplir-los" de coneixement. A l'Escola B, una mestra emet un comentari en la mateixa línia que l'anterior mestra i que reforça aquesta visió:

M2B: *"Comences a treballar alguna cosa cap a final de curs, al tercer trimestre, que és quan... [comencen a comprendre rutines i instruccions]. Abans és impossible. És un altre món"* (Escola B)

Noti el lector que aquests comentaris han estat produïts precisament per mestres de les escoles B i C, les quals, lluny d'identificar-se amb un tarannà escolaritzador, es defineixen pel seu caràcter més obert i preocupat per atendre la diversitat de l'alumnat des d'una pedagogia més inclusora definida a base del treball en equip. Tot i així, com hem vist, la seva visió continua centrant-se en els continguts més cognitivo-culturals de l'aprenentatge.

D'aquests comentaris convé assenyalar que els mestres semblen esperar que els alumnes, un cop apresada la llengua, puguin seguir els aprenentatges. Això coincideix amb la visió esbiaixada de la competència comunicativa de la que alerta Canale (1983) i que també constaten Besalú i Vila (2007) o Marí (2008), quan observen que s'acostuma a identificar aquesta amb la part lingüística, oblidant o desconeixent que la competència comunicativa va més enllà de l'aspecte lingüístic referit simplement al lèxic i les estructures morfosintàctiques (recordem que la competència comunicativa implica també les competències sociolingüística, discursiva i estratègica permetent que la persona pugui ajustar-se a qualsevol situació comunicativa). Aquest fet no fa més que alertar, altre cop, sobre les mancances formatives dels mestres. De manera paral·lela, si recordem les aportacions dels estudis sobre l'aprenentatge d'una segona llengua com les de Baker (1988), Cummins (2002) o Krashen (1981), sabem que les persones aviat aprenen el lèxic i es desenvolupen de manera hàbil en entorns delimitats i amb suports, però això queda lluny de la seva capacitat per a adaptar-se a les demandes acadèmiques, necessitant entre cinc i set anys per a posar-se a l'alçada d'un company autòcton (Cummins, 2002; Maruny i Molina, 2000). Però els discursos dels mestres en aquesta investigació fan pensar que no semblen ser conscients

d'aquesta evolució i valoren que els seus alumnes d'origen immigrant aprenen molt ràpid la llengua, arribant a ignorar altres possibles necessitats. A l'Escola E, la mestra del grup arribava a explicar la seva impressió amb èmfasi d'aquesta manera:

ME1: *“Aprenen molt ràpid [...] i, a poc a poc, es van llençant i ara l'A. parla un català,... espectacular! O sigui, de dir: ‘mare meva. Millor que jo!’”* (Escola E1)

Amb una reacció com aquesta, no és d'estranyar que els mestres puguin arribar a ignorar altres necessitats de caràcter identitari. En el següent apartat s'analitza aquesta visió que comporta certa invisibilitat cultural.

○ 5.2.3.○ Una Mirada Igualitària o Invisibilitat Cultural

Així com s'avança en el procés d'adaptació dels infants d'origen immigrant a l'escola infantil, es posa de manifest que un cop aquests han après la llengua i poden seguir els continguts d'aprenentatge i interactuar amb els companys, tot integrant les pautes de conducta i acostant-se al model d'alumne ideal del que parlen Pizzinato (2011) o Terrén (2001), els alumnes d'origen immigrant semblen tornar-se quelcom “culturalment invisibles”, sempre i quan no tinguin alguna dificultat específica – o com assenyalen Besalú i Vila (2007), es cerca la seva invisibilitat tot partint d'una lògica assimilacionista. Llavors, en esdevenir invisibles, els mestres ja no tenen presents aquests alumnes en els seus discursos perquè esdevenen un infant més del grup i, com a tal, s'espera d'ell o ella el mateix que per a la resta del grup classe, la qual cosa es valora de manera positiva pels mestres i com a prova de bona “integració” (encara que aquesta és entesa com a assimilació tal i com anirem veient). En el següent fragment podem escoltar com una mestra de l'Escola B explica com ha de ser de fàcil adaptar-se per a un infant:

M1B: *“Sí, jo crec que per a qualsevol infant,... vull dir que el cas de la cultura i la llengua, no crec que sigui massa... en el cas dels nens petits. Jo crec que els adults, que ja tenim una personalitat construïda i uns valors [sí], però en el cas de nens petits, és un dia, són dos dies, tres dies d'habituar-se a fer, a anar a una altra classe o a fer o haver de triar què vol fer o... [...] Jo crec que persones nouvingudes es poden adaptar molt millor que no nens que tenim a les aules que tenen algun tipus de trastorn o de disfunció de lo que sigui... Crec que si hi ha un equilibri personal, la part cultural o lingüística no crec que impedeixi adaptar-se a la dinàmica que es porta a terme habitualment a l'etapa infantil, no? No només en aquesta escola, sinó,... bueno, no sé...”*

M3B: *En general.*

M1B: *Sí, en general, no? Crec que ho facilita”.* (Escola B)

Aquest fragment, tot i evidenciar que aviat l'origen cultural no els suposa cap problema, mereix d'una lectura més detinguda. En ell podem veure clarament com aquesta mestra valora que els infants que provenen d'altres cultures o són fills de famílies estrangeres no han de tenir dificultats per a adaptar-se al context de l'escola perquè es dona per suposat que tenen una identitat ben construïda i ajustada d'acord amb els cànons de la seva cultura i des d'una visió harmònica, dotant-la, així sí, de la importància que li atorguen Cummins (2002), Davidson (1996) o Ogbu (1995, 2003), però sembla ignorar el paper que juga l'escola en aquesta construcció i en el seu reconeixement, alhora que s'ignoren les dificultats identitàries que ha d'afrontar l'infant d'origen immigrant en la societat carregada d'estereotips i percepcions de rebuig. Evidentment, una identitat ben construïda ajudarà l'infant, però el comentari anterior pot alertar sobre possibles les mancances de formació en educació intercultural entre el col·lectiu docent. Així, d'una banda, aquesta mestra associa els infants de famílies d'origen immigrant a la cultura d'origen dels progenitors, ignorant que, de vegades, aquests infants no s'identifiquen amb aquesta (Benhammou, 2006), la qual cosa pot tenir repercussions en la identitat de l'alumnat. D'altra banda, es prova com la mestra no considera que durant l'etapa infantil els infants es troben en un moment crucial de construcció d'identitats i que els que són d'origen immigrant estan en una situació de desavantatge important respecte dels companys autòctons perquè poden rebre inputs socials poc positius derivats de les percepcions estereotipades de l'entorn. Com assenyalen MacNaughton (2006), Gardner (2003), Goleman (1997) o Chafel (1986), els infants amb dos i tres anys ja són capaços de distingir les diferències físiques i, cap als quatre anys, ja li atorguen uns valors específics en funció dels que es desprenen del seu entorn familiar i sociocultural i, si aquests són estereotipats, aquestes percepcions també seran atribuïdes als fills i filles de les persones immigrades. El fragment anterior, així com el fet que aquesta situació no aparegui en cap altre moment de la conversa de cap escola, fa pensar que aquest fet s'ignora. Aquesta ignorància la veiem també en un exemple de l'Escola D, on no es reconeix la presència d'alumnat d'origen immigrant, entenent que els seus alumnes ja són catalans perquè han nascut aquí un cop les seves famílies s'hi han assentat. En plantejar-los la pregunta respecte de si tenien alumnat d'origen immigrant a les seves aules, els mestres responen de la següent manera:

Diversos mestres D: *"Pocs, ... no... [...] Castellans i Marroquins, ... molts marroquins. M4D: I molts sud-americans. Aquí, a l'escola, però, ja són gairebé tots catalans, fills de castellans, marroquins i sud-americans, però els nens ja són catalans, nascuts aquí"* (Escola D)

Si bé aquesta percepció té una vessant positiva, en reconèixer aquests alumnes com a catalans i part de la població autòctona, també implica un risc ja que impedeix als

mestres veure les necessitats d'aquests infants i joves en haver de construir la seva identitat entre bagatges culturals diferents.

Tot això em porta a posar l'accent sobre un aspecte tant rellevant com que l'escola infantil desaprofita una oportunitat clau per a educar en la construcció d'identitats interculturals en un moment crucial on es formen les primeres percepcions respecte de l'alteritat i que fàcilment poden desencadenar imatges estereotipades o prejudicis. Probablement això és conseqüència d'una manca de consciència respecte de la vàlua del mateix i de la caracterització que la societat és avui multicultural, alhora que per una manca de formació intercultural per part del col·lectiu docent que ajudi a prendre-hi consciència de manera crítica. Shohamy (2011) recorda que les societats avui són majoritàriament multiculturals però el problema és que encara es tendeix a pretendre que són monoculturals, fet que es reforça, seguint Bastardas (2007), encara més en societats amb una experiència històrica de repressió com veurem més endavant, la qual cosa repercuteix directament en la construcció de la identitat dels infants d'origen estranger o de minories.

Ara bé, més enllà de les limitacions identitàries, Vila (2001) alerta també sobre la delicada situació en la que es troben els fills de les persones immigrades que han nascut a Catalunya ja que es pressuposa que per aquest fet, aquests alumnes tenen la mateixa competència comunicativa que un infant autòcton quan aquest no és el cas, atès que no es veu envoltat per un ambient ric en la llengua i la cultura autòctones, desenvolupant moltes de les mancances que tenen els infants nous. El fet de no reconèixer les especificitats educatives dels alumnes fills i filles de persones immigrades és tan complex mateix com el de desatendre les dels recent arribats.

Tota aquesta situació referent als alumnes d'origen immigrant, llavors, tant siguin d'arribada recent com nascuts a Catalunya, em remet al treball de diferents investigadors. El Colectivo IOÉ (2000) corrobora aquesta tendència a ignorar les diferències dels alumnes d'origen immigrant amb un objectiu ben intencionat d'evitar el tracte discriminatori. És el mateix cas que a l'escola francesa, on es creu que no cal dedicar recursos específics per a afavorir la integració d'aquests infants i només s'empra el francès com a mitjà de comunicació des d'un plantejament d'immersió, tot creient en el tracte igualitari de tots els alumnes (Brougère et al. 2008). Vandebroek (2004), tot repassant les tendències de l'escola infantil per a acollir alumnes d'origen immigrant a Europa, parla d'un *model de Submersió*, on l'enfocament pedagògic és de caràcter assimilacionista en regir-se pel principi d'igualtat per a tothom respecte dels objectius i el plantejament pedagògic, encara que es puguin dedicar uns esforços

inicials d'atenció específica per a facilitar la transició. En aquest sentit, Jordán (1994) parla d'una tendència a integrar els alumnes en les "coordenades socioculturals" de la pròpia cultura i Ballestín (2010) alerta respecte d'una "inèrcia homogenitzadora" de l'escola, on les expectatives d'integració s'entenen com a pràctiques d'assimilació.

Aquesta mirada igualitària, tot i ser ben intencionada, alerta sobre el perill de la invisibilitat. Aquesta situació m'ha fet pensar en l'estudi de Spindler de 1974 sobre el cas de *Beth Anne*. L'evolució acadèmica positiva de *Beth Anne* i la manca de problemes de conducta la feien passar per una alumna ben integrada, emmascarant les seves dificultats de relació social i la gran pressió que travessava pel seu alt nivell d'exigència. En aquesta situació, Spindler no veu mala intenció en les actuacions dels mestres però alerta sobre els riscos d'una manca de consciència respecte del coneixement cultural. Fins aquest punt, els resultats d'aquesta recerca coincideixen amb aquesta percepció, evidenciant que no hi ha mala intenció per part dels mestres en la seva atenció a l'alumnat d'origen immigrant, ans al contrari, però el seu desconeixement sobre l'educació intercultural alerta sobre els possibles riscos posteriors.

○ 5.2.4.○ Una Mirada Diferenciadora

Tot i les característiques anteriors, cal dir que quan els mestres parlen de l'alumnat d'origen immigrant, de seguida he pogut detectar una clara diferència entre la percepció que els mestres tenen d'aquests en funció del seu nombre, tot diferenciant clarament els discursos que fan referència a la integració d'un grup reduït d'alumnes d'origen immigrant als que es refereixen a un grup considerable o concentrats en determinades escoles. Des d'una anàlisi metalingüística, llavors, convé assenyalar que les escoles amb poc alumnat d'origen immigrant parlen dels seus membres d'origen immigrant com a alumnes *nouvinguts* o *famílies nouvingudes*, els quals són acollits de forma especialment amable en els primers moments d'acord amb les mesures determinades al Pla d'Acollida de Centre, impulsat pel pla LIC (això és, fins convertir-se en un més del grup un cop apres la llengua i, consegüentment, esdevenir culturalment invisible). Ara bé, aquestes mateixes escoles, en referir-se als alumnes d'origen immigrant en escoles amb alta concentració, ja no empren el terme *nouvingut* amb la seva connotació d'acollida, sinó que parlen de *nens i nenes immigrants* o de *famílies immigrades*, fent llunyà i menys afectiva la seva percepció. Per contra, convé assenyalar que en l'escola amb alta concentració d'alumnat immigrant, no es fa servir ni

un terme ni l'altre, sinó que es fa referència a la seva essència com a infants o persones (“*aquí els nens*”, “*els nostres nens*”, “*les famílies*”, “*les nostres famílies*”).

Tot considerant aquests matisos, pel que sembla, els mestres se senten capaços d'atendre la diversitat cultural de l'alumnat quan aquesta està ben distribuïda i són pocs els alumnes d'origen immigrant a l'escola. A banda del moment de tensió inicial provocat per les dificultats de comunicació, un cop adquirit el llenguatge i els hàbits bàsics, els mestres es mostren d'acord en què l'infant d'origen immigrant s'adapta al ritme de l'escola durant l'etapa infantil i s'integra al grup, entenent integració com a fusió o invisibilitat cultural o, més correctament, com a assimilació cultural. Aquesta percepció coincideix amb els estudis a nivell nacional del Defensor del Pueblo (2003), els quals corroboren aquesta visió positiva per part dels docents quan els alumnes immigrants són pocs. Ara bé, aquesta recerca també posa en evidència que, de manera contrària, els mestres no se senten igual de competents davant la possibilitat de treballar amb més alumnes d'aquestes característiques. Com diuen a l'Escola B:

M7B: “*L'escola no ho pot assimilar.*”

M10B: “*Si tens un noranta per cent d'immigració, què fas? Home, si tens un deu, sí que pots.*”
(Escola B)

Així, sembla que els mestres se senten satisfets de la seva actuació quan els alumnes són pocs i aquests s'acosten, coincidint amb Pizzinato (2011), Spindler (2000) o Terrén (2001), al “model ideal” d'alumne, la qual cosa implica un procés d'assimilació, però la percepció canvia quan en són molts i la diversitat es fa massa visible. Com es llegeix en el fragment anterior, “*l'escola*”, enunciat en tercera persona com diu la mestra M7B, no ho pot assimilar, fent així evident el rebuig latent vers l'alteritat que apunta cap al racisme culturalista i diferencialista que lamenten Bertran (2005), Colectivo IOÉ (2000), Jordán (2001), Pizzinato (2011), Samper (1996), San Roman (1996) o Vives (2009).

Ara bé, sense negar aquesta evidència, això obre un nou interrogant: el descontent dels mestres per atendre la diversitat cultural respon a una dificultat real per a treballar amb la diversitat cultural o respon més aviat a una interpretació esbiaixada del rol docent? En aquest sentit, Tatar i Horenczyk (2003) assenyalen que els mestres més assimilacionistes són els que pateixen un grau d'angoixa més elevat per a atendre la diversitat cultural. D'acord amb aquesta observació, els discursos dels mestres desemboquen en comentaris de demanda de major dotació de recursos específics d'atenció individualitzada alhora que s'arriba a plantejar la necessitat de desenvolupar

programes segregadors de caràcter compensatori i canvis metodològics, tot coincidint així amb els treballs d'Ortiz (2008, 2012). Així ho corroboren els mestres:

M2A: *“A nivell més intercultural és un handicap que ens trobariem en aquesta escola també [...] i només n’hi ha dos [alumnes d’origen immigrant], però en una escola on n’hi hagi més, si no tenen ni una tècnica ni un personal més que puguin anar una mica com recollint aquests nens per ajudar-los a què tinguin una major comprensió oral, doncs trobo que, clar, aquí tenim aquest handicap [...] I això requereix uns recursos que de vegades jo crec que aquí no tenim [...] A veure, ara mateix no tenim recursos per acollir... uns recursos amb qualitat. [...]*

M1A: *“Si són pocs, ... potser no destorotaria gaire però, i si vinguessin quinze? N’hi ha escoles on són molts... Jo crec que això sí que ens canviaria [...]*

M3A: *“A lo millor amb dos espais, treballa la llengua per aquests nens que no hi arriben i els hi faràs una feina diferent, i pels altres una altra”. (Escola A)*

En aquesta anàlisi no podem descuidar un fet molt rellevant i és que, com s’ha demostrat en l’apartat anterior, les escoles es veuen empeses a centrar els seus esforços en els continguts cognitius, descuidant les atencions de cura i això és una realitat que va més enllà de l’alumnat d’origen immigrant, encara que aquests són els més desfavorits d’aquesta dinàmica. En aquesta situació, doncs, els mestres són doblement pressionats i esdevenen més vulnerables a l’esgotament relacionat amb la diversitat de què parlen Tatar i Horenczyk (2003). Conseqüentment, es tornen més susceptibles a les influències de les pressions externes, desencadenant així, les primeres evidències respecte de la influència dels prejudicis socials en els seus discursos; discursos on els mestres expliciten que creuen que ha de ser més difícil treballar en els centres amb molta població d’origen immigrant i que, de poder escollir, la majoria eviten ja que, com comenta el M7B:

M7B: *“Uf! Allà a Sant I.! Allò és un gueto!” (Escola B)*

M7B: *“Està molt cremada la gent que treballa en aquests centres” (Escola B)*

Aquesta percepció de dificultat no només la tenen els mestres, sinó que és una valoració compartida per tota la comunitat. Es fa evident, doncs, l’existència de veus socials que tenen una percepció negativa respecte de la població immigrada i que es posa de manifest en els discursos individuals tal i com assenyalen els treballs de Bakhtin (1981, 1986), Tort (1997) o Van Dijk (2000, 2003). En l’exemple següent, els discursos arriben a exposar el rebuig que existeix en l’entorn comunitari i per part de les famílies:

M10B: *“Jo vaig estar vuit cursos treballant a S. V. i cada any hi havia les típiques baralles entre directors perquè sempre hi havia dues escoles que es portaven tota la immigració. Inclús les escoles privades, que va sortir un decret aquell any que deia que havien de tenir un tant per cent a l’aula, doncs acabaven que no tenien ni aquell tant per cent reservat, saps? I*

era una batalla constant. Tot i que era a nivell legal i fos reconegut, la cosa funcionava com sempre. S'acomodaven, saps? Inclús la gent del poble tampoc volien anar a aquella escola. Ja creaven, saps?, com unes barreres,... és a dir,... aquestes dues escoles no les escollim mai de la vida perquè, saps?, es crea el gueto i ja està, no?" (Escola B)

En aquest fragment aquesta mestra exposa de manera literal una de les conseqüències més evidents de les mancances formatives en educació intercultural criticats en investigacions de Bertran (2005), Essomba (2006), García Castaño i Granados (2002), Garreta (2009b) o Jordán (1994) entre d'altres, fent referència a la fugida d'alumnat autòcton dels centres on s'acumula alumnat d'origen immigrant donant peu a la creació d'escoles gueto, alhora que es lamenta la manca de compromís de les escoles privades i concertades, provocant que l'escola pública hagi d'acceptar resignada un col·lectiu d'alumnat que creu que hauria de compartir-se, tal i com determina la llei educativa⁵⁵.

Ara bé, tot i que els discursos anteriors donen a conèixer la percepció social existent sobre l'escolarització d'alumnes d'origen immigrant, unes percepcions més centrades en les limitacions que no pas en els beneficis que genera el contacte entre cultures, interessa conèixer també la visió dels mestres que treballen en centres amb altes concentracions. Així, si escoltem el discurs d'aquests mestres, la percepció respecte de l'alumnat d'origen immigrant i la pressió de l'entorn varia. D'entrada, com la resta de mestres, aquests valoren de manera especial les atencions de cura i l'establiment del vincle afectiu positiu com a part important de la seva actuació educativa, però lluny de percebre l'acumulació d'alumnat com un problema del qual allunyar-se, aquests mestres es mostren satisfets de la seva actuació pedagògica, tant amb alumnes com amb les famílies i encaren més positivament la seva feina, coincidint així amb els treballs de Nieto (2003). Això no obstant, també és cert que reconeixen que els inicis a P3 a la seva escola són molt durs i que els manquen recursos personals perquè tots els infants necessiten d'aquesta atenció específica atès que cap d'ells parla la llengua.

M3C: *"És que aquí P3 és molt dur. Sobretot al principi. T'has d'apanyar amb una persona i els reforços que vinguin... [<shift>: amb to desesperat]...Aaaai!... Vull dir,... no sé! [...]*

M1C: *Clar, aquí ens trobem que,... en un P3, quan els nens arriben*

M2C: *Tots són així.*

M1C: *Tots són així. [...] Llavors, clar,... costa molt més. Vull dir,... és més difícil." (Escola C)*

Tot i així, l'evolució del seu discurs mostra una major convicció en l'educació d'aquests alumnes i major satisfacció per la seva funció docent. Si revisem alguns dels

⁵⁵ Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'Educació.

fragments del discurs dels mestres de l'Escola C, trobem diverses evidències que convé comentar:

M4C: “Jo crec que estar aquí és molt més agraït que estar en una escola... [normal].

M7C: Sí, i tant! És una feina que en general és agraïda. És una feina que reps molts,... moltes recompenses, vale?, però aquí encara més. Jo, amb aquests nens... (<kinesic>: obre els ulls i somriu lleugerament per expressar goig i satisfacció)

M4C: I amb les famílies

M5C: Sí!

M3C: I no et canses.

M1C: Clar, és una feina que t'ha d'agradar.

M4C: T'ha d'agradar aquest tipus d'escola. T'ha de tirar tot el que... has de tenir 'mente receptiva' a... perquè si no, ja no pots [...]

M3C: Home, la prova és que seguim aquí. Portem anys i ens quedem.

M1C: Sí, sí! i la gent ve i demana confirmació. [<vocal>: rialles de complicitat] [...] Continuarem fent el que puguem i... la gent que està aquí, jo crec que, o li agrada, o se'n va a la primera. Això és així. Hi ha molta gent que ha marxat i que ha tornat, o gent que, quan ha arribat, s'ha espantat”. (Escola C)

M1C: “Hi ha gent que, si tu vens amb... a fer de mestra i a esperar una classe doncs, homogènia i... [<kinesic>: nega amb el cap]... No. [...]

M4C: Mira, si et centres en la part curricular,... 's'ha de fer això, s'ha d'aprendre això, això, això,...' i deixes tota la part assistencial, la part emocional [...] Aquí no pots avançar... però fas altres coses [...] aquí no pots tenir la mentalitat de 'sóc la mestra i vinc a fer una tutoria'. Aquí fas un treball més assistencial... que va més enllà de les teves obligacions com a mestra. Llavors, si estàs en aquesta escola, t'ha d'agradar tot el que comporta fer després. Hi ha coses que dius 'això a mi no em tocava', com treure els polls als nens, vull dir,... o banyar-los perquè van bruts, i són... Vull dir, si estàs aquí és perquè realment t'agrada estar amb aquest tipus de nens” (Escola C)

Aquests fragments són molt rics i cal remarcar algunes de les seves qüestions clau. Així, d'una banda, es constata una noció de diferència entès com a “no habitual”. Els mestres valoren que per a treballar en el seu centre convé haver-ho escollit per opció pròpia, la qual cosa ja genera una predisposició positiva vers un col·lectiu que, d'entrada, es pressuposa difícil (confirmant, altre cop, la influència dels discursos socials estereotipats en la construcció de les percepcions pròpies tal i com assenyalen les teories de Bakhtin). Respecte d'aquesta predisposició positiva, Gay (2000), Jordán (1994), Landson-Billings (2009) o Nieto (2003) també assenyalen la importància que els mestres que treballin en centres amb alta concentració d'alumnat d'origen immigrant o amb minories ho facin de manera voluntària. Això no obstant, aquests fragments proven com els mestres se senten més satisfets de sortir de l'encasellament habitual al que se senten sotmeses les escoles respecte dels continguts curriculars que “han de” treballar. Això porta a qüestionar si el treball amb infants d'origen immigrant els podria servir com a excusa per a justificar una variació en l'enfocament pedagògic, la qual

cosa s'acostaria als treballs de Bertran (2009), Besalú i Vila (2007) o Leiva (2010) quan valoren que la diversitat cultural permet identificar contradiccions i carències del sistema educatiu per atendre la diversitat de l'alumnat. Tot i així, val a dir que aquesta opció personal respecte de la professió docent amb altes concentracions de població d'origen immigrant, si bé és positiva, no eximeix de la visió "estereotipada" de l'alumnat, on els mestres admeten que les necessitats específiques dels seus alumnes demanen d'unes habilitats o actituds diferents per a les que no tothom hi està preparat ja que surten del que es considera habitual de l'etapa infantil, associant les necessitats de cura amb altres necessitats de caire més social. Llavors, el seu posicionament sembla més aviat resultat d'un compromís ètic de responsabilitat educativa que no pas d'una convicció personal amb els valors interculturals.

Recuperant les observacions de Tatar i Horenczyk (2003) respecte de la teoria de l'esgotament per part dels docents que treballen amb la diversitat, els autors assenyalen que el bagatge professional i personal dels docents influeix en l'èxit del seu treball, tot destacant la percepció que tenen del seu rol i el nivell de professionalització, així com el grau d'heterogeneïtat cultural que s'atén i la percepció del grau d'organització que té l'escola per atendre aquest alumnat. En els fragments anteriors es posa de manifest que l'entorn específic d'aquesta escola permet arribar a l'alumnat des d'un enfocament menys academicista de l'educació i desangoixar els mestres respecte dels continguts que habitualment es pretenen a l'escola infantil per a ajustar el projecte educatiu a les necessitats reals dels alumnes i veure els seus progressos de manera positiva; acostament que evidencia ser molt més gratificant pels mestres:

M1C: *"Clar, i alguns mestres comencen: 'No puc, no puc, no puc, i com aquests nens són immigrants, doncs, no tiren, no se què, doncs no podem fer res'... No. No som així. Sinó que, vas. [...]"*

M4C: Si tu creus en ells, doncs,..

M1C: veus que... que tiren

M3C: Sí" (Escola C)

Aquest fragment evidencia la influència de les percepcions dels mestres en el rendiment dels alumnes, fent referència a l'efecte Pigmalión (Rosenthal i Jacobson, 1968), la qual cosa indica que si aquest és bo quan la percepció és bona, així mateix es podria confirmar la situació inversa pel mateix efecte, trobant en les baixes expectatives un mal rendiment escolar. Llavors, encara que els mestres creguin en els alumnes i en mostrin valoracions preuades, mentre tinguin la percepció que s'allunyen del que "pertocaria" o del que fan altres escoles, es fa evident que encara emana una visió de dèficit i unes expectatives negatives de les capacitats d'aquests alumnes.

Veurem això en el següent apartat, tot parant atenció als aprenentatges, resignats a acceptar les mancances dels seus alumnes. Això no obstant, obre uns interrogants respecte de l'abordatge pedagògic de l'escola provocat precisament pel fet d'acollir alumnat d'origen immigrant. Tot i que a les conclusions de les diferents edicions del Simposi "Llengua, Educació i Immigració" de Girona, es valora que l'acumulació d'alumnat immigrant en les mateixes escoles no afavoreix l'aprenentatge dels infants, així com tampoc la seva integració social (Besalú, 2008), crec que val la pena deixar una porta oberta al debat i a la reflexió respecte de si l'acumulació d'alumnat d'origen immigrant ha estat el detonant d'una variació metodològica de l'escola cap a un abordatge més inclusiu i flexible per atendre la diversitat de manera global.

○ 5.2.5.○ L'Evolució dels Aprenentatges

Atès que la preocupació dels mestres vers l'aprofitament acadèmic és tan significativa a les escoles participants respecte de l'alumnat en general, en aquest bloc dedicat a l'alumnat d'origen immigrant també hi he volgut parar atenció.

En relació als estils d'instrucció dels mestres de les diferents escoles, i repassant el que s'ha anat dient fins al punt de les escoles amb poca presència d'alumnat d'origen a les aules, d'una banda, s'ha parlat de la tendència a ignorar les particularitats culturals d'origen (seguint els treballs del Colectivo IOÉ (2000), es parla d'una "ignorància de les diferències"). D'aquesta manera, s'espera pacientment que l'alumne assoleixi el nivell de llengua suficient que li permeti adaptar-se al nivell que s'espera per a la resta de companys autòctons, entenent que aviat l'assolirà i que no necessitarà més atenció específica més enllà dels moments inicials. Seguint el model d'Ortiz (2012), s'espera que l'alumne o alumna es posi al nivell de l'escola; parlem, llavors, d'un model de dèficit.

D'altra banda, tot i valorar positivament aquests alumnes i reconèixer que cal contemplar les atencions de cura, l'equip de mestres de les escoles amb alta concentració d'alumnes d'origen immigrant també parteixen d'un model de dèficit a l'hora d'encarar la seva resposta pedagògica. Igual que en els centres amb poc alumnat immigrant, l'objectiu principal aquí és fomentar l'aprenentatge de la llengua i adquirir hàbits de treball per a posar-se al nivell del que s'espera de l'educació en una altra escola sense concentració d'alumnat d'origen immigrant, però la seva experiència és més lenta perquè els nens no s'assimilen tan aviat entre els autòctons perquè són més i les oportunitats són menors. Llavors, els mestres reconeixen que es fan

aprenentatges, però d'"altres coses" diferents de les que es treballen a les escoles "normals", que és on es treballarien els "continguts de veritat" com ja s'havia mencionat. Seguint el model d'Ortiz, doncs, l'escola amb alta concentració d'alumnat d'origen immigrant baixa el nivell escolar per a ajustar-lo al dels alumnes, tot prioritant hàbits inicials de relació i convivència, estimulació del llenguatge, procediments,... que es creu que haurien de tenir ja adquirits. Revisant els estudis del Colectivo IOÉ (2000), no es tractaria d'un abordatge pedagògic centrat a ignorar les diferències, com passava en el cas de les escoles amb poca immigració, sinó de reconèixer-les per a, precisament, "educar els diferents", tot dedicant esforços a compensar les dificultats i ajudar-los a recuperar el ritme dels demés.

M3C: "No és el mateix un P3 aquí que un P3 en una altra escola. Aquí és com una escola bressol.

M1C: Sí,...

M3C: Primer perquè t'arriben i no t'entenen. L'objectiu és aprendre la llengua. Segon: els hàbits. Un nen que ha estat en una escola bressol, ja té uns hàbits que aquí no té. Llavors, realment quan es comencen a treballar continguts de veritat és a P4. També t'has d'adaptar, però és diferent perquè prioritzes els hàbits, prioritzes la convivència... entre ells, i la llengua: l'expressió oral i la comprensió. Clar, llavors jo no començo on començaries...

M4C: En una escola normal.

M3C: ... en una escola normal.

M1C: On t'entenen tots perfectament, tenen els hàbits treballats" (Escola C)

Ara bé, convé assenyalar que, encara que els mestres de l'Escola C consideren que els inicis són "més" difícils, valoren que els infants de la seva escola acaben assolint els objectius de l'etapa infantil i consolidant les bases de la lectoescriptura en el moment que els pertoca, ja en el primer cicle de l'etapa primària. Així, entenen que els seus alumnes acaben l'etapa amb les eines necessàries per a seguir el currículum marcat a l'ensenyament català com qualsevol altre infant de la seva edat. Així ho expressen a l'Escola C:

M4C: A final de primer,... quan acaben primer, tots ja, tret dels que tenen dificultats d'aprenentatge, tots ja saben. [...]

M1C: Alguns casos a P4 i a P5 ja llegeixen. [...]

M4C: Jo no els veig tant... tant diferents com els d'una altra escola. [...] I a més a més, és que és evolutiu. Tu no pots fer res, vull dir que, jo no em puc ficar amb un nen de P5 que no entengui un concepte abstracte si madurativament no està preparat el seu cervell. Vull dir és,... tu els hi dones les eines i ells ho van,... ho van assimilant més o menys i llavors el 'boom' de 'llegeixo!' el fan sols.

M1C: Clar és tot un procés i de cop i volta: 'boom!' Surt.

M4C: I després d'un procés, 'brrrut!' I dius: 'Ostres! Estàs llegint!' [...] Però això, a P5, t'ho fan cinc, sis,... Els altres ja tenen una sèrie d'eines perquè el procés l'han de fer a primer... Perquè madurativament és a primer quan s'assoleix.... Vull dir que és l'objectiu, el que passa és que com tot s'ha anat adelantant... Ara a P5 han d'acabar llegint.... Doncs No!". (Escola C)

Tornem a topar amb les percepcions esbiaixades sobre les demandes curriculars respecte de la lectoescriptura que s'han comentat en l'apartat anterior. L'evident pressió existent sobre aquest procés cognitiu és molt present en aquesta recerca i sembla convertir-se en un referent educatiu que no fa més que entorpir la resta dels aprenentatges dels alumnes, exercint una gran pressió sobre els mestres i, de retruc, també sobre els alumnes. Tot i la determinació del discurs dels mestres de l'Escola C, potser inconscientment, aquests mestres no poden evitar fixar-se en l'evolució de les altres escoles, tot valorant l'èxit dels seus resultats des d'una visió comparativa:

M4C: *“Això jo ho veig amb els meus, amb els que acaben P5 i ho veig amb altres nens fora de... o nebots, o fills d'amics, que estan igual... Vull dir, ... estan... estan a segon i pregunto: “Què està fent? A segon, què treballen?, més o menys què van fent?, deixa'm mirar els àlbums. [...]*

M1C: *és més o menys el mateix. Jo, m'ha passat amb els meus fills també. Em miro els àlbums i és més o menys el que fèiem nosaltres”. (Escola C)*

D'altra banda, tot i que els mestres reconeixen que els infants en l'etapa infantil es posen a l'alçada del que els pertoca, aquests mateixos mestres també reconeixen que, en molts casos, l'evolució dels nens comença a entorpir-se quan van avançant de nivell, allunyant-se del model d'alumne ideal del què parlen Pizzinato (2011) o Terrén (2001). En el següent fragment veiem com ho expliquen els mestres tot justificant que això és conseqüència de les poques possibilitats que tenen els pares de donar suport a les activitats acadèmiques, bé per desconeixement de la llengua, bé per les poques hores que estan a casa per a ajudar-los amb els deures o a adquirir els hàbits de treball i estudi que necessiten per a desenvolupar-se amb èxit a l'escola:

M4C: *“Després el problema és quan són més grans, que és quan s'ha de treballar més, que han de tenir un horari més i han de tenir un hàbit de...*

M3C: *que han de treballar més a casa.*

M4C: *... que no ho fan, i clar, llavors comencen a baixar el rendiment...*

M1C: *Sí.*

M4C: *Perquè ningú els ajuda a treballar a casa, no porten deures, ... Clar, en el moment en què s'adquireix la lectoescriptura, s'ha de llegir molt, pues, per agafar agilitat lectora i tot això. Quan aquest treball a casa no es fa, tu no el pots fer aquí. I sents, sobretot, aquestes diferències entre infantil i cicle inicial, ... perquè és més centrat a l'escola, no fan tants deures. [...]*

M1C: *Home, ... en principi, és més difícil, evidentment. I després, ... depèn. A mesura que van pujant, depèn... perquè hi ha nens immigrants que van molt bé i nens del país que, ... [<kinesic>: movent el cap lateralment indicant que no avancen]... clar, Això depèn una mica de cada cas. El nivell, ... a veure, intentem una mica garantir els mínims. Això, clar. I si podem donar més, evidentment intentem [<kinesic>: voltant el canell per donar a entendre que treballen tant com es pot]... El que passa és que no, ... els resultats, vale?, no sempre són tan satisfactoris com ens agradaria, tot i que els hi dones, perquè després a casa....*

Clar. És només el que es fa aquí. Clar, perquè l'ajuda a casa,... no n'hi ha. Perquè si tu des de casa també, clar, si les famílies els poguessin ajudar, els resultats serien millors” (Escola C)

En aquest fragment veiem que aquestes valoracions mostren una visió etnocèntrica de l'evolució dels alumnes, desvaloritzant els aprenentatges que puguin adquirir en els entorns familiars i d'origen, observacions que coincideixen també amb Rogoff (1993), tot limitant el que s'entén per aprenentatges a allò que aporta l'escola. Llavors, tot i que la valoració dels alumnes no és específicament negativa, sí que és resignada en acceptar que molts dels seus alumnes no arriben a tenir èxit acadèmic, la qual cosa es pot traduir en un baix nivell d'expectatives que pot afectar els alumnes de manera oculta, tal i com assenyalen Cummins (2002) o Shohamy (2006). Ara bé, si bé es reconeix que hi ha un nombre menor d'alumnes que assoleixen l'èxit escolar en estadis més elevats en comparació amb altres escoles, també és cert que en aquesta recerca no tinc constància que l'estratègia metodològica i d'adaptació al nivell dels alumnes que fa l'Escola C durant l'etapa infantil es tradueixi en una davallada de la qualitat educativa ja que els mestres asseguren que els infants adquireixen la lectoescriptura en l'edat que els pertoca a nivell evolutiu i que els alumnes que estan interessats en l'aprenentatge se'n surten sense dificultats. Així ho expliciten:

M4C: *“Clar, perquè a més a més, el que compta,... el que té ganes d'estudiar,... al que li agrada l'escola, se'n surt. Van a l'institut, fan l'ESO...”*

M1: *Sí, sí.*

M4C: *Clar, hi ha un percentatge més baix que en altres escoles?... Sí. Clar,... vull dir,... però per nosaltres ja és un èxit.” (Escola C)*

M1C: *“Clar,... Què és el que veiem? Que el treball es fa. Que els resultats es veuen... s'obtenen... Abans o després?... clar, doncs bueno... Però clar, el treball està allí i... i surt, surt”. (Escola C)*

Això em porta a plantejar la següent caracterització: d'una banda, a l'escola amb poca immigració s'espera que l'alumne/a es posi al nivell del grup, tot ignorant les seves diferències culturals que, d'alguna manera, es tornen invisibles. En aquest cas, els discursos dels mestres mostren que els infants acaben assolint els objectius de l'etapa infantil. De l'altra, a l'escola amb molta immigració, els discursos fan pensar que es reconeixen les diferències culturals dels alumnes i, per tant, s'adapta el nivell del grup a les necessitats de l'alumnat. Com en el cas anterior, els mestres semblen valorar que igualment s'assoleixen els objectius previstos per a l'etapa infantil. Llavors, si s'assoleixen els objectius en tots dos casos, ens hauríem de preguntar: on és el problema?

Si, pel que sembla, els nens i nenes que venen d'altres contextos culturals s'adapten al nivell curricular corresponent a l'etapa infantil, no cal invertir esforços en preocupar-se per això, sinó que cal centrar l'atenció en un altre objectiu que no té res a veure amb el que s'està prioritzant ara a l'escola (encarada per a fer una bona evolució acadèmica). Es tracta d'una educació molt més profunda, lligada a altres aspectes més enllà dels acadèmics, possiblement més propers a aspectes emocionals i identitaris vinculats a la interacció entre cultures, tal i com apunten els estudis d'Ogbu (1995, 2003).

En aquest sentit, Essomba (2006) valora que els discursos dels mestres respecte de l'alumnat immigrant se centren en quatre aspectes segons la prioritat: continguts, metodologia, competències o creixement socioafectiu. En revisar els discursos dels mestres participants en aquesta recerca, observo una diferència en els discursos dels mestres de les escoles sense concentració d'alumnat immigrant, amb tendència a centrar-se en objectius vinculats als continguts cognitius i, en cas de necessitar adaptacions, també en la metodologia. Per contra, els discursos dels mestres que treballen amb major concentració d'alumnat immigrant se centren en objectius més competencials. Però en tots els casos, si bé es valora l'afectivitat com a aspecte important en l'educació, s'obvien els aspectes de creixement socioafectiu dels infants alhora que sembla ignorar-se la importància del seu creixement identitari, avui més important que mai si es pretén conviure amb les diferents cultures de l'entorn. Per la seva banda, entenent que l'escola s'ubica en aquest context multiculturalment divers, el Colectivo IOÉ (2000) assenyala cinc tendències relacionades amb l'abordatge a la diversitat cultural: rebutjar les diferències, ignorància de les diferències, educació dels diferents, educació intercultural (entès com una adequació del currículum a la diversitat reconeguda de tothom) i educació "antiracista" (el qual incorpora elements de crítica). Tot revisant els discursos d'aquesta recerca, puc identificar, d'una banda, una tendència a rebutjar les diferències en les escoles amb menys immigració i, de l'altra, una tendència a buscar una educació dels "diferents" en l'escola amb major concentració d'aquest alumnat, però en cap cas es posa en evidència cap tipus de treball pensat per a una pedagogia de caire intercultural. Aquesta situació alerta sobre el desconeixement de l'equip docent respecte d'aquesta concepció.

Val a dir, però, que si bé les tendències treballades disten dels plantejaments de l'educació intercultural, sí que s'evidencia una clara preocupació que evidencia un progrés vers l'atenció a la diversitat en general, i és que els mestres, en la seva preocupació per millorar l'acció educativa, sí tenen en compte el principi de diversitat:

M3A: “Jo, el que veig és que, el mestres, hem d'arribar, dins del que puguem, a tot l'alumnat. I jo, de vegades, penso que no acabem de fer una metodologia adequada perquè no hi arribem, però l'aula hauria d'estar preparada en diferents espais diferents treballs. [...]”

M2A: Llavors la metodologia ha de canviar!

M5A: Però no perquè tinguis alumnat nouvingut.

M1A: És per a atendre la diversitat”. (Escola A)

M5A: “Jo penso que, [...] quant més rígid és el funcionament a l'aula, més dificultat tens per a integrar-te, tant és per la diversitat com per a nouvinguts. Quant més lliure és la cosa, quant més...”

M2A: Relaxat.

M5A: Sí, quant més lliure és l'activitat que es fa a la classe, més fàcil és integrar en general” (Escola A)

Tot i que aquest progrés en la percepció de la diversitat ha de repercutir de manera positiva en l'atenció a la diversitat cultural, és cert que cal invertir esforços a sensibilitzar el col·lectiu docent respecte de les necessitats específiques de l'educació dels infants d'origen immigrant alhora que avançar cap a una educació pensada per a la societat d'avui que viu una realitat multicultural.

○ 5.2.6.○ Pedagogia Intercultural i Manca de Consciència

Tot cercant evidències en els discursos dels mestres que facin pensar que els mestres són conscients de la necessitat d'incorporar la realitat multicultural a les escoles, cal dir que, a banda de les trobades d'acollida de famílies nouvingudes que es porten a terme a l'escola E i que es descriuen a l'apartat dedicat a les famílies, només una mestra de l'Escola B arriba a verbalitzar algun comentari en aquest sentit, explicant la seva experiència de la següent manera:

M2B: “Nosaltres ens vam trobar una vegada a P3, doncs que, clar,... que,... hi havia molts pocs nens d'aquí, del país. Gairebé tots eren magribins. Llavors el que sentíem quan obriem la porta era que els nens, al principi, quan entraven, a la rebuda, doncs, clar, molta crítica de les famílies d'aquí cap a,... però com amb despreci, no?,... Llavors vam tenir la idea de muntar un esmorzar que,... que ho portessin els magribins. Un esmorzar on mengéssim tots junts. I va anar molt bé. Va anar súper bé. No sé, cadascú muntava,... muntàvem tallers d'equip,... vam fer una miqueta de,... no sé, la mare portava el te,... convidava a,... i va ser una miqueta una manera de... de què hi hagués una miqueta de cohesió pels nens,... bé, al cap i a la fi, tot es resumeix en que els nens estiguin bé, no?,... i a respectar-se una mica [...] i després, ja no... ja es coneixien i després ja... Allò que un li cau en gràcia a un i... ja és diferent, no? Passen els dies i... Però al principi, doncs, hi ha una mica de discriminació, no? dit així, amb llenguatge, no?... Doncs vam fer això”. (Escola B)

Tot i ser únic, aquest fragment mereix una lectura detinguda. D'una banda, es constata la pressió que sent l'escola per a donar resposta a les percepcions estereotipades de les famílies autòctones i, de l'altra, com l'escola fa esforços per a acostar-se a una realitat de contacte entre cultures que encara no sap gestionar més enllà de la bona voluntat. Així, el desconeixement fa que aquest esforç sigui de tipus multicultural, des d'una vessant folklòrica, que posa l'èmfasi en les diferències respecte de la cultura pròpia com a trets anecdòtics que despertin la curiositat puntual. Es tracta, doncs, de discursos d'alteritat en evidenciar la diferència percebuda (Colectivo IOÉ, 2000; Samper, 1996). Així mateix, es posa en evidència la percepció etnocèntrica dels docents a partir de la seva ingenuïtat de l'equip en esperar que a partir d'una activitat com aquesta es pugui solucionar un "problema" molt més gran, sense necessitat de fer canvis en el currículum o de revisar els valors i les percepcions pròpies com a responsables de reproduir i estendre les visions estereotipades existents en la societat, encara que sigui de manera inconscient.

Tot i així, si bé es tracta d'una actuació de caire multicultural, és important també no desmerèixer la iniciativa. Cal assenyalar que aquest tipus d'actuacions són un primer pas, potser ingenu, però certament necessaris per a afavorir la integració de les persones vingudes de fora. Oportunitats com aquesta provoquen espais de contacte i gràcies a les oportunitats d'interacció es pot fer un pas més cap a la reducció de les imatges estereotipades ja que pot dotar d'elements de crítica sobre els quals començar a desmuntar els estereotips. Els estudis de Barquín et al. (2010), Campoy i Pantoja (2005); Hoffman (2002) o Lee i Dallman (2008) defensen que les experiències d'interacció i relació amb persones immigrades afavoreixen que es desenvolupin valoracions més positives respecte d'aquest col·lectiu en permetre l'establiment d'emocions d'empatia i un major sentiment de justícia. Tot i així, no n'hi ha prou amb això. Carbonell, Formariz i Darder (2000), Carrasco (2004), Coelho (2005), Earick (2009) o Nieto (2003) alerten sobre la ingenuïtat de molts membres de la comunitat educativa que entenen el concepte de la integració des de la tolerància i el paternalisme. En la mateixa línia crítica, Besalú i Vila (2007), Kubota (2004), Ramsey (2006) o Ruggiano Schmidt (2005) entre d'altres, defensen que cal anar més enllà del simple respecte per la diferència o la promoció d'una sensibilitat cultural. Cal crear "sentit crític" com diu MacNaughton (2007) per forçar els mestres a qüestionar-se la seva posició privilegiada i aquest és un pas que no s'ha fet palès en els discursos dels mestres participants en aquesta recerca, la qual cosa no deixa d'afavorir que es mantinguin els conflictes interculturals.

Endinsant-me en la consciència dels mestres respecte de la seva responsabilitat de cara a una educació intercultural, és evident que no agrada la concentració d'alumnat d'origen immigrant en els mateixos centres perquè es creu que genera guetos i limita la qualitat educativa, percepció compartida amb els resultats de l'estudi de la UE recollits en el Llibre Verd de 2008, així com en les diferents edicions del Simposi sobre "Llengua, Educació i Immigració" de Girona (Besalú, 2008), però alhora, en els discursos dels mestres d'aquesta recerca es posa en evidència el desconeixement per part d'aquests respecte de causes que generen l'acumulació de l'alumnat d'origen immigrant en determinades escoles així com una ignorància de les repercussions que té el propi posicionament respecte de la mateixa i del rol que té l'escola en el manteniment o l'eradicació d'aquestes situacions, si bé es reconeix que hi té una part de responsabilitat. Així ho expliquen els mestres de l'Escola B:

M7B: *"Però no pot ser perquè hi ha escoles que se carreguen tot de la immigració. Per exemple, tu a... S. I., això és un gueto!"*

Diversos mestres B: *Sí, sí.*

M7B: *És un gueto. Va començar essent un gueto de castellans i ara és un gueto de... de cinc continents!*

M2B: *[L'escola] ha de fer de... ha de... bueno, està al mig. Llavors ha de... ha de crear una mica un clima, vull dir... Ha d'ajudar. [...]*

M1B: *Jo crec que la funció de l'escola és el de neutralitzar aquest... potencial de gueto, no? això de què s'agrupessin ells i... formessin així, doncs,... Jo crec que l'escola hauria de neutralitzar això. [...]*

M2: *Però jo crec que això va més enllà de l'escola, eh! [...]*

M1: *L'escola també genera cultura". (Escola B)*

En aquest fragment es fa evident que els mestres són conscients que l'escola com a institució educativa ha de poder intervenir en aquesta situació per a evitar la guetització dels centres perquè això dificulta les oportunitats d'integració de les persones immigrades; però no sembla definir-se quin és el rol que ha de prendre. Si mirem acuradament el discurs anterior, veiem que està carregat d'interrupcions, dubtes i frases inacabades per a acabar traspasant la responsabilitat a altres institucions més enllà de l'escola. Un fragment com aquest evidencia que els mestres, no acaben de ser conscients de quina responsabilitat tenen com a educadors en el fet d'evitar aquest tipus de resposta ni com la seva manera d'encarar el projecte educatiu pot reforçar la creació de guetos (en no ser conscients de la necessitat d'una educació culturalment significativa i crítica, estan afavorint que els infants creixin en un món carregat de prejudicis on es naturalitzen els avantatges per a la població autòctona). D'aquesta manera, en l'anàlisi del discurs, he pogut veure com els mestres busquen justificacions respecte de l'acumulació de l'alumnat en les zones de residència, la mala gestió de les administracions fins i tot en la selecció d'escoles per part de les famílies

pensant que ells prefereixen estar prop d'altres familiars o amics. Els següents fragments en són l'evidència:

M1A: *“El que passa és que això no ho pots forçar. On viuen els meus pares, tot són immigrants, i clar, tots acaben a les mateixes escoles de la zona i això no es pot canviar”* (Escola A)

M9B: *“Home, és que l'escola, de fet, el que dèieu, és una zona d'habitatge econòmic i per tant és on van les famílies que van més justes de recursos [...] i evidentment la immigració està en aquest tipus de zona i per tant van a l'escola que tenen al costat... I un factor porta a l'altre. [O potser] han anat xafardejant a les escoles i han acabat anant a l'escola 'X' perquè [...] hi van els amics, o es coneixen amb la família, i... acaben,... bé, potser al principi es focalitza,... i... o no sé... però llavors hi ha aquell punt de què,... vull que hi vagi allí perquè al menys allí tindrà amics”.* (Escola B)

M2B: *“Això ve de més a dalt. Això és el Departament qui fomenta això, qui permet,... qui permet això. Perquè aquí a S. J. hi havia dues escoles que estaven molt a prop i estava tot focalitzat en aquesta,... Vull dir, avia'm! Reparteix! Venia un immigrant de fora i el Departament el ficava allà. Doncs, no! Posa'l a l'altra escola. Hi havia places! [...] doncs, deu i deu,... i ja està”* (Escola B)

En cap d'aquests fragments, però, es fa al·lusió a la responsabilitat educativa que tenen els mestres en el manteniment o creació de guetos ni a la necessitat de replantejar els projectes educatius per a adaptar-los a una nova realitat social de caire multicultural, la qual cosa evidencia la manca de formació del professorat respecte de l'àmbit intercultural, tal i com assenyalen també els treballs de Besalú i Vila (2007), Essomba (2006), Jordán (1994), Leiva (2010), Ortiz (2008) o Ruggiano Schmidt (2005), entre d'altres. A més, a la seva mancança se li afegeix el pes dels estereotips socials i, com assenjala Ortiz (2008), també la pressió ocasionada per les famílies. Com diuen els estudis crítics sobre el discurs, la influència del discurs social en el discurs personal, tot alterant la nostra ideologia i la nostra consciència (Bakhtin, 1981, 1986; Van Dijk, 2000, 2003). Si aquest és estereotipat, la conducta estarà influenciada per aquests. En la mateixa línia, des de les aportacions de la pedagogia crítica, Cummins (2002) assenjala que el rol de l'educador mai és neutre, sinó que estableix relacions coercitives o col·laboratives, de manera que cal estar molt pendent del currículum ocult i prendre consciència de la influència i del poder que té el llenguatge en la difusió i en el manteniment dels prejudicis i dels estereotips (Bourdieu, 2009; Cazden, 1991; Delpit, 1988; Díaz V. 1997; Fairclough, 2009; Kubota, 2004; Vila et al. 2006), així com la manera d'educar (Cummins, 2002; Kubota, 2004; Luke, 2004; Shohamy, 2006; Syed, 2002) tot requerint d'un posicionament crític i compromès per part dels docents. Els estudis de Barquín et al (2010) o de Lee i Dallman (2008) amb alumnat estudiant de magisteri, observen que aquests no són conscients de la

quantitat d'expressions habituals que empren basades en comentaris estereotipats i generalitzadors que recullen de l'entorn. En el discurs dels mestres d'aquesta recerca, es recullen mostres subtils d'aquesta influència en el mateix fet d'evitar treballar en centres amb alta concentració d'alumnat immigrant per considerar-los "difícils" o, de manera més explícita, en expressions vocals com rialles, bufades de dificultat o frases inacabades com les que ja hem comentat o en altres com la següent:

M7B: "Uf!... A C., per exemple, hi ha escoles que tenen... bueno, vuitanta i noranta per cent d'immigració,... Bueno, allà!..." [<Vocal>: rialles col·lectives] (Escola B)

En aquest sentit, Kubota (2004) es mostra especialment crítica respecte de les actituds dels mestres i el poder que té el seu comportament en la transmissió de desigualtats, més enllà de la possible sensibilitat que puguin tenir els mestres vers una segona llengua o una altra cultura. Insisteix en la necessitat de qüestionar els conceptes que hom té dels grups culturals, tant del propi com dels aliens i intentar entendre com es produeixen i com es perpetuen. Es tracta de crear consciència, en termes de Freire (1987) i aquesta consciència és la que, ara per ara, no es mostra en els discursos dels mestres. El fet multicultural és una realitat aliena a ells i en la qual no s'impliquen perquè no són conscients de com participen de les desigualtats que en ella s'hi produeixen.

5.2.6.1. Respecte del conflicte cultural

Aquesta manca de consciència ens porta a parar atenció al conflicte intercultural. En iniciar la recerca es preveia que sorgís un discurs referit al conflicte cultural i, per aquest motiu, en l'edició del vídeo etnogràfic català es va incorporar una escena sobre la resolució de conflictes amb el racó "Som Amics" comentat a l'apartat anterior. S'esperava que això podria desvetllar discursos provocadors entre els mestres que visionessin el vídeo per a què comentessin les seves estratègies i creences en relació al mateix. Això no obstant, a cap escola va sorgir el debat respecte del conflicte cultural de manera espontània i, precisament per aquest motiu, aquest fet esdevé significatiu, ja sigui per la negació del mateix com per la seva ignorància. Així, provocant-ne la conversa de manera directa, els resultats d'aquesta recerca indiquen que a les escoles A i B, sense alumnat d'origen immigrant, es té la percepció que els conflictes interculturals són un tema aliè a la seva realitat, propi dels centres d'alta concentració, on es dona per fet que es produeixen, però no per això es considera necessari treballar-ho.

Pel que fa a l'Escola D, ja he comentat com els mestres no reconeixen els seus alumnes com a infants d'origen immigrant perquè són nascuts a Catalunya, i, per aquest fet, tampoc veuen el conflicte intercultural. Només a l'escola C s'admet el conflicte, però només quan es tracta de manifestacions explícites de rebuig verbal i físic i ho associen a l'alumnat d'origen gitano. S'entén que aquest és un col·lectiu que sí es mostra conflictiu amb les persones d'altres orígens culturals, tal i com comenten en el següent fragment:

M1C: *"Els conflictes racials, ... vale? No estan tant entre marroquins i gambians, per exemple, sinó que els conflictes racials venen més entre... [<shift>: baixa el volum per dir el nom amb discreció] una família gitana i una família potser guineana. Si és entre gitanos, ... [<shift>: recupera el volum anterior], no passa res.*

M3C: *Els s'ho arreglen.*

M1C: *Entre ells s'ho arreglen. Si és un gitano amb un marroquí o un gitano amb un... gambià, aquí sí que ja hi ha tela. Són molt, molt racistes. [Amb la resta de cultures] pot haver-hi un conflicte, però no per... per qüestió racial. No. [...]*

M4C: *[amb els gitanos] hi ha cada conflicte!" (Escola C)*

En un altre moment els mestres d'aquesta escola arriben a comentar també que es produïen molts conflictes a l'escola que dificultaven l'aprofitament acadèmic i la relació entre companys, però no associen aquests a qüestions de contacte entre cultures sinó, més aviat, de tipus social tal i com expliquen en el següent fragment:

M3C: *"Home és, ... és difícil aquí. Tenim aules difícils... Sí. [<kinesic>: somriures de complicitat entre companys] [...]*

M2C: *Hi ha molt nen de carrer, hi ha molt absentisme, ... llavors això fa... crea dinàmiques... majors o menors... Hi ha grups més conflictius, grups més xerraires, llavors, ... clar, és difícil aquesta dinàmica per poder... Tot i que tinguis un projecte de classe, és difícil fer classe amb aquests nanos.*

M3C: *Una baralla és el que és, ... una baralla 'callejera'." (Escola C)*

En qualsevol dels casos, les actuacions de resolució de conflictes dels mestres es limiten a intervenir en les situacions de conflicte reactiu, un cop es produeix, i sempre dins del context escolar, entenent que tot el que té lloc fora de l'escola és inabastable i que no és responsabilitat seva. En el següent fragment, els mestres expressen obertament la seva tendència a mantenir-se al marge si aquest es produeix fora del centre tot reconeixent les seves limitacions en un context de conflicte que, admeten, és continu:

M2C: *"És difícil ajudar-los també, perquè de vegades traspassa... fora de l'escola, no? [...]*

M5C: *No pots fer res! Perquè comences a preguntar i diu que ha vingut de tal i que*

M4C: *No, i està parlant de la monitora del bus. Jo no mano al bus.*

M1C: *Solucionem el que passa aquí a l'escola. El que ha passat al parque, o el que ha passat a l'autocar o a la parada,... Clar,... no arribes a tot. Coses d'aquestes a mi,... [<kinesic>: gesticula arronsant les espatlles i amb expressió facial que expressa impotència]*

M4C: *Doncs, coses d'aquestes, al parque. 'si t'ha pegat al parque, que no hi era la mare al parque?'... No,... clar. 'Li has de dir a la mama', és que jo,... o a la tia, o a l'abuela', però jo... Només manem a l'escola". (Escola C)*

Són molts els estudis que afirmen que l'aprofitament del conflicte resulta beneficiós per a l'educació dels petits (Benhammou, 2006; Canimas i Carbonell, 2008; Casas et al., 2006; Carrasco, 2004, 2006; Derman-Sparks, 2007; Jordán, 1994; Martí Marí, 2007; Vandenbroeck, 2009;...), però en aquesta recerca sembla que no s'aprofita com a recurs d'educació intercultural, observació que coincideix amb Leiva (2010). Ara bé, cal assenyalar que en les dades obtingudes, el conflicte racial s'entén des de les actuacions més explícites de la mateixa i no des de les seves manifestacions més subtils i ocultes que es mouen en el pla de les actituds com diu San Roman (1996), tot definint-les com a *infraracisme*, en termes de Wiewiorka (1992). Llavors, seguint el model de gestió del conflicte de Martí Marí (2007), els discursos dels mestres d'aquesta recerca apunten cap a una tendència a l'*Acceptació i l'Elusió* en el cas de conflictes que es donen fora de l'escola amb alumnat gitano, on es reconeix la seva existència de forma resignada i s'evita l'enfrontament, la qual cosa es creu podria empitjorar-lo, tal i com veurem en l'apartat dedicat específicament a aquest col·lectiu d'alumnes. D'altra banda, també s'ha detectat una tendència cap a la *Inhibició i la Ignorància* en el cas de conflictes racials entre altres alumnes, entenent que no es perceben com a tal, sinó com a resultat de malentesos d'una altra mena. En el cas dels conflictes que ocorren a l'escola, parlariem més d'una *Acceptació i Gestió del Poder*, però en cap cas he pogut constatar una *Acceptació Activa* del conflicte des d'un plantejament intercultural que porti a un treball de canalització positiva del mateix i de reconeixement dels conflictes emocionals interns que es deriven de les situacions d'interacció entre cultures o del fet migratori. Sembla, doncs, que la visió del conflicte s'entengui com quelcom inabastable, resultat d'uns factors d'alteritat als quals no s'hi pot accedir i per això no es pot fer res per evitar-lo. Tot això alerta sobre les mancances formatives dels docents respecte d'una pedagogia intercultural, però també sobre la necessitat de desvetllar la consciència dels mestres per a obrir els ulls a unes manifestacions més subtils del rebuig a la diferència cultural que afecten aquells infants que en l'etapa infantil han estimat tant i en els que han fomentat l'expressió de mostres d'afecte. Així, el que d'una banda es podria valorar de forma positiva quan l'Escola D entén que els seus alumnes fills de persones immigrades són ja catalans, alhora suposa un risc, en passar per alt les necessitats educatives referides a la construcció adequada de la seva identitat en un context multicultural carregat de prejudicis. Cal, doncs, vetllar per una adequada construcció de la mateixa

així com per una educació crítica adreçada al conjunt de l'alumnat amb la intenció de viure en una societat previsiblement intercultural. Així mateix, podem dir que aquesta relativament bona percepció dels infants que esdevenen culturalment invisibles a les escoles amb poc alumnat immigrant resulta perillós i mostra precisament el desconeixement del col·lectiu docent respecte de les relacions de poder que s'estableixen entre els grups culturals (Cummins, 2002, Ogbu 1995), així com de les conseqüències emocionals i psicològiques que genera el fet migratori com resiliència o vulnerabilitat pel dol migratori (Bertran, 2005), els mecanismes de defensa que enceta, els neguits o els bloquejos emocionals que se'n desprenen (Besalú, 2008) o la discontinuïtat generacional patida pels fills dels immigrants, que genera ressentiments i efectes negatius en la integració (Serra, 2006). Aquesta percepció també evidencia com els mestres ignoren el sentit profund del concepte d'educació intercultural entès, seguint Jordán (2001), com a una pedagogia d'intercanvi, de valoració i d'enriquiment mutu entre persones de diferents cultures, adreçada a tothom com a font d'enriquiment, que precisa d'un posicionament crític i respectuós i de compromís solidari.

Com a apunt final, convé considerar una observació de Derman-Sparks (2007), qui assenyala que tampoc és d'estranyar que hi hagi poca consciència respecte d'aquests fets ja que només es produeix consciència quan hi ha interacció i en el cas de l'escola a Catalunya, com a la resta de l'Estat, el fenomen de la immigració és encara recent. Amb poc més de deu anys de presència, i no així en totes les escoles, és comprensible que encara es prioritzin altres neguits com són les ràtios, la pressió pels continguts, la relació amb les famílies i més recentment, l'atenció a la diversitat. Conseqüentment, mentre els mestres no vegin la necessitat de treballar des d'una pedagogia intercultural, no entendran tampoc la necessitat de treballar el conflicte de forma positiva i des d'un plantejament de prevenció, de manera que les actuacions seguiran essent apòsits temporals. Això em porta a defensar la necessitat de provocar el col·lectiu docent per a conèixer i reflexionar sobre aquesta realitat i així crear consciència de caire cultural i centrar l'atenció en allò que es pot fer des de l'escola.

5.2.6.2. Respecte de l'Alumnat Gitano

Entesa com a minoria específica que ha estat marginada de manera històrica i que ha estat referenciada en diverses ocasions pels mestres, no voldria pas acabar sense recollir-ne els discursos que en fan referència atès que es tracta del col·lectiu que genera major rebuig, percepció que coincideix amb els treballs de Barquín et al.

(2010), Colectivo IOÉ (2000), Fernández Enguita (1999), Garreta (2003), Jordán (2001), Pizzinato (2011), Ortiz (2008), Samper (1996) o San Román (1986, 1996), més enllà de la percepció negativa que es pugui tenir d'altres col·lectius d'origen immigrant.

Tot revisant els discursos dels mestres dels diversos centres, en trobem que fan explícites les percepcions negatives respecte de l'evolució acadèmica d'aquests alumnes o la manca d'implicació de les seves famílies en mestres de les Escoles C i B:

M1C: “Però és que aquí el fracàs més absolut és amb l'ètnia gitana... vull dir,... I són d'aquí.

M4C: Tenim més fracàs de gitanos que no pas d'immigrants” (Escola C)

M4B: “Ara vaig recordant tot lo que tens a la motxilla,... a Sant C.,... on vaig treballar de ben jove, no?,... ja, només allà, clar, a més són tots castellanoparlants, tu ets la paia, no? i t'entren directe, no?: ‘Què passa, paia?’ [<vocal>: rialles] Ja no és només el fet de què et parlin en castellà o no,... sinó com que la cultura,... i mira que està molt a prop,... moltes vegades és molt diferent i,... a mi m'havien vingut moltes mares i,... [<shift>: amb to ferm i acusatiu]: ‘A ve!, ehto der tovalló, què éh?’ porque el niño me habla der tovalló, er tovalló, er tovalló,... i ehto què éh?’ I jo,... ‘ai! No,... la servilleta. Es la servilleta’... però em venen molt,... Ells parlen així... no?, però tu et quedes,... [<shift>: amb veueta feble com qui queda espantat i indefens] ‘què? Ai?,... què m'estàs dient?’ [<vocal>: rialles] I de vegades no és tant el fet de què et parlin d'una altra manera, perquè a ells els entenes perfectament perquè et parlaven en castellà, però el,... no sé com dir-ho,... el ‘choque’ de cultures o,... les maneres de fer, no?, ... T'has d'adaptar a fer d'una manera diferent. Les prioritats són diferents. Allà, només entrar a les nou, havies de rentar cares i mans [<shift>: amb un to més fluix i delicat, per afegir una explicació que es pressuposa però que no vol dir obertament] perquè no es rentaven a casa... [<shift>: recupera el to de conversa habitual]. Clar, són una sèrie de coses que... t'hi has d'anar adaptant... conforme ho vas tenint, no?” (Escola B)

Des d'una anàlisi metalingüística, cal parar atenció al fet que quan s'han plantejat comentaris referits a alguna dificultat que pogués suscitar la població d'origen immigrant, generalment la discussió s'ha reconduït amb l'aportació d'altres discursos contrastius que portaven la discussió cap a valoracions més positives dels col·lectius immigrants. En canvi, en el cas dels discursos referits a la població gitana, si bé són pocs, en cap cas no han generat contestació per part de ningú; més aviat ha provocat condescendència en assentir amb les valoracions emeses pels parlants, bé amb moviments de cap o amb rialles de complicitat però no amb expressions verbals, tot evidenciant un *pensament de casta*, en termes d'Ogbu (2003). Des d'una anàlisi morfosintàctica, veiem també que es nominalitza l'adjectiu per a referir-se a aquestes persones, emprant l'expressió “gitanos” o el seu diminutiu “gitanets” com a eufemisme, en comptes dels “nens gitanos” o de les “famílies gitanes”, a diferència de la denominació dels infants o les famílies d'origen immigrant a les que s'anomena gairebé sempre amb el nom corresponent (“nen nouvingut o immigrant” i “família nouvinguda o immigrada”). Des d'una anàlisi de l'expressió corporal, es constata també un rebuig

amb una tendència a marcar les distàncies en els gestos dels mestres, com quan es mostren els palmells oberts davant del tronc en senyal d'allunyament i separació. En els fragments anteriors també es veuen variacions en el volum i la intensitat de la parla, així com representacions vocals tot parodiant la manera de parlar de la població gitana. També queda palesa una predisposició incòmoda i defensiva d'alguns mestres en relacionar-se amb les famílies dels infants, posant en evidència un sentiment d'indefensió i vulnerabilitat que desencadena en un rebuig del col·lectiu gitano de manera essencialista, tal i com constaten els treballs de Ortiz (2008) o San Román (1996). D'aquesta manera, seguint la classificació de Calvo Buezas (1995), les manifestacions de racisme vers la població gitana recollides en aquest treball es constaten en el pla cognitiu, a partir de creences i valoracions de qualitats negatives, així com afectiu, amb sentiments negatius i una intenció de mantenir les distàncies, encara que no s'expressi el rebuig de manera explícita.

Els exemples anteriors ens serveixen per veure com, amb la població gitana, s'empren uns discursos d'alteritat que encara van més enllà de la població immigrada. Així com les persones immigrades es perceben "emmotllables", susceptibles de ser integrades, entenent-ho com a "assimilables", en el cas de la població gitana, ni tan sols es contempla aquesta possibilitat pel que no es recullen evidències d'esforços per a intentar acostar-se a la cultura. A banda del rebuig del col·lectiu, si seguim la teoria de la distància percebuda respecte de l'alumne modèlic de què parla Terrén (2010), el rebuig s'estén també als infants – tot i que cal fer constar que les valoracions recollides en aquesta recerca no fan referència als nens i nenes en l'etapa infantil, sinó a partir de primària. Convé assenyalar que l'experiència d'aquests mestres amb alumnat gitano es refereix a l'etapa primària atès que aquestes famílies no acostumen a portar els seus fills a l'escola durant l'etapa infantil ja que no és obligatòria. I és que, com assenyala Fernández Enguita (1999), l'escola no respon als objectius de formació per a la vida ni al concepte d'educació que esperen i valoren des de la cultura gitana, de manera que no els interessa a anar-hi. A més, probablement com assenyala San Román (1986) el rebuig social patit durant segles no afavoreix que les famílies de la comunitat gitana se sentin prou confiades com per a deixar els seus fills en mans d'una entitat que no reconeix de forma valuosa la seva forma de vida i on els més petits de la comunitat són molt vulnerables en estar exposats al rebuig de companys, mestres o altres membres de la comunitat educativa. En els seus estudis sobre el rebuig, San Román (1996) parla d'una alterofòbia per part de la societat cap a la població gitana que provoca la seva marginació i exclusió social. Arran dels discursos dels mestres d'aquesta recerca és molt evident que la població gitana és un col·lectiu rebutjat més enllà del que ho pugui ser el d'origen immigrat i que els prejudicis són tan

estesos que no deixen gaire lloc a la contestació o a la reflexió crítica que haurien d'ajudar a entendre que les relacions estan influenciades per les tensions històriques produïdes pel contacte entre cultures.

○ 5.2.7.○ Discussió

Són considerables els estudis desenvolupats a escala nacional que apunten cap a una valoració positiva respecte del camí que va fent l'escola a Espanya vers un concepte d'educació intercultural. Ja en 1995, Bartolomé es mostrava optimista i confiada en les possibilitats de l'escola catalana, on destacava algunes actuacions intercultural dignes de menció entre una majoria de tendència encara multicultural, però amb voluntat i treball conjunt per tal d'evolucionar. Tot i així, Bartolomé assenyalava que per a avançar cap a una pedagogia intercultural calia de la implicació de la societat en general. Garreta (2003, 2009b) defensa que s'ha anat reduint de forma progressiva el menyspreu a la diferència en el context educatiu i que s'avança clarament cap a una perspectiva intercultural. Destaca especialment la implicació de l'administració catalana en les mesures d'acollida a partir del *Pla per a la Llengua i la Cohesió Social* (2004), encara que reconeix que de vegades costa de posar en pràctica. A nivell estatal, els estudis del Colectivo IOÉ (2000) també constaten l'evidència d'una sensibilitat per part del col·lectiu docent, encara que valoren que cal anar més enllà i arribar a un compromís per a treballar no només la diversitat sinó també les desigualtats. El grup ELEA (Barquín et al., 2010) també recullen més valoracions positives que negatives i, per la seva banda, Leiva (2010) constata un canvi en el discurs docent cap a un posicionament positiu i de consciència respecte de l'alumnat d'origen immigrant, tot defensant l'evidència d'actituds compromeses i pedagogies més renovadores, on els mestres perceben la immigració com a una oportunitat per a reflexionar sobre la pràctica pedagògica. Els estudis de Garreta i Llevot (2003), Jordán (1994) o Terrén (2001) observen una tendència per part dels mestres cap a emetre un discurs positiu en les seves valoracions respecte de l'alumnat d'origen immigrant i el Defensor del Pueblo (2003) també constata un biaix políticament correcte cap a l'alumnat d'origen immigrant quan es tracta de pocs alumnes notant, això no obstant, una diferència quan hi ha una concentració elevada. Ara bé, com diuen des del grup GELA (Barrieras et al., 2009), s'ha dit tant que la diversitat és una font de riquesa, que ja forma part del discurs docent independentment del que es pensi. Per això, seguint treballs com els de Bañón (2002), Bonilla-Silva i Foster (2000), Foster (1995), Leiva (2010), Terrén (2001) o Van Dijk (1999), cal aprofundir en el discurs i fer una anàlisi més acurada per tal d'identificar, no tant el rebuig en si, sinó els discursos d'alteritat

que fomenten el classisme o la jerarquització de les persones (Bertran, 2009; Besalú, 2010; Calvo Buezas, 1995; Carrasco, 2004; Colectivo IOÉ, 2000; Terrén 2001).

Dels discursos recollits en aquesta recerca, val a dir que el Pla LIC ha generat un grau considerable de consciència respecte de la importància d'acollir emocionalment els alumnes nouvinguts en els primers moments d'adaptació, però això no sembla allunyar-se del que seria una tendència natural de la majoria de mestres que mostren una inquietud personal *de facto* per considerar les qüestions emocionals en la seva actuació pedagògica. Ara bé, més enllà d'aquest, el Pla LIC sembla no haver tingut gaire repercussió en el foment d'una consciència de caire intercultural entesa com a educació adreçada a tot el col·lectiu aprenent, des d'una educació emocional i de construcció de les identitats, per a conuiu en un món de contacte entre cultures i on cal posicionar-se de manera crítica davant les relacions de poder entre els grups. D'altra banda, en els resultats d'aquesta recerca queda palesa una preocupació latent per part dels mestres per atendre la diversitat de l'alumnat, entre la qual sí es contempla l'alumnat d'origen immigrant, però no s'entenen les seves necessitats de manera específica més enllà de les necessitats afectives i lingüístiques inicials. És aquí on es troben les mancances en l'evolució de l'educació intercultural. Això no obstant, així com Ainscow i Booth (2006) defensen de la pedagogia inclusiva no és una fita sinó que és el procés de construcció pedagògica que es travessa per a millorar l'actuació educativa en el marc de la diversitat, comparteixo amb el Colectivo IOÉ (2000), Leiva (2010) o Tobin (2005) que la pedagogia intercultural no és una fita concreta sinó que respon a un procés de reflexió i millora en el que tot just s'hi està entrant i això sí que mereix ser considerat en els resultats d'aquesta recerca. És cert que la presència d'alumnat immigrant a Catalunya, així com a la resta d'Espanya, és un fenomen recent que coincideix amb els esforços de l'escola per ajustar-se a un model educatiu inclusiu, la qual cosa pot estar a favor del mateix sistema educatiu en ampliar-ne el debat que ja s'ha iniciat respecte de la diversitat. Tot i així, aquesta recerca mostra com convé anar més enllà i, coincidint així amb els treballs de Bertran (2005), Essomba (2006) o Leiva (2010), desvetllar la sensibilització docent respecte de les necessitats educatives de l'alumnat d'origen immigrant; unes necessitats que van més enllà de les qüestions curriculars i que estan lligades a processos més complexos, probablement identitaris com assenyalen els treballs de Gibson (1988) o d'Ogbu (1995, 2003). Ara bé, la pedra angular de tot aquest procés no està només vinculada a la incorporació d'aquests alumnes a les aules catalanes sinó a una profunda revisió del sistema educatiu en general, dels objectius i les finalitats de l'etapa, de les creences pedagògiques dels professionals i de la seva formació en educació infantil.

Un cop entès això, i ja de manera més específica en el tema que ens ocupa, coincideixo amb la majoria d'autors en defensar la manca de formació en educació intercultural dels docents i, més encara, en destacar que un dels temes pendents prioritaris és el de desvetllar la sensibilitat i la consciència vers la realitat intercultural que destaquen Gay (2000), Landson-Billings (2009) o Osborne (2001), o fins i tot Besalú i Vila (2007), Besalú (2010), Carbonell (1995), Garreta i Llevot (2003), Jordán (2001) o Leiva (2010) en el pla nacional, així com d'estimular el pensament autocrític i reflexiu que els permeti veure les percepcions esbiaixades de la realitat multicultural dels alumnes i les famílies (Ballestín, 2010; Besalú i Vila, 2007). Com assenyala Juliano (1993), si no hi ha consciència per part de l'escola respecte d'aquesta necessitat, se seguiran reproduint els prejudicis i considerant-los naturals. Cal que els mestres, doncs, desenvolupin identitats culturals i nacionals crítiques per a poder treballar-ho des de l'escola amb els seus alumnes (Banks, 2007; Calvo-Buezas, 1995; Derman-Sparks, 2007; McNaughton, 2007; Spindler, 1994) i aquest aspecte, com assenyalen Besalú i Vila (2007) és, potser, l'aspecte que menys s'ha treballat en el desenvolupament de la competència intercultural en el pla nacional. Amb la bona fe de la ignorància no es pot encarar un projecte intercultural. Així, coincideixo així amb els autors quan, juntament amb Bertran (2005) o Coelho (2005), assenyalen que el problema més gran no són les persones que actuen de forma racista o des del rebuig, sinó la gran quantitat de bones persones que no actuen per eradicar les situacions d'injustícia. D'aquests, i en la línia transformadora de Giroux (1990), són precisament els docents els que han de fer el primer pas en ser responsables de l'educació de les "bones persones" que seran els futurs ciutadans. Les escoles, com diu Bertran, han de ser, precisament, "agents de canvi social" i la diversitat hauria de suposar per als educadors un repte especial, una *oportunitat* en termes d'Osborne (2001) i no un problema.

○ 5.2.8.○ Recapitulant

Amb l'objectiu d'anar tancant aquest bloc, el qual ha de permetre definir el que seran les conclusions finals de la recerca, intento sintetitzar les idees fonamentals tot destacant-ne els elements principals.

D'una banda, convé recordar que el discurs dels mestres permet abstrure una evident preocupació per la concepció de l'aprenentatge entès des d'una perspectiva més cognitivista o escolaritzadora i no tant des d'una oportunitat de creixement i estimulació personal, social i emocional on es doti de valor les atencions de cura. Tot i així,

l'escola a Catalunya sembla dotar d'especial valor les expressions d'afecte com a base per a afavorir els processos d'aprenentatge posteriors. Aquesta visió és extensible a tot l'alumnat, indiferentment de les seves necessitats o característiques o orígens socioculturals.

D'altra banda, i de manera específica respecte de l'alumnat d'origen immigrat, es creu que aquest alumnat, un cop apresada la llengua, s'adapta fàcilment al ritme de treball de l'etapa infantil i que adquireix fàcilment els hàbits, esdevenint un més del grup i, consegüentment, culturalment invisible. Això és percebut de manera positiva per part dels docents, alhora que es valora que la seva adaptació no ha de suposar cap un problema quan són pocs alumnes d'aquestes característiques en un mateix centre. L'anàlisi del discurs revela que els mestres arriben a donar per fet que aquests infants parteixen d'una identitat ajustada a la realitat cultural de la seva família i que aquest equilibri els ha de permetre interactuar de manera harmònica a l'escola, no essent conscients els mestres que els infants travessen una important fase de construcció de la seva identitat intercultural durant l'etapa infantil i per a la qual no reben el necessari acompanyament educatiu. Llavors, la percepció dels alumnes és positiva en l'etapa infantil però acaba degenerant en visions més estereotipades vinculades al conflicte cultural a partir de les etapes posteriors, quan comencen a aparèixer conflictes vinculats a qüestions culturals, no entenent que l'educació infantil hi juga un paper fonamental en la seva prevenció. En relació al conflicte intercultural, sembla que aquest no arribi a considerar-se com a susceptible d'esser aprofitat com a eina educadora. Els conflictes s'entenen en el sentit reactiu, un cop apareguts, amb manifestacions físiques o verbals i no com a tensions produïdes pel contacte entre cultures. Així, els centres es caracteritzen per una manca d'oportunitats per a reflexionar-hi de manera crítica i s'entén que aquest tipus de tòpic és una qüestió aliena o puntual a la realitat del centre.

Respecte de la percepció del col·lectiu d'alumnat d'origen immigrat, val a dir que aquesta varia en funció del nombre d'alumnes incorporats a l'escola, essent més negatiu en els casos d'alta concentració ja que es percep que la feina en aquest tipus d'escola "ha de ser" més difícil i per a la qual es requereixen d'unes aptituds personals que no tothom té, posant en evidència el rebuig latent a la diversitat cultural. Així mateix, l'acumulació d'aquest tipus d'alumnat genera el rebuig per part de les famílies autòctones i es posa en evidència la manca de recursos que té l'escola per a evitar aquestes situacions. Aquesta opinió que s'associa amb una visió de dificultat, contrasta amb la dels mestres de l'escola amb alta concentració d'alumnat immigrat, els quals reconeixen que cal una predisposició personal positiva per a treballar amb

aquest col·lectiu d'alumnes i es mostren més satisfets de la seva funció docent, reconeixent que, en la seva feina, l'actuació és més àmplia del que es considera habitual, tot abastant atencions de cura que són prioritzades per sobre dels continguts d'aprenentatge habituals. Aquests mestres entenen que han de replantejar els objectius educatius, tot responant a un projecte molt més flexible d'atenció a la diversitat. Tot i així, la pressió de l'escola més academicista continua tenint-hi un pes important, fent dubtar aquests mestres de la seva estratègia metodològica.

Pel que fa a l'evolució acadèmica dels alumnes d'origen immigrant, quan aquests són pocs, es tendeix a esperar que l'alumne/a es posi al nivell del que es preveu per a la resta de l'alumnat, tot dotant-lo de mesures compensatòries fins que no hi arribi. En el cas de l'escola amb molta població immigrada, es tendeix a treballar des d'un plantejament més flexible però ajustat a les necessitats dels alumnes, tot repercutint en unes expectatives acadèmiques més baixes. En qualsevol cas, tant els mestres d'unes i altres escoles valoren que els alumnes acaben l'etapa infantil havent assolit els objectius educatius que els corresponen per edat. Això suggereix que no cal centrar el focus de preocupació en l'assoliment dels aprenentatges de caire cognitiu o acadèmic en els primers moments de l'educació ja que les dificultats posteriors no troben el seu fonament en aquesta fase inicial, sinó que cal reparar en altres aspectes, probablement més lligats al creixement personal, social i identitari.

En relació al concepte intercultural, els mestres encara l'entenen des d'un enfocament multicultural. Les poques experiències de contacte entre cultures encara s'han fet des d'un plantejament ben intencionat però etnocèntric, no veient la necessitat d'educar des d'una pedagogia intercultural adreçada a tot el col·lectiu d'alumnes com un objectiu avui fonamental per a viure en una societat de cultures en contacte. Tampoc hi ha evidència que faci pensar que els mestres són conscients que cal replantejar el sistema educatiu per a atendre qüestions més profundes lligades a la construcció de la identitat dels infants amb l'objectiu d'ajudar-los a créixer en una societat carregada d'estereotips. Ara bé, tot i la manca de consciència respecte de l'educació intercultural, es posa en evidència una preocupació per a donar resposta a l'educació per a la diversitat. De fet, l'alumnat d'origen immigrant no és ignorat com a tal, sinó que s'entén com a part d'aquesta diversitat, i es creu que des de l'esforç per a atendre la diversitat, també s'estan atenent les necessitats derivades del fet cultural. Això posa en evidència un desconeixement del sentit profund de l'educació intercultural per part dels docents.

Respecte de l'alumnat d'ètnia gitana, es fa evident que es tracta d'una minoria rebutjada, més enllà del que ho pot ser la població d'origen immigrant, per la seva

resistència a l'assimilació amb les formes de fer de l'escola i la seva tendència a mantenir les seves tradicions i formes de viure. Existeix poc interès per a establir el diàleg i els estereotips pesen tant que es dóna per fet que el treball amb aquest tipus d'alumnat és difícil a causa de les diferents percepcions respecte de l'educació entre escola i família.

5.3.

Escola Infantil i Família

Conegut el marc educatiu de l'escola infantil i, de manera més concreta, com aquest influeix en la incorporació d'alumnat de diversa procedència cultural, en aquest nou apartat d'anàlisi es focalitza l'atenció en la relació existent entre escola i família. Aquest és un tòpic que ha emergit de forma significativa entre els discursos dels mestres de les diferents escoles participants esdevenint un element clau de l'anàlisi i de l'educació d'avui; un aspecte "no resolt", en termes de Parellada (2002), independentment de la presència o no de famílies d'origen immigrat.

Seguint la dinàmica dels apartats d'anàlisi anteriors, al llarg de les properes línies, doncs, m'acostaré primer als discursos dels mestres que fan referència a la relació escola-família de forma genèrica per tal de definir el marc que contextualitza l'escola i, a continuació, m'acostaré als discursos que fan referència específica a la població d'origen immigrat, tot diferenciant el que són trets comuns del que és realment específic de la relació amb aquestes famílies.

○ 5.3.1.○ Els Discursos sobre Famílies Autòctones

Si recordem el perfil de les escoles participants en aquest estudi, n'hi ha dues que tenen pocs alumnes d'origen immigrat a les seves aules. Una d'elles, l'Escola A, és una escola amb més de tres dècades de funcionament i de tendència academicista, amb alumnat fills i filles de famílies catalanes de classe mitja acomodada. L'altra, l'Escola B, és una escola de nova creació amb sis anys de rodatge situada a les afores de Barcelona, amb alumnat autòcton fills i filles de famílies catalanes i espanyoles ja assentades de classe mitja treballadora. Com ja s'ha vist en el primer apartat de l'anàlisi, la tendència de relació amb les famílies d'una i altra escola és força diferent tot i que també comparteixen alguns trets comuns propis del bagatge pedagògic

heretat que a poc a poc anirem coneixent. Sense intenció de repetir tòpics, convé recordar alguns trets rellevants de la relació que aquests centres estableixen amb les seves respectives famílies.

Així, d'una banda, i en relació a l'equip de mestres de l'Escola A, en diversos moments i de forma reiterativa s'ha fet palesa una vivència d'angoixa significativament preocupant que interfereix en les relacions amb les famílies. Els mestres manifesten la seva elevada sensació de tensió respecte de l'intent d'aproximació de les famílies a les que perceben de forma inquisitiva, o intrusiva en termes de Garreta (2008). Si recordem alguns dels fragments que ja s'han analitzat, dèiem que aquests mestres se senten avaluats i qüestionats per la seva pràctica educativa quan s'allunyen d'un model didàctic més disciplinari i centrat en continguts d'aprenentatge vinculats a l'adquisició de la lectoescriptura, entenent que els pares reconeixen aquest com a indicador de bona praxi educativa si s'assoleix abans d'acabar l'etapa infantil. Això impedeix als mestres avançar cap a un treball més constructiu centrat en el creixement de l'infant des d'un enfocament més global per a prioritzar unes dinàmiques de treball exigents on tots els esforços se centren en empènyer uns infants que encara no estan preparats per aquests continguts, fent el camí encara més difícil. Així mateix, s'ha vist que es valoraven les relacions que es basen en una estructura vertical on el mestre és capaç de controlar l'ambient de treball del grup classe i aconseguir que els infants treballin amb certa disciplina de silenci i de manera organitzada, realitat que és difícil d'aconseguir i que es tradueix en malestar docent, fent que aquest esdevingui vulnerable a les suposades crítiques de les famílies si no ho aconsegueix. Conseqüentment, aquesta situació genera una tendència a mantenir les distàncies amb les famílies, percebudes com a focus de pressió i contra les quals s'aboquen les tensions, arribant, fins i tot, a emetre valoracions prejudicades i de menyspreament cap a elles si no aconsegueixen la seva part de responsabilitat educativa. Recordem algunes de les seves expressions:

M2A: *“Des de les famílies es té una imatge de l'escola que no és el que realment és, no? I nosaltres, en comptes de creure'ns quina és la nostra funció com a educació infantil, ens anem com contaminant de l'escola de fa vint-i-cinc anys que, en comptes de ser a primer que s'aprenia a llegir, ho hem traspassat a P3 i ens anem estressant, ... i ens ho hem de creure [...]*

M1A: *Saps què és això? La nostra seguretat de dir-li...[referint-se a un pare]: 'Miri senyor, jo en comptes de fer això que l'any que ve ho aprendrà en dos setmanes, en comptes de dedicar-li tot el curs a fer això, jo li estic treballant això, això i això'. No tenim aquesta seguretat i ens 'caguem a les calces' quan algú ens fa alguna pregunta i, a partir d'aquí, ja podem plegar. Perquè ni nosaltres tenim clar que fem el que només hauríem de fer, així que afegim tota una sèrie de coses que, si no les fem, tenim la sensació que estem perdent el temps, i a més a més, hem de tenir el parell de 'collons' de dir, si algú ens ho pregunta, que estem fent això, això i allò. 'I vostè vol que el seu nen sàpiga escriure el seu nom i cognom?', Doncs miri,*

quan vagi a primer li ensenyaran en un dia i ja ho sabrà per tota la vida'. No sé per què s'enseny a P3 durant tot un curs una cosa que és purament evolutiva i que ho aprendrà sol quan vegi com van les lletres facilíssimament, quan a P3 hem d'aprendre a jugar sense cridar. Això és el que hem d'aprendre [...] Ens falta autoestima!" (Escola A)

M1A: "Jo crec que les famílies es preocupen molt pel que fan aquí i no es preocupen gaire pel que han de fer ells a casa!

M5A: Clar!

M1A: Hi ha molts nens que els ensenyen a llegir a casa, però, en canvi, no els ensenyen a netejar-se el cul, no els ensenyen a vestir-se sols, a menjar,..." (Escola A)

Aquesta percepció de supervisió externa per part de les famílies a l'Escola A és viscuda de tal manera que, consegüentment, els mestres reaccionen limitant les oportunitats de contacte per tal d'evitar-ne l'enfrontament (es tracta d'una actitud d'evasió del conflicte). En veure les experiències educatives d'altres països als vídeos etnogràfics, els mestres es sorprenen que les famílies entrin a les aules i ajudin els seus fills i filles a preparar-se per la classe i, encara que ho troben molt interessant, la pressió que senten per part de les seves famílies és tal que no ho veuen viable a la seva escola. Alguns mestres arriben a verbalitzar explícitament que el seu objectiu és marxar quant abans de l'escola. En el següent fragment podem llegir com els mestres intenten evitar aquest contacte, justificant que això allargaria la seva jornada laboral, situació per a la qual no estan disposats a cedir el seu temps:

M3A: Jo el que he vist que coincidía és que, a la sortida, ... ara ve una mare, ara ve una altra. Clar, com nosaltres estem soles, i tenim un horari molt més rígid, més pautat, i les hores de sortida, doncs, també. I aquí [*event*]: referint-se als vídeos], entraven i sortien a la classe,...

M5A: Entraven a deixar-los i entraven a recollir-los...

M1A: els ajuden a treure's la bata i...

M2A: a l'Escola X, a P3, els divendres, ara han començat a deixar entrar els pares mitja hora abans i entren a agafar la bata del nen, la bossa de l'esmorzar, ... ho agafen tot ells i llavors els nens poden estar amb els seus pares aquest quart d'hora ensenyant les feines que han fet durant la setmana, ... i això a mi, ... és una mica, ... [*kinesic*]: inspira i obre els palmes oberts, posicionant-los cap a l'interlocutor marcant distància o protecció] Clar, no estem acostumats, ... però jo crec que la mestra deu anar més relaxada de no haver de preparar, ... que si el lavabo, ... que si...

M3A: Home!, està bé, el que passa és que això allarga el teu horari...

M2A: No, perquè entren un quart d'hora abans de l'hora...

M1A: Sí, però que entrin un quart d'hora abans no vol dir que a les cinc estiguin tots fora.

M3A: Exacte! (Escola A)

D'aquest fragment convé destacar que la manca de col·laboració de les famílies no és un fet aïllat de l'Escola A, sinó àmpliament estès. Noti el lector que el comentari de la mestra M2A, en explicar l'experiència que han començat a fer en l'altra escola, està posant de relleu que es tracta d'una iniciativa nova i que s'ha començat a provar un cop per setmana, reconeixent, així, que es tracta d'una situació que surt del que és

habitual a les escoles i que es posa a prova de manera molt limitada, mirant de donar resposta a les demandes d'acostament entre escola i família que proposa el decret⁵⁶ d'ordenació de l'etapa infantil.

Entre altres iniciatives, els discursos dels mestres de l'Escola B serveixen com a mostra del plantejament propi d'escoles que intenten potenciar aquestes oportunitats de contacte i interacció amb les famílies. En els discursos d'aquests mestres veiem com la percepció respecte de les famílies no és tan angoixant i que intenten vetllar per oferir algun espai de proximitat i contacte amb elles. Així, com ja s'havia comentat en el primer apartat, en aquesta escola els mestres expliquen com intenten acostar-se a les famílies en començar la jornada escolar permetent el seu accés a les aules, un moment que resulta molt adequat per a establir una comunicació afectiva amb elles:

M1B: "Obrim la porta perquè els pares entrin i hem de fer un mínim contacte amb ells,... ni que sigui "Hola, bon dia, tal... què tal? Com va anar ahir a la tarda? [...]"

M6B: [Els nens] arriben i ho tenen interioritzat que hi ha diferents espais de joc i ells trien,... Llavors [...] ells fan la seva feina: treuen la llibreta, pengen la jaqueta,... saben el que han de fer acompanyats dels pares.... [...] I llavors,... si ells [els pares] ens han de dir alguna cosa, com ells [els nens] estan actius i jugant, doncs la família et pot dir, doncs: "aquesta nit ha passat alguna cosa" [...] I llavors hi ha famílies que tenen la necessitat d'explicar-te alguna cosa més, no? [...]"

M1B: Funciona molt bé. [...] A les nou i quart,... o així, els pares han marxat [...] El contacte amb les famílies, jo personalment, el valoro molt bé [...]"

M7B: És necessari pels papes... i per les mames també...

M1B: i pels nens.

M3B: Sí, i pels nens també.

M7B: Saber on el deixes... i que el nen o la nena vegi que el seu papa parla amb el seu mestre, clar!, això dóna molta confiança al nen. [...] Els pares tenen una pau emocional, no? [...] perquè fem una funció de família, no? [...]"

M4B: Tot això forma part d'establir un vincle,... no es pot fer de cap altra manera que amb el contacte del dia a dia. [...] Des de l'escola ens ho mirem així,... que... un nen amb la família darrere" (Escola B)

En el discurs d'aquesta escola, en cap cas s'emeten judicis de valor cap a les famílies que puguin fer pensar en relacions tenses entre uns i altres. Ans al contrari; els mestres defensen la importància d'aquesta relació i, encara que les oportunitats de contacte siguin encara molt limitades i pautades per l'escola, aquests mestres semblen mostrar-se més satisfets del seu posicionament i contempen aquesta participació en les trobades pedagògiques per a introduir-lo com a línia d'escola. Així, els mestres de

⁵⁶ ⁵⁶ *DECRET 181/2008, de 9 de setembre, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments del segon cicle de l'educació infantil.*

l'Escola B comenten que busquen espais per a conèixer les famílies i assegurar-se que aquestes se senten escoltades amb l'objectiu de promoure un treball compartit. Això no obstant, val a dir que aquests comentaris són emesos en el context de treball a l'Escola B. Si ho recordem, els mateixos mestres, en altres escoles, han tingut diferents experiències laborals, tant pel que fa a l'estil de treball com a la relació amb famílies, tot reconeixent que la manera de treballar en aquesta escola surt d'allò que és habitual.

Recuperant el discurs dels mestres de les escoles C i D que fan referència a les famílies de manera general, convé recordar que la primera (C), amb un alt nombre d'alumnat d'origen immigrant, es caracteritza per una línia de treball més oberta, mentre que la segona (D), amb alumnat nascut a Catalunya però fills i filles de famílies immigrades ja establertes a Catalunya, es caracteritza per un perfil més escolaritzador. D'aquesta manera, els discursos emesos pels mestres de l'escola D sobresurten perquè, en un discurs reiteratiu, es destaquen les mancances educatives de la família vers els seus fills i filles, fent que l'escola se senti sobrecarregada de responsabilitats en aspectes de cura i autonomia bàsics que creuen que no els pertoca. Així ho podem llegir els següents fragments:

M9D: "Nosotros tenemos que enseñarlo todo, des de atarse los zapatos hasta las guerras púnicas. Llega un momento en que tanto abanico no se puede abarcar" (Escola D)

M2D: "Aprenen a comportar-se a l'aula i a la que surten parlen als pares amb unes exigències "vull això, vull allò" i els pares els hi donen... i els permeten les marranades [...] Els mateixos que a la classe es saben comportar, llavors són petits tirans [...]"

M8D: "Com pot ser que una família tingui por de donar un cop al fill per aturar-lo a temps i que t'amenaci amb denunciar-te! Hi ha molts pares que estan espantats! Com pot ser que un nen de P3 li digui a la mare el que ha de fer? [...] S'han de posar límits des del mateix moment de néixer" (Escola D)

M8D: "Els nens estan cada cop menys motivats; la competència de l'esforç, no la tenen. Tot els és igual. Els demanes una feina que tenien de deures i et diuen: 'no ho he portat' i els dius que trucaràs els pares i també els és igual, i dius: 'escolta! Què fas?' [...] Els meus pares, quan arribava a casa a la nit, em deien 'Què has fet avui' i els deia 'això, això i això'... i avui en dia no existeix això [...] exigeix un esforç des de casa" (Escola D)

M9D: "Si em ve un nen a l'escola amb febre! i he de trucar a la mare per dir-li que se l'emporti a casa! [...]"

M3D: "Seria convenient fer una escola de pares."

M2D: "Sí! perquè et demanen què fer amb els nens. Fas una entrevista per explicar als pares com fer de pares, no per comentar l'evolució del nen. Fas de psicòloga". (Escola D)

Aquests fragments evidencien com es menysté la capacitat educadora de les famílies, a les quals se'ls retreu la manca de responsabilitat en l'educació dels hàbits bàsics dels fills i filles necessaris per a encarar el procés d'aprenentatge a l'escola. Des d'aquest plantejament, l'escola parteix, llavors, d'una visió de dèficit de les famílies, des de la qual es fa difícil arribar a una negociació de responsabilitats en una acció educativa comuna. Si bé es pressuposa que aquesta escola hauria de tenir experiències positives amb algunes de les seves famílies, durant l'estona de discussió no s'han recollit discursos de contestació sinó, ans al contrari, només s'han constatat discursos de condescendència amb les valoracions anteriorment expressades.

El cas de l'Escola C hauria de contemplar-se en el subapartat següent que tracta específicament de la percepció respecte de les famílies d'origen immigrant, però en aquest punt interessa destacar-lo també atès que tendeix cap a un model més obert i comunicatiu amb les seves famílies. Així, en el seu cas, els mestres comenten les seves experiències de contacte amb les famílies que, si bé admeten que són poques, són molt més positives, enriquidores i fins i tot sembla mostrar-se sorpresa pel fet que resultin tan positives (posant en evidència un prejudici inicial amb l'expectativa negativa, situació que comentarem més endavant). En el seu cas, les necessitats dels infants han mogut l'escola a anar més enllà del treball educatiu que fan els docents a les aules i acostar-se al nucli familiar amb la intenció d'afavorir la seva implicació en la dinàmica escolar, la qual cosa s'ha viscut de forma positiva, tal i com veiem en els següents exemples:

M4C: *"En el moment en què ells [la família] venen i veuen que està obert a la família i que ells també poden participar i que és important, que és important que ells participin en l'educació dels seus fills, doncs, hi ha famílies que les captes de seguida i les truques i et venen, es preocupen,... però clar, és una minoria [...] Però aquestes cinc s'involucren. [...] I no totes podien perquè moltes tenen bebès.... I clar, no podien venir a ajudar-te amb el bebè"* (Escola C)

M1C: *"Tenim un grup de mares que participa,... en tot. Sempre. [...]. Sempre és el mateix grupet de mares, però participa en qualsevol cosa que organitzem des de l'escola [...] [L'AMPA] té una presidenta que és sud-americana molt maca i molt competent,... Llavors, a partir d'aquí, bueno, pues vam aconseguir anar enganxant mares que,... són immigrants, perquè les poques famílies que tenim d'aquí per exemple,... són,... [<kinesic>: ventant les mans per indicar desinterès]... no s'impliquen"* (Escola C)

A diferència del que s'exposava a l'Escola D, la postura discursiva dels mestres de l'Escola C sembla posicionar-se del costat de les famílies, tot valorant els esforços de les que sí s'impliquen independentment de les que no ho fan. Es tracta, llavors, d'un discurs positiu i comprensiu de possibles dificultats, conscients que la realitat d'algunes famílies dificulta la seva participació en la vida escolar. Curiosament aquesta

visió positiva contrasta amb la que es té de les famílies autòctones que, com hem pogut llegir, no sembla ser tan bona.

Arribats a aquest punt, val la pena fer una aturada per a revisar les coincidències entre els diferents discursos emesos per les diferents escoles. Així, emergeixen determinades semblances en la percepció de les famílies entre les escoles A i D, i d'altres entre les escoles B i C que mereixen ser observades amb cura. D'una banda, sembla que les escoles que segueixen una línia de treball centrada en la superació de continguts cognitius i processos instrumentals propis de l'etapa primària (A i D), viuen amb major tensió el procés d'ensenyament i aprenentatge. Això sembla provocar una menor relació i un vincle comunicatiu pobre amb les famílies, situació que tendeix cap al manteniment de les distàncies entre escola i família, tot repercutint en una visió menys afectiva de les mateixes i provocant que s'emetin més judicis despectius o de valoració menys positiva en relació a la seva respectiva funció educadora. Els mestres recreen a les famílies la seva manca d'actuació educativa respecte dels hàbits d'autonomia bàsics i les famílies pressionen els mestres per a què ensenyin continguts cognitius i a llegir i escriure. Com assenyala Garreta (2008), seguint els estudis de Holh (1996), la distància entre allò que els pares volen de l'escola i el que fa l'escola, i entre allò que els mestres volen dels pares i el que fan, és el que alimenta els prejudicis.

D'altra banda, les escoles que parteixen d'un projecte pedagògic innovador, ja sigui provocat per les necessitats específiques de l'alumnat com per una iniciativa de nova creació, com és el cas de les escoles C i B, semblen mostrar major interès per mantenir un contacte més proper amb les famílies. Si bé encara són poques i limitades a situacions encara molt pautades i controlades des de la institució escolar, la valoració de les experiències compartides és positiva i harmònica, més permeable a la comunicació afectiva i molt més relaxada respecte de la preocupació pels continguts d'aprenentatge de caire cognitiu. Aquesta permeabilitat és la que sembla afavorir una percepció més positiva de la família, percepció que coincideix amb el treball de Bertran (2005), qui assenyala que el contacte amb les famílies serà el desencadenant de l'establiment de lligams emocionals i vincles de confiança que han d'ajudar a trencar estereotips.

Veient aquesta polarització i revisant l'anàlisi desenvolupat en els apartats anteriors, on s'ha detectat que les oportunitats de revisió col·lectiva de valors i creences sobre l'educació són un dels trets significatius de diferència entre els centres, convé assenyalar que entre els discursos dels mestres de l'Escola A, havent tingut

l'oportunitat de reflexionar-hi, ells mateixos arriben a criticar la seva pròpia actuació i valorar-ne la vessant més positiva del contacte amb les famílies. Així ho verbalitza la mestra M5A:

M5A: "Jo crec que si els expliquéssim més als pares què fem, ells no tindrien aquesta necessitat que els seus nens sortissin de P5 sabent llegir i escriure. Sabrien realment que no és el que han de fer a P5". (Escola A)

Altre cop, això suggereix que, davant la possibilitat de reflexionar-hi de manera col·lectiva s'hi arriben a conclusions molt més ajustades al tractament de la diversitat i a l'educació en un context de cultures en contacte, la qual cosa demana també de la implicació de la família i la necessària aproximació entre les dues institucions educatives. D'aquest fet es posa de relleu la vàlua que té provocar els espais de reflexió pedagògica en els equips docents, tal i com apunten Ainscow (1989, 1995), Monereo i Solé (1996) o Osborne (2001), si es pretén millorar la qualitat pedagògica i incorporar els principis que determina el decret sobre l'ensenyament a l'educació infantil. En aquest, la família és reconeguda de forma significativa en el procés educatiu dels infants. Així, s'estipula que "la interacció amb l'entorn és una condició indispensable per al desenvolupament de l'infant. La família, l'escola i els altres infants formen part d'aquest entorn i hi han de tenir un paper acollidor i estimulador". En el seu article 3.2 insisteix en l'establiment de vies de participació i col·laboració mútues ("cal establir els mecanismes de participació i col·laboració necessaris que permetin informar famílies i compartir criteris d'intervenció educativa, per afavorir la participació en el procés educatiu dels seus fills i filles"). Si bé els mestres reconeixen aquests principis, el seu discurs suggereix que aquesta participació és molt limitada perquè no s'hi han establert les vies de comunicació i confiança que això requereix. Es tracta, doncs, d'un tema pendent en el que cal dedicar esforços

Tot considerant aquest context, en el següent apartat se centra l'anàlisi en el discurs dels mestres que fa referència específica a les famílies d'origen immigrant.

○ 5.3.2.○ Els Discursos Sobre les Famílies Immigrades

Un cop situats en aquest context on s'entén que la relació entre escola i família és un binomi que depèn de les expectatives educatives d'uns i altres així com de les oportunitats d'acostament i comunicació afectiva entre ambdues institucions, a partir del següent apartat l'anàlisi se centrarà més detingudament en els discursos dels mestres referits a la percepció de les famílies d'origen immigrant, bé sigui per

experiència directa de relació amb elles o bé per contagi de les percepcions socials generalitzades que existeixen al respecte. Com han apuntat els treballs de Barquín et al. (2010), Garreta i Llevot (2003) o Jordán (1994), els mestres tendeixen a emetre un discurs políticament correcte o desitjable quan es tracta de qüestions educatives i culturals, precisament perquè han de ser coherents amb el seu rol com a educadors, de manera que cal estar atents a allò que diuen més enllà de les paraules. Així, convé assenyalar que, en aquesta investigació, llevat de les ja esmentades referències de rebuig cap a les famílies d'ètnia gitana i l'evident tensió entre escola i família de forma generalitzada, són poques les oportunitats d'escoltar discursos referits a qüestions culturals, però les que es fan tenen a veure amb qüestions de comunicació i interpretacions de la diferència des d'una perspectiva etnocèntrica.

5.3.2.1. La Barrera Comunicativa

Igual que quan es va engegar la discussió sobre els infants, la primera referència explícita que fan els mestres sobre la relació amb les famílies d'origen immigrat està relacionada amb les limitacions de comunicació. Això alerta sobre un prejudici latent que posa l'èmfasi en la dificultat abans que en l'enteniment. En relació amb això, una mestra de l'Escola C explica la seva experiència i els diferents recursos als que ha recorregut per a comunicar-se, tot evidenciant-ne les dificultats per sobre de tot i optant, finalment, per abandonar els esforços, tot esperant que sigui l'altre qui faci l'esforç d'adaptació:

M4C: *“Mira, jo vaig intentar,... per fer les cartes, per explicar els treballs per projectes, amb les mediadores, la sarakoulé i la marroquina, que m'ho traduïssin... al seu idioma, no? Llavors, què va passar? Doncs que el sarakoulé és una llengua oral. No té escriptura. No m'ho podia traduir. A més a més, no servia de res que ho traduís a alguna de les llengües oficials del país perquè no ho coneixerien les famílies. I després amb la marroquina, també em van posar tot un munt d'impediments i al final vaig dir, doncs, mira, en català i ja està”. (Escola C)*

A l'escola B trobem un exemple semblant. Una mestra allí explica la seva experiència de comunicació frustrada de la següent manera (noti el lector com en el següent exemple l'infant acaba esdevenint el mediador entre l'escola i la família):

M4B: *“Jo m'he trobat el cas de tenir un nen àrab i,... amb ell no tenia problema, però cada vegada que m'havia d'adreçar a la família,... Uf!,... Jo ja,... per dir-li que... i en castellà i en lo que vulguis,... perquè algun dia havia de trucar per telèfon perquè no havia vingut o perquè,... i al dia següent teníem una sortida o algo, doncs,... trucava i... Uf!... i deia,... [<kinesic>: fa veure que agafa un telèfon i parla]: ‘No, mira, que soy la profesora de tal y...’ [<shift>: augmentant el volum en senyal de sorpresa]... i es posava un altre! I,... jo suposo que no entenien res i passaven el telèfon d'un a l'altre, i jo em quedava que no sabia si ho*

haviem entès o no. No sabia si vindrà, si no vindrà.... i jo què sé, no? i sí que és veritat que,... amb aquest cas, que ha sigut aquí a l'escola,... amb el nen cap problema... parlava un català perfecte,... però amb la família...” (Escola B)

Cal assenyalar que són diversos els estudis que també assenyalen les barreres de comunicació com un fet significatiu en la relació amb famílies d'origen immigrant (Defensor del Pueblo, 2003; Essomba, 2006; Garreta i Llevot, 2003; Salas et al., 2012). Ara bé, tot i que aquesta percepció de dificultat hi sigui, en aquesta recerca s'han trobat més evidències que demostren que els mestres consideren les barreres de comunicació més com uns obstacles salvables que no pas de forma contrària. Tot i l'expressió inicial de dificultat, en obrir el tema i reflexionar-hi de manera col·lectiva, altres mestres emeten discursos de contestació que provoquen un qüestionament de la dificultat inicialment exposada per la companya a partir d'altres experiències positives de superació d'aquestes barreres comunicatives. Cal destacar, altre cop, que l'oportunitat de reflexionar en equip respecte de les barreres provoca que els mateixos mestres redueixin els neguits i percebin la situació de manera més positiva en poder contrastar el que es diu amb les seves pròpies experiències. En el proper fragment, podem veure com el discurs de la mestra que abans parlava esdevé vulnerable davant el qüestionament dels companys, tot produint-se un canvi discursiu, en termes de Bakhtin (1986). El següent fragment continua de l'anterior:

M1B: *“Però jo crec que les famílies, poc o molt, però,... A mi em va passar que amb el “X”, que era el germà del “X”, i era el primer any que tenia contacte amb la família, però poc o molt, paraules molt simples,... àrabs, o,... quatre paraules molt senzilles en castellà, en català no, però en castellà, les saben, perquè jo amb la “X”, jo recordo que era molt [<kinesic>: amb expressió clara i pausada, i gestos de diàleg, exemplifica una conversa amb una família marroquina]: ‘El Lunes. Vale. Sí,... Tal,..’. molt en plan monòleg, de jo cap a ella i ella, val? I preguntava si no ho entenia, ella.*

M4B: *jo crec que això, cara a cara, doncs, jo ho feia amb gestos i,... i em feia entendre,... però el dia que vaig haver de parlar per telèfon,...*

M3B: *Clar, és molt més difícil...*

M4B: *jo em vaig quedar que,... ‘suposo que sí que ho han entès’, però...*

M1B: *Jo crec que en aquests casos hi ha germans grans que coneixen una mica,...*

M4B: *sí, sí, sí, sí, sí,... jo crec que al final vaig parlar amb algun germà...” (Escola B)*

En aquest fragment veiem com la mestra M1B explica la seva experiència i on, en els seus esforços de comunicació, arriba a contemplar l'ús de paraules clau en la llengua materna de la família per tal de facilitar-ne el procés -en aquest cas, a banda del castellà, la mestra fins i tot contempla l'ús d'expressions molt simples en àrab (*“poc o molt, paraules molt simples,... àrabs, o,... quatre paraules molt senzilles en castellà”*). Aquest és un fet molt significatiu perquè, tot i que les discussions inicials dels mestres comentaven els aspectes més complexos de la comunicació, en revisar les seves

experiències personals, els seus discursos acaben exposant vivències de comunicació positiva que passen per una voluntat de comunicar real o una ètica dialògica. Això es correspon amb els treballs de Bertran (2005), Canimas i Carbonell (2008), Garreta (2009a), Gómez Bruguera (2003), Marí (2008) o Palou (2003) quan exposen que allà on hi ha intenció comunicativa, s'hi arriba a l'entesa. En aquesta situació d'obertura, els mestres arriben a verbalitzar els esforços que fan aquestes famílies per a comunicar-se o sortir endavant de les situacions d'interacció amb l'escola. En els següents fragments en veiem alguns exemples:

M1C: *“Ho intenten, no? ‘Vale, jo no ho entenc’ [<shift> : canvia al castellà, tot representant l'expressió d'una família estrangera] ‘pero tu me explicas’, no?. S'esforcen”* (Escola C)

M7B: *“A C., per exemple, hi ha escoles que tenen... bueno, vuitanta i noranta per cent d'immigració [...] i allí sí que veus que, bueno, les famílies, magribines sí que tenen la connexió. Hi ha, per exemple, una dona que és magribina, que és la que,... és com la portaveu de totes les novingudes, val? Llavors, tothom,... la mare d'algú que té un conflicte de,... de llenguatge o de qualsevol cosa, es dirigeix a la F. La F. és,... bueno, té un moviment social molt...! [<vocal>: rialles]. Però li agrada,... Ha assumit aquest rol en la comunitat i,... assumeix aquest rol a la comunitat magrebina en l'entorn escolar... És a dir, que es busquen els recursos [...] és qui resol els dubtes o inquietuds de la resta de mares que no entenen el castellà, no entenen el català,... i aquesta dona és jove i sí que entén el castellà i el català i fa de... ”*

M4B: *De traductora, no?*

M7B: *Sí, de... de traductora moltes vegades*

M2B: *Jo també vaig estar una vegada en una escola amb molta immigració i,... el que eren les entrevistes, sempre hi havia un traductor per poder parlar amb les famílies,... i si no, hi havia una mare, també,...”* (Escola B)

M2B: *“Jo també vaig estar una vegada en una escola amb molta immigració i,... el que eren les entrevistes, sempre hi havia un traductor per poder parlar amb les famílies,... i si no, hi havia una altra mare, també...”* (Escola B)

Com deia abans, sembla que l'oportunitat de reflexionar en equip respecte de les dificultats percebudes afebleixi la percepció prejudiciosa i es reconegui l'esforç de les persones vingudes de fora per a adaptar-s'hi. És cert que, com defensen els treballs sobre minories d'Ogbu (1995), és important que aquests facin esforços per a adaptar-se però, alhora, també és necessari que l'escola estigui disposada a comunicar-se amb elles i a valorar els esforços de les famílies per a participar-hi si es vol que aquestes continuïn esforçant-se. Des d'aquest plantejament, Coelho (2005), com Garreta (2009a) o Marí (2008), assenyalen la importància que té l'actitud d'obertura comunicativa de la població autòctona per a afavorir la integració dels que venen de fora i, en aquest sentit, tal i com també suggereixen Carbonell, Formariz i Darder (2000), Dahlberg i Moss (2004), Landson-Billings (2009), Osborne (2001) o Rinaldi (2006), és responsabilitat de l'escola continuar afavorint aquest interès i aquesta

valoració positiva, així com establir relacions de confiança i empatia. Però per a fer-ho, més que la formació, cal desvetllar la sensibilitat del professorat vers una pedagogia de l'escolta (Dahlberg i Moss, 2004; Rinaldi, 2006). En els exemples d'aquesta recerca, veiem que aquest esforç es reconeix per part de les escoles B i C, les quals parteixen d'una actitud d'obertura cap a les seves famílies de manera generalitzada, però no en les de caire més escolaritzador, la qual cosa suggereix que les famílies d'origen immigrant tindrien majors dificultats d'integració en les dinàmiques escolars (val a dir que, tot i les valoracions positives, això no treu que de vegades es reconeguin algunes dificultats. A l'Escola C, per exemple, també reconeixen que de vegades aquest acostament no és l'esperat, però no per això ho generalitzen a tot el col·lectiu atès que les experiències positives els serveixen per a poder contrarestar les percepcions negatives).

M3C: *"Hi ha pares conflictius.*

M1C: *No tenim moltes famílies conflictives, però... sí."* (Escola C)

En el seu estudi, Salas et al. (2012) plantegen les dificultats de comunicació amb les famílies estrangeres com a un dels elements clau de cara a interrompre les relacions però també valoren que són pocs els centres que desenvolupen estratègies per a millorar la comunicació amb aquestes. Tot analitzant els discursos dels mestres participants en aquesta recerca, només es constaten les iniciatives de les escoles C i E per a organitzar sessions de formació de llengua catalana adreçades a les famílies, així com les trobades de benvinguda i acollida que es porten a terme a l'Escola E i que tenen com a objectiu convidar les famílies estrangeres a conèixer el funcionament de l'escola i compartir neguits i expectatives sobre l'educació, alhora que establir lligams afectius. Tot i que l'objectiu d'anàlisi d'aquesta investigació se centri en la percepció dels mestres, en aquest subapartat es recullen algunes impressions de famílies estrangeres a partir de la seva participació en les trobades de benvinguda de l'Escola E al llarg de tres cursos escolars, els quals enriquiran l'anàlisi en servir com a elements de contrast respecte d'alguns dels discursos dels mestres. Convé assenyalar que aquestes percepcions han estat recollides a partir d'un registre d'observació i anotacions de camp.

○ 5.3.3.○ La Veu de les Famílies Immigrades

Amb l'objectiu d'escoltar la veu de les famílies i poder contrastar les percepcions dels mestres amb percepcions reals d'algunes famílies a les que s'ha tingut accés en el decurs d'aquesta recerca, interessa destacar alguns fragments de les anotacions de

camp que aporten elements de contestació interessants. Així, d'una banda, el següent il·lustra les dificultats de comprensió dels textos escrits per part d'una mare magribina i de com el seu fill, actuant com a mediador, és capaç de manipular la situació:

Sessió d'Acollida i Benvinguda. Escola E (curs 2008-2009).

En l'intercanvi d'experiències amb famílies magribines, una mare explica que no sap llegir i que el seu fill se n'ha arribat a aprofitar del seu analfabetisme. Comenta que el curs passat el nen li va ensenyar una nota de la mestra explicant un conflicte que havia protagonitzat però que, aprofitant el desconeixement de la mare, li va fer creure que es tractava d'una felicitació que havia de signar per haver fet una feina ben feta. Ella, satisfeta, així ho va fer i va felicitar el nen per la seva actuació però, comenta, que llavors es va trobar en una situació molt incòmoda quan la mestra, en demanar-li una entrevista, li retreia la manca de sanció a casa.

Aquest breu fragment narrat per una mare magribina i traduït per una medidora dona una possible resposta a molts dels malentesos que es donen sovint entre escola i família, malentesos que desencadenen en imatges estereotipades i prejudicis en relació a les famílies d'origen immigrat, arribant a pensar que no mostren interès per donar suport al procés d'aprenentatge dels alumnes quan potser només es tracta d'un problema de comunicació; problema al que l'escola no acostuma a posar-hi remei tal i com apuntaven Salas et al. (2012). Però no cal anar a cultures tan allunyades per a entendre que és necessari crear aquests espais de diàleg per a compartir dinàmiques o intencions educatives. A l'Escola E també trobem exemples que justifiquen aquesta necessitat en boca de famílies de cultures més occidentalitzades procedents de Nova Zelanda, Alemanya o Rússia:

Sessió d'Acollida i Benvinguda. Escola E (curs 2011-2012).

Les famílies comparteixen les seves impressions respecte de les diferències en el grau d'exigència acadèmica i les dinàmiques de comunicació i contacte per part del centre. Pel que fa al grau d'exigència acadèmica, a partir de les observacions d'una de les mares alemanyes que no està d'acord amb la línia pedagògica de l'escola anterior a la que assistia el seu fill, s'obre un interessant debat respecte del grau d'exigència acadèmica de l'escola catalana a través de la visió de l'Escola E. Des del punt de vista de la mare russa, aquesta és massa laxa. En canvi, per part de les mares alemanyes, és molt adequada. Aquestes valoren que els nens han de ser feliços i que han de tenir experiències lúdiques alhora que d'aprenentatge i creuen que a l'Escola E això es garanteix. La seva experiència a Alemanya no ha estat massa bona pel tarannà de l'escola lliure, però valoren que tampoc els agrada l'autoritarisme d'altres escoles catalanes que havien visitat abans d'escollir aquesta. En el cas de les famílies de Nova Zelanda, aquestes també valoren que l'escola catalana és més laxa que al seu país però no per això es mostren en desacord amb el funcionament de l'escola, tot valorant que aquí es treballen altres aspectes de creixement personal molt importants. Pel que fa al contacte i la comunicació amb la família, aquest aspecte també genera força debat. La família de Nova Zelanda diu sentir-se aclaparada (*overwhelmed*) per la contínua demanda de comunicació entre mestres i família, ja sigui mitjançant l'agenda com amb petició d'entrevistes personals. No ho valoren de forma negativa però encara s'hi estan intentant adaptar. La mare Russa, que

ja fa un any que porta la seva filla a l'escola, explica com, al principi, ella també es va sorprendre per aquest fet, explicant que se sentia intimidada. Tot i així, diu que la mestra de la seva filla era una persona molt amable i que, a poc a poc, l'havia sabut fer sentir més còmoda amb aquesta situació. Comenta estar contenta de no ser l'única mare que s'ha sentit estranyada per aquest fet.

Fragments com aquest o fins i tot com l'anterior, són evidències molt clares sobre la importància de compartir aquests espais d'interacció i comunicació entre escola i família, especialment quan la cultura d'origen és diferent atès que això implica una cultura escolar i unes expectatives diferents. En aquestes anotacions s'ha vist com s'han exposat neguits que s'han pogut compartir amb altres famílies que han experimentat emocions similars i això sembla aportar tranquil·litat, però el que destaca per sobre de tot és la capacitat del centre per a generar un clima de confiança i diàleg de manera general basat més en les emocions que en les paraules (com assenyala Bennett (1998), el llenguatge és un sistema abstracte capaç de generar malentesos, però d'acord amb els treballs d'Ekman (2007), la comunicació no verbal i les expressions emocionals són menys manipulables i, per tant, més fiables). Com exposa la mare russa, al principi aquesta se sentia intimidada però, gràcies al tarannà afable de la mestra de la seva filla, va saber salvar les distàncies. D'aquest intercanvi, l'escola també se'n beneficia ja que pot conèixer quins són els neguits de la família i pot donar-hi resposta. Precisament, gràcies a les trobades d'acollida de les famílies nouvingudes a l'Escola E, per exemple, es va poder prendre consciència d'algunes de les limitacions de comunicació amb les famílies magribines i, juntament amb el suport de personal mediador, es va dissenyar una eina de comunicació més accessible. Continua explicant el diari...

Sessió d'Acollida i Benvinguda. Escola E (curs 2008-2009).

Abans de la sessió d'acollida de famílies nouvingudes d'origen magribí el curs 2008-2009, l'Equip Directiu i l'Equip LIC de l'escola i l'entorn, van trobar-se amb la mediadora de l'Ajuntament per a estudiar alternatives de comunicació amb un grup de famílies magribines que acudien sovint a demanar ajuda a la mediadora. Sovint es tractava d'una petició de traducció de petites notificacions de sortides, festes o reunions de l'escola que no sabien entendre però que donaven molta feina a les famílies en haver de trobar solucions continuament per a traduir els comunicats escrits de l'escola. Després d'estudiar algunes alternatives, es va optar per dissenyar un model de notificació a base de pictogrames que facilités la comprensió de les comunicacions habituals de l'escola. En la sessió d'acollida de les famílies, s'ha plantejat obertament aquesta situació respecte de la dificultat de comunicació i s'ha presentat un model de carta, tot valorant la facilitat de comprensió del missatge a partir de pictogrames i arribant a un acord en l'ús del model de notificació que sembla aconseguir totes les parts. En aquest model es poden comunicar els aspectes referits a sortides escolars, festes, citacions per a reunions de famílies o entrevistes individuals, tot especificant la data i l'hora de l'esdeveniment, el lloc i el material que caldria portar si fos escaient.

El document de comunicació acordat es va concretar en el següent model, el qual fou aprovat per les famílies assistents, quedant totes elles satisfetes de la proposta:

Imatge 11: Model de carta de comunicació amb famílies immigrades

COMUNICACIÓ AMB FAMÍLIES					
ACTIVITAT					
	<input type="checkbox"/> Sortida	<input type="checkbox"/> Entrevista	<input type="checkbox"/> Reunió Pares	<input type="checkbox"/> Festa escolar	<input type="checkbox"/> Festa familiar
	DATA		HORARI		
	_____ de _____ de 20____		_____		_____
	LLOC		PREU		
_____		_____ €			
CAL PORTAR					
	<input type="checkbox"/> Mobilitat	<input type="checkbox"/> Esmorzar	<input type="checkbox"/> Dinar	<input type="checkbox"/> Aigua	<input type="checkbox"/> Gorra
X (a omplir pel mestre)					
El pare/mare de l'alumne/a _____ he rebut la notificació respecte de l'activitat _____ en data _____					
Signatura:					

○ 5.3.4.○ La Veu de les Famílies Autòctones

Abans de tornar a l'anàlisi del discurs dels mestres, voldria contemplar també la importància d'escoltar la veu de les famílies autòctones. Gràcies a la participació de les famílies en la sessió de validació del vídeo etnogràfic de l'Escola E, s'ha pogut constatar que, de la mateixa manera que l'escola ha d'acostar-se a les famílies immigrades, també ho ha de fer a les famílies autòctones davant l'arribada de població immigrada. Sabem que la societat està carregada de prejudicis respecte de la immigració i com a membres de la societat, les famílies també s'hi veuen influenciades. En la trobada de validació amb les famílies dels nens i nenes filmats vaig recollir els següents comentaris que han de ser analitzats detingudament:

"P2E3: Què entenem per, doncs,... per adaptació completa de nens nous? Té que,... que parlar el català? Té que parlar el castellà a l'aula? Ha d'adaptar-se? [...] Jo no el veia pas a

disgust [referint-se a l'alumne d'origen immigrant protagonista del vídeo etnogràfic]. Bé que feia les activitats com tothom i bé que estava integrat, no? [...] Jo, fins i tot, el nostre,... l'he vist massa parat, aquí [...] Jo, el J, l'he vist, no sé, és molt més actiu i aquí l'he vist com.... no sé, he pensat que el que no està adaptat és el meu!" (Família Escola E)

"M4E3: *Se ayuda al de fuera que viene,... que me parece muy bien, pero aquí dentro también hay quien necesita... como un pequeño refuerzo, igual...."* (Família Escola E)

Discursos com els anteriors ens demostren com existeixen percepcions ocultes que posen als pares en alerta davant l'arribada de població nouvinguda. Al llarg de les sessions amb els mestres, alguns ja havien exposat aquesta preocupació per part de les famílies davant l'arribada d'alumnat d'origen immigrant, tot qüestionant l'atenció educativa que rebien els fills, però en la trobada amb aquestes famílies s'ha pogut constatar aquest neguit en boca de les mateixes famílies. Això, depenent del tarannà comunicatiu de l'escola, es pot traduir en tensions i pressions que, de no ser atesos correctament, augmentaran la ja existent distància entre les dues institucions, especialment en aquelles escoles de caire més escolaritzador, tal i com s'ha vist anteriorment. En aquest sentit, Ortiz (2008) alerta precisament sobre la pressió que exerceixen els pares quan se senten neguitejats per aquest fet, moguts sovint per la força dels prejudicis que hi ha a la societat, lamentant que ningú de l'escola acostuma a donar una explicació que hi posi pau. És llavors imprescindible que les escoles que incorporen alumnat d'origen immigrant també arribin als pares autòctons i els ofereixin explicacions respecte del model educatiu de l'escola, dels objectius i de la manera de treballar, tot entenent que la població immigrada, en un projecte d'educació inclusiva, no és un problema sinó un element més d'enriquiment vers una pedagogia intercultural necessària per a la vida d'avui. D'ignorar aquesta necessitat, no es farà més que augmentar la fugida d'alumnat autòcton perquè no hi haurà cap vincle afectiu que permeti la comunicació entre uns i altres.

Tot i que no és l'objectiu analitzar el discurs dels pares i mares, sinó d'escoltar la seva veu per a complementar les percepcions dels mestres, convé ressaltar que, havent recollit els neguits anteriors, de la mateixa manera que cal promoure oportunitats per a una reflexió crítica entre el col·lectiu docent, també cal fer-ho entre les famílies dels alumnes autòctons perquè prenguin consciència de com són vulnerables a les veus socials i de com també es veuen influïts pels estereotips. Per això, cal crear oportunitats d'interacció positives que fomentin l'empatia també entre les famílies. En el cas de les que van participar en la validació del vídeo etnogràfic, una mare d'origen japonès explicava el neguit del seu fill de tres anys en passar una temporada escolaritzat al Japó un cop ja havia fet arrels i bones amistats a l'escola catalana. Així ho explicava:

“M3E3: En mes de abril,... bueno, yo soy de Japón, y con N. he ido a Japón... Cada ‘ves’ que va a Japón, N. va a cole allí, y, esta ‘ves’ estado siete días y aunque entiende idioma, está todo día con capucha para,... porque no siente,...[amb confiança] [...] Claro, mis amigos son de aquí”. (Familia Escola E)

El nen en qüestió, tot i ser de pare català, feia pocs mesos que havia vingut del Japó. Pel seu caràcter, era un nen estimat pel grup classe i els pares i mares de la resta de nens podien entendre millor l’aflicció d’aquest nen que d’un altre desconegut que acabés d’arribar. Arran d’aquest comentari, una altra mare va prendre-hi part tot valorant els avantatges que els suposa als seus fills poder interaccionar amb infants de diferents cultures tal i com es pot llegir en el següent fragment:

“M10E3: Eso curte mucho a los chicos, ¿no? Eso de mezclar a culturas diferentes. Lo que hablábamos antes, que J. [company de classe del curs anterior] el año pasado estaba aquí; el año anterior había estado en Japón. Vino aquí, luego en diciembre estuvo en Murcia, luego,... no sé, Argentina,... luego,... es decir, es un niño que ha ido de cole en cole y que aprende a socializar muy bien, ¿no? Influye en la personalidad del niño y.... cuanto más te expones,... más te enriqueces, ¿no?” (Familia Escola E)

Aquestes observacions suggereixen que entre les mares i els pares dels alumnes de l’escola hi ha moltes veus i trobar espais per a poder compartir les seves impressions i neguits aporta elements de contestació que posen en qüestió els estereotips, redueix incerteses i afavoreix l’aproximació de postures que millorin les relacions d’aquests amb les famílies novingudes. En aquest sentit, Derman-Sparks (2007) defensa la necessitat d’educar en una identitat compromesa no només des dels mestres sinó també des de les famílies, i per a fer-ho, calen oportunitats de formació també per a famílies. Ara bé, aquesta recerca prova que, si bé la formació de les famílies és necessària, també ho són les experiències d’interacció positives i els espais de discussió (en aquest fragment hem pogut veure com s’ha produït una evolució en el discurs de les famílies on són els mateixos pares i mares els que, des dels discursos de proximitat, són capaços de fer veure els beneficis que aquesta interacció provoca als infants).

○ 5.3.5.○ Vers una Comunicació Afectiva

Considerant les aportacions anteriors en boca de les famílies de l’Escola E i reprenent l’anàlisi del discurs dels grups de discussió seleccionats, aquest darrer apartat pretén recollir les propostes d’acostament derivades de les oportunitats de d’indagació reflexiva emeses pels mateixos mestres de les escoles que es caracteritzen per la seva major obertura cap a les famílies. Així, l’escola B explica com no té gaire

experiència amb famílies d'origen immigrant, però es mostra oberta a oferir espais d'interacció amb elles. En el següent fragment veiem com creuen que la seva tendència a acollir les famílies a primera hora hauria de ser una estratègia adequada per a les nouvingudes. Segons l'evolució del discurs, aquests mestres empatitzen amb les emocions que, des del seu punt de vista, creuen que podrien tenir les famílies d'origen immigrant en portar els fills a una escola en un altre país. El seu argument es basa en unes percepcions viscudes des de la pròpia cultura i creuen que, amb aquesta obertura, les famílies haurien de sentir-se més tranquil·les ja que podrien veure la dinàmica de funcionament de l'escola i conèixer de prop els mestres. Així mateix, tal i com exposen en el següent fragment, creuen que hauria de resultar positiu pels infants veure com la seva família i el seu mestre hi estableixen lligams:

M1B: “Jo crec que en el cas dels nens nouvinguts, que aquí a l'escola no ens hi trobem, crec que encara es fa més indispensable que es faci així [...]

M2B: La sensació que deu crear deixar el teu fill en un lloc que saps que no entendrà absolutament res!

M6B: Clar!

M7B: Clar, i si ni entres, el deixes a la porta i et tanquen la porta! Mmm... és per... [<kinesic>: inspira i obre els ulls tot expressant neguit o por] [...]

M6B: Clar, és que poder veure la classe, no?, jo crec que dóna tranquil·litat, no? si tu pots entrar... no tens res a amagar” (Escola B)

Es tracta, doncs, d'un posicionament inicial d'obertura cap a les famílies on no se les rebutja, però és a partir de la prolongació del seu discurs que els mestres arriben a valorar que cal encara anar més enllà i promoure els espais de contacte de manera més explícita per a fer-les sentir acollides i donar-les oportunitats d'integració i desenvolupament de la llengua autòctona. Així, es reconeix que l'escola pot oferir aquests espais d'interacció funcional en un entorn d'acollida emocional, la qual cosa coincideix amb els treballs de Bertran (2005), Carbonell, Formariz i Darder (2000), Dahlberg i Moss (2004), Garreta (2009a), Horno Goicoechea (2004), Landson-Billings (2009), Osborne (2001) o Rinaldi (2006). Així ho verbalitza la mestra M1B en el següent fragment:

M1B: La llengua s'aprèn utilitzant-la, i... els nens, anar parlant amb es companys i amb les mestres, la van aprenent,... però,... i els pares? L'aprenen a l'anar a comprar i,... però també l'aprenen en la relació amb la mestra, a part del clima de confiança,... que no és només la qüestió lingüística, eh!” (Escola B)

Per la seva banda, en les sessions de discussió de l'Escola C, els mestres també valoren la funció acollidora de l'escola vers la família d'origen immigrant i expliquen com s'ha arribat a obrir l'escola per a fer que aquestes famílies participin de les activitats. Així, els mestres expliquen algunes de les experiències que comparteixen

amb les seves famílies; experiències que van començar per petites participacions que inicialment es reconeix que generaven dubte però que finalment han acabat sorprenent molt positivament pel que s'han anat ampliant. Això no fa més que evidenciar que la percepció inicial està marcada pel prejudici, on les expectatives inicials són negatives o bé qüestionades, però també torna a posar en evidència que es poden desmuntar els prejudicis a partir d'experiències positives d'interacció, tal i com exposen aquí aquests mestres:

***M1C:** Van demanar col·laboració per tallers i per, ... també són les mateixes famílies. [...] Hem començat a fer, ... a ajudar-los [els nens] a participar en alguna activitat. Això a Infantil. Es comença per infantil i, ... [...] l'avaluació va ser molt bona.*

***M3C:** A veure, no venen molts pares. Potser en una altra escola vindrien la meitat de pares, i aquí no, ... però estem molt contents perquè... és això: no coneixen, no saben què fan els nens a l'escola. I... no sé, al menys amb els pares que van venir a la meua classe, nosaltres observem i són els pares els que fan l'activitat. [...]*

***M4C:** Sí, aquesta mare que us deia, es va ajuntar amb una altra i va ajudar a fer com... un taller...*

***M3C:** de plàstica. Sí. I els deies, pues, tu fes això i tu fes allò... i elles anaven fent i, ... i tu revisaves, ... Els costava el llenguatge per entendre tots els nens, evidentment, ... però bueno, ...*

***M4C:** però molt bé.*

***M3C:** amb els gestos i amb, ... amb quatre paraules, ... Ara, elles, si parlen, parlen en castellà. [...]*

***M1C:** "Era una experiència que, ... bueno, ens arriscàvem a veure què passa, no? Pensàvem que moltes mames estarien potser pel seu fill i no sé què, ... i, en canvi, ens ha sobtat..."*

***M3C:** Molt positivament.*

***M1C:** molt positivament, vale?, el fet de què, tot al contrari, que elles han entrat allà, que han fet una activitat i que han tractat tots els nens per igual.*

***M3C:** i que anaven amb altres grups que no eren el seu seu fill, quan, pensàvem que no, que estarien a la taula del seu fill. No, ... molt bé. [...]*

***M1C:** Llavors, bueno, vam començar per aquí. Com que vam veure que, ... que eren mares, que, ... que tenien ganes de fer coses, doncs, hem anat ampliant.*

***M4C:** i a partir d'això del català, va venir una mare a llegir un conte de quan ella era petita. Llavors, per cicles, ho va anar explicant als nens.... Sí, es van fer coses". (Escola C)*

Com es pot veure en aquests fragments, la percepció és àmpliament positiva i, per això, després d'una primera activitat amb resultat positiu, se n'han portat a terme altres experiències, tot arribant a comptar amb el suport de les famílies a les aules per a reforçar activitats d'aprenentatge, tot i que aquestes encara siguin molt pautades per l'escola. Aquesta limitació, però, no té perquè tenir relació directa amb l'origen cultural de les famílies ja que, tal i com s'ha comentat anteriorment, és una tendència habitual de l'escola catalana. Aquest fet podria fins i tot obrir una nova línia de recerca: pot ser que la incorporació d'alumnat d'origen immigrant hagi estat el detonant que ha mogut l'escola a obrir la seva actuació a les famílies? Els resultats d'aquesta recerca suggereixen aquesta possibilitat, al menys a l'Escola C.

En qualsevol cas, el que destaca com a fet d'aquesta recerca és que les experiències d'interacció amb famílies es valoren positivament per part dels mestres i això sembla acostar vincles, repercutint en un major gaudi de la feina. Recordem com els mestres de l'Escola C ho verbalitzaven:

M4C: *Crec que estar aquí és molt més agraït que estar en una altra escola que...*

Diversos mestres: *Sí, sí!*

M7C: *Sí, i tant! És una feina que en general és agraïda. És una feina que reps molts, ... moltes recompenses, vale?, però aquí encara més. Jo, amb aquests nens... [<kinesic>: manifesta goig i satisfacció amb la cara].*

M4C: *i amb les famílies.*

M5C: *Sí!*

M3C: *I no et canses". (Escola C)*

Aquesta mateixa percepció positiva i afectiva arriba a extrapolar-se a altres situacions de contacte informal fora de l'escola, especialment amb la figura materna, tal i com continuen explicant els mestres:

M1C: *"Les mares, quan tu els agafes, els fas petons i no, ... [...]*

M4C: *A més a més, venen molts amb bebès, i tenen aquells bebès tan preciosos i sempre els dius coses maques.*

M3C: *Sempre els agafem.*

M1C: *I elles agraeixen aquestes reaccions cap als seus fills.*

M4C: *I quan va venir la [<unclear>: nom d'una mare], enseguida ens va abraçar, ens va fer els tres petons, ens toquem amb les mans, ...*

M1C: *Sí, sí!*

M4C: *Amb els papas no!... Normalment els papas, ...*

M1C: *No.*

M4C: *De vegades, fins i tots els acostes una mà, però veus que els hi costa una mica, però amb les mames, ...*

M1C: *Sí, ...*

M3C: *De vegades te les trobes pel carrer i et venen a donar dos petons també i a abraçar-te ...*

M1C: *Sí.*

M4C: *Sí, i l'altre dia, els papas del S. me'ls vaig trobar al supermercat, i a la mama la vaig abraçar i tal i el papa, ja el vaig veure que... i ostres!, ja vaig pensar, què faig?*

M1C: *Clar! No, ...*

M4C: *Clar, i havia de respectar que, ... que això no. (Escola C)*

Cal considerar la possibilitat que aquestes reaccions de proximitat puguin ser puntuals o sorgeixin dins d'un context d'entrevista provocada motivades per qüestions de desitjabilitat social però, tot i així, no deixen de ser motiu de significació perquè mostren un respecte explícit vers l'alteritat, una actitud que ha de millorar la comunicació i l'empatia en oferir experiències d'interacció positives, fent que la població immigrada pugui sentir-se part de la comunitat d'acollida. Com assenyalen

Canimas i Carbonell (2008), les formes de cortesia són necessàries per a afavorir els processos de comunicació afectiva encara que inicialment no siguin més que simples formalismes. Aquí és on entra en joc la competència emocional dels professionals docents que tan necessari és per a aquesta professió tal i com indiquen els treballs d'Arenas i Muset (2008), Bennett (2004), Besalú i Vila (2007), Pestalozzi (2008), Saberi (2009), Schmitz i Schmitz (2009) o Xirau (1986) entre d'altres.

5.3.5.1. Biaix Cultural

Tot i aquesta percepció positiva i els esforços d'acostament d'algunes escoles vers les famílies d'origen immigrant, l'anàlisi permet detectar com aquesta sempre es dona des de la perspectiva cultural pròpia. Ja s'ha comentat com l'Escola B ofereix un entorn d'acollida al matí tot posicionant-se des dels seus propis valors per a entendre què poden sentir les famílies d'altres cultures en portar els seus infants a l'escola d'un altre país, però no parlen de crear un espai d'intercanvi de perspectives per a conèixer realment què és el que pot neguitejar o interessar aquestes famílies. D'altra banda, a l'Escola C, tot i obrir-se a les famílies i convidar-les a participar de les activitats de l'escola, els mestres no expliquen si han tingut oportunitats d'interacció comunicativa amb elles per a conèixer els seus neguits, interessos o necessitats. De fet, en un principi els mestres explicaven com a la seva escola hi havia “*molt nen de carrer*” i que els nens passaven molta estona sols jugant a fora, o que els pares no els ajudaven amb les activitats de reforç i per la qual cosa arribaven a l'escola sense hàbits, de vegades desatesos, sense esmorzar ni rentar. Els mestres es queixen, fins i tot, d'una manca de mostres d'estima i de no resoldre els conflictes que tenen lloc durant les hores que els nens o nenes passen sols, tal i com podem llegir en aquests fragments:

M1C: “*Són nens que, clar, arriben a casa, i els pares no els escolten. Llavors, el problema, el porten cap a aquí perquè és on se senten escoltats. I diuen, clar, ‘ara em solucionaran el problema’. Suposo que és la visió que ells tenen*” (Escola C).

M6C: “*El que passa és que la relació pares-fills no és el concepte de relació de pares-fills que tenim aquí.*”

M1C: *El concepte d'arribar els pares, el petó, el no sé què,...*

M6C: *No, aquí no.*

M1C: *És una relació més freda, vale? No, ... perquè ells, culturalment, no han viscut...*

M6C: *l'expressió.*

M1C: *l'expressió d'afecte, i com tampoc l'han conegut, doncs tampoc la donen” El que sí que m'he fixat és que algunes famílies, ja, en veure el model d'aquí, sí que...*

M6C: *Van canviant.*

M1C: *Van canviant”. (Escola C).*

Aquests comentaris són esbiaixats perquè es perceben les maneres de fer de les altres cultures dels cànons d'interpretació propis. Aquests mestres entenen que les relacions són diferents per l'experiència d'interaccionar amb persones d'altres cultures però no arriben a contrastar aquestes valoracions amb les persones de l'altra cultura. Simplement accepten que els costums són diferents i que quan l'altre fa un esforç d'acostament, la integració millora (*algunes famílies, ja, en veure el model d'aquí, sí que... Van canviant*). Es tracta, doncs, d'una acceptació de la diferència amb una esperança d'assimilació, però no d'una acomodació a la nova situació d'interculturalitat on ambdues parts han de negociar i sortir en igualtat de condicions. Ara bé, cal complementar el darrer discurs amb la resta de la conversa, on els mateixos mestres de l'Escola C defensen les dificultats dels alumnes a causa de situacions familiars que tenen a veure amb el fet migratori, com quan les famílies no poden tenir cura dels fills en determinades franges horàries, assistir a reunions, aprofitar recursos o reforçar els aprenentatges per motius laborals, desconeixement de la llengua, dels costums de l'escola o perquè són famílies de nucli reduït. Podem llegir els seus discursos en aquests fragments:

M4C: *"Penses en aquests nens que tenen un problema d'allò que necessiten logopeda, i parles amb la família i dius: 'mira l'escola no pot atendre... i ha fet derivacions a veure si des del CAP⁵⁷ es pot fer alguna cosa,...' no? [...]"*

M3C: *Hi ha famílies que sí que ho faran.*

M4C: *I altres que...*

M3C: *I altres que no perquè potser no acaben d'entendre el que han de fer" (Escola C)*

M1C: *"Fa tres o quatre anys, encara les famílies, doncs, bueno,... pràcticament estaven tots treballant, al menys entrava un sou, i quan deies de fer una sortida i demanaves sis euros, doncs, la majoria de famílies,... vull dir, ho pagava. Llavors podies fer moltes més activitats. Ara, per exemple, el curs passat, i aquest curs, bueno, igual,... mmm,... mínim, mínim. [...] Clar, si és que... hi ha situacions de famílies que estan passant gana... Com et poden pagar dos euros? I dius: 'si dos euros no és...' però,... clar, no és res per tu, però per ells sí que ho és.*

M4C: *A més a més, a cada família hi ha quatre o sis fills.*

M1C: *Clar!, llavors és molt! I tot i així, a la que poden, fan l'esforç.*

Diversos mestres: *Sí, sí.*

M1C: *Fan l'esforç amb el material, amb els llibres,... és cert. Però no tot de cop. Mica en mica. És que no poden tot de cop. Però la majoria de famílies, pues ara et porto deu euros, ara et porto cinc, ara et compro... I bueno, van fent l'esforç. [...]"*

M3C: *I no només coses d'aquestes. Jo crec que en aquesta escola, a menjador, s'hi haurien de quedar molts nens i amb beques perquè... a casa l'alimentació tampoc és que...*

M4C: *Molts no poden donar de menjar perquè no hi ha diners o perquè... Però si es queden a menjador saps que mengen.*

M3C: *Mengen un dinar... bé [...]"*

⁵⁷ CAP: Centre d'Atenció Primària del Departament de Salut.

M1C: *Sí que en donen [beques], però no cobreix el cent per cent. Llavors, clar, les famílies, a la que han de pagar dos euros o tres per cada fill,... clar, és que amb el que han de pagar per un, mengen tots a casa!* (Escola C)

M4C: *“Hi ha famílies de nens que, clar, estan treballant fora i són els nens més grans, de tercer a sisè, els que s’encarreguen d’aixecar el petit i sí que n’hi ha alguns que venen amb l’estómac buit...”* (Escola C)

M4C: *“[...] hi ha famílies que les captes de seguida i les truques i et venen, es preocupen,... però clar, és una minoria [...] Però aquestes cinc s’involucren. [...] I no totes podien perquè moltes tenen bebès.... I clar, no podien venir a ajudar-te amb el bebè.*

M1C: *Això és un impediment, perquè si no, sí que tindries famílies.*

M3C: *Tindries moltes més!*

M1C: *Però clar, el bebè no el pots tenir a la classe.*

M4C: *I elles no tenen on deixar-lo. Aquí estan soles. No hi ha un nucli familiar,... no hi ha avis, no hi ha tiets,... doncs, clar,...*

M3C: *I a les reunions venen amb tota la tropa, clar,..."* (Escola C)

Aquests discursos proven com el contacte proper, com en el cas dels mestres de l’Escola C, permet entendre dificultats reals que limiten les actuacions de les famílies d’origen immigrant i ser prudents en la reproducció dels estereotips en tenir coneixements que ajuden a qüestionar-los o posar-los en dubte, però la percepció dels mateixos no deixa de ser esbiaixada d’acord amb els cànons d’interpretació de la cultura pròpia. En els discursos anteriors, en cap moment els mestres fan cap referència al valor que pot tenir una conducta o una altra en la cultura d’origen, com per exemple quan el fet que un infant tingui cura del seu germà petit pugui ser mostra d’una conducta responsable i no de deixadesa. Les experiències de contacte positiu amb població immigrada són molt necessàries per a encarar un projecte educatiu intercultural però no suficients. En aquesta recerca, els resultats indiquen que aquests mestres que estan en contacte amb les famílies immigrades estan en un punt intermedi entre l’etnocentrisme i la interculturalitat; un punt fràgil que es mou a cavall entre les influències d’una societat carregada de percepcions estereotipades i l’experiència real de contacte amb famílies que ajuda a desmuntar algunes d’aquestes percepcions. Calen experiències positives però també és necessari donar més eines a aquests docents perquè continuïn avançant cap a la interculturalitat; cal formació intercultural per a complementar les experiències així com espais de revisió de les percepcions per a, així, poder desmuntar els estereotips amb arguments crítics.

○ 5.3.6.○ Recapitulant

Tot recuperant les idees clau respecte de la relació entre escola i famílies d'origen immigrant derivades d'aquesta recerca, la investigació posa l'accent en la relació escola-família de forma generalitzada, la qual, d'entrada, és una qüestió polèmica més enllà de les diferències d'origen cultural. Segons les dades obtingudes, hi ha poca cultura col·laborativa entre ambdues institucions i tot just algunes escoles comencen a portar endavant iniciatives aïllades d'acostament per a adequar-se als principis que estipula el decret d'ordenació de l'etapa infantil; iniciatives que, val a dir, proven de ser positives en les escoles de caire més obert. Això és un tret significatiu que cal tenir en compte a l'hora de valorar l'atenció a les famílies d'origen immigrant atès que la seva bona rebuda no només depèn de factors culturals sinó, especialment, de la tendència de l'escola vers l'acostament a les famílies de manera general. Pel que es desprèn dels resultats, a major obertura i flexibilitat pedagògica de l'escola, millor és la comunicació i l'acostament a les famílies, mentre que les escoles més escolaritzadores proven de mantenir-hi distàncies, tant sigui amb famílies autòctones com d'origen immigrant, establint-hi una relació tensa, la qual cosa genera augment d'exigències i menyspreament d'uns vers els altres. En aquest context, aquest distanciament actua com a preludi d'una relació encara més distant si a la distància natural se li afegeixen els factors culturals, la qual cosa no fa més que nodrir els prejudicis i les visions estereotipades de la població estrangera.

Respecte de les oportunitats d'interacció amb persones de diferents cultures, es demostra que les oportunitats d'interacció positives amb famílies immigrades són necessàries perquè aporten elements de crítica constructiva que ajuden a contrarestar els estereotips i millorar la percepció de les famílies amb les que s'hi estableix un contacte proper. Llavors, en tenir l'oportunitat de revisar de manera col·lectiva la fiabilitat dels estereotips, es posa en evidència que les experiències positives vinculades a la diversitat cultural aporten eines de contestació crítica que desmantellen els estereotips quan aquests tenen l'oportunitat de ser revisats. Ara bé, també és cert que per si soles, aquestes experiències no es demostren com a estratègia eficaç per a millorar les percepcions respecte de les persones vingudes d'altres cultures perquè els mestres continuen essent vulnerables a les pressions socials i parteixen d'una visió etnocèntrica de la realitat. Per aquest motiu, convé promoure les experiències d'interacció positives i, alhora, provocar espais de reflexió crítica entre els equips docents i dotar-los de formació intercultural, per tal de promoure que emergeixi un posicionament pedagògicament compromès que derivi, alhora, en un projecte d'educació intercultural ja des dels inicis de l'educació dels més petits.

Com a element clau de l'anàlisi respecte de les famílies destaca, per sobre de tot, la necessitat d'escoltar l'altre i de trencar les barreres emocionals que actuen com a barreres de comunicació. S'ha provat com les limitacions de comunicació són barreres superables quan hi ha una intenció comunicativa per ambdues parts, i l'escola és, i ha de ser, un entorn molt adequat per a reduir les barreres emocionals. L'acollida afectiva de les famílies d'origen immigrat és una funció important de l'escola en contextos multiculturals. Ara bé, en aquesta obertura, també s'han de considerar especialment les famílies autòctones. Com els docents, les famílies també són vulnerables a les influències socials i, si a tal vulnerabilitat se li afegeix la tensió percebuda cap a l'escola, es farà molt difícil evitar la seva fugida dels centres davant l'arribada d'alumnat immigrat. Així doncs, convé assegurar també la comunicació afectiva amb elles per a assegurar-ne el vincle i, alhora, promoure els espais d'interacció i reflexió crítica entre aquests per tal de desmuntar els estereotips que puguin tenir i construir noves percepcions molt més ajustades a una realitat intercultural. Des d'aquesta perspectiva, doncs, cal redefinir l'ideal educador de la institució escolar des d'un posicionament col·legiat; es tracta de "construir plegats", en termes de Castellví (2008).

5.4.

Escola Infantil, Llengua i Aprenentatge

Arribats a aquest darrer bloc d'anàlisi, m'acosto a un altre dels temes que ha emergit de manera significativa entre els discursos dels mestres de les escoles infantils participants: el debat sobre la llengua catalana. En endinsar-me en els discursos, he pogut recollir comentaris molt rics que em permeten detectar punts clau sobre els que cal reflexionar amb cura perquè poden tenir repercussions sobre el procés educatiu dels nens i nenes en l'etapa infantil així com en la construcció de la seva identitat en un context de cultures en contacte, la qual cosa determinarà en gran mesura, com aquests futurs ciutadans actius encaren una societat, en termes de Jordán (1994), "desitjablement intercultural". En aquest apartat, doncs, m'acostaré a dos grans eixos vinculats al llenguatge: d'una banda, a les percepcions que es desprenen dels discursos dels agents educatius respecte del contacte entre llengües en el cas particular de Catalunya i, de l'altra, analitzo com aquestes percepcions poden influenciar les actuacions educatives dels docents a les aules.

Cal assenyalar que aquesta anàlisi es refereix als discursos dels mestres recollits durant les sessions de discussió de la recerca, tot coincidint amb una època de relativa estabilitat lingüística a Catalunya, no essent així en el període en el que acabo l'anàlisi, després de les iniciatives polítiques impulsades pel govern central respecte del tractament de les llengües en l'àmbit educatiu i contemplades en la nova llei per a la millora de la qualitat educativa (LOMCE) que limiten l'ús del català en considerar-la una assignatura d'especialitat i no una assignatura troncal. Situats en el context que ens ocupa, interessa començar per descriure la percepció dels mestres respecte de l'estat de la qüestió a les aules d'educació infantil a Catalunya en el moment en què van participar en els grups de discussió, aproximadament dos anys i mig abans de l'aprovació de la llei.

○ 5.4.1.○ Llingües en Contacte a Catalunya

Tot recollint unes breus anotacions que ajudin a situar el context, recordem que l'escola infantil a Catalunya emprà la llengua catalana com a llengua vehicular per a l'aprenentatge. Amb la Llei de Normalització Lingüística de 1983 es feu un procés gradual d'immersió lingüística mentre es formaven els mestres i obtenien la capacitat docent en llengua catalana fins arribar a una plena escolarització en la llengua autòctona amb vistes a assolir un projecte educatiu bilingüe en les dues llengües de l'estat (fet que es justifica en els estudis de Cummins i Swain (1986) o Lambert (1972a, 1972d) i que reforcen Arenas i Muset (2008) o Badia (2008) en el context català, els quals defensen que per a fer possible una educació bilingüe, cal prioritzar la llengua minoritària). Ara bé, la campanya d'immersió fou tal en el seu moment, que encara avui s'empra aquest concepte de manera extensa. En el discurs dels mestres d'aquesta recerca també s'ha pogut constatar l'ús del concepte immersió per a referir-se a l'ensenyament en llengua catalana:

M4A: "A Infantil es considera que fan immersió" (Escola A)

Segons Arenas i Muset (2008) o Vila i Moreno (2006), es tendeix a emprar el concepte d'"immersió" de manera errònia com a sinònim d'"ensenyament en català" quan, en si, implica un programa educatiu adreçat a un col·lectiu d'alumnes que pertanyen al mateix entorn lingüístic i cultural i que entren en contacte amb la nova llengua per primer cop a l'escola sense haver-hi tingut experiències anteriors (Cummins i Swain, 1986). Aquest concepte era vàlid en engegar les polítiques lingüístiques considerant la població castellanoparlant però, recordem que el panorama actual ha canviat amb l'arribada de població d'origen immigrant tal i com hem vist en les estadístiques de

població. Les aules d'avui acullen, doncs, infants catalanoparlants, castellanoparlants i amb altres llengües d'origen, per la qual cosa les aules catalanes són avui, per definició, un espai multilingüe i estimulants pel que fa a la riquesa lingüística i on la llengua vehicular de l'aprenentatge, la catalana, esdevé en molts casos, una nova llengua per a molts dels alumnes. Entesa així, els inicis a l'escola infantil catalana impliquen, per defecte, un període específic d'adaptació per a un nombre important de nens i nenes de la classe, especialment en les zones més properes a la metròpoli o on s'acumulen nuclis de població d'origen immigrat.

Tot i aquesta realitat, recordem que en el discurs dels mestres, un dels primers tòpics suggerits a les diferents escoles ha estat el de la barrera lingüística. Els mestres reconeixen els inicis com una etapa molt difícil en la que els alumnes d'altres llengües necessiten d'una atenció específica a la que els és molt difícil arribar a causa de la barrera lingüística. Tots els mestres coincideixen a valorar que es travessa un estat d'angoixa inicial, tant per part dels infants com per part dels mateixos mestres, que fa difícil engegar la dinàmica escolar prevista i on cal tenir molta paciència, tal i com podem llegir en els següents fragments (noti el lector com les expressions dels docents en els següents exemples estan carregats de gesticulació, exclamació i canvis d'intensitat, tot evidenciant la tensió que els generen aquests moments inicials):

M2E2: *“Jo m'en recordo la V., que era russa, allò era, ... bueno!, és que ja no sabia què fer! Era un... [<shift>: amb veu dolça i en castellà] ‘¡cállate ya!’ [<shift>: recupera el to de la conversa] perquè era un plorar de vuit i mitja a quatre i mitja perquè, clar!, no entenia res del que estàvem fent!, aleshores... Hi ha dies que tens molta paciència, hi ha dies que en tens menys, hi ha dies que... que necessites ajuda”.* (Escola E2)

M3C: *“És que el primer mes a P3, ... els nens desatinen molt, ... però desatinen perquè, clar, no t'entenen, et ploren, ... et foten uns rotllos en marroquí o en la seva llengua i ves a saber què t'estan dient. Tu els intentes dir “no passa res”, ...*

M1C: *Et busques recursos*

M3C: *Però clar! No t'entenen.*

M4C: *I no els hi pots dir en castellà perquè tampoc en saben, i marroquí, nosaltres no en sabem.*

M3C: *Clar, i veus el nen que parla, que t'està dient algo en... en àrab o en la seva llengua. No l'entens i li vas dient, ... “no, no passa res”, ... Ja, amb l'expressió corporal, ja dius molt, però clar, pobre nen, també deu estar dient “què em diu aquesta?”*

M1C: *“Vull marxar, vull la meva mama. Aquesta no m'entén”. I tu l'acarones i ell: “M'estic... el que m'estic és pixant. Per què m'agafes i em dones una abraçada?” [<vocal>: rialles compartides dels companys] Clar! És que... què vols...? Clar, ja comences a fer una mica el mico!”* (Escola C)

En aquests exemples es veu com els mestres tendeixen a empatitzar amb les necessitats emocionals dels infants, als que perceben com a espantats o amoïnats, i

es lamenten de no poder atendre les seves necessitats emocionals de forma personalitzada tal i com voldrien perquè han d'atendre a altres infants i portar endavant la programació que s'han marcat i que, com hem vist, està més centrada en continguts de tipus cognitiu que en oferir un espai de desenvolupament personal, emocional i social. En aquesta situació és quan els mestres lamenten la manca de recursos humans. Així, la demanda de recursos humans no es justifica només per les tasques d'ensenyament i aprenentatge que hem vist en apartats anteriors, sinó també en les atencions de cura per a donar resposta a les necessitats emocionals dels infants.

Ara bé, sense ignorar aquest primer període d'angoixa i tensió, els mestres coincideixen a valorar que aquest estat comença a minvar a partir del segon trimestre, quan l'infant comença a entendre ordres i instruccions habituals de la classe així com a executar rutines i adquirir hàbits que ha pogut incorporar per imitació. Així mateix, els mestres assenyalen que cap al final del primer any d'escolarització, els nens de llengües d'origen diferents han assolit un registre lèxic prou ampli com per a comunicar-se amb els mestres i els companys. A partir d'aquí, és qüestió de temps per a què aprenguin bé la llengua, tot valorant que no tenen dificultat per a fer-ho i que les dinàmiques de treball de l'etapa infantil així com el tipus d'activitat són molt adequades per a la seva adquisició. En els següents fragments així ho expliquen mestres de les escoles C i E:

M3C: "Al principi és un monòleg.

M1C: Clar, perquè parles tu, perquè,... és clar.

M2C: Sí, és molt monòleg. [...] està la mestra parlant i estan tots... [<kinesic>: gesticula representant desconcert amb els ulls molt oberts].

M1C: Clar, com dient: què m'està dient? Què m'està...? [...]

M3C: Ho has de repetir tot, has de fer-ho tu i és tot un món perquè no t'entenen. No saben què han de fer...

M1C: les rutines, els hàbits,...

M3C: Clar,... Tot això veus que sí... I a finals del primer trimestre ja veus que han agafat la rutina, ja veus que comencen a entendre les ordres diàries de cada dia, les coses senzilles, el 'Bon dia' [...] I el segon trimestre ja canvia un poc... Això quant a comprensió. Ara! quant a expressió,... és diferent". (Escola C)

ME1: "Hem trigat... un trimestre i mig, eh! perquè contesti! Feia així [<kinesic>: la mestra assenteix molt lleugerament amb el cap][...] i a partir del primer trimestre ja somreia i estava guapo" (Escola E1)

Conscients d'això, els mestres coincideixen a assenyalar que, en aquest context, en els inicis de l'escola infantil es fan servir estructures molt senzilles de comunicació que permeten als infants participar de les activitats de l'aula gràcies a jocs de llenguatge,

repeticions, ús de cançons i rimes, així com el suport de la comunicació no verbal i els elements metalingüístics com l'entonació o la intensitat de la parla. Això, però, no deixa de ser una estratègia habitual a l'escola infantil, considerant que tots els infants es troben en una etapa de maduració de les estructures lingüístiques independentment de la seva llengua d'origen. És el que Cazden (1991) anomena com a "parla de mestres" ("*teacher's talk*") el que permetrà que els nens segueixin les classes. Així ho expliquen els mestres a les diferents escoles:

I: "Has d'estirar de l'altra part, no? De l'entonació

M2A: Exacte, i el gest i lo que calgui; les fotos, i...

M3A: l'acció [...]

M1A: Tota l'estona reforçant l'oral

M2A: Oral, sí, i rutines...

M1A: Que es repeteixin.

M2A: Que es repeteixin i vinga i volta, i... 'Com estem'?... i frases com molt simples. [...]

M1A: A infantil sempre fas servir els gestos, parles molt, repeteixes molt,... i això a infantil, ja ho fem de natural.

M5A: el reforç visual,... les rutines també les treballes molt. [...]

M4A: I fas molta cohesió de grup [...]

M2A: jo trobo que... quant a metodologia, hauríem de tendir més a conservar les rutines i marcar molt les estructures de les frases,... treballar molt més el conte [...]

M3A: No només la llengua, sinó tota una cultura, amb endevinalles, cançons, contes, dites,..."
(Escola A)

Noti el lector que aquest discurs ha estat emès pels mestres de l'Escola A els quals, en el primer bloc d'anàlisi, criticaven el seu propi estil d'ensenyament, molt centrat en la instrucció directa de continguts. Aquesta contradicció torna a posar èmfasi en les incongruències entre els valors i les creences pedagògiques dels mestres i la realitat de la seva pràctica educativa, tot demandant d'oportunitats d'indagació reflexiva (Ainscow, 1989, 1995; Monereo i Solé, 1996) i d'establiment d'acords de centre. Reprenent els exemples que expliciten com es treballa l'ensenyament de la llengua en els primers moments, a l'Escola E la mestra aporta més estratègies:

ME1: "No hi ha una fórmula màgica... és el repetir, repetir i repetir... Entendre que no té perquè entendre-ho tot i que has de gesticular moltíssim perquè ho entengui, però... que això, a infantil, ja ho fas de per si, perquè... tens alguns que els costa molt i tampoc t'entenen [...]
Infantil és que és molt així,... per això també entenc que no hi hagi aula d'acollida a infantil. Tu, a l'l., el treus de la classe i allí dubto que aprenguéis més que a l'aula... Perquè a l'aula no para de sentir en català quasi sempre els mateixos ítems, uhmmm... forma part del grup, i no té una necessitat de saber més o d'escriure [...]
A infantil és que li dediquem moltíssima estona al llenguatge oral [...]
Al final de curs, m'acaben parlant català, uns així, així, però... almenys entenen català, tots" (Escola E1)

ME1: "És reforç positiu constant perquè, sinò, amb aquests nens no funciona [...]
Si li dius 'molt bé', el pròxim dia perquè li tornis a dir 'molt bé', farà el que faci falta... I sempre durant el

curs, amb aquests que el tema llenguatge els costa més, poso al costat a algun d'aquests que li faci un cop de mà, més eixerit,... i Déu n'hi dó,... l'Í. ha estat molt amb la N., que la N. és súper desperta,... i la N. al principi li feia i ara ja va entendre que no, que era explicar-li com fer-ho, no fer-li". (Escola E1)

Dels darrers fragments, cal destacar la importància que té el reforçament positiu per part del mestre o mestra a l'hora d'estimular l'infant per a aprendre, tot coincidint amb els treballs d'autors com Gay (2000), Landson-Billings (2009), Leiva (2010), Nieto (2003a), Osborne (2001), Pestalozzi (2008) o Xirau (1986). A banda, la mestra arriba a verbalitzar que el recurs de l'aula d'acollida com a estratègia de segregació no és la més adequada en el cas de l'educació infantil. D'aquesta manera, veiem també com es defensa la inclusió de l'infant en el seu grup de companys atès que es considera que les dinàmiques de treball de l'etapa infantil ofereixen entorns lingüístics molt rics i estimulants durant el període d'adquisició, seguint així els fonaments de la inclusió (Booth i Ainscow, 2006; Coelho, 2005; Landson-Billings, 2009).

Aquesta visió, però, recordem que no era compartida a tots els centres. A l'Escola A, per exemple, amoïnats per l'evolució acadèmica de la resta d'alumnes, els mestres optaven per mesures segregadores, coincidint així amb els treballs de Ballestín (2008) o d'Ortiz (2008) quan assenyalen aquesta visió de dèficit que es fa evident en el discurs d'una mestra de l'Escola A. Rellegim-ne un fragment referit a aquesta visió:

M3A: *"A lo millor amb dos espais treballes la llengua per aquests nens que no hi arriben i els hi faràs una feina diferent, i pels altres una altra". (Escola A)*

Prosseguint amb les estratègies, en el seu esforç per a afavorir la comunicació amb l'infant, els mestres també valoren convenient l'alternança puntual de la llengua catalana amb la castellana en els estadis inicials amb els alumnes de parla castellana, o amb altres llengües quan es coneixen, per tal d'evitar situacions d'incomunicació i afavorir l'adquisició de la llengua sense filtres emocionals, la qual cosa coincidiria amb les teories sobre l'aprenentatge d'una segona llengua (Baker, 1988; Cummins i Swain, 1986; Cummins, 2002; Krashen, 1981,1985; Krashen i Terrell, 1983). D'aquesta manera es prioritza que l'alumne o alumna, per sobre de tot, es pugui sentir a gust i ubicar-se en el grup, seguir les activitats i relacionar-se amb els companys sense parar massa atenció a la instrucció específica de la llengua catalana, ja que es pressuposa que l'anirà aprenent a poc a poc i amb relativa facilitat. Els mestres així ho expliquen en els següents fragments:

M5A: *"Jo trobo que una eina que ha fet servir que està molt bé és passar al castellà. El primer, per sobre de tot, és la comunicació. Això és una cosa que has de fer perquè,... sobre*

tot perquè es trobi a gust [...] Hi ha vegades que s'atasquen i dient-li la paraula en castellà o la seva llengua, li dones l'enllaç [...]

M2A: *Jo, el que veig és que... quan ha d'haver-hi una comprensió perquè hi ha una angoixa, i veus clarament que hi ha un problema de comunicació oral, i veus que no t'està entenent, doncs, si tens el recurs de poder anar a la seva llengua, doncs això ajuda molt. Ara, et ve un xinès i no saps res de xinès, doncs t'has d'apanyar, però si ho poguéssim fer, seria ideal". (Escola A)*

ME1: *"Diuen que sempre se'ls ha de parlar en català... Jo no estic d'acord. És a dir, aquí estem jugant i jo puc repetir tres o quatre vegades 'blat de moro' o el que sigui i... els parlaré català, perquè la història és de joc i tots poden aguantar-ho... però en una explicació grupal, uhmmm,... si veig que el perdo, m'interessa més... uhmmm,... 'blanco' o 'quiero que la primera', o 'necesito...', i li dic una frase perquè ell pugui seguir l'explicació i jo el continuo en català amb tots, i després en acabar la classe torno allà i li torno a explicar poc a poc en català, però de tant en tant [...] o sigui, m'interessa que em segueixi, després... tot el dia estic treballant la llengua amb ell, però allà, en aquell moment, m'interessa el que em segueixi [...] Tota l'estona està aguantant català i està veient construccions catalanes. Ara, aquí, el que vull és que t'aixequis com els altres..." (Escola E1)*

Noti el lector que aquest darrer fragment comença amb una expressió molt específica: *"Diuen que sempre se'ls ha de parlar en català"*. Amb aquesta expressió la mestra es refereix a les orientacions dels programes d'immersió lingüística tot evidenciant la percepció que es té de les directrius del Departament respecte de l'ensenyament i aprenentatge de la llengua catalana.

Prosseguint amb l'anàlisi, s'han pogut constatar diferents estratègies per a estimular l'aprenentatge de la llengua vehicular, passant per les estratègies de comunicació no verbal, amb reforç dels elements metalingüístics de la parla i de comunicació verbal, amb modelatge a partir de l'ús d'estructures simples i repetitives (parla de mestres), rimes, cançons i jocs de llenguatge, fins a altres estratègies com poden ser el reforçament positiu, la inclusió en entorns de llenguatge estimulants juntament amb la resta del grup aula, el suport o guiatge de companys-tutors o l'alternança de llengües quan es coneixen. El que s'ha trobat a faltar entre aquestes estratègies, no obstant, són els reforços personals per a atendre les necessitats emocionals dels infants, especialment en els primers moments de contacte amb la nova llengua. Això no obstant, la percepció dels mestres és positiva respecte de l'aprenentatge del català per part dels alumnes d'origen immigrat, tot valorant que al llarg dels primers anys d'educació infantil aquests acaben aprenent la llengua amb uns resultats excel·lents, tal i com arriba a verbalitzar aquesta mestra:

ME1: *"Aprenen molt ràpid,... [...] i, a poc a poc, es van llençant i ara l'A. parla un català,... espectacular! O sigui, de dir: "mare meva". Millor que jo!" (Escola E1)*

Ara bé, arribats a aquest punt, cal fer una aturada per a aprofundir en aquesta part de l'anàlisi. En els discursos dels mestres veiem que els mestres es mostren angoixats mentre no es poden comunicar amb els petits però un cop l'infant ha adquirit el suficient llenguatge bàsic per a relacionar-se amb els companys, l'angoixa del mestre es redueix, tot confiant en la facilitat d'aprenentatge de l'infant. El que a principi de curs es viu de forma angoixant perquè manquen elements de comunicació, acaba per oblidar-se un cop l'infant ha "après" la llengua, mostrant-se els mestres satisfets de la bona evolució dels petits. A partir d'aquí, els mestres deixen de considerar aquests alumnes en el seu discurs, suggerint que creuen que evolucionen positivament en la seva integració i que perceben que comencen a esdevenir invisibles en relació a les seves característiques culturals, tal i com ja s'ha exposat en apartats anteriors. Això no obstant, cal saber que aquest "aprenentatge" és molt parcial. En aquest sentit, Cummins i Swain (1986) o Essomba (2006) alerten sobre el tòpic de la facilitat d'aprenentatge dels infants en aquestes edats. Si bé és cert la infantil és una època de gran plasticitat neuronal que facilita l'aprenentatge, en el cas dels alumnes d'altres llengües i cultures, cal dedicar-hi una atenció específica per a no confondre la competència lingüística o gramatical (que implica l'adquisició de lèxic i estructures morfosintàctiques), amb la competència comunicativa de la que parla Canale (1983), la qual és molt més àmplia, tot implicant els usos discursius, socials i estratègics de la llengua. Des d'aquesta perspectiva, les dades d'aquesta recerca suggereixen que els mestres identifiquen l'adquisició d'un registre lèxic senzill que permet a l'infant comunicar necessitats bàsiques i comprendre ordres i instruccions senzilles i directes vinculades a l'execució d'hàbits amb un aprenentatge lingüístic suficient com per a posar-se al nivell dels companys i, des d'aquest punt, assolir-ne un nivell competencial al mateix ritme que la resta del grup, quan l'infant potser encara és molt lluny d'aquest objectiu. Com assenyala l'estudi de Maruny i Molina (2000), calen aproximadament cinc anys per aprendre català, període que coincideix amb referent de cinc a set anys que assenyalen els estudis de Cummins (2002). És cert que en aquestes edats tots els infants estan adquirint el llenguatge i que alguns infants catalans encara tenen un baix nivell maduratiu i no comprenen o no parlen més que els infants d'altres llengües d'origen, de manera que les mateixes dinàmiques són bones per a tots, però no es tracta només de l'ensenyament de la llengua sinó d'un procés molt més complex. D'una banda perquè l'escola és l'únic context ric quant a llengua i cultura catalanes a les que es veuen exposats molts alumnes d'origen immigrat i fins i tot castellanoparlants (Badia, 2008; Vila, 2001), pel que la seva competència comunicativa no podrà ser tan bona ni evolucionar de manera tan ràpida com la d'un alumne autòcton que hi està exposat gran part del dia. De l'altra banda, perquè un cop l'infant comença a adquirir la llengua (entenen això com la comprensió d'instruccions

habituals i l'expressió de lèxic senzill), l'angoixa dels mestres es redueix fins al punt d'"oblidar" les necessitats comunicatives de l'infant (oblit que els mestres no veuen malament ja que donen per fet que l'infant ja és "un més" del grup), però en aquest oblit deixen d'estimular la competència més enllà del registre lingüístic immediat, desatenent la resta d'aspectes vinculats a l'adquisició de la llengua així com altres processos vinculats al desenvolupament identitari. La manca d'evidències serveix com a justificant per a obrir-ne la reflexió sobre aquest aspecte que va de l'angoixa inicial produïda per les barreres de comunicació a l'oblit d'aquests infants un cop han adquirit la llengua. D'això, els mestres no semblen ser-ne conscients, si més no en els discursos recollits. Es reprèn aquest punt més endavant quan es plantegen les mancances del docent.

5.4.1.1. Preocupació Latent vers la Llengua Catalana

Sense abandonar el tòpic encetat, cal considerar un altre aspecte abans de continuar amb l'anàlisi. Així, tot i que els mestres semblen estar d'acord amb la importància que té aprendre la llengua de forma naturalitzada, deixant que l'alumnat d'origen estranger evolucioni al seu ritme en el seu procés d'adquisició de la llengua i alternant idiomes, al llarg de les sessions de discussió en els diferents centres, el fet d'obrir la discussió sobre l'ús de la llengua en l'ensenyament ha fet aflorar certs neguits sobre la llengua catalana. Al llarg del següent subapartat veurem com aquests van emergint. Així, d'una banda, escoltem discursos referits a alumnes que no coneixen cap de les llengües oficials de Catalunya amb els quals es justifica l'ús de la llengua catalana de forma exclusiva tot entenent que la llengua vehicular ha de ser la llengua de comunicació si es pretén el seu aprenentatge i que, quant abans l'adquireixin, abans es reduirà l'estat d'ansietat inicial.

M1C: *"Nosaltres és diferent perquè els nens aquí que no t'entenen, clar!, no t'entenen ni en català ni en castellà"* (Escola C)

Això no obstant, el neguit dels mestres els mou a fer esforços emprant tots els recursos comunicatius que tenen a l'abast, qüestió que no deixa de ser qüestionada per alguns mestres com es pot llegir en el següent fragment:

M2A: *"[...] Jo els primers dies, quan plorava tant, trobo que a nivell afectiu ha de trobar...[...] alguna cosa, molt puntual, que no li podies fer entendre, si li deies en anglès... [...] per desangoixar, per dir, bueno, ...'hi ha algú que m'entén' i té com un referent [...] es calmava.*

M1A: *Ja! però tu dius: 'algú que m'entén'. Ell no entenia res! i jo deia, però perquè li parleva en anglès si no us entén! La mare li parla en francès! [...] No es consolava ni que li parlessis en Japonès!"* (Escola A)

Seguint amb la tendència de consolidar la llengua vehicular, si seguim llegint, veurem que en el cas d'alumnes castellanoparlants, on els mestres sí tenen l'opció d'alternar-ne la llengua, tot i considerar aquesta possibilitat com abans han exposat, la majoria de mestres continuen defensant l'ús exclusiu de la catalana, tot argumentant que la llengua s'aprèn amb oportunitats d'ús i en diferents contextos, sempre vetllant pel bon vincle afectiu i la comunicació no verbal, no només amb l'ensenyament específic de la llengua. D'aquesta manera, de forma generalitzada, veiem com els mestres entenen que el nivell de llenguatge i el tipus d'activitats desenvolupades a l'etapa infantil són adequades per a què els alumnes adquireixin fàcilment la llengua. Això no obstant, val a dir que en casos puntuals, quan es percep que l'infant realment necessita aquesta ajuda, es recorre al castellà, especialment en els estadis inicials de contacte amb la llengua vehicular:

M3B: “[respecte de l’alternança de llengües català-castellà] Veus, jo, per exemple, això no ho faig. Jo sempre parlo català... i a mi m’entenen.

M1B: No, jo no. [...]

M3B: Jo només li parlo en castellà si veig que el nen està passant-ho malament.

M6B: Clar!

M3B: Si no,... tira, tira! És la manera d’aprendre’l. Home! Si no t’entén, en el moment de l’arribada, en l’adaptació, evidentment, que li parlo, però si no,... [...]

M1B: Jo crec que, ensenyar, ensenyar... no s’ha d’ensenyar. Ha de ser la llengua d’ús i ja està. És llengua d’ús i... hem de fer el català i el castellà i el que toca, però nosaltres, des d’infantil,... jo crec que ha de ser la llengua d’ús, i la llengua s’aprèn utilitzant-la. I el sentit i el significat se li dona en l’ús, en el sentit de la vida,... No ensenyant específicament ni fent cap aula especial [...] però també l’aprenen en la relació amb la mestra. A part, està el clima de confiança,... que no és només la qüestió lingüística, eh!” (Escola B)

M1A: “[respecte de l’alternança de llengües català-castellà] Veus, amb això jo no estic d’acord. [...] A veure, evidentment,... però trobo que s’ha de buscar sempre tots els recursos que tinguis d’ensenyar-li [...] No sé,... jo personalment, jo no ho faria [...] Jo, de vegades, crec que hi ha coses que no cal que les entengui. [...] vull dir,... que si a un nen li dius: [<shift>: amb entonació agressiva i intensificació del volum] ‘Guapo!’... No t’ha entès i diu: ‘m’està renyant’. I el P., si està desconsolat, tu el pots consolar igual en català. Li pots dir: [<shift>: amb entonació dolça; <kinesic>: acaronent la mestra que seu al costat per exemplificar la seva acció] ‘Ets molt tonto. No passa res’. Ell no entén el llenguatge, però entén el que li vols dir. [...] Vull dir que moltes vegades no ens cal el llenguatge per entendre’ns. [...] De vegades només cal una mirada, un contacte, una abraçada, i ja t’entén” (Escola A)

Fins aquí, aquests posicionaments continuen essent coherents amb les teories d’aprenentatge d’una segona llengua, però també mostren la consciència dels mestres vers la necessitat de vetllar per la llengua catalana. Així mateix, aquests discursos evidencien com la llengua catalana és reconeguda com a llengua vehicular del sistema educatiu, coincidint així amb l’estudi lingüístic del Consell Superior d’Avaluació del Sistema Educatiu (2014) quan assenyala que la llengua catalana és la majoritària en les situacions d’aprenentatge en el darrer curs de la secundària. Això no obstant, els discursos dels mestres després de veure l’experiència videoetnogràfica de l’escola

americana situada a Arizona, on les mestres alternen l'ús del castellà i l'anglès-americanà de manera constant, obre nous interrogants respecte de l'acostament lingüístic i molts més mestres catalans es van implicar en la conversa sobre la llengua, fent aflorar els valors culturals lligats a la llengua catalana. Així, tot i reconèixer l'adequació de l'estratègia pedagògica que fan les mestres americanes en alternar la llengua de cara a afavorir un aprenentatge sense filtres emocionals, els mestres dels grups de discussió valoren que, en el cas de l'escola catalana, la situació és diferent ja que, com verbalitzen, la llengua autòctona és una llengua minoritària i que, de no vetllar per ella, es perdria. És a partir d'aquest punt quan comencen a emergir discursos referits a la identitat amb discursos d'alteritat referits al castellà:

M1B: *“Aquí, la llengua dèbil, és el català [...] Aquí no es podria fer [...] Jo penso que si aquí es fes això, s'acabaria parlant només el castellà”* (Escola D)

M2B: *“Jo crec que si no es dóna el català a les escoles, es perdrà... perquè,... ara mateix entre que en una escola hi ha molta immigració i castellà, acaben parlant castellà. Entre el castellà i el català, perquè jo ho veig pel cole dels meus fills, el petit parla castellà. I, a part, domina. Jo veig que domina. [...] És com que té més força. No em diguis el perquè, però quan ell parla de fort, de no sé què, de coses,... de futbol,... ‘castellano’! Ell juga a futbol i parla en castellà. I vull dir que... jo penso que si, a les aules, d'allò,... vull dir que,... com que veig que té més força,...que no m'incomoda ni em molesta, eh!, [...] però... ho veus que domina... i que si no es treballa a l'escola, es perdrà.* (Escola B)

Aprofundint en l'anàlisi, aquests comentaris suggereixen una latent preocupació per la llengua catalana tot evidenciant una percepció de fragilitat que, a poc a poc, es va posant de manifest en els discursos dels mestres, assenyalant la pressió que exerceix l'ús extens de la llengua castellana en els usos informals en detriment del català. D'això ja en parlen Arenas i Muset (2008), Bastardas (2007, 2009) o Vila i Moreno (2004) en les seves anàlisis sobre els usos de la llengua. Així, des del moment del visionat dels vídeos estrangers, aquest discurs referit a la pressió de la llengua castellana és un continu en els discursos de les diferents escoles, on es fa evident que els mestres són conscients que la llengua catalana encara es troba en una situació de vulnerabilitat. Aquest neguit vers l'expansió del castellà en detriment del català és també palpable en els discursos dels pares i mares que van participar en la sessió de validació del vídeo etnogràfic de l'escola catalana creat per a aquesta recerca, posant en evidència que aquest neguit surt del context estrictament escolar, estenent-se així al discurs social. Ho expliquen així:

M6E3: *“El joc és molt en castellà. I no sé per quin motiu. Potser perquè hi ha molts nens d'origen castellà? Perquè la seva llengua materna, no sé, pel que comenteu, deu ser el castellà...”* (Família Escola E)

M7E3: *“[el meu fill] un dia em va dir que ell volia ser ‘castellano’. Que ell no volia ser català.*

M6E3: *Per què?*

M7E3: *No li poso res d'importància ni res. Suposo que és de, ... de, ... però ell em diu que vol ser 'castellano'. I ell vol ser 'castellano'. [...] i em deia: 'es que así es más chulo'.* (Familia Escola E)

Si analitzem aquesta situació on la llengua majoritària exerceix tal pressió sobre la llengua minoritària i ho contrastem amb les aportacions d'Ogbu (1995, 2003) o Cummins (2002), seria fàcil entendre que es desencadenessin processos de cert analfabetisme per oposició o opressió que podrien afectar l'aprenentatge de la llengua castellana per part de la població catalanoparlant. Tot i així, paradoxalment, les dades proven com aquest no és el cas. Els resultats de l'Informe PISA 2012 mostren com els alumnes catalans tenen resultats en comprensió lectora significativament superiors als de la mitjana espanyola, la qual cosa reafirma la valoració de Woolard (1992) quan assenyala que el cas del català, com a cultura minoritària, suposa una situació anòmala entre les cultures majoritàries, revaloritzant, alhora, les polítiques d'immersió desenvolupades fins a l'actualitat amb la població castellanoparlant.

Això no obstant, la situació actual, com hem vist en les dades demogràfiques, ha variat des de principis de Segle amb l'arribada d'alumnat amb altres llengües d'origen que han d'aprendre dues llengües en arribar a Catalunya, suposant una nova situació de perill respecte de la llengua catalana en tractar-se d'una llengua minoritària.

M3C: *"Al pati, quan juguen entre ells, el més normal és que parlin castellà.*

M4C: *Clar, jo a P5, per exemple, ja tenen un mínim de llengua i, entre ells quan juguen, parlen en castellà sempre. I amb mi parlen en català. I de vegades els dic: 'per què parles en castellà si els dos o les dues sabeu parlar en català?' Però la llengua que utilitzen fora de l'escola és el castellà, a part de la materna. Però clar, et trobes un nen marroquí i un altre de Gàmbia i entre ells utilitzen el castellà. I amb la mestra, el català"* (Escola C)

Tot i aquesta tendència cap a la llengua castellana en els usos socials dels infants amb altres llengües familiars, els mestres fan comentaris favorables respecte de l'interès que mostren moltes de les famílies immigrades per a què els seus fills i filles aprenguin el català en entendre que és una llengua de promoció social i d'integració. Algunes d'aquestes famílies, si bé potser no són majoria, fins i tot comenten que han anat a classes de català posant en evidència l'acceptació del valor social que té l'aprenentatge de la llengua catalana:

M4C: *"Estan molt preocupats, i pregunten molt: "I aprèn bé?", "I aprèn el català?"*

M1C: *Sí.*

M4C: *Per ells és molt important que tinguin un domini de la llengua que hi ha aquí perquè per poder-se bellugar aquí, bé hauran d'aprendre el català [...] Per poder estar integrats, no?, i... tenir un futur. Si volen quedar-se aquí, clar"* (Escola C)

M4C: “[Les famílies] saben paraules [en català] perquè han fet classes de normalització lingüística [...]”

M1C: *Tenim un grup de mares que participa, ... en tot. Sempre. [...]. Sempre és el mateix grupet de mares, però participa en qualsevol cosa que organitzem des de l'escola. Vam fer un curs de català; doncs, es van apuntar. Volien aprendre català perquè els nens, el que deien a casa, el que era pròpiament escolar, ho deien en català i elles no ho entenien, vale? Doncs es van apuntar per aprendre català” (Escola C)*

En les anotacions de camp recollides a les trobades d'acollida de l'Escola E, les famílies també expressen el seu interès per a què els seus fills aprenguin el català i el castellà tot admetent que el coneixement lingüístic és una font d'enriquiment. Entre aquestes famílies, moltes s'han apuntat a classes de català i algunes fins i tot comencen a emprar-hi algunes expressions en el seu discurs. El que és interessant assenyalar és que en la sessió del curs 2008-2009, les famílies comenten quina va ser la seva sorpresa en arribar a Catalunya, trobant que la llengua vehicular de l'aprenentatge era el català i no el castellà, situació que desconeixien abans d'arribar a Catalunya.

Trobada d'Acollida i Benvinguda. Escola E. Curs 2008-2009

Després de l'exposició de les mares d'enllaç, les converses es van obrir. La majoria de famílies participen en un col·loqui distès mentre picotegen i beuen. Els temes de conversa són diversos, però molts se centren en la llengua catalana i en la reacció inesperada que van tenir en adonar-se'n que la llengua vehicular de l'escola no era la castellana, sinó la catalana, i que Catalunya tenia uns costums tan diferents als esperats.

Trobada d'Acollida i Benvinguda. Escola E. Curs 2011-2012

Sorgeix la discussió respecte de la facilitat o dificultat dels infants per a desenvolupar el llenguatge i aprendre dues o tres llengües alhora. Els pares i mestres que parlen diferents idiomes expliquen les seves experiències i es valora de forma positiva la possibilitat d'aprendre a parlar diferents idiomes, no essent una dificultat específica pels més petits, indiferentment que puguin desenvolupar la parla de manera prematura o tardana. Es comenta també la capacitat que tenen els nens petits de canviar de llengua en funció de la persona amb qui parlin sense ser-ne conscients i sense dificultats.

Més enllà d'aquesta valoració positiva, els mestres continuen justificant la necessitat de vetllar per la catalana atès que encara és recent la seva normalització com a llengua vehicular coincidint així amb la defensa de Cummins i Swain (1986) o Lambert (1972a, 1972b) de prioritzar la minoritària com a llengua d'aprenentatge si es pretén un aprenentatge bilingüe (ja que la castellana es desenvolupa de forma natural per contacte amb l'entorn sociolingüístic). En la seva defensa, però, els mestres alerten que la llengua catalana encara és molt fràgil, tot reconeixent-ne les pressions polítingüístiques que actuen en detriment seu, pressions que són reconegudes també per Arenas i Muset (2008) i especialment emfatitzades pel President Mas o la Consellera d'Educació en el IV Simposi Internacional sobre l'Ensenyament del Català (Vic, 2014). Recordem, no obstant, que el discurs analitzat

recull la veu dels mestres abans de conèixer la nova proposta de llei sobre el tractament de les llengües en l'ensenyament, posant de manifest com aquest és un tema que suposa un conflicte no resolt entre Catalunya i l'estat espanyol:

M1B: *“La nostra llengua ha estat reprimida durant molts anys, llavors, ara... la primera generació que tenim fills, diguem,... bueno, la generació que ara tenim fills, som una generació que ens van introduir el català en altres assignatures que no eren català, a partir de sisè,... al menys en el meu cas, i mmm... però tot ho fèiem en castellà, i estem parlant de l'any vuitanta,... vuitanta..., per tant no han passat tants anys, veritablement, no?... de què es parli català, no?... que la llengua vehicular ha...[...] A les escoles, què fa? Vint anys?... vint-i-cinc?... Són pocs anys per la història d'una llengua, això.*

[...]

M11B: *Bueno, i aquí tens partits polítics que van fent la seva feina, eh,... van treballant, perquè... sigui difícil utilitzar-lo” (Escola B)*

Certament, aquests discursos indiquen clarament que la llengua espanyola és una llengua que tendeix a consolidar-se com a llengua d'ús en els espais de socialització, ja sigui entre nens castelloparlants, com catalanoparlants o d'altres llengües d'origen pel que és fonamental vetllar per la llengua minoritària seguint, així, els postulats de Lambert o Cummins i Swain abans citats, especialment en el moment actual caracteritzat per l'augment significatiu de la immigració estrangera ja que ha d'aprendre dues llengües i, previsiblement per la tendència lògica, és que es vegin motivats a aprendre la llengua majoritària, suposant un nou repte per a la llengua catalana (repte que és també reconegut al IV Simposi de Vic, 2014). Ara bé, cal parar atenció a la manera en què es fa, emfatitzant la sensibilitat dels docents (Arenas i Muset, 2008) per tal de limitar els filtres emocionals que puguin interferir en l'aprenentatge (Krashen, 1981, 1983, 1985). A banda, cal tenir en compte, com assenyala Vila i Moreno (2004) en un interessant article sobre els usos del català, que els esforços per la recuperació de la llengua han fet una bona feina amb la catalana com a llengua d'ensenyament, la qual cosa es constata també en les dades de l'estudi lingüístic amb alumnat d'ESO⁵⁸ (2014), però alerta sobre la distància que encara es genera amb els usos “al pati”, referint-se amb això als espais més informals. Aquest fet podria actuar en detriment de la llengua atès que aquesta distància podria fer que el català es convertís en una llengua allunyada de la realitat dels ciutadans. Això seria un retrocés més semblant a l'època en què es predicava la

⁵⁸ L'Estudi sociodemogràfic i lingüístic de l'alumnat de 4t d'ESO de Catalunya, 2013 (2014) mostra que un 61,1% del professorat sempre s'adreça als alumnes en llengua catalana i un 19,7% ho fa sovint. Així mateix, la major part de l'alumnat de quart d'ESO utilitza el català per adreçar-se al professorat dins de l'aula (un 75,3%, del qual, un 59,3% ho fa sempre) i també fora de l'aula (65,3%, i d'aquests, el 46,9% ho fa sempre). Aquestes dades contrasten amb els usos de la llengua catalana entre els alumnes fora de l'aula (el 35% de l'alumnat parla sovint, sempre o gairebé sempre en català amb els companys fora de la classe).

Santa Missa en llatí per a un poble que no l'entenia, abocant la que era llengua de cultura cap a una consideració de llengua morta. Certament, els treballs de Woolard (2008), indiquen que la llengua catalana s'ha convertit en una llengua pública, la qual cosa la dota d'un reconeixement naturalitzat, però cal seguir treballant per consolidar-la en els usos socials.

5.4.1.2. La veu de persones castellanoparlants

Respecte de la percepció de la llengua, convé escoltar també la veu de les persones castellanoparlants. Així, un mestre català castellanoparlant aporta un testimoni molt enriquidor per a l'anàlisi sobre la percepció de la llengua des de l'òptica dels fills i filles de les persones immigrades emfatitzant, des de la seva pròpia experiència, que les persones immigrades necessiten d'oportunitats per a integrar-se perquè, de manera contrària, es formen guetos. En paraules textuais del mestre:

M7B: “No pot ser perquè hi ha escoles que se carreguen tot de la immigració. Per exemple, a S. I.,... això és un gueto.

Diversos mestres: Sí, sí!

M7B: És un gueto. Va començar essent un gueto de castellans i ara és un gueto de... de cinc continents! [...] Tu vas a C. i no escoltes català. [...] en el dia a dia, tu vas a comprar el pa i vas a comprar en castellà. No tens necessitat,... bueno, abans. Ara sí, perquè la nostra generació ja sabem català i parlem català. [...] Però ja és la segona generació. Jo abans, jo me'n recordo de “pequetit”... no tenies la necessitat de parlar català perquè estaves ficat entre gallecs, andalusos, extremenys,... Clar! i era un conjunt de tota la península ficada en aquell barri... I a l'escola te donaven català, eh! per això, per si el dia de demà volies ser mestre, educat i tot això, tenies que tenir les eines necessàries. I jo parlo català. Ara, com ho parli, això ja...” (Escola B)

Aquest fragment mereix ser analitzat més detingudament ja que aporta informació molt valuosa respecte d'una de les possibles percepcions de la població espanyola immigrada i assentada a Catalunya. D'una banda es posa de manifest que hi ha persones immigrades procedents d'altres llocs de l'estat espanyol que s'han reclòs en nuclis de concentració de població d'un mateix origen, a mode de gueto, la qual cosa s'admet que no ha afavorit la seva integració amb la població catalana, situació que aquest mestre lamenta tot havent crescut en ella. D'altra banda, s'evidencia que l'única forma de promocionar-se socialment, o de ser “educat” com diu el propi mestre M7B, passa per una educació i un aprenentatge de la llengua de cultura, en aquest cas, del català, coincidint així amb els treballs de Woolard (2008), quan defensa que la catalana s'ha convertit en una llengua pública, reconeixent-la com a llengua de prestigi cultural. Ara bé, per a integrar-se en la llengua de cultura, calen oportunitats i aquest mestre, recurrent a la seva experiència personal, lamenta que li han mancat aquestes

precisament perquè la població catalanoparlant és bilingüe i, com diu, sovint canvia de llengua per a adreçar-se a l'interlocutor castellà en la seva llengua materna, limitant així, les oportunitats de millora en la llengua catalana i d'integració (com lamenta, el seu accent el delata com a castellanoparlant fent que les persones catalanoparlants s'adrecin a ell en castellà):

M7B: Això m'ho feien a mi a la Universitat,... i jo deia,... "no em canviïs de..."

M3B: Bueno, és que això passa molt!

M7B: Tu estàs veient que a mi em costa de...

M2B: el català

M7B: ...de parlar el català i em parla en castellà.

M3B: Sí, això passa...

M7B: llavors el problema el tens tu...

M1B: Però jo crec que això ho aprenen de la societat.

M7B: ... si tu,... Jo estic aquí fent un esforç i tu et dirigeixes a mi en castellà! A veure,... no cal,... jo entenc,... Un altra cosa és que jo ho parli flui... mmm... amb fluïdesa, però... a veure,... que he vist "Son Goku" tota la vida! [<vocal>: grans rialles dels companys] Que la immigració mira TV3! I Filiprim també! [<vocal>: rialles del grup] (Escola B)

Certament, els mestres reconeixen aquesta tendència de molts catalanoparlants bilingües a canviar de llengua i a parlar en castellà quan l'interlocutor és de parla castellana sense que això els suposi cap conflicte lingüístic. A banda del comentari condescendent de la mestra M3B que acabem de llegir, també ho confirmen altres companys en altres situacions:

M9B: "Un nen catalanoparlant, quan s'ha de dirigir a un nen castellanoparlant, canvia a castellà, però el castellanoparlant, no canvia a català". (Escola B)

Ara bé, l'alternança de llengües, més enllà de suposar un aspecte positiu per a la persona castellanoparlant, pot actuar en detriment seu si té intenció d'integrar-se i d'acostar-se a la llengua i la cultura autòctones. Aquesta situació, sembla suggerir que l'únic que es beneficia de la situació de bilingüisme és la persona catalanoparlant i no a l'inrevés, la qual cosa mereix ser contrastat amb altres discursos abans d'afirmar-se, si bé aquí obre un interessant punt de reflexió.

Prosseguint amb les percepcions de les persones castellanoparlants, tot i que l'anterior postura és favorable a la llengua catalana, també és cert que en la seva pugna per al dret a la identitat, he pogut recollir algunes actituds contràries al posicionament de l'educació en llengua catalana per part d'altres participants castellanoparlants. D'una banda, he captat el neguit d'una mare castellanoparlant qui, al llarg de la sessió de validació, va puntualitzar de manera reiterada la seva percepció respecte de la dificultat a la que creia havia de fer front el seu fill a l'escola

per a seguir les classes de P3 en llengua catalana. Aquesta mare entenia que el seu fill no rebia cap mena de suport específic per al seguiment de les classes mentre que altres nens castellanoparlants i procedents d'un altre país sí que en rebien:

M4E3: "En casa no se habla catalán, solamente castellano [...] entonces sería como un *nouvingut*, no?" (Famílies Escola E)

M4E3: "Mi hijo, como no ha ido a la guardería, pues tampoco se ha relacionado con niños que hablen pues... el catalán ni,... Llega aquí y es todo nuevo: ese año se relaciona por primera vez con niños cuando antes no se ha relacionado,... y escucha catalán que,... no lo ha escuchado tampoco" (Famílies Escola E)

M4E3: "Quiero decir que,... se ayuda al de fuera que viene,... que me parece muy bien, pero aquí dentro también hay quien necesita" (Famílies Escola E)

Com podem veure, aquesta mare es mostra neguitejada per la situació comunicativa del seu fill i percep que iniciar-se a l'escola a Catalunya és com iniciar-se en un nou món i una nova cultura entenent que abans d'anar a l'escola aquest ha estat totalment aïllat de l'entorn i de les seves possibles influències; introducció, doncs, que no percep com a factor d'enriquiment sinó com a repte que ha de superar evidenciant així el filtre emocional vers la llengua escolar. En un altre cas, fins i tot, trobem el testimoni d'una mestra de més edat i d'origen espanyol. Aquesta ha viscut i treballat com a mestra a Catalunya durant gran part de la seva vida i sap parlar català, encara que ho fa amb moltes interferències del castellà. En visionar l'experiència de l'escola d'EEUU on es parlaven les dues llengües, comentava que entenia l'alternança de les dues llengües allà, però no a Catalunya. Ho explicava de la següent manera:

M9D: "...però si això s'ha gravat en la frontera [d'EEUU] es normal que convivan las dos lenguas a la vez. Luego sí que tienen *palabras d'una i de l'altra llengua*. Es como un *intercanvi*. Yo allí lo entiendo. Aquí no lo entiendo *gaire la política lingüística* [...] A ver, yo creo que los niños catalanes, en general, se creen que alrededor de Cataluña hay una zanja... y que si la cruzan se caen,... De España no saben absolutamente nada, y ya no hablo de Europa ni del resto". (Escola D)

Aquesta mateixa mestra, quan una companya amb un simple comentari proposava que en el cas de famílies bilingües, es parlessin dues llengües als infants per a promoure que els nens aprenguessin les dues llengües des de casa, deia amb ensurt:

M9D: "¡Hombre!, ¡eso a mi no me sale! Yo hablo catalán pero no me sale hablarle a mi hijo en catalán!" (Escola D)

Aquest tipus de comentaris són indicacions molt evidents de tensió que es tradueixen en barreres de comunicació i d'aprenentatge; unes barreres que es fan evidents en el cas de la mare M4E3 i encara més en el de la mestra M9D quan verbalitza que

comprèn que es faci una alternança de llengües als EEUU però no a Catalunya, o quan emet un comentari devaluador sobre la capacitat d'aprenentatge dels alumnes catalans generalitzant que no saben “res” de la resta d'Espanya. Situacions com les descrites ens posen en alerta respecte de la necessitat de parar especial atenció emocional a les persones castellanoparlants, que són una part significativa de la població catalana. D'acord amb les estadístiques dels usos lingüístics⁵⁹, un 46'5% de la població emprà la llengua castellana com a llengua d'identificació, i un 8'8% ho fa de manera combinada amb el català (tot i així, recordem que el 94'6% entén el català i el 78'3% el sap parlar).

Tot i l'existència d'aquesta realitat, les estadístiques dels usos lingüístics també apunten cap a una bona convivència entre les dues llengües. Si revisem els resultats sobre la llengua d'identificació de l'estudi sociodemogràfic i lingüístic de l'alumnat de 4t d'ESO (2014), es constata una proporció molt equilibrada entre els qui s'identifiquen amb el català (31,5%), el castellà (32,8%), i els que ho fan amb les dues llengües (28%). Això coincideix amb la impressió dels mestres quan assenyalen que, d'entrada, els alumnes d'origen castellanoparlant no tenen dificultats de cara a l'aprenentatge de la llengua precisament per la proximitat lingüística de la mateixa amb la catalana o perquè donen per fet que estan acostumats a sentir-ho en l'entorn proper o els mitjans:

M2E2: “Els nens que són castellanoparlants [...] com a mestra, jo crec que no hi ha cap tipus de problema, ni de conflicte ni res diferent” (Escola E2)

Fins i tot una mare, en la sessió de validació del vídeo etnogràfic català, reprovava a la mare M4E3 el seu discurs reiteratiu sobre les suposades dificultats del seu fill a l'escola en valorar que la semblança entre català i castellà ha de fer l'aprenentatge molt més fàcil que per a alumnes amb llengües maternes més allunyades:

M4E3: “En casa no se habla catalán, solamente castellano [...] entonces sería como un *nouvingut*, no?” (Famílies Escola E)

M7E3: “Home, no ho trobo massa igual, però bueno. Perquè el català i el castellà tenen,... tenen coses en comú. En canvi, un nen xinès, que és el que s'entén per *nouvingut*, o d'altres països,... doncs clar!” (Famílies Escola E)

Ara bé, tot i aquesta percepció de facilitat, curiosament alguns mestres arriben a reconèixer que a alguns infants de llengua castellana, de vegades, els costa més aprendre la llengua catalana. Així ho expliquen:

M4C: “Tret dels gitanos, que els costa més. Els que tenen la llengua materna castellana els costa més” (Escola C)

⁵⁹ Font: Estadístiques dels Usos Lingüístics de la Població (EULP, 2008).

ME1: “ O sigui el N. ja et dic, és català de... ‘ceba’ i he tingut els mateixos problemes que amb l’l. i la l. [nens Sud-americans] a l’hora de... treballar” (Escola E1)

Realment la proximitat lingüística i cultural entre Catalunya i Espanya hauria de ser un avantatge per als alumnes castellanoparlants i en la majoria de casos ho és, però els discursos recollits aquí evidencien que, encara que en siguin pocs, existeixen casos en els quals això no és així. Escoltant els discurs de la mestra M9D o de la mare M4E3 és evident que existeix una barrera emocional que actua en detriment de l’aprenentatge i, consegüentment, les dificultats d’aprenentatge de la llengua de les quals parlen els mestres podrien estar fonamentades més aviat en aquest malestar que actua com a filtre emocional que no pas en una dificultat real per a aprendre la llengua. Aquesta situació es pot justificar en els treballs de Shohamy (2011), qui assenyalava que les pressions que atempten contra la pròpia identitat repercuten de manera significativa en les persones i això es fa palès en ambdues parts. Així mateix, Bastardas (2007) assenyalava que la identitat cultural i la llengua poden estar íntimament relacionats ja que la llengua és un codi de comunicació amb una significació construïda en un context sociocultural i lligat a uns sentiments i unes emocions que influeixen en la conducta. En aquest sentit, el lingüista comenta que sovint la llengua s’associa a la identitat i que precisament són els grups minoritaris els que acostumen a tenir una alta consciència identitària a causa de la repressió viscuda, de manera que la llengua n’esdevé un aspecte molt important. En els discursos dels mestres s’ha constatat la pressió percebuda per la població catalanoparlant respecte de l’extensió del castellà i la devaluació de la seva llengua i cultura per part dels poders polítics centrals però, també es constaten veus que evidencien una actitud defensiva per part d’algunes persones castellanoparlants a Catalunya. Això deriva en una reflexió respecte de la necessitat de dedicar esforços en vetllar per una concepció més diversa i respectuosa de les múltiples identitats que hi conviuen, de la mateixa manera que no es pot pretendre ignorar que existeix un conflicte obert i molt delicat que ha tornat a fer-se visible amb l’arribada de la immigració estrangera que, alhora, obre nous reptes interculturals i lingüístics. Tot considerant aquest fet, l’anàlisi que continua centrant el focus d’atenció en l’aprenentatge dels alumnes en un context de cultures en contacte.

○ 5.4.2.○ **Llengua Catalana i Aprenentatge en Entorns Plurilingües**

Si bé cal admetre una tensió latent que pot interferir en l’aprenentatge del català per part d’algunes persones castellanoparlants, els comentaris recollits respecte de l’evolució en l’aprenentatge de la població immigrada en l’etapa infantil semblen indicar

que són positius. Els mestres participants en la recerca coincideixen a valorar que els alumnes estrangers acaben aprenent la llengua catalana alhora que la castellana amb relativa facilitat i que s'acaben adaptant als ritmes de treball que els pertoca sense mostrar cap tipus de filtre emocional respecte del català.

M7D: “A mi els nens se'm dirigeixen en castellà la majoria de les vegades i jo els contesto en català. [...] els demano ‘digue-m'ho en català, si us plau’ i t'ho diuen en català i t'ho saben dir en català. [...] A veure, alguna vegada s'equivoquen amb alguna paraula, però ho saben dir. I jo els contesto sempre en català [...]

M1D: Jo ho trobo bé. [...] Els nens parlen castellà a casa i a l'escola aprenen català. El nens moltes vegades s'adrecen a tu en castellà, però tu, els vas contestant en català i inconscientment el van aprenent. [...] els vas contestant en català i inconscientment el van aprenent” (Escola D)

M1C: “Jo no crec que en siguin gaire conscients. Ells van aprenent i aquí parlen català, al carrer parlen castellà, i entre ells parlen... (<kinesic>: gesticula ventant la mà d'un costat a l'altre mostrant indiferència davant els canvis).

M5C: Però, és això, jo crec que tenen clar com parlar en cada àmbit. A l'escola és el català, en l'altre àmbit és el castellà i a casa seva, doncs la llengua de la seva procedència”. (Escola C)

Això no obstant, si recordem el que s'ha discutit en l'apartat anterior, els infants d'origen immigrant sovint comencen a tenir dificultats d'aprenentatge a l'etapa primària i els mestres associen aquestes dificultats a motius de fonamentació cultural. Ara bé, en veure els vídeos etnogràfics d'altres països, els mestres dels grups de discussió catalans reparen en la manca de presència d'elements visuals referits a altres cultures i/o a altres llengües a les seves escoles, la qual cosa obre un nou àmbit de reflexió centrat en les repercussions d'un empobriment lingüístic dels infants i no tant en l'aspecte cultural. Vegem com ho discuteixen els mestres:

M2A: “Els alemanys, per exemple, [...] la llengua vehicular és l'alemany, no? [...] Però la mestra té molt present els altres idiomes. Demana “Com diem Bon dia en altres idiomes?”

M1A: Tenen per allà el mapa d'Europa

M2A: I això els enriqueix, d'alguna manera,... Veuen la importància d'una altra llengua. És com el cas del P.,... així entén per què serveix l'anglès! [...] I després he vist això de jugar molt amb les dues llengües, que vegin que la seva cultura també és respectada, no?” (Escola A)

M5C: “A mi m'ha sorprès molt, de l'escola aquesta d'Arizona, que utilitzi les dues llengües de la manera,...

M3C: Sí, anar canviant.

M5C: Sí, de manera tan natural [...] i tot escrit en les dues llengües” (Escola C)

En adonar-se'n d'aquesta limitació i obrir-ne la reflexió, els mestres dirigeixen la discussió cap a la revisió d'experiències personals en les que s'han adonat de les dificultats dels infants per a recórrer a la llengua materna i fer associacions amb allò que s'explica a l'escola. Veiem-ne algunes mostres explicades a l'Escola C, la qual treballa amb molt alumnat amb llengua materna estrangera:

M6C: *"Hi ha nens,... ara penso en el H. o el S., que la seva mare diu que parlen quasi només el català i que la seva llengua apenes la utilitzen.*

M4C: *Entre germans a casa, també.*

M5C: *Sí, entre germans a casa, també parlen català.*

M6C: *Sí, la seva llengua apenes la utilitzen". (Escola C)*

M1C: *"És curiós quan, a P5,... bé, i després quan són més grans també, que ve un nen nou i tu, si són de la mateixa llengua materna, li dius: 'explica-li en la teva llengua això o allò', vale? [...] i ell s'ho explica en català. I li dius: 'no, no!, en català no. Com tu parles a casa'... I no.*

M4C: *O és com quan dones algun paper, no? Com les famílies no saben llegir,... per exemple, a P5 es fa molt [...] [<event>: la mestra fa veure que es dirigeix a una alumna seva]: 'Heu d'explicar a casa que, ... hi ha venda de pastissos', per exemple, 'i heu de portar un euro. Vinga, avia'm, com li explicaràs a la mama?' Val? I m'ho diu en català. 'No, avia'm. Amb la mama no parles el català. Com li explicaràs a la mama?' I t'ho torna a dir en català. Llavors moltes famílies et venen i et diuen 'és que el nen em parla el català! I no l'entenc!'" (Escola C)*

M4C: *"De vegades sí que hem dit, doncs, preguntem: 'com es diu Bon dia?' Però igual que aquella nena [<kinesic>: assenyalant el vídeo], no ha contestat, has vist?, els nostres tampoc contesten. No saben. L'única que et pot contestar és la C. Ella sí que et pot dir 'em sembla que es diu així', però els altres.*

M5C: *Els fa com vergonya.*

M3C: *No, i que no saben, tampoc...*

M4C: *Els potser no tenen aquests formalismes". (Escola C)*

Aquests comentaris suggereixen que la manca de presència de les llengües estrangeres a l'escola podria trencar el lligam entre escola i família, fent que les dues institucions suposin dos móns separats per als alumnes que tenen orígens familiars de diferent cultura. En aquests exemples s'explica com es creu que, en alguns casos, els infants tenen poc coneixement de la llengua familiar o es parla d'experiències en les que els mestres s'havien trobat que volien que els nens fessin traduccions en la llengua materna a companys nous o familiars i que no les sabien fer per manca de referents comuns. Evidentment, no podem perdre de vista que estem parlant d'edats molt primerenques i que potser els infants no tenen prou capacitat lingüística com per a fer aquest tipus de traducció, com s'excusa alguna mestra, però precisament per això es justifica encara més la necessitat de fer físicament present la varietat cultural i lingüística dels alumnes de l'escola i així ajudar els més petits en aquesta

transferència lingüística de significats en les situacions que viuen en el dia a dia. Si contrastem aquestes situacions de manca de referents amb les aportacions dels estudis de Cummins (2002) o Lambert (1972a), per exemple, veiem que es pot tractar d'una situació perjudicial pels infants. Com assenyalen els lingüistes, per a un bon desenvolupament de la nova llengua, és aconsellable tenir una bona base lingüística en la llengua materna ja que afavoreix processos de transferència positiva de destreses lingüístiques en la segona llengua i altres llengües a les que també s'hi pugui tenir accés. Si ho contrastem amb les aportacions de Banks (1995b), Delpit (1988), Gay (2000), Landson-Billings (2009), Nieto (2000) o Osborne (1983, 1989), també pot ser perjudicial perquè no afavoreix l'establiment de lligams entre el bagatge cultural familiar i el nou, abocant els infants a una experiència escolar menys significativa. Així mateix, la manca de presència de la pròpia llengua pot suposar una barrera per a la construcció ajustada de la pròpia identitat, la qual resulta imprescindible per a desenvolupar-se en un entorn social intercultural (Cummins i Swain, 1986; Cummins, 2002). Això fa pensar que els docents que han participat en aquesta recerca no tenen formació suficient respecte de l'aprenentatge d'una segona llengua quan, precisament, són professionals de l'educació que treballen en un entorn bilingüe i, en el cas concret de l'Escola C, en un entorn multilingüe, entenent que precisament per aquest motiu n'haurien d'estar ben formats. Exceptuant un petit comentari referit al benefici que pot suposar que les mestres parlin en anglès a un alumne o alumna nouvingut quan en saben -llengua que precisament gaudeix de prestigi internacional ("**M4A**: *I els altres han après, de pas, alguna cosa en anglès*"), en cap altre cas es posa de manifest cap comentari que faci pensar que tinguin una percepció positiva dels avantatges que suposa el fet d'adquirir noves llengües. Ni tan sols sembla que reparin en la vàlua que té el fet que els alumnes catalans puguin ser bilingües ni en els avantatges que això els pot suposar de cara al desenvolupament d'una de les competències bàsiques del currículum actual, la competència plurilingüe. Respecte d'això, Cummins (2002) lamenta les mancances formatives dels docents que no estimulen l'aprenentatge i el manteniment de la llengua materna dels infants perquè no són conscients dels beneficis que això reporta – altre cop es posa l'accent en la necessitat de formació dels docents respecte de l'educació intercultural. En aquest sentit, i pel que s'ha pogut detectar, els mestres catalans valoren positivament que els infants d'altres països aprenguin les diferents llengües estatals i sàpiguen adequar-ne el registre a les diferents situacions comunicatives però, aquesta valoració sembla ser positiva perquè s'entén que ajuda els infants vinguts de fora a integrar-se, però no perquè es cregui que aquest fet suposi un benefici personal o intel·lectual com defensaria Rogoff (2003), de cara al foment d'una major flexibilitat mental i una competència plurilingüe. Tot coincidint amb les observacions de Barrieras et al. (2009),

els alumnes d'origen immigrant són els que més bé poden desenvolupar aquesta competència plurilingüe perquè estan en contacte amb diferents llengües i contextos culturals, però val a dir que les dades d'aquesta recerca fan pensar que la diversitat lingüística no s'aprofita tant com es podria. Tot i així, es reconeix que aquests encara surten més beneficiats que els autòctons. L'absència d'evidències d'aquesta investigació suggereix un desaprofitament de la situació multilingüe en el cas dels alumnes catalans. Des d'aquesta perspectiva, no sembla que la interacció entre cultures es vegi com un avantatge per als nens i nenes catalans, la qual cosa torna a posar l'accent sobre la necessitat de formació dels docents, ja no només intercultural sinó també, i de manera específica, en educació bilingüe. Essent Catalunya un territori bilingüe, és necessari que els mestres tinguin formació en aquest àmbit, no només de cara a l'alumnat d'origen estranger sinó també per a enfocar l'actuació pedagògica amb l'alumnat autòcton. Amb aquesta formació, d'una banda, l'alumnat hauria de poder millorar la seva competència plurilingüe entesa, seguint Barrietas et al. (2009), més enllà d'una suma de competències monolingües, tot implicant processos de sensibilitat vers les identitats individuals i, de l'altra, el mestre o mestra hauria de millorar la seva comprensió respecte dels filtres emocionals implicats en l'aprenentatge, tot ajustant la seva actuació a un plantejament intercultural de reconeixement i empoderament de les diferents identitats. Precisament no fa gaire comentàvem aquest aspecte la meua directora de tesi i jo, tot adonant-nos que en els plans de formació de mestres a la universitat existeix l'assignatura d'educació bilingüe, però ofertada com a optativa quan, creiem, es tracta d'un dels fonaments de l'educació a Catalunya i, per extensió, de la resta d'Espanya en entendre que hi ha diverses regions bilingües a l'Estat – com ha exposat el professor Lasagabaster al IV Simposi Internacional sobre l'Ensenyament del Català (2014), un 41% de la població total espanyola és bilingüe, contemplant en aquest valor els parlants de les llengües catalana, euskera i gallega. De manera coherent amb aquestes dades, els resultats d'aquesta recerca suggereixen, doncs, que la formació dels docents en l'aprenentatge d'una segona llengua a Espanya hauria de ser un element clau a considerar de cara a reduir moltes de les tensions i incomprensions entre els parlants de les diferents llengües estatals.

5.4.2.1. Perfils Ideològics i Perfils Instructius

Certament, les implicacions emocionals entrelligades en el binomi llengua i aprenentatge són massa importants com per a ignorar-les i cal atreure l'atenció sobre aquesta interacció. En aquest sentit, la reflexió sobre aquest aspecte de l'anàlisi em fa qüestionar-me si, a banda del desconeixement dels mestres, hi pot haver implícita

alguna altra justificació que expliqui el motiu pel qual no hi ha presència d'altres llengües a les escoles catalanes.

Revisant els discursos respecte de la possibilitat que la preocupació per la llengua catalana pugui entorpir o no l'educació intercultural, cal reflexionar sobre la possibilitat que aquesta preocupació desencadeni un esforç afegit per als docents catalans que pugui afectar la seva actuació pedagògica amb un estil instructiu més dirigit i menys flexible. En el seu estudi, Pizzinato (2011) postula que sembla que els docents catalans carreguin el pes d'educar en la identitat nacional catalana i on la llengua es converteix en un tret identitari molt significatiu que cal assegurar. En aquest sentit, les evidències d'aquesta recerca deixen entreveure aquesta pressió en l'Escola A en valorar la conveniència o no de permetre un ús més flexible de la llengua alternant el català amb el castellà, entenent que aquesta situació seria perjudicial pel català.

M2A: *"Si és una escola en la que hi hagi molts nens que parlen català, 'vale', perquè amb els iguals, molt bé, però, ara tens una escola on hi ha una barbaritat d'àrabs, la llengua que parlen, quina serà? Doncs la llengua materna. [...]"*

M1A: *"Si aquí tots fóssim castellanoparlants i féssim les activitats a l'aula més lliures, per racons, ... potenciaríem més que els nens parlessin en castellà". (Escola A)*

Així mateix, es constata el sentiment nacionalista que tenen alguns catalans vers la defensa de la llengua i la cultura local amb l'actitud de la mestra M1A qui defensa l'ús del català en les interaccions amb els infants, tot fent referència a motius ideològics, coincidint així amb les observacions de Bastardas (2007) o Shohamy (2011) respecte del lligam entre llengua i identitat, especialment significatiu en el cas de llengües minoritàries amb experiència històrica de repressió:

M1A: *Evidentment jo no diré: "No! No! Heu de parlar català normatiu!"*

M5A: *Ai, que sí! [<shift>: amb cantarella burleta buscant el reconeixement de la seva companya M1]*

M1A: *[<kinesic>: amb orgull, somriu i es col·loca la mà dreta amb quatre dits alçats sobre el cor tot representant les quatre barres de la senyera catalana]. Catalunya! Visca Catalunya!" (Escola A)*

Aquest posicionament ideològic m'ha fet parar atenció a les expressions referides al model instructiu dels docents, tot cercant discursos que evidenciessin una possible interferència de la preocupació per la llengua catalana en l'actuació pedagògica tenint present la pressió del castellà. En aquest sentit, només s'ha trobat una evidència que tracta sobre l'actuació educativa però aquesta no deixa de respondre a l'estratègia de bastida i al modelatge d'estructures lingüístiques habituals en tota situació de contacte

amb una nova llengua, la qual cosa coincideix amb les teories dels lingüistes sobre d'aprenentatge d'una segona llengua.

M2A: *“Si comparem el model alemany amb el dels EEUU, jo crec que haurien de tirar més cap al model català o el d'EEUU, i crear unes rutines i dir,... per exemple “Com saludem”, no? O com ens acomiadem, o seiem una estona a la rotllana per parlar d'un tema que compartim, o una estona d'un conte... Així fas participar i dones un model d'una llengua... És a dir, donant importància a un estil comunicatiu o a una llengua que t'integra realment.”* (Escola A)

D'aquesta manera, en aquesta recerca no es troba fonament per a defensar cap interferència pedagògica derivada de l'esforç per mantenir la llengua catalana com a llengua vehicular. En tot cas, l'anàlisi fa parar atenció a la tendència escolaritzadora com a factor condicionant. Si tenim en compte el que ja s'ha analitzat en apartats anteriors, recordem que els alumnes nouvinguts suposen un repte per als mestres mentre no saben la llengua perquè durant aquest període no poden seguir el treball a d'aula programat, pel que l'objectiu inicial se centra, òbviament, en ajudar-los a aprendre-la de manera accelerada i així possibilitar-los l'accés al currículum. Des d'aquesta perspectiva, les escoles amb poca aflluència d'alumnat d'origen immigrant poden seguir el ritme “normal” i els que tenen més alumnes amb llengües maternes diferents perceben que no poden, la qual cosa alenteix la seva progressió fins que els infants no hagin après la llengua. Recordem la impressió de la mestra M3C respecte dels inicis de l'escolarització:

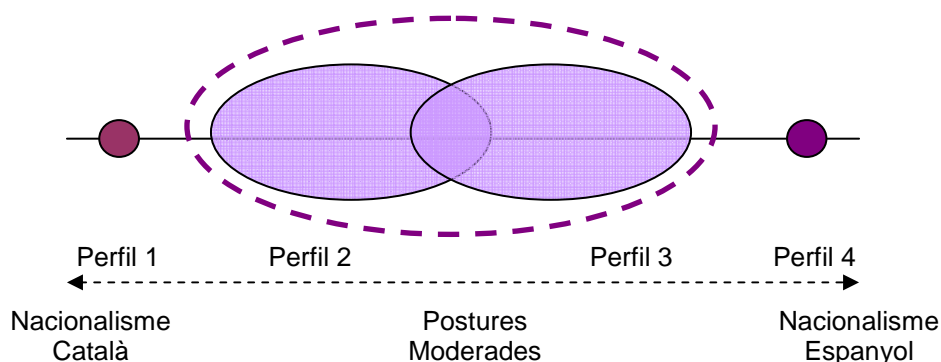
M3C: *“No és el mateix un P3 aquí que un P3 en una altra escola. Aquí és com una escola bressol.*

M1C: *Sí...*

M3C: *Primer perquè t'arriben i no t'entenen. L'objectiu és aprendre la llengua. [...] t'has d'adaptar, però és diferent perquè prioritizes els hàbits, prioritizes la convivència entre ells, i la llengua”.* (Escola C)

Com sabem, el llenguatge no deixa de ser el canal d'accés al raonament abstracte (Vygotsky, 1995) i mentre l'escola no canviï les prioritats educatives respecte de l'aprenentatge en l'escola infantil, seguirà prioritant l'aprenentatge de la llengua de manera específica com a mitjà d'accés al coneixement qüestionant, llavors, la hipòtesi que plantejava la possibilitat que la preocupació pel català pogués influir en l'estil d'instrucció dels mestres i entorpir la inclusió d'altres llengües en la dinàmica pedagògica. Més enllà d'aquesta justificació, si ens fixem en el perfil lingüístic dels docents participants, cal assenyalar que aquests es posicionen en tendències flexibles i, en aquesta recerca, s'han arribat a identificar fins a quatre perfils diferents. Trenchs-Parera i Newman (2009) defineixen fins a sis ideologies lingüístiques entre els parlants autòctons que van des de l'extrem dels representants més nacionalistes en defensa de

la llengua catalana fins el pol contrari, amb els representants nacionalistes castellanoparlants contraris a les aspiracions nacionalistes i lingüístiques dels primers, passant per quatre perfils intermedis que s'acosten a un o altre extrem des de visions més moderades d'acomodació, respecte per la diversitat i defensa del bilingüisme. Revisant les dades d'aquesta recerca, intentant sintetitzar els discursos dels mestres participants en els grups de discussió, se n'han detectat fins a quatre perfils, no essent fixes sinó simples tendències cap a on es decanten els docents que s'han d'entendre de manera flexible, tot dibuixant el que Bañón (2002) anomena un *arc discursiu*. Així, en un extrem, trobaríem el mestre catalanoparlant defensor de la plena immersió lingüística, amb sentiment patriòtic i pensament més fixe (perfil 1) i en l'extrem oposat, el mestre autòcton castellanoparlant (no de l'Amèrica Llatina), ja sigui de primera o segona generació, que no dóna suport a la política lingüística i que, tot i saber parlar el català, és capaç de comunicar-se en llengua castellana en una conversa on tots els participants parlen català (perfil 4). Tant en un extrem com en l'altre, només s'ha trobat un sol representant d'una mostra total de 37 mestres (tot i així, no es pot defensar la seva actitud extrema, essent això indicatiu de la seva excepcionalitat. Convé recordar que parlo de tendències que no han d'entendre's com a taxonomies rígides). La resta de mestres tendeixen a oscil·lar entre aquests extrems de forma més o menys moderada, preocupats per una adequada educació bilingüe a més d'altres aspectes pedagògics. Així, en aquests perfils trobem mestres catalanoparlants descendents de família catalana tant sigui d'un progenitor com de dos, alguns fins i tot amb fort sentiment patriòtic, però molt més flexibles en termes lingüístics de cara a establir una bona comunicació (perfil 2), i mestres catalans majoritàriament castellanoparlants, sovint descendents de família immigrada, ja sigui d'Espanya com altres llocs, però que també s'identifiquen amb la llengua i la cultura catalanes amb les que han crescut i es mostren igualment flexibles a l'hora d'afavorir una comunicació eficaç (perfil 3). Des d'aquesta perspectiva, els perfils 2 i 3 són els majoritaris i es corresponen amb aquells que afavoreixen l'aprenentatge de la llengua, recurrent, quan calgui, als beneficis que suposa l'alternança de llengües. La figura 08 en representa la seva descripció gràfica, on la línia de punts representa les postures moderades que inclou els parlants amb una identitat lingüística catalanoparlant, una altra castellanoparlant i una altra bilingüe:

Figura 08: Esquema representatiu dels perfils lingüístics dels mestres

Entès el posicionament de la majoria, davant el qüestionament respecte de si la preocupació per la llengua catalana pot afectar l'aprenentatge dels infants, la mostra d'aquesta investigació no ho pot corroborar, si bé insinua més aviat el contrari, ja que la tendència del discurs de gairebé la totalitat dels mestres es situa en les posicions moderades, molt respectuosos amb ambdues llengües oficials. És cert que existeix una evident conscienciació per vetllar per la llengua catalana, la qual es reconeix com a minoritària i que, com a tal, precisa d'atenció específica, però no per això els mestres deixen de recórrer a la possible alternança de llengües quan cal per a afavorir l'aprenentatge dels infants. El que sí es fa evident és que si el sistema educatiu i els mestres no tinguessin cura d'ella, aquesta aniria devaluant-se progressivament ja que l'entorn social és eminentment castellanoparlant, perdent així els beneficis que suposa el bilingüisme. Els resultats també demostren que els alumnes tant d'origen castellà com estranger, aprenen la llengua aviat i que només són puntuals els casos d'alumnat castellanoparlant que no l'aprèn, la qual cosa suggereix més aviat un filtre emocional que no pas una dificultat real. Això no obstant, cal ser conscient que aquesta realitat existeix i que és necessari dedicar-hi una atenció específica des d'una comunicació afectiva més aviat amb famílies que no pas amb els alumnes per tal de reduir els filtres emocionals que entorpeixen l'aprenentatge.

Més enllà d'aquesta valoració positiva en l'etapa infantil, caldria portar la reflexió cap als objectius d'aprenentatge de l'etapa infantil i les estratègies d'ensenyament i aprenentatge. Tal i com s'ha analitzat en el primer bloc d'anàlisi, l'escola tendeix a centrar-se en continguts cognitius i, de seguida que els alumnes adquireixen les bases lingüístiques de la comunicació en entorns immediats, s'espera que aquests segueixin el ritme establert, suggerint que es deixa d'enriquir la competència comunicativa en les seves dimensions discursiva, social i estratègica i repercutint negativament en els infants que no tenen accés a la llengua vehicular fora de l'escola. Atès que la

preocupació pels infants deixa de ser present en els discursos dels mestres, s'obren nous interrogants per a la recerca: l'escola infantil dóna resposta a les necessitats comunicatives dels infants amb llengües d'origen estrangeres? Com influeixen les mancances lingüístiques dels infants en les dificultats posteriors de molts alumnes d'origen immigrant? Estan els mestres prou formats com per a ensenyar una segona llengua quan aquesta és minoritària? Estan els mestres preparats per a desenvolupar la competència plurilingüe en els infants?

○ 5.4.3.○ Recapitulant

Recuperant els principals resultats d'aquesta anàlisi sobre la llengua catalana a l'escola infantil a Catalunya, tot considerant la incorporació d'alumnes d'origen immigrant a les aules, és evident que el debat sobre la llengua sobresurt com a un tema cabdal de l'escola en els discursos dels mestres. D'aquesta manera, s'identifica l'aprenentatge de la llengua catalana amb una eina d'integració sociocultural alhora que es reconeix aquesta com a llengua d'accés al món de la cultura i el progrés social. Tot i així, es fa evident que la castellana és una llengua molt estesa en els usos informals. En aquest context, si bé Catalunya és un territori bilingüe i, segons els mestres, els infants aprenen aviat les dues llengües de l'Estat, no sembla que els mestres siguin conscients dels beneficis que això els suposa de cara al desenvolupament de la competència plurilingüe. Conseqüència d'això és que tampoc es fan presents a l'escola les altres llengües i cultures de l'alumnat d'origen immigrant, la qual cosa pot tenir repercussions en l'aprenentatge dels infants i en l'establiment de lligams entre la cultura d'origen i l'escolar, impeding-hi els processos de transferència positiva. En relació amb això, els mestres semblen valorar que l'aprenentatge de diferents llengües pot ser beneficiós per als infants de diferents orígens culturals, però més a títol anecdòtic que en relació amb el seu profit competencial, no mostrant així consciència del valor que té un entorn lingüísticament divers respecte del desenvolupament d'una competència plurilingüe adreçada a tots els alumnes. Conseqüentment, els mestres no potencien el desenvolupament de la llengua materna al centre, així com tampoc es potencien altres processos de creixement identitari. Això, però, no sembla ser causat per un rebuig a les altres llengües, sinó per una manca de coneixement respecte dels seus beneficis, la qual cosa posa l'accent sobre les mancances de formació dels mestres respecte de la competència plurilingüe i, fins i tot, respecte dels fonaments de l'educació bilingüe, tot i ser una regió bilingüe.

En el pla de les actituds, queda palès un conflicte no resolt entre algunes persones catalanoparlants i algunes castellanoparlants, conflicte molt vinculat a qüestions identitàries i que, en el cas de les castellanoparlants, sembla estar més influenciat pels discursos socials que per l'experiència de la majoria. Tot i l'evident preocupació per vetllar per la llengua catalana, de l'anàlisi dels discursos dels mestres emergeixen quatre perfils instructius corresponents a quatre identitats lingüístiques. D'aquests perfils, la gran majoria dels mestres es troben en postures moderades que s'acosten a l'ensenyament de la llengua de manera flexible, tot incorporant tots els recursos possibles per a afavorir l'aprenentatge dels infants, fins i tot recorrent a l'alternança de llengües. Això suggereix que la preocupació per l'ensenyament de la llengua catalana no influeix en l'estil instructiu dels mestres ni entorpeix l'aprenentatge dels alumnes a l'escola infantil. El que sí es detecta que hi pot influir és la dinàmica d'ensenyament centrada en els continguts de tipus cognitiu i abstracte que fonamenten les destreses de llegir i escriure, la qual cosa els empeny els mestres a preocupar-se per assegurar l'aprenentatge de la llengua vehicular quant abans tot entenent que, fins que els alumnes no hagin adquirit la llengua, no podran seguir els aprenentatges i això farà que es percebi aquests infants des d'una perspectiva de dèficit. En aquest sentit, cal alertar sobre la percepció parcial que tenen els mestres en relació a l'aprenentatge de la llengua dels alumnes d'origen immigrat i no confondre la seva capacitat per a comunicar-se en situacions habituals i amb estructures lingüístiques senzilles amb la competència comunicativa que requereix el treball acadèmic. De no seguir aportant ambients lingüístics rics i variats, és previsible que aviat aquests alumnes quedin endarrerits respecte dels alumnes autòctons quan iniciïn l'etapa de l'escolaritat formal. La invisibilitat cultural que es percep com a positiva quan l'alumnat adquireix la llengua en els usos quotidians, pot revertir després en un retorn a la visibilitat quan comencen a aparèixer els problemes d'aprenentatge, tot essent una percepció negativa i estereotipada.



Conclusions

6.1. L'Alumnat d'Origen Immigrat i l'Etapa Infantil a Catalunya

6.2. Noves Línies de Recerca

6.3. Autoreflexivitat

6. Conclusions

Amb la intenció de tancar aquesta recerca amb les conclusions derivades del discurs dels mestres d'Educació Infantil respecte de l'alumnat d'origen immigrant, el següent i darrer bloc de la tesi s'inicia recollint les preguntes d'investigació tot vetllant per donar-hi resposta a partir dels resultats dels discursos analitzats. Contestades aquestes, l'apartat continua plantejant possibles noves línies de recerca derivades de la investigació desenvolupada, reparant en quatre eixos específics que definirien una proposta pedagògica per a analitzar en futures recerques: és el que s'ha anomenat una *Pedagogia Culturalment Sensible i Compromesa*. Finalment, es tanca el bloc de conclusions amb un breu escrit de caire introspectiu en el que reviso la meua experiència personal al llarg de la investigació i on també comparteixo algunes de les inquietuds que m'han acompanyat al llarg del procés reconeixent-me, al cap i a la fi, com a membre inequívoc del col·lectiu estudiat.

Abans d'iniciar aquesta lectura es voldria emfatitzar, tal i com deia Pascal, que "el coneixement és més que la suma de les parts" i, en el cas de la incorporació d'alumnat d'origen immigrant a les aules infantils de Catalunya, cal abordar la seva anàlisi des d'una visió més àmplia i entrelligada, tot identificant una sèrie de variables que són pròpies de la dinàmica general del sistema educatiu i no específiques de l'atenció educativa d'aquests alumnes. El que es presenta aquí, doncs, és el recull de les conclusions de la investigació tot partint d'una revisió de les qüestions fonamentals que han de considerar-se de manera global respecte de l'educació d'alumnat d'origen immigrant a l'educació infantil a Catalunya.

6.1.

L'alumnat d'Origen Immigrat a l'Educació Infantil a Catalunya

○ 6.1.1.○ Pregunta d'Investigació 1

Quins discursos emeten els mestres d'educació infantil a Catalunya respecte de l'alumnat d'origen immigrant?

D'aquesta pregunta se'n deriva l'**objectiu** següent:

- Identificar quins tòpics emergeixen del discurs dels mestres en relació a l'educació infantil dels alumnes d'origen immigrant.

Aquesta primera pregunta d'investigació no deixa de ser la qüestió principal que ha guiat tota la recerca de manera general. Així, convé recordar que de l'anàlisi dels continguts van aflorar tres grans tòpics: Atenció a la Diversitat, Llengua i Relació Escola – Família. D'aquests tres, el tòpic d'atenció a la diversitat s'ha desglossat, alhora, en dos: l'educació infantil des d'una perspectiva general i l'educació infantil amb alumnes d'origen immigrant. El resultat es concreta en quatre tòpics principals que han emergit dels discursos dels mestres respecte de l'educació d'infants d'origen immigrant a l'etapa infantil a Catalunya:

- Educació infantil
- Educació d'alumnat d'origen immigrant
- Relació entre escola i família
- Llengua catalana

Com dèiem, en analitzar l'educació de l'alumnat d'origen immigrant a l'educació infantil a Catalunya, s'han detectat una sèrie de variables pròpies de la dinàmica naturalitzada de l'actuació pedagògica que han de tenir-se en compte abans de poder parar atenció al col·lectiu objecte d'estudi. De no fer-se així, l'anàlisi podria tendir fàcilment cap a interpretacions esbiaixades respecte de l'atenció educativa amb aquests infants, associant tendències específiques a aquests quan es tracta de conseqüències lògiques de les dinàmiques habituals amb tot el col·lectiu discent. En aquestes conclusions, doncs, hi tenen un lloc destacable les variables referides a la formació pedagògica dels docents, les dinàmiques del centre que promouen o no les

oportunitats d'indagació reflexiva de forma col·lectiva, la vinculació amb les famílies i les pressions externes del sistema educatiu. Només un cop considerades aquestes, es pot parar atenció a variables més específiques referides a la formació intercultural dels docents, les experiències de contacte amb persones d'origen immigrant i les oportunitats per a revisar com les influències dels estereotips de la societat hi influeixen en les maneres de fer personals. Anant per parts, comencem per definir les variables comunes pròpies del sistema educatiu.

6.1.1.1. Respecte de l'Educació Infantil

Sembla clar que la variabilitat entre els docents i els centres educatius és considerable, tot depenent de diversos factors que determinen els referents de qualitat pedagògica del centre i dels seus professionals, la seva dinàmica de treball, de caire més individualista o col·lectiva, la relació amb les famílies i la percepció d'aquestes respecte dels valors educatius, les característiques de l'alumnat,... Tot i així, en aquesta recerca s'ha intentat abstrure allò que és habitual, o que es percep com a tal per part de la gran majoria de mestres participants.

D'aquesta manera, els discursos dels mestres en la investigació clarament indiquen que l'escola infantil travessa un moment d'incertesa que es materialitza en diferents percepcions i neguits. És evident que existeix una significativa influència de la tradició escolaritzadora que fa que es percebi la infantil com a etapa de preparació prèvia per a encarar els reptes acadèmics de l'escola primària i, encara que es reconeixen les bases teòriques que defensa el decret d'ordenació de l'ensenyament, les dades indiquen que es desatenen les atencions de cura en favor de processos cognitius. D'aquests, es dota de molt valor el procés lectoescriptor confont, en molts casos, la introducció i la manipulació d'estratègies que estimulin els processos de lectura i escriptura amb l'aprenentatge pròpiament dit de la lectoescriptura, arribant qüestionar la professionalitat de les escoles si no es fa, la qual cosa suggereix que l'educació infantil necessita d'una revisió formal des dels seus fonaments i objectius.

Tot repassant diferents estudis respecte de l'educació a l'alumnat en l'etapa infantil, trobem que l'escola catalana tendeix a seguir els patrons de l'escola infantil a la major part d'Europa (excloent-hi les escoles dels països nòrdics). Així, Vandebroek (2004) constata una tendència de gran part dels països de l'Europa Occidental a marcar la diferència amb l'escola bressol i a devaluar les atencions de cura en iniciar l'etapa infantil. Bennett (2006) o Moss (2008) lamenten la tendència a "escolaritzar" l'escola infantil. En revisar el treball de Bennett respecte de l'escola a Irlanda, el seu discurs

sembla descriure l'escola infantil de Catalunya: ràtios massa elevades, amb grups de vint a trenta infants per a una sola mestra sense auxiliar, que s'organitzen sota criteris d'edat, en espais reduïts i amb criteris d'èxit basats en un currículum cognitiu que estableix nivells d'aprenentatge que han de superar-se de forma lineal i on els nens seuen al voltant de taules per aprendre lletres i nombres per preparar-los per anar a l'escola primària. Es troba també coincidència amb el treball de Brougère et al. (2008) quan, referint-se a l'escola francesa, exposen com aquesta es fonamenta en l'execució de consignes i instruccions donades pel mestre més que en l'aprenentatge per exploració o el creixement personal o social; un plantejament on el rol del mestre és el de supervisar la consecució dels aprenentatges i de garantir l'ordre (sense arribar, per això, a l'extrem que explica Tobin quan descriu l'escola xinesa del seu primer estudi de 1989).

D'aquesta manera, en aquesta recerca s'ha pogut constatar la pressió externa exercida sobre l'escola per part de la pròpia dinàmica social establerta. Aquesta no arriba pel que diu el currículum sinó per suposicions internes assumides pels propis docents respecte del que consideren èxit escolar. Així, aquesta pressió arriba a través de les comparatives entre escoles, entenent que les que tenen un nivell acadèmic més alt són els referents educatius més bons - herència de l'escola tradicional; arriba també a través de les valoracions externes, com ara poden ser les proves PISA, i arriba també, en gran mesura, a través de les famílies, les quals, per por a què els seus fills quedin endarrerits, pressionen per a què l'escola ensenyi en uns continguts que no són propis a l'edat. Això coincideix amb els treballs de Tort (1997) en el pla nacional o fins i tot amb Tobin (2009) quan, en la revisió del seu estudi transcultural, observa la pressió per part de les famílies respecte dels aprenentatges instrumentals a les escoles de Japó i EEUU. Obviament, aquestes pressions repercuteixen de manera negativa en l'escola infantil ja que s'avancen objectius d'aprenentatge que no coincideixen en molts casos amb les capacitats reals de l'infant seguint un criteri de maduresa evolutiva; així, a l'escola bressol se li arriba a exigir el que s'hauria de treballar a l'etapa infantil i a la infantil se li exigeix el que hauria de treballar al primer cicle de l'etapa primària. És d'esperar, llavors que l'evolució de l'infant en aquesta espiral sigui molt més complexa.

Això no obstant, molts mestres admeten la incoherència del seu treball amb l'etapa madurativa dels infants. En els seus discursos, els mestres estan constantment verbalitzant que les dificultats que tenen per avançar estan justificades pel que precisament són les necessitats dels infants en aquestes edats: atendre les necessitats de cura bàsiques, estimular la seva autonomia, provocar interès i goig per

aprendre, explorar l'entorn, iniciar-se en les relacions socials,... Alhora, però, admeten que són empesos a treballar d'aquesta manera per una inèrcia que no poden justificar atès que són molts els factors i les pressions que reben i això fa parar atenció a les possibles **mancances en la formació dels docents respecte de l'educació infantil**. Si els mestres **són** tan **vulnerables** a les pressions externes, manifesten les seves inseguretats i en alguns casos fins i tot admeten i critiquen la seva incongruència pedagògica d'algunes dinàmiques, és evident que **cal donar resposta a aquest aspecte quant abans**, especialment en aquest context de creixent diversitat sociocultural i lingüística emmarcat en un context sociomediàtic i global de canvis ràpids i immediats.



En aquest sentit, tot i reconèixer les mancances formatives dels mestres, no es pot assenyalar que això en sigui l'única causa i cal parar especial atenció a aspectes vinculats als moments de canvis socials que travessa la societat d'avui: d'una banda, canvis que afecten l'escola amb els nous plantejaments d'atenció a la diversitat i la incertesa que això genera en suposar canvis en les dinàmiques habituals de treball conegudes (que, com ja s'ha dit, són de tendència tradicional i molt més concretes) i, de l'altra, canvis també en les dinàmiques i les estructures familiars que no semblen poder donar resposta a les demandes d'educació d'hàbits de cura bàsics dels fills i filles. En aquest sentit, Fernández Enguita (2001), Garreta (2009), Parellada (2002) o Tobin (1989, 2009) defensen la necessària consideració d'aquests canvis estructurals en les famílies d'avui en els plantejaments educatius, amb la incorporació de tots dos progenitors al món laboral, la dependència dels avis o d'altres educadors i el cada vegada més reduït nucli familiar. Això genera una sèrie de dinàmiques internes que provoquen incertesa i que els professionals de l'educació han de considerar en el disseny de les programacions i entomar de manera crítica i comprensiva. En els discursos recollits en la investigació sembla que les escoles no ho tinguin present i es preocupin més per un currículum de base cognitiva que els propis mestres reconeixen com a incoherent amb les necessitats dels infants, però que continuen desenvolupant per la inèrcia escolaritzadora, esdevenint, en molts casos, una tasca esgotadora. Respecte d'això, en l'estudi de continuïtat i canvi de Tobin (2009) a les escoles infantils a EEUU, Xina i Japó, l'antropòleg valora que les escoles es troben en un moment de transició als canvis socials produïts per la globalització que genera certa inestabilitat en els programes educatius. Coincidint amb l'antropòleg, aquest estat, més enllà de les oportunitats de reflexió i millora pedagògica que puguin tenir els mestres i els centres educatius de manera col·legial, suposa una **demanda d'implicació des de les administracions educatives**.



Tot i que les conclusions exposades tinguin una visió generalista, cal assenyalar que s'han detectat dues grans tendències entre les escoles participants. D'una banda, es troben els mestres de les escoles A i D, que es caracteritzen per una cadència més academicista, amb equips docents més angoixats per la superació de continguts més cognitius, l'execució de consignes de treball, l'ordre i la preparació per a encarar l'etapa primària i, de l'altra, estan els mestres de les escoles de projecte més obert com en els casos B i C, que tendeixen a defugir d'aquesta tendència, tot i que encara s'hi veuen influïts. Ara bé, és evident que el procés de reflexió és obert i s'hi fan esforços per a sortir endavant i deixar enrere el concepte d'escola tradicional. Els segons són equips més dinàmics i implicats en la funció pedagògica tot parant més atenció al benestar i l'evolució de l'infant que als suposats continguts previstos. Segons la tendència d'uns i altres, la diferència es reflexa en el pla de les actituds en relació als continguts d'aprenentatge i la relació amb les famílies, diferència que deriva de les **oportunitats** que tenen els mestres **per a revisar els seus objectius i creences pedagògiques i establir-ne acords conjunts a partir d'una indagació reflexiva**, en termes d'Ainscow (1989, 1995). En aquest sentit, així com els primers es mostren més angoixats per l'assoliment dels aprenentatges i mantenen una relació més distant i tensa amb les famílies, les quals es perceben com a element de pressió i supervisió, degenerant en percepcions devaluadores d'uns vers els altres, en el cas dels segons, els mestres estan més interessats en el desenvolupament global de l'infant i la comunicació amb la família és més propera, no posant en evidència aquesta tensió, la qual cosa afavoreix els processos d'acostament entre ambdues institucions d'una manera més comprensiva i ajuda a reduir-ne els prejudicis o els judicis devaluadors.



En qualsevol cas, es posa en evidència que hi ha, de forma genèrica, **poca cultura col·laborativa entre escola i família. Això no obstant**, les escoles són **cada cop més conscients de la importància que té la implicació de les famílies en l'escola** i això fa que algunes, més que d'altres, engeguin iniciatives de contacte i interacció mútues, tot dependent del caràcter més o menys obert del centre i la seva pedagogia col·lectiva. Tot i així, encara es mantenen prudentment les distàncies i les oportunitats d'interacció es limiten a activitats puntuals molt pautades per l'escola. Al seu favor, cal destacar que la majoria de valoracions respecte de les experiències compartides amb famílies són positives, a sorpresa de les escoles, però es posa de manifest que encara no hi ha prou confiança com per a comptar amb el seu suport de forma continuada.



6.1.1.2. Respecte de l'Educació Infantil i l'Alumnat d'Origen Immigrat

Conegut el marc pedagògic de l'escola infantil, en el següent apartat es presenten les conclusions que fan referència a l'atenció educativa de l'alumnat d'origen immigrant tot considerant el context anteriorment exposat, essent conscients de com les seves característiques i les seves limitacions hi influiran.

Així, en els discursos dels mestres es fa palès que l'arribada d'alumnat immigrant a les aules és encara un fet recent i encara aliè a moltes escoles que coincideix amb un moment d'incertesa pels canvis en les dinàmiques, els objectius i els valors sobre l'educació infantil i, com diu Leiva (2010), amb un moment de transició cap a l'escola inclusiva. Això fa que la incorporació d'alguns alumnes d'origen immigrant a les escoles no suposi cap repte especial perquè els mestres no arriben a percebre la necessitat de variar la seva actuació pedagògica –això és, un cop superada l'angoixant barrera comunicativa inicial i, sempre i quan, els alumnes en siguin pocs. D'aquesta manera, es confia que aquests infants s'adaptin al sistema, aprenguin la llengua i es converteixin en un alumne/a més del grup, tot esdevenint “culturalment invisibles”, la qual cosa sembla valorar-se de forma positiva com a indicador de bona integració. Aquest patró és força habitual i això fa pensar que **els mestres no entenen l'educació intercultural de manera compromesa amb la diversitat cultural des d'una pedagogia culturalment sensible** en termes de Gay (2000), Landson-Billings (2009) o Osborne (2001), i posa en evidència el risc de convertir l'educació d'aquests alumnes en un procés assimilador. Aquesta “invisibilitat cultural” fa oblidar o ignorar que els alumnes d'origen immigrant, especialment quan provenen de minories, necessiten que des de l'escola, i de forma conjunta amb la família, se'ls ajudi a construir una identitat ajustada a una situació d'interculturalitat per a sobrevenir les tensions ocasionades per les visions estereotipades existents en la societat. Així mateix, en cap dels centres es treu profit de la situació de convivència entre cultures per a desenvolupar un projecte educatiu intercultural adreçat a tot el col·lectiu discent i es continua focalitzant el currículum (de tendència etnocèntrica) en la cultura catalana i, en el millor dels casos, amb experiències puntuals de caire multicultural, parant més atenció a les diferències culturals entre “ells” i “nosaltres” i no en un acostament crític i empàtic, que seria propi d'una educació intercultural. Això fa parar atenció a les **mancances formatives dels mestres en educació intercultural**. Ara bé, més enllà de les mancances, en els discursos dels mestres no hi ha evidències que demostrin que els mestres en siguin conscients d'aquesta necessitat, per la qual cosa tampoc hi ha demanda de formació. El focus d'atenció, en aquest cas, parteix de la **necessitat**



de crear consciència entre els mestres sobre aquesta necessitat -en termes de Leiva (2010), es tracta de desvetllar la sensibilitat.

D'altra banda cal assenyalar que els discursos són diferents en el cas de zones d'alta concentració d'alumnat immigrant, on els alumnes sí són culturalment visibles i on la valoració dels mestres sovint es deixa endur per les imatges estereotipades existents a la societat. **Per part dels docents que no treballen amb aquestes concentracions, es percep que la feina en aquests centres ha de ser més difícil** i que calen aptituds professionals específiques per a treballar-hi. En aquest cas, de no ser per algun interès específic, els mestres tendeixen a evitar escollir aquests centres. **Això no obstant, val a dir que en els discursos dels mestres que treballen amb una alta concentració d'alumnat immigrant s'evidencia una actitud molt més positiva** cap a aquests alumnes. S'admet que no tothom treballa a gust en aquest tipus d'escola pel que és convenient que els mestres que hi treballin ho facin de forma voluntària, tot justificant que l'actuació educativa amb aquests infants surt de la "norma" (entenent com a tal un model d'instrucció més tradicional i dirigit amb un alumne ideal), però no per això es mostren negatius; ans al contrari. D'aquesta manera, es reconeix que aquests infants tenen necessitats específiques provocades pels diferents hàbits educatius que fan endarrerir l'inici de l'escolaritat infantil (si es compara aquest amb el treball d'altres escoles) però, lluny de rebutjar la feina amb els alumnes d'origen immigrant, els mestres es mostren molt més positius respecte de la seva actuació educativa alhora que **manifesten gran satisfacció per la seva feina**, la qual cosa coincideix amb els treballs de Nieto (2003). D'aquesta manera es prova que els mestres són vulnerables a les influències dels discursos socials, coincidint així amb Bakhtin (1981,1986), Bañón (2002), Hamston (2006) o Van Dijk (2003), i que **les experiències de contacte positiu** que proposen Barquín (2010), Bartolomé (1995), Bertran (2005), Coelho (2005), Colectivo IOÉ (2000), Garreta i Llevot (2003), Lee et al. (2007) o Leiva (2010) **són beneficioses de cara a fomentar actituds favorables vers aquesta població** – si bé cal anar més enllà del simple contacte.

En relació amb l'evolució dels aprenentatges, aquests mestres valoren que **els alumnes dels centres amb major acumulació d'alumnat d'origen immigrant adquireixen els objectius previstos per a l'etapa infantil dins del període maduratiu corresponent** encara que sigui d'una manera més lenta i a través de diferents estratègies metodològiques d'ensenyament i aprenentatge del que fan a la resta d'escoles. Això suggereix que **les dificultats** per a seguir els continguts escolars que s'observen en l'alumnat d'origen immigrant **en etapes posteriors no es sustenten en una manca d'aprenentatges bàsics propis de l'etapa infantil, sinó es deuen a**

!

!

!

altres qüestions, possiblement vinculades a factors de construcció de la identitat com assenyalen els treballs de Cummins (2002), Davidson (1996) o Ogbu (1995), i/o de manca de comunicació respecte de les expectatives educatives entre escola i famílies, com assenyalen els treballs de Tobin (2005) o Vandebroek (2004). **Això no obstant, continua prevalent una visió de dèficit** d'aquest alumnat, en acceptar que l'educació d'aquests alumnes no segueix el ritme "normal" esperat per a un infant autòcton en una altra escola sense alumnat immigrant. Això, però, seguirà essent un problema fins que no es resolgui clarament l'objectiu de l'etapa infantil. Des d'aquesta perspectiva, cal assenyalar que, tot i que la valoració dels mestres d'educació infantil del centre amb alta concentració d'alumnat immigrant és positiva, no defensa la seva línia pedagògica com a resultat d'una aposta per una pedagogia inclusora, sinó com una resignació a adaptar-se a les necessitats dels alumnes. Això, però, no deixa de ser **conseqüència lògica d'una escola amb tendència escolaritzadora** on els aprenentatges més cognitius continuen prenent-se com a referent inconscient de qualitat educativa i a partir dels quals es generen comparacions. Malauradament, això es pot traduir en un baix nivell d'expectatives, tal i com assenyalen Ballestín (2010), Coelho (2005) o Rosenthal i Jacobson (1968), fet que es confirma en la percepció dels mateixos mestres respecte dels seus alumnes de l'etapa primària, tot reconeixent la davallada en el rendiment acadèmic de molts d'aquests alumnes (no, per això, de tots).

Respecte d'aquest punt, cal fer un incís i és que s'observa una **evolució en la percepció dels alumnes** que passa per una **visibilitat cultural inicial** provocada per la barrera de comunicació que desapareix en el moment en què aquests adquireixen el suficient bagatge lingüístic com per a comunicar-se, **esdevenint, llavors, culturalment invisibles**, la qual cosa es valora positivament pels mestres com a indicador de bona integració. Ara bé, així com avancen en l'etapa educativa, aquests alumnes **tornen a recuperar la seva visibilitat cultural** però, aquest cop, marcada pels estereotips negatius en el moment en què comencen a tenir dificultats d'aprenentatge o s'allunyen del model d'alumne ideal, tot recorrent a motius culturals per a justificar-ne les causes. Aquesta justificació cultural també l'apunten els treballs de Pizzinato (2011) i Terrén (2001). Això torna a posar l'accent sobre les **mancances formatives dels docents: d'una banda, mancances respecte de l'educació intercultural** -com deia abans, la tendència escolaritzadora fa que els mestres es fixin més en l'evolució acadèmica dels nens que en altres aspectes personals i mentre els aprenents d'origen immigrant vagin seguint el ritme, emana una percepció positiva de l'adaptació d'aquest alumnat i s'ignoren altres necessitats latents que queden emmascarades precisament per aquesta bona evolució. **De l'altra, mancances sobre**



les qüestions lingüístiques i emocionals lligades a l'aprenentatge d'una segona llengua. Com dèiem, quan els alumnes adquireixen el suficient lèxic i les estructures comunicatives bàsiques es dona per fet que aviat es posaran al nivell del que els pertoca per edat, oblidant que aquests alumnes no estan exposats a la mateixa quantitat d'estímuls lingüísticament rics en la llengua vehicular de l'aprenentatge, la qual cosa fa que la seva competència comunicativa no pugui estar al mateix nivell que la dels alumnes autòctons. Alhora, tampoc es contemplen els filtres emocionals vinculats a les relacions de poder establertes entre cultures en contacte, la qual cosa també té repercussions sobre l'aprenentatge de la llengua i el posterior èxit acadèmic d'aquests infants. Aquest desconeixement per part dels mestres, unit a unes necessitats més profundes lligades a qüestions personals i identitàries facilita que, a la llarga, emergeixin conflictes interculturals que no es treballen a l'escola. D'aquesta manera, **es desaprofita el potencial educador del conflicte intercultural**, bé perquè no es percep com a tal o bé perquè no es creu saber com afrontar-ho, percebent-lo, sovint, com un fet aliè de zones amb alta concentració de població immigrada que no caracteritza la majoria d'escoles i per al que no s'hi pot fer res.



Respecte del conflicte intercultural, val a dir que en els discursos dels mestres de les diferents escoles respecte de la immigració es fa menció en algunes ocasions de l'alumnat d'ètnia gitana, entenent que aquests són alumnes autòctons però que formen part d'una minoria diferenciada i més marginada del que ho puguin ser els alumnes d'origen immigrant. En tots els casos en els quals s'hi fa referència es detecta un rebuig latent així com una manca de comprensió vers les prioritats educatives d'aquesta població i un desinterès per esforçar-se en l'entesa més enllà del que és estrictament necessari, donant per entès que no s'hi arribarà. Així, i de forma extensa, els diferents discursos dels mestres semblen indicar que les persones gitanes s'associen a situacions de conflictivitat.

6.1.1.3. Respecte de la Relació Escola i Família

Tot considerant que la investigació indica que **la relació escola-família és, de per si, un tema no resolt**, tal i com assenyala Parellada (2002), **és d'esperar que aquesta percepció tingui conseqüències negatives sobre la relació entre escola i famílies d'origen immigrant**, no podent assenyalar la distància entre ambdues institucions com a fet específic, ja que no deixa de ser part de la relació existent amb les famílies de forma extensa. Ara bé, en aquest context, tot i una reconeguda percepció inicial de distància a causa de la barrera comunicativa, sigui real o percebuda, els discursos dels mestres proven que, quan **hi ha hagut intenció**



comunicativa i s'hi han establert oportunitats d'interacció, aquestes experiències de contacte sovint han estat significativament bones, especialment quan s'hi han establert, a més, vincles afectius. Aquesta percepció dota els mestres d'arguments crítics per a contrarestar algunes visions estereotipades respecte de les famílies estrangeres quan sorgeixen temes de debat que puguin qüestionar la vinculació de les mateixes amb l'escola, tot empatitzant, a més, amb les dificultats que travessen moltes d'elles com a conseqüència de la migració. Convé assenyalar, però, que la majoria de percepcions són de tendència paternalista. Només en el cas de famílies amb les que s'hi ha pogut interaccionar en situacions de major compromís, com és en la participació a l'AMPA o en la col·laboració d'**activitats en condicions de responsabilitat equitativa**, s'han observat valoracions més ajustades a un tracte equilibrat i de respecte vers la diversitat. Altre cop, això fa pensar que **és necessari crear espais d'interacció entre escola i famílies d'origen immigrant, per tal de desmuntar estereotips i donar-los oportunitats d'empoderament**, valoració que coincideix amb els treballs citats anteriorment de Barquín (2010), Bartolomé (1995), Bertran (2005), Coelho (2005), Colectivo IOÉ (2000), Garreta i Llevot (2003), Lee (2007) o Leiva (2010). Així mateix, serveix com a oportunitat per a **establir vincles de confiança i d'intercanvi d'expectatives educatives** que, com hem vist, és tan necessari mateix pels pares com pels mestres, especialment per a aclarir malentesos que puguin tenir una fonamentació en els costums culturals. En aquest sentit, els resultats de la recerca coincideixen amb les observacions de Tobin (2005) quan assenyala que no hi ha un estàndard de qualitat universal, sinó que aquest depèn de cada context. En un entorn educatiu on es barregen persones de diferents cultures, cal posar en comú els principis educatius, compartir-los i comprendre les necessitats de cada context per a arribar a punts d'entesa respectuosos amb cada família i de forma amable.

Tot i així, els mestres continuen partint de visions etnocèntriques, tot esperant que les persones vingudes de fora s'adeqüin a les dinàmiques escolars autòctones, essent poques les oportunitats que es donen als centres per a intercanviar expectatives i creences sobre l'educació. Això implica que, **més enllà de les experiències d'interacció positives i la formació intercultural abans plantejades, calen també espais de revisió conjunta de valors educatius**. Aquest és un dels eixos que Tobin assenyala com a puntal fonamental en l'educació dels alumnes d'origen immigrant, tot ajudant-los a construir una autoimatge ajustada en comptes de viure un possible conflicte cultural entre els valors de casa i els valors de l'escola (Bertran, 2005; Coelho, 2005; Garreta, 2009; Jordán, 2001; Tobin, 1989; Vives, 2009).

Respecte d'aquesta vinculació positiva, convé assenyalar que davant l'arribada de població immigrada, les famílies autòctones també es veuen afectades. Si a la tensió ja existent se li afegeix la força dels estereotips que s'escampen socialment, això augmenta les tensions de la família vers la institució educativa per por a no rebre l'atenció educativa que mereixen i, en alguns casos pot, fins i tot, provocar la fugida de l'alumnat autòcton dels centres. L'acostament a la veu de les famílies en aquesta recerca ha permès detectar aquest neguit i el mateix fet d'obrir-ne la discussió ha generat una oportunitat per a revisar-ne les percepcions i qüestionar els estereotips existents, tot reajustant-les des d'un punt de vista més respectuós amb la diversitat de cultures a partir d'experiències d'empatia i reflexió crítica. Això em serveix per a justificar la necessitat de **vetllar per les famílies autòctones de la mateixa manera que cal fer-ho amb les estrangeres, tot dotant-les d'espais de reflexió i discussió respecte dels neguits i les expectatives educatives alhora que sobre temes vinculats amb l'educació intercultural.** Així, coincideixo amb Bertran (2005) o Besalú i Vila (2007) quan assenyalen que la presència de famílies immigrades obre nous interrogants respecte de la relació entre escola i família i sobre la pràctica educativa d'avui, i més enllà de l'origen de les famílies, el discurs dels mestres en aquesta recerca suggereix que **la presència d'aquest alumnat serveix com a estímul per a parar atenció a un tema candent que precisa d'una reflexió profunda: la relació entre escola i família des d'una perspectiva general.** Possiblement ens trobem davant d'un dels elements clau que han de permetre que l'escola d'avui avanci cap a un model pedagògic inclusiu i competencial i, en aquest cas, també intercultural.

Reprement la reflexió de Tobin (2005) sobre la relació entre famílies i mestres, aquest planteja que, si es creu en una pedagogia de fonamentació constructivista pels infants en la qual s'arriba al coneixement mitjançant la construcció significativa de l'aprenentatge i no per la recepció del producte fet, per què no s'apliquen aquests principis també als docents i a les famílies? Convé, doncs, obrir el concepte pedagògic i l'escola a les famílies i empoderar-les a partir d'una dialèctica negociadora (Freire, 1987; Shohamy, 2004) per tal d'iniciar-se en un procés que avança cap a una concepció intercultural de l'escola. Així mateix, d'acord amb Besalú (2010), Besalú i Vila (2007), Bertran (2005), Garreta (2009a), Parellada (2002) o Tort (2008) entre d'altres, es necessari apostar per un acostament a les famílies des d'una perspectiva sistèmica i conciliadora, basant-se en l'establiment de vincles afectius entre les persones, especialment en el cas de les famílies que tenen nens a l'etapa infantil atès que aquesta és una etapa fonamental en la creació de vincles. En aquest sentit, aquesta recerca suggereix que **les relacions properes fonamentades en el vincle**



proper i la comunicació afectiva, si bé no es pot assegurar que això sigui suficient per a eliminar els prejudicis existents respecte de la població immigrada, sí que és necessari per a aportar arguments contrastius i de contestació que puguin posar en dubte les visions estereotipades i prejudicades respecte del fet intercultural i la relació amb persones de diferents bagatges culturals (això és, donada l'oportunitat de reflexionar sobre aquesta situació).



6.1.1.4. Respecte de la Llengua Catalana

El context educatiu de les aules d'educació infantil a Catalunya és avui, *de facto*, un espai multilingüe que fins ara s'ha regit per les polítiques d'immersió adreçades a l'alumnat castellanoparlant i que ara s'ha d'adequar al nou context per tal de promoure una educació plurilingüe. Mentre s'hi treballa en aquesta direcció, l'escola és, per definició, una escola catalana gràcies a l'efectivitat dels programes d'immersió en un marc sociolingüístic majoritàriament bilingüe però on l'extensió de la llengua castellana en els usos informals actua en detriment de la catalana, reafirmant així el treball d'Arenas i Muset (2008), Bastardas (2007, 2009) o Vila i Moreno (2004), alhora que paradoxalment la minoritària es considera com a llengua d'accés a l'educació i al món de la cultura, coincidint així amb les observacions de Woolard (2008). Tot i que la valoració és àmpliament acceptada pels mestres, també és cert que es posen de manifest algunes veus que mostren el seu desacord amb els fonaments pedagògics de l'educació en llengua catalana, tot mostrant unes barreres emocionals vers l'aprenentatge de la llengua catalana.

Certament, abordar la diversitat cultural de l'alumnat ha fet parar atenció a la diversitat lingüística i aquesta, alhora, ha fet aflorar una **preocupació latent per part dels mestres respecte de la llengua catalana, tot reconeixent la influència i extensió de la llengua castellana en els usos informals**. En discutir sobre l'estratègia pedagògica d'altres països que permeten l'alternança de llengües, **es reafirma de forma extensa per part dels mestres catalans la importància de vetllar per un bon ensenyament de la llengua catalana en reconèixer-la com a llengua minoritària i, consegüentment, vulnerable**. Els discursos d'aquest treball suggereixen que els mestres perceben que, de permetre un sistema d'aprenentatge més obert i flexible, l'infant es comunicarà en una altra llengua (la majoritària o la materna) i això faria perillar la catalana, especialment en entorns castellanoparlants, que es perceben de forma amenaçadora en relació a la llengua catalana (convé apuntar que en aquest estudi, les altres llengües arribades amb els nous moviments migratoris encara no es



perceben de manera amenaçadora si bé encara es tracta d'un fenomen recent i sovint es tracta de llengües minoritàries).

Ara bé, tot i que no es pot negar que pugui haver alguna influència subtil dels valors personals en l'actuació pedagògica, la investigació indica que no per això els mestres deixen d'emprar tots els recursos que tenen a l'abast per a afavorir la comunicació i l'aprenentatge en els estadis inicials, fins i tot si es tracta de comunicar-se en castellà. En relació amb això, **s'han detectat fins a quatre perfils instructius derivats de les identitats lingüístiques dels mestres**, que han d'entendre's de manera variable, tot dibuixant un *arc discursiu*, en termes de Bañón (2002). En aquest arc es diferencien dos extrems de pensament nacionalista més rígid (un defensor de la llengua catalana i l'altre de la castellana), i dos perfils més moderats (un corresponent a una identitat lingüística catalana i l'altre castellana). **La majoria de mestres defensen l'educació en llengua catalana i es situen es les posicions més moderades, mostrant-se molt flexibles en l'abordatge pedagògic de l'aprenentatge de la llengua, la qual cosa afavoreix la reducció de possibles filtres emocionals** en els aprenents (Krashen, 1981, 1985).

Tot i aquest posicionament flexible o moderat, aquesta recerca ha posat en evidència les **mancances formatives dels mestres respecte de l'educació d'una segona llengua i, alhora, respecte de la competència plurilingüe**. De la mateixa manera que es desaprofita el potencial educador que suposa la incorporació d'alumnat d'origen immigrant en la vida dels centres educatius vers el desenvolupament d'una competència social i ciutadana adreçada a tota la població aprenent, també **es desaprofita el potencial educador de la diversitat lingüística**. **L'escola no fa presents les llengües d'origen dels alumnes, pel que es poden dificultar els processos de transferència positiva** dels infants que creixen entre diferents cultures la qual cosa, tal i com observen els treballs de Cummins (2002), **pot repercutir negativament en el seu aprofitament acadèmic futur**, trobant part de la seva justificació en possibles mancances comunicatives (a més de les de fonamentació afectiva ja esmentades) i no tant en qüestions culturals. Ara bé, a banda de les mancances de formació dels docents i, independentment del seu ideari més o menys nacionalista, en aquest desaprofitament també cal **considerar la tendència academicista** de l'escola infantil que l'encara cap a unes dinàmiques de treball més rígides i etnocèntriques deixant poc lloc a variacions metodològiques que permetin fer visibles les llengües d'origen dels infants. **Aquesta tendència és també, en gran part, responsable que els inicis de l'escola infantil amb l'alumnat d'origen immigrant es visquin de manera tan angoixant per part dels mestres**. Com s'ha

!

!

!

vist, iniciar l'escola infantil suposa el primer contacte amb la llengua vehicular per a molts infants, de manera que, si l'escola comencés amb un concepte més obert i flexible de l'educació, conscient d'aquesta realitat i s'allunyés dels objectius cognitius, l'experiència educativa seria molt més gratificant per a mestres i alumnes. Això no obstant, cal posar l'accent sobre les mancances de suports personals que han quedat paleses en la recerca. Tot i així, cal assenyalar que les escoles, lluny de resultar estàtiques, travessen una reflexió profunda respecte de l'atenció a la diversitat i, en aquesta reflexió, també s'incorpora el debat sobre la llengua amb una intenció empoderadora de les minories i no del revés.

No voldria pas acabar sense assenyalar que és molt delicat l'equilibri existent entre dotar de valor la llengua materna dels alumnes vinguts d'altres cultures i vetllar, alhora, perquè es valoritzi la llengua vehicular d'aprenentatge quan aquesta és tinguda per una llengua minoritària. Si no es treballa prou per a la recuperació i la defensa de la llengua catalana es corre el risc de perdre-la, però si es força massa, es corre el risc de provocar-ne el rebuig, la qual cosa actuaria en detriment seu. Cal, per això, d'una gran capacitat d'intel·ligència emocional i mostres de respecte vers la identitat d'uns i altres per a trobar l'equilibri ajustat i permetre que els infants desenvolupin les diferents llengües amb les que tenen contacte de manera natural. Es tracta, d'una demanda de *pedagogia culturalment sensible*. Així mateix, convé ressaltar que, en aquest estudi, he pogut comprovar com docents de diferents orígens treballen plegats per vetllar per la llengua catalana i crec que convé destacar aquest aspecte per a evitar possibles interpretacions partidistes, postura que no faria més que allunyar l'atenció dels esforços d'acostament realitzats. Com assenyalen els estudis de Vila i Moreno (2004) així com també en els de Woolard i la seva revisió al 1992, la distància entre catalanoparlants i castellanoparlants d'orígens catalans i castellans s'ha reduït força en els darrers anys gràcies al contacte entre els diferents membres de la societat i al fet de compartir i comprendre posicionaments (tot i que els canvis polítics actuals estan remouent les emocions d'uns i altres). Convé, doncs, emfatitzar aquest respecte mutu per tal de continuar promovent el contacte i la comunicació afectiva entre unes i altres identitats.

○ 6.1.2.○ Pregunta d'Investigació 2

Reprement les preguntes d'Investigació i ubicats en el marc d'anàlisi anterior, la segona pregunta d'investigació s'endinsa en l'enfocament intercultural de les percepcions dels mestres amb el següent enunciat i que es concreta en el plantejament de tres objectius específics:

Són els discursos dels mestres d'educació infantil respecte de l'alumnat immigrant coherents amb els principis de l'educació intercultural?

D'aquesta pregunta se'n deriven els **objectius** següents:

- Conèixer el concepte de diversitat que tenen els mestres d'educació infantil.
- Analitzar el discurs dels mestres segons el concepte de diversitat que tenen.
- Identificar el concepte que tenen els mestres respecte de l'educació intercultural.

Amb l'objectiu de detectar si els discursos dels mestres d'educació infantil respecte de l'alumnat immigrant són coherents amb els principis d'educació intercultural, primer cal parar atenció al principi de diversitat de manera generalitzada. En aquest sentit, cal dir que si s'entén la inclusió com a un *procés*, tal i com apunten els Booth i Ainscow (2006), els discursos dels mestres fan pensar en una intenció inclusiva perquè l'atenció a la diversitat genera neguit i s'hi ha iniciat un procés de reflexió—encara que la profunditat del discurs és diferent en els diferents centres tot depenent de les oportunitats de reflexió conjunta que hi dediquin, el nombre d'alumnat acollit i el perfil pedagògic del centre. Entesa així, els mestres contempen la diversitat cultural com a part inherent a la diversitat de l'alumnat sense ser conscients de les especificitats d'aquesta concepció. Certament, la incorporació d'alumnat d'origen immigrant suposa una concepció pedagògica diferent a la de la pedagogia inclusiva, més específica i lligada a qüestions emocionals i de poder derivades del contacte entre cultures que no estan essent considerades atès a la falta de formació i de consciència per part del professorat i, per extensió, de la comunitat educativa. Alhora, aquesta realitat es viu com un fet aliè a la realitat catalana, per la qual cosa no es creu necessari rebre'n formació. Cal assenyalar que en aquesta recerca s'ha pogut detectar com el fenomen migratori és encara recent per a molts mestres i, com assenyalen els treballs de Garreta i Llevot (2003), Jordán (1994) o Leiva (2010), és per això que els docents

encara estan lluny d'entendre la necessitat de formar-se en educació intercultural si bé encara no entenen aquest concepte com una formació que implica intercanvi, valoració i enriquiment mutu entre cultures en contacte (Jordán, 2001), sensible a la diversitat cultural (Gay, 2000; Landson-Billings, 2009; Leiva, 2010; Osborne, 1989, 2001) i que requereix d'una actitud èticament compromesa amb les desigualtats i de superació dels prejudicis (Cummins 2002; Derman-Sparks, 2007). Davant d'aquest desconeixement, tot i una bona intenció per atendre la diversitat de l'alumnat, els mestres no ajuden els infants a créixer i construir una identitat ajustada, gaudint de la diversitat, així com tampoc a posicionar-se de manera compromesa i responsable per a educar els infants per a viure en un món ple de desigualtats i d'estereotips des d'un projecte educatiu comú adreçat a tots els alumnes per igual. Llavors, tot i que els canvis positius fets en la reflexió derivada d'una intenció pedagògica vers la diversitat, aquests no són suficients quan es tracta de contextos multiculturals –“desitjablement” interculturals, com diria Jordán (1994).

Tot parant atenció al model educatiu que apliquen els mestres de l'escola infantil a la diversitat cultural, els resultats de la recerca indiquen que es tracta, seguint Vandebroek (2004), d'un model a cavall entre la submersió i la transició. Si recordem el que es deia a l'apartat teòric, en el *model de submersió* no es fa cap esforç específic per a afavorir la integració, regint-se pel principi d'igualtat per a tothom (mateixos objectius, mateix plantejament educatiu i mateixos processos per a tots) prenent un objectiu d'assimilació. Aquest sembla el model que s'aplica en les escoles de caire més escolaritzadora (A i D), tot esperant que els infants de fora es transformin en un més del grup. D'altra banda, el *model de transició* comporta una dedicació específica amb major dotació de recursos per tal de facilitar un procés de transició cap a la nova cultura (s'inclouen elements o decoracions de la cultura d'origen al centre, trobades específiques amb les minories ètniques, cursos d'aprenentatge de la llengua,...). Tot i que les diferències es respecten, aquest model continua partint de l'objectiu d'incorporar els “diferents” en el grup majoritari, pel que també comporta una finalitat d'assimilació. Aquesta postura seria la més propera als centres amb plantejaments educatius més oberts i inclusivament d'aquesta investigació (B i C).

Tot i la sensibilitat que expressen la majoria de mestres, la qual es podria considerar com a empoderant en l'etapa infantil, en cap dels discursos dels mestres participants en la recerca es planteja la necessitat de fer un canvi curricular que incorpori la diversitat cultural des d'un enfocament de centre ni de treballar d'acord amb el bagatge sociocultural de l'infant vingut d'altres regions. En això, però, a banda d'un currículum

etnocèntric, hi té molt a veure la tendència cap a un enfocament cognitiu i escolaritzador de l'escola. Si bé l'evolució cap a una perspectiva més inclusiva ha de millorar l'educació de la diversitat, es pressuposa que també tindrà repercussions positives de cara a l'educació intercultural en tant que serà més permeable a les seves necessitats un cop es donin les condicions indispensables de formació docent i oportunitats de revisió de percepcions i creences necessàries per a aplicar-ho.

Això porta a respondre a la tercera pregunta que ha guiat la recerca i que concreta una sèrie de necessitats derivades de l'anàlisi dels resultats.

○ 6.1.3.○ Pregunta d'Investigació 3

Quines necessitats es desprenen dels discursos dels mestres d'educació infantil en relació a l'educació dels infants en contextos culturals diversos?

D'aquesta pregunta se'n deriven els **objectius** següents:

- Detectar algunes de les necessitats dels agents educatius de l'escola infantil per a educar els alumnes en un context culturalment divers.
- Realitzar propostes de cara a la millora de l'educació intercultural

Amb la intenció d'assenyalar les principals necessitats detectades a partir de l'anàlisi del discurs dels mestres participants en els grups de discussió, es destaquen les següents:

- Implicació compromesa de les administracions educatives
- Actualització i formació docent en educació infantil, tot revisant les demandes de la societat actual
- Formació docent en educació intercultural
- Formació docent en l'aprenentatge d'una segona llengua i en competència plurilingüe
- Formació en educació emocional⁶⁰
- Necessitat de propiciar espais de reflexió pedagògica col·lectiva entre els equips docents

⁶⁰ Educació Emocional: Es justifica aquesta al llarg del mateix apartat

- Necessitat de propiciar espais de relació amb les famílies (immigrades i autòctones) per a compartir expectatives i neguits sobre l'educació dels seus fills i filles
- Revalorització de les atencions de cura a l'etapa infantil
- Priorització d'objectius d'educació emocional i de creixement personal durant l'etapa infantil
- Presa de consciència respecte de la importància de treballar des d'una educació intercultural per a tots els infants

6.1.3.1. Definició de Propostes vers una Educació Intercultural

Amb la intenció de donar resposta als objectius de la pregunta d'investigació, en el següent subapartat es plasmen una sèrie de propostes derivades de l'anàlisi de la reflexió dels propis mestres participants en la investigació i que poden repercutir positivament en l'actuació dels centres a l'hora de desenvolupar una pedagogia intercultural.

Respecte de l'Educació Infantil

- Provocar espais i oportunitats de reflexió pedagògica conjunta entre equips docents i prendre consciència de les necessitats educatives de l'educació infantil que genera la societat actual.
- Revisar i qüestionar els criteris de qualitat educativa que han guiat l'escola fins avui.
- Recordar que l'etapa infantil no és obligatòria i que cal assegurar-ne la vinculació i el bon traspàs entre la família i l'escola.
- Conèixer el desenvolupament infantil i identificar les prioritats educatives d'acord amb les exigències competencials de la societat actual, tot valorant les atencions de cura i l'educació emocional com un dels fonaments clau sobre els que descansen els objectius de l'educació infantil.
- Flexibilitzar l'inici de l'educació infantil per atendre les necessitats bàsiques de cura de l'infant per a què siguin més fàcils i menys angoixants per mestres i alumnes (estructura organitzativa, horaris, dinàmiques de treball, estratègies de comunicació, ...).

- Convidar les famílies a participar de l'educació dels seus fills a l'escola infantil, especialment el primer any, que és quan es generen més neguits.
- Provocar oportunitats d'experiència emocional i creació de valors, tot afavorint que els nens i les nenes visquin diferents emocions i tinguin oportunitats de gestionar-les i manejar-les a partir de models adequats, per a què puguin entendre els valors de justícia i injustícia que consoliden les bases d'unes actituds compromeses.
- Lluny de veure's com a centres difícils, fixar-se de manera positiva en els esforços que fan els centres amb alta concentració d'alumnat nouvingut i reflexionar sobre les aportacions que les seves experiències fan de cara a la pedagogia inclusiva i de base competencial podent servir, en molts casos, d'exemple de bona pràctica educativa per a aconseguir millorar el procés de migració d'un sistema massa academicista i tradicional cap a un més empoderant i ajustat a la diversitat de l'alumnat.

Respecte de l'Educació Intercultural

- Garantir la formació en educació intercultural des dels plans de formació de mestres, tot reparant en els aspectes més sensibles de l'educació.
- Garantir la formació en l'aprenentatge d'una segona llengua i en la competència plurilingüe des dels plans de formació de mestres, tot reparant en els aspectes més afectius de l'aprenentatge.
- Educar els infants des d'una pedagogia culturalment sensible per a construir identitats interculturals ajustades.
- Prendre consciència respecte del caràcter etnocèntric que té el currículum i adequar-lo des d'una perspectiva intercultural.
- Vetllar per l'educació intercultural de tota la comunitat educativa per tal d'evitar la concentració d'alumnat immigrant en els mateixos centres, prenent consciència de la responsabilitat compartida d'aquests processos.
- Afavorir que docents, infants i famílies autòctones tinguin oportunitats de contacte i de relació empoderant amb persones d'origen immigrant, alhora que

trobar punts d'unió, la qual cosa ajudarà a establir lligams positius que ajudin a redefinir les percepcions personals i desmuntar estereotips.

- Propiciar espais de trobada entre escola i famílies nouvingudes per tal de compartir i revisar creences i expectatives d'uns i altres sobre l'educació.
- Ampliar el concepte de conflicte intercultural més enllà de les expressions físiques o verbals, tot parant atenció a les manifestacions més subtils, les tensions, les distàncies i els estereotips, i aprofitar-lo com a eina pedagògica vers una educació crítica i ètica.
- Considerar com els problemes d'adaptació de la població gitana són, en part, resultat d'una relació d'oposició històrica que es manté avui dia i que no canviarà sense esforços d'acostament de les dues parts.
- Desvetllar la consciència de les famílies respecte de la necessitat d'educar en una pedagogia intercultural com a font de riquesa personal i assegurar que entenguin i comparteixin aquest valor.
- Vetllar pel benestar de les famílies castellanoparlants i assegurar que se senten emocionalment ateses i que es comprenen els seus neguits respecte de la llengua per tal d'evitar que possibles filtres emocional puguin entorpir l'aprenentatge dels fills i filles.
- Fer presents les llengües d'origen dels alumnes per tal d'afavorir processos de transferència positiva i aprenentatge significatiu, tot acostant les cultures familiars i escolars per evitar que s'entenguin com àmbits educatius sense relació.
- Fer presents les llengües d'origen dels alumnes de tota l'escola per tal d'aprofitar el potencial educador d'aquesta diversitat vers una competència plurilingüe adreçada a tot l'alumnat.

6.2.**Noves Línies de Recerca**

Certament, arribar a aquest punt final de la tesi no deixa de ser un acabament burocràtic, atès que els processos desvetllats inconscientment segueixen vius i molt actius. De fet, són molts els interrogants oberts, molts d'ells encara per acabar de definir, i aquests han anat desvetllant noves preguntes al llarg de la recerca que mereixen ser ateses detingudament ja que poden obrir noves línies d'investigació de tenir-ne l'oportunitat. Aquí, en aquest moment, només es comparteixen alguns dels interrogants que s'han obert al llarg de l'estudi i que motiven la continuïtat en aquest camp d'estudi, proposant-les com a futures línies de recerca.

Així, m'interessa especialment considerar una línia que s'acosta al qüestionament que fa Sonia Nieto (2003) en la seva obra "*What keeps teachers going?*" que es podria traduir per "Què fa que els mestres segueixin treballant-hi?". En els discursos dels mestres analitzats de l'Escola C es verbalitza explícitament la seva satisfacció vers la seva feina amb l'alumnat immigrant i, encara que no creuen seguir el model educatiu "normal" i reconeixen que la seva feina necessita de molt suport col·legial per a encarar els reptes que l'educació d'aquests alumnes els demana, aquests es reiteren en la seva satisfacció laboral. Així mateix, també els mestres de l'escola B fan explícita la seva satisfacció laboral, tot i admetre que la seva feina els genera incertesa i moltes més hores de dedicació del que acostuma a suposar la feina en altres centres. Llavors em pregunto:

Com influeix la satisfacció laboral en l'educació dels alumnes d'origen immigrant?

És possible que aquesta repercuteixi en l'èxit dels alumnes, independentment del seu origen o les seves capacitats?

O enunciat de manera inversa,...

Com influeix la insatisfacció laboral dels mestres en l'evolució dels alumnes d'origen immigrant?

És possible que aquesta repercuteixi en el fracàs acadèmic dels alumnes, tot trobant justificants de la seva insatisfacció en les característiques de l'alumnat que no s'adequa al model ideal?

Respecte dels processos de reflexió derivats de l'experiència docent dels mestres que treballen en centres amb alta concentració d'alumnat d'origen immigrant:

Pot ser que la concentració d'alumnat d'origen immigrant hagi tingut repercussions positives en la pedagogia dels mestres que hi treballen en aquests centres?

Pot ser que la incorporació d'alumnat d'origen immigrant hagi estat un detonant per a prendre consciència que cal revaloritzar les atencions de cura a l'etapa infantil?

En cas que sí, quines repercussions pot tenir aquest fet en l'atenció a la diversitat?

Pot ser que la incorporació d'alumnat d'origen immigrant hagi estat un avantatge per a acostar l'escola a les famílies?

Tot considerant que Catalunya és una regió bilingüe, potser influenciada ara pels esdeveniments que es precipiten en l'actualitat amb la nova llei educativa i el seu tractament cap a les llengües del país, em plantejo també una nova línia de recerca molt més centrada en aquesta qüestió i en la formació docent dels mestres en educació bilingüe:

Com la formació docent en educació bilingüe i en l'aprenentatge d'una segona llengua influeix en la pràctica educativa amb alumnes bilingües?

Com aquesta formació influeix en alumnes que parlen més de dues llengües?

La formació en educació bilingüe i en l'aprenentatge d'una segona llengua del professorat català repercuteix en el respecte vers les identitats en una societat culturalment diversa?

Pot la formació en educació bilingüe i en l'aprenentatge d'una segona llengua del professorat espanyol repercutir en la millora del respecte de les identitats estatals?

Aquests i altres interrogants queden pendents per a futures investigacions. Això no obstant, més enllà de les qüestions plantejades, l'anàlisi d'aquesta investigació m'ha portat a endinsar-me de manera més profunda en les necessitats sorgides del discurs dels mestres en relació a l'educació intercultural.

○ 6.2.1 ○ Cap a una Pedagogia Culturalment Sensible i Compromesa

En el seu treball respecte de l'educació intercultural, i més enllà de la simple actitud crítica, Leiva (2010) especifica la necessitat d'una dimensió emocional quan planteja la mirada *Humanista-Reflexiva* que han de tenir els docents per a exercitar una pedagogia intercultural, un posicionament molt més proper a la *pedagogia culturalment sensible* de Gay (2000), Landson-Billings (2009) i Osborne (2001). Aquesta mirada parteix d'un canvi actitudinal per part del docent i d'una especial sensibilitat cap a l'alumnat i les seves famílies que permet l'empatia i la comunicació, a més d'un posicionament crític i compromès amb la realitat intercultural de les minories, tot valorant la diversitat cultural com a element motivador i enriquidor adreçat a tota la comunitat educativa. D'aquesta manera, es destaca la importància de les competències més sensibles i afectives del docent, però, val a dir, el concepte original (*Culturally Responsive Pedagogy*) va més enllà de la sensibilitat, tot contemplant també un posicionament més reactiu que es perd en la traducció.

Amb aquest matís en ment, i revisant els diferents blocs d'aquesta recerca, en els discursos dels mestres es fa palès que sobresurten tòpics vinculats a qüestions emocionals de manera constant com l'angoixa, l'afectivitat, els prejudicis, l'assertivitat, l'empatia, la justícia, el respecte, la ignorància, la responsabilitat, la compassió, la confiança, la desconfiança, el compromís, l'ètica, la pressió, la identitat,... Així mateix, hem escoltat com els mestres donen molt valor a les relacions afectives a l'escola, amb manifestacions explícites de l'afecte, el qual creuen molt important en la seva funció docent; alhora hem sentit la seva angoixa quan no poden atendre com voldrien els infants d'origen immigrat en els primers moments d'adaptació amb un entorn de calma i afecte per manca d'oportunitat. També s'ha comentat com, un cop aquests alumnes aprenen la llengua, esdevenen culturalment invisibles i tothom s'oblida de les seves necessitats identitàries, no essent conscients els mestres de les repercussions que això genera posteriorment. Això no obstant, els mestres sí que són conscients del malestar que produeix la ignorància de la llengua i de la identitat catalana, pel que podrien entendre molt bé la necessitat de reconeixement identitari en el nouvingut, afavorint així processos d'empatia. D'altra banda, també s'ha constatat com els discursos dels mestres poden contribuir a mantenir visions estereotipades amb comentaris dels que, potser, ni en són conscients (com per exemple quan es creu que treballar en escoles amb alta concentració d'alumnat immigrat ha de ser més dur i que el fet d'evitar treballar en aquestes zones afavoreix la seva guetització). Així mateix, s'ha exposat l'angoixa dels mestres respecte de la pressió que senten per part dels

pares en relació a l'assoliment de continguts específics d'aprenentatge, en especial vers l'aprenentatge de la lectoescriptura i del neguit que els suposa haver d'atendre alumnes de diferents cultures per si això entorpeix el nivell acadèmic de l'escola, tot plasmant-se en una espiral autoexigent i una actitud defensiva per part d'alguns docents que fa mantenir les distàncies amb les famílies. Per contra, també hem vist com altres mestres destaquen la necessitat de treballar en equip i de manera cohesionada per a afrontar els reptes d'un projecte pedagògic més obert i flexible, cohesió a partir de la qual destaquen l'actitud positiva vers les famílies com a un afegit beneficiós per ambdues institucions. A banda d'aquests temes més escolars, l'anàlisi també ha recollit algunes tensions referides a qüestions lingüístiques i identitàries entre catalanoparlants i castellanoparlants. Tot això, de forma general, em porta a buscar el punt d'unió en la maduresa personal i emocional dels docents, definint així el que s'identificaria com a punt de partida de tota l'actuació educativa: la competència emocional. Veiem com aquesta es vincula amb altres de les necessitats anteriorment exposades.

Competència Emocional

Si bé els treballs dels diferents estudis respecte de l'educació intercultural assenyalen la necessitat de desvetllar la sensibilitat dels docents per a treballar en entorns de contacte entre cultures, els resultats d'aquesta recerca suggereixen que es defensi la necessitat de fomentar la competència emocional tant per part dels mestres com dels alumnes com a punt de partida de la bona educació intercultural. No només cal desvetllar la sensibilitat sinó anar més enllà i aprendre a gestionar les emocions. Certament, l'escola infantil sembla estar embolcallada de mostres d'afectivitat i de foment d'emocions positives, però no s'actua de manera crítica davant del conflicte cultural i, en molts casos, fins i tot s'ignora. Xirau deia que no es podia esperar que una persona fos educada simplement essent feliç, sinó que calia "vivificar" la persona, fent aflorar les emocions i els valors per a aprendre a gestionar-los, endreçar-los i treure'n el màxim profit. En la mateixa línia, Bisquerra (2000), Goleman (1997), Hoffman (2002), Horno Goicoechea (2004) o Steiner (2002) defensen la necessitat d'educar les emocions, d'alfabetitzar-les, ja que tenen molta força i l'analfabetisme emocional comporta més riscos que l'analfabetisme acadèmic en esdevenir vulnerables a la manipulació dels prejudicis i els estereotips de la societat. En el cas de l'alumnat d'origen immigrant, els prejudicis i els estereotips hi juguen un paper principal, pel que l'escola se n'ha de preocupar de manera conscient i compromesa des d'una educació emocional que ajudi a regular els

impulsos i les influències socials; però l'escola, precisament, es preocupa massa per la vessant acadèmica i no prou de l'emocional (pel que es desprèn de la recerca, no cal preocupar-se tant pels aprenentatges ja que els infants els acaben assolint, de manera que cal invertir els esforços en l'educació emocional). Viure en la societat avui, democràtica, mediàtica i, com diu Jordán (1994), desitjablement intercultural, exigeix de les persones competència ciutadana i plurilingüe, sensibilitat, empatia, actitud crítica i compromís ètic, unes competències i una maduresa personal que cal desenvolupar des d'edats primerenques, que és quan es consoliden els fonaments dels valors que han de dirigir la vida futura de les persones -com diu Bertran (2009), l'etapa d'educació infantil és l'embrió i del que s'eduqui aquí en dependrà la reproducció o no de les jerarquies socials i la seva polarització-. I això s'ha de fer en estreta col·laboració amb les famílies, amb les que es comparteix la responsabilitat educadora. L'educació intercultural es basa en aquestes premisses, de manera que l'escola ha de vetllar per a donar l'oportunitat als més petits d'experimentar i aprendre a gestionar diferents tipus d'emoció durant l'etapa infantil en ser una etapa clau per al seu aprenentatge, i per a tal, els docents han de ser eminentment persones emocionalment molt competents.

Tot i així, no n'hi ha prou amb la vessant sensitiva i emocionalment competent. L'anàlisi del discurs dels mestres en aquesta recerca demostra com cal anar més enllà i assegurar una base sòlida de coneixement.

Coneixement (Formació Intercultural i pedagògica)

En el context que ens ocupa de contacte entre persones de diferent bagatge cultural, és necessari que els docents entomin el repte educatiu amb una bon coneixement pedagògic en l'etapa educativa atesa (en aquest cas, la infantil), però també, i especialment, en educació intercultural i, de manera vinculant, en l'aprenentatge d'una segona llengua. Aquesta és la que ha d'aportar les eines crítiques per a construir percepcions ajustades a la realitat intercultural. Com diria Spinoza, aporta les eines per a regular les emocions i desmuntar així els estereotips amb arguments coherents, afavorint, alhora, la possibilitat de percebre els aspectes positius de la diversitat cultural des d'una dialèctica negociadora. No em deturo en aquest punt atès que ha estat àmpliament tractat en aquesta investigació.

Més enllà de la formació i la competència emocional, els discursos dels mestres han provat la importància de crear espais de reflexió conjunta, la qual cosa posa l'accent sobre les oportunitats que es donen en l'espai educatiu:

Oportunitat

Al llarg de tot l'anàlisi, s'ha posat de relleu com els espais de reflexió conjunta o d'indagació reflexiva, en termes d'Ainscow (1989, 1995), han estat crucials per a revisar les creences pedagògiques i per a deconstruir supòsits que eren incoherents amb l'atenció a la diversitat de l'alumnat o amb els propis objectius de l'educació infantil. Això fa pensar que competència emocional i coneixement, tot i ser indispensables, no són suficients si no es donen les condicions d'oportunitat necessàries per a reflexionar-hi. Així, calen espais de diàleg compartit per a identificar i revisar valors i creences, per a qüestionar postures i redefinir percepcions a partir de l'experiència compartida i l'anàlisi crític. Aquesta recerca suggereix que l'oportunitat d'obrir la discussió respecte dels temes plantejats (relació amb les famílies, dinàmiques pedagògiques, objectius educatius,...) ha donat peu a rebatre les percepcions existents amb arguments molt més ajustats a la realitat gràcies a la discussió col·lectiva. Com deia abans, com a éssers emocionals, els docents es veuen afectats per les inèrcies socials i els estereotips i, de no trobar espais de reflexió sobre els mateixos, se seguiran reproduint, encara que de manera inconscient.

Aquesta oportunitat per a la reflexió es prova com a indispensable de cara a un projecte educatiu en un context de diversitat; alhora, però, es defineix pel seu caràcter obert i en constant revisió. Com assenyalen Ainscow i Booth (2006) respecte de l'educació inclusiva, o el Colectivo IOÉ (2000), Leiva (2010) o Tobin (2005) respecte de l'educació intercultural, es tracta d'un procés reflexiu compartit i constructiu, no d'una fita. Així mateix, es tracta d'una necessitat adreçada a tothom, tant per als mestres, com per a les famílies autòctones i d'origen immigrant i els infants, ja que tots són susceptibles de la influència de les creences estereotipades de la societat i tots necessiten d'oportunitat per a reflexionar-hi de manera crítica.

En aquesta recerca m'he fonamentat en les aportacions teòriques que defensen la sensibilitat docent i la formació en educació intercultural com a bases necessàries per a afavorir una bona aproximació a la situació actual d'educar en una societat de cultures en contacte. Amb els resultats de la tesi, a més, es defensa també la

necessitat d'oferir oportunitats de reflexió col·lectiva com a mitjà per a desmuntar estereotips i reorganitzar l'actuació pedagògica; però entenc que encara cal un pas més per a realment afavorir una adequada educació a l'alumnat d'avui, tot respectant el seu dret a la identitat cultural i a la diferència com a tret comú.

Compromís

Un quart pas indispensable de cara a promoure una pedagogia adequada al context de la diversitat cultural entenc que passa per un compromís personal de posicionament actiu i responsable. Com lamentaven alguns dels mestres en els grups de discussió, de vegades es genera molt debat però no s'hi arriben a compromisos concrets d'actuació. Aquest quart element es refereix al compromís personal per a tirar endavant les noves creences construïdes a partir d'arguments crítics i ètics, tot gaudint de la diversitat a partir de l'acció i no del desig d'un ideal que queda en les bones intencions. Osborne (2001) o Giroux (1990) defensen el potencial transformador dels mestres i el seu rol actiu en el canvi de les pràctiques educatives de cara a arribar a un projecte democràtic però, per a fer-ho, cal un compromís real i responsable per actuar-hi en conseqüència.

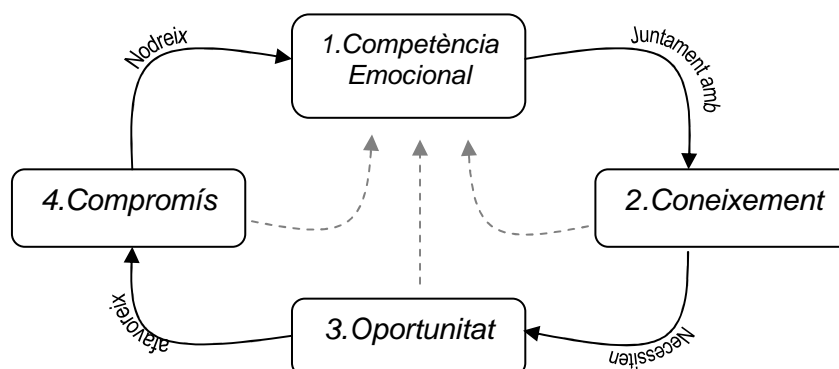
6.2.1.1. Pedagogia Culturalment Sensible i Compromesa

Tot i que comparteixo els postulats de la *pedagogia culturalment sensible* que planteja Osborne (2000), tal i com ja he exposat entenc que cal destacar la concepció reactiva de la definició sense deixar de banda el postulat més sensible. Lluny d'una intenció d'ampliar el ja prou estès àmbit de definició de l'educació intercultural, he de dir que trobo a faltar que es destaquï aquest matís de *compromís* en el concepte anterior, pel que tendria a emprar un terme nou derivat de l'anterior, decantant-me així per una *pedagogia culturalment sensible i compromesa* per a referir-me a la interrelació dels quatre condicionants plantejats:

- *Competència Emocional*
- *Coneixement (formació intercultural i pedagògica)*
- *Oportunitat (Experiències de Contacte i Indagació Reflexiva)*
- *Compromís*

De manera gràfica, es podria descriure aquest concepte amb la següent representació:

Figura 09: Condicionants d'una pedagogia culturalment sensible i compromesa.



Per a interpretar aquesta representació, convé assenyalar que la *competència emocional* suposa la competència personal fonamental i, fins i tot, m'atreviria a dir propedèutica, des de la qual s'inicia el procés educatiu. Aquesta, juntament amb el *coneixement* referit a la formació pedagògica dels docents en l'etapa en qüestió (en aquest cas, la infantil) i la formació específicament intercultural, necessiten de l'*oportunitat* per tal de reflexionar-hi, revisar percepcions i prejudicis i construir-ne de nous que provoquin un *compromís* o posicionament personal responsable des d'una ètica social i crítica. S'entén, alhora, que aquest compromís nodreix, de forma reactiva, la competència emocional, de la mateixa manera que també ho fan el coneixement i l'oportunitat.

Arribats fins a aquest punt, tanco la recerca deixant obert aquest model per a aprofundir-hi en futures investigacions.

6.3.

Autoreflexivitat (*a cor obert*)

Tancar aquesta investigació que m'ha acompanyat al llarg dels passats cinc anys, definitivament em suposa un respir però, alhora, un compromís professional significatiu; compromís perquè si bé l'objectiu de la recerca etnogràfica, com assenyala Wolcott (1993), no és la de proposar explicacions, pautes o solucions als resultats, sento el compromís ètic i professional d'aplicar allò que he après en la investigació a la meva pràctica docent, així com de compartir-ho amb companys i companyes de professió, tot confiant que el treball que aquí he exposat els provoqui una part dels processos de reflexió pels que he travessat; compromís també perquè m'adreço especialment als mestres que han col·laborat en aquesta recerca, professionals als que agraeixo profundament haver-me dedicat el seu temps i als que dec un respecte en la interpretació de les dades.

Sense intenció d'allargar-me, sento la necessitat de plasmar la meua pròpia veu de manera més subjectiva i compartir alguns dels neguits que m'han ajudat a progressar en aquesta experiència investigadora. Així, al llarg del procés de recerca se m'ha arribat a titllar amablement de "tendenciosa", veient més positivisme del que potser realment hi havia. Crec fermament en els valors afectius de la pedagogia i en l'assoliment dels objectius per mitjà d'un enfocament positiu i, precisament per això, el meu procés d'anàlisi ha estat llarg, trobant-me amb reticències personals a potser posar en evidència a companys de professió. Com a mestra, tinc llenguatge de mestres, conec les tensions i les dificultats de treballar a l'aula amb un grup divers d'alumnes, conec les pressions i conec la frustració de no arribar allà on vols,... i com a mestra sento que no sóc ningú per a jutjar els altres, però reconec que he fet un ingent procés de creixement personal pel que fa a la pedagogia crítica i confio que els lectors d'aquest treball, en especial els que han participat en la recerca, puguin fer aquest mateix procés d'obertura i de conscienciació amb mi. Si més no, personalment crec haver-me enriquit molt com a docent a partir de les reflexions que m'ha suscitat l'anàlisi dels seus discursos. Confio poder compartir un pessic d'aquest creixement amb els companys de professió que s'animin a revisar el meu treball.

D'aquesta manera, voldria destacar que un moment àlgid en aquesta recerca, potser el més impactant, va ser el primer viatge que vaig fer a París per a trobar-me amb l'equip de recerca del grup EXPÉRICE de la Universitat de París 13 amb el que m'he implicat en aquesta recerca. Jo encara em trobava en una fase inicial de la meua anàlisi, molt

confiada en els aspectes emocionals que emanaven de l'estratègia metodològica dels mestres catalans. Allà em vaig trobar amb un equip experimentat en el camp de la immigració i les repercussions personals que aquest fet suposa en les persones així com en l'educació intercultural des d'un posicionament crític. Escoltava el seu discurs amb incredulitat; un discurs carregat de conceptes, per mi, molt durs com ara "racisme", "blancs" i "persones de color",... Era un discurs que em va deixar sorpresa. En exposar obertament la meua incomoditat en l'ús de termes tan directes i esfereïdors, la professora Nacira Guénif-Souilamas, investigadora del grup, em va qüestionar un amable *per què*, i he d'admetre que encara treballo en la resposta. Tot i així, he de dir que la percepció que tinc ara dista molt de la que tenia llavors però aquest va ser un punt d'inflexió determinant que em va obrir els ulls cap a manifestacions molt més subtils de racisme o més aviat d'alterofòbia, en termes de San Roman (1996), i a la importància de reconèixer aquest tipus de processos en nosaltres mateixos.

A banda d'un destacable sentiment d'ingenuïtat, vaig marxar d'aquellencontre amb un neguit personal que ha durat molt temps; temps que he necessitat per a documentar-me i valorar els estudis desenvolupats, tant a nivell nacional, a Catalunya i a l'estat espanyol, com a nivell internacional. Alhora, però, he necessitat temps per a madurar els objectius de la meua recerca i revisar, un i altre cop, els discursos dels grups de discussió amb ulls nous,... ulls que si bé eren comprensius, també eren inquisidors, alhora que aprenia a aprofundir cada cop més en les subtils del discurs pel que fa a l'expressió etnocèntrica. Reconec que aquest procés inicialment m'incomodava. Em sentia en una delicada situació on em preocupava que emergís un discurs que no volia trobar i això m'ha aturat en moltes ocasions. Que potser m'espantava trobar un discurs de rebuig? Que potser em neguitejava traïr la confiança de les escoles que s'havien ofert a col·laborar amb mi si hi trobava algun indici? Que potser havia d'afrontar una realitat molt oculta en mi mateixa? De ben cert, mai m'havia reconegut obertament com a racista -per principis ètics, ni m'ho podria plantejar-, però potser mai havia entès el sentit d'aquest concepte. Que potser em feia por trobar evidències en mi?

Si bé sovint acabava de revisar els discursos dels mestres participants en la investigació satisfeta de no trobar evidències que demostrassin un discurs obertament racista, paral·lelament acabava decebuda de no saber veure o entreveure aquelles subtils que, esperadament, havia de trobar. I mentre seguia revisant les fonts documentades i les experiències de diversos estudis, seguia el meu procés d'introspecció, encarant potser els meus prejudicis, repassant la meua història

personal i les experiències interculturals que he viscut en pròpia persona. Alhora comparava també els neguits dels experts en interculturalitat amb la meva experiència treballant en el camp de l'atenció a la diversitat centrant-me en necessitats d'aprenentatge relacionades amb les capacitats, les estratègies metodològiques i les necessitats psicoemocionals i físiques dels infants.

En una conversa informal amb la meva directora de tesi, Marta Bertran, tot exposant la meva "incomoditat" respecte del concepte de racisme, ella va notar que jo l'evitava, optant pel terme d'etnocentrisme, un matís, per mi, potser menys "brusc" o més políticament correcte. Em va fer veure com a Catalunya i a la resta d'Espanya el discurs autòcton no acostuma a ser específicament racista en tant que, al llarg de la història, la nostra cultura no ha experimentat episodis significatius d'enfrontament entre el que comunament s'ha identificat com a races diferents, sinó que els nostres conflictes, a diferència de les experiències de França o EEUU, per exemple, han tendit a ser més aviat conflictes culturals amb poblacions de trets fenotípics molt semblants a nosaltres, com han estat les cultures del nord d'Àfrica o d'ètnia gitana. Aquesta trobada va suposar l'inici d'una segona etapa significativa per mi. Passava d'un dilema ètic personal en el que m'esforçava per entendre i acceptar que potser sí que era – érem- racistes, a entendre que no es tractava d'una expressió tan "brusca", que tenia explicacions culturals molt més subtils però que calia identificar. Això em va permetre tornar a revisar la literatura especialitzada amb nous ulls, ampliant-la i enriquint-la amb noves lectures i investigacions per a seguir revisant els discursos dels mestres i cercar noves evidències, tendències o matisos en els mateixos discursos que ja gairebé coneixia paraula per paraula sense necessitat ja de rellegir-los.

A partir d'aquest moment, l'evolució de la meva experiència investigadora ha estat significativament més qualitativa, més concreta i més segura. El procés ha estat lent, molt lent, de ritme variable, encara que sense pausa per pressions temporals tal i com ja he comentat en l'apartat de limitacions de la recerca. A dia d'avui sóc capaç de veure molt més del que mai em vaig pensar en començar la recerca, però sóc molt conscient que aquest procés no acaba aquí i que, interiorment, continuo treballant-hi. A dia d'avui, si hagués de compartir la meva recerca amb algun company o companya de professió docent li diria amb paraules planeres que *sóc, i som, molt ignorants*. Per convicció, crec que els que ens dediquem a la funció docent ens regim per unes inquietuds humanes d'afectivitat i desig d'igualtat ("ser mestr@ vol dir estimar" escrivia en acabar el curs passat en un petit redactat a favor de l'educació), i encara ho crec amb fermesa, però el recorregut que he fet amb aquesta tesi m'ha obert els ulls cap a aspectes que van més enllà de la bona fe i de l'afectivitat.

Certament, amb aquesta recerca he pagat la meva inexperiència com a investigadora. Suposo que inicialment, potser de forma inconscient, pretenia evidenciar una idea preconcebuda i això ha fet que el meu procés de recerca fos molt més dens: d'una banda, perquè havia d'adonar-me del meu error i desmuntar les meves expectatives per a, posteriorment, començar de nou i construir una nova visió que s'ha anat ampliant de forma contínua a mode d'espiral, de manera que mai trobo el punt final, però que s'ha anat solidificant amb el rodatge que he pogut adquirir mentre feia camí—no per això complet, però definitivament més madur. Així, he de reconèixer que començava la meva tesi amb una idea preconcebuda sobre la importància de l'afectivitat en l'acollida dels alumnes d'origen immigrant que podria enunciar-se sota la pregunta següent:

“L'afectivitat del docent és la clau per a acollir i educar els infants d'origen immigrant a l'etapa infantil?”

El procés travessat em va fer desestimar aquesta primera pregunta d'investigació ben aviat, tot reconeixent-la com un supòsit ingenu, però en arribar al final de la recerca, tot i reconèixer la necessitat de formació intercultural dels docents, les oportunitats de reflexió crítica i de revisió de valors i percepcions alhora que un compromís personal, me n'alegro de veure com aquest valor humà inicial sí que s'alça com a condició indispensable en l'actuació pedagògica, i de manera específica, amb l'alumnat d'origen immigrant, així com també en la relació amb les famílies, els companys de professió i altres membres de la comunitat educativa. Això em satisfà i m'enriqueix a nivell personal i pedagògic de cara a una millora en l'atenció a la diversitat i en l'atenció a la realitat intercultural.

Arribats al final de la investigació, llavors, em veig en la necessitat de recuperar aquell primer postulat per a donar-li una primera resposta a partir de l'anàlisi dels resultats de la recerca, la qual cosa em motiva a continuar la investigació...

“L'afectivitat del docent és la clau per a acollir i educar els infants d'origen immigrant a l'etapa infantil?”

“No, però la competència emocional, entesa com a gestió de l'afectivitat, sí que n'és un dels puntals fonamentals, als quals cal afegir Coneixement (formació intercultural i formació en educació infantil), Oportunitat (contacte i indagació reflexiva) i Compromís”.



Bibliografia

Adair, J. K., Tobin, J., i Arzubaga, A. E. (2012). The Dilemma of Cultural Responsiveness and Professionalization: Listening Closer to Immigrant Teachers Who Teach Children of Recent Immigrants. *Teachers College Record*, 114 (12), 1-37.

Aguado Odina, T. (2004). Convivencia i resolució de conflictes interculturals en el aula. A J.A. Jordán Sierra; X. Besalú, M. Bartolomé Pina, M.T. Aguado Odina, C. Moreno García i M. Sanz. *La formació del professorat en educació intercultural* (pp. 123-148). Madrid: Catarata. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Ainscow, M. (1989). *Special Education in Change*. Cambridge Institute of Education. Londres: David Fulton Publishers.

Ainscow, M. (1995). *Necesidades Especiales en el Aula. Guía para la formación del profesorado*. Madrid: UNESCO. Narcea.

Alegre, M. A. (2007). *Educació i immigració. Reflexions i referències sobre un binomi no necessàriament problemàtic*. Simposi sobre Educació i Immigració a Catalunya. 17 i 18 d'octubre (pp. 1-30.) Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

Alonso García, M. A.; Calles Doñate, A. i Berrocal Berrocal, F. (2009). Provocar impactos emocionales para conseguir el desarrollo profesional. A P. Fernández-Berrocal et al. (Coords.). *Inteligencia Emocional: 20 Años de Investigación y Desarrollo - II Congreso Internacional de Inteligencia Emocional* (pp. 11-15). Cantabria: Fundación Marcelino Botín.

Ancheta, A. (2013). Avances y desafíos de la comparación internacional en educación y atención de la primera infancia. *La Educación Infantil en Perspectiva Europea*, 21, 145-176.

Arenas i Sampera, J. i Muset i Adel, M. (2008). *La immersió lingüística. A Catalunya, un projecte compartit*. Capellades (Vic): Eumo.

Arnau, J., Comet, C., Serra, J.M. i Vila, I. (1992). *La educación bilingüe*. Barcelona: Horsori.

Asch, T. i Asch, P. (1995). Film in ethnographic research. A P. Hocking (Ed.). *Principles of visual anthropology*. New York: Mouton de Gruyter.

Atkinson, D. (2011). Introduction. Cognitivism and second language acquisition. A D. Atkinson (Ed.). *Alternative approaches to second language acquisition*. (pp. 1-23). Nova York: Routledge.

Atkinson, D. (2011). A sociocognitive approach to second language acquisition. How mind, body, soul and world work together in learning additional languages. A D. Atkinson (Ed.). *Alternative approaches to second language acquisition*. (pp. 143-166). Nova York: Routledge.

Badia, J. (2008). Ensenyar llengua a Catalunya, avui. *Temes Clau* 10, 4-5. Associació Diomira. Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya.

Baker, C. (1988). *Key issues in bilingualism and bilingual education*. Clevedon: Multilingual Matters LTD.

Bakhtin, M. (1981). *The Dialogic Imagination: Four Essays*. Austin (EEUU): University of Texas Press.

Bakhtin, M. (1986). *Speech genres and other late essays*. Austin (EEUU): University of Texas Press.

Ballestín González, B. (2010). Entre la força del prejudici i l'efecte Pigmalíó: 'cultures d'origen' i resultats escolars dels fills i filles de famílies immigrades. *Quaderns-e de l'Institut Català d'Antropologia*. 15 (1), 61-88.

Ballestín González, B. (2008) *Immigració i identitats a l'escola primària. Experiències i dinàmiques de vinculació i desvinculació escolar al Maresme*. Tesi Doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.

Banks, J. (1995a). Multicultural education: historical development, dimensions and practice. A J. Banks. *Handbook of research on multicultural education* (pp. 3-24). Nova York: MacMillan.

Banks, J. A. (1995b). *Multicultural Education: its effects on students' racial and gender role attitudes*. A J. Banks. *Handbook of research on multicultural education* (pp. 617-627). Nova York: MacMillan.

Banks, J. (2007). Preparing teachers for citizenship education in global times. A J. Banks. *Educating citizens in a multicultural society* (2^a edició, pp. 19-34). Nova York: Teacher Collage Press.

Banks, J. A. (2009). Dimensions and paradigms. A J. A. Banks (Ed.). *The Routledge international companion to multicultural education* (pp. 9-32). Nova York: Routledge

Bañón Hernández, A. M. (2002). *Discurso e Inmigración. Propuestas para el análisis de un debate social*. Murcia: Universidad de Murcia. Servicio de Publicaciones.

Barnett, W. S. (2008). *Preschool education and its lasting effects: Research and policy implications*. Boulder and Tempe: Education and the Public Interest Center & Education Policy Research Unit. Disponible a:
<http://nieer.org/resources/research/PreschoolLastingEffects.pdf> [Consulta: 02/07/2013]

Barquín, A., Alzola, N., Madinabeitia, M. i Urizar, A. (2010). El pensamiento del alumnado de magisterio sobre la inmigración y los inmigrantes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (4) 95-111.

Barrieras, M., Comellas, P., Fidalgo, M.; Junyent, M.C. i Unamuno, V. (2009). *Diversitat lingüística a l'aula. Construir centres educatius plurilingües*. Fundació Jaume Bofill. Barcelona: Eumo Editorial.

Bartolomé Pina, M. (1995). L'educació intercultural: entre el repte i la utopia. *Temps d'Educació*, 13, 1r semestre, 145-158.

Bastardas i Boada, A. (2002). Llengua i noves migracions: les experiències canadenques i la situació a Catalunya. *Revista de llengua i dret*, 37, 153-190.

Bastardas i Boada, A. (2007). *Les Polítiques de la llengua i la identitat a l'era "glocal"*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Institut d'Estudis Autònoms.

Bastardas, A. (2009). *Recomanacions al Govern de la Generalitat de Catalunya pel que fa a polítiques de foment del català entre la joventut*. Barcelona: Consell Social de la Llengua Catalana.

Benhammou, F. (2006). Diversitat cultural i educació. A M. Casas, M. Chaib, F.X. Medina, M.A. Roque (eds). *Fills i filles de la immigració a les escoles catalanes*. (pp. 13-15). Barcelona: IEMed (Institut Europeu de la Mediterrània)..

Benincasa, L. (2002). Teaching Preschoolers about Diversity: a view from Greece. *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy*, 28(2), 103-122.

Bennett, J. M. i Bennett, M. J. (2004). Developing intercultural sensitivity. An integrative approach to Global and domestic diversity. A D. Landis, J.M. Bennet, i M.J. Bennett (Eds.). *Handbook of Intercultural Training* (3^a edició, pp. 147-165). Londres: Sage Publications.

Bennett, J. (2006). *Schoolifying' early childhood education and care: accompanying preschool into education*. Ponència presentada a l'Institute of Education. Londres. 10 de maig (paper).

Bennett, M.J. (1998). Intercultural communication: A current perspective. A M.J. Bennett, (Ed.). *Basic concepts of intercultural communication. Selected readings* (pp. 1-34) Yarmouth, Maine (EEUU): Intercultural Press.

Bennett, M.J. (2004). Becoming Multiculturally Competent. A J. Wurzel (Ed.). *Toward Multiculturalism: A reader in multicultural education* (2^a edició, pp. 62-77). Newton, MA: Intercultural Resource Corporation.

Bernard van Leer Foundation. (2006). Entrevista con John Bennett. "Debemos aprender a ver las transiciones en las vidas de los niños de una forma mucho más positiva". *Espacio para la Infancia*, 26, 14-20. Països Baixos: Bernard Van Leer Foundation.

Bernard van Leer Foundation. (2006b). Informe de Seguimiento de la Educación para Todos 2007. *Espacio para la Infancia*, 26, 5-13, Països Baixos: Bernard Van Leer Foundation.

Bertran Tarrés, M. (2005). Relacions entre famílies immigrades i institucions educatives en l'etapa de zero a sis anys. *Finestra Oberta*, 46. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

Bertran Tarrés, M. (2009). *De les expectatives a les relacions: infants, maternitat i atenció a la infància en una Barcelona diversa*. Tesi Doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.

Bertran Tarrés, M. (2010). Representations of Parenting Practices of Native and Immigrant Families in Institutional Care Service Settings in Barcelona. A H. Haukanes, T. Thelen. *Parenting after the century of the child* (pp.163-183). Londres: Ashgate

Besalú, X. (2004). La formación inicial en interculturalidad. A J.A. Jordán Sierra; X. Besalú, M. Bartolomé Pina, M.T. Aguado Odina, C. Moreno García i M. Sanz. *La formación del profesorado en educación intercultural* (pp. 49-92). Madrid: Catarata. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Besalú, X. i Vila, I. (2007). *La buena educación. Libertad e igualdad en la escuela del siglo XXI*. Madrid: Editorial Catarata. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Besalú Costa, X. (2008). Llengua, Educació i Immigració: el Simposi de Girona. *Revista Catalana de Pedagogia*, 6, 161-176.

Besalú, X. (2010). La escuela intercultural. *Interculturalidad y ciudadanía: red de escuelas interculturales*. Liga española de la educación. UE – Fondo Europeo para la integración. Ministerio de Empleo y Seguridad Social. Dirección General de Migraciones. [article en línia] Accessible a: <http://www.esuelasinterculturales.eu/spip.php?article73> [Consulta: 05/09/14]

Besalú, X. (2012). Interculturalidad: la resocialización del profesorado. Interculturalidad y práctica docente. Unidad Didáctica. *Interculturalidad y ciudadanía: red de escuelas interculturales*. Liga española de la educación. UE – Fondo Europeo para la integración. Ministerio de Empleo y Seguridad Social. Dirección General de Migraciones. [Unitat didàctica en línia] Accessible a: <http://www.esuelasinterculturales.eu/spip.php?article144> [Consulta: 05/09/14]

Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.

Bisquerra, R. (coord.). (2004). *Metodología de la investigación educativa* (pp.106-113) Madrid: La Muralla.

Boix, C. (2007). Les emocions, elements cabdals del desenvolupament personal i la convivència. A X. Besalú, M. Falgàs, J. Godoy, i A. Romero (Eds.). *Mestres del S. XXI* (pp. 60-65). Girona: Edicions CCG.

Bonal, X. (2012). *El dret a l'educació a Catalunya*. Barcelona: UNICEF Comitè Catalunya..

Bonilla-Silva, E. i Forman, T. A. (2000). 'I am not racist but...': mapping white college students' racial ideology in the US. *Discourse and Society*. 11 (1), 50–85.

Booth, T. i Ainscow, M. (2006). *Índex per a la Inclusió. Guia per a l'avaluació i millora de l'educació inclusiva*. (Traducció al català per Duran, D., Font, J., Giné, C. i Miquel, E.). Barcelona: ICE Universitat de Barcelona i Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

Bouché P. H., García Amilburu, M., Quintana Cabanas, J.M^a., i Ruiz Corbella, M. (2002). *Antropología de la educación*. Madrid: Editorial Síntesis.

Bourdieu, P. (2009). *Language and symbolic power*. A A. Jaworski, i N. Coupland. *The discourse reader* (pp. 480-490). Londres: Routledge. (Versió original de 1991).

Bowlby, J. (1982). *Attachment*. Nova York: Basic Books.

- Brougère, G. (2002). L'exception française: L'école maternelle face à la diversité des formes préscolaires. Le préscolaire en question: questions sur les pratiques. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation. GREC - Université Paris 13*, 7, 9-19.
- Brougère, G., Guénif-Souilamas, N., i Rayna, S. (2008). École maternelle (Preschool) in France: a cross-cultural perspective. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16 (3), 371-384. Oxon: Routledge.
- Brown, G. i Yule, G. (1993). *Análisis del discurso*. Madrid: Visor Libros.
- Brunet, I., Belzunegui, A., i Pastor, I. (2006). Las relaciones entre población autóctona e inmigrada en el marco de la acción educativa. El caso del Camp de Tarragona. A M. Casas, M. Chaib, F.X. Medina, M.A. Roque (eds). *Fills i filles de la immigració a les escoles catalanes*. (pp. 39-55). Barcelona: IEMed (Institut Europeu de la Mediterrània).
- Calvo Buezas, T. (1995). Crece el racismo, también la solidaridad. (pp. 19-56). Consejería de Cultura y Patrimonio. Junta de Extremadura. Madrid: Editorial Tecnos.
- Cameron, C. y Moss, P. (2007). *Care Work in Europe: Current understanding and future directions*. Oxford: Routledge.
- Campoy Aranda, T. i Pantoja Vallejo, A. (2005). Hacia una reflexión de diferentes culturas en el aula: percepciones sobre la educación multicultural. *Revista de Educación*, 336, 415-436.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. A J.C. Richards i R.W. Schmidt (Eds.). *Language and Communication* (pp. 2-27). Londres: Longman
- Canals, M.A. (2007). Estimar de debò cada nena i cada nen. A X. Besalú, M. Falgàs, J. Godoy i A. Romero (Eds.). *Mestres del S. XXI*. (pp. 335-340) Girona: Edicions CCG.
- Canimas, J. i Carbonell, F. (2008). *Educació i conflictes Interculturals. Primum non nocere*. Fundació Jaume Bofill. Barcelona: Eumo Editorial.
- Cantú Quintanilla, F. (2004). *Contemplar para amar. Felicidad, sabiduría y contemplación en el pensamiento ético de Aristóteles*. Mèxic: Ediciones FCE – Fondo de Cultura Económica.
- Carbonell i Paris, F. (1995). *Inmigración: diversidad cultural, desigualdad y educación*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Carbonell, F., Formariz, A., i Darder, P. (2000). La formació de mestres, professors i educadors. A F. Carbonell (Coord.). *Educació i Immigració: els reptes educatius de la diversitat cultural i l'exclusió social* (pp. 79-83). Barcelona: Editorial Mediterrània.
- Carbonell i Paris, F. (2005). *Educación en tiempos de incertidumbre. Equidad e interculturalidad en la escuela*. Secretaría General Técnica. Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) Madrid: Editorial Catarata.

Carbonell, F. (2006). *L'Omar i l'Aixa. Socialització dels fills i filles de famílies marroquines*. Fundació Jaume Bofill. Barcelona: Eumo Editorial.

Carbonell, F. (2006b). Immigració a l'escola. Conflicte o Repte?. A M. Casas, M. Chaib, F.X. Medina, M.A. Roque (eds). *Fills i filles de la immigració a les escoles catalanes*. (pp. 23-29). Barcelona: IEMed (Institut Europeu de la Mediterrània).

Carrasco, S. (Coord- 2004a). *Inmigración, contexto familiar y Educación. Procesos y experiencias de la población marroquí, ecuatoriana, china y senegambiana* (pp. 15-36). ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona. Barcelona: Servei de Publicacions de la UAB.

Carrasco, S. (2004b). Inmigración, minorías y educación: ensayar algunas respuestas y mejorar algunas preguntas a partir del modelo de Obgu y su desarrollo. *Suplementos Ofrim. Interculturalidad*, 11, 38-68.

Carrasco, S. (2006). Hijos de inmigrantes en la escuela. A M. Casas, M. Chaib, F.X. Medina, M.A. Roque (eds). *Fills i filles de la immigració a les escoles catalanes*. (pp. 9-11). Barcelona: IEMed (Institut Europeu de la Mediterrània).

Casas, M.; Medina, F.X., Chaib, M. i Roque, M. A. (2006). La diversitat cultural a les aules catalanes. Noves aportacions. A Casas, M., Chaib, M., Medina, FX., Roque, M.A. (eds). *Fills i filles de la immigració a les escoles catalanes* (pp. 5-8). Barcelona: IEMed (Institut Europeu de la Mediterrània).

Casas, M. (2006). Immigrants i fills/es d'immigrants. Segones generacions? A Casas, M., Chaib, M., Medina, FX., Roque, M.A. (eds). *Fills i filles de la immigració a les escoles catalanes* (pp. 17-22). Barcelona: IEMed (Institut Europeu de la Mediterrània).

Castelló Tarrida, A. (2001). *Inteligencias. Una integració multidisciplinaria*. Barcelona: Masson.

Castellví i Estruch, O. (2008). La Motxilla Invisible. *Llitt-eratura*. Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya. Disponible a: <http://blocs.xtec.cat/lliteratura/> [Consulta: 11/12/12].

Cavalli-Sforza, L.L. (1992). Genes, pueblos y lenguas. *Investigación y Ciencia*, 184, 4-11

Cazden, C. B. (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Paidós.

Chafel, J.A. (1996). A naturalistic investigation of the use of social comparison by young children. *Journal of Research & Development in Education*, 19 (3), 51-61

Chaib, M. (2006). La relació entre pares i fills: l'escola com a punt de trobada. A Casas, M., Chaib, M., Medina, FX., Roque, M.A. (eds). *Fills i filles de la immigració a les escoles catalanes* (pp. 31-37). (Barcelona: IEMed - Institut Europeu de la Mediterrània).

Che, Y., Hayashi, A., i Tobin, J. (2007). Lessons from China and Japan for preschool practice in the United States. *Educational Perspectives. Journal of the Collage of Education*. University of Hawai'i at Mānoa, 40 (1), 7-12.

Clariana i Montada, M. (2000). *Ensenyar i Aprendre*. Barcelona: Edicions del Servei de Publicacions Universitat Autònoma de Barcelona.

Coelho, E. (2005). *Ensenyar i aprendre en escoles multiculturals. Una aproximació integrada*. ICE de la Universitat de Barcelona. Barcelona: Horsori Editorial.

Coelho, E. (2005b). Aprender lengua a través del currículum. III Jornades Institut Europeu de Programes d'Immersion. Barcelona, 15 i 16 d'octubre. *Immersion lingüística: Revista d'ensenyament Integrat de Llengües i Continguts*, 7, 39-48.

Colectivo IOÉ (2000). VI. El desafío intercultural. Españoles davant la immigració. A E. Aja, F. Carbonell, Colectivo IOÉ, J. Funes, i I. Vila, I. (2000). *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos*. (pp. 163-209). Barcelona, Fundación La Caixa.

Colectivo IOÉ i Heliconia (2009). *Motivos de discriminación en España. Estudio exploratorio*. Madrid: Dirección General contra la Discriminación, Ministerio de Igualdad.

Colectivo IOÉ (2012). Familias migrantes y sistema escolar. *Cuadernos de Pedagogía* 425, 53-57.

Collet, J. i Tort, A. (2008). Espacios de participación. *Cuadernos de Pedagogía* 378, 57-60.

Comisión de las Comunidades Europeas (2008). *Libro Verde. Inmigración y movilidad: retos y oportunidades de los sistemas educativos de la UE*. Brusel·les: UE.

Connolly, P. (2007). The role of research: promoting positive attitudes to ethnic diversity among young children. *Early Childhood Matters*, 108, 50-54. Bernard Van Leer Foundation.

Council of Europe (2012). *European Charter for Regional or Minority Languages (ECRML) (2012). 5. Application of the charter in Spain*. Council of Europe. Estrasburg, 24 Octubre 2012. [en línia] Disponible a:
http://www.coe.int/t/dg4/education/minlang/Report/EvaluationReports/SpainECRML3_en.pdf
[Consulta: 04/02/13]

Cruz Moya, O. (2005). *Las migraciones en el discurso periodístico almeriense del siglo XX. Análisis crítico de tres corpus de noticias*. Tesis Doctoral. Universidad Pablo de Olavide. Sevilla.

Cummins, J. i Swain, M. (1986). *Bilingualism in education. Aspects of theory, research and practice*. Nova York: Longman.

Cummins, J. (2002). *Lenguaje y poder. Niños y niñas bilingües entre dos fuegos*. Madrid: Morata..

Dahlberg, G., i Moss, P. (2004). Towards a Pedagogy of Listening. A G. Dahlberg i P. Moss. *Ethics and politics in early childhood education* (pp. 97-120). Oxfordshire: Routledge.

Davidson, A. L. (1996). *Making and molding identity in schools: Student narratives on race, gender, and academic achievement*. Nova York: Suny Press.

Defensor del Pueblo (2003). *La escolarización del alumnado de origen inmigrante en España: análisis descriptivo y estudio empírico - Volumen II* (pp.72-129). Madrid: Defensor del Pueblo.

Delpit, L. D. (1988). The silenced dialogue: Power and pedagogy in educating other people's children. *Harvard Educational Review*, 58(3), 280-298.

Derman-Sparks, L. (1989). *Anti-bias curriculum: Tools for empowering young children*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Derman-Sparks, L. (2007): Current developments in Anti-Bias Education Work in the USA. Ponència a *Kinderwelten Conference*. Berlín. 30 Novembre. (paper)

Derman-Sparks, L., i Ramsey, P. G. (2011). *What if all the kids are white?: Anti-bias multicultural education with young children and families*. Nova York: Teachers College Press.

Díaz, M. (1997). Pedagogía, discurso y poder. A M. Díaz, i J.A. Muñoz (eds). *Pedagogía, discurso y poder* (pp. 39-68). Bogotá (Colòmbia): Corprodic.

Domingo, A. (2013). "Català és..." El discurs sobre immigració i identitat nacional durant el franquisme: Francesc Candel i Jordi Pujol. *Treballs de la Societat Catalana de Geografia*, 75, 9-32.

Earick, M. E. (2009). *Racially Equitable Teaching. Beyond the Whiteness of professional development for early childhood educators*. Nova York: Peter Lang Publishers.

Ekman, P. (2007). ¿Para qué sirven las emociones? Entrevista amb Paul Ekman. Redes. Programa 373 [audiovisual] Disponible a:
<http://www.rtve.es/tve/b/redes2007/semanal/prg373/entrevista.htm> [Consulta: 09/02/13]

Escámez, J. (2005). El Amor y la Educación. Una aproximación des de Joaquín Xirau. A A. Bernal, J.H. Bouché, D. Carr, J. Escámez, M. García Amilburu, E. Gervilla, J.A. Ibáñez, E. López-Barajas, C. Naval, A. Pagès, R. Pring, i M. Ruiz Corbella. *Cultivar los sentimientos. Propuestas desde la filosofía de la educación* (pp. 63-75) Madrid: Dykinson S.L.

Escobar Urmeneta, C. i Unamuno, V. (2008). Languages and Language Learning in Catalan Schools: from the bilingual to the multilingual challenge. A C. Hélot i A.M. de Mejía (eds.). *Forging Multilingual Spaces. Integrated perspectives on majority and minority bilingual education*. (pp. 228-255). Bristol: Multilingual Matters.

Espinosa Rubio, L. (2007). Spinoza y el gobierno cotidiano de los afectos. A E. Fernández i M.L. de la Cámara (eds.) *El Gobierno de los afectos en Baruj Spinoza* (pp 81-106). Madrid: Trotta.

Essomba, M. A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Editorial Graó.

Etxebarria, I., Pascual, A., i Conejero, S. (2009). La empatía, raíz emocional de la conducta moral. A P. Fernández-Berrocal, N. Extremera, P. Palomera, D. Ruiz-Aranda, J.M. Salguero, i R. Cabello (coords.). *Inteligencia Emocional: 20 Años de Investigación y Desarrollo* (pp. 23-27)- II Congreso Internacional de Inteligencia Emocional. Cantabria: Fundación Marcelino Botín.

Fairclough, N. (2009). Global capitalism and critical awareness of language. A A. Jaworski i N. Coupland. *The discourse reader* (pp. 146-157). Londres: Routledge.

Fairclough, N. i Wodak, R. (2000). Análisis crítico del discurso. A T.A. Van Dijk (comp.) *El discurso como interacción social*. Volumen 2. Barcelona: Gedisa.

Fernández, E. i de la Cámara, M.L. (2007). Los afectos en general A E. Fernández, i M.L. de la Cámara. *El Gobierno de los afectos en Baruj Spinoza* (pp. 9-17). Madrid: Trotta.
Fernández Enguita, M. (2001). Educar en tiempos inciertos. Editorial Morata. Madrid.

Fernández Enguita, M. (1999). *Alumnos gitanos en la escuela paya. Un estudio sobre las relaciones étnicas en el sistema educativo*. Barcelona: Ariel.

Ferrés i Prats, J. (2002). *Televisión y Educación*. Barcelona: Paidós.

Fitzgerald, H. (2003). *How different are we? Spoken discourse in intercultural communication*. Clevedon: Multilingual Matters LTD.

Foster, P. (1995). Caso no probado: evaluación de un estudio sobre el profesorado racista. A M. Hammersley, i P. Woods (comp). *Género, cultura y étnia en la escuela. Informes etnográficos* (pp. 233-240). Barcelona: Editorial Paidós. MEC.

Freire, P. (1987). *L'educació com a pràctica de llibertat*. Barcelona: Eumo.

Friendly, M. (2007). How ECEC programmes contribute to social inclusion in diverse societies. *Early Childhood Matters*, 108, 11-14. Bernard Van Leer Foundation.

Funes, J. i Essomba, M.A. (2004). 1. Elements de debat, conclusions i propostes. A X. Besalú i T. Climent (Coords.). *Construint identitats. Espais i processos de socialització dels joves d'origen immigrant* (pp. 33-47). Barcelona: Editorial Mediterrània.

Funes Lapponi, S. (2007). Los métodos de convivencia y autoridad en el ámbito educativo. *EMIGRA Working Papers*, 26. [article en línia] Disponible a: www.emigra.org.es. [Consulta: 26/09/12].

García Castaño, F.J. i Granados Martínez, A. (2002). Inmigración, educación e interculturalidad. A F.J. García Castaño, H. Muñoz Cruz, A. Brand, A. Granados Martínez. *Rumbo a la interculturalidad en la educación* (pp.63-96) México: Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.

García Castaño, F. J., Rubio Gómez, M. i Bouachra, O. (2008). Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación. *Revista de Educación*, 345, 23-60

Gardner, H. (2003). *Inteligencias múltiples. La teoría en práctica*. Barcelona: Paidós.

Garnier, P. (2013). L'éducation des jeunes enfants et la question de l'école: le cas de la France. *La Educación Infantil en Perspectiva Europea*, 21, 59-84

Garreta Bochaca, J. i Llevot Calvet, N. (2003). *El espejismo intercultural. La escuela de Cataluña ante la diversidad cultural*. 3r Premio Nacional de Investigación Educativa 2002. Madrid: Secretaría General Técnica. MEC.

Garreta Bochaca, J. (2008). *La participación de las familias en la escuela pública. Las asociaciones de madres i padres del alumnado*. Madrid: Editorial CEAPA.

Garreta Bochaca, J. (2009a). Escuela y familias inmigradas: relaciones complejas. *Revista Complutense de Educación*, 20 (2), 275-291.

Garreta Bochaca, J. (2009b). La atención a la diversidad cultural en Cataluña: exclusión, segregación e interculturalidad. *Revista de Educación* 355, 213-233.

Gay, G. (2000). *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice*. Nova York: Teachers College Press.

Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal Of Teacher Education*. 53 (2), 106-116.

Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. (pp. 3-30) Nova York: Basic Books Inc. Publishers.

Geertz, C. (1989). *El antropólogo como autor*. Barcelona: Paidós Studio.

Generalitat de Catalunya (2004). Decret 282/2004. Pla per a la Llengua i la Cohesió Social. Barcelona: Departament d'Ensenyament.

Generalitat de Catalunya (2007). *Catalan, Language of Europe*. Barcelona: Secretaria de Política Lingüística.

Generalitat de Catalunya (2008). *Decret 181/2008, de 9 de setembre, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments del segon cycle de l'educació infantil*. Barcelona: Departament d'Ensenyament.

Generalitat de Catalunya. (2009). *Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació*. Barcelona: Departament d'Ensenyament.

Generalitat de Catalunya. (2009). *La immigració en xifres*. Barcelona: Departament de Benestar i Família.

Generalitat de Catalunya (2010). *Dades de l'Inici del Curs 2010-2011*. Barcelona: Departament d'Ensenyament.

Generalitat de Catalunya. (2011). *PISA 2009. Resultats de l'alumnat a Catalunya*. Informes d'Avaluació 18. Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu i OCDE. Barcelona: Servei de Comunicació i Publicacions. Departament d'Ensenyament.

Generalitat de Catalunya. (2012). *La immigració en xifres*. Barcelona: Departament de Benestar i Família.

Generalitat de Catalunya (2014). Estudi sociodemogràfic i lingüístic de l'alumnat de 4t d'ESO de Catalunya. 2013. Informes d'Avaluació 19. Barcelona: Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu. Departament d'Ensenyament.

Genovard, C. i Gotzens, C. (1990). *Psicología de la Instrucción*. Madrid: Santillana.

Gibson, M. (1988). *Accommodation without assimilation. Sikh immigrants in an American High School*. Ithaca (Nova York): Cornell University Press.

Gimeno Sacristán, J. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.

Gill, D. (2010). *Diversity in the context of children's rights in early childhood services: understanding the past, thinking about the present, planning the future*. Dublin: Equity and Diversity Early Childhood National Network (EDENN) (paper)

Girona, J. M. (2000). L'educació Obligatòria. A F. Carbonell (Coord.). *Educació i Immigració: els reptes educatius de la diversitat cultural i l'exclusió social* (pp. 49-56). Barcelona: Editorial Mediterrània.

Giroux, H.A. (1990). *Los Profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós, MEC.

Goetz, J.P. i Lecompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

Goleman, D. (1997). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

Gómez Bruguera, J. (2003). Sentir, Amar, Saber. La inteligencia emocional. Consideraciones en el parvulario. A E. Adam, J. Cela, M.T. Codina, P. Darder, A. Díez de Ulzurrun, M. Fuentes, J. Gómez Bruguera, C. Lombart, M. López Juncosa, M. Mallofré, A. Masegosa, J. Martí, R. Ortega, S. Palou, R. Roselló, M. Royo, N. Sol, M. Talavera, i M. traveset (2003). *Emociones y educación. Qué son y cómo intervenir desde la escuela* (pp. 33-39) Barcelona: Graó.

González Elez, J. J. (1996). La construcción de la identidad étnica en ámbitos educativos no formales. Actitudes de los agentes de socialización en centros de atención a la infancia de la ciudad de Lleida (pp. 101-135). A C. Solé, (ed.). *Racismo, Etnicidad y Educación Intercultural*. Lleida: Edicions Universitat de Lleida.

Gordon, J. i Whitman C.V. (2008). El sentido de pertenencia como parte del bienestar de los niños. *Espacio para la Infancia*, 30, 8-13. Països Baixos: Bernard van Leer Foundation.

Grande Rosales, M. A. (1994). *Proyección crítica de Bajtín. La articulación de la contrapoética*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.

Graves Jr., S. L., i Howes, C. (2011). Ethnic differences in social-emotional development in preschool: The impact of teacher child relationships and classroom quality. *School Psychology Quarterly*, 26 (3), 202-214.

Guasch Boyé, O. (2005). L'ensenyament integrat de les llengües curriculars. III Jornades Institut Europeu de Programes d'Immersion. Barcelona, 15 i 16 d'octubre. *Immersion lingüística: Revista d'ensenyament Integrat de Llengües i Continguts*, 7, 21-38.

Guil Bozal, R., Mestre Navas, J. M., López Fernández, C., i Picardo García, J. M. (2009). Inteligencia emocional en contextos educativos multiculturales: el papel mediador de las percepciones endo y exgrupales. A P. Fernández-Berrocal, N. Extremera, P. Palomera, D. Ruiz-Aranda, J.M. Salguero, i R. Cabello (Coords.). *Inteligencia Emocional: 20 Años de Investigación y Desarrollo* (pp. 407-414). II Congreso Internacional de Inteligencia Emocional. Cantabria : Fundación Marcelino Botín

Guillamot, A. (2005). *El poder de la sonrisa*. Barcelona: Editorial Antic i Actual.

Gumperz, J. J. (2009). Sociocultural knowledge in conversational inference. A A. Jaworski, i N. Coupland. *The discourse reader* (pp. 78-85). Londres: Routledge.

Hadley, F. i de Gioia, K. (2008). Cómo facilitar el sentido de pertenencia a familias de diversos orígenes en entornos de primera infancia. *Espacio para la Infancia*, 30, 43-48. Bernard van Leer Foundation.

Halliday, M.A.K. (2004). *Representing the child as a semiotic being (One who means)*. A J.A. Foley (ed.). *Language, education and discourse. Functional approaches*. Cornwall: Continuum.

Hammersley, M. (1995). *What's wrong with ethnography?*. Londres: Editorial Routledge.

Hammersley, M. i Atkinson, P. (2001). *Etnografía. Métodos de Investigación*. Barcelona: Paidós Básica.

Hamston, J. (2006). Bakhtin's theory of dialogue: a construct for pedagogy, methodology and analysis. *The Australian Educational Researcher*, 33 (1), 55-74.

Heras, A. I. (2010). Reseña de El pre-escolar en tres culturas (China, Japón y los Estados Unidos). Una nueva visita. *Education Review*, 13. [article en línia] Disponible a: <http://www.edrev.info/reviews/rev269.pdf> [Consulta: 15/01/12]

Hymes, D. (1993). ¿Qué es la etnografía? A H.M. Velasco Maillo, F. J. García Castaño, i A. Díaz De Rada (Eds.). *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la educación y de la etnografía escolar* (pp. 175-192). Madrid: Trotta. (Versió original de 1982).

Hoffman, M. L. (2002). *Desarrollo moral y empatía. Implicaciones para la atención y la justicia*. Barcelona: Ediciones Idea Books.

Horno Goicoechea, P. (2004). *Eduquem l'afecte. Reflexions per a famílies, professorat, pediatres*. Barcelona: Graó.

Howard, R.E. (1993). Educational policy and practice: a bureau of indian affairs school. *The Journal of Education Issues of Language Minority Students*, 12. Special Issue summer 1993.

Howard, T. C. (2012). *Culturally Responsive Pedagogy*. Centre Exchange. Califòrnia: UCLA. Universitat de Califòrnia.

Inbar, O., Donitsa-Schmidt, S., i Shohamy, E. (2002). Students' motivation as a function of language learning: the teaching of Arabic in Israel. (pp. 298-311) A Z. Dörnyei, i R. Schmidt (Eds.). *Motivation and second language acquisition*. Honolulu: Second Language Teaching & Curriculum Center Publishers. University of Hawai'i at Mānoa.

Jordán, J. A. (1992). *L'educació multicultural* (pp. 147-189). Barcelona: Ceac.

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

Jordán Sierra, J. A. (coord), Castella Castella, E. i Pinto Isern, C. (2001). *L'educació Intercultural, una resposta a temps* (pp. 25-56). Barcelona: Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya.

Jordán Sierra, J.A. (2004). Introducción: la formación permanente del profesorado en educación intercultural. A J.A. Jordán Sierra; X. Besalú, M. Bartolomé Pina, M.T. Aguado Odina, C. Moreno García i M. Sanz. *La formación del profesorado en educación intercultural* (pp. 11-48). Madrid: Catarata. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

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

Korczak, J. (1999). *Com estimar l'infant*. Vic: Eumo.

Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.

Krashen, S. D. i Terrell, T. D. (1983). *The natural approach. Language acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon Press.

Krashen, S. D. (1985): *The input hypothesis: issues and implications*. Nova York: Longman.

Kubota, R. (2004). Critical multiculturalism and second language education. A B. Norton, i K. Toohey (Eds.). *Critical pedagogies and language learning* (pp. 30-52). Nova York: Cambridge University Press.

Lambert, W. E. (1972a). Developmental aspects of second language acquisition. A W. E. Lambert. *Language psychology and culture. Essays by Wallace E. Lambert* (pp. 9-31). California: Stanford University Press. (Versió Original de 1956).

Lambert, W. E. i Peal, E. (1972b). The relation of bilingualism and intelligence. A W. E. Lambert. *Language psychology and culture. Essays by Wallace E. Lambert* (pp. 111-159) California: Stanford University Press. (Versió original de 1962).

Lambert, W. E., Havelka, J., i Crosby, C. (1972c). The influence of language acquisition contexts on bilingualism. A W.E. Lambert. *Language psychology and culture. Essays by Wallace E. Lambert* (pp. 51-62). California: Stanford University Press. (Versió original de 1958).

Lambert, W. E. (1972d). Measuring the cognitive consequences of attending Elementary School in a second language. A W.E. Lambert. *Language psychology and culture. Essays by Wallace E. Lambert* (pp. 331-337). California: Stanford University Press. (Versió original de 1971)

Lambert, W., Seligman, C.R., i Tucker, G.R. (1972). Speech style and other attributes of teachers' attitudes towards pupils. A Lambert, W. E. (1972). *Language psychology and culture. Essays by Wallace E. Lambert*. (pp. 338-350). California: Stanford University Press.

Ladson-Billings, G. (2009). *The dreamkeepers: Successful teachers of African American children*. San Francisco: John Wiley & Sons.

Lecompte, M. D. i Schensul, J. J. (1999). *Designing and conducting ethnographic research. Ethnographer's toolkit 1*. Walnut Creek (California): Altamira Press.

Lee, P. i Van Keulen, A. (2007). Experiences in the Diversity in Early Childhood and Training European network. A T. Moreno, i J. Van Dongen (Eds): *Early Childhood Matters*, 108, 29-33. Bernard Van Leer Foundation.

Lee, S., Butler, M.B. i Tippins, D.J. (2007). A Case Study of an Early Childhood Teacher's Perspective on Working with English Language Learners. *Multicultural Education*. 15 (1), 43-49.

Lee, S. i Dallman, M.E. (2008). Engaging in a Reflective Examination about Diversity: Interviews with Three Preservice Teachers. *Multicultural Education*. 15 (4), 36-44.

Leiva Olivencia, J. J. (2010). Educación intercultural y convivencia desde la perspectiva docente. *Profesorado. Revista de Educación y Formación del Profesorado*, 14 (3), 251-274.

León, O. G. i Montero, I. (1998). *Diseño de Investigaciones. Introducción a la lógica de la investigación en psicología y Educación* (pp. 29-68). Madrid: McGraw-Hill.

Luke, A. (2004). Two takes on the critical. A B. Norton i K. Toohey (Eds.). *Critical pedagogies and language learning*. (pp. 21-29). Nova York: Cambridge University Press.

MacIntyre, P.D. (2007): *Willingness to communicate in a second language: Individual decision making in a social context*. Ponència presentada a la Càtedra Linguamón – UOC de Multilingüisme. Barcelona. (paper) Disponible a:
http://www.uoc.edu/portal/ca/catedra_multilinguisme/_resources/documents/Barcelona_paper_for_UOC_Conference.pdf [Consulta: 14/01/14]

MacNaughton, G. (1993). Gender, power and racism: A case study of domestic play in early childhood. *Multicultural Teaching*, 11(3), 12-15.

MacNaughton, G. (2001). Silences and subtexts of Immigrant and Non-immigrant children. *Childhood Education*, 78 (1), 30-36.

MacNaughton, G.M. (2006). *Respect for diversity: An international overview*. Working Paper 40. The Hague (Països Baixos): The Bernard van Leer Foundation.

MacNaughton, G. (2007): *Equity and Respect for Diversity: critical meaning making. A key competency for professionals*. Ponència a Kinderwelten Conference. 30 Novembre. Berlín. (paper)

Malinowski, B. (1993). Introducció: objeto, método y finalidad de esta investigación. A H.M. Velasco Maillo, F.J. García Castaño, i A. Díaz de Rada (Eds). *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la educación y de la etnografía escolar* (pp. 21-42). Madrid: Trotta. (Versió original de 1922).

Marchesi, A., Coll, C., i Palacios, J. (1999). *Desarrollo Psicológico y Educación, III. Necesidades Educativas Especiales y Aprendizaje Escolar*. Madrid: Alianza Psicología.

Marí, I. (1998). Interculturalitat i llengua en la societat catalana: notes per al debat. *Revista de l'Alguer*, 9 (9), 211-221.

Marí, I. (2003). La lengua catalana, piedra de toque de la diversidad lingüística europea. *Digithum* 5, UOC. [article en línia] Disponible a: <http://www.uoc.edu/humfil/esp/mari0303/mari0303.html> [Consulta: 21/08/13]

Marí, I. (2005). De l'acolliment lingüístic a la interculturalitat. *Llengua i ús: revista tècnica de política lingüística*, 34, 45-53.

Marí, I. (2008). Com es desenvolupa la voluntat de comunicar? *Revista Catalana de Pedagogia*. 6, 147-160.

Martí Marí, A. (2007). Cómo proceder al engranaje entre conflicto y poder en el espacio escolar. *EMIGRA Working Papers*, 28. [article en línia] Disponible a: www.emigra.org.es. [Consulta: 26/09/12].

Maruny Curto, L. i Molina Domínguez, M. (2000). L'adquisició del català en alumnes d'origen marroquí a l'ensenyament obligatori. *Revista Noves SL*. [article en línia] Disponible a: http://www6.gencat.net/llengcat/noves/hm01estiu/catalana/maruny5_10.htm [Consulta: 12/09/12]

Marzo, A. i Turell, M. T. (2007). Las comunidades gitanas. A M.T. Turell (Ed). *El plurilingüismo en España. Institut Universitari de Lingüística Aplicada* (pp. 265-285). Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.

Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. (2000). Emotional Intelligence. A R. J. Sternberg (Ed.). *Handbook of Intelligence* (pp.396-421). Nova York: Cambridge University Press.

McCarthy (1991). *Discourse Analysis for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

McDermott, R. i Erickson, F. (2000). A life with anthropology and education. Interviews with George and Louise Spindler. A G. Spindler i L. Spindler. *Fifty years of education anthropology 1950-2000. A Spindler anthology* (pp. 1-24). Mahwah (Nova Jersey): Lawrence Erlbaum Associates Publishers. (Versió original de 1995).

Mead, M. (1995). Visual anthropology in a discipline of words. A P. Hocking (Ed.), *Principles of visual anthropology*. Nova York: Mouton de Gruyter.

Meirieu, P. (2003). *Frankenstein Educador*. Barcelona: Laertes.

Ministerio de Educación. Secretaría General Técnica. (2004). *Datos y Cifras. Curso escolar 2004/2005*. Oficina de Estadística. Madrid: Subdirección General de Información y Publicaciones.

Ministerio de Educación. Secretaría General Técnica (2011). *Datos y Cifras. Curso escolar 2011/2012*. Oficina de Estadística. Madrid: Catálogo general de publicaciones.

Ministerio de Educación (2012). *Anteproyecto de ley orgánica para la mejora de la calidad educativa*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en la Conferencia Sectorial de Educación.

Monereo, C. i Solé, I. (Coords.) (1996): *El Asesoramiento Psicopedagógico: una perspectiva profesional i constructivista*. Madrid: Alianza Psicología.

Morin, E. (2001). *Tenir el cap clar: per organitzar els coneixements i aprendre a viure*. Barcelona: La Campana.

Morin, E. (2002). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.

Moreno, T. i Van Dongen, J. (Eds. - 2007). Promoting Social Inclusion and Respect for Diversity in young children's environments. *Early Childhood Matters*, 108, 5-6. Bernard Van Leer Foundation.

Moreno, T. i Van Dongen, J. (Eds. - 2007). Education for World Citizenship needs to begin early. An interview with Martha Nussbaum. *Early Childhood Matters*, 108, 15-19. Bernard Van Leer Foundation.

Morson, G. S. i Emerson, C. (1990). *Mikhail Bakhtin. Creation of a Prosaics*. California: Stanford University Press.

Moss, P. (2008). What future for the relationship between early childhood education and care and compulsory schooling? *Research in Comparative and International Education*, 3 (3), 224-234.

Nieto, S. (1994). Affirmation, solidarity and critique: Moving beyond tolerance in multicultural education. *Multicultural Education*. 1 (4), 9-12, 35-38.

Nieto, S. (2000). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education*. Nova York: Longman.

- Nieto, S. (2003). *What keeps teachers going?* Nova York: Teachers College Press.
- Nieto, S. M. (2003b). Profoundly multicultural questions. *Educational Leadership*, 60 (4), 6-10
- Nogales, T., Oliver, R., Salez, A. i Ríos, I. (2007). Historias de vida e historias lingüísticas: una aproximación a las identidades. *EMIGRA Working Papers*, 24. [article en línia] Disponible a: www.emigra.org.es [Consulta: 26/09/12].
- Noguerol, A. (2007). Aprender llengua i comunicació en el marc d'una societat multilingüe i multicultural. A X. Besalú, M. Falgàs, J. Godoy, i A. Romero, (Eds.). *Mestres del S. XXI*. (pp. 23-30). Girona: Edicions CCG.
- Norton, B. i Toohey, K. (2004). Critical pedagogies and language learning: an introduction A B. Norton, i K. Toohey (Eds.). *Critical pedagogies and language learning* (pp. 1-17). Nova York: Cambridge University Press.
- OCDE (2012). *Panorama de la Educación OCDE. Indicadores 2012 ESPAÑA*. OCDE
- OCDE (2013). *Panorama de la Educación 2013. Indicadores de la OCDE. ESPAÑA*. OCDE.
- OECD (2001). *Starting Strong: Early childhood education and care*. París: OECD.
- OECD (2006). *Starting Strong II: Early childhood education and care*. París: OECD.
- OECD (2009). *Doing Better for Children*. París: OECD.
- OECD (2011): *Starting Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2012): Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos – España. Nota País. PISA 2012. OECD. Disponible a: <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-spain-ESP.pdf> [Consulta: 14/03/ 2014]
- Ogbu, J. U. (1993). "Etnografía escolar. Una aproximación a nivel múltiple. A: H.M. Velasco Maillo, F.J. García Castaño, i A. Díaz de Rada (Eds.). *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la educación y de la etnografía escolar* (pp. 145-174). Madrid: Trotta. (Versió original de 1981).
- Ogbu, J. U. (1995). Understanding cultural diversity and learning. A J. Banks. *Handbook of research on multicultural education* (pp. 582-593). Nova York: McMillan.
- Ogbu, J. U. (2003). *Black American students in an affluent suburb: A study of academic disengagement*. Londres: Routledge.
- Oller, J., Fresquet, M., Rodríguez, N., Serra, J.M., Siqués, C., Vila, I. (2009). Práctica educativa y adquisición de la lengua de la escuela. *EMIGRA Working Papers*, 23. [article en línia] Disponible a: www.emigra.org.es [Consulta: 26/09/12].

Ortiz Cobo, M. (2012). Efectos escolares de la inmigración: discursos sobre concentración. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59 (1) 1-10.

Ortiz Cobo, M. (2008). Inmigración en las aulas: percepciones prejuiciosas de los docentes. *Papers*, 87, 253-268.

Osborne, B. (1989). Cultural Congruence, Ethnicity and Fused Biculturalism: Zuni and Torres Strait. *Journal of American Indian Education*, 28 (2), 7-20.

Osborne, A. B. (1996). Practice into theory into practice: Culturally relevant pedagogy for students we have marginalized and normalized. *Anthropology & Education Quarterly*, 27 (3), 285-314.

Osborne, B. (2000). Review: culturally responsive teaching: theory, research and practice. Geneva Gay. *Anthropology and Education Quarterly*. December, 31(4).

Osborne, B. (Ed. - 2001). *Teaching, Diversity & Democracy*. Australia: Common Ground.

Palou, S. (2003). El crecimiento emocional: un delicado equilibrio entre proximidad y distancia. A E. Adam, J. Cela, M.T. Codina, P. Darder, A. Díez de Ulzurrun, M. Fuentes, J. Gómez Bruguera, C. Lombart, M. López Juncosa, M. Mallofré, A. Masegosa, J. Martí, R. Ortega, S. Palou, R. Roselló, M. Royo, N. Sol, M. Talavera, i M. traveset (2003). *Emociones y educación. Qué son y cómo intervenir desde la escuela* (pp. 49-56) Barcelona: Graó.

Parellada Enrich, C. (2002). "Les emocions adoptades: una nova perspectiva de les relacions família-escola". VI Jornades d'Innovació a l'etapa d'Educació Infantil: la comunicació a les primeres edats. ICE UAB. Bellaterra. 5 i 6 de setembre (Ponència).

Pascual i Saüc, J. (1997). *Discursos de etnicidad en la escuela ¿hacia una segregación étnica entre centros escolares? Uso, despliegue y efectos de etnicidad en un contexto socioescolar del área metropolitana de Barcelona*. Investigación seleccionada en el "Concurso Nacional de Proyectos de Investigación Educativa de 1995. Secretaría de Estado de Educación". Barcelona: Secretaría de Estado de Educación

Pena, M, Rey, L., i Extremera, N. (2009). Burnout y engagement en profesores de primaria: la importancia de ser un profesor emocionalmente inteligente para mantener el bienestar laboral. P. Fernández-Berrocal et al. (Coords.). *Inteligencia Emocional: 20 Años de Investigación y Desarrollo - II Congreso Internacional de Inteligencia Emocional* (pp. 285-290). Cantabria: Fundación Marcelino Botín.

Penn, H. (2005). *Contesting Early Childhood. Young children's lives in poor countries*. Oxon: Routledge.

Pestalozzi, J. H. (2008). Opiniones, experiencias y medios para fomentar un estilo de educación adecuado a la naturaleza humana y otros escritos. J.E. Pestalozzi; selección, estudio preliminar y traducción por José María Quintana Cabanas. Barcelona: PPU.

Pérez Tornero, J.M. (2000). *Comunicación y Educación en la sociedad de la información*. Barcelona: Paidós.

Pizzinato, A. (2010). *Diversidad cultural y aprendizaje colaborativo: análisis del discurso docente* (pp.171-181). Investigació finançada per la CAPES. Ministério de Educação de Brasil. Brasil: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).

Pizzinato, A. (2011). Socialització, etnicitat i multiculturalitat a l'escola: reflexions sobre l'alumnat immigrant i gitano i el rol de la llengua a l'entorn educatiu català. *Recerca*, 11, 93-106.

Plan Director de la Cooperación Española. (2005). *Cooperación Española 2005-2008*. Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación. Secretaría de Estado de Cooperación Internacional.

Planella i Ribera, J. (Coord), Pagès Santacana, A. (Coord.), Dardell i Vinanya, M. Gluz, N. i Tedesco, C. (2007). *Antropologia de l'educació*. Barcelona: Edicions UOC.

Pomerantz, A. i Fehr, B.J. (2000). Análisis de la Conversación: enfoque del estudio de la acción social como prácticas de producción de sentido. A T.A. Van Dijk, (Comp). *El discurso como interacción social*. Volumen 2 (pp 101-139). Barcelona: Editorial Gedisa.

Ponce i Solé, J. (2010). Inmigración, escuela y segregación: el papel del Derecho Público. A S. Díez Sastre (Dir.) *Inmigración y Gobiernos Locales* (pp. 209-267). Madrid: Marcial Pons. Ediciones Jurídicas y Sociales.

Portell, R. i Marquès, S. (2006). *Els mestres de la República*. Barcelona: Editorial Ara Llibres.

Portell, R. i Marquès, S. (2008). *Mare de Déu, quina escola! Els mestres contra Franco*. Barcelona: Editorial Ara Llibres.

Pujadas i Muñoz, J. J. (Coord.). *Etnografia*. Barcelona: Editorial UOC.

Pulido Moyano, R. (2007). El hombre en el despacho del orientador. Conflictos micropolíticos en un instituto de educación secundaria. *EMIGRA Working Papers*, 29. [article en línia] Disponible a: www.emigra.org.es [Consulta: 26/09/12].

Ramsey, P. G. (2009). Multicultural education for young children. A J.A. Banks. (Ed.) *The Routledge international companion to multicultural education*. (pp. 223-234) Nova York: Routledge.

Ramsey, P.G., i L.C. Myers (1990). Young children's responses to racial differences: Relations among cognitive, affective, and behavioral dimensions. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 11, 49-67.

Ramsey, P.G. (1987). Young children's thinking about ethnic differences. A J. Phinney i M.J. Rotherman (Eds). *Ethnic socialization of children* (pp. 56-72). Beverly Hills, CA: Sage.

Rhedding-Jones, J. (2007). *Reading 'diversity': implications for early childhood professionals*. *Early Childhood Matters*, 108, 47-49. Bernard Van Leer Foundation.

Richards, H. V., Brown, A. F., and Forde, T. B (2006). Addressing diversity in schools: Culturally responsive pedagogy. Practitioner Brief. *National Center for Culturally Responsive Educational Systems*. [article en línia] Disponible a: http://www.nccrest.org/Briefs/Diversity_Brief.pdf. [Consulta: 03/07/13]

Rinaldi, C. (2001). The pedagogy of listening. *Children in Europe*, 1 (1), 2-5.

Rinaldi, C. (2006). *In dialogue with Reggio Emilia: Listening, Researching and Learning*. Londres. Routledge.

Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.

Rogoff, Barbara (2003). *The cultural nature of human development* (pp. 327-369). Nova York: Oxford University Press.

Rosenthal, R., i Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. *The Urban Review*, 3 (1), 16-20.

Rouch, J. (1995). The camera and the man. A P. Hocking. *Principles of visual anthropology*. Nova York: Mouton de Gruyter.

Ruggiano Schmidt, P. (2005). *Culturally Responsive Instruction: promoting literacy in secondary content areas*. Naperville (EEUU): Learning point associates.

Saberi, M. (2009). The Role of Emotional Intelligence in Improving Training: A Literature Review. A P. Fernández-Berrocal et al. (Coords.). *Inteligencia Emocional: 20 Años de Investigación y Desarrollo - II Congreso Internacional de Inteligencia Emocional* (pp. 497-504). Cantabria: Fundación Marcelino Botín.

Sala, J. (2002). *Factors Condicionants del desenvolupament*. Col·lecció Materials 110. Bellaterra (Barcelona): Servei de Publicacions. Universitat Autònoma de Barcelona

Salas Rodríguez, A., Urbano, C. A., Prada Esteban, E., Palomar Jiménez, V., Suárez Guinarte, N., Zapico Robles, R., Guatierra Camargo, J. i Díez Gutiérrez, E. (Coord.) (2012). La educación intercultural. Percepciones y actitudes del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*. 58(1) 1-15.

Salomó Marquès (2007). Els nostres silencis culpables. A X. Besalú, M. Falgàs, J. Godoy, i A. Romero (Eds.): *Mestres del S. XXI* (pp. 341-346). Girona: Edicions CCG.

Samper i Rasero, L. (1996). Etnicidad y currículum oculto: la construcción social del "otro" por los futuros educadores. A C. Solé, (Ed.). *Racismo, Etnicidad y Educación Intercultural*. (pp. 63-100). Lleida: Edicions Universitat de Lleida.

Santos Guerra, M.A. (2002). *La escuela que aprende*. Madrid: Ediciones Morata.

San Román, T. (Comp.) (1986). *Entre la marginación y el racismo. Reflexiones sobre la vida de los gitanos*. Madrid: Alianza.

San Román, T. (1996). *Los muros de la separación. Ensayo sobre alterofobia y filantropía*. Barcelona: Technos.

San Román, T. (Coord.), Carrasco, S., Soto, P., Tovías, S. (2001). *Identitat, pertinença i primàcia a l'escola. La formació d'ensenyants en el camp de les relacions interculturals*. Barcelona: Servei de Publicacions de la UAB.

Schmitz, P. G. i Schmitz, F. (2009). Does Emotional Intelligence explain Individual Differences in Acculturation? A P. Fernández-Berrocal et al. (Coords.). *Inteligencia Emocional: 20 Años de Investigación y Desarrollo - II Congreso Internacional de Inteligencia Emocional* (pp. 205-214). Cantabria: Fundación Marcelino Botín.

Serra i Salamé, C. (2002). *Antropologia de l'educació. L'etnografia i l'estudi de les relacions interètniques en l'àmbit educatiu*. Girona: Publicacions docents. Servei de publicacions de la Universitat de Girona.

Serra, C. (2006). *Diversitat, racisme i violència. Conflictes a l'educació secundària*. Capellades (Barcelona): Eumo.

Skattebol, J. (2003). Dark, Dark and Darker: negotiations of identity in an early childhood setting, *Contemporary Issues in Early Childhood*, 4 (2), 149-166.

Skattebol, J. (2010). Affect: a tool to support pedagogical change. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 31(1), 75-91

Shohamy, E. (2004). Assessment in multicultural societies: applying democratic principles and practices to language testing. A B. Norton, i K. Toohey (Eds.). *Critical pedagogies and language learning* (pp. 72-92). Nova York: Cambridge University Press.

Shohamy, E. (2006). *Language Policy. Hidden agendas and new policies*. Nova York: Routledge.

Shohamy, E. (2011). Negociació entre identitats regionals i nacionals per mitjà de polítiques lingüístiques a Israel. A J.A. Argenter (Ed). *Llengües, cultures, identitats a la mediterrània* (pp. 133-150). Institut d'Estudis Catalans. Càtedra UNESCO de Llengües i d'Educació. Barcelona: Biblioteca Càtedra UNESCO, IV.

Schensul, S. L., Schensul, J. J., i Lecompte, M. D. (1999). *Essential Ethnographic Methods 2. Observations, interviews and questionnaires. Ethnographer's toolkit 2*. Walnut Creek (California): Altamira Press.

Schensul, J.J., Lecompte, M.D., Nastasi, B.K., Borgatti, S.P. (1999). *Enhanced Ethnographic Methods. Audiovisual techniques, focused group interviews and Elicitation techniques. Ethnographer's toolkit 3*. Walnut Creek (California): Altamira Press.

Serra i Salamé, C. (2002). *Antropologia de l'educació. L'etnografia i l'estudi de les relacions interètniques en l'àmbit de l'educació*. Girona: Universitat de Girona. Servei de Publicacions.

Silva V., O. (2002). El análisis del discurso según Van Dijk y los estudios de la comunicación. *Razón y Palabra. Primera Revista Electrónica en América Latina Especializada en Comunicación*, 26.

Slote, M. (2007). *The ethics of care and Empathy*. Nova York: Routledge.

Solé, C. (1996). Visiones teóricas y actualidad del racismo. A C. Solé, (Ed.). *Racismo, Etnicidad y Educación Intercultural* (pp. 11-28). Lleida: Edicions Universitat de Lleida.

Spindler. G. D. (1993). La transmisión de la cultura. A H.M. Velasco Maillo, F.J. García Castaño, i A. Díaz de Rada (Eds.). *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la educación y de la etnografía escolar* (pp. 205-241). Madrid: Trotta. (Versió original de 1987).

Spindler. G. D. (2000). Beth Anne: a case study of culturally defined adjustment and teacher perceptions. A G. Spindler, i L. Spindler. *Fifty years of education anthropology 1950-2000. A Spindler anthology* (pp. 111-126). Mahwah (Nova Jersey): Lawrence Erlbaum Associates Publishers. (Versió original de 1974).

Spivak, A.L. i Howes, C. (2011). Social and relational factors in early education and prosocial actions of children of diverse ethnocultural communities. *Merrill-Palmer Quarterly, Journal of developmental Psychology*, 57(1), 1-24.

Stein, E. (2003). *Sobre el problema de la empatía*. Madrid: Trotta.

Steiner, C. (2002). *La educación Emocional. Una propuesta para orientar las emociones personales*. Madrid: Editorial Punto de Lectura.

Sperberg-McQueen, C.M. i Burnard, L. (eds) (1994). *Guidelines for electronic text encoding and interchange (TEI P3)*. Chicago and Oxford: Text Encoding Initiative. Disponible a: www.uic.edu/orgs/tei/p3/doc/p3.html [Consulta: 05/05/09]

Syed, Z. (2002). Notions of self in foreign language learning: a qualitative analysis. A Z. Dörnyei i R. Schmidt (Eds.) *Motivation and second language acquisition* (pp. 127-147). Honolulu: Second Language Teaching & Curriculum Center Publishers. University of Hawai'i at Mānoa.

Tatar, M. i Horenczyk, G. (2003). Diversity-related burnout among teachers. *Teaching and Teacher Education. An International Journal of Research and Studies*, 19, (4), 397-408.

Terrén, E. (2001). La conciencia de la diferencia étnica: identidad y distancia cultural en el discurso del profesorado. *Papers* 63/64, 83-101.

Tobin, J.; Wu, D. i Davidson, D. (1989). *Preschool in Three Cultures: Japan, China, and the U.S.* New Haven, CT: Yale University Press.

Tobin, J. i Davidson, D. (1990). The Ethics of Polyvocal Ethnography: Empowering vs. Textualizing children and teachers. *International Journal of Qualitative Research in Education*, 3 (3), 271-283.

- Tobin, J. (2005). Quality in Early Childhood Education: an anthropologist's perspective. *Early Education & Development*, 16 (4), 421-434.
- Tobin, J. (2005b). Strengthening the use of qualitative research methods for studying literacy. *Reading Research Quarterly*, 40 (1), 90-94.
- Tobin, J., Hsueh, Y. i Karasawa, M. (2006). Continuity and Change in Preschool in Three Cultures. A M. Takeuchi, i R. Scott (Eds.). *New Directions for Early Childhood Education and care in the 21st Century: International Perspectives* (pp 184-215). Waterloo (Iowa): G&R Publishing.
- Tobin, J. i Hsueh, Y. (2007). The Poetics and Pleasures of Video Ethnography of Education. A R. Goldman. *Video Research in the Learning Sciences* (pp. 77-92). Nova York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tobin, J. (2007b). Entering into dialogue with immigrant parents. *Early Childhood Matters*, 108, 34-38.
- Tobin, J., Hsueh, Y., i Karasawa, M. (2009). *Preschool in Three Cultures Revisited. China, Japan and the United States*. Londres: The University of Chicago Press.
- Tobin, J., Adair, J. K., & Arzubiaga, A. (2013). *Children Crossing Borders*. Nova York: Russell Sage Foundation.
- Toro A., J.B. (1992). *Siete aprendizajes básicos para la educación en la convivencia social. Educando para hacer posibles la vida y la felicidad*. Bogotá: Fundación Social.
- Toro A. J.B. (2002). El cuerpo, las emociones y el lenguaje: fundamentos de la convivencia social. *Espacio para la Infancia*, 18, 6-11. Bernard Van Leer Foundation.
- Torrallba, F. (2008). *La compassió*. Lleida: Editorial Pagès.
- Tort i Bardolet, A. (1997). *Opinions públiques sobre l'educació*. Barcelona: Ediciones Ceac.
- Tort, A. i Simó, N. (2007). Percepciones, análisis y propuestas acerca de la puesta en práctica de actuaciones para la atención a la diversidad en algunos centros educativos. *EMIGRA Working Papers*, 86. [article en línia] Disponible a:
http://ddd.uab.cat/pub/emigrwp/emigrwp_a2007n86/emigrwp_a2007n86p1.pdf
[Consulta: 05/09/14]
- Tramas (2009). Modos de ver la escuela: aportes desde una etnografía visual comparada Entrevista. *Tramas: Educación, Imágenes y Ciudadanía* [Entrevista en línia: Joseph Tobin]. <http://www.tramas.flacso.org.ar/entrevistas/modos-de-ver-la-escuela-aportes-desde-una-etnografia-visual-comparada> [Consulta: 12/07/2012]
- Trenchs-Parera, M. i Newman, M. (2009). Diversity of language ideologies in Spanish-speaking youth of different origins in Catalonia. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 30 (6), 509-524.

Turell, M. T. (2007). La composición plurilingüe de España: más allá de Babel, A M.T. Turell (Ed). *El plurilingüismo en España* (pp. 15-77). Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada. Universitat Pompeu Fabra.

UNESCO (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos* (1990). Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje, Jomtien, Tailandia. 5 a 9 de març de 1990.

UNESCO (2000). *Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. Adoptado en el Foro Mundial sobre la Educación Dakar (Senegal), 26-28 de abril de 2000. París: UNESCO

UNESCO (2007). *Bases sólidas. Atención y educación de la primera infancia*. Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo. París: UNESCO

UNESCO. Centre UNESCO de Catalunya (2008). *Informe de seguiment de l'EPT en el món 2009*. Resum. Superar la desigualtat: per què és important la governança. Barcelona: UNESCO.

UNESCO (2012). *Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo 2012*. Los jóvenes y las competencias: Trabajar con la educación. París: UNESCO.

UNICEF (2013). Bienestar infantil en los países ricos. Un panorama comparativo. *Report Card Innocenti nº 11*, Oficina de Investigación de UNICEF, Florencia.

UNICEF (2008). El cuidado infantil en los países industrializados: transición y cambio. *Report Card Innocenti Nº 8*, 2008, Centro de Investigaciones Innocenti de UNICEF, Florencia.© Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

Vaello Orts, J. (2009). *El professor emocionalment competent. Un pont sobre "aules" turbulentes*. Barcelona: Graó.

Valentine, C. (1970). *La cultura de la pobreza*. Argentina: Amorrortu Editores.

Van Dijk, T. A. (1999). El análisis crítico del discurso. *Anthropos* 186, septiembre-octubre 1999, pp. 23-36.

Van Dijk, T. A. (2000). *El discurso como interacción social*. Volum 2. Barcelona: Gedisa.

Van Dijk, T. A. (2002). Critical Discourse Studies: A Sociocognitive Approach. A R. Wodak, i M. Meyer (Eds). *Methods of Critical Discourse Analysis* (pp. 95-120). Londres: Sage.

Van Dijk, T. A. (2003). La multidisciplinaridad del análisis crítico del discurso: un alegato en favor de la diversidad. A R. Wodak i M. Meyer, (Eds.) *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 143-177). Barcelona: Gedisa.

Vandenbroeck, M. (2004). Diverse aspects of diversity. A European perspective. *International Journal of Equity and Innovation in Early Childhood*, 1 (2), 27-44.

Vandenbroeck, M. (2007). De-culturalising social inclusion and re-culturalising outcomes. *Early Childhood Matters*, 108, 7-10. Bernard Van Leer Foundation.

Vandenbroeck, M. (2009). Let us disagree. A M. Takeuchi et al. (Eds). *Children's and parent's perspectives on diversity in early childhood education - European Early Childhood Education Research Journal*, 17 (2), 165-170.

Velasco, H. i Díaz De Rada, A. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo para etnógrafos de la escuela*. Madrid: Trotta.

Velasco Mailló, H. M., García Castaño, F. J. i Díaz De Rada, A (Eds. 1993). *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la educación y de la etnografía escolar*. Madrid: Trotta.

Vila, I. (2000). V. Inmigración, educación y lengua propia. A E. Aja, F. Carbonell, Colectivo IOÉ, J. Funes, i I. Vila, I. (2000). *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos*. (pp. 145-165). Barcelona: Fundación La Caixa.

Vila, I. (2001). Algunes qüestions referides a l'aprenentatge lingüístic de la infància estrangera a Catalunya. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 23, 22-28.

Vila, I. (2002). Reflexiones sobre interculturalidad. *Mugak*, nº 21. Disponible a: <http://www.pensamientocritico.org/ignvil0203.htm> [Consulta: 07/09/13].

Vila, I. (2003). *Aspectos sociolingüísticos en el desarrollo bilingüe*. Ponència a: La Enseñanza Bilingüe en EE. UU. Instituto Cervantes de Chicago. 22 de novembre de 2003 [article en línia] Disponible a: Centro Virtual Cervantes http://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_eeuu/bilingue/ivila.htm [Consulta: 07/09/13]

Vila, I. (2004). Lengua, escuela e inmigración. *Amara Berri*. [article en línia] Disponible a: <http://amaraberri.org/topics/diadia/ar/nacho2> [Consulta: 07/09/13]

Vila, I.; Siquès, C. i Roig, T. (2006). *Llengua, escola i immigració: un debat obert*. Barcelona: Graó.

Vila i Moreno, F. X. (2004). Hem guanyat l'escola però hem perdut el pati? Els usos lingüístics a les escoles catalanes. *Llengua, Societat i Comunicació*, 1, 8-15.

Viladot Presas, M. A. (2009). *Educar les emocions*. Barcelona: Edicions UOC.

Vilaregut, R. (2012). L'independentisme a Catalunya: nou cicle, noves oportunitats. *Societat Catalana 2012* (pp. 95-112). Barcelona: Institut d'Estudis Catalans.

Villalobos Molina, C. (2004). Redes.com. *Revista de Estudios para el Desarrollo Social de la Comunicación*, 2, 153-166.

Vingut Riggall, M.A. (2013). Educació Emocional a l'Escola Infantil: Fonament de l'Educació Intercultural. A B. Barredo, R. Bisquerra, A. Blanco, A. Giner, N. Pérez i A. Tey (Eds.). *IX Jornades d'Educació Emocional. Educació Emocional i Valors*. (pp. 177-185) Barcelona: ICE-UB [article en línia] Disponible a: <http://hdl.handle.net/2445/46286>

Vingut Riggall, M.A. (2014). *Llengua i escola infantil en contextos plurilingües a Catalunya*. Comunicació presentada al IV Simposi Internacional sobre l'Ensenyament del Català. 4 i 5 d'abril de 2014. Vic (*Paper*).

Vingut Riggall, M.A. (in press). Le préscolaire en Catalogne: pédagogie, immigration et bilinguisme. A S. Rayna i G. Brougère (Eds.). *Petites enfances, migrations et diversités*. Brussel·les: Peter Lang.

Vives Ferrer, N. (2009). *Racisme als centres educatius. Eines per prevenir-lo i combatre'l*. Fundació Jaume Bofill. Barcelona: Eumo.

Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y Lenguaje*. Barcelona: Paidós.

Weinstein, C. S., Tomlinson-Clarke, S., i Curran, M. (2004). Toward a conception of culturally responsive classroom management. *Journal of Teacher Education*, 55 (1), 25-38.

Wieviorka, M. (1992). *El espacio del racismo*. Barcelona: Paidós.

Wilcox, K. (1993). La etnografía como una metodología y su aplicación al estudio de la escuela: una revisión. A H.M. Velasco Mailló, F.J. García Castaño, i A. Díaz De Rada (Eds.). *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la educación y de la etnografía escolar* (pp. 456-488). Madrid: Editorial Trotta. (Versió original de 1982).

Wolcott, H. F. (1993). Sobre la intenció etnogràfica. A H.M. Velasco Mailló, F.J. García Castaño, i A. Díaz De Rada (Eds.). *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la educación y de la etnografía escolar* (pp.127-144). Editorial Trotta. Madrid. (Versió Original de 1985).

Woodward, K. (2004). *Questioning Identity: gender, class, ethnicity* (pp. 5-41). Londres: Routledge.

Woolard, K. A. (1992). *Identitat i contacte de llengües a Barcelona. Els orígens*. Barcelona: La Magrana.

Woolard, K. A. (2008). Les ideologies lingüístiques: una visió general d'un camp des de l'antropologia lingüística. *Revista de Llengua i Dret*, 49, 179-199.

Wright, C. (1995). Procesos escolares: un estudio etnográfico. A M. Hammersley i P. Woods (Comp). *Género, cultura y étnia en la escuela. Informes etnográficos*. (pp. 209-232). Barcelona: Editorial Paidós- MEC

Xirau, J. (1986). *Pedagogia i Vida*. Barcelona: Eumo.

Xirau, J. (1998). L'amor i la percepció dels valors. A J. Xirau. *Obras Completas I. Escritos Fundamentales. Edició de Ramon Xirau* (pp. 77-132). Barcelona: Anthropos i Caja Madrid Fundación. (Versió original de 1936)

Young, R. (1993). *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Barcelona: Paidós. MEC.



Annex

- A1.** *Extensive Synopsis in English*
(Resum Extensiu en Anglès)
- A2.** Traducció de Conclusions en Llengua Espanyola
- A3.** Codi Ètic
- A4.** Guió d'Entrevista
- A5.** Sistema de Codificació de Corpus Orals
- A6.** Tractament de Dades
- A7.** Categories d'Anàlisi
- A8.** Vídeo Etnogràfic (només per al Tribunal)

Índex de l'Annex

A1. <i>Extensive Synopsis in English</i>	3
(Resum Extensiu en Anglès)	
A2. Traducció de Conclusions en Llengua Espanyola	133
A3. Codi Ètic	163
A3.1. Codi Ètic de GRADASEL	163
A3.2. Desplegament del Marc Normatiu del Codi Ètic	164
A4. Guió d'Entrevista.....	173
A5. Sistema de Codificació de Corpus Orals	174
A6. Tractament de Dades.....	175
A7. Categories d'Anàlisi.....	181
A8. Vídeo Etnogràfic (només per al Tribunal)	187

A1.

Extensive Synopsis in English

(Resum Extensiu en Anglès)

Tot atenent al fet que aquesta recerca s'ha desenvolupat sota la proposta inicial del Laboratori d'Investigació Expérice de la Universitat de París 13, amb l'objectiu de facilitar-ne l'accés als resultats a investigadors de l'àmbit internacional interessats en estudis comparatius transculturals, s'ha elaborat un resum extensiu en llengua anglesa, el qual queda recollit tot seguit en l'Annex d'aquesta recerca.

DOCTORAL THESIS

Children of Immigrant Origins and Early Childhood Education in Catalonia

Teacher perceptions throughout *Video-Cued Multivocal Ethnography*

- Extensive Synopsis in English-

Direction

Marta Bertran Tarrés
Universitat Autònoma de Barcelona

Direction

Gilles Brougère
Université de Paris 13

Tutoring

M. Rosa Solé Planas
Universitat Autònoma de Barcelona

Marta Ana Vingut Riggall

Doctorate in “Psicologia de l’Aprentatge Humà”
(PhD in Human Learning Psychology)
Departament de Psicologia Bàsica, Evolutiva i de l’Educació



0. Summary

(Summary of the extensive Synopsis)

1. Introductory Aspects	8
1.1. Introduction	8
1.1.1. Justification and Research Conditions	9
1.1.2. Academic Relevance.....	9
1.1.3. Thesis Structure	10
1.2. Research Background.....	12
1.2.1. Studies on Early Childhood Education and Interculturality	12
1.2.2. Recapitulating	23
1.3. Research Questions	25
2. Theoretical Framework. Immigration and Intercultural Education	26
2.1. Immigration. Implications regarding the child	27
2.1.1. Identity, Culture and Language.....	27
2.1.2. Diversity and Difference	28
2.1.3. "Race", Ethnicity and Racism	29
2.1.4. Group Relationships and Cultural Conflicts	30
2.2. Intercultural Education. Concept and implications regarding the child	33
2.3. Learning Conditionings and Intercultural Education	37
2.3.1. Teacher Training	38
2.3.2. School and Family Relationships.....	43
2.3.3. Intercultural School: a Shared Social Goal	44
2.3.4. Recapitulating	44

3. Context. Early Childhood Education in Catalonia	46
3.1. An approach to Catalonia's Socio-pedagogical Framework	46
3.2. An approach to Catalonia's ECE Legal framework.....	49
3.3. Population movements in Catalonia.....	52
3.4. Educational Performance in Catalonia	56
3.4.1. Considerations with respect to language and immersion policies	57
4. Research Methodology. <i>Video-cued multivocal ethnography</i>	60
4.1. <i>Video-cued Multivocal Ethnography</i> . Methodological Foundations.....	60
4.2. Creating an Ethnographic Video Etnogràfic.....	63
4.3. Validation.....	64
4.4. Focus Groups	66
4.4.1. The Sample.....	68
4.5. Content Analysis	70
4.6. Interpretative Analysis.....	72
4.7. Ethical Determinants.....	74
4.8. Research Limitations	74
5. Interpretive Analysis	77
5.1. Early Childhood Education in Catalonia	77
5.2. Early Childhood Education and Children of Immigrant Origins	82
5.3. Early Childhood Education and Families.....	92
5.4. Early Childhood Education, Language and Learning.....	98
6. Conclusions.....	107
6.1. Children of Immigrant Origins in ECE in Catalonia	107
6.1.1. Research Question 1.....	107
6.1.1.1 Early Childhood Education in Catalonia	108
6.1.1.2. Early Childhood Education and Children of Immigrant Origins	111

6.1.1.3. Early Childhood Education and Families.....	115
6.1.1.4. Early Childhood Education, Language and Learning.....	117
6.1.2. Research Question 2.....	120
6.1.3. Research Question 3	122
6.2. New Lines of Research	125
6.2.1. Towards Culturally Committed Pedagogy	127
6.2.1.1. Culturally Committed Pedagogy.....	151

Tables and Figures

Table 1: Total Students and Total Foreign Students schooled in ECE	56
Table 2: School Sample	68
Figure 1: Culturally Sensitive and Committed Pedagogy Components	131

1. Introductory Aspects

1.1. Introduction

1.2. Research Background

1.3. Research Questions

1.1.

Introduction

This research is a result of an investigation carried out for a doctoral thesis on Human Learning Psychology at the *Universitat Autònoma de Barcelona* in which the object of study is teachers' perception of children of immigrant origins in Early Childhood Education in Catalonia throughout the analysis of their speech.

The original thesis has been written in Catalan, for which reason an extensive synopsis has been elaborated in English in order to facilitate accessibility to international cross-cultural investigations.

In this first section a brief introduction will be found to help situate the context of the research carried out, starting by understanding the reasons that justify and motivated it, as well as organisational and academic relevance issues. To continue, the reader will find a review of the epistemological background that supports the research undergone which has helped to define research questions.

1.1.1. Justification and Research Conditions

Being concerned about education and diversity, in the year 2008 I began my training as a PhD student in Human Learning Psychology, where I soon met Dr. Mercè Roc, who had been a professor of mine during my initial training as a special needs' teacher at the University Autonomous of Barcelona. At that time, Dr. Roc headed the GRADASEL research group (*Grup de Recerca d'Atenció a la Diversitat: Aspectes Socioculturals, Emocionals i Lingüístics*¹) and initiated a research project in collaboration with EXPÉRICE, a Laboratory of Investigation of the University of Paris. Sharing pedagogical interests, I began my collaboration with the Catalan Research group and was introduced to the project.

Coinciding with Dr. Roc's retirement, in the academic year 2012-2013 I continued my investigation with Dr. M. Rosa Solé, member of GRADASEL as a reference tutor, and under the guidance of two new investigation directors:

- Dr. Marta Bertran, anthropologist and professor at the Department of Pedagogy of the *Universitat Autònoma de Barcelona*, specialized on immigration and early childhood education and care, who has taken over the formal and continued academic monitoring of the research.
- Professor Gilles Brougère, director of the EXPÉRICE Laboratory of Investigation at the University of Paris and Professor of Education Sciences at the *Université de Paris 13*, expert in the specific methodology of this research (Video-cued Multivocal Ethnography) who has guided the methodological aspects of the investigation.

1.1.2. Academic Relevance

The presentation of this research coincides with a key moment in order to improve the quality of Early Childhood Education world wide as it is envisaged in the Millennium Development Goals (MDGs, 2000) with an Education for All (EFA) programmed for 2015. These principles have been reflected in the Spanish "*Plan Director de la*

¹ GRADASEL is translated as: "Research Group in Attention to Diversity: Socio-cultural, Emotional and Linguistic Aspects"

*Cooperación Española 2005-2008*²” and in the index of the “*Estrategia de Educación para el Desarrollo de la Cooperación Española*”³ (2007). Valuing the international effort to improve quality of early childhood education and care settings, especially when addressed to the most vulnerable children, the present research contributes to the objectives of the Millennium by focusing precisely on the analysis of the educational context of early childhood education in Catalonia and, in addition, on the analysis of a vulnerable collective as are the children from an immigrant origin. This contribution is of particular interest due to little research being undertaken in Catalonia and Spain, that focuses specifically on this key stage; when it is precisely this period that requires greater attention on behalf of the OECD⁴. However, beyond the national scene, this study is academically relevant within the framework of ethnographic studies since there are very few that pay attention to early childhood education and care services, becoming an increasingly crucial theme in pedagogical research. At the same time, there are still fewer investigations which combine early childhood education and children of immigrant origins. On the other hand, this research could be defined as unique on a national scale as having had access to an innovative methodology introduced by the anthropologist Joseph Tobin known as *video-cued multivocal ethnography*. This fact allows me to share the results of the thesis with other studies on an international scale from a cross-cultural comparison, enriching Catalonia’s educational experience with studies developed in other countries.

1.1.3. Thesis Structure

Having presented the introductory aspects, the thesis is structured in to six chapters. Chapter 1 reviews the research background to then present the objectives that have guided the investigation. Chapter 2, aims to introduce the reader into the theoretical framework referenced throughout the investigation reviewing concepts and implications such as immigration, identity, hierarchy or group relationships and also intercultural education, differentiating this concept from other efforts to address cultural diversity in schools. This chapter also reviews conditions linked to intercultural education paying special attention to teacher training, school and family relationships and social implications. Chapter 3 revises the socio-cultural, linguistic and pedagogical context of

² Personal translation: Directorate Plan of the Spanish Cooperation 2005-2008

³ Personal translation: Education Strategy of the Spanish Cooperation Development.

⁴ OECD: Organisation for Economic Co-operation and Development

Catalonia where this research has developed combining a review of the main migratory movements in the region.

Chapter 4 presents the specific methodology applied in my investigation following anthropologist Joseph Tobin's "*Video-cued multivocal ethnography*". Since this is an innovative methodology, the chapter describes Tobin's orientations alongside the fieldwork developed and the process followed in the analysis of the results, presenting also selected sample, brief description of results, relevant ethical conditions and research limitations.

Chapter 5 delves into the interpretive analysis of collected data presented throughout four blocks of analysis:

- Early Childhood Education in Catalonia. This block analyzes the pedagogical framework of Early Childhood Education (ECE) in Catalonia in accordance to teachers' perception, regardless of Children of Immigrant Origin's (CIO) presence believing that, in order to understand teacher's performance with immigrant children, it is necessary to understand firstly the school's ideologies on ECE.
- Early Childhood Education and Children of Immigrant Origins. Under this title, the thesis develops a specific analysis of teachers' perceptions with respect to incorporation of CIO into ECE settings.
- Early Childhood Education and Family. This section analysis focuses on the school and family relationships, both with regard to local families and those of immigrant origins. The thesis devotes a specific section to this school-family binomial, standing out as one of the most controversial topics in teachers' discourse; especially when referring to local families. This drifts into an analysis on how this situation can impact on the relationship with immigrant origin families and vice-versa.
- Early Childhood Education, Language and Learning. This last section focuses on the analysis of the Catalan language and children's learning when they come from immigrant origins and what implications this has with family relationships. It should be noted that the analyzed discourse was expressed before starting the current controversy generated by the restrictions on

language policies of the Central Government and the latest efforts of Catalonia's local government to defend its autonomy.

Having finished the analysis, Chapter 6 concludes the thesis synthesizing the main findings of each of the four blocks analyzed proposing answers to initial research questions opening new research lines.

To continue, the next section initiates a review of the research background.

1.2. Research Background

1.2.1. Studies on Early Childhood Education and Interculturality

As mentioned above, there are very few studies undergone that pay particular attention to children of immigrant origins in early childhood education and care services. With the exception of Tobin, whom I will focus on later, there are very few studies that contextualise this research. Opening a field of reference to other investigations approaching the research by other strategies of analysis or alternative educational stages. In the following block, the thesis begins a brief review of relevant background studies linked to early childhood education and interculturality.

With this aim, it is of interest to mention the studies of Barry Osborne or Gloria Landson-Billings, who discuss educational practice of teachers working with cultural minorities, highlighting the more sensitive nuances of teachers dealing with intercultural contexts as an alternative to the assimilationism. From a more critical approach, the works of Derman-Sparks (1989, 2007, 2011), McNaughton (2006) or Spivak and Howes (2011) promote intercultural education from an anti-bias perspective starting in the early stages of childhood education. They believe that it is not sufficient accepting cultural diversity but to be active and critical, for which people need personal experiences of rejection and success in order to understand and avoid cultural injustice. Although these studies confirm the benefits of critical education when taught in early stages as a crucial moment for a child's training, they detect limitations in the

preparation and training of teachers in terms of intercultural education. In this sense, Chafel (1996) and Coelho (2005), among others, highlight the importance of encouraging education administrators to be involved in committed education and rebuke naturalised “white supremacy” in relationships. McNaughton (2006) defends the need to become “critical meaning-makers”.

Patricia Ramsey, as a result of her studies on the evolution of racial perception in children, has dedicated much of her work to the study of early childhood education and cultural diversity. Like Cummins (2002), Gibson (1988), Kubota (2004), Landson-Billings (2009), Ogbu (1995, 2003), Shohamy (2006) or Skattebol (2003), among others, and Ballestín (2010), Barquín et al. (2010), Garreta and Llevot (2003), Jordán (1994), Leiva (2010) or Terrén (2001) on the national scene, Ramsey (2009, 2011) defends that teachers' perceptions influence the educational values that are transmitted at school and so, like Tobin (1989, 2009), raises the need to encourage communication between school and family in the aim of promoting the integration of their children. Ramsey also considers that teachers need to be aware that such children are subjected to racial and economic discrimination, consequently having to be more flexible and creative in their pedagogical practices and ensuring a response to social, political and economic challenges since, as the researcher concludes, early childhood teachers are in prime position to educate the intercultural competence.

Focusing on the studies that analyse teachers' perception regarding children of immigrant origins, the works of anthropologists such as Gibson, Wright or Foster are relevant. Margaret Gibson (1988), follower of Ogbu, developed her study with the Punjabi student population focusing the analysis on their school adaptation throughout formal and informal interviews. She studied the relatively good academic evolution of this collective and detected that the Punjabi population valued in a positive way their youngsters working hard at school and at the same time keeping their cultural traits, supporting the pressures of assimilation with an attitude of accommodation. In her study, Gibson also paid attention to teachers' perception towards the Punjabi youngsters, which was good, as they believed that these students were applied workers that followed the school's rules and valued academic learning. Nevertheless, she observed that teachers were reluctant to their culture, in their resistance to assimilation. The studies of Cecile Wright (1995) prove differentiated treatments towards different students. Rather than focusing on the students, her findings show a negative stereotyped perception of the parents, lamenting their little involvement in school dynamics and a tendency towards hostility combined with a lack of interest on

behalf of the teachers towards the inherent culture. In her conclusions, Wright appeals to the negative influence of the teachers' attitude in the results of the students. In contrast to Wright's investigation, Peter Foster (1995) reached opposite conclusions, defending a positive attitude of teachers towards students and families of minority groups.

Due to its importance amongst teacher perception and cultural diversity researches, José Antonio Jordán's (1994) empirical investigation should also be cited. This researcher developed a study in various schools in Catalonia with a significant sample of students of different ethnic origins by means of surveys and informal conversations. The results showed that teachers tended to choose the option of the survey which appeared most appropriate to them, in accordance with an ethically correct valuation, but contradicted other parts of the questionnaire, proving their prejudices, (although the author points out that the lack of opportunity to make a careful reflection also influences their answers). Jordán's results also prove that teachers show an intention to integrate children of immigrant origins in the socio-cultural coordinates of the local culture and expect self endeavour for them to integrate. This shows a lack of teacher's understanding of the concept of interculturalism, so Jordán, consequently, justifies the need for teacher training in this field. Amongst the teaching staff, it is also observed a lack of awareness of the need of specific training to enable them to teach in multicultural environments. Nevertheless, it is noted that younger teachers tend to show a major awareness and a critical positive attitude towards working with minorities. Still, the results question the extent to which teachers are responsive enough to the topic. The findings suggest a positive valuation on behalf of teachers with regard to children of immigrant origins and a willingness to work with them, identifying a number of defining features of a teacher's profile, ranging from humanitarian and egalitarian ideals, to a lack of capacity to deal with multicultural issues, as well as isolated actions of great implication that can end in disillusionment. Likewise, Jordán assesses that the responses of teachers who have received training in the multicultural sphere are more sensitive and critical than those who had not received, although points out that they do not necessary prove to be more efficient. In his conclusions, the investigator also highlights the need for educational administrations to be involved in this charge.

Following similar lines of investigation, it is of interest to mention the work of Margarida Bartolomé (1995). This researcher highlights the sensitivity and positive perception of the teachers of her study in Catalonia who deal with cultural minorities. She stresses that there are many who are committed to these students although admits that the

majority have not mastered the essence of intercultural educational. Although Bartolomé does not have data that suggests teachers' discriminatory attitudes (rather observes positive discrimination), she does detect ethnocentric attitudes that could lead to assimilation and not acculturation. In order to promote an intercultural pedagogical model, Bartolomé points out that it is necessary to improve the training of the teaching staff as well as their cognitive competence, to ensure coherence between the school's principles of intercultural education and the actual practices developed in the classrooms. Alongside, she determines that it is necessary to design a cultural diverse curriculum and to encourage the participation of families in school activities, as well as to strengthen the bonds between both institutions.

To be mentioned is the work of the investigators of "Colectivo IOÉ" (2000), which carried out a theoretical study regarding the perception of the general population towards immigration. Thus, regarding teachers' perception of this population, the researchers propose that there is a distance between the theoretical approaches and the reality of the classroom, as well as the expectations of the families. It also confirms a difficulty in recognizing the needs of students of minority groups at the same time that it detects that they do not appreciate the contributions of these students as an enriching source. Then again, Colectivo IOÉ perceived sensitivity on behalf of the educational collective towards inequality situations in the classroom but failed in the task of dealing with the situation, unaware of the necessity of confronting the situation with a critical and committed attitude. At the same time, stress the necessity to ensure communication between school and family in order to promote opportunities for a positive relationship and to dismantle stereotypes.

On a similar basis, Jordi Garreta's investigation (2003) searches for images of alterity within teaching staff through the analysis of their expectations regarding the Gipsy community children, the Sub-Saharan African children, and the Maghreb children using surveys. Like Jordán (1994), Garreta's study shows a teachers' tendency to generate a socially acceptable speech and also coincides that the more positive and intercultural discourses do not always apply in intercultural practices. Then again, the research assesses that negative speeches demonstrate a lack of sensitivity and occur in the case of teaching staff who have no multicultural training, a conclusion that is also emphasized later by Leiva (2010). This reasoning is why Garreta highlights the importance of sensitizing the teaching collective regarding their responsibilities in fostering an appropriate intercultural education, as well as maintaining a close collaboration with families as a key point in intercultural situations. This also coincides

with the works of Bartolomé (1995) and Leiva (2010), but also with the empirical study carried out in 2003 by the institution "Defensor del Pueblo" in collaboration with UNICEF-"Comité Español" with regard to teachers' opinions in relation to the schooling of pupils of immigrant origins in Spain throughout surveys. Trying to synthesize the fundamental ideas of this report, teachers tend to appear favourable to the arrival of these students and value it as enriching, but it appears that this answer is rather resulting from an ethical commitment to every child's right to education rather than a personal belief. With respect to teachers training, the report admits that educators have little knowledge concerning students' cultures of origin and that they are not capable to deal with such students and cater for their educational needs. Regarding the relationship with the children's families, teachers tend to believe that there is less connection with foreign families and point out factors that make a relationship difficult, as in knowledge of the school's communication language, a low level of education, or the lack of habit of participation in the educational process of their children.

Up to this point, the studies mentioned have tackled teachers' perception throughout diverse methodologies but, as Garreta and Llevot (2003) or Jordán (1994) point out, results may be biased by the tendency of the subjects to generate a desirable speech. Then again, the tendency of recent studies is to approach the the study subjects perceptions more carefully taking special note of the nuances of their speech. According to Bonilla-Silva and Forman (2000), or in the line of Leiva (2010), Terrén (2001) or Tobin (1989, 2005), personal values are detected in the subtleties of speech within an in-depth discourse analysis. In this way, the thesis continues citing a number of studies which are mainly based on teacher discourse analysis, in order to capture their perception regarding children of immigrant origins.

In addition to Tobin's investigations, one of the most notable national researches is Eduardo Terrén's empirical study (2001) who, following the works of socio-linguists like Van Dijk or Riggins understanding speech as a representation of social practice, detects teacher's prejudice throughout their discourses of alterity understanding that teachers are a professional collective influenced by ethical principles and would never explicitly admit to any possible form of racism. Terrén also admits that teacher's perceptions indirectly influence their educational practice through the expectations they deposit on the student (*Pygmalion* effect). Such observations coincide with Foster (1995) and Hammersley (1995), and more recently with Benincasa (2002).

To be noted is the study of Miquel Àngel Essomba (2003), in which he presents results related to teacher's perception of different key stages, including early childhood education of children of immigrant origins. The researcher explains that teachers share a feeling of frustration and impotence in not being able to meet the educational needs of these children when they first arrive, which drift into a negative image, paying more attention to the limitations than to the capabilities of the children. In this way, Essomba detects that teachers base their perception on a vision of deficit, focusing on the language barrier as an impediment to continue learning which limits them to value the students' potential. Despite this, coinciding also with the work of Garreta and Llevot (2003), Essomba proposes that the evolution in Catalonia and Spain has been a slow but positive process with respect to the inclusion of students of immigrant origins since the efforts of the education legislation of 1990 (LOGSE) with the introduction of the pedagogical principles of constructivism. In this sense, as Bartolomé (1995) or Jordán (1994) point out, Essomba defends the need to train teachers in multicultural matters, emphasizing that the first step of a training programme is based on the awareness of teachers.

On a par, it should be mentioned Ortiz's research (2008). In her investigation, teachers perceive immigration as a "problem" as it affects established routines, firstly due to language difficulties and secondly, due to cultural differences in customs and values, which are perceived as the main difficulties in integration. Like Jordán (1994), Ortiz notices that teachers are unaware of the existence of racism and according to Derman-Sparks (2007), do not see the necessity to work preventive racism. In a similar investigation, Ballestín (2008, 2010), stresses the deficiencies in school's educational projects with respect to intercultural education –she highlights the deficiency of a reflective and self-critical approach and a biased perception of multicultural reality causing a tendency to focus educational efforts on teaching the language as a basis of compensatory measures. On the other hand, in the line of Jordán (1994), Ballestín also comments a tendency towards a school's "homogenizing inertia", where the concept of integration is understood as an assimilation practice, wherein students of immigrant origins who integrate into the system are valued positively, whereas, the ones who do not integrate are perceived as a problem, coinciding with the results of Terrén's work (2001). Then, in the line of Ogbu (1995, 2003), the researcher questions as to what extent the misalignment behaviour and school failure is nothing other than adaptive strategies that respond more to a resistance to assimilation and social stigmatization than a cultural reality. Barquín et al. (2010) present similar conclusions, although their

study refers to university students coursing teacher training programmes in the Basque country.

Noticeable also, is Juan José Leiva's research (2010), who investigated teachers perception of multiculturalism in schools that develop intercultural pedagogies. In his study, as Bartolomé (1995), Essomba (2006) or Garreta and Llevot (2003), he noticed a positive change in teachers' discourse on intercultural matters and assesses that teachers in these schools are committed to cultural diversity and are interested in developing more innovative pedagogies, understanding that intercultural education is an opportunity to reflect on education in the current context. As Barquín et al. (2010), Leiva believes that the interaction between different cultures is the better strategy to prevent the manifestations of racism and xenophobia. From his results, regarding teachers' perception on intercultural education, Leiva points out four possible positions: Technical-reductionist, Romantic-folkloric, Critical-emotional and Reflective or Humanist. The latter represents an important contribution in his work as it integrates the critical-emotional perspective and further more, entails a change in attitudes and values towards education as a basis for intercultural education, emphasizing teacher's sensitivity with students and their families together with an empathic and practical communication. This perspective approaches the works of Landson-Billings (2009) or Osborne (1989).

Focusing specifically on teachers' perception regarding CIO in ECE, Seungyoun Lee's investigations must be cited. Along with fellow Butler and Tippins (2007b), Lee analyses the speech of a young, although experienced pre-school teacher, throughout semi-structured interviews. According to the researchers, the teacher's discourse shows willingness of acceptance, understanding and favourable performance for dealing with classroom diversity, although from a more delicate analysis, the results prove ethnocentric perceptions since the teacher expects that the newly arrived children learn the school language and integrate into the local culture. Amongst their findings, the researches conclude that teachers are continued learners and that they are vulnerable to the influences and the prejudices of the environment. Later on, along with Dallman, Lee (2008) developed a similar study focusing on three teacher training students' discourse during their practice period in ECE. In such research, Lee discusses how new teachers begin their training driven by ideological principles of respect for diversity and ideal democratic values, conclusions that coincide with the study of Jordán (1994). Nevertheless, the researchers point out that this attitude entails a risk of behaving "blind" to existing cultural differences – Lee and Dallman feel that

these differences must be recognized and valued; not ignored. Like Barquín et al. (2010), the results evidence that teacher training programmes are insufficient to reach the objectives of intercultural education and should include practical experiences and opportunities of interaction with cultural diversity.

On the national scene, specifically in Catalonia, Marta Bertran's study (2009) is of mention. Her investigation focusses on nursery care educators' perception regarding to children from immigrant origins and more especially, their families. With this aim, Bertran uses participant observation and semi-structured interviews focusing on educator and family's discourses and raising practices. In her investigation, she observes that educational carers were very affectionate with the children, cuddling them often with hugs and kisses and acting as conciliators amongst any misunderstandings between the children, striving to show a friendly behaviour even with the most conflictive children, regardless of origin. Nevertheless, she observes stereotyped attitudes or subtle prejudices towards FIO or with disadvantaged socio-economic conditions. Bertran points out that educators value family participation in function to the amount of information shared in everyday life and in the compliance of the guidelines determined by the school. She explains that different cultures have different perceptions of a child's autonomy to which there is a divergence between educational priorities of the local school and some families. Failure to follow these guidelines should not be interpreted as a lack of appreciation of the educational system but as a deficiency of meeting spaces to share educational expectations, establish affective ties and ensure practical support.

On his behalf, anthropologist Tobin explores the values and educational expectations of early childhood education teachers in different countries. The goal of his research is to identify the pressures that influence this early stage of education and how educational agents experience and manage these pressures throughout the analysis of their speech by viewing an educational video of their own country as well as other schools in different countries. At the same time, Tobin analyzes what social and cultural implications determine the educational system in each of the countries participating in the research and, through the analysis of school and teachers as informants, also analyses its society. In his investigations Tobin has used a specific methodology named "video-cued multivocal ethnography" which will be explained in Chapter Four.

Among the results of his first research in China, Japan and the USA, together with Wu and Davidson named "*Preschool in Three Cultures*" (1989), Tobin finds that the school in Japan has a compensatory and educational function, as it is an institution created to respond to the new educational demands of society due to the changes in family relationships and roles. Pre-school is understood, therefore, as a space for developing social values and group identity. On a par, the Chinese school is conceived as a cultural link with communism, perseverance and respect for authority in favour of a common good. In this case, the curriculum values more especially the cognitive content, academic success and self-confidence, giving special value to language as a means of enunciation. On the other hand, the findings indicate that the school in the United States highly values child welfare, caring attention and a close family relationship, although also gives special value to developing the language as a means of cognitive development and autonomy. As a general conclusion of this first research, Tobin and his colleagues note that ECE settings are a place of transition where different beliefs, interests and social actors meet, for which reason they stress the need that schools should give voice to families, especially when coming from different cultural origins since it is understood that they will have different expectations regarding their child's education and that, as Bertran observes (2005), the lack of communication will lead to misunderstandings. In this sense, Tobin points out that there are no universal aspects that define quality in education since individual values, education and social relationships depend on the socio-cultural context. For this reason, the meeting point should be found in the dialogue regarding quality values.

Eager to continue his investigation, almost twenty years later, Tobin was encouraged to develop a new investigation with Hsueh and Karasawa (2009), analysing not only the cross-cultural comparison, but also the factors of change produced in each of the three countries participating, focusing on issues of continuity and change in early childhood education settings, adding a diachronic historical approach to the comparison. Amongst the main results of this second study, Tobin and his colleagues found the education system in China had changed dramatically, passing from a very academic system to another of a constructivist tendency, valuing education as a tool for progress and improvement, evolution parallel to the country's political and economic changes. On the other hand, the results in Japan are less visible, but Tobin perceives great pressure on behalf of the school to meet the demands of a more competitive society that moves away from traditional values, coexisting with an economic situation in bankruptcy and a widespread attitude of pessimism and anxiety where families look for responsibilities in all possible sectors (political, economic, administrative and

educational also). Regarding the school in the USA, Tobin detects a tendency of wanting to unify a national system of early childhood education and a clear evolution towards a more academic curriculum, contrary to the evolution of China, leaving aside the previous socioemotional aspects to focus on instrumental learnings such as literacy and mathematics. He also sees an increasing pressure on behalf of families demanding academic training alongside curriculum structure content which is also perceived as a demand of the State's Department of Education. As a general conclusion, Tobin and colleagues appreciate that in this second study the educational systems of all three countries coincided with a period of ambivalence and change caused by globalisation, although each country has evolved in different ways. At the same time, they point out that it is important to not judge the suitability of any of the education systems analyzed reasoning that, as a cultural institution the school transmits society's cultural values and its performance should be understood in its historical and cultural context.

In addition to the two earlier studies, and being concerned by the poor research undergone regarding ECE, on meeting up again in 1995 with Brougère and Rayna, collaborators in the first study, Tobin laid the foundations of what was to be a new investigation with several European countries (France, England and Italy initially, completed with the United States and Germany). Following the methodological strategy of "*video-cued multivocal ethnography*", the new project paid attention to the way in which the various countries handled the cultural diversity stemming from the growing immigrant population, which implies new social and pedagogical challenges in Europe. Focusing beyond ECE teacher discourse, Tobin wanted to provoke an opportunity to listen to family voices which is one of the cornerstones of this research, lamenting the lack of studies focusing on their voice, especially those of immigrant origins. As Tobin points out (2013), teachers often lament the lack of participation of immigrant families in schools when, precisely, these families have much to say, especially in the initial stages of early childhood education, finding that the system does not facilitate their access to schools. In this sense, Tobin defends the need to enhance dialogue and cultural negotiation from a mutual and symmetrical relationship, for which it is necessary to devise specific strategies that will help to overcome barriers and compensate power asymmetries. With this in mind, in 2002, he began the "*Children Crossing Borders*" (CCB) project, throughout the study "*Children of Immigrants in Early Childhood Education and Care Settings in Five Countries (England, France, Germany, Italy and the United States): Parent and Teacher Perspectives*". Such project includes the research developed in the five participating countries based on the work of various

specialized researchers in early childhood education and immigration in each country. Although the project has generated very interesting data for comparative studies from a cross-cultural perspective, it has also been a complex task demanding great effort of co-ordination and discussion.

Although the global results of the project are not yet published, I can refer to the work of the French team impulsed by Brougère, Rayna and Guénif-Souilamas (2008) regarding the comparison of the French school with the one in the USA. Analysing the perspective of teachers and families of immigrant origins, findings prove how the discussion participants show their concern regarding topics of learning, play time, caring attentions and language. In the discussions regarding the pedagogical approach, the researchers explain how French teachers understand that a school is a learning space where a child's progress is valued by his or her good behaviour and performance, following instructions given by the teacher. According to the ideal of equality, children's differences are ignored, so much so that children of immigrant origins are culturally invisible; consequently the vehicular language of communication is only French, as it is believed that the sooner they learn the language, the earlier the child will be able to follow in class. This rigidity contrasts with the laxity of supervision at play time, where children play freely, using different languages in their interactions and where cultural differences previously ignored become visible, generating cultural conflicts between children that are not attended by teachers. In this context, the perception of children's families is good with respect to the educational action of teachers in the classroom, although they prove to be concerned about the free time environment, as they perceive that their children are vulnerable and that teachers do not know how to cater to their needs of care and protection. With regard to the language, Brougère and colleagues point out that immigrant families want their children to learn French as they believe that it will help them evolve better socially, although they are concerned that they may lose their mother tongue setting up communication barriers with their parents. In this respect, the researchers point out the assimilationist tendency of the French school. In the cross-cultural analysis of the French group, the teachers in the American school find the French system too disciplined and devoid of affection, while the one in the United States appears too lenient compared to the French, where teachers believe that children need clear instructions to learn.

1.2.2. Recapitulating

To briefly recapitulate the fundamental ideas of this introductory block, there are very few investigations focusing their analysis specifically on the early childhood education's key stage, more so when referring to children of immigrant origins. Having reviewed different studies, it is worth noting that most coincide in pointing out the lack of teacher training in intercultural matters, stating that in the best of cases teachers prove to have good intentions although remain ethnocentric. Teachers are transmitters of culture and values and at the same time are vulnerable to environmental influences, consequently reproducing prejudiced values and society stereotypes in their educational practice. Without specific training and awareness regarding intercultural nuances, will not be able to lead towards intercultural education. Critical studies show us that discrimination is a real fact and part of everyday life which children perceive right from early stages demanding critical commitment. Other works focus attention on promoting teacher's sensitivity towards minority children's needs and their ability to enhance personal confidence, believing that a good self-image is best to promote an attitude of accommodation towards the new culture.

Most studies coincide in observing that teachers often confront the education of children from immigrant origins from an approach of deficit, believing that these students are different and that they will have more learning difficulties than their fellow class mates, for which reason they will need special compensating attention. Thus, their cultural and linguistic diversity is not valued as a source of enrichment, but as a difficulty to overcome. Widely shared is also a need to address the challenge of intercultural education from a systemic position, understanding that it is a socio-cultural matter more than just educational, although it is undeniable that teachers at school play a very important role. At the same time, different investigations stress the importance of bringing families closer, especially when they are from different cultures, sharing beliefs and expectations in order to approximate positions and avoid distances that generate processes of assimilation.

On the national scene, the studies undergone differ in their valuation. While some agree to point out a slow but positive evolution with respect to the awareness of educational professionals in relation to multicultural diversity, other investigations warn of the biasness in the interpretation of this concept. This research, therefore endeavours to detect what discourses emerge from participating teachers' discussion and, at the same time, will contrast these with teacher perceptions gathered in previous

investigations in order to find similarities or differences, as well as to detect possible new topics of analysis that can be shared with other contexts, especially in Catalonia and/or in early childhood education settings.

1.3.

Research Questions

Having reviewed research background and understanding the reduced field of studies that specifically analyse teacher's perception with respect to children of immigrant origins in early childhood education settings, I have directed the investigation throughout the following three research questions and specific objectives.

Research Question 1

Which discourses emerge from early childhood education teachers's in Catalonia with respect to children of immigrant origins?

This question derives in the following **objective**:

- To Identify which topics emerge from early childhood education teacher's discourse in relation to children of immigrant origins.

Research Question 2

Are early childhood education teacher's discourses with respect to children of immigrant origins coherent with intercultural educational principles?

This question derives in the following **objectives**:

- To detect ECE teacher's concept of diversity.
- To analyse ECE teacher's discourse according to the concept of diversity they have.
- To detect ECE teacher's concept of intercultural education.

Research Question 3

Which needs emanate from early childhood education teachers' discourse in relation to children's education in diverse cultural contexts?

This question derives in the following **objectives**:

- To detect possible needs to educate children in a culturally diverse context.
- To propose improvements of intercultural education.

2. Theoretical Framework

Immigration and Intercultural Education

- 2.1. Immigration. Implications regarding the child.
- 2.2. Intercultural Education. Concept and implications regarding the child
- 2.3. Learning Conditionings and Intercultural Education

In this second block of the thesis, the reader will find a resumed theoretical framework regarding immigration and Intercultural education that will help to contextualize the analysis divided in three blocks:

2.1. Immigration. Implications regarding the child. This first section presents a theoretical framework dedicated to the immigration concept and to factors arising from the relationship between groups, identifying and defining concepts such as culture, language, identity, diversity, race, ethnicity or racism. Given that the research focuses on the infant population, this section aims to take into special consideration the specific situation CIO traverse.

2.2. Intercultural Education. Concept and implications regarding the child. Under this title, the chapter pays special attention to the definition of intercultural education and multicultural education, concepts that are described differently according to the historical-cultural contexts where defined. The section continues collecting diverse arguments cited in the national and international epistemological sources justifying the need for intercultural education in today's society.

2.3. Learning Conditionings and Intercultural Education: The last section of this chapter delves into a range of factors affecting the process of teaching and learning in culturally diverse educational contexts. In this manner, it pays special attention to those involved in school and family relationships, to the involvement of the society in an educational project from a systemic approach and in teacher training, taking special note of emotional and plurilingual competence.

2.1.

Immigration. Implications regarding the child _____

Migrations are and have always been part of life, either voluntary or forced, generating cultural diversity which, in accordance to Coelho (2005), is the result of the movement of people throughout time and the contact between the diversity of languages, cultures and physical characteristics in response to the adjustments. Multiculturalism is now the most common feature of the majority of Nations (Shohamy, 2004; Calvo Buezas, 1995). This, however, is subject to pressures generating cultural borders, perceiving immigration as a problem (Banks, 1995a; Carbonell, 1995; Carrasco, 2004a; García Castaño et al., 2008; García Castaño and Granados, 2002). The following section, therefore, reviews the work of different national and international researchers and theorists who have developed their studies in the field of migration in order to identify the determining concepts and factors that have influence CIO's education.

2.1.1. Identity, Culture and Language

When people of different geographic origins meet, they bring with them the influences of where they come from, their experiences and their ideologies on the basis from where they have created their own identity. According to Bennett (1994), identity is in itself, a construction of consciousness. According to Bastardas (2007), it is an emocognitive fact, meaning that it is a significant representation of the reality self-co-built by

the individual in the context of group relationships, able to generate a powerful emotional activity, which can provoke a high behavioural motivation and mobilisation⁵.

According to González Elez (1996), following the work of Samper (1994), the construction of ethnic identity is mediated by the "quality" of the relations established with and between groups, by virtue of social relationships that develop between the two, often asymmetrical. Thus, González Elez points out that identities are formed within the interaction and intersection with other people and on the basis of personal construction in a network of social structures. From this perspective, identities are not stable, rather fluid and changeable, and can be redefined and rebuilt (Davidson, 1996; Shohamy, 2011; Woodward, 2004). This dialogical character creates opportunities to negotiate and interpret roles that are adopted and thus, redefine oneself as members of diverse ethnic groups and nations creating different identities related to social class, ethnicity, nation, ... Following Foucault (1983) or Giroux (1990), it is a post-structuralist approach understanding identity with a flexible point of view in constant reformulation. Having understood this, García Castaño and Granados (2002) define the cultural borders as a construct closer to a created concept of identity than to the concept of culture itself. According to this, Jordán (2001) observes that culture refers to meanings that are mentally internalised from the experiences and everyday social relations established between people and not a visible content which is usually referred to. Despite this, as Bastardas (2007) points out, minority groups who have suffered historical experiences of repression or injustice, often develop a high awareness of identity, in which case language may become most significant. According to Bastardas, languages are codes of communication to which we ascribe social meanings linked to feelings and emotions that may act on verbal, social and political actions, in which case linguistic changes are directly linked to changes in identity. Therefore, in minority groups language may prove to be a feature of identity.

2.1.2. Diversity and Difference

In this context of culture contact through the evolution and dynamism of democratic societies, our social framework has become diverse- as Shohamy (2011) points out,

⁵ Original quote: La identitat és "un fet clarament relacional i 'emo-cognitiu', és a dir, com a representació significativa de la realitat auto-co-construïda per l'individu en el seu context de relacions grupals, capaç de generar una poderosa activitat emotiva, que pot facilitar-li una alta motivació comportamental i mobilitzadora" (Bastardas, 2007:21).

although it always has been, it has now become more evident. Thus, we must consider a diversity of beliefs, values, lifestyles, cultural origins as well as diversity of cultures and languages, leaving behind much of the internal morale homogeneity that used to characterize people and cultures (Canimas and Carbonell, 2008).

According to Smith (1995), when speaking of diversity, we refer to objective differences allowing us to identify ourselves in a qualitative matter. In accordance to contributions of psycho-social studies, in order to understand, perceive and respond quickly to the world's complexity, the human being tends to organize this throughout classifications or categories (Gardner, 2003; Goleman, 1997). The result of this theory has evolved into multiple categories and taxonomic groups attributed to people based on various concepts, not only referring to appearance, but also to other physical, socioemotional and intellectual factors, diverting into a hierarchy of values giving rise to prejudices and stereotypes. According to Bennett (1998), the stereotype refers to an essentialist perception of a certain group in such a way that all members are presented with the same characteristics, whether it be for reasons of race, ethnicity, religion, age, gender, class, nation, culture or other features, resulting either positive or negative, but in which ever case, they are selective, partial and probably biased, tending to accomplish the *self-fulfilling prophecy* and confirming prejudices. On the other hand, according to Wieviorka (1992), prejudice refers to an inequality logic and a relationship of domination based on a biased distinctive representation built with respect to alterity with the intention of marginalizing it. Thus, ethnic biasness arises to such an extent that the subject considered as different is perceived as a potential threat to one's own interests or identities, especially in times of recession or unemployment, affecting the poorer population strata living in conditions of instability and insecurity, feeling their status endangered (Carbonell, 1995; Coelho, 2005; Jordán, 2001; Solé, 1996).

2.1.3. "Race", Ethnicity and Racism

When diverse cultures meet, race and ethnicity concepts need to be considered, although, as Vandebroek (2004) points out, the concepts of ethnicity and race differ depending on the historical experience of the group - in the case of Europe, they are difficult to implement as, in many cases, the differences between cultural groups do not emerge from physical features.

In this context, the concept of race refers to a person's physical features, although these days has little scientific value as it has become difficult to separate the biological and social factors. This is considered rather as a "myth", although racial justification based on biological character sources has been used in the western world to legitimize policies of exploitation and hierarchy, also as an individualist ideology together with economic interests (Besalú, 2010; Carbonell, 1995; Carrasco 2004a; Colectivo IOÉ, 2000; Jordán, 2001; Solé, 1996; Vives, 2009). On the other hand, the concept of ethnicity refers to the cultural elements that characterize a particular group although this has been used also in accordance with the socio-economic and political interests. In this sense, Carrasco (2004a) warns about the distorted use of "culture" and "cultural difference" concepts as as a camouflage for social stratification.

Deriving from the concept of race, we should also review the concept of racism. Wieviorka (1992) defines racism as an attitude of rejection towards alterity, associated with a perception of superiority based on domination relationships. This attitude can be expressed in various degrees and, according to Vives (2009), is necessary to perceive racism in the most discrete subtle manifestations, focusing on the culture differences of "the other" rather than on physical ones, while establishing relationships of hierarchy based on a perceived difference (Bertran, 2005; Colectivo IOÉ, 2000).

Anthropologist Teresa San Roman has dealt openly with racism on the national scene and advocates the need to make it visible in order to become aware of different manifestations. Thus, in accordance with the classification of Taguieff (1997), San Roman (1996) believes that it is necessary to consider the different dimensions of racism in order to create awareness and favour a much more critical discourse on racism. In this way, she suggests three dimensions of racism: Racism-attitude (or racialism), Racism-behaviour (or discrimination) and Racism-Ideology (or racism itself).

2.1.4. Group Relationships and Cultural Conflicts

Considering the tendency to establish hierarchically organized categories, prejudices and stereotypes, the work of anthropologist John Ogbu (1993, 1995, 2003) is fundamental in understanding the attitudes of members of diverse cultural groups in contact with one another, who focused his work on the relationship between majority groups and cultural minorities. Following this theory, the concept of minority is understood as the relationship established between a specific group and a majority

population, being of subordination or marginalization, and not by the number of community members (Colectivo IOÉ, 2000). Thus, Ogbu differentiates *immigrant* or *voluntary minorities* (groups of population who choose to migrate voluntarily with the object of personal improvement and confidence within their own possibilities, trying to overcome the difficulties and adapt to a new situation of life) from *caste-like* or *involuntary minorities* (groups of people who have a historical experience of discrimination or subordination showing a rejection towards the majority oppressor groups, causing an emotional impact situation reducing expectations of performance or success in a society that has been oppressive).

Focussing on school integration, Ogbu (1995) notes that voluntary minorities have difficulties in interpersonal and academic relations for various reasons: different cultural assumptions concerning world and human relationships, a lack of knowledge of key academic concepts or contents, a different language, different teaching style experiences... Nevertheless, such obstacles, as Ogbu adds, can be overcome with time and contact opportunities. These are logical obstacles that voluntary minorities strive to overcome as they do not perceive learning as a threat against their cultural identity, but as an additive phenomenon favouring future promotion, adopting an attitude of accommodation without assimilation, in terms of Gibson (1988). On the other hand, in the case of involuntary or caste-like minorities, who tend to show cultural resistance or opposition attitudes, opting to stay true to their culture of origin rather than endeavour to improve, as could be in their academic performance (Gibson refers to a “*cultural congruence*” theory). In this context, such students find the same difficulties in school as voluntary minorities but their evolution is not the same. As an explanation to such poor performance, sociolinguist studies point to communicative style differences, cognitivists point out differences in cognitive styles or misalignment in teachers and minority students ways of thinking; interactionists examine differences in interaction and learning styles,... Ogbu (1995) does not deny the influence of such factors, but noticing that the problems persist within caste-like minorities, he detects that limitations lie deeper and should be found in the relationship between the minority and the dominant culture. Within this context, he values that advancing in school is perceived by the minority group as an approach to the oppressive culture, an incorporation of the ways of thinking and doing of the “white culture”, consequently the closer they become, the greater the danger is towards losing their identity and membership with the minority group, resulting in personal conflict affecting adjustment. Thus, we cannot find the causes that provoke minority relations solely on alleged group deficiencies with respect to the majority one, neither in actions or perceptions of this

second group with respect to the first, rather on a combination of mutual relationships (Banks, 1995b; Carrasco, 2004b; Colectivo IOÉ, 2000; Davidson, 1996; Freire, 1987; Ogbu, 1995; Tobin, 2005). Integration of immigrants is not then a unidirectional process as it involves the two parties (Calvo Buezas, 1995); it should not be associated either to "cultural permissiveness" or goodwill, nor with the tolerance that Nieto (1994) criticizes rather than a shared and negotiated process with a voluntary search of commitments to overcome the differences (Besalú and Vila, 2007; Funes and Essomba, 2004; García Castaño and Granados, 2002; Jordán, 2001; Nieto, 1994). According to Jordán (2001), this negotiation involves three premises: real equality of opportunities and social rights, respect of all cultural identities and also mutual commitment, which derives in a sociocultural conflict. Nevertheless, the conflict should be understood as a natural expression of coexistence requiring effort of negotiation and commitment to find a balance between different values and customs (García Castaño and Granados, 2002). According to Canimas and Carbonell (2008), cultural conflicts are considered as learning and human relation transforming opportunities towards new and creative forms allowing contrast values to emerge within which the authors pose a rhetorical question: "Is it convenient to prevent conflicts?". Many authors such as Canimas and Carbonell (2008), Casas et al. (2006), Carrasco (2004a, 2006), Freire (1987), Girona (2000), Jordán (2001), Leiva (2010), Martín Marino (2007), Smith et al. (2000) or Vandebroek (2009), indeed believe that cultural conflicts are most educational. Vandebroek (2009), referring to Freire, defends that only dialogue requiring critical thinking is able to generate critical thinking. Following Gibson (1988), it is convenient to move towards acculturation, defined by the anthropologist following the contributions of Haviland (1985), as a process of change and cultural adaptation resulting when different culture groups meet, which does not entail rejection or replacement of old features. Thus, acculturation can be an additive process or one where new and old features mingle. This process differs from assimilation in that it is a one-way process involving the absorption of a minority culture on the part of the majority, losing the identity, language, values and habits of origin. From this approach, cultural diversity is still perceived as a problem and is cause of rejection and social division (Coelho, 2005; García Castaño and Granados, 2002).

The specific case of CIO deserves special attention. Parents identify themselves with the culture where they have grown up, in although this is not the same for their children, who grow up with the new culture where the family has migrated being their cultural reference. Consequently their parents' background becomes a symbolic concept with which they may not have any direct experience. Mohamed Chaib (2006)

from the socio-cultural Association Ibn Battuta in Barcelona, points out the generational clash between immigrant first generations and their children. Serra (2006), according to Suárez-Orozco, speaks about the generational discontinuity between first-generation immigrants and their children and warns about the psychological effects of this process. While parents feel a psychological strength and satisfaction for their decision, their children may resent the discrimination that can encounter, combined with the impossibility of achieving any social objectives that the family have fixed. As Bertran (2005) observes, migrating is not an option freely chosen by them, consequently children often suffer emotional resentment.

2.2.

Intercultural education. Concept and implications regarding the child

This next section focuses attention on the concept of intercultural education and its implications on today's societies. As pointed out by Carrasco (2004a), the school is the only compulsory contact space between minorities and majorities and therefore necessarily implies commitment and as such, as Carbonell (1995) adds, school should cater for socialisation and intercultural negotiation helping CIO to build an intercultural identity in order to avoid future problems arising from marginalisation and inadaptation situations. Besalú and Vila (2007), Carrasco, (2004a), Gay (2000) or Vives (2009) point out that it is a school's duty to promote an education which is "sensitive to the differences" and empowering in that prejudices and racist attitudes are a reality in society and are expressed in multiple ways, often very subtle in everyday behaviours as in low academic expectations perceiving difficulty in high concentration of CIO schools, family comments when change of school due to presence of these children,... In such a situation, a school cannot admit a neutral policy and should be positioned.

On her behalf, Ruggiano Schmidt (2005) justifies the need to incorporate intercultural education into the school curriculum for various reasons. In the first place, as school's population is increasingly diverse and teachers have little contact experience with cultural diversity. Also, as the curriculum and educational materials tend to be designed from the middle-class European and American culture and training programmes do not prepare teachers to put into practice a culturally relevant pedagogy, more so as

student's cultural differences are ignored in classroom, impacting negatively on their evolution in schools and, consequently, in society.

Having said this, it is necessary to define the concept of intercultural education, moreover as authors approach this concept differently, depending on each historico-cultural experience regarding immigration, leading to terms such as Multicultural Education, Intercultural Education, Anti-racist Education, Anti-Bias Education, Antidiscriminatory Education, Respect for Diversity Education, Culturally Relevant Pedagogy, Culturally Responsive Education, Transformative Education,...

Understanding that this presented research is contextualized in Catalonia, it is necessary to consider definitions used in national investigations. In this context, Jordán (2001) believes that the most consistent term is "intercultural education" as prefix 'inter' refers to a central idea of exchange, evaluation and mutual enrichment between cultures in contact, while finds the term "multicultural" not as precise, implying coexistence, but not relationship. On the other hand, Jordán points out that the term "anti-racist" is rather "belligerent" and does not cater attitudes of respect or appreciation towards cultural diversity, as intends to help discover the "raw social realism" (p.47) as a base to promote compromise on eradication of any racist practice.

Under this premiss, to define the concept of intercultural education, we should first review the concepts of Multiculturalism and Interculturalism, of which García Castaño and Granados (2002) make a clear distinction:

Multiculturality refers to "coexistence of various cultures (of nationality or ethnicity, and also of social class, gender, religion, etc.) in a plan of structural inequality with differentiating and hierarchized characters"⁶. (García Castaño and Granados, 2002:64).

Interculturality refers to "the mode in which various social groups handle their differences in a framework of democratic participation and, therefore, formally equal (equity and social justice)"⁷. (García Castaño and Granados, 2002:64)

⁶ Original quote for Multiculturality: "convivencia de diversas culturas (de nacionalidad o de etnia, y también de clase social, de género, de religión, etc.) en un plano de desigualdad estructural con caracteres diferenciadores y jerarquizadores de las mismas" (García Castaño i Granados, 2002:64)

⁷ Original quote for Interculturality: "el modo en que los diversos grupos sociales gestionan sus diferencias en un marco de participación democrática y, por ende, formalmente igualitaria (de equidad y de justicia social)" (García Castaño i Granados, 2002:64)

Looking upon these terms from a pedagogical perspective, Leiva (2010) defines the concepts of Multicultural Education and Intercultural Education. Henceforth, in this research, reference is made to these concepts in accordance to the following definitions:

Multicultural Education "is a merely descriptive expression of convivial situation of diverse students and families in a same educational space"⁸ (Leiva, 2010: 253)

Intercultural Education "is a way of assuming the inclusive education model based on enriching interdependence of cultural difference, and therefore of shared and cooperative enrichment entailed in the interaction of different cultural values in educational performance"⁹ (Leiva, 2010: 252)

Taking into consideration contributions of critical pedagogy, on intercultural education it is necessary to go further than simple respect for the difference or the promotion of cultural sensitivity (Banks, 1995a; Besalú and Vila, 2007; Coelho, 2005; Derman-Sparks and Ramsey, 2011; Kubota, 2004; MacNaughton, 2006, 2007). In accordance with the critical dialogical education of Moraes, based on the need to establish a dialogical ethic between the oppressed and the oppressor, Cummins (2002) suggests that dominant groups have been educated for a "tacit understanding" and that they are superior, being necessary to transform this situation. Therefore, he proposes the concept of *Transformative Pedagogy* as opposed to *Critical Pedagogy* as he believes that it shows better its goal of social change. With this concept, Cummins refers to the teaching performance which takes place between educators and students' interactions when seeking to foster empowering collaborative relationships (that is, enabling students to relate the curricular contents to their individual and collective experience in a relevant way, expanding students' identities and, at the same time, developing intellectual and linguistic tools needed for critical research).

Paying attention to the most sensitive aspects of education in cultural diversity contexts, contributions of Landon-Billings, Osborne or Gay should also be considered. Landon-Billings (2009) defends a *Culturally Relevant Pedagogy* as a basis for teacher

⁸ Original quote for Multicultural Education: "una mera expresión descriptiva de la situación de convivencia de alumnado y familias de diversas culturas en un mismo espacio educativo" (Leiva, 2010:253)

⁹ Original quote for Intercultural Education: "es una forma de asumir el modelo educativo inclusivo basado en la interdependencia enriquecedora de la diferencia cultural, y por tanto, del enriquecimiento compartido y cooperativo que supone la interacción valores culturales diferentes en la práctica educativa" (Leiva, 2010:252)

educational performance in their work with minority students. This is based on her research results on what she names as "dreamkeepers", terminology referring to teachers capable of keeping alive childrens' dreams and illusions enabling them to go forward and succeed. The researcher highlights the attitudes and personal implication of these teachers in their commitment to the academic success of their students thanks to a flexible and contestable attitude, adjusting resources and strategies to help reach curriculum demands in a significative way. Thus, the term Culturally Relevant Pedagogy refers to an educational approach which values and makes relevant a student's and is based on the following three principles:

- All students should experience success in school.
- All students should be able to develop or maintain their background and cultural competence
- All students should develop a critical awareness through which they can address the challenge of their existence.

On a par to Landson-Billings, to be highlighted are Barry Osborne's investigations. Although Osborne has come to use the previous concept in his early work, he opts for a far more responsive nuance defining what he titles *Culturally Responsive Pedagogy* (stemming from Cazden and Legget's observation - 1981). Thus Osborne defines such concept as a pedagogy "adjusting and readjusting teaching practices and the content of curriculum in such a way as to assist students to develop appropriate classroom behaviour and hence improved levels of academic achievement, because they build from existing skills and knowledge in ways with which they are at least partly familiar" (Osborne, 1991:2-4, in Osborne, 2001:61). With his approach, thus, Osborne aims to highlight the importance of the processes of reflection amongst teachers in order to establish a constant dialectic between theory and practice based on the students' empowerment and without losing sight of the social justice principle. This coincides with Ainscow's the Reflective Inquiry stance (1989, 1995) which Monereo and Solé also support (1996).

Considering these contributions, it appears that current tendencies in specialized literature have built up around the latter (culturally responsive pedagogy). In this sense, such responsive nuance has been highlighted through Geneva Gay's works (2000) in *Culturally Responsive Teaching*.

2.3.

Learning Conditions and Intercultural Education

Focusing on learning conditions in education settings where different cultures meet, Vandebroek (2004) summarizes European society tendencies with regard to cultural approach in ECE following the studies of Bouwer et al. (1995) in the Netherlands and Vedder et al. (1996) in other European countries defining a classification of four pedagogical models:

Submersion Model: This first model does not make specific efforts to facilitate integration and is guided by the principle of equality for all (the same goals and educational approaches for all children) aiming for assimilation.

Transition Model: The second model involves an increase in resources in order to facilitate transition process towards a new culture including culture of origin elements, organizing meetings with ethnic minorities or language learning courses,... also aiming for an assimilation goal.

Contact Model: This third model seeks a cultural enrichment addressed to everyone from a multilingual and multicultural educational model, in which manner does not pay attention to cultural differences, rather includes a variety of elements from different cultures into the school's common curriculum. Therefore, contact model intends to move towards a cultural enrichment.

Cultural Change Model: The fourth model focuses on social interactions and prejudice prevention with the intention that children learning from each other and from interactions will hopefully arise a common culture. This model is intended to convey notions of mutual understanding, solidarity and respect for all children, regardless of their origin.

In order to promote an adequate intercultural education, Benhammou (2006), García Castaño et al. (2008) or Leiva (2010) point the necessity to observe a series of changes at different levels; that is, changes regarding the teachers (at an emotional, cognitive, ethical and procedural level, being a pedagogical challenge); changes regarding the schools' organizational structure (changes in the educational conception

of executive teams, time and space flexibility, family participation, etc. implying a social challenge for educational practice), also changes with regard to society throughout socio-cultural organisations and associations, media,... (implying a social and political challenge). In the following lines is reviewed aspects directly related to the challenges of intercultural education: teacher training, family relationship and society responsibility in pedagogical process.

2.3.1. Teacher Training

Reviewing the works on intercultural education, constant references stress teacher training importance: Banks, 1995a; Barnett, 2008; Bartolomé, 1995; Bertran, 2009, 2005; Besalú, 2010; Besalú and Vila, 2007; Carbonell, 1995, 2006b; Carbonell, Formariz i Darder, 2000; Casas et al. 2006; Colectivo IOÉ, 2000; Davidson, 1996; Derman-Sparks, 2007; García Castaño and Granados, 2002; Garreta, 2009b, 2003; Leiva, 2010; Nieto, 2003; Nogales et al. 2007; Ortiz, 2012, 2008; Pizzinato, 2011; Ramsey, 2009; Samper, 1996; San Roman, 1996; Serra i Salamé, 2002; Vandebroek, 2004; Vila, 2002. Nevertheless, reality shows that there are very few trained teachers. According to Garreta (2003), only a quarter of teachers with COP in their classrooms have received orientation of any kind. As Badia (2008) or Casas et al. (2006) suggest, intercultural education teacher training programmes are not intended to provide prescriptions or specific solutions other than to broaden teachers perspectives towards facing diversity, either cultural or of other diverse characteristics, providing food for thought beyond prejudices or stereotyped images. As Leiva (2010) and Badia (2008) point out, the importance of intercultural educational actions lies in the reflective capacity it generates and not in practical application of the performances.

Following on, special attention is made towards intercultural teacher training programmes focusing on emotional competence and second language learning towards developing plurilingual competence.

Humans are emotional beings and this is perceptible from life's first moments. Psychologists as Harry Harlow (1958) demonstrate how babies search to establish affective links before satisfying other biological needs alongside John Bowlby's studies (1982) which defend maintenance of this conduct with *attachment theory*, understanding such as a person's tendency to maintain physical and psychological proximity together with a need of care and protection. At the same time, as emotional

beings, people move by emotions and these have great repercussions on the person. In this sense, psychological studies point out that emotions are linked to the primary structures of the human brain. Neural transmissions are quick and predispose to an impulsive action in accordance with a survival instinct (Goleman, 1997). On the contrary, rational thinking is more elaborate and can be found in more evolved structures, in the prefrontal areas of the cerebral cortex. As such, reason is slower but more accurate and can control emotional impulse. Before thinking what to do, the brain has already generated an emotion - although may not always be aware of it as it happens very quickly – and reasoning can control only the course of reactions following initial emotions (Goleman, 1997).

Considering these contributions, therefore, in this research it is interesting to know how we respond to situations that move our emotions as for example, in the case of stereotypical visions and prejudice towards immigrants. According to studies of Chafel (1986), Goleman (1997) Earick (2009) or McNaughton (2006), we know prejudice emotional behaviour occurs from early ages by the mere fact of living in a society that reproduces them. However, Goleman (1997), following the studies of Vamik Volkan and Thomas Pettigrew, points out that the beliefs we have are justified and learned later. For this reason, Goleman, as Spinoza, points out that if there is an intention of leaving behind prejudices and stereotypical images, it is not possible to act directly on emotions but on reason (it is easier to change intellectual beliefs than to transform the deepest feelings). In this sense, the objective of emotional education, according to Steiner (2002), is to be able to handle emotions in order to improve personal development and life quality, which involves three skills: the ability to understand emotions, the ability to express them in a productive way and the ability to listen to others and feel empathy in respect of their emotions.

From the point of view of cultural group interactions, Steiner (2002) points out that emotional education improves interpersonal relationships in creating emotional possibilities, facilitating collaborative work and strengthening community feeling. Likewise, the work of Bennett (2004), Saberi (2009) and Schmitz & Schmitz (2009), correlate an emotional competence together with an acculturation process pointing out that this favours intercultural sensitivity development, which becomes necessary in order to facilitate adaptation to intercultural environments in today's society, highlighting affection and empathy as necessary conditions.

Emotional competence is conditioned by willingness and, in particular, to training emotional experiences throughout life although if students are expected to become emotionally competent, it is necessary that teachers have an exceptional emotional competence to be able to act consistently (Goleman, 1997; Xirau, 1986). From this point of view, it is necessary that teachers working in intercultural environments train in emotional competence. Furthermore, such competence is also crucial in family relationships. Language misunderstandings are usual in culture communication - as pointed out by Fitzgerald (2003), there are very few "semantic universals" between cultures and, like Bennett (1998) adds, verbal language is an abstract representation system where non-verbal communication can complement or even replace verbal messages. Nonetheless, according to Garreta (2009a) or Tort (2008), affective communication, which is understood as an intention of communication mediated by emotional skills and, as MacIntyre (2007) says, *willingness to communicate*, is a determining factor in family relationships. As Delpit (1988) or Palou (2003) argue, in intercultural communication it is necessary to make a conscious and responsible smile and "put the eyes on the heart" (Palou, 2003); demanding a *pedagogy of listening* (Dahlberg and Moss, 2004; Delpit, 1988; Rinaldi, 2006); an *emotional connection*¹⁰ (Gómez Bruguera, 2003) and a *discursive ethic* (Canimas and Carbonell, 2008).

Relating to emotional learning implications in teacher training programmes, also should be considered those related to acquisition of a second language. As previously explained, Catalan is the common learning language in schools in Catalonia, although as being a bilingual territory, children learn both official languages: Catalan and Spanish. This fact, rather than proving to be a problem deserves special attention as today's societies are increasingly multilingual (Bastardas, 2002, 2007).

Reviewing second language learning investigations, studies such as Cummins' (2002) demonstrate that CIO acquire a second language considerably quick by simple contact with school and social environment, although he acknowledges that it takes around five years to master language's technical aspects and cope with cognitive and linguistic demands with relative success. Likewise, the linguist observes that it takes up to seven years to achieve a similar academic level to a native speaker. Shohamy (1999), on the other hand, considers that it takes between seven and nine years to reach such a comparable level. Regarding the Catalan investigation panorama, Maruny and Molina's study (2000) suggests that children in Catalonia follow a five-year process. According

¹⁰ *Emocional connection* stands for original concept "*sintonia emocional*" (Gómez Bruguera, 2003)

to their study with children from the Maghreb, throughout the first year, learners acquire basic understanding skills of common Catalan allowing immediate contextualized communication understanding together with a progressive expression ability. Throughout the second and third years, there is improvement in oral skills in conversation and storytelling linked to school life alongside developing the Spanish language for social interactions. Up until the fifth year, learners progressively consolidate and enrich speaking and literacy skills with simple texts. From 5th year on oral and written communicative competence in terms of "relative equality" to local peers is acquired. During such progression, according to Beyont (1994), Cummins also points out that the more structured the first language is, the faster the second language is acquired, defending his hypothesis of Linguistic Interdependence. From this approach, it is recommended that students maintain and improve their communicative competence in their native language in order to do so in the second language. Nevertheless, as Marí (2008) or Badia (2008) add, it is as important to have opportunities to put the new language into practice.

In addition to opportunities and communicative competence in the native language, linguist Stephen Krashen's theory (1981, 1985) on second language learning should be cited. With his *Input hypothesis*, Krashen defends second language learning is easier when the demanded level is close to a person's current language development level representing a small and accessible challenge so new words or grammatical forms can easily be inferred from prior knowledge or other contextual indicators (Krasen names this level 'i + 1'). It is, thus, a scaffolding instruction model where teachers guide the learning process increasing comprehension and production, fomenting learner's increasing autonomy. In a similar way, Cummins (2002) proposes a four stage development model according to two core elements: context information or support provided and cognitive demands required.

Closely linked to the previous theories are emotional influences. The works of linguists Baker (1988), Cummins and Swain (1986), Cummins (2002), Krashen (1981, 1985), Krashen and Terrell (1983) or Lambert (1972a) on second language learning have observed that learning is much more effective if occurred in a natural context, without emotional pressures, ensuring learner's motivation and a favourable attitude towards a new language. As pointed out by Krashen (1981) in his studies, it is essential that a person understands a language before being able to produce it and, according to Baker (1988), in order to understand, it is necessary to be exposed to a rich language environment allowing natural learning in informal situations. As a result, speaking and

writing skills activate alone when a person is ready and not before; therefore a school's function is to favour children's linguistic experiences in informal situations. From this approach, it is interesting to note that the difference between learning a language in a natural context and learning it from a formal or forced context is manifested especially on an attitude scale. In his studies, Krashen (1981, 1983, 1985) raises the *Affective Filter* hypothesis. The linguist advocates that people tend to filter their learning differently according to their attitudes towards the new language (when approached in a calm manner, affective filter is low and learning experience is good, showing more confidence in the use of the second language. If, on the contrary, affective filter is high, due to anxiety, external demands or unfavourable attitudes, blockage interferes learning experience). In accordance with this, Baker (1988) recommends not to teach a language until it has been acquired in order to avoid unfavourable attitudes. With respect to such emotional filter, Cummins (2002) emphasizes that identity is a determining factor in student results, especially in teacher and learner interactions. According to the linguist, when relationships are empowering, learning processes are enhanced.

Many researches have delved into the benefits of bilingualism arriving to different conclusions although there are undeniable benefits in terms of cognitive stimulation and linguistic competence improvement (Cummins, 2002; Lambert and Peal, 1972b). However, beyond such benefits, bilingualism enriches plurilingual competence. More than an accumulation of monolingual capabilities, concept of plurilingual competence refers to the ability to handle language skills in diverse contexts and purposes, accepting and respecting linguistic identities alongside recognizing the intrinsic and universal equality of all languages (Barriaras et al., 2009). Thus, plurilingual competence allows us to form bridges between languages developing the ability to translate and mediate between languages which, in today's society, has become a fundamental competence which should be promoted. On a similar line, the works of Rogoff (2003) emphasize children's greater mental flexibility whilst developing in a bilingual environment, favouring awareness and understanding of new linguistic conventions and ones own cultural heritage together with that of others. As Rogoff reports, opens eyes, ears and minds becoming aware and understanding the world beyond, providing elements for critical positioning. Schools, therefore, should stimulate all childrens' plurilingual competence as a means to reach the objectives of intercultural education, not solely teach CIO the native language.

2.3.2. School and Family Relationships

Family is the basic pillar of a child's education and consequently should be considered with special attention. ECE Decree 181/2008 in Catalonia gives special value to family role in such early educational stage. In her work on early childhood education, Bertran (2005) also highlights the value of family institution in the early years of life towards socialization processes. Nevertheless, her research observed that ECE tends to incorporate the compulsory school work dynamics conceiving the school as an exclusive teacher domain in which case, any sign of family approach is perceived as intrusive. This, however, is not merely a feature of schools in Catalonia and Spain. The works of Bennett (2008), Moss (2008) or Vandebroek (2004) confirm this tendency to exclude families from the educational process at school in most European countries. Following Parellada (2002), relationship between family and school is, *de facto*, an unresolved aspect of education. Having said this, it is necessary to consider social context characteristics. Garreta (2009), Parellada (2002) or Tort (1997) value that social demands have generated changes in education and family structures, therefore affecting school and family relationships; changes that Tobin also observes in his cross-cultural studies of 1989 and 2009, resulting in uncertainties and distances between both institutions, a situation which brings Garreta to pose two major difficulties when referring to families of different cultures: on one hand, lack of communication between the two parties, and on the other hand, different educational criteria and expectations for which reason is necessary to create sharing spaces especially in disadvantaged environments where lack of contact can reinforce culture prejudice. Again, it is necessary to stress a pedagogy of listening (Dahlberg and Moss, 2004) towards cultivating and consolidating a close relationship of mutual trust, attitudes of listening and recognition of the other (Bertran, 2005; Besalú and Vila, 2007; Leiva, 2010; Parellada, 2002; Rinaldi, 2006; Skattebol, 2010; Tobin, 1989, 2009).

In the case of families of immigrant origins (FIO) it is important to show an open attitude enabling trust ties as ECE is a fundamental stage in consolidation of equality, development and socialization foundations for both children, and families, consolidating strong foundations of integration and good relationship with society (Bertran, 2009; Carbonell, Formariz i Darder, 2000; Hadley and de Gioia, 2008). On the other hand, it is also of utmost importance to ensure good trust ties with local families precisely as they are vulnerable to social prejudices and stereotypical perceptions regarding immigration. In such case, school's should endeavour to reassure and establish close confidence explaining intercultural educational goals (Bertran, 2002, 2005) without

which a school may favour local families to change schools, leaving vacancies that will be occupied by new immigrants with the consequence of forming ghettos.

2.3.3. Intercultural School: a Shared Social Goal

Finally, this section aims to consider the need to address an intercultural education project from a global and broader approach, throughout a systemic perspective in terms of Hellinger, understanding that all action made on one of the systems, will result in the rest. Beyond teachers' training, schools are the first society in which children live and their experiences within determine their experience in society, justifying the importance of ensuring social value consistency and vice versa (Vives, 2009). Nevertheless, a school cannot resolve problems derived from social coexistence throughout teacher's isolated goodwill actions. It is then necessary that those who control the economic and political power become committed to fight the causes and consequences of social exclusion. A school is certainly an important element in this task, but it is still no more than a piece of society's puzzle which must coordinate efforts of all educational agents (family, social educators, local administration pedagogic services of, NGOs... (Besalú, 2010; Coelho, 2005; Colectivo IOÉ, 2000; García Castaño et al., 2008; Ponce, 2010; Smith, 2000). In this way, intercultural education cannot be understood apart from the power relations of society and of the inequalities generated by it (Vives, 2009).

2.3.4. Recapitulating

Closing this section, fundamental ideas should be highlighted with respect to intercultural education, an approach that respects cultural diversity based on a dialogical, sensitive, critical and committed interaction. In this context, a teacher's performance is of special relevance in the construction of a child's identity. It is therefore necessary that teachers stem from a critical self-awareness reflection regarding culture power relationships and how social stereotypes influence one's beliefs and values, even below a consciousness threshold, otherwise will not be able to apply an intercultural education. Such reflection should lead to a deeper understanding of the impact of one's own culture in daily life perceptions and provide tools for improving self-knowledge and understand that people and things may not be "naturally" so. In which context, it is necessary to awaken the need of intercultural teacher

training, not as a collection of specific strategies rather a provocation for critical reflection with today's diverse socio-cultural reality. Reviewing teacher training needs, it is of importance to pay attention to emotional competence, since this is directly linked to each educational performance, together with family communication. Likewise, it is important that teachers become aware of the need to educate all children in a plurilingual competence, not only those who have different languages of origin. In this process, it is necessary to ensure the recognition and promotion of all student's languages.

Finally, it should be emphasized that intercultural education goes beyond a school's educational performance. Intercultural education responds to a socio-political and economic society objective involving responsibility and consistency in all public institutions, being current deficiency in today's society tending establish hierarchies in favour of the well-being of those who have enjoyed historical benefits that have been naturalized to the detriment of the weakest members of society.

As an overall conclusion, reviewed works of cited authors suggest that parameters referring to immigrant students also represents specific challenges for attention to diversity. If cultural diversity generates tensions and uncertainty, it suggests that a school has significant limitations which must be confronted. Carbonell (2006b) notes that problems associated with immigration were already present before immigration became a concern, having now become more visible. Citing Bertran (2005), rather than producing new needs, immigration brings to fore the shortcomings of educational institutions. On his behalf, Garreta (2003) values that Catalonia has reduced contempt towards cultural difference and has progressed towards intercultural education. However, it is necessary to continue working to translate intercultural discourse into practice. Although Tobin (1989, 2013) or Vandenbroeck (2009) recognize that society has evolved towards intercultural education, they complain that School Institution has yet to listen precisely to the ones effected and aim to include: children and families of inmigran origins.

3. Context

Early Childhood Education in Catalonia

- 3.1. An approach to Catalonia's Socio-pedagogical Framework
- 3.2. An approach to Catalonia's ECE Legal framework
- 3.3. Population movements in Catalonia
- 3.4. Educational Performance in Catalonia

Since this research refers specifically to the educational context of ECE in Catalonia, it is worth reviewing the fundamental issues of its system. With this aim, the next chapter is presented on the basis of the following structure:

- 3.1. An approach to Catalonia's Socio-pedagogical Framework
- 3.2. An approach to Catalonia's ECE Legal framework
- 3.3. Population movements in Catalonia
- 3.4. Educational Performance in Catalonia

3.1.

An approach to Catalonia's Socio- Pedagogical Framework

Although it is not my intention to review the history of Catalonia, it is of relevance to focus attention on the contemporary period, considering that Catalan society has always been marked by social, cultural and demographic cultural interchanges. As pointed out by Marí (1998), Catalonia has historically been marked by linguistic,

cultural and institutional intersections, with periods of repression that have been confronted with determination maintaining culture and language alive up to the present day.

Focusing on the last one hundred and fifty years, a period of great expansion of the Catalan language and culture began at the end of 19th and beginning of the 20th century where important administrative, scientific, educational and cultural institutions were established. Although the brief dictatorship of Primo de Rivera (1923-1930) banned the use of Catalan, this did not affect language revival and clandestine culture promotion. At the fall of dictatorship, the second Republic decreed the Statute of Autonomy, re-establishing the Catalan government (Generalitat de Catalunya) and Catalan rose again as a co-official language together with Spanish. This period was also of great education value following renewed pedagogical movements on the international scene. Humanising contributions of John Dewey (USA), Ovide Decroly (Belgium), Jean Piaget (France/Geneva), Maria Montessori (Italy), Jaques-Dalcroze's method or Rousseau's Institute (Switzerland) aroused the interest of many teachers and educators in Catalonia, incorporating a much more respectful education towards a child and learning styles and capabilities. It was the time of the "*Active School*", which was quite an educational revolution, promoting many activities of teacher training. Catalan became the learning vehicular language, understanding that the use of the mother tongue favoured a better learning. According to Salomó and Marquès (2006), Catalonia gathered the educational elite of that time, and during the first forty years of the century, it became the forefront of education. Teachers loved school and so did the children.

General Franco's dictatorship (1939-1975) after the Spanish civil war stopped dramatically the expansion of the new pedagogical ideals and schools returned to the 19th century traditional authoritarian methods, paper work, desks and reciting contents. Any sign of Catalan origin was punished and teachers applying new pedagogical trends were dismissed or exiled. During Franco's dictatorship, any sign of Catalan origin was violently repressed (Salomó and Marquès, 2006).

It was not until the fall of the dictatorship, that the State began a phase of recovery of pedagogical and democratic values. The death of the dictator in 1975 was a turning point, not only in Catalonia, but in all of Spain, with the establishment of a democratic regime and the Spanish Constitution (1978) allowing political autonomy to the State communities. In Catalonia, the Government of the Generalitat of Catalonia and the

Catalan Statute of Autonomy were re-established in 1979 and the linguistic normalization law was approved in 1983, allowing to the re-incorporation of the Catalan language as the vehicular in the education system.

During the early years of democracy many social changes have taken place, impacting on pedagogical legislation and principles. This thesis briefly reviews the educational laws of the last century. At this point it is interesting to point out recent changes since the enactment of the organic law of 1990 (the "*Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo*" - LOGSE), which meant a new decisive step for Spanish education. The LOGSE joined the new pedagogical tendencies based on constructivist principles, providing special value to early education and enabling free education for all children between the ages of three and six year olds. After this law, a series of organic laws have followed aiming to ensure the quality of the educational system until the enactment of the latest "*Ley Orgánica de Educación*"¹¹ (LOE, 2006). This organic law stood out for its maximum decentralization character, allowing the different autonomous regions to adapt it to their socio-cultural context - in Catalonia it has been specified as "*Llei d'Educació de Catalunya*" (LEC, 2009). Both LEC and its organic reference (LOE) recover the fundamentals of constructivism referred to in the LOGSE, going further in introducing learning skills, paying special attention to the concept of diversity and the principles of educational inclusion ensuring the reduction of "*barriers for learning and participation*". Likewise, the law grants special relevance to early childhood education as the foundation of a students' education and links families into the educational process. Although LEC is still in force, it should be noted that on November 28th 2013 the Spanish Government approved a further law (the Organic Law for Education Quality Improvement¹² - LOMCE) causing much controversy amongst the teaching collective arguing that it fails to meet the objectives of an inclusive education. Although this law is recently approved, this research is contextualized in the normative framework of the LEC, since it has been the regulatory framework of reference during the investigation process.

¹¹ "*Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*" (LOE)

¹² "*Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa*" (LOMCE).

3.2.

An approach to Catalonia's ECE Legal Framework

ECE in Catalonia is named *Educació Infantil* (Infant Education) and refers to a child's educational period ranging from zero to six years, a stage that so far has been governed by the law 12/2009 of Education (LEC). According to the LEC, (Article 56.1) *Educació Infantil* is understood as an educational period aiming to promote a child's overall development compensating inequalities which may occur due to a social, economic or cultural origin

Article 56.1 (LEC):

“L'educació infantil té com a objectiu el desenvolupament global de les capacitats dels infants durant els primers anys de vida, a l'inici del procés d'aprenentatge, i ha de prevenir i compensar els efectes discriminadors de les desigualtats d'origen social, econòmic o cultural”.

With such aim, *Educació Infantil* is divided into two non-compulsory cycles: the first one covering children aged between zero and three years, and the second, children between the ages of three and six. This second stage (named second cycle) is free of charge to all children and governed by the Decree 181/2008, and is the cycle in which this investigation is focused. As specified in the decree's introduction, ECE is understood as “a privileged period for knowledge acquisition, emotional experiences and democratic and ethical values, being the first social space of cohesion, integration and participation”. Under this perspective, continues specifying that “education should encourage personal and community responsibility and help the child build a positive image of himself, promoting self esteem education, coexistence and the eagerness to improve”¹³. Correspondingly, at this stage, children are expected to find space to develop social and emotional capabilities in order to live, understand and interpret environment, acquire learning instruments and develop autonomy allowing participation in a “multiculturally organized society” although “interculturally lived”, in a context of

¹³ Original quote: [Educació Infantil és] “un espai privilegiat per a l'adquisició de coneixements, de vivències emocionals i de valors ètics i democràtics, i el primer espai social de cohesió, integració i participació. L'educació ha de fomentar la responsabilitat personal i comunitària i ajudar l'infant en la construcció d'una imatge positiva d'ell mateix, promovent l'educació de l'autoestima, la convivència i l'afany de superació”. (DECRET181/2008, *de 9 de setembre*, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments del segon cicle de l'educació infantil a Catalunya)”.

common, inclusive and co-educative education, paying special attention to students diversity, early detection of educational needs and a close relationship with families.

In accordance with these principles, the Government defines a curriculum with the cycle's objectives, specifying the capabilities on a cross-curriculum basis that children must reach, the objectives and the contents of each of the three areas of knowledge and experience (discovery of oneself and of others, discovery of the environment and communication and languages). It also defines evaluation criteria, although allowing a school's autonomy to organize teachers' pedagogical performances in accordance with each child's specific characteristics.

Regarding human resources, Article 8.3. of the Decree 132/2010, determines that children are organized into groups with a ratio of up to twenty-five students per unit and one teacher with a Bachelor's degree in Early Childhood Education, or a Teacher's degree specializing in Early Childhood Education, requisits conforming to European Standards. Previous to 2009 teachers graduated under other study plans, needing qualifications in General Education (Study Plan of 1973) or Early Childhood Education (Study Plan of 1992). Technical auxiliary support can be occasionally provided in ECE.

With respect to the language of learning, in accordance to LEC, Catalan is regarded as a vehicular language. Article 11.1. specifies "Catalan, as Catalonia's own language, is the language normally used as the vehicular and learning language of the educational system".

Article 11.1. (Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'Educació)

"El català, com a llengua pròpia de Catalunya, és la llengua normalment emprada com a llengua vehicular i d'aprenentatge del sistema educatiu".

Furthermore, Article 4.1 of Decree 181/2008 specifies that Catalan "should be used normally as a vehicular language of teaching and learning and in education community's internal and external activities: students' and teachers' oral and written activities, teacher expositions, text books and teaching materials, learning and evaluation activities and communications with families".

Article 4.1 (Decret 181/2008)

"El català, com a llengua pròpia de Catalunya, s'ha d'utilitzar normalment com a llengua vehicular d'ensenyament i aprenentatge i en les activitats internes i externes de la comunitat educativa: activitats orals i escrites de l'alumnat i del professorat, exposicions del professorat,

llibres de text i material didàctic, activitats d'aprenentatge i d'avaluació i comunicacions amb les famílies”.

Such principle is based on the Statute of Autonomy (2006)¹⁴ and current legislation of linguistic policy (Act 1/1998 of 7 January) defining Catalan as the language of Catalonia, although recognising the official status of the two languages, Catalan and Spanish, in addition to the Occitan in the Aran Valley (*Vall d'Aran*). However, considering the sociolinguistic diversity of students, the same decree specifies the need to implement specific measures for learning the common language, whilst considering an adaptation period for immigrant students and their families who do not understand the language. (Article 4.4, Decree 181/2008).

In regard to foreign students, once reviewed immigration and education laws and in accordance with the Declaration of the Rights of the Child, since 1996 the Catalan education system recognises the right to education of all children regardless of the legality situation of their families. According to this principle, Decree 181/2008 specifies that schools have to elaborate a “Reception Plan” (*Pla d'Acollida*) taking into consideration social integration of foreign students, now named as “newcomers” (*nouvinguts*), and language learning programmes as a means of improving interaction. (Articles 14.2. and 14.3., Decree 181/2008).

Despite ECE being non-compulsory, almost all children aged between three and six, either local or from immigrant origins, are schooled in Catalonia and throughout Spain. According to the 2010-2011 Ministry of Education data, 98% of the total three year old infant population in Spain attended ECE in academic year 2008-2009, being the third EU country, behind France and Belgium, with the highest number of children schooled at this age.

Certainly the continuous education law changes in the past thirty-five years show how schools in Catalonia and in the rest of Spain have opened up incorporating current pedagogical trends with respect to inclusive education and attention to diversity. However, although the current law is based on the principles of common, inclusive and co-educative pedagogy, educational critics point out that the school system is “still learning” (Gairín, 1998). In the V Symposium “Language, Education and Immigration” of Girona 2006, Tylor suggested that the school system still needs to normalize diversity and diversify what is normal (Besalú, 2008) and in 2005, the Rosa Sensat

¹⁴ “Llei Orgànica 6/2006, de 19 de juliol de reforma de l'Estatut d'Autonomia de Catalunya”.

Teacher's Association presented its Manifest for a New Public Education (*Manifest per a una Nova Educació Pública*, 2005) in defense of a pedagogical change. In relation to ECE, Bertran (2005) regrets the academic orientation of infant schools aimed to help a child overcome the primary keystone rather than to address care and emotional needs in early ages. This corresponds with the Innocenti Report 2008 data, showing how Spain achieves only three of the ten quality criteria that OECD demands (teacher qualification and three year old education). This, however, coincides with other European countries. Moss (2008), Bennett (2006), Vandebroek (2004) or the OECD (2001, 2006) observe that in most ECE settings exists a devaluation of care attentions progressing towards what Bennett titles "Schoolifying" ECE. Looking specifically at CIO, critics consider that although there have been advancements in attention to diversity, there has not been in intercultural education since attempts to do so tend to promote an assimilationist policy (García Castaño and Granados, 2002; Jordán, 2001; Vila, 2002;).

3.3.

Population movements in Catalonia

There have been various periods of migratory movements in Spain during the last century, both national and international. After the civil war, Spain became "Europe's poor periphery" (García Castaño and Granados, 2002:67) for which reason between eight and ten million Spaniards emigrated to Europe and Latin America, some exiled and others in search of a better life and working conditions. In this migration context, a great flow of the Spanish population moved to other national communities motivated by the employment offer mostly in the industrial sector. It is estimated that between 1920 and 1970 Catalonia hosted around two million people from other autonomous communities of Spain (Woolard, 1992). According to Domingo (2013), in 1970 a 36.6% of the Catalonia's population census was originated in other Spanish provinces. Such increase, alongside vegetative growth resulting from the "baby boom" phenomenon, generated that in the twenty-five years between 1951 and 1976, Catalonia's population almost doubled, reaching around 5.6 million inhabitants, causing a "wild growth" of cities, neighbourhoods, shanty towns and disadvantaged socio-cultural environments (Bastardas, 2009; Domingo, 2013). Furthermore, this situation entailed a linguistic

inversion where, following Bastardas (2009), citizens who used Catalan as their first language became numerically marginalised.

In this context, it is worth mentioning anthropologist Katherine Woolard's works as developed an ethnographic study in Catalonia in 1980, when the Statute of Autonomy (1979) had been recently approved. In her study, the researcher analysed the meanings and uses of the Catalan language as well as that of ethnicity in Catalonia during and after such an important moment of political change as was the fall of dictatorship. Woolard remarks that Catalonia constituted "an anomalous situation amongst the minority regions in centralized States. Despite being a peripheral region that has undergone political, cultural and linguistic subordination on behalf of the Spanish centre, has not experienced the economic underdevelopment that typifies these regions. Rather the opposite, Catalonia was pioneer in the introduction of a bourgeois social order based on industrial capitalism and, in this sense, the majority of the Spanish territory was significantly left behind¹⁵" (Woolard, 1992:8). This coincides with the works of Bastardas (2007, 2009) who refers to the complex and uncertain evolution of Catalonia's sociolinguistic situation. Although the flood of immigrants from other regions of Spain also brought along people from the political and administrative elite, Woolard (1980) points out that the socio-economic gap between Spanish immigrants and the native Catalan population was "shocking " due to the low level of education and professional practice of the immigrants rather than direct discrimination issues. Thus, native Catalans occupied the highest considered professions whilst immigrants acceded lower strata jobs, despite not perceiving themselves as being a minority as they were self-recognized as being Spanish in Spain. In this context, Spanish population integration experience differed according to the time of migration. In this respect, first wave of immigration, prior to the civil war, went through a bilingualism process and quick adaptation to Catalonia, accepting the local language as a means of social progression (Domingo, 2013; Marí, 1998), which did not happen with the second wave of immigration at the end of the civil war (1939), coinciding with Franco's dictatorship, who decreed Spanish as the sole language, acting to the detriment of catalan language and culture (Bastardas, 1998, 2009).

¹⁵ Original quote in Catalan: "una situació anòmala entre les regions minoritàries en estats centralitzats. Tot i ser una regió perifèrica que ha sofert una subordinació política, cultural i lingüística per part del centre castellà, no ha experimentat el subdesenvolupament econòmic que tipifica aquestes regions. Ans al contrari, Catalunya va ser capdavantera en la introducció d'un ordre social burgès basat en el capitalisme industrial i, en aquest sentit, la majoria de territori espanyol es va quedar enrere de forma significativa" (Woolard, 1992: 20).

As in any situation of culture contact, new relationships and tensions were established which, in the case of Catalonia, were highly linked to the language due to the historical repression experienced on behalf of the State, throughout which social debate arose concerning catalan citizen's identity and its definition. According to Domingo (2013), two positions were differentiated: one associated to a person living and devoting its efforts to Catalonia, associating the language as a prerequisite and evidence of integration, and a further one, associated rather to the fact of "being there" and not as much of "being" originally Catalan, without giving much value to the language. In this situation, Catalan citizens were differentiated by their first language (Catalans of origin related to those of immigrant origins with euphemisms such as "Catalans of immigration or adoption", "recent Catalans", "Catalan newcomers" or "the other Catalans"). Despite this, as Woolard (1992) notes, differences were caused rather by the class or quality of life rather than to differences in customs.

In the early nineties, Woolard re-engaged her study and was able to ascertain that the language policies had maintained and even enhanced socio-cultural status of Catalan in introducing the language in education, administration fields and the media thanks to the linguistic normalization law of 1983, so much so that she notes that the link between the language and the ethno-linguistic identity of native Catalans has been reduced. Even so, in a subsequent study, Pascual (1997) still detects existence of differential discourses referred to non-Catalan people. Thus, the researcher speaks of *nationality discourses* referring to dichotomy between Catalan speakers and Spanish speakers, and *alterity discourses* when referring to people from other cultural origins (*otherness*).

Specifying this situation with data, according to the latest Linguistic Usage Statistics¹⁶ (2008), almost all of the population in Catalonia understand Catalan (94'6%) and the vast majority speak it (78'3%). It is considered that a 47'6% of the population use Catalan as common language, of whom a 12% speak it habitually together with Spanish. More extensively, according to data from the latest official Language Census¹⁷ (2007), Catalan has approximately nine million speakers (although 11 million understand it). According to the Eurobarometer¹⁸ (2012), this means that 8% of the total Spanish population speak Catalan, a language which extends throughout the Catalan countries' territory (*Països Catalans*) comprising of Catalonia (including

¹⁶ Estadística d'Usos Lingüístics de la Població 2008 (EULP 2008)

¹⁷ Cens Lingüístic de 2007. Departament de Política Lingüística – Generalitat de Catalunya.

¹⁸ Special Eurobarometer 386 (2012) - Directorate-General for Communication. European Commission.

Northern Catalonia under French administration), a strip of Aragon, the Principality of Andorra, the largest part of the Valencian Community, the Balearic Islands, the region of Carxe (Murcia) and the city of Alghero in Sardinia.

Even though Catalan is spoken by a large number of people, socio-linguists Bastardas (2007, 2009) or Vila i Moreno (2004) observe a tendency to use the Catalan language in institutional and cultural settings whilst Spanish is used more extensively in individual and social uses, especially among young people and immigrants. Nevertheless, in her most recent studies Woolard (2008) points out that Catalan language has been naturalized to the point of approaching to what is considered a *public language* (although remarks that Catalan is particular in that it does not follow the usual classification of *language anonymity* versus *authenticity*. According to the researcher, Catalan language has kept it alive precisely thanks to its authenticity, closely linked to linguistic and cultural values, although its use in culture, administration, education and media fields have provided it with such anonymity that it has become of public authority, which should guarantee its continuity). While linguists such as Larreula or Branchadell manifest their concern as they believe that the younger population show linguistic indifference towards Catalan, which could lead to language loss, Woolard (2008) raises an open question on whether this fact, contrarily, could entail consolidation of Catalan as an anonymous language and, thus, assuring its continuity as a public authority. Such situation emphasizes Bastardas' (2007) and Mari's (2003) complaint when they regret European Union's passivity in recognizing Catalan as an official EU language.

Returning to the referred migratory movements, in addition to the arrival of Spanish immigration, since the fall of dictatorship Catalonia has also received small influxes of immigrant people from other countries, especially during the first decade of the 21st century when the number of residents of foreign origins increased significantly. According to the Catalan Institute of Statistics (IDESCAT), 15'7% of the total Catalan population in 2011 were immigrants, a small although significant percentage compared to the 2'9% of year 2000. Looking at countries of origin, 20% of recent totals is of Moroccan origin, 8'5% is Rumanian, followed by an influx from south American countries, mainly Ecuador and Bolivia. As in continent distribution, such immigrated population comprises of 30'33% from Europe (especially from the EU), 26,93% from Africa (mainly the North and Maghreb), 31'36% from Latin America (mainly Central and South) and 11'3% from Central and Oriental Asia.

Looking upon the current immigration panorama at school, the Catalan Government statistics indicate that in the 2000-2001 academic year 2'5% of the school population were immigrant students whilst at the end of the decade this had increased to 13'7% according to statistics for the academic year 2010-2011. Regarding Early Childhood Education, the following table specifies children's distribution in Catalonia and Spain:

Table 1: Total Students and Total Foreign Students schooled in ECE¹⁹

Children ECE	School Year 2000-2001			School Year 2010-2011		
	Total	Total Foreignn		Total	Total Foreignn	
		Absolute Value	%		Absolute Value	%
Catalonia	216.393	4.804	2'2%	330.427	31.226	9'4%
Spain	1.167.781	24.571	2'1%	1.870.992	131.135	7%

3.4.

Educational Performance in Catalonia: ECE and Immigration

After assessing the consequences of Spanish population mass arrival and concerned about the Catalan language and culture, the General Directorate of Language Policy, towards the 1980's promoted an important nationalist awareness campaign with the aim to disseminate and standardise Catalan, also to promote use of the language in education, administration and the media. The initial efforts addressed to Spanish origin student integration were focused on the language policy and immersion programmes through a specialized Catalan Teaching Service (SEDEC²⁰), reaching satisfactory results regarding communicative competence in Catalan. However, incorporation of students arriving from other languages and cultures became a new challenge for Catalonia as the initial language integration policies designed for the Spanish population were found unsuitable for integrating new citizens of foreign origin. Due to this, the Government designed and developed a number of language plans until

¹⁹ Self-made chart from data collected from various sources: Generalitat de Catalunya. Departament de Benestar i Família: La immigració en xifres (2003, 2009, 2012); Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament (2010): Dades de l'Inici del Curs 2010-2011; MEC (2011). Datos y Cifras. Curso Escolar 2011-2012. Ministerio de Educación. Secretaría General Técnica. Madrid; IDESCAT. Alumnes estrangers. 2011-2012.

²⁰ SEDEC: Servei d'Ensenyament del Català.

reaching the current *Language and Social Cohesion Plan* (“*Pla per a la Llengua i la Cohesió Social*” - 2004).

Such Plan, known as the “LIC” Plan, takes into consideration contributions of intercultural education and language acquisition studies, paying special attention to the emotional filters involved in learning, stemming from a proposal aiming further than solely teaching the language and searching for social cohesion in school as the first socialising environment, a “gateway to our society” to “promote and consolidate the language as the backbone of a plurilingual education project and an intercultural education model, with a view towards social cohesion”. The LIC Plan also takes into consideration the emotional, convivial, relational and social cohesion aspects directly affecting the learning of the language by establishing affective links with the language and its culture. In order to develop the plan, local support and advisory teams are provided by the education administration who help to put the plan into practice, encouraging schools to design a *Welcoming or Reception Plan* (“*Pla d’Acollida*”) adapting the school documentation towards an intercultural perspective, emphasizing emotional aspects especially in the first years of contact with the new culture. Although the plan is focused on schools, it goes further appealing to networking between educational entities and other local social and cultural institutions based on shared responsibility and participation principles, taking into consideration the school community opinions, especially families from immigration and/or with social and economic disadvantages.

At present many economic resources for the promotion of these advice and guidance services have been reduced, as well as the possibility of networking, leaving the continuity of intercultural education programmes now dependant on the schools’ own initiative. Although the application of the LIC Plan has been diverse depending on each school’s reality and commitment to their student’s diversity (Garreta, 2009b), it has stimulated the incorporation of intercultural education principles on a parallel to the efforts of the school to incorporate attention to diversity principles (Leiva, 2010).

3.4.1. Considerations with respect to language and immersion policies

Although the LIC Plan is still in force, Education’s and Language Policy’s Departments are undergoing a major review of immersion pedagogical principles in order to update the *Language Immersion Programme* (PIL, 2007-2014) taking into consideration

Catalonia's current multilingual context. Vila i Moreno (2004) warns about frequent confusion in the use of the term "*language immersion*", introduced with the implementation of the language immersion programme in Catalonia addressed to Spanish-speaking students which does not adjust to the current situation, generating an effect of language submersion rather than immersion (Vila, 2001). To clarify concepts, Cummins and Swain (1986) define *immersion* as a programme where all children belong to the same linguistic and cultural environment having not had previous contact with the school language. Moreover, immersion presupposes that teachers speak the students' family language allowing them to ensure student's learning, avoiding situations of lack of communication (Vila i Moreno, 2004). This programme is differentiated from *submersion* in that it refers to a situation where there are children who must learn the school language whilst others already speak it (Cummins and Swain, 1986). In reviewing the definitions, the Catalan situation does not match that described and, consequently, cannot speak about Catalan language immersion, for which reason authors such as Barrieras et al. (2009), Guash Boyé (2005) or Vila i Moreno (2004) argue that it is necessary to reconsider language policies and language teaching strategies.

Understanding the limitations of immersion programmes, Bastardas (2009), Marí (2005), García Castaño and Granados (2002) or Vila (2000, 2002) propose a number of considerations to help avoid language submersion focussing on the local population's attitudes towards new languages, where teachers should foster self-esteem and positive self-image of their students of immigrant origins and their home languages, making them present at school. As pointed out by Vila (2000, 2001), a language exists when having something to communicate. Without opportunities of interaction, there will be no communication, or language learning, nor integration.

Regarding learning language in a bilingual context, Lambert (1972a, 1972d) points out that it is advisable to prioritize the minority language in school if the aim is to reach bilingualism. In such a way, once a functional level of bilingualism has been reached, it will be possible to introduce the second language and not before (although he notes that every context is different and that it is always necessary to study carefully the best option). On a par, and in the specific case of Catalan, Badia (2008) or Arenas and Muset (2008) justify that an educational project of a bilingual intention in Catalonia must be based on Catalan as a vehicular language as it is the minority language. In this case, it is understood that the Spanish language is learned by linguistic proximity and contact with the social environment and the media, mainly Spanish-speaking,

whereas on the contrary, the population would not learn the Catalan language and remain monolingual. It is also understood that promoting bilingual education helps to advance towards a plurilingual project, whilst if the stronger language was reinforced, possibilities would be reduced considerably.

4. Research Methodology

Video-cued multivocal ethnography

4.1. *Video-cued Multivocal Ethnography*

Methodological Foundations

4.2. Creating an Ethnographic Video Etnogràfic

4.3. Validation

4.4. Focus Groups

4.5. Content Analysis

4.6. Interpretative Analysis

4.7. Ethical Determinants

4.8. Research Limitations

As mentioned in the introduction, an innovative methodology of ethnographic foundation has been applied in this research titled “*Video-cued multivocal ethnography*” developed by the American anthropologist Joseph Tobin. Due to its specificity, this chapter focuses on the presentation of the methodology and in parallel, describes the process developed to apply such in this investigation.

4.1.

Video-cued Multivocal Ethnography.

Methodological Foundations

Being concerned regarding the scientific rigour of qualitative research and influenced by the research criticism in the States, Tobin (2005b) believes that much of the research undergone in the education field is poor or weak, causing qualitative research

contributions in education to be underestimated. In this sense, John Ogbu (1993) or Harry Wolcott (1993) had previously pointed out the erroneous trend of many education studies in ignoring the cultural interpretation that anthropologists defend.

With this concern in mind and opening to new research strategies, Tobin nurtured from the work of experts in different disciplines to define his methodology (Tobin et al. 1989, 2009): ethnographic filmings (Connor, Asch and Asch, 1986; Spindler and Spindler, 1965, 1987), psychological studies' projective techniques (Caudill, 1962), linguist Bakhtin's discourse studies, and other contributions such as Akira Kurosawa's film "*Rashomon*" (1950), where characters interpret a same situation in different ways.

Throughout these influences, Tobin developed the "*Video-cued multivocal ethnography*". Such methodological approach aims to "listen" to the voices of ECE teachers throughout focus group discussion. According to the specific guidelines given on recording and video editing, reducing a whole day at school into a twenty minute production, such methodology is based on the use of a video as a tool to enhance reflection on pedagogical practices and encourage educational agents to generate spontaneous discussion with the intention of bringing forward both personal and educational values, at the same time generating opportunities to share expectations and beliefs concerning pedagogical matters and stimulate creativity towards attention to diversity, especially with children of immigrant origins (Tobin, 1989).

It is important to note that this method is not intended to analyze the images captured in the video, as these are not data of analysis in themselves. From this approach, Tobin understands the video as psychologist Caudill does with projective images: each scene is a non-verbal question, a stimulus to bring to the fore comments showing the informant's beliefs and values (Tobin, 2009) and thus, subsequent analysis will focus on emerging discourse. Following Spindler's contributions, Tobin sees the video as an extremely valuable tool as, according to the anthropologist, discovers or makes evident teachers' basic assumptions which they bring along to the classroom and that do not have voice until a situation causes them to emerge (McDermott and Erickson, 2000).

The resulting methodology is defined by Tobin (2009) as ethnographically founded, although he is aware that not all anthropologists recognize it as such as it does not respond to the strict definition of ethnography. Nevertheless, while Tobin acknowledges such perception, he justifies it as so complying to the requirements of ethnographic investigation:

- Focusing on cultural dimension study.
- Showing everyday situations of life (in this case, a day at school).
- Having an emic perspective.

In fact, according to Tobin (2009), his method goes beyond the work of other ethnographic researches as in traditional studies comparison with other ethnographic studies made within the same community are needed to detect group regular patterns whilst his method includes the voices of various community groups, such as teachers from different schools, provoking existing relationships and mutual perceptions to emerge. According to Tobin, "Video-cued multivocal ethnography" methodology therefore accelerates the process of ethnographic research and replaces participant observation throughout videos that provide data on a concentrated focus. In addition, the strategy favours a *multivocal* or *polyphonic* discourse allowing to compensate for the imbalance of power and authority relationships tending to occur in traditional ethnographic studies (Tobin, 1990).

In addition to providing comparative data in the same community, Tobin defends his methodology's cross-cultural perspective since it includes teacher dialogues who view other countries' experiences: a video of their own social context together with two others of different countries. According to Tobin (2007), viewing films from other educational contexts can help discover other forms of work decentring of oneself and of one's own culture, breaking down stereotypes and revealing evidence. He then basis on *alterity* as a working axle (Tobin and Hsueh, 2007) from which viewers can take distance from their own culture and come close to the other, through the knowledge of the other's culture. As Hamston (2006) points out, stimulating discussion on a particular subject helps to highlight unconsciousness, becoming aware of personal values alongside society discourses with regard to the same matter.

4.2.

Creating an Ethnographic Video

Following Tobin and Hsueh (2007), prior to creating an ethnographic video, it is important to consider a number of preliminary issues relating to the selection of the school where the filming is to take place, presentation of the work and selection of participants, alongside technical equipment preparation.

Having chosen a school on the outskirts of Barcelona of recognisable pedagogy and diversity regarding childrens origins, the group chosen for ethnographic video filming was a three and four year old ECE group hosting three children of immigrated origins:

- **Child 1:** An Equadorian three year-old boy who had lived in Barcelona for seven months at the time of the filming, still not having developed language competency in his mother tongue, which was Spanish.
- **Child 2:** An Equadorian three year-old girl who had lived in Barcelona for nine months at the time of the filming, still not having developed good language competency in Spanish, her mother tongue.
- **Child 3:** A Japanese three year-old boy with a catalan father having migrated with the family to Barcelona seven months previous to the filming. The child had developed reasonable language competency, communicating in Catalan with the teacher and alternating catalan and a little Spanish with his peer classmates.

Although the children chosen were not the school's most representative with regard to CIO diversity, they were selected due to the teacher's positive disposition to take part in the filming session, criteria that Tobin stresses amongst other characteristics (Tobin and Hsueh, 2007).

Following Tobin and Hsueh (2007), the ethnographic filming consists of the collection of data whilst recording the course of a normal day at school, focusing attention on the most significant sequences in accordance with the research objective regarding three types of contents: routines, key situations and provocative situations. In this particular research, the topics recorded regarding the three types of content are as follows:

- **Routines:** arrival, free time, use of toilets, learning activities, meals, rest time and departure.
- **Key situations:** family relationships, disobedience, peer relationships, teacher - child intimacy and use of language.
- **Provocative situations:** toilets, teacher-child intimacy, conflict resolution and language.

Regarding technical matters, recording was carried out with two video cameras (one camera used by myself as a main researcher focusing mainly on teacher's performance, whilst the second camera was used by a colleague from the GRADASEL research group focusing mainly on the children.)

Following Tobin's recommendations (2007), compiling all the recorded data and finding the appropriate level of production is a delicate but important process towards creating an ethnographic video. It is necessary to consider genre issues (Ethnography), funding (often very tight budgets), researcher's editing knowledge and audience expectation (living in a media society demands good audiovisual composition), the reason why Tobin pays special attention to time issues, aesthetic quality, genre and dramatic tension. These specifications were taken into consideration in the edition of the catalan video, compiling a final product of 20 minutes, bringing together recorded fragments of both cameras whilst ensuring to guarantee dramatic tension between scenes and focus mainly on children one and two, who generated the most valuable data.

4.3.

Validation

Once edited, Tobin pays special attention to the validation of the video and also of the collected discourses. It should be noted that Tobin is not concerned about the concept of representativeness, in either video or sample, as he does not compile statistical correlations, rather being more interested in meanings and patterns that social discourse generates throughout the video as a stimulus, thus giving more relevance to the ethnographic video's validity, which, according to Schensul, Schensul and

LeCompte (1999) refers to the quality or degree of adjustment between what is being studied and reality.

According to Tobin's methodology (1989, 2009), ethnographic video validation consists of a shared experience with the teachers recorded in the filming, asking to comment on or explain what they believe appropriate and contextualise the actions observed to promote the understanding of the reasons that have led them to perform the way they have, to detect possible unusual performances that have occurred due to researcher's presence and any other unanticipated events. It is then a clarification process in order to avoid possible scene misinterpretations and also an enrichment process providing the researcher direct pedagogical information complementing focus group discourses. Therefore, Tobin recommends recording the validation session and using such data for further analysis.

Data collected in the validation session of research undergone for this thesis was also registered and analysed. The teacher who had been recorded validated the contents and added specific information on the following contents: Children's autonomy habits, play - learning activities (corners and free time), guided learning activities, class rules, language use, conflict resolution, family relationships, relationship with families of immigrant origins, teacher-child intimacy, greetings and reward systems and the children's evolution throughout the school year.

Regarding the discourse validation, "*Video-cued multivocal ethnography*" is based on the provocation of a polyphonic or multivocal discourse. According to Tobin's perspective, this is what specifically guarantees the discourses' validity. In this way, his work is based on the existence of five different voices (Tobin et al., 1989, 2009):

- **First voice:** Refers to the discourse emitted by the teacher or teachers filmed in the ethnographic video when viewing and validating the production.
- **Second Voice:** Refers to the discourse of the educational community members of the same school where the video has been filmed; specifically, the families of the children filmed and the rest of the ECE teachers.
- **Third Voice:** Refers to the discourse gathered from other focus groups (teachers and/or families) from other schools in the same region where the video was filmed. This allows an outsiders perspective within a same culture. Listening to the third voice aims to identify standardised actions, in accordance with the educational policy and the socio-cultural context to which they belong.

- **Fourth voice:** The fourth voice collects the reactions of ECE teachers (and/or families) in viewing other countries' ethnographic videos, bringing forward their impressions regarding what they feel is surprising or different to them, revealing values and concerns which have a cultural foundation. In the investigation undergone for this thesis, the fourth voice was accomplished thanks to the cession of two international ethnographic videos from schools in USA and Germany. The American video was chosen due to its bilingual educational approach as the school recorded was located in Arizona, close to the Mexican border, while the German video was chosen due to the significant number of minority origin children there (in such case, Turkish children).

Although Tobin (1990) mainly refers to four voices, he also considers two more. One is prior to the first voice, although Tobin does not make it explicit as it is relatively neutral and linked to the researcher's influence (film settings have been selected according to researcher's criteria, hence leading to a specific discourse. Furthermore, Tobin still considers a fifth voice, which refers to a reader's perception when reading the final product, influenced by personal values and beliefs, a voice that researchers cannot control.

4.4.

Focus Groups

Both third and fourth voices emerge throughout *focus group* interviews. According to J. Schensul (1999), focus group interviews are conducted with a representative group that, beyond identifying important aspects regarding meanings or values, aim to identify existing variations amongst the studied population with respect to these values. At the same time, they are useful for other reasons such as collecting culture information in a short space of time, observing how members of a group interact between themselves or resolve problems, comparing results with other data collected in previous situations, generating large amounts of data in short periods of time and on behalf of a large number of people throughout natural discourse allowing researcher's access to idiomatic expressions or specific terminology, alongside community's specific behavioural patterns.

As regards to “*video-cued multivocal ethnography*”, Tobin points out a series of specifications with respect to focus groups. As such, Tobin recommends filming the discussion sessions stressing that in such a way, the researcher can pay more attention to the discourse as it is not necessary to withhold such amount of qualitative data that has to be valuated and rebuilt later. Nevertheless, Tobin admits that a camera’s presence can act to the detriment of participants who may feel uncomfortable and inhibit their participation. Therefore it is necessary that the researcher endeavours to ensure a pleasant and comfortable atmosphere as well as explaining to those taking part their right to privacy will be taken into special consideration controlling the use of the recorded discourses and images.

Regarding focus group validity, Tobin raises a number of issues to be considered when conducting such interviews (Tobin et al., 1989, 1990, 2007, 2009):

- a) Informing the participants of session development.
- b) Filming focus group interviews.
- c) Facilitating access and answerability.
- d) Granting Reliability (guaranteed by the interviewer’s training and experience conducting focus groups and also by audiovisual recordings (Tobin, 1990; Schensul, 1999)).

In order to conduct focus group interviews, it is of interest that the participants comment freely what has caught their interest or have found unfamiliar, starting the interview with open questions such as: *What did you like the most? What was surprising? What did you find of interest? What would you do in such a case?...* Nevertheless, it is convenient to use a question guideline in order to stimulate discussion on specific issues of interest for the investigation. It is also important to control the time factor avoiding the conversation to evolve constantly over the same topics. During the experience developed for this thesis, discussions were diverse and rich. Except a few cases, when conversation ended alone, interventions were limited to reviewing concepts that had been raised assuring adequate understanding.

4.4.1. The Sample

The sample used in this investigation is based on the participation of thirty-seven teachers belonging to four different schools, having chosen the focus groups on the basis of two variables:

- The presence or not of children of immigrant origins
- The school's pedagogical profile, either innovative or rather more academic.

Combining these two variables with dichotomous options "yes/no", the study sample consists of two schools with high presence of CIO and two without, differing in their pedagogical strategy, being one more academical and the other more innovative. The resulting combination is specified as follows:

Table 2: School Sample

	Academic Pedagogy	Innovative Pedagogy
Few CIO	School A	School B
High Presence of CIO	School D*	School C

*It should be noted that school D was used as a pilot sample and ethnographic video viewing sessions were not completed. Consequently, data collected in this school is used as comparison data with Schools A, B and C.

School A

School A is a small town infant and primary school, located 40 km away from the city of Barcelona with middle-high class local population and a considerable number of young children adopted from foreign countries by Catalan families. Social communication language in the area is mainly Catalan.

Eight ECE teachers took part in the interview, all women of ages comprised between thirty-five and fifty years old, six of which were civil servants with a permanent placement²¹ in the school or had worked there for a number of years. One of the participants was the school's Head Mistress and a further was the

²¹ In Spanish State Schools teachers apply for a permanent placement.

school's Pedagogical Secretary. The discussion took place in a relaxed and entertaining atmosphere, always in Catalan language.

School B

School B is an Infant and primary school, located in a small working class town on the outskirts of the city of Barcelona. Most of the inhabitants are Catalan families, although in recent years, the area's population has increased with the arrival of Spanish immigration. The school is only 6 years old. Social communication language in the area is both Catalan and Spanish.

Eleven teachers took part in the focus group interview (ten women and one man) of ages between thirty and forty years old, amongst which was the school's Head Mistress, a Special Need's Teacher, eight ECE Teachers and one ECE Support Technician. Nine participants had permanent placements having chosen specifically to work in this school. The whole discussion was taken in Catalan.

School C

School C is an Infant and primary school, located in an industrial area 30 km away from Barcelona city, classed as a "Priority Education Center"²² (CAEP). The larger part of the population in the area is due to recent immigration from Africa and Latin America with poor economic and cultural resources. There are very few Catalan children and the school hosts students from the gypsy community also. Social communication language in the area is mainly Spanish, although foreign languages are also present (Sarakoule, Moroccan, Senegalese, Gambian...)

Seven teachers between twenty-five and forty years old took part in the discussion (five women and two men), of which five were ECE Teachers, one was the Head of Studies and another a Special Need's Teacher. All with the exception of one, were teachers with a permanent placement at the school, having specifically asked to work in the school. The whole conversation was led in Catalan.

²² CAEP: designation that refers to schools needing special educational resources in order to meet children's learning difficulties often linked to socio-economic and cultural matters.

School D

School D is an infant, primary and secondary school, located in a middle and low class district on the outskirts of the city of Barcelona. The population is composed of Spanish citizens arriving with the immigration flow of the sixties and, in recent years, has increased with Latin American and Maghrebi population. The school complies mostly of second generation immigrants born in Catalonia speaking Spanish at school and within community relationships. Social communication language in the area is mainly Spanish.

Ten women teachers plus a male teacher trainer aged between twenty-five and sixty participated in the focus group. Of these, four were ECE Teachers who were the youngest of the group, four Primary Teachers and two Secondary Teachers, all part of the stable teaching staff. The conversation was led in Catalan, although two Spanish-speaking teachers alternated Catalan with Spanish in their discourse, with a tendency to finishing their contributions in Spanish.

4.5.

Content Analysis

Focus groups interviews generate a great amount of data needing to be organized appropriately especially to allow cross-cultural comparisons. In such case, Tobin and Hsueh (2007) specify the processes of transcription, translation and data encoding.

a) **Discourse Transcription:** entailing an accurate transcription to ensure "ethnographic realism". According to Pujadas i Muñoz (2004), transcription refers to a detailed description where the reader has the impression of observing the described scene. In the research undergone in this thesis, Sperberg-McQueen and Burnard's (1994) *Text Encoding Initiative* (TEI) has been used to code and transcribe the following discourses of the different voices:

- Catalan Ethnographic Video (E)
- Teacher Validation Session (E1)

- Viewing session with the filmed children's parents (E2)
- Viewing session with the filmed school's ECE teachers (E3)
- School A Focus Group Interview
- School B Focus Group Interview
- School C Focus Group Interview
- School D Focus Group Interview

b) **Discourse Translation:** in order to be able to make cross-cultural comparisons it is necessary to translate the discourses into each of the participants languages, being aware of possible translation misunderstandings. In the case of the research undergone, the catalan video was created for the thesis, therefore did not need to be translated. Nevertheless, considering possible access to other researchers, the catalan ethnographic video has been transcribed into English and re-edited with French and English subtitles.

c) **Discourse Coding:** once transcribed and translated, discourse must be coded. Tobin and his colleagues (in press) understand coding as a discourse organization facilitator assigning categories which allow access to data permitting subsequent interpretive analysis and also access to the different participating groups. Focused on discourse analysis, Van Dijk (2003) points out that there are numerous categories or units of analysis, whether standard or paraverbal, visual, phonological, syntactic, semantic, stylistic, pragmatic, rhetoric... implying that categories or topics of analysis cannot be observed from speech, rather must be deduced from it –involving researcher's subjective influence and possible manipulation, highlighting some categories over others. For this reason, Van Dijk recommends a macro-structural analysis to start consequently delving into a more accurate analysis on a local level. According to these guidelines, the thesis has resulted in a constant phase of review and restructuration, following an increasingly complex process of spiral construction, paying attention to paralinguistic elements. The end result has been a definition of three main analysis topics (Attention to Diversity, School-Family Relationships and Language Matters) divided into a wide range of subcategories much more accurate which can be consulted in the appendix. All categories have been encoded with initials identifying the relating categories and subcategories. The breakdown of the categories can also be found in the appendix.

Once categorized and coded, each school's information was described, organizing data according to the topics emerged, observing at the same time, how these interacted from an *inter* and *intracentre* analysis. In this way, I was able to establish correlations between topics from the participating schools, observing similarities and differences, inconsistencies or correlations. As a general result, the main topics of conversation amongst the different schools, presented in a decreasing order depending on the number of occasions on which they were discussed, are the following:

- **School A:** methodology, personal resources, language, school-family relationships, learning contents, teaching profession anguish and diversity.
- **School B:** methodology, language, immigrant reception, school-family relationships, teaching satisfaction, personal resources.
- **School C:** school-family relationships, language, methodology, teaching satisfaction, learning contents, specific learning difficulties deriving from immigration, personal resources and care needs.
- **School D:** language, learning contents, immigrant reception and family-school relationships.

4.6.

Interpretative Analysis

Having finished the content analysis, Tobin moves onto an interpretative analysis of the participants discourse. As an ethnographic foundation methodology, analysis is intended, according to Geertz (1973), to find cultural meanings. To do this, as already commented, Tobin follows the work of Russian linguist Mikhail Bakhtin, who focused on discourse critical reading to identify power relationships and social structures. Thus, in his studies following Bakhtin, Tobin understands discourse is a social influenced expression, implying going beyond the simple internal structures of individual language in order to understand it as a social action that occurs within a socio-cultural framework (Fairclough and Wodak, 2000; Van Dijk, 2000). Thus, people conform ideology and consciousness on the basis of experiences and the multiple voices heard throughout life deriving from concepts of *polyphony* (different voices), *dialogism* (interaction between different voices) or *heteroglossia* (influence of social discourse on individual discourse) (Bakhtin, 1981, 1986). In this way, according to Van Dijk and Bakhtin,

context footprints can be found within speech, emphasising gender, ethnicity, social class, age group, positioning, power relations,... meaning that it is not possible to analyze discourse in isolation, rather within its context (Cruz Moya, 2007). On a par, and according to Bakhtin, Hamston (2006) points out that discourse is variable and not static; in terms of Bakhtin, it is "*vulnerable*". Thus, in discourse analysis possible *discursive changes* and contradictions must be taken into consideration. As Bakhtin points out, language is a means of ideology and therefore is multiaccentual, with many different and contradictory accents and value systems. In this respect, Bañón (2002), quoting Van Dijk (1999), reminds us that people are members of different social groups and that, accordingly, have multiple identities which can sometimes come into conflict, emerging from people's discourses making such combinations evident which, as stated by the author, are complex, inconsistent and at times conflictive, reason why Bañón defends an "*axiological hybridization*" (*hibridación axiológica*) which translates into "*attitudinal trends*" (*tendencias actitudinales*).

With respect to Tobin's cross-cultural discourse, Morson and Emerson (1990), following Bakhtin, note that fostering discourse between different cultures is of interest since is precisely this fact that causes opportunities to generate new semantic depths, this being where Tobin's work quality relies. Alterity creates dialogue possibility which is precisely what helps in understanding a culture.

The Interpretative Analysis in this investigation has involved a recursive process of review, analysis and constant questioning. Beyond the description work, I have reviewed the original transcription countless times, whilst identifying new meanings to the discourses, new shades and new topics – new *semantic depths* in terms of Bakhtin. As Van Dijk (2000) point out following the work of Pomerantz and Fehr, discourse analysis is a slow process and the more carefully you listen, the more analytical situations are detected, requiring continuous reviewing making the process never ending until a closure is decided. Discourse analysis undergone in this research is exposed in the following chapter.

4.7.

Ethical Determinants

As pointed out by Tobin (1990), all ethnographic studies generate ethical dilemmas, although it is important to clarify that comparative Ethnography is not interested in the specific discourse of a person as a unique individual, but as an ethnographic informant producing cultural discourse. Even so, it is advisable to confirm with the parties involved that they have been interpreted correctly prior to publishing the results of the research. It may sometimes be necessary to negotiate with them about the meaning of the research and ensure their comfort, as it cannot be ignored that participants become vulnerable in an investigation and therefore it is essential to assure their protection (Tobin, 1990). On a par, considering media society, it is of utmost importance to ensure data protection, more especially when referring to children.

Taking these determinants into special consideration, one of the first steps defined at the beginning of the investigation was the definition of an ethics code collecting the data protection and right to privacy normatives in force in Spain and Catalonia, which can be found in the appendix. With regard to identity protection, all participants have been identified by a code based on a letter and number assigned in accordance to their role and order of participation in the conversation.

4.8.

Research Limitations

With respect to “*video-cued multivocal ethnography*” limitations, although proving to be satisfied with the methodology, Tobin makes some observations from a critical point of view, aware of some anthropologists criticisms, admitting video representability lackings (Tobin, 2005b). Although insists on stressing that the videos are not data to analyze pedagogical practices in themselves, he sometimes values a lack of variation elements between different country filmings in order to generate further discussion.

Among the key aspects for developing his methodology, Tobin stresses researcher's training and belongingness to the local culture investigated when cross-cultural comparison is intended (Tobin, 2009). On the other hand, as well as Hammersley (2001) who highlights researcher's theoretical training, methodological rigor, technical capacity and personal skills, Tobin (2005b) also emphasizes three specific training areas to develop "*video-cued multivocal ethnography*": good anthropological training, particularly in ethnographic research; linguistic study training, specially in discourse analysis with special emphasis on Mikhail Bakhtin's studies; and media studies training, especially in language semiotics. Likewise, coinciding with Malinowski (1993), he also highlights the importance of researcher's honesty, recognizing research's weak points and endeavour to ensure a good training.

With regard to the thesis undergone, a number of limitations should be considered in the results which are gathered briefly in the following:

- a) **Technical limitations.** The video cameras used for the filming were set with different qualities, the amount of audiovisual data hampered the work of compiling, needing a specific editing software and the initial data analysis was underdone manually when a specific software such as Atlas-ti would have made helped if used from the start.
- b) **Sample Selection Limitations.** The group chosen for filming was not the most representative of school regarding attention to CIO and school D ethnographic video viewing session should have been completed.
- c) **Space and Time Limitations.** Tobin's recommendations suggest to carry out two viewing sessions, a first one to view the *local video* (the Catalan one) and a second one for the international films (American and German). In the case of this research, the three videos were viewed in one continued session of approximately two to two and a half hours due to time restrictions, which has had significant repercussions on the teachers' discourses (tiredness reducing attention plus, there not being sufficient distance allowed to generate new depths and topics with reference to the discourse).
- d) **Economic Limitations.** Research has been developed without grants or funds, limited to combining investigation with a full time job as a teacher.

- e) **Personal Limitations.** It is convenient to point out that I have gained confidence and experience conducting focus group interviews as advancing in the research, for which reason schools A, B and C show progressive improvement and better coherence with focus group conducting requirements. Then again, I must point out four variables that relate to my personal profile, placing me in a delicate, but at the same time, privileged research position relating to personal relationship with the different groups of analysis: Researcher-Teacher, Researcher-“Newcommer’s” Tutor, Researcher- Daughter of an immigrant person and Researcher-Immigrant in Catalonia.

5. Interpretive Analysis

- 5.1. Early Childhood Education in Catalonia
- 5.2. Early Childhood Education and Children of Immigrant Origins
- 5.3. Early Childhood Education and Families
- 5.4. Early Childhood Education, Language and Learning

Listening to ECE teacher perceptions regarding CIO has generated an opportunity to detect pedagogical expectations and concerns regarding educational settings in Catalonia, having access not only to existing perceptions regarding the cited children but also towards the school system and pedagogical principals in general. Indeed, such general perception has direct implications on teacher's performances towards CIO for which reason this interpretative analysis section begins by presenting ECE settings in Catalonia throughout ECE teacher's perception evidencing educational priorities, concerns and challenges. Following on, the analysis will then focus on specific reference to CIO discourses throughout three further sections:

- Early Childhood Education and Children of Immigrant Origins.
- Early Childhood Education and Families.
- Early Childhood Education, Language and Learning.

5.1.

Early Childhood Education in Catalonia

As the title suggests, this first section reviews teacher's discourses regarding ECE settings in Catalonia. As such, discourses initially appear to show accordance with educational ECE guidelines and regulations, enhancing children's autonomy, social

cohesion, learning throughout games and guided activities, objectives that teachers believe as necessary in early stages.

M2A: *"[the objective is] cohesion, relationships between them, that they socially meet one another, that they achieve good habits and acquire more personal autonomy,..."*
(School A)

Nevertheless, as discussion evolves, teachers slowly begin to manifest some concerns regarding pedagogic tensions and incongruities regarding their role and the educational system, which are most obvious in the more academic school. Teachers' discourses point to a clear influence of a "schoolifying" tendency (in terms of Bennett, 2006) in which children are guided to purchase cognitive-based learning contents, focussing especially on reading and writing skills in order to prepare them for primary education.

M2A: *"we have a methodology that gives priority to reading and writing!"* (School A).

M1D: *"yes, they end up reading [by the time they finish P5]"* (School D).

In such situation, on a par to Bennett (2006), Bertran (2005) or Moss' (2008) studies, the analysis points out how the initial good intentions of care, social cohesion and child autonomy are set aside in order to meet the "proper" learning objectives.

M3A: *"[this morning] I couldn't manage, because I had fourteen diaries to control and five children who had to poop. I'm not exaggerating! Five pooped!"* (School A)

In this context, children are expected to obey teacher's working instructions and are valued according to their submission, working in a quiet and organized atmosphere, becoming an indicator of educational quality and consequently generating professional satisfaction, aligning closely to the French school system analysed by Brougère et al. (2008). Such tendency is particularly obvious when viewing teaching performances in other educational contexts throughout ethnographic videos. After viewing the video in the States, teachers at School A comment as follows:

M6A: *"I think that teachers here feel terrible if we let children do this process so freely.*

M1A: *If it's not all controlled.*

M6A: *[This morning, with a visiting family] I went along to two classes and [I went in to the one] where I saw the children better well-placed. I said 'this one, because the*

parents will like it'... I mean, that's the way it is with all children, not only in infant school.

M1A: *Because we don't like a lack of control.*

M6A: *[...] If you let the children have such freedom, you feel terrible. Catalan teachers feel that,... what have I come to do here? I come to teach, right?*

[...]

M6A: *Only a few teachers who are much more calmer...*

M3A: *or innovative, ...*

M1A: *or that demonstrate greater security ...*

M6A: *ah! I don't know, ... let the children do what they want, but most of us ... you can look around, we all want to go home and say 'today I have done something', right?, ... even if it's only speaking,... it doesn't need to be a written work, but that you...*

M1A: *that you have controlled. (school A)*

Concern is such that teachers seem to underestimate educational performances that are not so structured or show clear learning objectives, even questioning the other teacher's qualifications, proving a tendency to a more academic system in ECE.

M1B: *"it looks like a continuation of home; I mean, that it doesn't look like a classroom. I don't know,... it seems like being at home" (School B)*

M3A: *"We follow a much more structured timetable, we work more knowledge contents, and here, for example in the USA, they spend all day singing, and, ... and that's it! [<vocal>: some laughs] [...]*

M6A: *But these people, ... [referring to ECE teachers on foreign videos], are they teachers like us? Do they have the same training?" (School A)*

When collaborative reflective inquiry opportunities are given in order to review pedagogical fundamentals, in line with Ainscow (1989, 1995) or Tobin (2005), teachers prove to be aware of the inconsistencies of their practices regarding children's needs in ECE settings, admitting that they are much closer to basic caring, social and autonomy needs than to cognitive objectives.

M1D: *"You give a lot of importance to reading and sometimes you leave aside other aspects that are also important, as manipulative aspects, ... These things you leave aside and you give more value to reading. And Yes, they end up reading, ... but they're lacking things that are also important for this age." (School D)*

M1A: "You have to be aware that with seventeen [children] you can do this and with twenty-five, you can only do so much ... and not stress ourselves saying "m" and "a" is "ma" or whatever. We have to play, we have to relate with one another, and we have to learn to share, ... and we all have to learn how to speak. [...]"

M2A: [...] now we have a methodology that is giving priority to writing!

M5A: because the objective I have is writing!

M1A: [...] Yes, I think that that's looked upon as a sign of success, [but] if this success comes at the expense of other things that have not been achieved, then ... is a defeat and a total failure " (School A)

M5A: "It's true that if we had more human resources it would all be much easier, but,... the approach we do ...

M7A: is bad.

M5A: ... we put ourselves more obstacles. It's not an obligation that we're all sat down and having passed the list by nine thirty, ... If there wasn't so much pressure, we wouldn't need to pass the list until we were ready, maybe round about ten. It's us that choose to strangle ourselves" (School A)

Still, teachers recognize to feel pressured by internal and external factors generating high levels of tension and anxiety and causing them to carry on as always.

M9D: "Yes, we think it over, we discuss it, ... but in the end we don't do anything about it" (School D)

M5A: "but this is what we've said since we arrived and now we'll leave and..."

M1A: We'll Say "quick! Hurry! the children's paper work! [...]"

M2A: and, instead of believing in our function as an infant school teacher, we let ourselves contaminate by the school of twenty-five years ago. Instead of learning how to read and write in first year, we have transferred it to P3 and we're stressed, ... and we've got to believe it... [...]"

M3A: We say that we need to change, and I've been here in Infant School for years and we haven't changed.

M2A: But why not?

M3A: We don't change because there are a lot of us and each one has their own opinion and I do not know if it is that some are stronger than others, and I don't know if it's a case of dominating or dragging or what, uhm, ... I don't like that word, but we can see this happening and we're throwing stones over ourselves. We see how we end up... psychologically and physically,..., when what is important are the habits, the assistance in basic things, physiological needs... " (School A)

As internal factors, the research has detected personal insecurities based on training deficiencies on ECE, making teachers especially vulnerable to external pressures and also an erroneous belief with respect to curriculum demands, especially in contents linked to reading and writing processes. As external factors, the analysis detects that teachers perceive family demands, also detected by Tobin (2009) in the USA or by Garreta (2009a) or Parellada (2002) in Catalonia, pressurizing teachers to teach cognitive-based contents and, in particular, reading and writing skills, alongside comparison with other schools with high academic achievement.

M1A: *"Parents are more and more demanding, and they put you against the sword and the wall. They say 'my four year old nephew goes to another school and already reads and writes. And I'd say ' look, Mister, while he learns that, we do this because of this, but we don't have this face ... [...] You know what this is? It's our self-confidence [...] We don't have this confidence and we wet our knickers when anyone asks us anything". (School A).*

Certainly, teacher's discourse in schools which have valued collective reflection is more secure and cohesive, valuing team collaborative support as the basis of their performance in order to face pedagogical uncertainties.

M10B: *"[In our school] we don't have this pressure, but we work very hard. The day to day absorbs you. We'd spend all day working here, and quite happy! [...]*

M5B: *We know exactly where we want to go, what we want to achieve. [...]*

M6B: *We do the pedagogic work on a weekly basis and, in addition [...]*

M1B: *the school has a culture of ... reviewing things. When you start from a new, then you can rethink things, it's not like as if you've always done it in such a way. You can think about how to do things, this way or that way, and why? ... what would happen if we did something else?...[...] This line, what happens, is that it's wearing, sometimes, and well, ... sometimes the feeling of ... 'oh dear!, I don't know how to do it, and ... where shall I go now?, I don't know if I'll have time to finish, ... where shall I go from here?..'. And this is a reality, and it's wearing. The other part, [collective support] which is very good, helps you through, right? The difficulties are there... [but] there is a network there that ...you feel they'll listen, that when you have something here inside, you see that the other one has also gone through it and,... I think this ... helps, it helps. " (School B)*

Nevertheless, as in the more academic schools, research collects uncertainty evidence in all schools suggesting educational collective's vulnerability as a general trait making teachers very permeable to external influences.

As an overall analysis, the previous results show how Catalonia's education system is traversing an important phase of questioning of educational principles and practices also evident in Leiva's research (2010), leading some initiatives to revise and redefine such principles concerned with a new trend in pedagogy much more coherent with children's capabilities and needs in ECE. Nevertheless, although teacher discourses prove to be rather critical towards their own tendency, recognizing that children in ECE have specific needs that are not being met, the system is still very much influenced by an academic school concept and ends up succumbing to pressures. This emphasizes the educational system's fragility, a system that has to learn to deal with today's diverse education and retrieve the profound sense of ECE as an opportunity to develop children's basic needs and reduce the differences among children. In accordance with this, two significant variables have been detected throughout the investigation that should be considered throughout the analysis when discourse is referred to CIO:

- On the one hand, a significant deficiency regarding ECE teacher training, resulting in teaching staff vulnerability to external pressures and consequently making them doubt ECE objectives, causing tension that dots teacher practice and relationships with children, families and other educational colleagues.
- On the other hand, a lack of opportunities for finding dialogue and discussion spaces towards a common aim of sharing pedagogical beliefs and values in order to create a solid and cohesive project, enabling them to face today's education challenges and pressures with confidence.

5.2.

Early Childhood Education and Children of Immigrant Origins

Considering that teachers prove to be more concerned with academical achievement, when discourse is focused on children of immigrant origins, such objective is still evident. As the analysis shows, this second section begins with a non negative

perception of immigrant children, emphasizing an affective bond as the base of any educational action.

M1E2: *"We are very loving, here. That's very important for children.*

M2E2: *Here ... the curriculum uses the affective bond ... because it's important that the child feels safe ... and this will enable him to learn more by himself, because he'll feel calm and secure" (School E2)*

M2B: *"Relationship relies a lot on close contact, because if not, it's the bewilderment, because they feel lost,... [children need] contact and consolation, and loving care, ... because they can't understand. They feel lost!" (School B)*

This valoration of affectionate bond is also present when teachers communicate with CIO using expressions such as "love", "darling", "beautiful" which are used by the teacher on the ethnographic video and also in discourses when teachers take part in group discussions while viewing the videos ("how pretty", "just look at him", "Well done",...). Such attitude, which seems natural to ECE teachers, is coherent with the LIC Plan's principals emphasising emotional welcoming of new immigrant children.

In such a caring context, teachers believe that once CIO have learned the language, they adapt easily to the school's system acquiring habits and routines, becoming a naturalized member of the group, which agrees with Ogbu's results (1995, 2003) when he observes initial difficulties are easy to overcome with time and interaction opportunities. Nevertheless, within such an evolution, the children become therefore culturally invisible, relating again to the results at the French school (Brougère et al., 2008). This is perceived positively by teachers believing that the adaptation of CIO should not suppose a problem especially when there are few students of such characteristics in the same school and for which reason no special further adaptations are necessary, relating again to the results at the french school (Brougère et al., 2008)

M2E2: *"Slowly ... they get there. I think that ... this system of arriving, playing and interacting with all the other children... even if you can't understand anything,... well you can follow by imitation. It's easy for them to adapt". (School E2)*

M1A: *"In early childhood education, with all the playing moments, playtime, routines ... I mean, everything is much more marked, very visual and,... I think, [arrival of CIO] it wouldn't involve much changes. Maybe you have to do more gestures and work more with images, but not... [changes] (School A)*

Nevertheless, teacher's discourse evolves from this initial good perception of CIO's integration. As members of the class, these children are expected to follow the same contents as their local peers although, as teacher's admit, they have initial specific needs meaning they cannot follow the same curriculum as the rest of children until they learn the language and acquire school's habits delaying their learning process, therefore suggesting that the rich intercultural process CIO traverse while acquiring the language goes unnoticed, coinciding with Rogoff (1993) when she points out that CIO's competencial background and cognitive habilities acquired in their home socio-cultural environment are ignored. Such a situation evidences an ethnocentric curriculum tendency, which is also observed in the works of Ballestín (2010), Colectivo IOÉ (2000), Foster (1990), Jordán (1990), Pizzinato (2011) or San Roman (1986, 1996).

M3C: *"We start working real contents in P4 [...] a child who has been in a nursery school, already has a few habits that here they don't have. Then, when you really start to work real contents is in P4. Also you have to adapt, but it's different because you prioritize habits, you prioritize coexistence ... between them, and the language, oral expression and comprehension. Of course, then you can't start where you would start...."*

M4C: *In a normal school.*

M3C: *... in a normal school.*

M1C: *Where children understand you perfectly, they have the habits, ...*

M3C: *Of course, ...*

M4C: *Taking a clip or a pen, this in nursery school they've already learnt" (School C).*

M2B: *"You begin to work something towards the end of the school year, the third trimester, which is when... [they begin to understand routines and instructions]. Before it's impossible. It's another world" (School B)*

Although these discourses suggest an initial deficiency perception. Teachers agree in pointing out that children finally develop very good language skills.

ME1: *"They learn very quickly [...] and, slowly, they get going and now, A. speaks Catalan... incredibly! I mean, as to say: My God! Better than I do!" (School E)*

Although this valuation seems common to all teachers, it is necessary to point out that CIO are not surrounded by a rich language environment in the school's vehicular language as Canale (1983), Marí (2008) or Vila (2001) observe, pointing out that often a

good language competency goes beyond the linguistic aspects of language (this matter will be reviewed later on). Within such evolution, the analysis reveals that teachers believe CIO's evolution is still a matter of time and opportunity, taking for granted that these children already have a well constructed personal identity tailored to the cultural reality of their families, providing them with a personal balance and allowing them to evolve academically, and interact harmoniously within the school environment and with their local peers.

***M1B:** "I think that newcomers can adapt far better than other children we have in the classroom that have some sort of disorder or dysfunction of whatever kind ... I think that if there is a personal balance, I don't think that the cultural or linguistic part should impede them to adapt to the infant school's dynamics, no?" (School B)*

This last fragment suggests that personal identity is important for a person or a child to learn and develop favourably in school, coinciding with the works of Cummins (2002), Davidson (1996) or Ogbu (1995, 2003), although at the same time points to teachers deficiencies in intercultural education and culture relationships, unaware that CIO traverse a major intercultural identity construction phase during the first years of their education and for which they may not receive the necessary educational accompaniment. It must be considered that often CIO develop an enculturation process in the hosting society and not in their family's culture (Benhammou, 2006) although are looked upon as being immigrant and, therefore, be object of stereotyped perceptions, a fact which can have repercussions on their identity definition and which is ignored at school. This is visible when teachers at School D ignore the children's origins as most of them have been born in Catalonia. Although this perception could initially be understood as positive, it also entails a risk in that it can impede teacher's seeing a child's necessity to construct an intercultural identity. When teachers are asked if they have many CIO in their school, they answer:

***Several teachers:** Few ... no ... [...] Spaniards and Moroccans, ... a lot of Moroccans.*

***M4D:** and many South Americans. Here, at school, but, they are all almost Catalans, sons and daughters of Spaniards, Moroccans and South Americans, but the kids are already in Catalan, born here" (School D)*

Consequences of such pretended invisibility slowly emerge as children become more visible. Although teacher's perception regarding CIO in ECE is initially positive, discourses prove that this perception slowly degenerates when there are many of such

characteristics in the same school, turning to stereotyped problematic and difficult perceptions needing further resources and alternative compensatory educational programmes, believing that in such situations schools cannot follow the standardised curriculum.

M7B: "Ooh! There in S.I, that's a ghetto! [...] People working in these schools are very burned out" (school B)

M7B: "School can't take it on.

M10B: "If you have a ninety percent of immigration, what do you do? If you have a ten percent, you can, but..." (School B)

M1A: "If there are few ... maybe it wouldn't disturb much though, but what if fifteen came? There are schools where there are a lot of them ... I think it would make us change [...]"

M3A: "maybe we would create two spaces; you work language with these children who can't reach the level and a different work with the others" (School A)

Such comments show how CIO's perception varies depending on the number of children in the school, being relatively good when there are few as CIO soon learn the language acquiring school habits and slowly being able to follow the curriculum alongside becoming culturally invisible. Nevertheless, when there is a high concentration of CIO, these children become culturally visible and immediately associated to special learning needs. Teachers perceive that work in schools with high concentration of CIO "should be" hard and for which personal skills are required evidencing a latent rejection suggesting culturalist racism or differentialist attitudes as the works of Bertran (2005), Colectivo IOÉ (2000), Jordán (2001), Pizzinato (2011), Samper (1996), San Roman (1986) or Vives (2009) lament. Nevertheless, without denying such evidence, such difficulty perception opens a question which is worth considering: is this really a consequence of a cultural rejection or is it related to a biased interpretation of a teacher's role? As Tatar and Horenczyk (2003) point out, the most assimilationist teachers are the ones who suffer the highest levels of distress when dealing with cultural diversity. Such question can be answered when listening to teachers working with high concentration of CIO. Therefore, previous perception should be contrasted with that of teachers working in a high immigrant concentration school recognising that a personal positive willingness is needed to be able to work with these children, although prove to be more satisfied with their educational role in such kind of school than in a "normal" one, admitting that their performance there allows them to

broaden their pedagogical objectives, encompassing care attentions amongst cognitive learning contents. These teachers understand that it is necessary to rethink educational goals attaining a more flexible diversity project.

M3C: "Here P3 it's very hard. Especially at the beginning. You've got to manage with one person and support teachers that come ... [<shift>: with desperate tone] ...Aaaaah! ... I mean ... I don't know! [...]"

M4C: I think that it's much more rewarding here than in a school ... [normal].

M7C: Yes, of course! It's a job that is generally grateful. [Teaching in general] It's a job where you receive a lot... lots of rewards, right?, but here even more. I,... with these kids ... [<kinesic>: opens her eyes and smiles lightly expressing joy and contentment]

M4C: And with families.

M5C: Yes!

M3C: and you don't get tired of it.

M1C: Of course, it is a job that you have to like.

M4C: You've got to like this kind of school. You've got to pull from everything ... you must have an open mind to ... because if you don't, then you can't [...]"

M3C: well, the proof is that we're still here. We've been here for years and we stay.

M1C: Yes, Yes! and teachers come and ask for confirmation [to carry on at the school]. [<vocal>: laughs] [...] We'll continue doing what we can and ... the people that work here, I think, or they like it or they leave at the first opportunity. This is how it is. A lot of people who have left, have returned, and then other people that, when they've come, they've been frightened". [<vocal>: laughs] (School C)

M1C: "There are teachers who, if they come... to behave as a teacher and expect a homogeneous class, and ... [<kinesic>: denies with head] ... No. [...]"

M4C: look, if you focus on the curriculum, ... 'you must do this, you must learn this, this and that ...' and you leave aside all the caring aspects, the emotional part [...] here you can't advance ... but you do other things [...] here you can't have the mentality of 'I'm the teacher and I come to do a tutoring'. Here you do an assistance job... that goes beyond your duties as a teacher. Then, if you're in this school, you have to like everything that this entails. There are things that you would say 'this isn't my duty', like removing nits, I mean, ... or bathe them because they're dirty, and are ... I mean, if you're here it's because you really like to be with this type of children" (School C)

As can be seen, teacher's perception of CIO when working in high concentration schools is much more positive regarding their pedagogical role, pointing out that

teachers' attitude and willingness to work in such schools is most important, coinciding with Gay (2000), Jordán (1994), Landon-Billings (2009) or Nieto (2003).

M4C: *"If you believe in them...*

M1C: *You see they... they pull through.*

M3C: *Yes"* (Shool C)

Nevertheless, they still manifest a stereotyped perception regarding CIO when these grow older, associating them to cultural conflict situations that are not seen as a consequence of a lack of education in the early years rather as a problem derived from cultural matters that are external to their action. Such perception can obviously interfere in a hidden curriculum as Cummins (2002), Kubota (2004) or Shohamy (2006) point out:

M4C: *"The problem is when they're older, when they have to work harder, when they have to follow a more structured schedule and must have habits of...*

M3C: *When they have to work harder at home.*

M4C: *...which they don't do, and of course, then they start dropping their performance.*

M1C: *Yes.*

M4C: *because nobody helps them to do their work at home, they don't bring their homework,..".* (Shool C)

Linking the previous comment to CIO's school performance, it should be noticed that, on a par to those in schools with few or no CIO, teachers admit that although it is difficult to begin with, once these children achieve the language, they usually finish ECE having attained the educational goals.

M4C: *"At the end of first year, ... when they finish first year, they all already, with the exception of those who have learning difficulties, they all already know [how to read and write.]*

M1C: *some cases in P4 and P5 can read. [...]*

M4C: *I don't see that there's so much ... so much difference with another school. [...] And besides, it's an evolutionary matter. You can't do anything about it, I mean, I can't get uptight if a five year old child doesn't understand an abstract concept if his brain is not mature enough to understand it. I mean, it's, ... you give them the tools and they go on ... assimilating more or less and then the 'boom of reading' they do alone. [...] But this, in P5, only five, six children do it. The others have a series of tools because the process must be done at first year. Because it is in first year when it is achieved. I*

mean, that's the goal, the problem is that everything has been advanced ... Now children have to finish P5 reading?... No way! ". (School C)

***M4C:** "Of course, because besides, what counts ... the ones who want to study,... the ones who like school, pull through. They go to highschool... [...]"*

***M1C:** Of course, ... What do we see? That the work is done. The results are there ... they are achieved ... before or after? ... ok, but... of course, the work is there and ... and it finally comes out, it comes out ". (School C)*

To be noticed is that academic pressure is still present, valuing educational achievements in comparison to other schools considered as academically good, making teachers doubt about their methodological strategy. Nevertheless, comments suggest that it is not necessary to focus teacher's concerns on the attainment of cognitive or academic learnings since children attain ECE objectives, subsequently learning difficulties are not to be found within this matter in ECE, rather should focus on other aspects, more closely linked to personal growth and social identity as Ogbu's works point out (1995, 2003).

In relation to the specific concept of interculturality, teachers continue to perceive such as from a multicultural approach. The few culture contact experiences that teachers have shared in their discourses have been expressed from a well-intentioned but ethnocentric perspective, not noticing the need to educate from an intercultural education project addressing all children as a fundamental aim for today's society of culture contact, rather as an ethnic naive compromise with cultural diversity.

***M2B:** "once in P3 [in another school] we found, that well, of course,... that,... there were very few children from here, from the country. They were nearly all from the Maghreb. Then when we opened the school doors we found that, of course, a lot of criticism from the families of here towards them... but with contempt, no? ... Then we had the idea of organizing a breakfast,... that the Maghrebins could bring. A breakfast where we could all eat together. And it went very well. It went super well. I don't know, everyone was in charge of something,... We organized team workshops,... we did a little bit of ... I mean the mothers made tea,... invited to... and it was a way to ... so that there was a bit of cohesion for children [...], and after that they knew each other and then... I mean, one takes a fancy on the other... and then it's different, isn't it?... But at the beginning, there is some discrimination, isn't there? said so with language, right?" (School B)*

Such experiences, although necessary as pointed out by Barquín et al. (2010), Campoy and Pantoja (2005), Hoffman (2002) or Lee and Dallman (2008), do not prove to be enough to overcome prejudices and reach intercultural interaction, as such intention goes further than tolerance (Besalú and Vila, 2007; Carrasco 2004a; Carbonell, Formariz and Darder, 2000; Coelho, 2005; Earick, 2009; Nieto, 2003). In this research teacher comments only prove that teachers are aware that it is necessary to deal with cultural diversity at school not only addressing children, but also their families, although not knowing how to do so. Nonetheless, teachers are aware that such change entails much more than only what the school's institution can do, coinciding then with the works of Carbonell (2000), Coelho (2005), Colectivo IOÉ (2000); García Castaño et al. (2008) or Ponce (2010).

M1B: *I think that the school's function is to neutralise this ... potential of ghetto, isn't it? This of grouping them and ... forming, well, ... I think that the school should have to neutralize it. [...]*

M2B: *But I think this goes beyond the school, eh! (School B)*

Regarding intercultural conflicts, which are not mentioned in teachers' discourses unless associated to the gipsy population, results suggest such conflicts are not considered as a potential educational tool as consider the works of Benhammou (2006), Canimas and Carbonell (2008), Carrasco (2004a, 2006), Casas et al. (2006), Derman-Sparks (2007), Jordán (1994), Leiva (2010), Martí Marí (2007), Vandebroek (2009),...; moreover, conflicts are understood on the basis of reactive action, having explicitly occurred with either verbal or physical manifestations and not as tension between cultures. Therefore, being rare cases, teachers do perceive existence of cultural conflicts amongst their children and consequently no evidence is shown regarding necessity to reflect over such matter. Thus, whenever a cultural conflict happens, teachers prove intercultural training deficiencies believing that it is an external matter to their duty and so, considering Martí Marí's (2007) classification, tend to either *accept and elude* it when it happens out of the school environment or *inhibit and ignore* it when occurs in school, associating such conflicts to other causes not linked to racial matters.

M1C: *"Racial conflicts, ... right? are not among Moroccans and Gambians, for example. Racial conflicts come more ... [<shift>: lowers her volume] a Gypsy family and a family perhaps from Guinea. If it's between Gypsies, ... [<shift>: retrieves the previous volume], nothing happens.*

M3C: *They sort it out themselves.*

M1C: *They sort it out themselves. If it's between a Gypsy with a Moroccan or a Gypsy with a ... Gambian, here comes the trouble. They are very, very racist. [With the rest of cultures] there may be a conflict but not for ... racial matters. No. [...]*

M4C: *[With Gypsy population] what conflicts do we have! "* (School C)

With regard to the Gypsy students, in accordance to the works of Barquín et al. (2010), Colectivo IOÉ (2000), Fernández Enguita (1999), Garreta (2003), Jordán (2001), Ortiz (2008), Pizzinato (2011), Samper (1996) or San Román (1986, 1996), this research evidences that this is a rejected minority, beyond the immigrated population, due to its resistance to assimilation in adapting to school's dynamics and its tendency to maintain their traditional way of living. The discourse analysis proves that there is little interest in establishing dialogue on teachers' behalf as a result of stereotyped perceptions, taking for granted that working with such children is always difficult due to the different perceptions regarding education expectations and values between school and family.

M4B: *"in S.C., [<vocal>: parodies Gypsy mother's expression asking for explanations regarding the child's handkerchief] it's not only the fact that they speak in Spanish or not,... but the culture,... and it even being so close,... but many times it's very different and,... They talk so..., and you, ... [<shift>: weakens little voice as if one is scared and helpless] 'what? Oh, dear!, ... What are you telling me?' [<vocal>: general laughter] and sometimes it is not so much the fact you speak another way, because they understand perfectly because you speak Spanish to them, but ... I don't know how to say. It's ... the cultural clash or, ... ways of doing, isn't it? ... You have to adapt to a different way. The priorities are different. There, just walking in at nine, you have to wash hands and faces because they do not wash at home"* (School B).

Considering pedagogical intervention with CIO in ECE, no evidence suggests that teachers could be aware of any necessity to rethink educational principles towards intercultural education and even less regarding dealing with profound issues linked to identity construction addressed to all children with a common aim of helping them grow in a society filled with stereotypes. However, despite such lack of awareness with respect to intercultural education, the analysis shows teachers' concern about responding to diversity in education. In fact, CIO are not ignored as such, rather perceived as part of a broad concept of diversity, believing that CIO will be attended throughout a well intentioned effort to cater diversity. This, again, reveals a lack of knowledge of the profound sense of intercultural education on behalf of the teachers.

M3A: “I, what I see is that the teachers, we must reach all children within what we can. And I, sometimes I think that we don’t do a good methodology because we don’t reach..., the classroom should be prepared with a variety of different spaces. [...]”

M2A: Then the methodology must change!

M5A: But not because you have immigrant children.

M1A: It’s to be able to deal with diversity!” (School A)

M5A: “I think, [...] the more rigid is the classroom functioning, the more difficulty you have to integrate, either diversity or newcomers. The freer the system is, the more ...”

M2A: Relaxed.

M5A: Yes, the freer the activity is, the easier it is to integrate in general” (School A)

As a general conclusion regarding ECE teacher’s perception towards CIO the research suggests training deficiencies in intercultural education based on a lack of awareness of such necessity combined with good ethic intentions, making them vulnerable to social stereotyped influences easily interfering in a child’s learning experiences throughout low expectations, a situation which is aggravated by ECE’s tendency towards an academic schoolifying system.

5.3.

Early Childhood Education and Families

Continuing teacher’s discourse analysis regarding CIO in ECE settings, research pays special attention to school and family relationships which emerge as being a controversial topic beyond cultural origin differences consequently affecting families from immigrant origins.

According to data collected in this investigation, regardless of cultural origin, diverse perceptions have been collected regarding school and family relationships, although family pressures have been detected in all schools demanding reading and writing skills. In most academic schools, discourse suggests that teachers often succumb to family requests whilst not able to justify pedagogical beliefs. In consequence, some teacher’s express their discomfort in attending to family demands and prefer to stand aside, leading to a non-collaborative culture between both institutions, also observed

by Parellada (2002) and furthermore, in some cases even underestimating families' educational actions.

M1A: "[families] want explanations at nine o'clock in the morning when you cannot give them any explanations because you have twenty-six individuals knocking one another silly and if you say [to the parents] 'write it down in the diary and don't speak to me!' I can assure you that not even Christ comes! [<vocal>: teachers laugh and nod their heads]!

[...]

M1A: I think that families care too much about what they do here and not enough about what they should teach them at home!

M5A: Of Course!

M1A: A lot of children, they teach them how to read and write at home, but then they don't teach them how to clean their bums, or how to get dressed, or eat..." (School A)

M9D: "we have to teach them everything, right from fastening their shoe laces until the Punic wars. It gets to a point where you can't reach so much demand!" (School D)

This perception, nevertheless, is not shared by all teachers, which is also suggested by Garreta (2009a), as schools with a more innovative pedagogy are developing initiatives with the specific aim of adapting to stipulated ECE Decree principles in regard to family participation.

M1B: "We open the door for parents to come in and we can make a minimum contact with them ... even if it's only a 'Hello, good morning, ... How about this or that? How did it go yesterday afternoon?' [...]

M6B: [Children] arrive and they know that there are different playing areas and they choose,... Then [...] they get ready: they bring their notebook out, they hang their jacket,... they do what they have to do with their parents' help [...] And then,... If they [parents] have anything to say to us, as they [children] are active and playing, families can tell us things as 'last night something happened' or... [...] And then there are families who have the need to tell you things, right? [...]

M1B: It works very well. [...] By quarter past nine... or so, parents have gone [...] Contact with families, I personally, find it very important [...]

M7B: It is necessary for the Mums and Dads

M1B: and for the children". (School B)

Although teachers in School B do not have CIO, they believe that initial contact would be beneficial for such families, emphasizing with their emotional concerns:

M1B: "I think that in the case of newly-arrived children, that here at school we don't have, I think it is still more important to do so [allow parents to enter the class in the morning]"

M2B: The feeling they must have, leaving their child in a place that they don't know and where they don't understand absolutely anything!

M6B: Of Course!

M7B: Of course!, and if they don't let you in, and you have to leave your child at the door and they shut the door in front of you! Mmm ... It's enough to ... [<kinesic>: inspires and opens her eyes expressing uneasiness or fear] [...]

M6B: Of course, being able to see the class, no?, I think that gives you some peace of mind, doesn't it? If you can go in ... You have nothing to hide" (School B)

In this sense, teachers at School C who have a high concentration of CIO promote initiatives for close family-school relationships and participation in specific learning activities:

M4C: "Right from the moment in which they [the family] come and see that the school is open to the family and that they can also participate and that it is important, it's important that they participate in their children's education, then there are families that immediately get involved and ring and come, and they worry,... but of course, this is a minority [...] But these five [families] get involved. [...] And not all of them can because many of them have babies And of course, they can't come to help you with the baby [...]"

M1C: We asked for collaboration to do workshops and... it's also the same families. [...] We have begun to do, ... to help... [the children] participating in some activities. [...] the evaluation was very good.

M3C: Let's see, not many parents come. Perhaps in another school there would come half of the parents, and not here,... but we're very pleased because... it's this: they don't know what children do in school" (School C)

Results suggest that the greater the school's openness and flexibility is towards pedagogy, the better the communication and outreach to families is, whilst teachers in a more academic school tend to keep distances with families, setting up tense relationships and generating mutual increasing demands and contempt towards one another's responsibilities. Such distance, thus, preludes an even more distant relationship with immigrant families when cultural factors are added to an already existing distance, nourishing prejudice and stereotyped visions of a foreign population,

especially when there are no positive culture contact experiences to generate contestability.

In relation to such positive interaction opportunities with people from different cultures, in accordance to Barquín et al. (2010) and Lee and Dallman (2008), investigation results show that when positive and close contact has been established, teachers contest with more a critical view, helping to counteract stereotypes and improving perception. As an example, language barrier topic can be referred to as it is observed by many teachers in the different participating schools. Although such barrier is initially taken for granted, once given the opportunity to share experiences and perceptions, teachers readjust their perceptions dismantling such barrier proving that communication constraints are easy to beat when there is a “*communicative intention*” on both sides.

M4B: *"I've found the case of having an Arabic child, and ... with him I had no problem, but every time I had to speak to the family, ... Ugh!, ... to tell them that ... and in Spanish and in whatever I could,... [...]*

M1B: *But I think that families, little or much, but ... That happened to me once with X, who was the brother of Y., and it was the first year that had contact with the family, but little or much, very simple words,... Arabian, or,... four very simple words in Spanish, not Catalan, but in Spanish, they know a little, because I, with Z., I remember that it was very [<shift>: pronounces very clear and gestures to reproduce a dialogue exemplifying conversation with a Moroccan mother]: Monday. Ok. Yes,... and so on'. in a monologue plan, me towards her and her saying ok. And she asked if she didn't understand.*

M4B: *I think that if it's face to face, well, with gestures and,... I can make myself understood... but the day that I had to speak on the phone,...*

M3B: *of course, it's more more difficult.[...]*

M1B: *I think that in these cases there's always an older brother who can speak a bit...*

M4B: *Yes, Yes, Yes, Yes, Yes ... I think in the end I spoke to a brother ... " (School B)*

M1C: *"They try, don't they? [representing a foreign mother speaking] 'Ok, me not understand but you explain', no?. They Strive" (School C)*

Although positive contact itself does not prove to be sufficient to dismantle stereotyped perceptions, it is certainly necessary. Furthermore, it is most important to provide opportunities to bring forward constructed perceptions and contrast them through

critical reasoning. The following fragment results from empowering interaction experiences, on the line of Coelho (2005) or Cummins' (2002) demands:

M1C: *"we have a group of mothers who participate... in everything. Always. [...]. It's always the same group of mothers, but they take part in anything that we organize at school [...] [The Mother and Father Association] has a President who is very nice and very competent, South American she is... Then, from there, well, we managed to get other mothers involved who ... are immigrants, because the few families that we have here for example ... are... [<kinesic>: waving hands to indicate disinterest] ... do not get involved".(School C)*

When listening to FIO perceptions in the welcoming sessions taken place at School E, necessity to favour mutual communication spaces to share school and family expectations and concerns becomes obvious in order to avoid misunderstandings, agreeing with the claim of different authors for school and family interaction spaces, especially when coming from different cultures (Besalú and Vila, 2007; Bertran, 2005; Dahlberg and Moss, 2004; Leiva, 2010; Parellada, 2002; Rinaldi, 2006; Skattebol, 2010; Tobin, 1989, 2009). As a Maghrebian mother explains in one of the reunions registered in field notes, her son once told her that she had to sign a congratulation notification, which she did and then congratulated the child, feeling very uncomfortable some time later when she realised that such notification was to inform the family of the child's bad behaviour. Such misunderstanding led to a biased perception of the family on behalf of the teacher, "confirming" stereotyped disinterest attitudes, which in this case was not so. Likewise, other family's comments could be pointed out from the field notes such as those from a family from New Zealand who, for example, explain how they felt overwhelmed with the school's constant communication demands through the child's diary, feelings which were shared by a Russian mother who, resigned, explains how she finally accepted this particular custom although initially felt intimidated. All in all, such comments evidence that different cultures have different education expectations and it is necessary to share them and understand them in order to avoid stereotyped perceptions that can nourish them even more.

Nevertheless, such opening attitude towards immigrated families should also be considered with local families. Likewise to teachers, families are also vulnerable to social influences (Goleman, 1997; Steiner, 2002) and, if any possible school tension is added to such vulnerability, it will become very difficult to avoid them leaving schools

with CIO, contributing to the creation of ghetto schools. As evidence shows, such uncertainty is collected in parent's discourse:

M4E3: *"we help the ones that come from outside ... I think that's very good, but here there also are some who need ... like a small reinforcement, no?"* (School E Family)

Thus, affective communication with local families must be secured to ensure close links and make sure they feel well attended as also point out Bertran (2005), Coelho (2005) or Leiva (2010). At the same time it is necessary to promote interaction and critical reflection spaces amongst families in order to dismantle possible stereotypes they may have, and build new perceptions much more adjusted to an intercultural reality. In the following fragment, evidence shows how an immigrant origin mother explains her child's intercultural experience and how another mother complements her speech, highlighting how enriching such culture contact experience is for children. Nevertheless, it should be noted that such enrichment is only perceived towards immigrant children and no evidence has been collected suggesting that parents are aware of how immigrant children enrich local children's intercultural experience also.

M3E3: *[in broken Spanish] "In month of April,... well, I am from Japan, and with N. I have gone to Japan ... Each time goes to Japan, N. go to school there, and this time been seven days and although understands language, all day with hood on ... because he do not feel,... [confident] [...] of course, says 'my friends are here' [...]"*

M10E3: *This strengthens children a lot, doesn't it? This mix of different cultures. We were talking earlier about J. [previous year school class mate] who was here last year. The previous year he had been in Japan. Then he came here, then in December he went to Murcia, then ... I don't know, Argentina,... then ... I mean, he's a child who has been from school to school and learns how to socialize very well, doesn't he? It influences on the child's personality and the more experiences you are exposed to,... the more you enrich yourself, right?"* (School E Family)

Although contact experiences by themselves do not demonstrate to be sufficient again to favour an adequate intercultural relationship with FIO as teachers remain vulnerable to social pressures based on ethnocentric visions of reality, it is therefore necessary to grant both teacher and family contact opportunities to interact throughout balanced power relationships, sharing expectations and concerns and dismantling stereotyped perceptions in order to rebuild new ones on a basis of a well founded and critical positioning. Alongside, it is necessary to ensure intercultural teacher training understanding that family relationships are most important within culture contact

situations, both with immigrant origin families and also local families, being aware of tensions that CIO's presence may generate. Alongside, teacher training and affective communication should promote close links with local families to understand the benefits of intercultural education and value how contact with CIO favours local children's competent development.

5.4. ECE, Language and Learning

As a final cornerstone emerged from ECE teachers' discourses in Catalonia, analysis highlights a debate referring to Catalan language which is presented in this following section.

Concerned over language matters, teachers' first comments relate to children's facility in learning the Catalan language, agreeing with Cummin's (2002) observations regarding language basic skills. Nevertheless, teacher's manifest initial difficulty which must be overcome, a situation which applies to both Spanish-speaking children and also to those with other languages of origin consequently meaning that starting school in Catalonia implicitly entails an adaptation period to the school language, being an added challenge for both children and teachers, observed also in Vila's (2001) works. In such situation, teachers tend to confront the matter with a series of common pedagogical strategies they believe coherent with ECE education dynamics favouring inclusion for all children, either with or without language or learning specific needs, strategies entailing routines, non-verbal communication support, oral strengthening based on word repetition and simple communicative structures, songs and rhymes, etc. On a par, emotional confidence is stressed as most important.

***M2A:** [you have to pull from] the intonation and the gesture and whatever is necessary,... photos, and...*

***M3A:** Action [...]*

***M1A:** Constant oral reinforcing*

***M2A:** Oral, yes, and routines...*

***M1A:** And repeat.*

***M2A:** Repeat over and over again and ... 'How are you?' ... and very simple sentences. [...]*

M1A: *In Infant School you always use gestures, you speak a lot, you repeat a lot, ... and this we do naturally in Infant School*

M5A: *And visual reinforcement, ... we do a lot of routines [...]*

M4A: *And we do a lot of group cohesion [...]*

M2A: *Stories [...]*

M3A: *Riddles, songs, stories, sayings,... " (School A)*

M1B: *"I think that children learn it by speaking Catalan on a day to day basis [...] I think that you don't need to actually teach-teach it. It's got to be the language of use, and that's it [...] You learn a language by using it [...] not teaching it especially or having any special lessons [...] They also learn with the relationship with the teacher. Apart from this, you also need to create an atmosphere of confidence. It's not only a matter of language, eh!" (School B)*

In the case of Spanish-speaking children, teachers do not appear to be particularly concerned with the child's communication difficulties as teachers themselves speak Spanish and although they communicate with children in Catalan, they admit to resorting to using Spanish when they see the child is not understanding or appears to be at unease.

M5A: *"I find that changing into Spanish is a good tool. Communication is most important [...] and also because the child feels more comfortable. [...] Sometimes they get stuck and saying the word in Spanish or in their own language, you give them the link .*

M2A: *what I see is that ... When you need to understand because you feel distressed, and you clearly see that there is a problem of oral communication, and you can see that they can't understand, then, If you can speak their language, it helps a lot. Now, if a Chinese child comes and you don't know anything about Chinese, then you have to manage, but if you could speak it, it would be ideal." (School A)*

Throughout these strategies, teachers from the participating schools coincide in perceiving that the initial anxiety diminishes by the second term when children begin to follow basic routines and consider that, by the end of the first year, CIO feel fully integrated and competent with basic communication.

M3C: *"At first it's a monologue...*

M2C: *Yes, it's a monologue. [...] the teacher's talking and the children are all ... [<kinesic>: shows an uncertain face with eyes wide open].*

M1C: *Yes, as to say: 'what are you saying?, what are you...?'*

M3C: *You have to repeat everything over and over again, you have to do it yourself and it's very difficult because they don't understand anything. They don't know what they have to do...*

M1C: *The routines, the habits,...*

M3C: *Of course... Even so, you see that they try... And by the end of the first term it's obvious that they've got the routine. They start to react to daily orders and easy things... the 'Good morning' [...] and by the second trimester it changes a little... well, changes what with comprehension, because expression... that's different". (School C)*

ME1: *"It's taken us... a trimester and a half, eh! to answer! He did this [<kinesic>: teacher nods] [...] and from the first term on he began to smile and looked handsome" (School E1)*

After a time, teachers believe that these children speak fluent Catalan, Spanish and also any other family language they may have, alternating the language depending on the situation. As the following teacher says, children speak in Catalan at school, they speak Spanish in their social relationships and use a third language with their families when this is different to the two previous:

M1C: *"I don't think children are aware of it. They just go on learning and they speak Catalan here, they speak Spanish in the street, and they speak their own language between themselves..."*

M5C: *I think they know in which language to speak in and where. At school it's Catalan, outside it's Spanish and at home, whatever their language of origin is" (School C)*

Although children prove to have facility in learning the language, Essomba (2006) alerts over children's easy language learning topic. As Maruny and Molina's (2000) study detects, a child takes up to five years to learn Catalan coinciding with Cummins' (2002) studies. Although basic language is easily achieved, this must not be associated to a complete language competency as this entails discursive, social and strategic uses apart from the lexical and grammatical skills. Therefore, teacher's discourses alert over teacher training deficiencies in second language acquisition.

Carrying on with the video viewing sessions, and having admitted language switching as positive, after viewing the American's school experience in Arizona where Spanish and American English are constantly interchanged, Catalan teachers's discourse slowly diverts and language concerns begin to emerge.

M3B: "You see,... for example I don't do that. I always speak Catalan... and they understand me.

M1B: No, I don't.

M3B: I only speak Spanish if I see the child is having a bad time

M6B: Of course!

M3B: If not,... get on with the job! That's the way to learn! Well, if they don't understand, in the first moments, during the adaptation, obviously I do speak it, but if not...

[...]

M2B: "I think that if we don't do Catalan at school, it will get lost... because,... right now, between the amount of immigration at school and Spaniards, they would end up speaking Spanish [...] it's more powerful [...]"

M9B: When a Catalan-speaking child speaks to a Spanish-speaker, they change to Spanish, but the Spanish-speaker doesn't change to Catalan". (School B)

M1D: "Here the weak language is Catalan. [...] We couldn't do this here. [...] I think that if we did this here, we would end up speaking only Spanish" (School D)

M2A: "If it's a school with a lot of children speaking Catalan, ok, then [...] but now, if you're in a school with a great amount of Arabs, the language they'll speak, what do you think it will be? Well,... the mother language! [...]"

M1A: If we were all Spanish-speakers here and did more open activities with interest corners,... we would be favouring children to speak in Spanish". (School A)

Such concern over the Catalan language is emphasized in the following conversation where a teacher virtually denies to speak any other than Catalan language when addressing foreign children wanting to protect the language and culture of the region, making evident how language is linked to identity matters, a fact which Bastardas (2007) relates to in his works, suggesting that groups that have an historical experience of repression can strongly associate identity to language.

M1A: Obviously I won't say "No! No! You must speak normative Catalan!"

M5A: Oh, yes you would! [*<shift>: with a friendly singing chide*]

M1A: [*<kinesic>: proudly places her hand with her four fingers over her heart, representative of the Catalan four bar flag and smiles*]. Catalonia! Long live Catalonia! [*<vocal>: collective laughs*] (School A)

Furthermore, concern over the Catalan language is also present in parents' discourses, as the following fragment shows, making evident that it is present in social discourse:

M7E3: "[my son] one day told me that he wanted to be 'castellano' [Spanish], that he didn't want to be Catalan.

M6E3: Why?

M7E3: I don't give it much importance or anything. I guess it's..., uhm,... but he tells me he wants to be 'castellano'. And he wants to be 'castellano'. [...] and he said [*<shift>*: in Spanish]: 'because it's cooler'". (School E Family)

Such a situation brings to notice that teacher's are concerned about Catalan language recognising it as a minority language needed to be enhanced in School, otherwise it may not survive, a principle which coincides with Lambert's findings (1972a, 1972d) when defending that it is necessary to prioritize the minority language if bilingualism is an aim. Nevertheless, also coinciding with Woolard (2008), Catalan is also perceived as an integration language allowing access to culture world and social progression, confirming it does not fit the usual classification of minority languages.

M2A: Of course, because if you only have contact with your own language, it will be more difficult to integrate in a culture and a language that are different to yours [...]

M1A: We 'take in'²³ to integrate, not to make a ghetto" (School A)

M4C: "[Immigrant origin families] They are very interested and ask a lot: 'Is he learning properly? Is he learning Catalan?'

M1C: Yes.

M4C: It's very important for them that they [CIO] speak the language we have here, because to be able to get around here they'll certainly have to learn Catalan [...] To be able to be integrated, no? And,... have a future. That's if they want to stay here, of course. [...] They [the families] can speak a few words because they have taken some lessons" (School C)

Having heard the voices of Catalan-speakers, it is convenient to listen to that of Spanish-speaking citizens in Catalonia. Confirming the necessity to integrate, the presence of a Catalan teacher, son of a migrant Spanish family, brought to light an interesting point of view as from the perspective of an immigrant descendant. His perception concerning accumulating immigrant children in the same schools was not positive as it generates formation of ghetto's and, according to his personal experience, this does not favour integration.

²³ "Take in" stands for the original word "*acollir*" which entails a caring welcome.

M7B: "That can't be because there are schools that take on all the immigrants. For example, St. I.,... that's a ghetto

Various Teachers: Yes, yes!

M7B: It started off being a ghetto of Spaniards and now it's a ghetto of five continents! [...] You go to C. and you don't hear any Catalan whatsoever [...] On an everyday basis, you go and buy bread and you speak in Spanish. You don't need it [Catalan],... well, that was before. Now yes, because now our generation knows Catalan and can speak it [...] but that's the second generation. Before, I remember that when I was small,... you didn't need to speak Catalan because you were mixed in between Galician, Extremaduran and Andalusian [citizens of different parts of Spain]... You see! That was like a group of people of the whole peninsula living in the same neighbourhood.... But at school they taught you Catalan, eh! so that, if in the future you wanted to be a teacher, educated and all that,... you needed to prepare yourself. And I speak Catalan, but,... how I speak it, well,... that's another..." (School B)

As shown in previous fragments, Catalan is again associated to a language of culture as Woolard's (2008) studies observe. Further on, this same teacher laments that the fact of actually speaking one of the official State languages is the cause of his lack of opportunities to speak Catalan. Although he speaks Catalan, his accent gives him away as a Spanish-speaker and manifests his disappointment when Catalan people interact with him in Spanish, reducing his opportunities to achieve such language of culture:

M7B: "They did this to me at University... and I used to say 'don't change of...

M3B: Well, this happens a lot.

M7B: You can see it's difficult for me...

M2B: Catalan

M7B: to speak Catalan'... and then they speak to me in Spanish!

M3B: Yes, this happens.

M7B: Then, it's you that has the problem!...

M1B: But I think this is a social learning.

M7B: If you... I'm here trying hard and you speak to me in Spanish! Come on!... I understand it... Another thing is whether I speak it flui,... uhmm,... fluently, but... just a minute! I've watched 'Son Goku' [children's programme on the Catalan TV channel] all my life! Immigrants also watch TV3! [Catalan channel] And also 'Filiprim!' [children's TV in Catalonia]". (School B)

This positive perception of the Catalan language contrasts with other reticent perspectives on behalf of some Spanish-speakers. On the one hand, some teachers

point out that the children from the gypsy community find it difficult to learn the language.

M4C: *“Apart from the gypsies, who find it more difficult. The ones that have a Spanish mother tongue find it more difficult”* (School C)

Such perception of difficulty is also brought forward by a Spanish-speaking mother in the validation session of the ethnographic video, not perceiving contact with Catalan language as an enriching experience but as a barrier which must be overcome, making evident the emotional filters towards the school language which following Krashen's theories (1981, 1983, 1985) can interfere with the child's learning experience.

M4E3: *[in Spanish] “At home we don't speak Catalan, only Spanish. [...] Then it would be the same case as a new immigrant, no? [...] My son, because he has never been to play school, so, well, he's never interacted with Catalan-speaking children... and he comes here and everything is new: starting school is the first time he comes across other children when he's not done that before and also the first time he hears Catalan,... that he's never heard before.* (Family School E3)

Evidence is also found in the testimony of a Spanish origin elder teacher having lived in Catalonia the greater part of her life and speaks Catalan although with quite a number of Spanish interferences, again making evident how emotional filters interfere second language acquisition. On viewing the pedagogical experiences in the American school where teachers switch between Spanish and English, this particular teacher comments that she understands the use of both languages there (in the States) but not in Catalonia, confirming Shohamy's (2011) perception when defending that pressure attempting personal identity significantly influences people's behaviour.

M9D: *[speaking Spanish, occasionally switching to Catalan] “But if this was recorded ‘on the border it's normal that both languages should be used together. Then, of course they have’ words from one and the other language. ‘It's like’ an exchange. ‘Over there, I understand it. Here I don't understand’ very well the language policy. [...] ‘Lets see, I think that Catalan children in general think that there's a ditch around Catalonia and if they cross it, they'll fall... They know absolutely nothing about Spain and that's without talking about Europe or the rest”.* (School D)

These discourses suggest an unresolved latent conflict between some Catalan-speaking and Spanish-speaking people, a conflict linked to identity issues which can

interfere in a child's learning process and attitude towards intercultural situations rather than real language difficulties. Nevertheless, teachers and families believe such a situation does not occur in most situations:

***M7E3:** [replying to previous commented speech of mother M4E3] "Well,... I don't find it's quite the same, but well,... because Catalan and Spanish have... have things in common. It's different with a Chinese child. That's what we would consider as an immigrated child. (Family School E3)*

***M2E2:** "Spanish-speaking children [...] as a teacher, I think there isn't any kind of problem, or conflict or anything different" (School E2)*

In any case, this is part of Catalan school's reality and must be taken into consideration in order to meet intercultural identities. In relation to this, the ethnographic video viewing experience has brought to light that catalan schools do not make present other languages at school, which can impoverish CIO's learning experience.

***M2A:** "the Germans, for example, [...] the teaching language is German, isn't it? [...] But the teacher takes into consideration the other languages. She asks 'How do you say good morning in other languages?'*

***M1A:** There is a map of Europe around.*

***M2A:** And this enriches, somehow, ... They see the importance of another language. It's like in the case of P..., like that they'll see what learning English is for! [...] And then I've seen how they [german teachers] play a lot with the two languages, then they [children] see that their culture is also respected, don't they?" (School A)*

This situation of language and culture invisibility could interfere with CIO's intercultural experience and learning processes, hindering possibility to find linking elements that should allow positive transfer of new learning content's or plurilingual experience (Banks, 1995b; Delpit, 1988; Gay 2000; Landson-Billings, 2009; Nieto, 2000; Osborne, 1989, 1983). At the same time, such invisibility does not favour local children's plurilingual competence. As Barrieras et al. (2009) observe, plurilingual competence goes further than a sum of monolingual knowledges, entailing empathic and communicative skills. In relation to this, teachers believe that language diversity can be beneficial for children of different cultural backgrounds, although more as an anecdote rather than a belief in intercultural competence appropriation, unaware of how valuable such linguistic diversity's environment is for all children. This, however, does not appear to be a result of rejection to other languages, rather a lack of knowledge on

behalf of the teachers, again putting emphasis on teacher training deficiencies with regard to plurilingual competence and more so, regarding the foundations of bilingual education, despite being in a bilingual region (results suggest teachers are not aware of the benefits that a bilingual situation provides towards enhancing development of plurilingual competence). Nevertheless, considering language and identity matters, teachers prove to be mostly flexible in their pedagogical strategies towards favouring CIO's learning process. In such case, it must be noted that discourse analysis has detected four different linguistic identity profiles, close to the six profiles described by Trenchs-Parera and Newman (2009). Such linguistic profiles derive into four different instructive profiles defining a discursive arch in terms of Bañón (2002) who defends discursive tendencies and contemplates internal variation. Thus, on one end, Catalan Nationalism can be found and on the other, Spanish Nationalism, both more fixed in their language identity and pedagogical practices). The vast majority of teachers are, therefore, positioned in moderate positions (either Catalan-speakers or Spanish-speakers, although all are bilingual, favourable to language flexibility in teaching and communication, incorporating all possible resources to promote children's learning, including language alternation avoiding affective filters interfering learning experiences). This suggests any possible theories associating children's learning difficulties in Catalonia to a language matter, can not be supported with the results of this investigation. Results rather suggest the opposite: Concern over the Catalan language in Catalonia does not directly affect teachers' instructive style. If anything, what has been proved to influence teacher's performance is the uncertainty regarding ECE objectives and an academic tendency towards cognitive contents, impulsing teachers into accelerating the language learning process as a base to reach academic contents.

6. Conclusions

6.1. Children of Immigrant Origins in ECE in Catalonia

6.2. New Lines of Research

Having analysed teachers' discourses, this final chapter concludes the thesis giving answer to the research questions initially raised. Following on, the thesis continues with an intercultural education proposal named under the concept of *Culturally Committed Pedagogy* to finalise raising possible new lines of research derived from such results.

6.1.

Children of Immigrant Origins in ECE in Catalonia

6.1.1. Research Question 1

Which discourses emerge from early childhood education teachers's in Catalonia with respect to children of immigrant origins?

This question derives in the following **objective**:

- To Identify which topics emerge from early childhood education teacher's discourse in relation to children of immigrant origins.

Considering the first research Question related to identifying which discourses emerge from ECE teachers with respect to CIO in Catalonia, content analysis reveals three major topics amongst teacher's discourses: Attention to Diversity (divided into two sections: ECE from a general perspective and ECE with children of immigrant origins),

Language Matters and School-Family Relationships. Thus, the final analysed topics which have emerged from ECE teacher discourses in Catalonia are specified in the following points:

- Early Childhood Education
- Early Childhood Education and Children of Immigrant Origins
- School and family relationships
- Catalan language

6.1.1.1 Early Childhood Education in Catalonia

It appears that the variability between teachers and schools is considerable, depending on various factors that determine the school and its professional's educational quality, dynamics, either individualistic or collective, children's characteristics, family relationships, educational values,... Even so, this research has attempted to draw out what is common, or rather what is perceived as such by the vast majority of participating teachers.

Therefore, teachers' discourses in the research clearly indicate that ECE in Catalonia is undergoing a period of uncertainty materialising in diverse perceptions and concerns regarding education, suggesting it requires a formal review right from its foundations and its goals. It is evident that there is a significant *schoolifying* tendency (in terms of Bennet, 2006), understanding ECE as a preparation period to face the challenges of academic primary school stage and, although teachers recognize educational legislation's theoretical foundations, findings indicate that caring attentions, autonomy and social relationships are disregarded to favour cognitive learning processes, providing special value to those related to reading and writing skills, misunderstanding educational Decree's "stimulation, introduction and manipulation strategies" concepts with literacy learning itself, questioning schools professionalism when not achieved by the end of ECE key stage.

Reviewing various studies regarding children's education in early childhood, Catalan schools tend to follow Europe's ECE pattern (excluding the Nordic countries' schools). Thus, Vandebroek (2004) confirms the trend of most Western European countries differentiating ECE from nursery school and devaluing care attentions, for which

reason Bennett (2006) and Moss (2008) lament a tendency to "schoolify" ECE. In Fact, teachers' discourse in Catalonia appears to mirror Bennetts description of schools in Ireland: high ratios with groups of twenty to thirty children to one teacher without help of support teachers, organized under age criteria, confined spaces and with success criteria based on a cognitive curriculum establishing linear learning levels which must be overcome to progress, and where children sit around tables to learn letters and numbers preparing them for primary school. Alongside and coinciding with Brougère et al. (2008) referring to the french school, Catalonia's ECE system is based also on the child's execution of teacher's orders and instructions rather than learning by exploration or personal and social growth, where a teacher's role is to monitor children's learning achievements and ensure class-room order (Tobin also refers to this tendency in the Chinese school in his first study of 1989).

Henceforth, research has detected how ECE schools are influenced by social dynamics' pressure, which is not as much derived from curriculum demands, but from teacher's internal assumptions regarding what is perceived as academic success. Thus, such pressure is brought forward through school result comparisons, believing that those with higher academic levels are educational benchmarks; through external assessments, such as PISA²⁴ tests, and also through families, who demand cognitive learning contents. This in fact, coincides with Tobin's work (2009) when, on revision of his cross-cultural study, he observed family pressure demanding instrumental learnings in the Japanese and the States' schools. All this affects negatively children's advancing possibilities in ECE as learning objectives do not match children's capabilities in evolutionary criteria; thus, nursery school is expected to prepare children for ECE and ECE is expected to prepare for primary school. A child's evolution is, therefore, far more complex.

Many teachers admit to the inconsistency of this tendency considering children's maturity stage. In their discourses, teachers constantly manifest how difficulties are justified by ignoring what is precisely a child's needs in such early ages: meeting basic caring needs, boosting their autonomy, provoking interest and joy to learn, exploring the environment, social relationships,... At the same time, however, teachers admit that they are pushed into working in such a way by an inertia which they cannot justify as there are many factors and pressures influencing their performance, pointing to **teacher training deficiencies in respect of ECE**. If teachers are so vulnerable to

²⁴ PISA: Programme for International Student Assessment.

external pressures, they express their insecurities and in some cases even admit and criticize pedagogical incongruities, it is obvious that **this matter demands immediate attention by Educational Administration**, especially in today's context of increasing socio-cultural and linguistic diversity, located within a broader global and media context of rapid and immediate changes.



Furthermore rather than solely recognizing teacher training shortcomings, special attention should be given to other causes derived from social changes in today's society: on one hand, changes affecting pedagogical performance in a diversity school context causing uncertainty as roles, learning contents, methodologies, timings, spaces and evaluation are not as concrete and objective as before and, on the other hand, changes in family structures and dynamics which do not appear to respond to the schools' demands regarding basic care and habit education. In such context, Fernández Enguita (2001), Garreta (2009), Parellada (2002) and Tobin (1989, 2009) defend the necessity to consider today's family structural changes generating a series of internal dynamics and uncertainty which education professionals should be aware of, and take into consideration, when designing educational programmes through a critical and understanding manner. Analysed discourses suggest that such aspects are not considered sufficiently at school, over worrying about learning contents which, as teachers admit, are inconsistent with a child's needs in ECE, although continue developing due to a schoolifying inertia, becoming in many cases a gruelling task. In this respect, in his second study on continuity and change in ECE, Tobin (2009) values that schools in the United States, China and Japan are undergoing a transition phase due to globalisation's social changes generating instability in educational programmes. Coinciding with the anthropologist's theory, such condition, beyond teachers' opportunities for reflection and educational improvement, **demands educational administration involvement**.



Although the conclusions presented offer a general view, two trends have been detected amongst the participating schools that should be noted - admitting some internal diversity. On the one hand, teachers of schools A and D could be characterised by a more academic tendency, with more distressed teaching teams concerned about successful completion of cognitive contents, execution of orders, organisation and preparation for orientation into primary schools and, on the other hand, teachers of a more innovative pedagogy as in the cases B and C, tending to avoid previous trend, although still influenced by it. However, these teacher teams value pedagogical collective reflection and make efforts to leave behind possible academic school

influences throughout dynamic teams involved in their pedagogical function, paying more attention to the child's welfare and development than to learning contents. The **main differences between both trends are reflected in an attitude plan towards learning contents and family relationships**, differences **derived from teachers' opportunities to review their goals and pedagogical beliefs and establish collective agreements on the basis of *reflective inquiry***, in terms of Ainscow (1989, 1995). In this regard, as teachers in schools A and D prove to be more distressed by the learning achievements and maintain a more distant and tense relationship with families perceiving them as an element of pressure and supervision, degenerating in mutual contempt perceptions, in the case of teachers at schools B and C, these are more interested in a child's overall development and family close communication, which are not perceived in such a tensed way, favouring rapprochement between both institutions deriving in a more understanding of personal situations, helping reduce prejudice or contempt judgements.

In any case, the results show how, from a generic perspective, there is **little school and family collaborative culture**. However, teachers are increasingly aware of the importance of family involvement in school life resulting in that some schools, depending on their open character and tendency towards collective reflection, have initiated mutual interactual contact. Even so, it must be said that these schools still maintain family distances and interaction opportunities are limited to very specific activities monitored by the school, proving that interaction is still in early stages and confidence in such is, as yet, not enough. Nevertheless, to their favour, should be noted that the majority of teachers' evaluations with respect to shared experiences with families are, to their surprise, rather positive.

6.1.1.2. Early Childhood Education and Children of Immigrant Origins

Analysing teacher's discourses regarding CIO in ECE settings, findings prove that the arrival of immigrant students is still a recent fact and alien to many schools, coinciding with a time of uncertainty due to changes in ECE dynamics, objectives and values alongside a moment of transition towards an inclusive school as Leiva (2010) points out. Consequently, the incorporation of few CIO is not perceived as a special challenge as teachers do not see a need to vary their educational performance – once the initial communication barrier is overcome. Teachers believe that such children adapt easily to

the system, learning the language and becoming "culturally invisible", which is valued positively as an indicator of good integration. This pattern is common in all the four participating schools, suggesting that **teachers do not understand the concept of intercultural education as a committed attitude towards cultural diversity from a culturally responsive pedagogy** in terms of Gay (2000), Landson-Billings (2009) or Osborne (2001), there existing a high risk of converting ECE in an assimilating process. This "cultural invisibility" leads teacher's to forget that CIO, especially from minority groups, need family and school accompaniment when constructing identity in intercultural situations due to society's stereotyped visions. Likewise, results suggest that none of the schools prove to have taken advantage of such culture coexistence reality in order to develop an intercultural education project addressing all children. Alongside, they continue developing an ethnocentric curriculum focused on Catalan culture and, in the best of cases, with occasional multicultural experiences, paying attention more to cultural differences between "them" and "us" and not to a critical and empathic approach which should be intercultural education's hallmark, pointing to **teachers' training needs in intercultural education**. However beyond deficiencies, teacher discourses show no evidence of their awareness of such a necessity, for which reason there is also no training demand, coinciding with results of Besalú and Vila (2007), Garreta and Llevot (2003) and Jordán (1994). The focus of attention is then to create awareness among teachers about such need - in terms of Leiva (2010), it is necessary to awaken teacher's sensitivity.

Moving on, teacher discourses are different when referring to a high concentration of CIO. In such cases, children are culturally visible and teachers' perception is influenced by existing stereotyped beliefs. **On behalf of teachers who have not been in schools with such concentrations, working with CIO is perceived as difficult requiring specific professional skills**. Except in particular cases, teachers tend to avoid choosing these schools. However, it is worth noting that **teachers who do work with a high concentration of CIO evidence a more positive attitude**, admitting that not everyone works comfortably in this type of school, and for which reason, it is advisable that teachers working there do so voluntarily, as they admit that educational performance with these children does not follow the "norm" (understanding as such a more academic and directed instruction tendency adressed to the ideal student). Nevertheless, such perception is by no means negative, rather the opposite, believing that CIO have specific needs caused by different educational habits, delaying schooling's early stages (when comparing with other schools' work), although far from rejecting these children, **teachers prove to be more positive about their**

educational performance, professing greater job satisfaction coinciding with Nieto's work (2003). Thus, the reaserch points out that **teachers are vulnerable to social discourse influences**, coinciding with other professionals of various fields such as Bakhtin (1981, 1986), Bañón (2002), Hamston (2006), Tort (1997) and Van Dijk (2003), also suggests that **positive contact experiences are beneficial to promote favourable attitudes towards this population** as suggested in the works of Barquín (2010), Bartolomé (1995), Bertran (2005), Coelho (2005), Colectivo IOÉ (2000), Garreta (2003), Lee (2007) or Leiva (2010). In relation to CIO's learning evolution, teachers value that **in schools with a high immigrant concentration, children acquire ECE expected competencies within the corresponding maturative period**, albeit at a slower pace and through different teaching and learning methodological strategies applied in most schools. This suggests that **difficulties in following school curriculum in later stages are not precisely due to a lack of basic learnings in ECE, rather to other issues**, possibly linked to identity construction or other group relationship factors, as are pointed out in the works of Cummins (2002), Davidson (1996) or Ogbu (1995), and/or due to school and family communication deficiencies regarding educational expectations as pointed out in the works of Tobin (2005) and Vandebroek (2004). **However, a deficiency perception still prevails** in these teachers' discourses, agreeing that CIO's education does not follow the 'normal' planning as expected with local children in schools without immigrant students. This, nevertheless, will continue to be a problem whilst ECE's goals are not clearly resolved. From this perspective, it should be noted that although evaluation in the high concentration school is positive regarding the children, teachers do not defend their pedagogical strategy as a result of commitment to inclusive education, rather as a resignation adapting to children's needs, being no more than a **logical consequence of an academical schooling system** where cognitive learnings are taken as an unaware benchmark of educational quality and from which comparisons are generated. Unfortunately, this can be translated into a low level of expectations, as pointed out by Ballestín (2010), Coelho (2005) and Rosenthal and Jacobson (1968), a fact confirmed in the same teachers' perception when referring to their pupils in primary school, recognising most children's academic performance decline.

With regard to this point, it is necessary to precise that discourse analysis has detected an **evolution in perception of CIO** starting with an initial **cultural visibility** caused by the language barrier, which disappears the moment in which these children acquire enough language skills to communicate, consequently becoming **culturally invisible**. Such invisibility is valued positively by teachers as an indicator of good integration.

Advancing the educational stage, CIO students recover their **cultural visibility** during primary education, although this time this visibility is marked by negative stereotypes as soon as they begin to manifest learning difficulties or move away from the ideal student's model, resorting to cultural reasonings justifying such situations. This cultural justification is also targeted in Pizzinato (2011) and Terrén's investigations (2001), putting emphasis again on **teachers' training needs**: on the one hand, **shortcomings with respect to intercultural education** (as mentioned previously, schoolifying trend causes teachers to pay more attention to children's academic development rather than to other personal aspects and, whilst CIO follow the rhythm, positive perception exudes and other latent needs are ignored, masked by positive development). On the other hand, **shortcomings in linguistic and emotional issues related to second language learning** (when students acquire sufficient vocabulary and basic communicative structures, teachers take for granted that CIO will soon reach the level of local peers forgetting that they are not exposed to the same amount of linguistically rich stimuli in the learning vehicular language, for which reason their communicative competence cannot be compared). At the same time, emotional filters linked to power relationships established between cultures in contact are not contemplated, also having repercussions in language learning and subsequent academic success. This lack of teacher knowledge, coupled with deeper needs linked to personal and identity issues, in the long run makes it easier for intercultural conflicts to emerge which are not attended to in school, suggesting that **educational potential of intercultural conflict is wasted**, either because teachers do not perceive this as such or possibly do not know how to confront it, perceiving it often as an external factor related to areas with high immigrant concentrations and for which nothing can be done.

With regard to intercultural conflict, research has observed that teachers associate it to the Gypsy population. Although teachers perceive them as local people, they determine alterity recognizing them as a different minority, marginalizing them further than possibly immigrated people can be. In all cases in which discourse mentions this particular group, latent rejection is perceived as well as a lack of understanding towards their educational priorities and disinterest to strive towards mutual understanding, taking for granted that nothing can be done to change such a situation.

6.1.1.3. Early Childhood Education and Families

Considering that research indicates that **school-family relationship is, de facto, an unresolved topic** as pointed out by Parellada (2002), **it is expected that this perception has negative consequences in relationships between school and families of immigrant origins**, unable to point out such distance as a specific fact associated to immigrant parents, since it is a general pending aspect. However in such context, despite a recognized initial perception of distance due to communication barriers, whether real or perceived, teachers' **discourses prove that when communicative intention is existent and opportunities for interaction have been established, these contact experiences have often been significantly positive, especially when affective links have also been set up**. Such experience provides teachers critical arguments to counter some stereotyped views with respect to foreign families when discussion opportunities are given, enabling them to question such perceptions. However, it should be noted that the majority of perceptions are of a paternalistic tendency. Only in the case of families with which **interaction** has taken place **on a equitable level** throughout situations of greater commitment such as participation in Parent Associations, evaluations have been adjusted to balanced and respectful treatments, again suggesting the **necessity to create spaces for interaction between school and FIO, in order to dismantle stereotypes and foment empowerment opportunities**, assessment coinciding with previously cited works of Barquín (2010), Bartolomé (1995), Bertran (2005), Coelho (2005), Colectivo IOÉ (2000), Garreta (2003), Leiva (2010) and Lee (2007). At the same time interaction spaces serve as an opportunity to **establish links of trust and exchange of educational expectations** which is necessary for parents and for teachers also, especially to clarify misunderstandings that may have foundation in cultural customs. In this sense, search results coincide with Tobin's observations (2005) when pointing out that there is no universal quality standard, rather depending on each context. Thus, in an educational setting where diverse cultures mix, it is of utmost importance to bring together educational principles, sharing them and understanding the needs of each context aiming to reach kind and respectful points of understanding with each family.

Furthermore, results show how teachers remain biased by ethnocentric perceptions, expecting foreign people to adapt to the local ways, there being very few opportunities offered to exchange education expectations and beliefs, implying that **beyond positive interaction experiences, joint value review spaces and intercultural training is needed**. This is one of the axels that Tobin points out as a fundamental cornerstone in



CIO's education, helping to construct an adjusted self image rather than living cultural conflict between family and school values (Bertran, 2005; Coelho, 2005; Garreta, 2009; Jordán, 2001; Tobin, 1989; Vives, 2009).

With respect to positive relationships with FIO, it is worth noting that immigrant arrival affects local native families also. If social power of stereotypes is added to existing tension between schools and families, is it obvious that family tensions towards the educational institution will increase, fearing that their children may not receive the attention they deserve, consequently causing local children to leave schools. Listening to family voices in this research has allowed to detect such uneasiness, having provoked open discussion generating opportunities to revise their own perceptions and question existing stereotypes, readjusting to a new and more respectful point of view regarding cultural diversity, thanks to empathy experiences and critical reflection. This serves to justify the **need for providing spaces of reflection and discussion over education concerns and expectations plus the need for intercultural education with both immigrant and local families**. Thus, results agree with Bertran (2005) when pointing out that the presence of immigrant families opens up new questions regarding school and family relationships in today's educational practice and, beyond family origin, teachers' discourse in this research suggests that the **presence of CIO serves as a stimulus, bringing attention to a hot topic in need of deep reflection: relationship between school and families from a general perspective**. We are possibly facing one of the key elements allowing today's school to advance towards an inclusive and competent pedagogical model and, in such case, also intercultural.

Recovering Tobin's reflection (2005) regarding school and family relationships, his work suggests that, if a constructivist foundation pedagogy is believed adequate for children, achieving knowledge by building meaningful learning and not due to the reception of the final product, why not apply these principles to teachers and families? It is therefore necessary to open school and education concepts to families and empower them throughout a dialectic negotiation (Besalú and Vila, 2007; Freire, 1987; Shohamy, 2004) in order to begin a process progressing towards an intercultural conception of today's school. At the same time, following Besalú (2010), Besalú and Vila (2007), Bertran (2005), Garreta (2009a), Parellada (2002) or Tort (2008) family approachment is a necessary demand on a systemic and caring perspective, based on the establishment of affective links between both institutions, especially with families who have children in ECE, since it is a fundamental stage in the creation of such links. In this sense, this research suggests that **close relationships based on close links**

and affective communication, although not proving to be sufficient to remove existing prejudices, are definitely necessary to provide arguments and contrasting dialogue that may put in doubt stereotyped visions with regard to intercultural reality and relationships with people from different cultures given the opportunity to reflect on this situation.

6.1.1.4. Early Childhood Education, Language and Learning

Catalonia is by definition, a bilingual region and Catalan is the common learning language although, as confirmed by research evidence, Spanish is most extensive in informal usage, resulting in that the Catalan-speaking population has greater opportunities to develop bilingual competence than Spanish-speakers, since their access to Catalan could be limited to the educational environment solely. In this respect, research collects evidence of Spanish-speaking people who lament such a situation as limiting their access possibilities to higher education and most prestigious or qualified professions, confirming Woolard's evaluations (2008) who associates Catalan to a *public language*. On the other hand however, research also collects contrary voices which are not in accordance with education fundamentals in Catalan, showing emotional barriers towards the language.

Certainly considering children's cultural origins, this investigation has diverted its attention to the linguistic diversity provoking an emergence of **teacher's latent preoccupation with respect to the Catalan language due to the Spanish language expansion in informal use**. In discussing teaching strategies in other countries where language alternation is enhanced, **Catalan teachers' discourse reasserts the importance of ensuring a good catalan language teaching, recognizing it as a minority language, consequently vulnerable**. This corresponds with the studies of Lambert (1972a, 1972d), Arenas and Muset (2008) and Badia (2008) when they advocate for education in the minority language when a balanced bilingualism is an objective. Teachers' concerns infact are based on Catalonia's historical cultural experiences. As pointed out by Shohamy (2004), in multicultural societies minority groups struggle to be recognized by the majority and, while the dominant advocate for equality policies, in reality expect minorities to assimilate. On the same lines, Osborne (1989) adds that a language or a culture struggling to defend its traits of identity should not be reproached and, whilst feeling oppressed, any protective barriers erected having guarded them until then, will not be lowered.



Discourses in this research suggest that teachers perceive that, if a more flexible and open learning system was allowed, children would communicate in another language (either the majority or mother language) endangering the Catalan language, especially in Spanish-speaking environments, which are perceived as threatening (it should be noted that in this study, other languages which have arrived with new migratory flows are not as yet perceived as threatening, as this is still a recent phenomenon and often involving minority languages).

However, even though it cannot be denied that subtle personal values can influence educational performances, research findings indicate that teachers will continue to use all available resources to increase children's communication and learning in the early stages, even if they have to resolve to communicate in Spanish. In relation to this, up to **four instructive profiles derived from teachers' linguistic identities have been detected**, which must be understood as variable drawing a *discursive arch*, in terms of Bañón (2002). At both ends of the arch are detected opposite rigid nationalist ideals (one tendent to Catalan language and the other favouring Spanish), in between which are found two further flexible more moderate profiles (corresponding to teachers with either Catalan or Spanish linguistic identities). Results prove **the vast majority of teachers are placed in the moderate positions, showing flexible attitudes towards their pedagogical approach to teaching, promoting reduction of emotional filters.**

Despite a moderate and flexible attitude, research brings to evidence **teacher training deficiencies regarding bilingual education and plurilingual competence**. On a par to the waste of intercultural's potential towards development of social and civic competences addressed to all children, **linguistic diversity's educating potential is also wasted. Schools do not make children's languages of origin present, hindering positive transfer processes of CIO, thus favouring a later school failure.** Beyond this however, the **benefits of bilingualism are not taken advantage of when addressing local children**, Catalonia being precisely a bilingual region. With regard to this, in addition to such teacher training deficiencies, results suggest that it is precisely the school's **academic trend what leads teachers towards rigid and ethnocentric dynamics. This trend is also, in large part, responsible for teachers distress in the early stages of schooling.** As has been proven, ECE is in many cases the first contact experience children have with the Catalan language, in which case if schools began with a more open and flexible concept of education, being aware of such reality and keeping away from cognitive objectives, educational experience



would then be much more rewarding both for teachers and children. However, it is necessary to emphasise the shortcomings of personal supports which have come to the fore in the research. Even so, it should be noted that schools, far from being static, traverse deep reflection on attention to diversity and, within such reflection, debate over language minority empowerment is contemplated and not the opposite.

To be noted is that balance between providing value to CIO's mother tongue and ensuring value at the same time for the Catalan language when being perceived as a minority language is very delicate. There is a high risk of it being lost when not enough efforts are done to recover and defend the Catalan language, although on the contrary, if enforced, runs the risk of causing rejection, acting in its detriment. Therefore a great capacity of emotional intelligence and respect of identity is necessary in finding the precise balance allowing children to develop language in a natural way, demanding a *culturally responsive pedagogy*.

I would not want to close these conclusions without mentioning that this study shows how teachers from diverse backgrounds work together ensuring the Catalan language, an aspect to be highlighted in order to avoid possible partisan misinterpretations, being aware of recent debates over Catalan language that would do no more than minimize rapprochement efforts. As Vila i Moreno (2004) and Woolard (1992) point out, distance between the Spanish-speaking and the Catalan-speaking citizens has been reduced in recent years due to society contact, sharing and understanding positions (although current political changes at this moment in time are causing unrest). Mutual respect should therefore be emphasized to continue promoting contact and affective communication between different identities.

Following on with Research questions, it is now convenient to review Research Question 2 linked to cultural diversity educational principles and enounced as follows:

6.1.2. Research Question 2

Are early childhood education teacher's discourses with respect to children of immigrant origins coherent with intercultural educational principles?

This question derives in the following **objectives**:

- To detect ECE teacher's concept of diversity.
- To analyse ECE teacher's discourse according to the concept of diversity they have.
- To detect ECE teacher's concept of intercultural education.

With the aim of detecting whether ECE teacher discourses concerning children of immigrant origins are consistent with the principles of intercultural education, it is first necessary to pay attention to the principle of diversity. Regarding such, if inclusion is understood as a process, such as Booth and Ainscow defend (2006), teacher discourses suggest an inclusive intention as attention to diversity generates anxiety and reflection processes which have been initiated in many teachers –although discourse depth is different in each school depending on joint reflection opportunities undergone, the amount of CIO admitted and the school's educational profile. In this sense, teachers perceive cultural diversity as an inherent part of general diversity being unaware as to the concept's specificities. In this sense, CIO's incorporation should be understood as a further pedagogical concept to inclusive education, more specific and linked to emotional and power issues derived from culture contact which are not being considered due to teacher training deficiencies and awareness, and by extension of all the educational community. At the same time, such reality is experienced as external, for which reason specific training is not believed necessary. It should be noted that this investigation has detected how the migration phenomenon is still recent for many teachers and, as other investigations such as the ones from Garreta and Llevot (2003), Jordán (1994) and Leiva (2010) point out, is the reason why teachers are still far from understanding the need for training in intercultural education, not perceiving it as a mutual enrichment exchange and culture valuation (Jordán, 2001), neither are sensitive towards cultural diversity (Gay, 2000; Landson-Billings, 2009; Leiva, 2010; Osborbe, 2001, 1989) nor show an ethically committed attitude overcoming prejudices and inequalities (Cummins, 2002; Derman-Sparks, 2007). The consequent to such ignorance, even though well intentioned and catering to children's diversity, teachers do not help CIO grow up constructing an adjusted intercultural identity while enjoying

cultural diversity, nor do they commit to educate children to live in a world full of inequalities and stereotypes from a common educational project aimed towards all children. Henceforth, even though positive reflection towards diversity has arisen, this is not enough when it comes to cultural contexts.

Aiming to identify ECE teachers's educational model when dealing with cultural diversity, research results indicate that this is, following Vandebroek (2004), a model between *Submersion* and *Transition*. Remembering what is explained in the theoretical section, *Submersion model* does not make any specific effort to favour integration as it is ruled by the principle of equality for all (the same goals, the same educational approach and the same processes for all children) with the pretext of an assimilation goal. This appears to be the model which is applied in the more academic schools (A and D), hoping that the CIO will become one more in the group. On the other hand, the *Transition model* involves specific dedication with a greater resource supply in order to facilitate a process of transition towards the new culture (it includes original culture elements or ornaments, specific meetings with ethnic minorities, language learning courses,...). Although differences are respected, such model is based on the objective of incorporating the "different" into the majority group also carrying an assimilation purpose. This stance would be the closest to the Schools B and C with a more open educational approach.

Despite the sensitivity which the majority of teachers show, which could be considered as empowering in ECE settings, none of teachers' discourses have raised the need to change the curriculum to incorporate cultural diversity, nor to incorporate the child's socio-cultural background. Nevertheless, apart from an ethnocentric tendency, the trend towards a cognitive and schoolifying system has much influence in such a situation. Whilst evolution towards a more inclusive educational perspective should improve attention to diversity, it is presupposed that this should also have positive repercussions on intercultural education becoming more permeable to CIO's needs once having been given the essential conditions of teacher training and opportunities for revision of perceptions and beliefs, bringing us to answer the third research question.

6.1.3. Research Question 3

Which needs emanate from early childhood education teachers' discourse in relation to children's education in diverse cultural contexts?

This question derives in the following **objectives**:

- To detect possible needs to educate children in a culturally diverse context.
- To propose improvements of intercultural education.

Pointing out the main needs identified throughout teachers' discourse analysis, the following should be highlighted:

- Committed involvement of Educational Administrations.
- Update and teacher training in early childhood education, reviewing today's society demands.
- Teacher training in intercultural education.
- Teacher training in bilingual education and Plurilingual Competence.
- Need to provide spaces for reflection amongst the pedagogical teaching teams.
- Teacher training in emotional education.²⁵
- Need to provide spaces for interacting with families (local and immigrant origin families) sharing education expectations and concerns.
- Reevaluation care attentions.
- Priorising emotional education and personal growth objectives.
- Awareness of the importance to address intercultural education to all children.

Deriving from such needs, the following section exposes a series of proposals resulting from teacher's discourse analysis that could have a positive impact on a schools' performance developing intercultural education in ECE settings in Catalonia.

²⁵ Emocional Education is justified in the following section.

Detected Needs Regarding Early Childhood Education

- Providing spaces and opportunities of joint pedagogical reflection amongst teachers favouring them to become aware of educational needs in today's society.
- Revising and questioning educational quality criteria which has guided schools upto present day.
- Remembering that ECE is not compulsory and should guarantee family close contact and communication to ensure adequate handing over.
- Recognizing child development in Early Childhood Education, identifying educational priorities within today's society and valuing basic care attentions, emotional and personal growth objectives as key foundations from which are built further objectives.
- Adopting more flexible beginnings at ECE to ease children's adaptation, meeting basic needs of care and providing a less stressful environment for both teachers and children (organizational structure, timetables, work dynamics, communication strategies,...).
- Inviting families to participate in their children's educational process at ECE, especially in the first year, when more concerns are generated.
- Provoking opportunities for emotional experiences and social value development favouring children to live through different emotions and have opportunities to handle them through appropriate role models understanding values of justice and injustice, consolidating committed attitude basis.
- Noting positive efforts made by some high immigrant concentration schools and beyond perceiving them as difficult, reflect over possible experience contributions towards inclusive and competencial pedagogy becoming, in some cases, good practice models towards improving pedagogical system.

Detected Needs Regarding Intercultural Education

- Ensuring teacher training in intercultural education and bilingual education, stimulating the most sensitive aspects of education.
- Educating children from a culturally relevant pedagogy, building balanced intercultural identities.
- Becoming aware of a curriculum's ethnocentric character favouring its adaptation to a cross-cultural perspective.
- Favouring intercultural education (awareness, critical reflection and commitment) addressing all the educational community avoiding immigrant children's concentrations in the same school, becoming aware of shared responsibility in such process.
- Generating positive interaction between teachers, children, local families and immigrant origin families, ensuring empowering opportunities for
- immigrant families enhancing positive links that can help to redefine personal perceptions and dismantle stereotypes.
- Enhancing schools and immigrant origin family communication spaces sharing expectations and education concerns.
- Broadening the concept of intercultural conflict beyond verbal and physical expressions perceiving it in its most subtle manifestations, tensions, distances and stereotyped perceptions, taking advantage of such as an educational tool towards critical and ethical education.
- Considering the Gipsy community's adaptation problems as being partly a result of historical opposition relationships remaining today which will not change without the efforts on both parts.
- Developing awareness within families regarding the need to educate within intercultural education as personally enriching, ensuring that they understand and share such value.

- Ensuring Spanish-speaking families' welfare so they feel emotionally attended and possible concerns arising from the Catalan language are understood, avoiding possible emotional filters which could interfere in their child's learning.
- Making childrens' languages of origin present at school favouring positive transfer and significant learning processes, bringing family and school cultures closer and avoiding them being perceived as unconnected educational settings.
- Making present children's languages of origin at school taking advantage of the educational potential of such language diversity towards developing a *Plurilingual competency* for all students.

6.2.

New Lines of Research

Certainly, having reached the end of the thesis is rather a bureaucratic completion as analysis over results would continue further and personal reflection is still open. In fact, as the analysis has developed, many questions have emerged, many to be defined still, opening new doors for future research. This final brief section closes the investigation with possible further investigation lines motivating continuity in this field of study.

Henceforth, I am especially interested in considering an investigation line close to Sonia Nieto's (2003) questioning "What keeps teachers going?". In School C discourses, teachers explicitly verbalize their satisfaction towards their work with immigrant students and although believing that they do not follow the "normal" educational model recognizing that their job requires great collective support to face the challenges their children's education demands, these are reiterated in their job satisfaction. At the same time, teachers at School B are also explicit in their job satisfaction admitting that it generates uncertainty and much more dedication than usually. Then I wonder:

How does a teacher's job satisfaction influence in CIO's education?

It is possible that such attitude results in success, regardless to origin or capabilities?

Or statement in a reverse way,...

How does a teacher's job dissatisfaction influence in CIO's education?

It is possible that such attitude could result in academic failure, proving of their dissatisfaction in children's characteristics who do not suit the ideal model?

Regarding reflection processes derived from teaching experiences in a high concentration school:

Could a high concentration of CIO have contributed to positive change in teacher's pedagogy?

Could CIO's incorporation into a school have triggered awareness regarding the necessity to re-evaluate attentions of care in ECE?

If it has, what repercussions could this have had regarding attention to diversity?

Could the incorporation of CIO have been an advantage to approach school and families?

Considering that Catalonia is a bilingual region, a new line of research is suggested focusing on teacher training in second language acquisition:

How does bilingual education training influence teaching practice towards bilingual students?

How does such training influence children who speak more than two languages?

Could a Catalan teachers' bilingual education training have an impact on his or her performance improvement towards identity respect in a culturally diverse society?

Could a Spanish teacher's bilingual education training have an impact on his or her performance improvement towards respect of nationals different identities?

These and other questions remain open for future investigations.

6.2.1. Towards a *Culturally Sensitive and Committed Pedagogy*

Beyond a critical attitude, in his work regarding intercultural education, Leiva (2010) specifies the need for teachers to develop an emotional dimension, proposing a *Humanistic-Reflective perspective* to put into practice intercultural pedagogy, much closer to Gay's (2000), Landson-Billings' (2009) and Osborne's (2001) *culturally responsive pedagogy*. This perspective is based on a special sensitivity attitude on behalf of teachers towards CIO and their families allowing empathy and communication, as well as a critical and committed positioning to minorities' intercultural reality, valuing cultural diversity as a motivating and rewarding matter for all the educational community. Such perspective enhances teacher's most sensitive and affective skills without ignoring critical positionings, although in the Catalan or Spanish translations the nuances entailed in the concept of "responsiveness" may be lost in translation.

Taking into consideration this situation and on reviewing the different sections analysed in this research, often emotional issues in teacher discourses have emerged linked to matters such as anguish, affection, prejudice, assertiveness, empathy, fairness, respect, ignorance, responsibility, compassion, confidence, trust, commitment, ethics,... Likewise, discourses show how teachers value affective expressions as being important in their teaching performance; at the same time research has noted their anguish when failing to meet CIO's emotional needs in the early days of adaptation. Analysis exposes also how, once children learn the language, they become culturally invisible forgetting identity needs, not being aware of any repercussions it may generate; contrarily, teachers are aware of the discomfort caused by the ignorance of the Catalan language and its identity, so could easily understand a newcomers need for identity recognition and favour empathy processes. On the other hand, it has also come to light how teacher's discourses can contribute to maintaining stereotyped pre-conceived visions with comments made which they may not even be aware of (for example, when it is believed that working in schools with a high concentration of CIO must be harder). Analysis also shows teachers' anguish with regard to family pressures in relation to specific learning contents' achievement, in particular reading and writing skills and concern over how culture differences could interfere with school's academic level, developing in a self-demanding spiral and defensive attitude on behalf of some teachers, keeping distances with families. Analysis also shows how other teachers emphasize the need of collective team work to face pedagogical challenges from a

more open and flexible educational project, highlighting positive attitudes towards families as an added benefit to both institutions. In addition, analysis detects language and identity tensions arising between Catalan speakers and Spanish speakers. This, in general, leads to finding a meeting point in teachers's personal and emotional maturity, thus defining what is believed as a starting point for all educational performance: emotional competence. The following lines brings such point together with other previously exposed needs.

Emotional Competence

While different studies regarding intercultural education point to the need for enhancing teacher's sensitivity to work in culture contact environments, results in this research suggest the necessity to foster emotional competence both on behalf of teachers and of children as the starting point for intercultural education. Not only it is necessary to foment sensitivity but also to go further and learn how to manage emotions. Certainly, ECE appears to be echoed in samples of affectivity and promotion of positive emotions, although does not behave in a critical manner when confronting cultural conflict and is, in many cases, simply ignored. Philosopher Xirau relates that a person cannot expect to be educated by simply being happy, rather it is necessary to "enliven" the person, provoking emotions and values to emerge in order to learn how to handle and guide them to extract maximum profit. In the same line, Bisquerra (2000), Goleman (1997), Hoffman (2002), Horno Goicoechea (2004) and Steiner (2002) defend the need to educate emotions, alphabetize them, as they are very powerful, and emotional illiteracy carries more risks than academic illiteracy by becoming vulnerable to society's prejudice and stereotype manipulation. In the case of CIO, prejudice and stereotypes play a leading role, of which schools must be aware and become committed throughout emotional education which can help to regulate social influences and impulses. Nevertheless, schools do precisely care more about the academic aspects of learning and not enough about the emotional ones (as is clear from research results, children slowly end up achieving ECE objectives, proving convenience to invest efforts on emotional education). Living in today's media, democratic and desirably intercultural society, requires civic and plurilingual competency, sensitivity, empathy, critical and ethical commitment, a series of skills and personal maturity which must be developed right from early ages, from when value foundations are consolidated -as Bertran (2009) says, ECE stage is the

embryo and reproduction (or not) of social hierarchies and its polarization will depend from what is educated in such early stage - and should be done in close collaboration with families, with which education responsibility is shared. Intercultural education is based on these premises, for which reason ECE schools must ensure to provide opportunities for all children to experience and learn how to manage different emotions, and for such experience teachers must be eminently emotionally most competent.

Even though such emotional competence proves to be a necessity towards teaching in intercultural settings, teacher discourses in this investigation pinpoint how teacher training in intercultural education and ECE are fundamental, suggesting that *knowledge* is an important cornerstone of intercultural pedagogy.

Knowledge (ECE and Intercultural teacher training)

To educate in emotional competence and apply a culturally responsive pedagogy, it is necessary that teachers are primarily, emotionally, competent and also have the necessary pedagogical training, moreover, intercultural training, providing the critical tools to construct perceptions adjusting to intercultural reality -as would say Spinoza, providing the tools to regulate emotions and dismantle stereotypes with coherent arguments, favouring at the same time, perception of cultural diversity's positive aspects within a dialogical negotiation. This dimension has been widely developed in the investigation.

Furthermore, teacher discourse analysis proves the necessity to create *opportunities* for pedagogical discussion, suggesting a further cornerstone to be considered in intercultural pedagogy.

Opportunity

Throughout the analysis, joint reflection or reflective inquiry in terms of Ainscow (1989, 1995), has been highlighted as crucial in reviewing pedagogical beliefs and deconstruct assumptions which were inconsistent in paying attention to diversity or ECE objectives, suggesting that emotional competence and knowledge, despite being essential, are not enough if terms of opportunity to reflect over such matters are not given. Thus, research results point out a need for dialogic spaces to identify and review values and beliefs, question postures

and redefine perceptions through shared experiences and critical analysis as seen in the analysis findings (relationship with families, educational dynamics, educational goals,...) deriving into arguments much more adjusted to reality. As mentioned previously, as emotional beings teachers are affected by social inertia and stereotypes and, if spaces for reflection are not found, will continue to reproduce such influences, even unconsciously.

An opportunity for reflection is proved as indispensable for an educational project within a context of diversity and at the same time is defined by its open nature and constant review. As Booth and Ainscow point out (2006) with regard to inclusive education, or Colectivo IOÉ (2000), Leiva (2010) or Tobin (2005) with respect to intercultural education, it is a reflective and constructive collective process, not a goal. Likewise, it is a necessity for everyone, teachers, both local and immigrant origin families and children, all being susceptible to stereotyped beliefs' influence and all needing opportunities to reflect over such in a critical manner.

This research has reviewed theories defending sensitivity and teacher training in intercultural education as a necessary basis for promoting a positive approach to education in current society of culture contact, although thesis results, in addition, suggest the need to provide opportunities for collective reflection as a means to dismantle stereotypes reorganizing educational performances in accordance to critical perceptions. Nevertheless, results still suggest a further step in promoting an adequate intercultural education respecting the right to cultural identity and difference as a common feature, leading to *personal commitment*.

Commitment

There is still a further essential step to be considered in order to promote adequate pedagogy for cultural diversity contexts which entails a personal *commitment* towards an active and responsible positioning. As some teachers lament, often there are discussions concerning educational matters but not always arriving to committed actions. Therefore, personal commitment is necessary to move forward with new beliefs built from critical and ethical arguments, enjoying diversity on the basis of action and not an ideal desire that remains in good intentions. Osborne (2001) highlights teachers' transformative

potential and their active role in changing educational practices in order to reach a democratic project, although, to do so, real commitment is required.

6.2.1.1. Culturally Sensitive and Committed Pedagogy

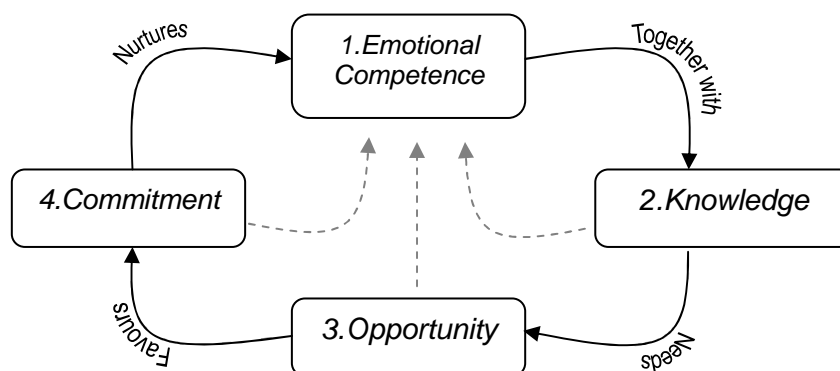
Despite sharing *culturally responsive pedagogy* principles defended by Osborne (2000), I believe in the necessity to highlight the *sensitive* and the *commitment* nuances entailed in such concept, for which reason the thesis suggests *Culturally Sensitive and Committed Pedagogy* as a future research line based on the previously exposed four conditions:

- Emotional Competence
- Knowledge (ECE and intercultural teacher training)
- Opportunity (contact experiences and reflexive inquiry)
- Commitment

However, far from the intention of expanding the broad definition field on intercultural education, such concept is understood closer to Osborne's *culturally responsive pedagogy* than to other critical positions.

Graphically, *Culturally Sensitive and Committed Pedagogy* could be described by the following representation:

Figure 1: *Culturally Sensitive and Committed Pedagogy* components.



To interpret this representation, it is worth noting that *Emotional Competence* is the fundamental personal skill from where pedagogical process begins, which together with *Knowledge*, related to pedagogical training in a specific key stage (in this case, ECE) and specifically intercultural training, need *Opportunity* to review and reflect over perceptions and prejudices and build new ones favouring *Commitment* or responsible and ethically critic positioning. Likewise it is understood that such commitment reactively nurtures emotional competence, and so do knowledge and opportunity.

Having reached the conclusions in this investigation and as previously exposed, such a model at present titled *Culturally Sensitive and Committed Pedagogy* must be interpreted as a proposal into opening new lines of investigation.

A2.

Traducció de Conclusions en Llengua Espanyola

Com en el cas anterior i amb l'objectiu de facilitar l'accés a la recerca a un públic més extens, s'han traduït les conclusions de la tesi a llengua castellana. Concretament, s'ha traduït el punt 6.1. de forma completa i s'ha presentat el punt 6.2. Així mateix, l'apartat s'inicia una breu presentació introductòria de la recerca i de la metodologia.

TESIS DOCTORAL

Los niños y niñas de Origen Inmigrado y la Educación Infantil en Cataluña

La percepció dels mestres a partir del anàlisi del discurs
(Metodologia *Video-cued Multivocal Ethnography*)

**Traducció de les Conclusions
(en llengua espanyola)**

Direcció

Marta Bertran Tarrés
Universitat Autònoma de Barcelona

y

Direcció

Gilles Brougère
Université de Paris 13

Tutoria

M. Rosa Solé Planas
Universitat Autònoma de Barcelona

Autoria

Marta Ana Vingut Riggall

Doctorat en Psicologia de l'Aprenentatge Humà
Departament de Psicologia Bàsica, Evolutiva i de l'Educació
2014



Universitat Autònoma de Barcelona

Índice

Introducción	 136
6. Conclusiones	 138
6.1. Alumnado de Origen Inmigrado y Educación Infantil en Cataluña	139
6 .1.1. Pregunta de Investigación 1	139
6.1.1.1. En relación a la Educación Infantil	140
6.1.1.2. En relación a la Educación Infantil y el Alumnado de Origen Inmigrado.....	144
6.1.1.3. En Relación al Binomio Escuela y Familia	148
6.1.1.4. En Relación a la Lengua Catalana	151
6 .1.2. Pregunta de Investigación 2	154
6 .1.3. Pregunta de Investigación 3	156
6.1.3.1. Definición de Propuestas hacia una Educación Intercultural	157
6.2. Nuevas líneas de investigación	160
6.2.1. Hacia una Pedagogía Culturalmente Sensible y Comprometida.....	166

Introducción

Con el objetivo de facilitar el acceso a los resultados de la investigación a un público más extenso, en el siguiente capítulo se presentan las conclusiones de la misma traducidas a la lengua española.

Muy brevemente, y para situar el lector en el contexto de la investigación, "*Els Infants d'Origen Immigrat i l'Escola Infantil a Catalunya*" es título de la tesis doctoral que se presenta y que deriva de una investigación iniciada junto con el grupo de investigación GRADASEL²⁶ de la *Universitat Autònoma de Barcelona* como extensión del laboratorio de Investigación EXPÉRICE de la Universidad de París 13, siguiendo la línea de trabajo del antropólogo estadounidense Joseph Tobin centrado en la incorporación de alumnado inmigrado en la escuela infantil desde una perspectiva transcultural. Interesados en el contexto catalán, el equipo francés, dirigido por Gilles Brougère, que a su vez participaba en el proyecto *Children Crossing Borders* (CCB) dirigido por Tobin en un estudio comparativo a nivel europeo, introdujo el equipo catalán en la metodología, llegando a concretarse una réplica del estudio francés a nivel local con la presente tesis doctoral. Así pues, los objetivos de la investigación llevada a cabo en Cataluña se centran en conocer las percepciones que tienen los maestros y maestras de educación infantil en relación a los alumnos de origen inmigrado, así como en la detección de las necesidades derivadas de dicha situación, pudiendo aportar elementos de comparación transcultural al resto de países participantes en el proyecto CCB.

El enfoque metodológico abordado en la investigación pretende escuchar la voz de los agentes implicados en la acción educativa, en este caso de los maestros de educación infantil, a través de lo que Tobin llama "Video-cued Multivocal Ethnography"²⁷ (Tobin, 1989, 2009). Este método, de fundamentación etnográfica, se basa en el análisis del discurso de grupos de discusión (*focus groups*) a partir de los comentarios y las

²⁶ GRADASEL es el acrónimo del "*Grup de Recerca d'Atenció a la Diversitat: Aspectes Socioculturals, Emocionals i Lingüístics*". Universitat Autònoma de Barcelona.

²⁷ "Video-cued Multivocal Ethnography" se entiende como "etnografía multivocal mediante estimulación con video".

observaciones formuladas por los participantes al ver los vídeos etnográficos. Estos videos son unas producciones audiovisuales cortas que siguen unas directrices muy específicas de grabación y edición para mostrar lo que se consideraría un día normal en la escuela. De acuerdo con los principios metodológicos, el vídeo etnográfico se convierte en una herramienta proyectiva que pretende estimular la reflexión sobre la práctica educativa y provocar que emerja un discurso espontáneo entre los agentes educativos, poniendo así de relieve sus valores personales y expectativas sobre la educación, a la vez que procura crear una oportunidad para compartir expectativas y creencias sobre la educación así como estimular la creatividad pedagógica hacia la atención educativa. Los vídeos etnográficos utilizados para la investigación son tres: el primero capta el contexto educativo en el que se desarrolla la investigación, en este caso el catalán, y los dos restantes muestran el curso de un día habitual en la etapa infantil de dos países distintos (en esta investigación se han utilizado los videos de los contextos educativos de los EE.UU. y de Alemania cedidos por el proyecto CCB). El hecho de utilizar vídeos extranjeros como estímulo para la discusión permite tener acceso a una perspectiva transcultural y ayuda a descentrarse de uno mismo, cuestionando y reflexionando sobre las propias prácticas desde la alteridad en un discurso construido de forma grupal, dejando entrever los valores culturales que influyen en la práctica educativa, al tiempo que permite revisar estereotipos, detectar necesidades y redefinir valores e identidades.

Consideradas estas previas, en las siguientes líneas se recogen las conclusiones correspondientes al capítulo 6 de la tesis. Cabe señalar que se ha traducido el punto 6.1 de forma completa puesto que se refiere de manera específica a las conclusiones, dando respuesta a las preguntas de investigación que han guiado el proceso. El apartado 6.2 hace referencia a nuevas posibles líneas de investigación, pero en esta versión resumida se presenta muy brevemente para situar el lector en dicho apartado que ha sido desarrollado ampliamente en la tesis original. El apartado final, 6.3. no ha sido traducido si bien se trata de un epílogo introspectivo accesible en la versión original.

6. Conclusiones

Llegados al punto de cerrar esta investigación con las conclusiones derivadas de los discursos de los maestros de educación infantil con respecto a los alumnos de origen inmigrado, el siguiente y último bloque de la tesis comienza recogiendo las preguntas de investigación para darles respuesta a partir de los resultados derivados del análisis del discurso.

Antes de empezar esta lectura conviene resaltar, como dijo Pascal, que "el conocimiento es más que la suma de las partes" y, en el caso de la incorporación de alumnos de origen inmigrado en las aulas de infantil, es necesario abordar su análisis desde una visión más amplia y entrelazada, identificando una serie de variables que son parte de la dinámica general del sistema educativo y no específicos de la atención educativa de estos alumnos. Lo que aquí se presenta, por ende, son las conclusiones de la investigación que se inician con una revisión de cuestiones clave que deben ser considerados de manera global en relación a la educación infantil de los alumnos de origen inmigrado en Cataluña.

6.1.

Alumnado de Origen Inmigrado y Educación Infantil en Cataluña

6.1.1. Pregunta de Investigación 1

¿Qué discursos emiten los maestros de educación infantil en Cataluña con respecto a los alumnos de origen inmigrado?

Esta pregunta se concreta en el siguiente **objetivo**:

- identificar qué temas emergen del discurso de los maestros en relación a la educación infantil de alumnos de origen inmigrado.

Esta primera pregunta de investigación no deja de ser la cuestión principal que ha guiado la investigación de manera general. Por lo tanto, en relación con esta, conviene recordar que del análisis de contenidos han emergido tres grandes temas principales: Atención a la Diversidad, Lengua y Relación Escuela-Familia. De estos tres, el tópico de atención a la diversidad se ha dividido, a su vez, en dos: la educación infantil desde una perspectiva general y la educación infantil con alumnos de origen inmigrado. De este modo, el resultado se plasma en cuatro temas de análisis surgidos de los discursos de los maestros en relación a la educación de alumnado de origen inmigrado en la etapa infantil en Cataluña:

- Educación infantil
- Educación infantil y alumnado de origen inmigrado
- Relación escuela y familia
- Lengua catalana

Como decía anteriormente, se han detectado una serie de variables propias de la dinámica pedagógica naturalizada que deben tenerse en cuenta antes de poder prestar atención al colectivo objeto de estudio. De no hacerlo así, el análisis podría tender fácilmente hacia interpretaciones sesgadas de la educación de alumnos de origen inmigrado, atribuyendo a éstos características específicas que no dejan de ser consecuencia lógica de la dinámica habitual para con todos los alumnos. Así pues, en estas conclusiones tienen un lugar significativo las variables relativas a la formación

pedagógica de los docentes, las dinámicas del centro que promueven o no oportunidades de indagación reflexiva de forma colectiva, la vinculación con las familias o las presiones externas del sistema educativo. Sólo una vez consideradas éstas, es posible prestar atención a las variables más específicas relativas a la formación intercultural de los docentes, las experiencias de contacto con personas de origen inmigrado y las oportunidades para examinar cómo los estereotipos de la sociedad ejercen influencia sobre las percepciones individuales. Yendo por partes, comencemos por definir las variables comunes propias del sistema educativo.

6.1.1.1. En relación a la Educación Infantil

Es obvio que la variabilidad interna entre maestros y centros educativos es considerable, dependiendo de varios factores que determinan la calidad educativa del centro y de sus profesionales, su dinámica, según sea más individualista o colectiva, la relación que establece con las familias, los valores y expectativas educativas de las mismas, las características de los alumnos,... Aún así, en esta investigación se ha intentado abstraer lo que es común a las escuelas de educación infantil en Cataluña, o bien se identifica como tal por la mayoría de los maestros participantes.

De este modo, los discursos de los docentes en la investigación indican claramente que la escuela infantil pasa por un momento de incertidumbre que se materializa en diferentes percepciones y preocupaciones. Es evidente que hay una influencia significativa de la tradición academicista que hace que se perciba la infantil como una etapa de preparación para afrontar los retos académicos de la etapa primaria y, aunque se reconocen las bases teóricas que defiende el decreto que regula la educación infantil, los datos indican que se ignoran las atenciones de cuidado básico en favor de los procesos cognitivos. De éstos, se otorga especial valor a los procesos de lectoescritura, en muchos casos confundiendo la introducción y la manipulación de las estrategias que estimulan los procesos de lectura y de escritura con el aprendizaje de la lectoescritura en si, llegando a cuestionar la profesionalidad de la escuela si no se logra, lo cual sugiere que la etapa requiere una revisión formal desde sus fundamentos y objetivos

Aún así, al revisar diversos estudios en relación con la educación infantil, vemos que la escuela catalana tiende a seguir los patrones de la mayor parte de Europa (excluyendo las escuelas de los países nórdicos). De este modo, Vandebroek (2004) confirma una tendencia por parte de la mayoría de los países de la Europa

occidental a diferenciar el segundo ciclo de la etapa infantil al de la etapa 0-3 así como a devaluar las atenciones en los cuidados básicos. Bennett (2006) o Moss (2008) lamentan la tendencia "escolarizadora" de la educación infantil. Si se revisa la obra de Bennett con respecto a la escuela infantil en Irlanda, su discurso parece describir al detalle la escuela infantil de Cataluña: ratios demasiado elevadas, con grupos de veinte a treinta niños para un solo profesor sin asistente, que se organizan bajo criterios de edad, en espacios reducidos y con criterios de éxito basado en un currículo cognitivo que establece niveles de aprendizaje que deben ser superados de forma lineal y donde los niños se sientan alrededor de mesas para aprender letras y números que les preparen para pasar a la escuela primaria. Este planteamiento coincide también con el trabajo de Brougère et al. (2008) cuando describen la educación infantil francesa como una pedagogía basada en la ejecución de órdenes e instrucciones dadas por el maestro en lugar de un espacio de aprendizaje por exploración o de crecimiento personal o social; un planteamiento pedagógico en el que el rol del docente es el de supervisar el logro académico del alumno así como de garantizar el orden (sin llegar, por ello, al extremo que describe Tobin cuando se refiere a la escuela de China en su primer estudio de 1989).

De este modo, en la presente investigación se ha podido constatar la presión externa ejercida sobre la escuela por parte de una dinámica social naturalizada. Esta presión no acontece por lo que demanda el currículum, sino por suposiciones internas adoptadas por los maestros acerca de lo que ellos mismos consideran como criterio de éxito o calidad educativa. Así, por ejemplo, dicha presión llega a través de comparaciones entre escuelas, entendiéndose que aquellas que tienen un mayor nivel académico se consideran como modelos de referencia -probablemente un legado de la escuela de antaño; la presión llega también a través de las evaluaciones externas, tales como las pruebas PISA, y también, y en gran medida, a través de las familias, quienes, por temor a que sus hijos no avancen al mismo ritmo que otros niños en colegios percibidos como "buenos" a nivel curricular, ejercen presión para que se avancen contenidos que no son específicos de la edad. Esto coincide con el trabajo de Tort (1997) en el plano nacional o incluso de Tobin (2009) cuando, en la revisión de su estudio transcultural, detecta la presión de las familias con respecto a las materias instrumentales en las escuelas en Japón y Estados Unidos. Obviamente estas presiones influyen negativamente en la escuela infantil ya que, en muchos casos, se avanzan los objetivos de aprendizaje, no coincidiendo con las capacidades reales del niño de acuerdo con un criterio de madurez evolutiva; de este modo, se le exige al primer ciclo de infantil (etapa de 0 a 3) que prepare a los niños para el segundo ciclo y

a éste, que prepare para la primaria. Es de esperar que en esta espiral la evolución del niño se convierta así en un proceso mucho más complejo.

A pesar de lo anteriormente expuesto, muchos docentes admiten la inconsistencia de su trabajo con la etapa madurativa de los niños y niñas en la etapa infantil. En sus discursos, los maestros constantemente verbalizan que las dificultades que tienen se justifican por lo que precisamente son necesidades propias de estos grupos de edad: satisfacer las necesidades de atención básica, aumentar su autonomía, provocar interés y gusto por aprender, explorar el entorno, iniciarse en las relaciones sociales,... Sin embargo, al mismo tiempo admiten que se ven empujados a trabajar de este modo por una inercia que no pueden justificar debido a múltiples factores y presiones, lo cual hace reparar en **posibles carencias de formación inicial en materia de educación infantil**. Si los maestros son tan **vulnerables a las presiones externas**, expresan sus inseguridades y en algunos casos incluso admiten sus carencias o critican la incongruencia de algunas de sus dinámicas, es evidente que **se debe dar respuesta a esta situación cuanto antes**, especialmente en este contexto de creciente diversidad socio-cultural y lingüística inmerso en un contexto de cambios rápidos e inmediatos.



En este sentido, aún reconociendo limitaciones en la formación docente, no se puede señalar ésta como causa única, siendo necesario prestar especial atención a los aspectos vinculados a los momentos de cambios sociales que atraviesa hoy la sociedad: por un lado, cambios que afectan a la escuela con nuevos enfoques de atención a la diversidad y, por otro lado, cambios en las estructuras y dinámicas familiares que en algunos casos parecen no dar respuesta a las demandas de atención básica y de educación de hábitos desde casa. En este sentido, Fernández Enguita (2001), Garreta (2009), Parellada (2002) o Tobin (1989, 2009) defienden la necesaria consideración de estos cambios estructurales en las familias en la escuela de hoy, con la incorporación de ambos parientes en el mercado laboral, la dependencia de los abuelos u otros educadores y la caracterización de una familia nuclear cada vez más reducida. Todos estos cambios generan incertidumbre al suponer variaciones en las dinámicas conocidas; cambios que demandan de una necesaria reflexión para hacer cambios en el diseño del programa pedagógico de manera crítica y comprensiva. En los discursos recogidos en la investigación parece que las escuelas no tengan presente esta realidad, preocupándose más por un currículo de base cognitiva que los propios maestros reconocen ser incompatible con las necesidades de los niños, pero que siguen desarrollando por una inercia escolarizadora, convirtiéndose, en muchos casos, en una tarea agotadora. En relación

con esto, en el estudio de continuidad y cambio de Tobin (2009) en escuelas infantiles de Estados Unidos, China y Japón, el antropólogo valora que las escuelas atraviesan en un momento de transición por los cambios sociales producidos a raíz de la globalización que crea cierta inestabilidad en los programas educativos. Coincidiendo con el antropólogo, este estado, más allá de las oportunidades de reflexión y mejora que genera entre los equipos docentes de manera colegial, **requiere de la participación e implicación activa de las administraciones educativas.**

Aunque las conclusiones presentadas tienen una visión generalista, cabe señalar que se han detectado dos tendencias entre las escuelas participantes. Por un lado, se encuentran los maestros de las escuelas A y D, que se caracterizan por una cadencia más academicista, con equipos docentes más ansiosos por la superación exitosa de los contenidos cognitivos, la ejecución de instrucciones, el orden en la clase y la preparación para afrontar la etapa primaria y, por otro lado, se encuentran los maestros de las escuelas con proyecto más flexible como en los casos B y C, que tienden a rehuir esta tendencia, aunque todavía se vean indirectamente influenciados por ella al comparar sus resultados con el de otros centros percibidos como modelo "estándar". Sin embargo, es evidente que el proceso de reflexión está abierto y se hacen esfuerzos por avanzar y dejar atrás el concepto de escuela tradicional. Estas últimas son las escuelas más dinámicas y con equipos más involucrados en la función pedagógica, prestando más atención al bienestar y el desarrollo del niño que al contenido en si. Según la tendencia de unos y otros, la diferencia se refleja en el plan de las actitudes en relación con el contenido del aprendizaje y la relación con las familias, diferencias que derivan de las **oportunidades** que tienen los docentes **para revisar sus objetivos y creencias pedagógicas, así como de la posibilidad de establecer acuerdos conjuntos en base a una indagación reflexiva**, en términos de Ainscow (1989, 1995). En este sentido, así como las primeras escuelas se muestran más ansiosos por el éxito en el aprendizaje y tienden a mantenerse más distantes y tensos con las familias, que son percibidas como un elemento de presión y supervisión, degenerando en percepciones "desvalorizantes" de unos hacia otros, en el segundo caso, los maestros están más interesados en el desarrollo general del niño y en la comunicación cercana con la familia, no poniéndose en evidencia la tensión anterior, lo cual favorece el proceso de acercamiento entre las dos instituciones de una manera más comprensiva, lo cual podría favorecer la reducción de los prejuicios o devaluaciones.

En cualquier caso, se ha demostrado que, de forma genérica, existe **poca cultura colaborativa entre escuela y familia**. Sin embargo, **las escuelas son cada vez más**

conscientes de la importancia que tiene la participación de las familias en la escuela y esto significa que algunos centros más que a otros, en función de su carácter más o menos abierto y de su tendencia pedagógica colectiva, han iniciado experiencias de interacción mutua y contacto cercano que deben ser destacadas. Aún así, también es cierto que todavía se mantiene cierta distancia prudencial y las oportunidades para la interacción se limitan a actividades muy específicas programadas por la escuela. A su favor, cabe señalar que la mayoría de las valoraciones con respecto a experiencias compartidas con familias son positivas, a sorpresa de las propias escuelas, mostrando como todavía no existe suficiente confianza como para contar con su apoyo de manera continuada.

6.1.1.2. En relación a la Educación Infantil y el Alumnado de Origen Inmigrado

Conocido el marco educativo de la escuela infantil, en la siguiente sección se presentan las conclusiones que se refieren de manera específica a la educación infantil con alumnos de origen inmigrado siempre considerando el contexto anterior, conscientes de cómo sus características y sus limitaciones ejercen influencia en el discurso referido al alumnado objeto de estudio.

De este modo, los discursos de los maestros evidencian que la llegada de alumnos inmigrantes a las aulas catalanas es un hecho reciente y todavía ajeno a muchas escuelas coincidiendo, a su vez, con un momento de incertidumbre producido por los cambios en las dinámicas, los objetivos y los valores pedagógicos de la educación infantil; como dice Leiva (2010), coincidiendo con un momento de transición hacia la escuela inclusiva. Dicha situación provoca que la incorporación de algunos alumnos de origen inmigrado en las escuelas no suponga ningún desafío especial para los maestros ya que no son conscientes de las necesidades específicas derivadas del contacto entre culturas y creen que las bases de la inclusión son igualmente válidas para estos alumnos— esto es, una vez superada angustiosa etapa inicial provocada por la barrera comunicativa y, siempre y cuando, los educandos sean pocos. De este modo, se cree que estos niños se adaptan fácilmente al sistema, aprenden el idioma y pronto se convierten en un estudiante más del grupo, llegando a ser "culturalmente invisibles", lo cual parece ser valorado positivamente como indicador de buena integración. Este patrón se prueba como bastante común entre los discursos de los participantes en los grupos de discusión, lo cual sugiere que **los maestros no entienden la educación intercultural de manera comprometida con la diversidad**



cultural desde una pedagogía culturalmente sensible (*Culturally Responsive Pedagogy*) en términos de Gay (2000), Landson-Billings (2009) y Osborne (2001) y pone en evidencia el riesgo de convertir la educación de estos alumnos en un proceso asimilador. Dicha "invisibilidad cultural" provoca que los maestros se olviden o ignoren que alumnos de origen inmigrado, especialmente cuando provienen de minorías, necesitan que la escuela, junto con la familia, le ayuden a construir una identidad adaptada a una situación de interculturalidad para sobrevenir las tensiones provocadas por las visiones estereotipadas sobre la inmigración existentes en la sociedad. Asimismo, en ninguno de los centros se toma ventaja de la situación de convivencia entre culturas para desarrollar un proyecto de educación intercultural dirigido a todo el colectivo discente y se sigue enfocando el currículum desde una perspectiva etnocéntrica -en el mejor de los casos, introduciendo experiencias ocasionales de carácter multicultural, pero prestando más atención a las diferencias culturales entre "ellos" y "nosotros" que en desarrollar un enfoque crítico y empático, el cual sería el sello distintivo de una educación intercultural. Esta situación hace reparar en las **necesidades de formación docente en educación intercultural**. Cabe señalar que, más allá de esta necesidad, en los discursos de los maestros no existe evidencia alguna que haga pensar que se tenga conciencia de tal necesidad, por lo que tampoco hay demanda de formación. En tal caso, las sesiones de formación, antes que centrarse en contenidos específicos, deberían hacerlo en la **necesidad de crear conciencia** entre los docentes respecto a dicha necesidad –siguiendo a Leiva (2010), se trata de generar o despertar sensibilidad.

Por otro lado, cabe señalar que los discursos de los docentes son diferentes cuando se refieren a zonas de alta concentración de alumnos inmigrantes, donde los alumnos sí son culturalmente visibles y la valoración de los profesores a menudo se ve influenciada por las percepciones estereotipadas que existen en la sociedad. **Por parte de los maestros que no trabajan con estas concentraciones, se percibe que el trabajo en estos centros debe ser más difícil**, por lo que se necesitan cualidades profesionales específicas para trabajar en estos centros. En este caso, de no ser por intereses específicos, los maestros tienden a evitar la elección de estos centros. Paradójicamente, cabe señalar que **los discursos de los maestros que trabajan con una alta concentración de alumnado inmigrado demuestran una actitud más positiva hacia el colectivo en cuestión**. Confiesan que no todo el mundo trabaja a gusto en este tipo de escuelas, de manera que es conveniente que los profesores que trabajen allí lo hagan por propia elección, y reconocen que el desempeño de la función educativa con estos niños sale de la "norma" (entendida como un modelo de enseñanza más tradicional y dirigido a un estudiante ideal), pero



de ninguna manera son comentarios negativos; más bien al contrario. De esta manera, en el discurso de los maestros que trabajan con colectivos inmigrantes se reconoce que estos niños tienen necesidades específicas causadas por los diferentes hábitos educativos que pueden atrasar el inicio de las dinámicas propias de la escolarización (siempre que se compare esto con el trabajo de otras escuelas) pero, lejos de rechazar el trabajo con los alumnos de origen inmigrado, los docentes son mucho más positivos en cuanto a su función pedagógica y **profesan gran satisfacción por su trabajo** con dicho colectivo, lo cual coincide con el trabajo de Nieto (2003). De esta manera se prueba de que los maestros son vulnerables a las influencias de los discursos sociales, coincidiendo así con Bakhtin (1981,1986), Bañón (2002), Hamston (2006) o Van Dijk (2003), y que **las experiencias de contacto de positivo** que proponen Barquín (2010), Bartolomé (1995), Bertran (2005), Coelho (2005), Colectivo IOÉ (2000), Garreta y Llevot (2003), Lee et al. (2007) o Leiva (2010) **son beneficiosas para promover actitudes favorables hacia la población inmigrante**, si bien es necesario ir más allá del simple contacto.

En lo referente a la evolución de los aprendizajes, estos maestros valoran que **los alumnos de las escuelas con la mayor acumulación de alumnos de origen inmigrado adquieren los objetivos previstos para la etapa infantil dentro del período madurativo correspondiente** aunque de una manera más lenta y a través de diferentes estrategias metodológicas de enseñanza y aprendizaje a lo que se suele hacer en el resto de las escuelas. Esto sugiere que **las dificultades que puedan tener los alumnos de origen inmigrado para seguir el contenido escolar en etapas posteriores no se fundamentan en las limitaciones de aprendizaje de la etapa infantil, sino que se deben a otras cuestiones**, posiblemente vinculadas a factores de construcción de identidad como señalan los trabajos de Cummins (2002), Davidson (1996) o Ogbu (1995), o a una falta de comunicación e intercambio de expectativas educativas entre escuela y familia como señalan los trabajos de Tobin (2005) o Vandebroek (2004). **Sin embargo, sigue prevaleciendo una visión de déficit** referida a estos alumnos, reconociendo que la educación de estos alumnos no sigue el ritmo 'normal' que se espera para un niño autóctono en otra escuela sin alumnos inmigrantes. No obstante, esto seguirá siendo un problema mientras no se resuelva la dinámica escolarizadora de la etapa infantil. Desde esta perspectiva, cabe señalar que, aunque la evaluación de los maestros de educación infantil del centro con una alta concentración de alumnos de origen inmigrado es positiva, estos no defienden su línea pedagógica como resultado de un compromiso con una educación inclusiva, sino que se demuestra más bien como una resignación de adaptación a las necesidades de los alumnos. Esto, sin embargo, no deja de ser **consecuencia lógica**

de una escuela con tendencia escolarizadora donde el aprendizaje cognitivo continúa tomándose como referencia de lo que se considera calidad educativa. Desafortunadamente, esto puede traducirse en un bajo nivel de expectativas, tal y como observan Ballestín (2010), Coelho (2005) o Rosenthal y Jacobson (1968), un hecho que se confirma en la percepción de los mismos profesores cuando se refieren a sus alumnos en la etapa primaria, reconociendo una disminución en el rendimiento académico de muchos de estos alumnos (no, por ello, de todos).

En relación a este punto, es necesario hacer un inciso ya que se puede ver una **evolución en la percepción de los alumnos** que pasa por una **visibilidad cultural inicial** causada por la barrera comunicativa que desaparece en el momento en que éstas adquieren suficientes habilidades lingüísticas como para interactuar y defenderse con la lengua, pasando a ser **culturalmente invisibles**, lo cual es valorado de manera positiva por los maestros como un indicador de buena integración. Ahora bien, así como avanzan en la etapa educativa, estos alumnos vuelven a **recuperar su visibilidad cultural** aunque, esta vez, marcada por los estereotipos negativos en el momento en el que empiezan a tener dificultades de aprendizaje o a alejarse del modelo del estudiante ideal, recurriendo a motivos culturales para justificar las causas. Esta justificación cultural también es identificada en los trabajos de Pizzinato (2011) y Terrén (2001). De este modo, se vuelve a poner el énfasis en **las necesidades de formación de profesores: por un lado, las deficiencias con respecto a la educación intercultural** -como se ha dicho antes, la tendencia escolarizadora hace que los docentes se fijen más en el desarrollo académico de los niños que en otros aspectos personales y, mientras los alumnos de origen inmigrado sigan el ritmo de la mayoría, aflora una percepción positiva de su adaptación omitiendo otras necesidades latentes que son enmascaradas por este buen desarrollo. **Por otro lado, sobresalen deficiencias formativas vinculadas a las implicaciones emocionales y lingüísticas en el aprendizaje de una segunda lengua** –cuando los alumnos adquieren suficiente vocabulario y estructuras conversacionales básicas se da por hecho que pronto se pondrán al nivel de lo que se espera por edad, olvidando que a menudo estos alumnos no están expuestos a la misma cantidad de estímulos lingüísticos en la lengua vehicular de aprendizaje, lo cual genera que su competencia comunicativa no pueda estar al mismo nivel que la de sus compañeros autóctonos cuya lengua de relación sea la misma que la de la escuela. Al mismo tiempo, los maestros tampoco contemplan los filtros emocionales vinculados a las relaciones de poder existentes entre culturas en contacto, que también tienen repercusiones en el aprendizaje de la lengua y en el éxito académico posterior de estos alumnos. Esta falta de conocimiento por parte de los docentes, junto con necesidades más profundas

!

!

vinculadas a cuestiones personales y de identidad, facilita que, con el tiempo, emerjan conflictos interculturales que no están siendo asumidos desde la escuela. De esta manera, **se desaprovecha el potencial educativo del conflicto intercultural**, ya sea porque no se percibe como tal, o bien porque no se sabe cómo abordarlo, a menudo percibiéndolo como un hecho ajeno a la mayoría de las escuelas y propio de zonas con alta concentración de alumnado inmigrante y en las que no se puede hacer nada por cambiar dicha situación.



Con respecto a los conflictos interculturales, conviene decir que en los discursos de los maestros de las diferentes escuelas se hace mención en algunas ocasiones de alumnos del colectivo gitano, entendiendo que estos son alumnos autóctonos pero que forman parte de una minoría distinta y más marginada de lo que pueda ser la de origen inmigrado. En todos los casos en los que se hace referencia a este grupo se detecta un rechazo latente, así como una falta de comprensión hacia las prioridades educativas de esta población y un desinterés por avanzar hacia la comprensión de sus postulados más allá de lo que es estrictamente necesario, dando a entender que, por mucho que se intente, no se llega a tal fin. Así, y de manera extensiva, los discursos de los maestros parecen indicar que la población gitana se asocia a situaciones de conflictividad.

6.1.1.3. En Relación al Binomio Escuela y Familia

Considerando que la investigación indica que **la relación escuela-familia es, de facto, un “tema no resuelto”**, en palabras de Parellada (2002), **previsiblemente se espera que tal percepción tenga consecuencias negativas sobre la relación entre escuela y familias de origen inmigrado**, no pudiendo señalar la distancia entre las dos instituciones como un hecho específico de una situación de inmigración ya que este no deja de ser parte de la relación establecida con las familias de forma extensa. Sin embargo, en este contexto, y a pesar de una percepción inicial de distancia reconocida debido a la barrera comunicativa, ya sea real o percibida, los discursos de los docentes demuestran que, **cuando ha habido intención comunicativa y se han generado oportunidades para la interacción, estas experiencias de contacto a menudo han sido significativamente buenas, especialmente cuando se han establecido, asimismo, vínculos afectivos**. Esta percepción proporciona a los maestros argumentos críticos para contrarrestar algunas visiones estereotipadas en relación a las familias inmigradas cuando surgen temas de discusión que puedan cuestionar la vinculación de las mismas con la escuela, empatizando, a su vez, con las



dificultades que atraviesan muchas de ellas como resultado de la migración. No obstante, conviene notar que la mayoría de las percepciones son de tendencia paternalista. Sólo en el caso de las familias con las que se ha interactuado en situaciones de mayor compromiso, como en el caso de la participación en el AMPA o en actividades de colaboración con responsabilidad equitativa, los comentarios evaluativos han sido más ajustados a un trato equilibrado y de respeto a la diversidad cultural. Una vez más, esto sugiere que **es necesario crear espacios para la interacción entre escuela y familias de origen inmigrado, con el fin de dismantelar estereotipos y proporcionar oportunidades de empoderamiento**, evaluación que coincide con los trabajos citados de Barquín (2010), Bartolomé (1995), Bertran (2005), Coelho (2005), Colectivo IOÉ (2000), Garreta y Llevot (2003), Lee (2007) o Leiva (2010). A su vez, sirve como oportunidad para **establecer vínculos de confianza e intercambiar expectativas educativas** que, como hemos visto, es necesario tanto para familiares como para maestros, pudiendo así aclarar malentendidos que puedan tener su origen en cuestiones culturales. En este sentido, los resultados de la investigación coinciden con las observaciones de Tobin (2005) cuando señala que no existe un concepto de calidad universal estándar, sino que éste depende de cada contexto. En un entorno educativo donde confluyan personas con diferentes bagajes culturales, es necesario compartir los principios y expectativas educativas, así como entender las necesidades de cada contexto para llegar a puntos de entendimiento respetuosos con cada familia y de forma amable.



Aún así, y de manera genérica, **los maestros continúan teniendo visiones etnocéntricas de la educación**, esperando que las personas inmigradas se adapten a las dinámicas escolares autóctonas, siendo pocas las oportunidades que da el centro para intercambiar expectativas o creencias sobre la educación. Esto implica que, **más allá de las experiencias de interacción positiva y la formación intercultural, también son necesarios los espacios de la revisión conjunta de valores educativos**. Este es uno de los ejes fundamentales que señala Tobin como piedra angular de la educación de alumnos de origen inmigrado, ayudándoles a construir una autoimagen ajustada a una situación de culturas en contacto en vez de vivir un posible conflicto cultural entre los valores familiares y los valores de la escuela (Bertran, 2005; Coelho, 2005; Garreta, 2009; Jordán, 2001; Tobin, 1989; Vives, 2009).



Con respecto a esta relación positiva, cabe destacar que, ante la llegada de población inmigrante, las familias autóctonas también se ven afectadas. Si a la existente tensión entre las dos instituciones se le añade el poder que ejercen los estereotipos que existen en la sociedad, es previsible que aumente la tensión por parte de la familia

hacia la institución educativa por temor a que sus hijos no reciban la atención educativa que merecen y, en algunos casos, puede llegar incluso a provocar la huida del alumnado autóctono. La posibilidad de escuchar la voz de las familias en esta investigación ha permitido detectar esta inquietud, pero, más allá de ésta, el hecho de provocar que emergiera tal discurso ha brindado a las familias una oportunidad para revisar sus propias percepciones y cuestionar estereotipos existentes, reajustando todas ellas desde un punto de vista más respetuoso con la diversidad de culturas en base a experiencias de empatía y reflexión crítica. Esto sirve para justificar la necesidad de **velar por las familias autóctonas de la misma manera que es necesario hacerlo por las de origen inmigrado, dándoles espacios de reflexión y oportunidades de discusión sobre sus preocupaciones y expectativas educativas, así como sobre cuestiones relacionadas con la educación intercultural.** Así pues, esta investigación coincide con Bertran (2005) o Besalú y Vila (2007) cuando señalan que la presencia de familias inmigrantes abre nuevos interrogantes sobre la relación entre escuela y familia, así como en lo referente a la práctica educativa de hoy. Más allá del origen de la familia, el discurso de los maestros en esta investigación sugiere que **la presencia de este tipo de alumnado sirve como un estímulo para prestar atención a un tema candente que necesita una reflexión profunda: la relación entre escuela y familia desde una perspectiva general.** Posiblemente estamos ante uno de los elementos claves que han de permitir que la escuela de hoy avance hacia un modelo educativo inclusivo y competencial y, en este caso, también intercultural.

Retomando la reflexión de Tobin (2005) sobre la relación entre escuela y familia, éste sugiere que, si se cree en una pedagogía de sustentación constructivista para los niños en la cual se llega el conocimiento mediante la construcción de un aprendizaje significativo y no por la recepción del producto terminado, ¿por qué no se aplica este principio también a maestros y familias? Por lo tanto, conviene abrir el concepto pedagógico y la escuela a las familias y empoderarlas desde una dialéctica negociadora (Freire, 1987; Shohamy, 2004) con el fin de iniciar un proceso que avance hacia una concepción intercultural de la escuela. Asimismo, y de acuerdo con Besalú (2010), Besalú y Vila (2007), Bertran (2005), Garreta (2009a), Parellada (2002) o Tort (2008) entre otros, es necesario apostar por un acercamiento a las familias desde una perspectiva sistémica i conciliadora, basada en el establecimiento de vínculos afectivos entre personas, especialmente en el caso de familias que tienen niños en la etapa infantil ya que se trata de una etapa fundamental en la creación de vínculos. En este sentido, esta investigación sugiere que **las relaciones basadas en una relación cercana y una comunicación afectiva, aunque no se pueda asegurar que sean**

suficientes para eliminar los prejuicios existentes hacia la inmigración, sí son necesarios para aportar argumentos de contestación que puedan poner en duda las visiones estereotipadas y prejuiciosas relativas al hecho multicultural y a la relación con personas con diferentes bagajes culturales (esto es, dada la oportunidad para reflexionar sobre dicha situación).

6.1.1.4. En Relación a la Lengua Catalana

El contexto educativo de las aulas de educación infantil en Cataluña es, por defecto, un espacio multilingüe que hasta ahora se ha regido por las políticas de inmersión diseñadas para el alumnado castellanohablante y que ahora debe adaptarse al nuevo contexto con el fin de promover una educación plurilingüe. Mientras se trabaja en esta dirección, la escuela es hoy, por definición, escuela catalana gracias a la efectividad de los programas de inmersión en un contexto sociolingüístico mayoritariamente bilingüe pero en el que la extensión de la lengua española en los espacios informales actúa en detrimento de la vehicular, reafirmando así la obra de Arenas y Muset (2008), Bastardas (2007, 2009) y Vila Moreno (2004), a la vez que, paradójicamente, la minoritaria es considerada como lengua de acceso al mundo de educación y de la cultura, tal y como expone Woolard (2008). Aunque tal valoración es reconocida por los maestros, también es cierto que la investigación revela algunas voces que muestran su desacuerdo con los fundamentos de la educación en lengua catalana, evidenciando así algunas barreras emocionales hacia el aprendizaje de esta lengua.

Ciertamente, abordar la diversidad cultural de los alumnos ha hecho prestar atención a la diversidad lingüística y esto, a su vez, ha hecho emerger una **preocupación latente por parte de los maestros con respecto a la lengua catalana, reconociendo la influencia y la extensión de la lengua española en usos informales**. Al discutir sobre la estrategia de enseñanza de otros países que permiten la alternancia de lenguas, **se reafirma por parte de la mayoría de los maestros catalanes la importancia de asegurar una buena enseñanza de la lengua catalana al reconocerla como una lengua minoritaria y, en consecuencia, vulnerable**. Los discursos de este trabajo sugieren que los maestros perciben que, de permitir un sistema de aprendizaje más flexible y abierto, el niño se comunicaría en otra lengua (la mayoritaria o materna) y esto haría peligrar la catalana, especialmente en entornos de población castellanohablante, entorno que se percibe como amenazador para con la lengua catalana (debería considerarse que, en este estudio, las otras lenguas llegadas



con los nuevos movimientos migratorios no han sido percibidos como tal, si bien todavía supone un fenómeno reciente y a menudo se trata de lenguas minoritarias).

Ahora bien, aunque no pueda negarse que los valores personales puedan influir en la práctica educativa, la investigación indica que los maestros recurren a todos los recursos que tienen disponibles para mejorar la comunicación y el aprendizaje de los alumnos en las primeras etapas, aún recurriendo a la comunicarse en español cuando sea necesario. En relación a esto, **se han detectado hasta cuatro perfiles instructivos que derivan de las identidades lingüísticas de los maestros**, identidades que deben entenderse como tendencias, no como perfiles estables, dibujando así un arco discursivo en términos de Bañón (2002). De este modo, se diferencian dos extremos de pensamiento más rígido y tendencia nacionalista (uno defensor de la lengua catalana y el otro de la castellana) y dos perfiles más moderados (uno correspondiente a una preferencia lingüística catalanohablante y el otro castellanohablante). **La mayoría de los profesores defienden la educación en lengua catalana y se sitúan en las posiciones más moderadas, mostrándose muy flexibles en el enfoque pedagógico del aprendizaje de la lengua, lo cual favorece la reducción de posibles filtros emocionales** que pudieran entorpecer el aprendizaje (Krashen, 1981, 1985).

A pesar de tal posicionamiento flexible o moderado, esta investigación ha puesto en evidencia la **falta de formación del profesorado en relación a la educación de una segunda lengua y, al mismo tiempo, respecto a la competencia plurilingüe**. Del mismo modo que se desaprovecha el potencial educador que supone la incorporación de alumnos de origen inmigrado en la vida escolar respecto al fomento de las competencias social y cívica dirigidas a todo el colectivo discente, también **se desaprovecha el potencial educador de la diversidad lingüística. La escuela no hace presentes las lenguas de origen de los alumnos, por lo que se pueden entorpecer procesos de transferencia positiva** en el caso de niños que crecen entre culturas distintas lo cual, como observa Cummins (2002), **puede afectar negativamente su rendimiento académico futuro**, encontrando, así, la justificación de las dificultades en las posibles limitaciones de comunicación (además de las de base afectiva anteriormente expuestas) y no tanto en cuestiones culturales. Ahora bien, además de la falta de formación de los docentes, e independientemente de su ideología más o menos nacionalista, en este desaprovechamiento **debe considerarse también la tendencia escolarizadora de la educación infantil** antes expuesta, la cual, por defecto, guía la actuación pedagógica hacia una dinámica más rígida y de carácter etnocéntrico, dejando poco lugar a variaciones metodológicas que puedan



hacer visibles las lenguas de los alumnos. **Esta tendencia es también, en gran parte, responsable de que el inicio de la escolarización de los alumnos de origen inmigrado sea percibido de manera tan ansiosa** por parte de los maestros. Debe recordarse que la escuela infantil es el primer espacio de contacto con la lengua vehicular para muchos niños, por lo que, si la etapa se basara en un concepto más abierto y flexible de la educación, consciente de dicha realidad y se alejara de los objetivos cognitivos habituales, la experiencia educativa sería mucho más gratificante tanto para docentes como para alumnos. En relación a este punto, también es necesario poner el acento sobre las carencias en los recursos personales que han sido expuestas en la investigación. Aún así, cabe señalar que las escuelas, lejos de permanecer estáticas, atraviesan una profunda reflexión por lo que respecta a la atención a la diversidad y, en dicha reflexión, también se incorpora el debate sobre la lengua con una intención empoderadora de las minorías y no al revés.

No quisiera acabar sin señalar que es muy delicado el equilibrio que existe entre dotar de suficiente valor la lengua materna de los alumnos que proceden de otras culturas y garantizar, a su vez, que se valore la lengua vehicular de aprendizaje cuando se trata de una lengua minoritaria. Si no se trabaja lo suficiente por la recuperación y la defensa de la lengua catalana, se corre el riesgo de perderla, pero si se fuerza demasiado, existe el riesgo de provocar el rechazo hacia la misma, lo cual actuaría en detrimento suyo. Por tanto, se precisa de una gran capacidad de inteligencia emocional y de respeto por la identidad de los demás para encontrar un equilibrio ajustado que permita a los niños desarrollar las diferentes lenguas con las que tienen contacto de forma natural. Se trata de una demanda de *pedagogía culturalmente sensible*. Asimismo, cabe destacar que, en este estudio se muestra como maestros de diferentes orígenes trabajan juntos para asegurar la lengua catalana y creo que conviene enfatizar este punto para evitar posibles interpretaciones partidistas que no harían más que desviar la atención de los esfuerzos de acercamiento. Como señala Vila i Moreno (2004), a la vez que se constata en los trabajos de Woolard en su revisión de 1992, la distancia entre catalanohablantes y castellanohablantes se ha reducido en los últimos años gracias al contacto entre ambos en distintos ámbitos de la sociedad y a la posibilidad de compartir y comprender posiciones (aunque los cambios políticos actuales están removiendo las emociones de unos y otros). Este punto debe ser subrayado con el fin de seguir promoviendo el contacto y la comunicación afectiva entre ambas identidades lingüísticas.

○ 6.1.2.○ Pregunta de Investigación 2

Retomando las preguntas de investigación y ubicados en el marco de análisis anterior, la segunda pregunta de investigación se adentra en el enfoque intercultural y en las percepciones de los maestros con el siguiente enunciado que se concreta en tres objetivos específicos:

¿Son los discursos de los maestros de educación infantil en relación a los alumnos de origen inmigrado coherentes con los principios de la educación intercultural?

Esta pregunta se concreta en los siguientes **objetivos**:

- Conocer el concepto de diversidad que tienen los maestros de educación infantil.
- Analizar el discurso de los maestros según el concepto de diversidad que tienen.
- Identificar el concepto de educación intercultural que tienen los maestros.

Con el objetivo de detectar si los discursos de los maestros de educación infantil en relación a los alumnos de origen inmigrado son consistentes con los principios de la educación intercultural, en primer lugar es necesario prestar atención al principio de diversidad de manera generalizada. En este sentido, si se entiende la inclusión como un proceso tal y como indican Booth y Ainscow (2006), los discursos de los maestros definitivamente sugieren una intención inclusiva porque la atención a la diversidad genera ansiedad y por ello ha provocado que se inicien procesos de reflexión – aunque la profundidad del discurso es diferente en cada centro en función de las oportunidades de reflexión colectiva que se dediquen a tal cuestión, el número de alumnos de origen inmigrado que acoge y el perfil educativo del centro. Entendida la inclusión de este modo, los maestros contemplan la diversidad cultural como parte inherente a la diversidad de los alumnos sin percatarse de las especificidades de esta concepción. Ciertamente, la incorporación de alumnos de origen inmigrado supone un concepto pedagógico diferente al de educación inclusiva, más específica y vinculada a cuestiones emocionales y de poder que derivan del contacto entre culturas y que no están siendo consideradas por la falta de formación y de sensibilización por parte de los docentes y, por extensión, de la comunidad educativa. A su vez, esta realidad se percibe como un hecho ajeno a la realidad catalana, por lo que no se cree necesario

recibir formación específica. Cabe señalar que esta investigación ha detectado cómo el fenómeno de la migración es aún un hecho reciente para muchos maestros y, como señalan las obras de Garreta y Llevot (2003), Jordán (1994) o Leiva (2010), por ello los maestros aún están lejos de comprender la necesidad de formación en educación intercultural, si bien siguen sin entender este concepto como una formación que implica intercambio, valoración y enriquecimiento mutuo entre culturas en contacto (Jordán, 2001), sensible a la diversidad cultural (Gay, 2000; Landson-Billings, 2009; Leiva, 2010; Osborne, 1989, 2001) y que implica una actitud éticamente comprometida para superar prejuicios y desigualdades (Cummins 2002; Derman-Sparks, 2007). Ante este desconocimiento, a pesar de una buena intención para atender la diversidad de los alumnos, los docentes no ayudan a los niños a crecer y construir una identidad ajustada a una situación de culturas en contacto, disfrutando de la diversidad, así como tampoco se posicionan de comprometida y responsable con la intención de educar a los niños para vivir en un mundo lleno de desigualdades y estereotipos desde un proyecto educativo común dirigido a todos los alumnos por igual. Así pues, aun cuando se avanza de manera positiva en la reflexión que conduce hacia la mejora en la atención a la diversidad, no es suficiente cuando se trata de contextos multiculturales – “deseablemente” interculturales, como dice Jordán (1994).

Prestando atención al modelo educativo que aplican los maestros de educación infantil con respecto a la diversidad cultural, los resultados de la investigación indican que se trata, siguiendo Vandebroek (2004), de un modelo a caballo entre la sumersión y la transición. Recuperando lo expuesto en la sección teórica, el modelo *de sumersión* se caracteriza por no hacer esfuerzos específicos para favorecer la integración, regido así por el principio de igualdad para todos (los mismos objetivos, el mismo enfoque educativo y los mismos procesos) y respondiendo a una intención asimilacionista. Este parece ser el modelo que se aplica en las escuelas de tendencia más escolarizadora (A y D), confiando que los niños se conviertan en uno más del grupo. Por otro lado, el *modelo de transición* implica una dedicación específica con mayor asignación de recursos a fin de facilitar un proceso de transición hacia la nueva cultura (incluye elementos o decoraciones de la cultura de origen, reuniones específicas con las minorías étnicas, cursos de aprendizaje,...). Aunque las diferencias culturales son respetadas, este modelo pretende incorporar al "diferente" en el grupo mayoritario, por lo que también conlleva un propósito de asimilación. Esta postura sería la más cercana a los centros con enfoques educativos más abiertos e inclusivos de esta investigación (B y C).

A pesar de la sensibilidad que expresan la mayoría de los maestros, que podría considerarse como empoderadora en la etapa infantil, en ninguno de los discursos recogidos en la investigación se plantea la necesidad de hacer un cambio curricular para incorporar la diversidad cultural desde un enfoque de centro así como tampoco se contempla el bagaje socio-cultural de los niños que provienen de otras culturas. Ahora bien, respecto a esta cuestión, cabe señalar que uno de los principales responsables de dicha situación es el enfoque cognitivo y escolarizador naturalizado de la escuela. Aún así, si bien la evolución hacia una perspectiva más inclusiva debe mejorar la educación de la diversidad, se prevé que esta también tenga repercusiones positivas en la educación intercultural al ser más permeable a las necesidades de los alumnos, aunque para ello deban darse también las condiciones esenciales de formación educativa y oportunidades para revisar percepciones y creencias.

Esto lleva a responder a la tercera pregunta que ha guiado la investigación y que concreta una serie de necesidades derivadas de los resultados del análisis.

○ 6.1.3.○ **Pregunta de Investigación 3**

¿Qué necesidades emergen de los discursos de los maestros de educación infantil en relación a la educación de niños y niñas en contextos culturales diversos?

Esta pregunta se concreta en los siguientes **objetivos**:

- Detectar algunas de las necesidades de la educación infantil para educar a los alumnos en un contexto culturalmente diverso.
- Realizar propuestas de mejora de educación intercultural.

Con la intención de señalar las principales necesidades detectadas a partir del análisis del discurso de los maestros que han participado en los grupos de discusión, destacan las siguientes:

- Implicación comprometida de las Administraciones Educativas
- Actualización y formación docente en educación infantil, de acuerdo con las demandas de la sociedad actual
- Formación docente en Educación Intercultural

- Formación docente en el aprendizaje de una segunda lengua y en competencia plurilingüe
- Creación de espacios de reflexión colectiva entre equipos docentes
- Formación docente en educación emocional
- Creación de espacios de interacción con las familias (autóctonas e inmigradas) para compartir expectativas y preocupaciones sobre la educación de sus hijos e hijas
- Revaloración de las atenciones de cuidado básicas en la etapa infantil
- Priorización de objetivos de educación emocional y crecimiento personal durante la infancia
- Concienciación respecto a la importancia del extender el concepto de educación intercultural a todo el alumnado

6.1.3.1. Definición de Propuestas hacia una Educación Intercultural

Con la intención de responder a los objetivos de la pregunta investigación, en el siguiente apartado se recogen una serie de propuestas resultantes del análisis del discurso que puede tener un impacto positivo en desarrollo de una educación intercultural.

Respecto a la Educación Infantil

- Crear espacios y oportunidades de reflexión pedagógica conjunta entre los equipos docentes y generar conciencia sobre las necesidades educativas de la educación infantil generadas por la sociedad de hoy.
- Revisar y cuestionar los criterios de calidad educativa que han guiado la escuela hasta hoy.
- Recordar que la etapa infantil no es obligatoria y que es necesario garantizar la vinculación y el buen traspaso entre familia y escuela.
- Conocer los procesos evolutivos del niño e identificar las prioridades educativas conforme a las exigencias competenciales de la sociedad actual, valorando las atenciones de cuidado básico y educación emocional como uno de los pilares fundamentales sobre los que descansan los objetivos de educación infantil.

- Flexibilizar los inicios de la etapa infantil para satisfacer las necesidades básicas del niño y así asegurar una adquisición más sencilla y menos angustiante tanto para docentes como para alumnos (estructura organizativa, horarios, dinámicas de trabajo, estrategias de comunicación, etc.).
- Invitar a las familias a participar en la educación de sus hijos en la escuela infantil, especialmente a lo largo del primer año, que es cuando se generan más preocupaciones.
- Provocar oportunidades de experimentación emocional y de creación de valores, favoreciendo que los niños y niñas vivan emociones diferentes y tengan oportunidades para gestionarlas y manejarlas basándose en modelos apropiados para que así puedan entender los valores de justicia y de injusticia que consolidan los cimientos de una actitud comprometida.
- Lejos de percibirlos como centros difíciles, fijarse de manera positiva en los esfuerzos que hacen las escuelas con una alta concentración de alumnado de origen inmigrado y reflexionar sobre las contribuciones que sus experiencias pueden aportar en relación a la educación inclusiva y de base competencial, pudiendo ser, en muchos casos, un ejemplo de buenas prácticas educativas que pueden mejorar el proceso de migración de un sistema demasiado académico y tradicional hacia uno más empoderante adaptado a la diversidad de los alumnos.

Respecto a la Educación Intercultural

- Asegurar la formación en educación intercultural desde los planes de formación de profesores, reparando en los aspectos más sensibles de la educación.
- Garantizar la formación en el aprendizaje de una segunda lengua y en competencia plurilingüe desde los planes de formación inicial de maestros, reparando en los aspectos afectivos del aprendizaje.
- Educar a los niños de una *pedagogía culturalmente sensible* para construir identidades interculturales ajustadas.

- Tomar conciencia del carácter etnocéntrico que tienen los planes de estudio y adaptarlos desde una perspectiva intercultural.
- Velar por la educación intercultural de toda la comunidad educativa con el fin de evitar la concentración de alumnado inmigrado en las mismas escuelas, tomando conciencia de la responsabilidad compartida de estos procesos.
- Favorecer que profesores, niños y familias autóctonas tengan oportunidades de contacto y de relación empoderante con personas de origen inmigrado, así como encontrar puntos de unión que faciliten el establecimiento de lazos positivos que ayudarán a redefinir las percepciones personales y desmantelar estereotipos.
- Promover espacios de encuentro entre escuela y familias recién llegadas con el fin de compartir y revisar las creencias y expectativas educativas de unos y otros.
- Ampliar el concepto de conflicto intercultural más allá de las expresiones verbales o físicas, prestando atención a manifestaciones más sutiles como tensiones, distancias y estereotipos, y aprovecharlo, a su vez, como una herramienta pedagógica hacia la formación crítica y ética.
- Considerar los problemas de adaptación de la población gitana, en parte, como fruto de una relación de oposición histórica que sigue latente hoy, y que no cambiará sin esfuerzos de acercamiento por ambas partes.
- Despertar la conciencia de las familias con respecto a la necesidad de educar en una educación intercultural como fuente de riqueza personal y asegurarse de que se comprende y comparte dicho valor.
- Asegurar el bienestar de las familias de habla castellana y garantizar que se sienten emocionalmente atendidas y que se entiendan sus preocupaciones con respecto a la lengua con el fin de prevenir posibles filtros emocionales que puedan dificultar el aprendizaje de sus hijos e hijas.
- Hacer presentes las lenguas de origen de los alumnos con el fin de fomentar el aprendizaje significativo y la transferencia positiva de procesos cognitivos,

acercando, así, la cultura escolar a la familiar y evitando que se perciban como ámbitos educativos sin relación.

- Hacer presente la lengua de origen de los alumnos de origen inmigrado para aprovechar el potencial educativo de dicha diversidad de cara al fomento de la competencia plurilingüe dirigida a todo el alumnado.

6.2.

Nuevas Líneas de Investigación

Ciertamente, acabar una tesis no deja de ser una terminación burocrática, puesto que los procesos de reflexión y de análisis siguen muy activos. De hecho, quedan muchas preguntas abiertas, muchas de ellas todavía pendientes de definirse, pero llegados hasta este punto, conviene cerrar el trabajo de investigación. Así pues, más allá de las preguntas planteadas directamente en la versión completa de la tesis, en esta versión reducida que presenta las conclusiones en lengua española interesa recoger el planteamiento abierto en el apartado 6.2.1. y que hace referencia al concepto de “pedagogía culturalmente sensible y comprometida”, una propuesta que motiva la continuidad en este campo de estudio como futura línea de investigación.

○ 6.2.1 ○ **Hacia una Pedagogía Culturalmente Sensible y Comprometida**

En su trabajo respecto a la educación intercultural y más allá de la simple actitud crítica, Leiva (2010) especifica la necesidad de una dimensión emocional cuando plantea la mirada humanista-reflexiva que deben tener los docentes para ejercer una pedagogía intercultural, una posición mucho más cercana a la pedagogía culturalmente sensible de Gay (2000), Landson-Billings (2009) y Osborne (2001) que se ha ido mencionando a lo largo de la tesis. Este aspecto se basa en un cambio de actitud por parte de los docentes y una sensibilidad especial hacia los alumnos y sus familias que permite empatía y comunicación, pero también implica un posicionamiento crítico y comprometido con la realidad de las minorías, valorando la diversidad cultural como un elemento motivador y gratificante para toda la comunidad

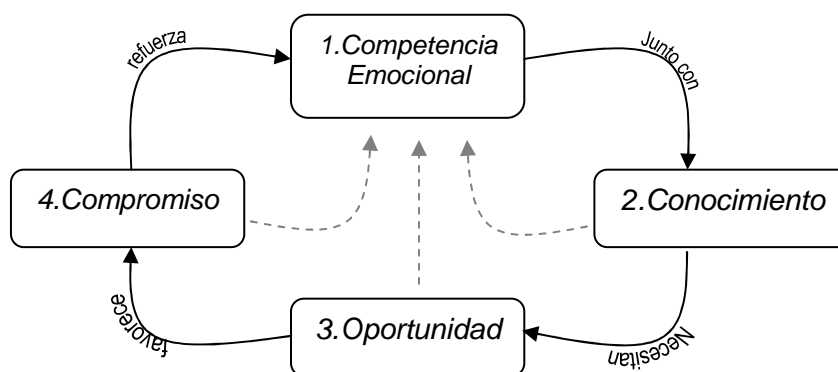
educativa intercultural, matices que tal vez se pierdan en la traducción del concepto *Culturally Responsive Pedagogy* como “pedagogía culturalmente sensible”.

Con esta situación en mente, y recuperando los matices que han emergido del análisis del discurso en la investigación, en este apartado se propone abrir una nueva línea de investigación en relación a cuatro condicionantes que se han detectado como pilares de una actuación pedagógica en un contexto de culturas en contacto:

- *Competencia Emocional*
- *Conocimiento (formación intercultural y pedagógica)*
- *Oportunidad (experiencias de contacto e Indagación Reflexiva)*
- *Compromiso*

Lejos de una intención de ampliar el ya suficientemente amplio campo de definición sobre la educación intercultural, se propone el concepto “pedagogía culturalmente sensible y comprometida” para recoger los cuatro pilares anteriores, si bien no deja de ser un concepto ligado a la *pedagogía culturalmente sensible* de Osborne. Aún así, se cree necesario resaltar los componentes antes citados. Podrían, por ello, ser representados gráficamente con la siguiente figura:

Condicionantes de una *pedagogía culturalmente sensible y comprometida*.



Muy brevemente, y con el objetivo de facilitar la interpretación de la figura anterior, cabe destacar que la competencia emocional supone la competencia personal fundamental o infraestructura sobre la cual se basa toda actuación pedagógica (me atrevería a considerarla como propedéutica). Ésta, junto con el conocimiento relacionado con la formación pedagógica de los docentes en la etapa en cuestión (en este caso, la infantil) y formación específica en educación intercultural, deben disponer

de la oportunidad necesaria para reflexionar sobre los valores y creencias educativas, revisar percepciones y prejuicios y construir nuevas percepciones que deriven en un compromiso o posicionamiento personal desde una actitud crítica y ética con la diversidad cultural, puesto que las buenas intenciones no solucionan los conflictos derivados de una sociedad multicultural. Se entiende, a su vez, que este compromiso nutre, de manera reactiva, a la competencia emocional, de la misma manera que también lo hacen el conocimiento y la oportunidad.

Con este esquema en mente, finalmente cierro la investigación abriendo nuevos procesos de reflexión y análisis, confiando en poder enriquecerlos con las aportaciones de otros expertos en la temática de estudio.

A3.

Codi Ètic

○ A3.1.○ Codi Ètic de GRADASEL



Grup de Recerca d'Atenció a la Diversitat: Aspectes Socioculturals, Emocionals i Lingüístics.

Codi Ètic. L'enregistrament audiovisual en l'estudi d'aspectes Socioculturals, Emocionals i Lingüístics

Constituït com a Grup de Recerca de la Universitat Autònoma de Barcelona, i amb codi oficial 1768, **GRADASEL** (*Grup de Recerca d'Atenció a la Diversitat: Aspectes Socioculturals, Emocionals i Lingüístics*), es regeix pel seu codi ètic en l'ús del mitjà àudio-visual per als seus estudis. Aquest es fonamenta en els principis normatius del Marc Legal Català i Espanyol:

- **Constitució Espanyola** (BOE núm. 311-3, del 29.12.1978, amb modificació de l'article 2 publicat a BOE núm. 207-3, del 28.08.1992).
- **Ley Orgánica 1/1982, de 5 de mayo, de protección civil del derecho al honor, a la intimidad personal y familiar y a la propia imagen**
- **Reial decret 1720/2007, de 21 de desembre**, pel qual s'aprova el Reglament de desplegament de la Llei orgànica 15/1999, de 13 de desembre, **de protecció de dades de caràcter personal** (BOE núm. 17, de 19.1.2008, edició catalana en el suplement núm. 17, de 19.1.2008):
- **Declaració Universal dels Drets Humans**, Aprovada per l'Assemblea General de les Nacions Unides a París amb *resolució 217 (III) A*, del 10 de desembre de 1948.
- **Declaració Universal dels Drets de l'Infant**, Adoptada per l'Assemblea General de les Nacions Unides, per resolució 1.386 (XVI), de 20 de novembre de 1959

Revisat el Marc Legal pels membres del grup de recerca, i com a Directora del grup, signo la present com a mostra de compromís ètic de GRADASEL en els enregistraments audiovisuals que es facin servir com a objecte d'estudi.

Mercè Roc
Directora de GRADASEL

○ **A3.2.○ Desplegament del Marc Normatiu del Codi Ètic**

- 1) Declaració Universal dels Drets Humans**, Aprovada per l'Assemblea General de les Nacions Unides a París amb *resolució 217 (III) A*, del 10 de desembre de 1948.
- 2) Declaració Universal dels Drets de l'Infant**, Adoptada per l'Assemblea General de les Nacions Unides, per resolució 1.386 (XVI), de 20 de novembre de 1959.
- 3) Constitució Espanyola** (BOE núm. 311-3, del 29.12.1978, amb modificació de l'article 2 publicat a BOE núm. 207-3, del 28.08.1992).
- 4) Ley Orgánica 1/1982, de 5 de mayo, de protección civil del derecho al honor, a la intimidad personal y familiar y a la propia imagen.**
- 5) Reial decret 1720/2007, de 21 de desembre**, pel qual s'aprova el Reglament de desplegament de la Llei orgànica 15/1999, de 13 de desembre, **de protecció de dades de caràcter personal** (BOE núm. 17, de 19.1.2008, edició catalana en el suplement núm. 17, de 19.1.2008):

1) Declaració Universal dels Drets Humans, Aprovada per l'Assemblea General de les Nacions Unides a París amb *resolució 217 (III) A*, del 10 de desembre de 1948.

Article 2: Qualsevol persona pot prevaler-se de tots els drets i de totes les llibertats que aquesta declaració proclama, sense cap distinció de raça, de color, de sexe, de llengua, de religió, d'opinió pública o d'altra mena, d'origen nacional o social, de fortuna, de naixement o de qualsevol altra classe. Hom no farà tampoc cap distinció fonamentada en l'estatus polític, administratiu i internacional del país o territori del qual depengui jurídicament la persona, tant si es tracta d'un país o territori independent, com si està sota la tutela, encara que no sigui autònom o que estigui sotmès a qualsevol limitació de sobirania.

Article 5: Cap persona no serà sotmesa a tortura ni a penes o tractes cruels, inhumans o degradants.

Article 12: Ningú no serà objecte d'intromissions arbitràries en la seva vida privada ni en la de la seva família, en el seu domicili ni en la seva correspondència, ni d'atemptats contra la seva fama o reputació. Tota persona té dret a la protecció de la llei contra aquestes intromissions o aquests atemptats.

Article 16: 3.La família és l'element natural i fonamental de la societat, i té dret a la protecció de la societat i de l'estat.

Article 18: Tota persona té dret a la llibertat de pensament, de consciència i de religió; aquest dret comporta la llibertat de canviar de religió o de convicció i la de

manifestar-les individualment o en comú, en públic i en privat, mitjançant l'ensenyament, la predicació, el culte i l'acompliment de ritus.

Article 19: Tot individu té dret a la llibertat d'opinió i d'expressió; això comporta el dret a no ésser inquietat per causa de les opinions i el de cercar, rebre o difondre les informacions i les idees per qualsevol mitjà d'expressió i sense consideració de fronteres.

Article 20: 1. Tota persona té dret a la llibertat de reunió i d'associació pacífiques.
2. Ningú no pot ésser obligat a pertànyer a una determinada associació.

Article 22: Tota persona, com a membre de la societat, té dret a la seguretat social; té la facultat d'obtenir la satisfacció dels drets econòmics socials i culturals indispensables a la seva dignitat i al lliure desenvolupament de la seva personalitat, per l'esforç nacional i la cooperació internacional, segons l'organització i els recursos de cada país.

Article 26: 2. L'educació ha de tendir al ple desenvolupament de la personalitat humana i al reforçament del respecte dels Drets Humans i de les llibertats fonamentals. Ha d'afavorir la comprensió, la tolerància i l'amistat entre totes les nacions i tots els grups socials o religiosos, i la difusió de les activitats de les Nacions Unides per al manteniment de la pau.

Article 27: 1. Tota persona té dret a prendre part lliurement en la vida cultural de la comunitat, a fruit de les arts i a participar del progrés científic i dels beneficis que en resultin.

2. Qualsevol persona té dret a la protecció dels interessos morals i materials derivats de les produccions científiques, literàries i artístiques de què sigui autor.

Article 29: 2. En l'exercici dels drets i en el gaudi de les llibertats ningú no està sotmès sinó a les limitacions establertes en la llei, exclusivament en l'ordre a assegurar el reconeixement i el respecte dels drets i de les llibertats alienes, i a fi de satisfer les justes exigències de la moral, de l'ordre públic i del benestar general en una societat democràtica.

2). Declaració Universal dels Drets de l'Infant

Adoptada per L'Assemblea General de les Nacions Unides, per resolució 1.386 (XVI), de 20 de novembre de 1959

PRINCIPIS

Principi 1: L'infant ha de gaudir de tots els drets enunciats en aquesta Declaració. Aquests drets han de ser reconeguts a tots els infants sense excepció de cap mena o discriminació per motius de raça, de color, de sexe, de llengua, de religió, d'opinió política o d'altra índole, d'origen nacional o social, posició econòmica, de naixement o de qualsevol altra condició, ja sigui de l'infant mateix o de la seva família.

Principi 2: L'infant ha de gaudir d'una protecció especial i disposarà d'oportunitats i serveis establerts per la llei, i d'altres mitjans, a fi que pugui desenvolupar-se físicament, mentalment, espiritualment i social, d'una manera sana i normal, en condicions de llibertat i dignitat. En promulgar lleis amb aquesta finalitat, la consideració fonamental a què caldrà atènyer-se serà l'interès superior de l'infant.

Principi 5: L'infant que pateixi impediments físics, mentals o socials, ha de rebre el tractament, l'educació i les atencions necessàries que requereixi la seva particular situació.

Principi 6: L'infant, per al desenvolupament ple i harmoniós de la seva personalitat, necessita amor i comprensió. Sempre que sigui possible, haurà de créixer a l'empara i sota la responsabilitat dels seus pare i mare i, en qualsevol cas, en un ambient d'afecte i de seguretat moral i material; llevat de circumstàncies excepcionals, l'infant de tendra edat no serà separat de la seva mare. La societat i les autoritats públiques tenen el deure de dedicar una cura especial envers els infants sense família o que estiguin mancats de mitjans de subsistència. Per al manteniment dels fills de famílies nombroses, convé concedir subsidis estatals o d'altra mena.

Principi 7: L'infant té dret a rebre educació, que serà gratuïta i obligatòria almenys en la seva etapa elemental. Se li donarà una educació que afavoreixi la seva cultura general i li permeti, en condicions d'igualtat d'oportunitats, desenvolupar les seves aptituds i el seu judici individual, el seu sentit de la responsabilitat moral i social, i esdevenir un membre útil de la societat. L'interès superior de l'infant serà el principi que guiarà aquelles persones que tenen la responsabilitat de la seva educació i orientació; aquesta responsabilitat pertoca en primer lloc al pare i a la mare. L'infant gaudirà plenament de jocs i de l'esbarjos, els quals hauran d'estar orientats vers les finalitats perseguides per l'educació; la societat i les autoritats públiques s'esforçaran a promoure la satisfacció d'aquest dret.

Principi 9: L'infant ha de ser protegit contra totes les formes de negligència, crueltat i explotació. No serà objecte de cap mena de tràfic. No s'haurà de consentir que l'infant treballi abans d'una edat mínima adequada; en cap cas no se l'ocuparà ni se li permetrà que s'ocupi en qualsevol tasca o feina que perjudiqui la seva salut, o que interfereixi en el seu desenvolupament físic, mental o moral.

Principi 10: L'infant ha de ser protegit contra les pràctiques que puguin fomentar la discriminació racial, religiosa o de qualsevol altra mena. Ha de ser educat en esperit de comprensió, tolerància, amistat entre els pobles, pau i fraternitat universal, i amb plena consciència que ha de consagrar les seves aptituds i energies al servei dels seus semblants.

3). Constitució Espanyola (BOE núm. 311-3, del 29.12.1978, amb modificació de l'article 2 publicat a BOE núm. 207-3, del 28.08.1992).

“Conforme al artículo 18.1 de la Constitución, los Derechos al Honor, a la Intimidad Personal y Familiar y a la Propia Imagen tienen el rango de fundamentales, y hasta tal punto aparecen realzados en el texto constitucional que el artículo 20.4, dispone que el respeto de tales derechos constituya un límite al ejercicio de las Libertades de Expresión que el propio precepto reconoce y protege con el mismo carácter de fundamentales”

Article 18.1: “Se garantiza el derecho al honor, a la intimidad personal y familiar y a la propia imagen”.

Article 20.4: “Estas libertades tienen su límite en el respeto a los derechos reconocidos en este Título, en los preceptos de las Leyes que lo desarrollan y, especialmente, en el derecho al honor, a la intimidad, a la propia imagen y a la protección de la juventud y de la infancia”.

“Establece el artículo primero de la misma la Protección Civil de los Derechos Fundamentales al Honor, a la Intimidad Personal y Familiar y a la Propia Imagen frente a todos género de injerencia o intromisiones ilegítimas. Pero no puede ignorar que algunos de esos derechos gozan o previsiblemente gozarán de una protección penal. Así ocurre con el Derecho al Honor, amparado por las prescripciones contenidas en el libro II, Título X, del vigente Código Penal, y con determinados aspectos del derecho a la intimidad personal y familiar que son objeto de una protección de esa naturaleza en el proyecto de nuevo Código Penal recientemente aprobado por el Consejo de Ministros”

“La definición de las intromisiones o injerencias ilegítimas en el ámbito protegido se lleva a cabo en los artículos séptimo y octavo de la Ley. El primero de ellos recoge en términos de razonable amplitud diversos supuestos de intromisión o injerencia que pueden darse en la vida Real y coinciden con los previstos en las legislaciones protectoras existentes en otros países de desarrollo social y tecnológico igual o superior al nuestro. No obstante, existen casos en que tales injerencias o intromisiones no pueden considerarse ilegítimas en virtud de razones de interés público que imponen una limitación de los derechos individuales, como son los indicados en el artículo octavo de la Ley”.

Article Setè: “Tendrán la consideración de intromisiones ilegítimas en el ámbito de protección delimitado por el artículo segundo de esta Ley:

Uno. El emplazamiento en cualquier lugar de aparatos de escucha, de filmación, de dispositivos ópticos o de cualquier otro medio apto para grabar o reproducir la vida íntima de las personas.

Dos. La utilización de aparatos de escucha, dispositivos ópticos, o de cualquier otro medio para el conocimiento de la vida íntima de las personas o de manifestaciones o cartas privadas no destinadas a quien haga uso de tales medios, así como su grabación, registro o reproducción.

Tres. La divulgación de hechos relativos a la vida privada de una persona o familia que afecten a su reputación y buen nombre, así como la

revelación o publicación del contenido de cartas, memorias u otros escritos personales de carácter íntimo.

Cuatro. La revelación de datos privados de una persona o familia conocidos a través de la actividad profesional u oficial de quien los revela.

Cinco. La captación, reproducción o publicación por fotografía, filme, o cualquier otro procedimiento, de la imagen de una persona en lugares o momentos de su vida privada o fuera de ellos, salvo los casos previstos en el artículo octavo, dos.

Seis. La utilización del nombre, de la voz o de la imagen de una persona para fines publicitarios, comerciales o de naturaleza análoga.

Siete. La imputación de hechos o la manifestación de juicios de valor a través de acciones o expresiones que de cualquier modo lesionen la dignidad de otra persona, menoscabando su fama o atentando contra su propia estimación.

Ocho. La utilización del delito por el condenado en sentencia penal firme para conseguir notoriedad pública u obtener provecho económico, o la divulgación de datos falsos sobre los hechos delictivos, cuando ello suponga el menoscabo de la dignidad de las víctimas”.

Article Vuitè:

“Uno. No se reputará, con carácter general, intromisiones ilegítimas las actuaciones autorizadas o acordadas por la Autoridad competente de acuerdo con la Ley, ni cuando predomine un interés histórico, científico o cultural relevante.

Dos. En particular, el derecho a la propia imagen no impedirá:

- a. Su captación, reproducción o publicación por cualquier medio cuando se trate de personas que ejerzan un cargo público o una profesión de notoriedad o proyección pública y la imagen se capte durante un acto público o en lugares abiertos al público.
- b. La utilización de la caricatura de dichas personas, de acuerdo con el uso social.
- c. La información gráfica sobre un suceso o acaecimiento público cuando la imagen de una persona determinada aparezca como meramente accesoria.

Las excepciones contempladas en los párrafos a) y b) no serán de aplicación respecto de las autoridades o personas que desempeñen funciones que por su naturaleza necesiten el anonimato de la persona que las ejerza”

4). Ley Orgánica 1/1982, de 5 de mayo, de protección civil del derecho al honor, a la intimidad personal y familiar y a la propia imagen.

De conformitat amb l'article divuit, u, de la Constitució, els drets a l'honor, a la intimitat personal i familiar i a la pròpia imatge tenen el rang de fonamentals, i fins a tal punt apareixen realçats en el text constitucional que l'article vint, quatre, disposa que el respecte d'aquests drets constitueix un límit a l'exercici de les llibertats d'expressió que el mateix precepte reconeix i protegeix amb el mateix caràcter de fonamentals.

El desplegament mitjançant la Llei orgànica corresponent, d'acord amb l'article vuitanta-u, u, de la Constitució, del principi general de garantia d'aquests drets inclosos a l'esmentat article divuit, u, de la Constitució constitueix la finalitat de la present Llei.

L'article primer d'aquesta Llei orgànica estableix la protecció civil dels drets fonamentals a l'honor, a la intimitat personal i familiar i a la pròpia imatge davant qualsevol gènere d'ingerència o intromissions il·legítimes. Però no pot ignorar que alguns d'aquests drets gaudeixen o previsiblement gaudiran d'una protecció penal(...)

Ara bé, la llei exigeix que el consentiment sigui exprés, i atesa l'índole particular d'aquests drets, permet que pugui ser revocat en qualsevol moment, encara que amb la indemnització dels perjudicis que la revocació comporti al destinatari d'aquest. L'atorgament del consentiment quan es tracta de menors o incapacitats és objecte de les prescripcions incloses a l'article tercer.

El primer recull en termes d'amplitud raonable diversos supòsits d'intromissió o ingerència que es poden donar a la vida real i coincideixen amb els previstos en les legislacions protectores existents en altres països de desenvolupament social i tecnològic igual o superior al nostre. No obstant això, hi ha casos en què aquestes ingerències o intromissions no es poden considerar il·legítimes en virtut de raons d'interès públic que imposen una limitació dels drets individuals, com els indicats a l'article vuitè de la Llei.

Finalment, la Llei fixa, a l'article novè, d'acord amb el que preveu l'article cinquantes, dos, de la Constitució, la via legal per a la defensa enfront de les ingerències o intromissions il·legítimes, així com les pretensions que pot deduir el perjudicat. Pel que fa a la indemnització de perjudicis, es presumeix que aquests existeixen en tots els casos d'ingerències o intromissions acreditades, i comprenen no només la dels perjudicis materials, sinó també la dels morals, d'especial rellevància en aquest tipus d'actes il·lícits. Mentre no sigui regulada l'empara judicial, es considera aplicable a aquest efecte la Llei de protecció jurisdiccional dels drets de la persona de vint-i-sis de desembre de mil nou-cents setanta-vuit, a l'àmbit de protecció de la qual han quedat incorporats els drets a l'honor, a la intimitat personal i familiar i a la pròpia imatge per la disposició transitòria segona, dos, de la Llei orgànica dos/mil nou-cents setanta-nou, de tres d'octubre, del Tribunal Constitucional.

CAPÍTOL PRIMER

Disposicions generals

Article primer

U. El dret fonamental a l'honor, a la intimitat personal i familiar i a la pròpia imatge, garantit a l'article divuit de la Constitució, s'ha de protegir civilment enfront de tot gènere d'intromissions il·legítimes, d'acord amb el que estableix aquesta Llei orgànica.

Dos. Quan la intromissió sigui constitutiva de delictes, cal atènyer-se al que disposa el Codi penal. No obstant això, són aplicables els criteris d'aquesta Llei per a la determinació de la responsabilitat civil derivada de delictes.

Tres. El dret a l'honor, a la intimitat personal i familiar i a la pròpia imatge és irrenunciable, inalienable i imprescriptible. La renúncia a la protecció prevista en aquesta Llei és nul·la, sens perjudici dels supòsits d'autorització o consentiment a què es refereix l'article segon d'aquesta Llei.

Article segon

U. La protecció civil de l'honor, de la intimitat i de la pròpia imatge queda delimitada per les lleis i pels usos socials segons l'àmbit que, pels seus propis actes, mantingui cada persona reservat per a si mateixa o la seva família.

Dos. No s'aprecia l'existència d'intromissió il·legítima en l'àmbit protegit quan estigui expressament autoritzada per la llei o quan el titular del dret hi hagi atorgat a aquest efecte el seu consentiment exprés.

Tres. El consentiment a què es refereix el paràgraf anterior és revocable en qualsevol moment, però s'han d'indemnitzar, si s'escau, els danys i perjudicis causats, incloent-hi les expectatives justificades.

Article tercer

U. El consentiment dels menors i incapaços l'han de prestar ells mateixos si les seves condicions de maduresa ho permeten, d'acord amb la legislació civil.

Dos. En la resta de casos, el consentiment l'ha d'atorgar mitjançant un escrit el seu representant legal, que està obligat a posar en coneixement previ del Ministeri Fiscal el consentiment projectat. Si en el termini de vuit dies el Ministeri Fiscal s'hi oposa, ha de resoldre el jutge.

Article quart

U. L'exercici de les accions de protecció civil de l'honor, la intimitat o la imatge d'una persona morta correspon a qui aquesta hagi designat a aquest efecte en el seu testament. La designació pot recaure en una persona jurídica.

Dos. Si no hi ha designació o ha mort la persona designada, estan legitimats per demanar-ne la protecció el cònjuge, els descendents, ascendents i germans de la persona afectada que visquin en el moment de la seva mort.

Tres. A falta de tots ells, l'exercici de les accions de protecció correspon al Ministeri Fiscal, que pot actuar d'ofici o a instància d'una persona

interessada, sempre que no hagin transcorregut més de vuitanta anys des de la mort de l'afectat. S'observa el mateix termini quan l'exercici de les accions esmentades correspongui a una persona jurídica designada en testament.

Article cinquè

U. Quan sobrevisquin diversos parents dels assenyalats a l'article anterior, qualsevol d'ells pot exercir les accions previstes per a la protecció dels drets del mort.

Dos. S'aplica la mateixa regla, llevat de disposició en contra del mort, quan hagin estat diverses les persones designades en el seu testament.

Article sisè

U. Quan el titular del dret lesionat mori sense haver pogut exercir ell mateix o el seu representant legal les accions previstes en aquesta Llei, per les circumstàncies en què es va produir la lesió, les accions esmentades les poden exercir les persones assenyalades a l'article quart.

Dos. Les mateixes persones poden continuar l'acció ja entaulada pel titular del dret lesionat quan mori.

CAPÍTOL II

De la protecció civil de l'honor, de la intimitat i de la pròpia imatge

Article setè

Tenen la consideració d'intromissions il·legítimes en l'àmbit de protecció delimitat per l'article segon d'aquesta Llei:

U. L'emplaçament en qualsevol lloc d'aparells d'escolta, de filmació, de dispositius òptics o de qualsevol altre mitjà apte per gravar o reproduir la vida íntima de les persones.

Dos. La utilització d'aparells d'escolta, dispositius òptics, o de qualsevol altre mitjà per al coneixement de la vida íntima de les persones o de manifestacions o cartes privades no destinades a qui faci ús d'aquests mitjans, així com la seva gravació, registre o reproducció.

Tres. La divulgació de fets relatius a la vida privada d'una persona o família que afectin la seva reputació i bon nom, així com la revelació o publicació del contingut de cartes, memòries o altres escrits personals de caràcter íntim.

Quatre. La revelació de dades privades d'una persona o família conegudes a través de l'activitat professional o oficial de qui les revela.

Cinc. La captació, reproducció o publicació per fotografia, film, o qualsevol altre procediment, de la imatge d'una persona en llocs o moments de la seva vida privada o fora d'ells, llevat dels casos previstos a l'article vuitè, dos.

Sis. La utilització del nom, de la veu o de la imatge d'una persona per a fins publicitaris, comercials o de naturalesa anàloga.

Set. La divulgació d'expressions o fets concernents a una persona quan la difami o la faci desmerèixer en la consideració aliena.

Article vuitè

U. No es reputen, amb caràcter general, intromissions il·legítimes les actuacions autoritzades o acordades per l'autoritat competent d'acord amb la llei, ni quan hi predomini un interès històric, científic o cultural rellevant.

Dos. En particular, el dret a la pròpia imatge no impedeix:

a) La seva captació, reproducció o publicació per qualsevol mitjà, quan es tracti de persones que exerceixin un càrrec públic o una professió de notorietat o projecció pública i la imatge es capti durant un acte públic o en llocs oberts al públic.

b) La utilització de la caricatura d'aquestes persones, d'acord amb l'ús social.

c) La informació gràfica sobre un succés o esdeveniment públic quan la imatge d'una persona determinada aparegui com a merament accessòria. Les excepcions previstes als paràgrafs a) i b) no són aplicables respecte de les autoritats o persones que exerceixen funcions que per la seva naturalesa necessiten l'anonimat de la persona que les exerceix.

Article novè

U. La tutela judicial enfront de les intromissions il·legítimes en els drets a què es refereix aquesta Llei es pot sol·licitar per les vies processals ordinàries o pel procediment previst a l'article cinquanta-tres, dos, de la Constitució. També es pot acudir, quan escaigui, al recurs d'empara davant el Tribunal Constitucional.

Dos. La tutela judicial comprèn l'adopció de totes les mesures necessàries per posar fi a la intromissió il·legítima de què es tracti i restablir el perjudicat en el ple gaudi dels seus drets, així com per prevenir o impedir intromissions ulteriors. Entre les mesures esmentades es poden incloure les cautelars encaminades al cessament immediat de la intromissió il·legítima, així com el reconeixement del dret a replicar, la difusió de la sentència i la condemna a indemnitzar els perjudicis causats.

Tres. L'existència de perjudici es presumeix sempre que s'acrediti la intromissió il·legítima. La indemnització s'estén al dany moral, que es valora atenent les circumstàncies del cas i la gravetat de la lesió efectivament produïda, i per això es té en compte, si s'escau, la difusió o audiència del mitjà a través del qual s'ha produït. També es valora el benefici que ha obtingut el causant de la lesió com a conseqüència d'aquesta.

Quatre. El import de la indemnització pel dany moral, en el cas de l'article quart, correspon a les persones a què es refereix el seu apartat dos i, si no, als seus drethavents, en la proporció en què la sentència estimi que han estat afectats. En els casos de l'article sisè, la indemnització s'entén compresa en l'herència del perjudicat.

Cinc. Les accions de protecció davant les intromissions il·legítimes caduquen transcorreguts quatre anys des que el legitimat les va poder exercir.

A4.

Guió d'Entrevista

La present llista es dissenyà com a guió orientatiu per a conduir les entrevistes amb els grups de discussió, tot servint com a pauta oberta i flexible per a recollir les percepcions dels mestres respecte de tòpics com els proposats en aquest guió:

- Acció Educativa
(aspectes metodològics o d'organització de les activitats d'ensenyament i aprenentatge adreçats als alumnes d'origen immigrant, hàbits i normes treballats o esperats, percepció del conflicte, estimulació de la diversitat multicultural...)
- Relació entre escola i família
(formes i espais de comunicació amb famílies nouvingudes, possibilitats d'implicació, respecte pels costums d'origen,...)
- Ús de la llengua
(llengua vehicular de l'acció pedagògica amb alumnat d'origen immigrant, ensenyament de la llengua, foment d'altres llengües,...)
- Implicats en l'acció Educativa
(personal docent i auxiliar, tipus d'actuació, presència de la família en les activitats d'aprenentatge,...)
- Altres

A5.

Sistema de Codificació de Corpus Orals

Per a codificar els discursos dels grups de discussió s'ha emprat el sistema de codificació de corpus orals *Text Encoding Initiative* (TEI), de Sperberg-McQueen i Burnard (1994).

Codificació	Llegenda
<div>	Unitats intermitges entre text i enunciat que permeten delimitar parts diferenciades en un text.
<overlap>	Superposició d'enunciats simultanis.
<pause>	Interrupció de la fonació en termes temporals.
<vocal>	Element vocalitzat semilèxic o no lèxic.
<kinesic>	Qualsevol fenomen comunicatiu no vocal.
<event>	Qualsevol fenomen identificat no necessàriament vocalitzat ni amb valor comunicatiu.
<writing>	Text escrit.
<shift>	Canvi produït en alguns dels elements paralingüístics (qualitat de veu, intensitat, to, ritme, velocitat,...)
	Marca de paraules trencades, inicis falços, repeticions,...
<gap>	Fragment que no s'escolta
<unclear>	Fragment que el transcriptor no pot interpretar amb claredat.

Per a marcar les pauses breus, s'ha emprat una marca procedent del Sistema de Codificació temporal de Brown i Yule (1993):

Codificació	Llegenda
...	Pausa breu, típica del discurs oral, inferior a 1 segon.

Tots els símbols de codificació es corresponen al llenguatge SGML ("*Standard Generalized Markup Language*").

A6.

Tractament de dades

Detecció de Correlacions entre Dades

Respecte dels Principis Pedagògics

Resultats del discurs	A	B	C	D
- Els mestres expressen que es produeix una dependència del llenguatge en l'estratègia pedagògica que genera angoixa en els estadis inicials perquè l'infant d'origen immigrant no pot seguir la dinàmica de classe.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
- De manera consegüent, els mestres valoren que es calen recursos específics de tipus compensatori.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>
- L'etapa d'educació infantil tendeix a estructurar-se de manera rígida, semblant a l'etapa primària.	<input checked="" type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/>
- L'etapa d'educació infantil tendeix a promoure els aprenentatges més cognitius, d'assoliment seqüencial, amb una valoració clara de l'ensenyament de la lecto-escriptura com a referent de qualitat pedagògica, en comptes de prioritzar la maduresa emocional de l'infant.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
- Els mestres admeten que encara s'identifica el bon rendiment i la preparació acadèmica, així com l'aprenentatge de la lectoescriptura abans d'acabar P5 com a referent d'èxit de l'escola infantil – És un referent concret que dona seguretat.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
- Els equips de mestres amb espais de reflexió es mostren satisfets amb la seva feina, s'hi impliquen amb voluntat i tenen un discurs més cohesionat.		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
- Els equips de mestres sense espais de reflexió pedagògica es mostren més insatisfets amb la seva feina, amb menys interès en implicar-se i el discurs és més variat.	<input checked="" type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/>
- Els mestres valoren que es necessiten més recursos personals per a atendre l'alumnat en l'etapa infantil, especialment en els primers moments mentre els nens aprenen els hàbits i les dinàmiques de treball i el llenguatge.	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	
- Els docents de l'escola infantil tenen presents els principis de l'educació de la diversitat	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	

- Hi ha escoles es que fan esforços per a avançar cap a l'escola de la diversitat, tot acostant-se a un model pedagògic més flexible i obert.		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
- Els mestres fan constar la seva desconfiança o sensació d'incertesa respecte de l'aplicació d'una pedagogia inclusora que s'allunyi del model educatiu conegut fins ara.	<input checked="" type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/>
- Els mestres de les escoles que tenen l'oportunitat de replantejar el seu projecte pedagògic creuen integrar fàcilment els principis de l'educació inclusiva.		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
- L'afectivitat es considera important en l'educació dels infants.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
- No es recullen evidències que manifestin consciència respecte del valor que té educar en emocions en aquestes edats.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
- Els mestres valoren de forma important la bona relació entre l'equip educatiu i amb l'equip directiu, especialment en les escoles que engeguen projectes nous i en els quals es donen situacions d'incertesa on es necessita dels suport de companys.		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
- Els mestres es preocupen pel benestar dels seus alumnes, siguin o no d'origen immigrant.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

Respecte de l'Alumnat d'Origen Immigrant i l'Educació Intercultural

Resultats del discurs	A	B	C	D
- Els mestres creuen que el concepte d'immigració s'entén com una part més de la diversitat de l'alumnat; llavors la reflexió sobre l'acollida d'aquest alumnat està immersa en el debat de l'atenció a la diversitat.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
- Els mestres perceben de forma positiva que l'alumnat immigrant, un cop ha après la llengua, es torni "invisible" i es converteixi en un més del grup.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
- Es reconeix que no es para especial atenció a l'alumnat d'origen immigrant un cop ha après un llenguatge bàsic que el permeti comunicar-se.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>
- Els mestres esperen que l'alumne immigrant es converteixi en un més del grup, "fusionant-s'hi" i acostant-s'hi al model d'alumne ideal.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
- Es creu que pocs alumnes immigrants es poden integrar bé en els centres educatius.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

- Els mestres no veuen la necessitat de reflexionar o replantejar l'enfocament pedagògic de l'escola perquè s'entén que l'alumnat d'origen immigrant aviat s'integrarà en el cànon acadèmic.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
- Es percep de forma negativa la concentració de molts alumnes d'origen immigrant en els centres educatius, tot percebent la feina en aquests centres com a una tasca difícil.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
- No s'explicita que s'aprofiti el conflicte cultural com a recurs d'educació intercultural.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
- Quan hi ha molts alumnes d'origen immigrant en un centre, es veu la necessitat de reflexionar i replantejar el projecte pedagògic del centre, tot avançant cap a uns principis d'educació inclusiva.			<input checked="" type="checkbox"/>	
- S'evidencia una manca de coneixement respecte dels motius que generen una concentració d'alumnat immigrant en un mateix centre (guetització).	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
- Es percep un rebuig clar del col·lectiu docent cap a l'ètnia gitana, però no es fa evident aquest rebuig cap als nens i nenes durant l'etapa infantil.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
- Les respostes d'acostament a la varietat cultural són de tipus multicultural i puntuals. No es mostra consciència de la necessitat d'anar més enllà i potenciar una educació crítica i compromesa.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
- Llavors, no hi ha discursos que suggereixen que es perceben els beneficis de l'educació intercultural adreçats a tot l'alumnat.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
- Els equips docents estan formats per membres amb diferents percepcions respecte de l'educació i l'alumnat d'origen immigrant, amb diferents experiències educatives i identitats	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
- Es mantenen les distàncies amb la "immigració" en general però es mostra estima per l'alumnat d'origen immigrant de l'escola.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
- Quan es provoca una oportunitat per a discutir i reflexionar sobre la immigració fa aflorar discursos constructius respecte dels principis pedagògics de cadascú, es poden en evidència incoherències entre els valors personals i les pràctiques educatives i es reorganitzen les percepcions, tot reduint alguns estereotips o prejudicis a partir del contrast d'experiències amb altres companys.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
- Conèixer i veure l'experiència pedagògica d'altres països fa que els mestres prenguin consciència de les pròpies pautes educatives i es qüestionen la seva adequació.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
- Els mestres verbalitzen sentir-se molt sensibles a les manifestacions d'angoixa dels infants d'origen immigrant en els	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	

primers moments d'escolarització.				
- Els mestres creuen que s'han de reduir les ràtios per tal de poder atendre les necessitats emocionals i de cura els infants, especialment en el cas d'alumnes d'origen immigrat en els primers moments d'escolarització.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		

Respecte de la Relació Escola – Família

Resultats del discurs	A	B	C	D
- Es reconeix que existeix una manca de cultura col·laborativa entre escola i família.	<input checked="" type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/>
- A algunes escoles els mestres diuen que es comença a potenciar la cultura col·laborativa entre escola i família		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
- Es constata un desconeixement de les expectatives educatives de les famílies en general per part dels mestres, i encara més en el cas de les famílies immigrades.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
- Els mestres d'escoles amb on s'estableix major comunicació i experiències de contacte amb la família, sigui autòctona o immigrada, tenen millor percepció de la mateixa.		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
- A menor comunicació i experiències de contacte amb la família, sigui autòctona o immigrada, menor és la percepció de la mateixa, tot nodrint una relació tensa, de desconfiança i menyspreament.	<input checked="" type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/>
- Tot i l'existència d'alguna percepció estereotipada respecte de les dificultats de comunicació amb les famílies, els mestres valoren que les famílies s'esforcen en comunicar-se i que les barreres són superables.		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
- Les famílies immigrades que s'impliquen en la vida de l'escola són percebudes molt positivament pels mestres.			<input checked="" type="checkbox"/>	
- Les experiències de col·laboració que ha fet l'escola amb famílies es valoren de forma molt positiva.		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
- Els mestres expressen manifestacions d'afecte cap a les famílies.		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
- Els mestres estan contents de rebre mostres d'afecte per part de les famílies.		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	

En relació als resultats anteriors, les trobades amb famílies de l'escola E han servit per a complementar els resultats. Tot i que aquestes valoracions no entren en l'anàlisi de les quatre escoles, sí que aporten dades significatives que cal considerar. Així destaco els següents resultats:

- Les famílies autòctones desconeixen la feina que fa l'escola amb alumnat immigrant.
- Hi ha famílies castellanoparlants que es preocupen perquè els seus fills no rebin la mateixa atenció educativa que els infants castellanoparlants fills de la immigració hispanoamericana en els primers moments d'escolarització.
- Les famílies autòctones no semblen preocupar-se per la immigració si hi ha pocs alumnes d'origen immigrant a l'escola i valoren que és un factor d'enriquiment per als seus fills.
- Les famílies d'origen immigrant manifesten la seva sorpresa per la constant demanda de comunicació que fa l'escola amb ells.
- Algunes famílies d'origen immigrant manifesten dificultats per a interpretar les notificacions escolars i expliquen que necessiten de l'ajuda de traductors, però ells mateixos busquen recursos.

Respecte de la Llengua

Resultats del discurs	A	B	C	D
- Els mestres expliciten la seva preocupació significativa vers la llengua catalana.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
- Els mestres expressen que la llengua castellana està socialment molt estesa i que, de no educar en llengua catalana, es perdria. Aquesta sensació de pressió no és present amb altres altres llengües.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>
- No es recull cap evidència que la situació de binlingüisme català/castellà pugui veure's com un avantatge educatiu.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
- La preocupació per la llengua provoca que els mestres tendeixin a emprar un estil instructiu directiu, de modelatge lingüístic.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
- Els mestres creuen que la llengua catalana és un mitjà d'integració social.	<input checked="" type="checkbox"/>			
- Es detecten diferents perfils lingüístics en els mestres en relació a l'actitud vers l'alternança de llengües per a facilitar la comunicació amb alumnat castellanoparlant.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
- Es creu que per a aprendre la llengua catalana és necessari tenir experiències d'integració amb la població catalana.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		

- A l'escola no es fan presents les llengües d'origen dels alumnes d'origen immigrant.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
- Un cop l'alumne d'origen immigrant ha après la llengua vehicular de l'escola, passa desapercebut com un més, no essent conscients els mestres de les seves necessitats de construcció d'identitat i dels altres aspectes emocionals implicats en l'aprenentatge.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

Com en el cas anterior, interessa fer constar la veu de les famílies de l'Escola E i els comentaris que han fet respecte de la llengua a l'escola.

- Hi ha alguna família que es mostra reticent a l'ús del català a l'escola, però majoritàriament les famílies valoren positivament que els nens hi aprenguin les dues llengües.
- Les famílies d'origen immigrant manifesten la seva sorpresa en arribar a Catalunya i trobar que la llengua escolar és la catalana i no la castellana.
- Les famílies d'origen immigrant valoren molt positivament que els seus fills aprenguin la llengua catalana a banda de la castellana com a factor d'enriquiment.

A7.

Sistema de Codificació

El següent apartat presenta les categories i subcategories d'anàlisi:

LL: Llengua

Codi	Nom del Codi	Definició del Codi
LL.Cat	Llengua Catalana	Comentaris que fan referència a la llengua Catalana
LL.Cat.V1	Situació de vulnerabilitat de Llengua Catalana	Comentaris que fan referència a la situació de vulnerabilitat de la llengua Catalana davant la llengua Castellana
LL.Cat.V2	Situació de vulnerabilitat de Llengua Catalana	Comentaris que fan referència a la situació de vulnerabilitat de la llengua Catalana davant la presència d'altres llengües a banda de la Castellana.
LL.EA	Estratègies d'Ensenyament i Aprenentatge	Comentaris que fan referència a les estratègies d'ensenyament i aprenentatge de la llengua a l'escola
LL. Cast	Llengua Castellana	Comentaris que fan referència a la llengua Castellana
LL.BIL+	Situació positiva de Bilingüisme	Comentaris que fan referència a trets positius del bilingüisme
LL.BIL-	Situació Negativa de Bilingüisme	Comentaris que fan referència a trets negatius del bilingüisme
LL.ACT.CatP	Actitud de Catalanoparlants	Expressions referits a les actituds dels catalanoparlants respecte de la llengua catalana.
LL.ACT.CastP	Actitud de Castellanoparlants	Expressions referits a les actituds dels castellanoparlants respecte de la llengua catalana.
LL.ACT.AP	Actitud Altres Parlants	Expressions referits a les actituds de parlants d'altres llengües respecte de la llengua catalana.

AD: Atenció a la Diversitat

Codi	Nom del Codi	Definició del Codi
AD.ME	Metodologia	Expressions referides a qüestions metodològiques respecte de les estratègies didàctiques, l'organització dels grups, les activitats d'ensenyament i aprenentatge,...
AD.ME.C.S.L / AD.ME.C.S.E	Comparació de Metodologia: Aspectes Similars compartits amb l'escola Local (L) o Estrangera (E)	Comentaris referits al reconeixement de similituds en les estratègies metodològiques vistes en l'escola local del vídeo o en l'estrangera.

AD.ME.C.D.L / AD.ME.C.D.E	Comparació de Metodologia: Aspectes Diferencials en relació a l'escola Local (L) o Estrangera (E)	Comentaris referits a l'expressió de diferències en les estratègies metodològiques respecte de l'escola local mostrada en el vídeo o l'escola estrangera.
AD.Dif.	Dificultats per a atendre la diversitat de l'alumnat.	Expressions que fan referència a les dificultats específiques per a atendre la diversitat de l'alumnat.
AD.Dif. IM	Dificultats per a atendre la diversitat d'alumnat d'origen immigrat.	Expressions que fan referència a les dificultats específiques per a atendre la diversitat de l'alumnat d'origen immigrat.
AD.Dif.COMP	Dificultats per problemes de comportament	Expressions que fan referència a les dificultats de comportament dels alumnes
AD.RP	Recursos Personals	Comentaris referits als recursos personals.
AD.RP.R	Ràtios	Comentaris referits a la inadequació de les ràtios mestre/alumne.
AD.RP-	Manca de Recursos Personals	Comentaris que es lamenten de la manca de recursos personals.
AD.RP.G	Gestió de Recursos Personals	Comentaris que valoren que els recursos personals són suficients encara que valoren oportú gestionar- los d'una manera més efectiva.
AD.RM	Recursos Materials	Comentaris referits als recursos materials.
AD.RM-	Manca de Recursos Materials	Comentaris que es lamenten de la manca de recursos materials
AD.RM.G	Gestió de Recursos Materials	Comentaris que valoren que els recursos materials són suficients encara que valoren oportú gestionar- los d'una manera més efectiva.
AD.RO	Recursos Organitzatius	Comentaris referits als horaris, rigidesa estructural, estructuració de les classes de forma disciplinària,...
AD.M	Rol del Mestre	Comentaris referits al rol del mestre en relació a la seva funció docent
AD.INC	Inclusió	Comentaris referits al concepte específic d'Inclusió i a l'atenció a la diversitat des d'una perspectiva inclusiva.
AD.INT	Integració	Comentaris referits a la integració escolar, social i lingüística dels alumnes o les seves famílies.
AD.SG.M	Seguretat del Mestre	Comentaris referits a la confiança o desconfiança que mostra en docent respecte de la seva professió.
AD.ANX.M	Angoixa del Mestre	Comentaris referits a una percepció d'angoixa o ansietat davant la funció docent amb alumnat d'origen immigrat o altres alumnes autòctons, davant les exigències socials de la professió o les demandes de les famílies dels

		alumnes.
AD.CONT.	Preocupació pels continguts	Comentaris referits a la preocupació o la rellevància dels continguts acadèmics i curriculars.
AD.CONT.LE	Preocupació per la Lectura i L'escriptura	Comentaris referits a la preocupació percebuda per l'ensenyament i l'aprenentatge dels processos específics de la lectoescriptura.
AD.IM.DCULT	Diferències Culturals dels alumnes d'origen immigrant	Comentaris que fan referència explícita a les diferències culturals dels alumnes d'origen immigrant
AD.IM.V+	Variacions positives en la dinàmica de treball gràcies a la presència d'alumnat d'origen immigrant	Comentaris referits als beneficis que la presència d'alumnat immigrant ha suposat en la dinàmica de treball.
AD.IM.V-	Variacions negatives en la dinàmica de treball a causa de la presència d'alumnat d'origen immigrant	Comentaris referits als desavantatges que la presència d'alumnat immigrant ha suposat en la dinàmica de treball.
AD.IM.DIF	Dificultats que experimenten alumnes d'origen immigrant	Comentaris referits a les dificultats que tenen els alumnes d'origen immigrant
AD.IM.AV	Avantatges que experimenten els alumnes d'origen immigrant	Comentaris referits als avantatges que tenen els alumnes d'origen immigrant
AD.OBJ	Objectius de l'escola Infantil	Comentaris referits als objectius de l'escola Infantil

EF: Relació Escola – Família

Codi	Nom del Codi	Definició del Codi
EF.PR.CONT	Pressió per assoliment de continguts d'aprenentatge	Comentaris que posen de manifest la pressió que senten els mestres per part de les famílies per a què els alumnes aprenguin continguts.
EF.PR.CONT.LE	Pressió per assoliment de la lecto-escriptura	Comentaris que posen de manifest la pressió que senten els mestres per part de les famílies per a què els alumnes aprenguin a llegir i a escriure a l'etapa infantil.
EF.COL	Experiències de col·laboració	Comentaris que expliquen experiències de col·laboració entre escola i família.
EF.PercF+.M	Percepció positiva dels mestres respecte de les famílies	Expressions que evidencien una percepció positiva per part dels docents respecte de les famílies de la seva escola.
EF.PercF-.M	Percepció poc positiva dels mestres respecte de les famílies	Expressions que evidencien una percepció poc positiva per part dels docents respecte de les famílies de la seva escola.
EF.Perc.F	Percepció que els mestres senten que tenen les	Expressions dels mestres que exposen una percepció positiva per

	famílies de la seva escola	part de les famílies cap a la feina que es desenvolupa a la seva escola.
--	----------------------------	--

AF: Consideracions Afectives

Codi	Nom del Codi	Definició del Codi
AF.E	Estimació	Comentaris que fan referència a la importància de mostrar afecte i estimació
AF. SG	Necessitats bàsiques de Seguretat	Es para atenció als aspectes emocionals bàsics de seguretat i confiança.
AF. NF	Necessitats fisiològiques bàsiques.	Es para atenció als aspectes bàsics referits a qüestions fisiològiques (alimentació, son, higiene, vestimenta,...)
AF. RS	Relacions Socials	Atenció per tenir cura dels aspectes de relació social (establiment de relacions d'amistat, empatia amb el mestre,...)
AF.CA	Comunicació Afectiva	Comentaris que expliciten la importància de vetllar per una comunicació afectiva.
AF.R	Tracte respectuós	Comentaris que especifiquen la importància de tractar la diversitat de forma afectiva i respectuosa

AL: Altres

Codi	Nom del Codi	Definició del Codi
Adm.Ed	Administració educactiva	Comentaris referits a la demanda de les administracions respecte dels continguts educatius, els suports atorgats o la manca d'atencions percebudes per part de la mateixa.
PS	Pressió Social	Comentaris referits a les exigències socials percebudes respecte de la responsabilitat de l'escola.

SM.LX: Anàlisi Semiòtic

Codi	Nom del Codi	Definició del Codi
SM.LX.P	Lèxic de Personalització	Lèxic respectuós que empra el tret identitari de la persona (nen, alumne, família, persona,...)seguit d'un adjectiu identificatiu (immigrat, nouvingut, xinès, magribí,...)
SM.LX.Nadj.IM	Lèxic de Nominalització de l'adjectiu	Ús de l'adjectiu de forma nominalitzada per a referir-se a

		persones de característiques o orígens específics (immigrant, gitano, magribí,...).
SM.LX.Nadj.Nv	Lèxic de Nominalització de l'adjectiu "Nouvingut"	Ús de l'adjectiu de forma nominalitzada per a referir-se als alumnes d'origen immigrant.
SM.LX.IM.Prob	Lèxic de Lèxic de percepció no positiva de la immigració	Ús de lèxic que fa pensar en una percepció no positiva de la immigració (problema, handicap, destorb,...)
SM.LX.IM.Av	Lèxic de percepció positiva de la immigració	Ús de lèxic que fa pensar en una percepció positiva de la immigració (enriquiment, avantatge,...)
SM.DCorr	Discursos Correctius	Expressions correctives per a ajustar l'expressió a un discurs més "políticament adequat"
SM.DJust	Discursos Justificatius	Expressions que justifiquen les postures adoptades
SM.DContr	Discursos Contradictoris	Expressions d'una mateixa persona que es contradueixen en contingut amb una expressió anterior
SM.DContrast	Discursos Contrastius	
SM.DAlt.IM	Discursos d'Alteritat en general	Discursos que tracten la immigració de forma aliena.
SM.DAlt.Cast	Discursos d'Alteritat població d'origen castellà	Discursos que es refereixen a la població d'origen castellà de forma aliena.
SM.DInc	Discursos d'Inclusió	Discursos que fan pensar en una acollida inclusora de la població, indiferentment del seu origen
SM.SIL	Omissió amb Silencis	Omissió d'expressions prejuticades que es pressuposa es sobreentenen amb silencis i, de vegades, gestos.
SM.LLC	Llenguatge Corporal	Ús del llenguatge corporal per a donar a entendre significats complementaris de la parla o supletoris.

OD: Ona Discursiva

Codi	Nom del Codi	Definició del Codi
OD.+EL	Positiu. Elogi	Discurs en lloança d'algú o alguna cosa amb reconeixement dels seus mèrits o qualitats
OD.+SOL	Positiu. Solidaritat	Discurs d'adhesió circumstantial a la causa d'un altre
OD.No-.BEN	No Negatiu. Benevolència	Discurs comprensiu i tolerant
OD.No-.COMP	No Negatiu. Compassió	Discurs de sentiment de llàstima cap a qui sent penes. Pena que hom sent davant la desgràcia, les xacres, els defectes, etc., d'un altre
OD.+/-COND	Neutre. Condescendència	Discurs que manifesta acomodació als costums dels altres, per benevolència o indolència
OD.+/-INDIF	Neutre. Indiferència	Discurs que mostra manca de

		sentiment a favor o en contra d'alguna cosa
OD.No+.INDUL	No Positiu. Indulgència	Discurs que mostra facilitat a perdonar o disculpar; benevolència o tolerància amb les faltes dels altres.
OD.No+.PREV	No Positiu. Prevenció	Discurs que mostra una predisposició de l'ànim, especialment desfavorable
OD.-.DESAP	Negatiu. Desaprovació	Discurs que no aprova o troba quelcom malament
OD.-.REB	Negatiu. Rebuig o Discriminació	Discurs de no acceptació d'algú perquè es considera indigna de ser acceptada i de tracte d'inferioritat.

A8.

Vídeo Etnogràfic

Tot atenent al codi ètic establert i a la protecció de dades de les persones participants en aquesta recerca, el vídeo etnogràfic creat sobre l'escola a Catalunya només és accessible al Tribunal i es mostrarà de manera controlada durant el període d'avaluació previ a la defensa de la tesi doctoral.