

L'acollida d'alumnat refugiat ucraïnès: un repte i una oportunitat per repensar l'acollida als centres educatius.

Una anàlisi des de la mirada docent.

Autora: Marina Serra Boldú

Tutora: Julie Waddington

Resum

L'any 2020 es va assolir la xifra més alta de desplaçaments forçosos a escala mundial arribant a gairebé 80 milions de persones (CEAR, 2021). La creixent diversificació cultural i lingüística a les aules catalanes suposa un repte per a la comunitat educativa. El tracte diferencial de les refugiades d'Ucraïna ha obert un debat sobre les diferents respostes d'acollida davant de les crisis humanitàries i moviments migratoris a Europa. El present estudi té com a objectiu conèixer les pràctiques i percepcions docents envers l'acollida d'alumnat nouvingut per identificar si aquest canvi en la resposta d'acollida a escala social i política també s'ha produït en el context educatiu. A partir del marc institucional de l'acollida de les refugiades d'Ucraïna i d'entrevistes en profunditat a sis docents en actiu de Blanes i Lloret de Mar, s'analitzen percepcions i pràctiques educatives. Els resultats de l'estudi estan organitzats en la comparació entre l'acollida d'alumnat nouvingut i l'acollida d'alumnat refugiat ucraïnès i, en segon lloc, l'anàlisi d'aquesta acollida des de la mirada docent. Finalment, s'ha complementat l'estudi amb una infografia que recull les pràctiques educatives amb impacte positiu envers el tractament de la diversitat cultural i lingüística compartides pels docents durant les entrevistes.

Paraules claus: acollida, persones refugiades, diversitat cultural, diversitat lingüística, interculturalitat.

Abstract

By 2020, the world's highest number of forced displacements reached almost 80 million people (CEAR, 2021). The growing cultural and linguistic diversification in Catalan classrooms poses a challenge for the educational community. The differential treatment of Ukrainian refugees has opened a debate on the different reception responses to humanitarian crises and migratory movements in Europe. The aim of this study is to analyse the teaching practices and perceptions of the reception of new students to identify whether this change in the response to social and political reception has also taken place in the educational context. Based on the institutional framework of the reception of Ukrainian refugees and in-depth interviews with six active teachers in Blanes and Lloret de Mar, perceptions and educational practices are analyzed. The results of the study are organized in the comparison between the reception of new students and the reception of Ukrainian refugee students and, secondly, the analysis of this reception from a teaching perspective. Finally, during the interviews, the teachers shared educational experiences with a positive impact on the treatment of cultural and linguistic diversity, the study has been complemented with an infographic that includes these educational practices.

Keywords: reception of refugees, cultural diversity, linguistic diversity, interculturality.

ÍNDEX

1. INTRODUCCIÓ	Pàg. 3
1.1. Geopolítica i educació	Pàg. 3
1.2. Mirada docent	Pàg. 4
2. MARC TEÒRIC	Pàg. 5
2.1. Context: migracions, fronteres i refugi	Pàg. 5
2.2. Dret a l'asil	Pàg. 6
2.3. Obstacles per a l'acollida: el racisme	Pàg. 7
3. MARC INSTITUCIONAL DE L'ACOLLIDA DE PERSONES REFUGIADES D'UCRAÏNA	Pàg. 8
3.1. Acollida sense precedents	Pàg. 9
3.2. Protocol d'acollida d'alumnat desplaçat de la guerra de Rússia contra Ucraïna als centres educatius	Pàg. 10
4. L'ESTUDI	Pàg. 11
4.1. Participants i recollida de dades	Pàg. 11
4.2. Procés d'anàlisi	Pàg. 12
5. RESULTATS	Pàg. 13
5.1. Comparació de l'acollida d'alumnat nouvingut i alumnat refugiat provinent d'Ucraïna	Pàg. 13
5.2. Anàlisi d'aspectes rellevants de l'acollida des de la mirada docent	Pàg. 16
5.3. Recull d'experiències positives envers el tractament de la diversitat cultural i lingüística	Pàg. 20
6. DISCUSSIONS	Pàg. 22
7. CONCLUSIONS	Pàg. 24
BIBLIOGRAFIA	Pàg. 26

ÍNDEX ANNEX

Annex 1. Procediment d'asil a Espanya	Pàg. 30
Annex 2. Protocol d'acollida d'alumnat desplaçat de la guerra de Rússia contra Ucraïna als centres educatius	Pàg. 31
Annex 3. Guia de l'entrevista semiestructurada	Pàg. 38
Annex 4. Taula comparativa	Pàg. 40

1. Introducció

Actualment, la diversitat és una de les característiques de les aules a Catalunya. En els darrers anys, s'ha produït un intens canvi en la composició de l'alumnat, fins al punt que, una quarta part del total de l'alumnat matriculat en l'ensenyament obligatori està relacionat amb els processos migratoris internacionals, sigui per una experiència pròpia o dels seus progenitors (Bayona-i-Carrasco et al., 2020). A finals dels anys noranta, l'increment dels moviments migratoris va provocar l'entrada de l'alumnat d'origen estranger a les aules catalanes generant tensions i augmentant la complexitat educativa a les zones on es concentrava majoritàriament la població nouvinguda (Garreta-Bochaca et al., 2021).

El canvi de paradigma en l'acollida i benvinguda de les persones desplaçades de la guerra d'Ucraïna amb dret de protecció internacional contrasta amb la política europea i el relat mediàtic que va propagar-se durant la crisi de refugiades al Mar Mediterrani l'any 2015 (Zizek, 2016; Garcés, 2022). D'acord amb Dilara Ekmen, responsable d'incidència social i política de la Comissió Catalana d'Ajuda al Refugiad (CCAR), l'acollida de les refugiades d'Ucraïna per part de la Unió Europea està tenint un tracte diferenciat respecte a la resta de sol·licitants d'asil tant des de les institucions com des de la societat (Rodríguez, 2022). En aquesta ocasió, s'ha activat la Directiva de Protecció Temporal, s'ha potenciat una política d'obertura de fronteres per facilitar la mobilitat i s'han accelerat els tràmits burocràtics per garantir els drets. Justament aquest tracte diferencial ha obert un debat sobre les diferents respostes d'acollida davant de les crisis humanitàries a Europa (Fons Català, 2022).

Tal com denuncia Garcés (2022), les polítiques de protecció internacional haurien de funcionar sempre així, és a dir, acollint i facilitant la mobilitat a les persones que fugen de conflictes bèl·lics i guerres. Contràriament, la Unió Europea ha potenciat en contextos similars polítiques migratòries de control i repressió a través de murs, tanques i militarització de les fronteres: en els camps de refugiats grecs, la frontera sud o la ruta dels Balcans (Fons Català, 2022). Victòria Planas, cap d'Acció Humanitària i Emergència del Fons Català, apunta que el sistema de protecció per a les persones que fugen de la guerra és racista perquè té un tractament diferencial segons el factor racial (Fons Català, 2022).

1.1. Geopolítica i educació

L'educació pot ocultar la realitat de dominació i alienació o pot, al contrari, convertir-se en una eina emancipadora (Freire, 2005). El següent document parteix de la base teòrica de la **pedagogia decolonial** que concep la pràctica educativa com a procés sociopolític fonamentat en la

realitat de les persones i que posa en el centre les qüestions socials per aprendre, reflexionar i actuar (Walsh, 2007). D'acord amb Freire (2005), no hi ha cap pràctica social més política que la pràctica educativa. La pedagogia i la política són dos conceptes indissociables que comparteixen el compromís social de transformació, consciència i reflexió crítica (Walsh, 2014).

Els fenòmens socials, tal com assenyalen Brizuela i López (2018), no es poden concebre com situacions aïllades d'un territori, sinó que formen part d'una xarxa de relacions desiguals. D'acord amb aquests autors, per analitzar l'acollida d'alumnat ucraïnès cal fer-ho des d'una mirada global i crítica que tingui en compte la **perspectiva eurocèntrica hegemònica** que domina la subjectivitat, és a dir, el coneixement, els discursos i el poder (Walsh, 2007).

El concepte de **colonització** no només implica un tipus de relacions de dominació econòmica, política i militar, sinó que influeix també en la **construcció de la subjectivitat** (Brizuela i López, 2018). Tal com assenyala Quijano (2000), la dominació colonial condiona el coneixement centrant totes les formes de pensament en l'hegemonia occidental que imposa un **model permanent i únic**.

1.2. Mirada docent

L'actitud i les percepcions individuals dels agents educatius cap a la inclusió educativa és un aspecte clau a tenir en compte degut a l'heterogeneïtat de l'alumnat. Tal com assenyala Bandura (1987), l'educació inclusiva no només implica adquirir habilitats docents adaptades a diferents contextos, sinó que requereix una **reflexió crítica** sobre les pràctiques educatives, les creences pedagògiques i la formació del professorat.

L'estudi que s'ha implementat té com a objectiu conèixer les pràctiques i percepcions docents envers l'acollida de l'alumnat d'origen sociocultural divers per identificar si aquest canvi polític i social de paradigma en l'acollida de persones refugiades també ha succeït en els centres educatius. A partir d'entrevistes semiestructurades a docents en actiu, s'ha aprofundit en les seves experiències professionals amb l'alumnat desplaçat ucraïnès i la resta d'alumnat origen sociocultural divers per donar resposta a tres objectius:

- Comparar l'acollida i acompanyament que s'està realitzant amb l'alumnat desplaçat ucraïnès i la resta d'alumnat nouvingut d'altres orígens socioculturals.
- Analitzar des de la mirada docent els elements més rellevants de l'acollida d'alumnat nouvingut.
- Recollir experiències educatives positives envers el tractament de la diversitat cultural i lingüística a les aules.

2. Marc teòric

2.1. Context: migracions, fronteres i refugi

L'any 2020 es va assolir la xifra més alta de desplaçaments forçosos a escala mundial, en només una dècada, aquesta xifra s'ha duplicat (UNHCR, 2021). Les violacions de drets humans, els conflictes bèl·lics, la violència i les persecucions van provocar que gairebé 80 milions de persones estiguessin desplaçades de manera forçada arreu del món (CEAR, 2021). Segons xifres de l'Alt Comissariat de les Nacions Unides per als Refugiats (ACNUR), 82,2% de les persones refugiades procedien de deu territoris (UNHCR, 2021), tal com pot veure's en la Figura 1:

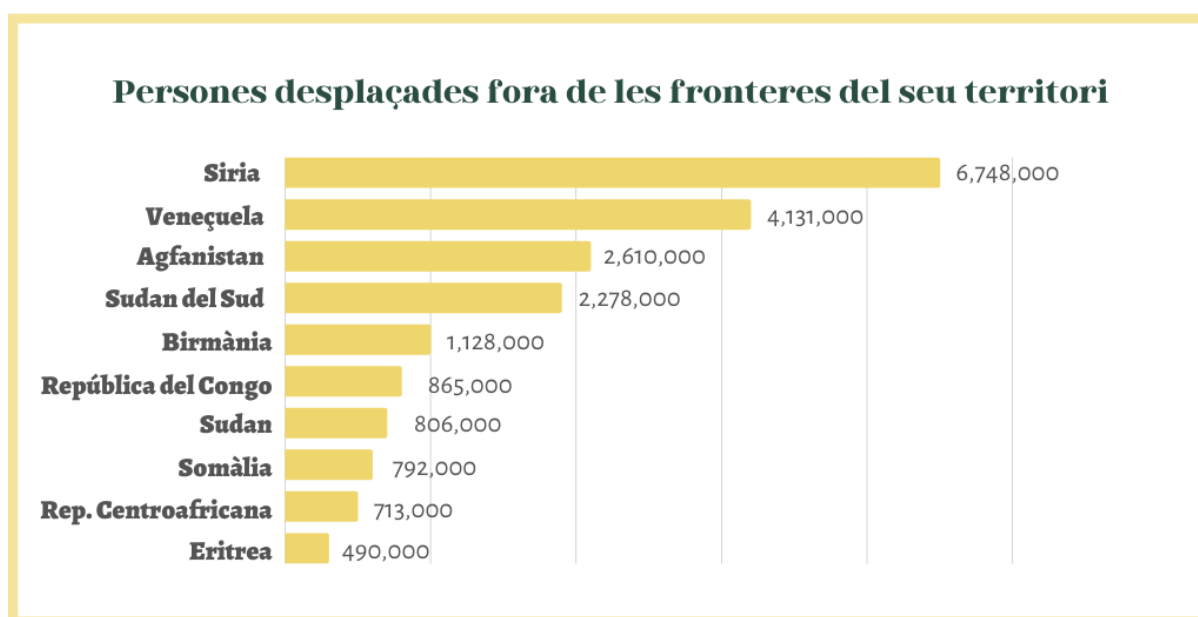


Figura 1: Països d'origen persones desplaçades forçosament el 2021 Font: *Mid-Year Trends 2021* (UNHCR, 2021).

L'augment de les dinàmiques migratòries ha generat importants reptes a Europa i a escala mundial (CEAR, 2012). L'any 2018 es va aprovar el **Pacte Mundial per una Migració Segura, Ordenada i Regular**, el primer acord global de l'ONU que estableix un enfocament comú per abordar els moviments migratoris. Aquesta tipologia de document no és vinculant jurídicament, però estableix unes línies d'actuació compartides basades en la protecció de drets humans i el foment de valors com la no discriminació o la responsabilitat compartida.

La gestió dels moviments migratoris també està present en l'*Agenda 2030 pel Desenvolupament Sostenible* aprovada per l'Assemblea General de Nacions Unides (2015). Alguns Objectius del Desenvolupament Sostenible (ODS) fan referència a la població migrant proposant

diferents accions per posar fi a la pobresa, reduir la fam, garantir una educació de qualitat o assolir unes condicions laborals adequades. L'ODS 10.7 fa referència explícita a les migracions:

Facilitar la migración y la movilidad ordenadas, seguras, regulares y responsables de las personas, incluso mediante la aplicación de políticas migratorias planificadas y bien gestionadas (ONU, 2015: 48).

2.2. Dret a l'asil

La **Declaració Universal dels Drets Humans** (1948), en l'article 13, determina el dret de tota persona a la lliure circulació i, en l'article 14, estableix que *en cas de persecució, tota persona té dret a sol·licitar asil en qualsevol país*. L'any 1951, s'acorda la *Convenció de Ginebra sobre l'Estatut dels Refugiats* que, juntament amb altres instruments i protocols internacionals, estableixen el **dret de protecció de les persones refugiades**. Espanya s'adhereix a la Convenció de Ginebra l'any 1978. Aquest marc normatiu compartit internacionalment reconeix el dret a la **protecció internacional** i determina què és una *persona refugiada* i com han d'actuar els estats davant d'una demanda d'asil:

Persona que té temors fundats de ser perseguida per motius de raça, religió, nacionalitat, pertinença a un determinat grup social o opinió política, es troba fora del seu país de nacionalitat i no pot o - a causa d'aquests temors - no vol acollir-se a la protecció de tal país (ONU, 1951: 2).

El **principi de no-retorn** és la característica inicial que diferencia jurídicament una persona immigrant d'un demandant d'asil, ja que no es pot retornar una persona refugiada perquè la seva vida està en perill del lloc d'on està fugint (ONU, 1951). Tanmateix, tal com assenyala la Comissió Espanyola de Ayuda al Refugiado (CEAR) en un informe sobre el control migratori i el dret d'asil, les polítiques migratòries desenvolupades per Europa en els darrers anys han convertit a Europa en una fortalesa inaccessible i indiferent a les violacions de drets humans (CEAR, 2012).

L'**externalització de les fronteres** és un mecanisme utilitzat per Europa amb la intenció de **frenar la immigració irregular** a través d'acords amb països de trànsit (Declaració UE-Turquia al 2016 o l'externalització de fronteres al Marroc al 2022). Altres estratègies per regular l'arribada de persones és la **militarització de les fronteres** i la construcció de murs i concertines que impedeixen l'accés a Europa per terra. Les polítiques migratòries europees tendeixen a il·legalitzar les vies d'accés i això provoca que les persones cerquin alternatives, perilloses i mortals, per arribar al seu destí. L'any 2021 van desaparèixer 955 persones mentre intentaven arribar a les costes canàries en un viatge a mar obert, la xifra més alta des de que hi ha dades (CEAR, 2021).

En aquestes zones de no-dret, com la Frontera Sud i les Illes Canàries, CEAR (2012) denuncia que els obstacles comencen amb la inexistència d'un procediment d'identificació de perfils susceptibles de protecció internacional juntament amb les **expulsions massives i sistemàtiques** que vulneren el dret de protecció internacional i el principi de no-retorn, per tant, posen en perill la vida de les persones retornant-les a països on la seva vida i llibertat estan amenaçades.

2.3. Obstacles per a l'acollida: el racisme

Europa ha sigut un continent d'emigració des del 1942, en conseqüència, el model d'escola europea ha estat dissenyat principalment per estudiants europeus i s'han desenvolupat pràctiques educatives des del convenciment que la cultura europea és la norma universal (Flecha, 2001). No obstant això, l'escenari social i escolar ha canviat en les últimes dècades fins a caracteritzar-se per una creixent diversitat cultural i lingüística. Tal com assenyala Flecha (2001), aquesta nova realitat implica **aprendre a conviure en els mateixos territoris** i replantejar les pràctiques educatives.

En els darrers anys, el discurs de la ideologia d'ultradreta també ha guanyat força en els espais públics i, fins i tot, ha arribat a alguns governs europeus: Grècia, Polònia, Itàlia, Portugal o França, entre d'altres. Aquests partits difonen discursos racistes centrats en la diferència, convençuts de la impossibilitat de la convivència, rebutjant la solidaritat i decidits en no compartir les institucions educatives (Flecha, 2001). Pel que fa als moviments migratoris, tal com assenyala Olmos (2012), un estigma negatiu acompanya la categoria social d'"immigrant", en conseqüència, una part de la immigració és representada i tractada com un problema.

No hem d'oblidar que el feixisme té una història eminentment europea. Té les seves arrels en la nostra cultura de la inconscient societat de masses. Aquí es va cultivar - i es cultiva de nou - la por de la llibertat i l'aversion a tot el que és diferent (Riemen, 2018: 30).

L'antropòloga Verena Stolcke (2000) defineix el racisme com la **por a la diferència cultural** amb arguments de protecció de la identitat i de la pau social que és amenaçada per immigrants de cultures diferents que venen a "apropiar-se de la bona vida". Flecha (2001) distingeix entre el **racisme modern**, que argumenta la desigualtat entre races establint una superior i d'altres inferiors i, entre el **racisme post-modern**, que se centra en reivindicar la diferència. Des d'aquesta mateixa visió, Olmos (2012) descriu la construcció del concepte d'"immigrant" com l'**altre** diferent del *nosaltres*, que no pertany ni formarà part de la *nostra societat*.

Immediatament després que s'iniciés la guerra d'Ucraïna, diferents politòlegs i sociòlegs van escriure sobre la resposta insòlita d'acollida a Europa, oposada a la política de tancament de

fronteres desenvolupada fins al moment. González (2022) justifica aquest suport unànim a l'acollida per la percepció de proximitat cultural i social que facilita identificar-se amb la població refugiada ucraïnesa i que, juntament amb la cobertura mediàtica, ens permet conèixer, estar informats/es i empatitzar amb la seva situació.

[...] una mirada que nos ayude a entender los fenómenos sociales no como situaciones aisladas e intrínsecas de un territorio, sino como parte de una red de relaciones desiguales y responsabilidades compartidas (Brizuela i López, 2018: 117).

D'acord amb la cita de Brizuela i López (2018), no es pot analitzar la resposta social i política davant del desplaçament de refugiats ucraïnesos sense tenir en compte el discurs racista que impregna les polítiques migratòries europees. Tal com assenyala Flecha (2001), aquells que donen suport a les barreres a la immigració troben noves formes de legitimar les seves agendes.

Estamos asistiendo a un proceso de construcción de la diferencia hacia este colectivo que permite justificar la perpetuación de viejas desigualdades (de clase, de género, de "raza"...) y la creación de nuevas a partir de una lógica que sitúa la causa de todos los males en el "otro", en la "otra" cultura y nunca dentro del propio grupo (Olmos, 2012: 82).

3. Marc institucional de l'acollida de persones refugiades d'Ucraïna

El 24 de febrer del 2022, tal com recull en el Diari Oficial de la Unió Europea (2022), les forces armades russes van iniciar una invasió a gran escala en diversos llocs del territori ucraïnès. En conseqüència, importants zones d'Ucraïna s'han convertit en zones de conflicte armat d'on han fugit i estan fugint milers de persones. Davant d'aquesta situació, el Consell Europeu va **condemnar** l'agressió militar i va oferir suport a Ucraïna així com als seus ciutadans (Council of the EU, 2022). Diferents agents internacionals, com ACNUR, van activar protocols i mecanismes de protecció i assistència, entre d'altres, el **nivell 3 d'emergència humanitària** que entra en acció en situacions d'excepcional gravetat que requereixen una resposta corporativa per coordinar mecanismes, realitzar un seguiment i desplegar els recursos necessaris (ACNUR, 2017).

El 2 de març del 2022 va activar-se per primera vegada la **Directiva de Protecció Temporal** que és un mecanisme d'emergència en cas d'afluència massiva per garantir la protecció immediata i col·lectiva. Aquesta decisió permet reduir al màxim les formalitats legals degut a la urgència de la situació i, en conseqüència, garantir l'accés immediat als drets, com la residència, el mercat laboral, l'assistència mèdica i l'accés a l'educació dels menors d'edat (Council of the EU, 2022).

3.1. Acollida sense precedents

Segons xifres de CEAR (2021), l'any 2020 van realitzar-se a Espanya 88.762 sol·licituds de protecció internacional, només el 5% (4.360) van ser favorables. El procediment d'asil a Espanya per les persones de tercers països demandants de protecció internacional s'inicia a través d'una sol·licitud que arriba a l'Oficina d'Asil i Refugi (OAR) (vegeu Annex 1). Només l'admissió del tràmit es prolonga quatre dies, si la persona es troba a la frontera o un CIE (Centre d'Internament d'Estrangers), o fins a un mes, quan es realitza en una oficina peninsular. Una vegada s'ha admés el tràmit, comença l'estudi del cas, les entrevistes i, finalment, es pren una decisió que es comunica amb una resolució (CEAR, 2021). La tramitació en un procediment d'urgència dura **tres mesos** i en un procediment ordinari fins a **sis mesos**.

El procediment de protecció internacional de les persones refugiades ucraïneses és diferent, ja que s'ha activat excepcionalment la Directiva de Protecció Temporal que garanteix la **protecció immediata i col·lectiva**, és a dir, les persones no han d'iniciar un procés individual per demandar asil. Des de la seva arribada a Espanya, durant noranta dies estan en situació regular i poden presentar la documentació per demandar la protecció temporal.

L'**espai Schengen** ha facilitat el desplaçament intern dels refugiats ucraïnesos cap a diferents països d'arreu d'Europa agilitzant la mobilitat i facilitant la gestió de les arribades. Aquesta lliure circulació no la tenen les altres demandants de protecció internacional a la Unió Europea. Segons el **Reglament de Dublín (2014)**, que s'aplica a les persones refugiades que arriben a la Unió Europea, aquestes estan obligades legalment a cooperar per registrar les seves impressions dactilars en una base de dades (Eurodac). El país on s'han registrat les dades serà el responsable d'examinar la sol·licitud d'asil i la persona sol·licitant haurà de romandre a l'espera en aquell territori fins que s'hagi resolt la seva sol·licitud sense possibilitat de desplaçar-se a altres països.

Malgrat les semblances amb altres conflictes bèl·lics i desplaçaments massius, com la guerra de Síria (2016) o l'actual situació a Afganistan, tal com assenyala González (2022), s'ha produït una mobilització i obertura sense precedents a Europa per acollir refugiats a partir de l'activació per primera vegada de la Directiva de Protecció Temporal. Les actuacions institucionals han sigut sostingudes amb grans iniciatives privades i públiques així com un consens i acceptació favorable gairebé unànime de la població europea per acollir els refugiats ucraïnesos (González, 2022).

3.2. Protocol d'acollida d'alumnat desplaçat de la guerra de Rússia contra Ucraïna als centres educatius

El Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya ha elaborat un **document amb actuacions** (vegeu Taula 2) per donar la millor acollida a les persones desplaçades que s'aplica a tots els centres educatius del Servei d'Educació de Catalunya. La finalitat d'aquest protocol és **acompanyar els infants, joves i famílies novingudes** en el procés d'escolarització i **promoure l'acció integrada i complementària** oferint la millor resposta possible a les situacions de dol, cansament i incertesa que pateixen les persones desplaçades.

Fase I: acollida	Responsables: OME, centres educatius i inspecció d'educació.
Assignació del centre segons el lloc de residència i comunicació immediata als centres educatius de la incorporació imminent dels nous alumnes.	
Fase II: matriculació	Responsable: equip directiu.
Procés habitual de matriculació i acollida activant els recursos: beca de menjador, material escolar i transport (si s'escau).	
Fase III: incorporació al centre	Responsables: equip directiu, tutor/a, CAD, servei d'orientació, EAP i serveis socials.
<ul style="list-style-type: none"> • Planificar l'acollida de l'alumne/a així com la benvinguda i l'atenció immediata. • Proposar activitats de benvinguda i acollida a l'aula i un acompanyament individualitzat. • Dissenyar les respostes de suport emocional i garantir la coordinació amb altres agents. 	
Fase IV: seguiment	Responsables: equip directiu, tutor/a, EAP, TIS, CAD i equip de coordinació pedagògica.
<ul style="list-style-type: none"> • Fer el seguiment del procés d'acollida i adaptació dels infants des d'una perspectiva global. • Incorporar modificacions que s'escaiguin per ajustar les actuacions previstes. 	
Fase V: finalització del protocol	Responsable: equip directiu.
Fi del protocol quan l'alumne/a s'ha incorporat a la dinàmica del centre o s'ha donat de baixa.	

Taula 1: Protocol d'acollida d'alumnat desplaçat de la guerra de Rússia contra Ucraïna als centres Educatius Font: elaboració pròpia a partir del document del Departament d'Educació (vegeu Annex 2).

4. L'estudi

L'impuls de l'estudi sorgeix de l'interès de la investigadora per conèixer les pràctiques educatives i visions del professorat en l'acollida d'alumnat refugiat provinent d'Ucraïna i, tanmateix, recollir experiències docents envers les tendències anteriors en acollida i tractament de la diversitat cultural i lingüística a les escoles. En l'àmbit polític i social s'ha produït un tracte diferencial en les respostes d'acollida de les refugiades d'Ucraïna respecte a altres desplaçaments forçosos a Europa (Fons Català, 2022). El marc teòric inclou una part d'anàlisi institucional en la qual s'exposa el mecanisme d'acollida activat per donar resposta a les persones refugiades d'Ucraïna i es contrasta amb el procediment habitual de protecció internacional de les persones demandants d'asil a Espanya.

El present estudi investiga si aquest tracte diferencial també s'ha produït en l'àmbit educatiu a través d'uns objectius de la recerca basats en la mirada del docent i les experiències del professorat. Tal com assenyalen Goodson i Sikes (2001), les veus dels mestres poden ser empoderadores i emancipadores, ja que poden esdevenir catalitzadors de canvis a la política i la pràctica social. El disseny general de la recerca té un **enfocament qualitatiu** i l'instrument utilitzat és **l'entrevista semiestructurada**, que ha permès aprofundir en les experiències personals dels **sis docents en actiu** que han participat en l'estudi.

El mètode d'investigació qualitativa potencia la interacció dialèctica entre la investigadora i els participants cercant la profunditat i les interrelacions entre relats, percepcions i pràctiques (Fernández, 2001). L'estudi s'ha acotat a les experiències professionals de sis docents d'escoles de Blanes i Lloret de Mar. No es pretén generalitzar els resultats, sinó recollir informació sobre l'acollida d'alumnat nouvingut en diferents centres educatius i comprendre com s'articula aquesta acollida a partir de l'anàlisi exhaustiva de les vivències professionals.

4.1. Participants i recollida de dades

Els participants seleccionats per les entrevistes són docents en actiu que, en el moment de l'entrevista, estaven realitzant intervencions amb alumnat desplaçat ucraïnès i, prèviament, havien tingut experiències professionals i personals en contextos d'elevada diversitat cultural. Aquests mestres formen part de diferents centres educatius situats entre Blanes i Lloret de Mar i, per seleccionar-los, s'ha tingut en compte diferents aspectes:

- La **formació inicial** dels docents: educació infantil o educació primària.
- La **tasca educativa als centres**: tutor/a, mestre/a de l'aula d'acollida o mestre/a de reforç.

- La **titularitat del centre**: escola pública o escola concertada.
- L'**experiència docent** que reculli i faci visible diferents edats, perspectives i vivències.

La taula 2 mostra una visió general dels i de les docents que han participat en l'estudi, així com la referència atorgada per protegir la seva identitat:

Participant	Edat	Gènere	Formació	Experiència docent
E1: tutor	44	M	Primària (educació física)	Educació en el lleure i 18 anys en el cos de mestres.
E2: tutora	35	F	Infantil i primària	Educació en el lleure i 7 anys en el cos de mestres (a primària).
E3: aula acollida	25	F	Primària i postgrau d'altres capacitats	Educació en el lleure i 4 anys a l'escola concertada.
E4: tutora i aula acollida	29	F	Infantil i TEI	Educació en el lleure, voluntariat i 3 anys al cos de mestres.
E5: reforç i aula acollida	35	M	Primària (anglès)	Educació en el lleure i dos anys a l'escola concertada.
E6: tutora	62	F	Primària	Educació en el lleure i 40 anys a l'escola concertada.

Taula 2: Participants en les entrevistes Font: elaboració pròpia

Les entrevistes han sigut gravades amb previ avís i amb el consentiment dels entrevistats/es per poder fer la transcripció i, posteriorment, realitzar un procés d'anàlisi qualitatiu i enriquir-lo amb cites rellevants i significatives de les entrevistes per destacar la veu i experiències dels participants. El caràcter obert de les preguntes ha permès aprofundir en les vivències dels professionals així com conèixer les seves percepcions i opinions.

Pel procés de recollida de dades es va dissenyar una guia de l'entrevista (vegeu Annex 3) a partir dels punts més rellevants per a la investigació per poder orientar la discussió. Així doncs, l'entrevista va estructurar-se en cinc apartats: diversitat cultural, acollida, alumnat refugiat, diversitat lingüística a l'aula i immersió lingüística. Per validar l'instrument es va fer una prova amb dos docents amb un perfil semblant als participants de l'estudi i, en acabat, es va modificar la guia inicial per confeccionar l'estructura final de l'entrevista.

4.2. Procés d'anàlisi

Per l'anàlisi de les entrevistes, en primer lloc, es van transcriure i es va dur a terme una primera lectura posant etiquetes i subratllant les aportacions vinculades amb l'estudi. La durada de les entrevistes requeria una **reducció de les dades**. En segon lloc, es van establir categories a partir

dels objectius de l'estudi i tenint en compte les temàtiques més rellevants de les entrevistes: aspectes més desenvolupats pels participants així com semblances i diferències. Finalment, es va crear una taula per relacionar les categories amb les entrevistes així com amb les aportacions significatives. Els resultats s'han organitzat a partir dels objectius de l'estudi (vegeu Taula 3):

Objectiu	Apartats	Criteris
1	Comparació entre l'acollida d'alumnat nouvingut i l'acollida d'alumnat refugiat ucraïnès	Diferències i semblances en les entrevistes.
2	La mirada docent en l'acollida d'alumnat nouvingut culturalment divers	Aspectes més rellevants i significatius de les vivències dels docents.
3	Recull d'experiències positives envers el tractament de la diversitat cultural i lingüística a les aules	Aportacions personals: experiències, recursos, materials...

Taula 3: Organització dels resultats Font: elaboració pròpia

5. Resultats

5.1. Comparació de l'acollida d'alumnat nouvingut i alumnat refugiat provinent d'Ucraïna

El 22 de març del 2022 el Departament d'Educació va elaborar i compartir el Protocol d'acollida d'alumnat desplaçat de la guerra de Rússia contra Ucraïna als centres educatius (Generalitat de Catalunya, 2022), aquest contrasta amb la **manca de documents pedagògics actualitzats** referents a l'acollida de l'alumnat nouvingut en els centres educatius. En els casos més favorables, els centres educatius defineixen el procediment d'acollida en el **Pla d'Acollida** o bé en el **Pla d'Atenció a la Diversitat i Projecte de Convivència** (vegeu annex 4). No obstant això, alguns docents entrevistats coincideixen en que les actuacions d'acollida no estan concretades i s'aborden de manera general en el Projecte Educatiu de Centre (PEC) i, en alguns casos, en el Projecte Lingüístic (E1; E4; E5).

La majoria de docents entrevistats comparteixen el desconeixement de les actuacions d'acollida dels centres educatius, fins i tot, el professorat referent a l'aula d'acollida menciona no haver rebut orientació per part de l'escola (E1; E3; E4; E5). Pel que fa al protocol específic de l'alumnat ucraïnès, alguns centres han facilitat la informació a l'equip docent així com els recursos del Departament d'Ensenyament (E1; E2), mentre que algunes escoles no han compartit el protocol amb els mestres del claustre (E3; E5; E6).

- **Excepcionalitat a Lloret de Mar**

L'assignació de centres educatius s'ha realitzat a través de l'Oficina Municipal d'Escolarització mitjançant el procés de matrícula viva que ha permès la incorporació immediata als centres educatius. Tant a Blanes com a Lloret de Mar, la matrícula viva permet que qualsevol alumne s'incorpori un cop s'ha iniciat el curs escolar. En el cas dels infants d'Ucraïna, les escoles concertades d'ambdós municipis han rebut un nombre elevat d'infants refugiats i s'ha dotat **d'aules d'acollida** per garantir la seva incorporació aquest curs escolar (E3; E5).

L'elevat nombre d'infants i joves ucraïnesos arribats a Lloret de Mar ha implicat un sobre esforç als centres educatius per **acollir d'urgència centenars d'infants** (E2; E3). Tal com diuen totes les mestres entrevistades de Lloret de Mar, s'han produït dos repartiments d'alumnat importants entre els centres educatius i s'ha activat el protocol del Departament d'Educació per garantir l'acompanyament als infants i les seves famílies. A Lloret de Mar s'ha ajudat a les famílies en el procediment administratiu a través de traductors/es i s'ha realitzat una benvinguda conjunta amb direcció per visitar el centre i conèixer l'equip de mestres (E2; E3). Les escoles han hagut d'habilitar espais i reajustar grups per atendre l'elevat nombre d'infants nouvinguts (E2).

A Lloret de Mar hi ha una comunitat de russos i ucraïnesos molt present a les escoles i això ha facilitat l'acollida lingüística dels infants refugiats d'Ucraïna (E3).

A les aules, els infants nouvinguts han trobat companys/es que els han acompanyat i traduït (E6). Tant a l'aula d'acollida com a les aules ordinàries el **rus és una llengua present** que també dominen els infants d'Ucraïna. Als centres educatius, tal com comparteixen les mestres, s'han mobilitzat voluntaris per traduir a les famílies que han esdevingut **facilitadors de la inclusió** (E2; E3).

En canvi, a Blanes, la incorporació d'alumnat ucraïnès ha sigut progressiva i amb nombres més reduïts, per tant, s'ha seguit el protocol habitual però acompanyat de traductors/es, un fet que no sempre succeeix a les escoles blanques (E1; E5). Tal com assenyala un docent, han dotat als dos centres concertats d'aula d'acollida i les escoles públiques han incorporat infants ucraïnesos, però la xifra no arriba a la desena per centre (E5). A Blanes, l'**acollida lingüística** s'ha realitzat a partir de la creació de material específic i l'ús de les noves tecnologies per garantir la comunicació, ja que no hi ha una comunitat extensa de russos i ucraïnesos. Un criteri utilitzat per a la incorporació als grups ha sigut no separar els infants en diferents classes, sinó garantir, dintre de les possibilitats, que tothom estigués acompanyat/da (E1; E4; E6).

- **Flexibilitat dels centres educatius**

Primer es van ensenyar les instal·lacions i es va concretar l'horari, perquè tenen un horari escolar molt diferent i una visió de l'educació també molt diferent. Se'ls va ajudar a fer els tràmits administratius i van venir un dia a conèixer la mestra, els infants acompanyats de les famílies. Després es van incorporar el dia que els hi tocava i el primer dia les famílies van tornar a acompanyar-los fins a l'aula. Es va buscar alumnes que parlessin la seva llengua per acompanyar-los els primers dies (E3).

La diferència més evident en el procés d'acollida realitzat amb els infants refugiats d'Ucraïna i altres infants nouvinguts de zones de conflictes bèl·lics o amb condicions socioeconòmiques desfavorables és la gratuïtat dels serveis i material (E1; E3; E5). L'accés a l'educació així com els serveis de menjador, acollida, transport i el material escolar és gratuït per tots els infants refugiats d'Ucraïna, sense la necessitat de fer cap tràmit burocràtic.

Una altra diferència destacable ha sigut la **flexibilitat del centre** que ha permès adaptar l'horari perquè la incorporació sigui progressiva, tenint en compte que a Ucraïna l'horari lectiu finalitza al migdia, s'ha permès als infants i joves assistir durant el matí la primera setmana i anar ampliant l'horari lectiu (E1; E2; E3). Per una banda, s'ha **respectat el ritme dels infants i les famílies** i, d'altra banda, s'ha garantit que els infants ucraïnesos puguin **seguir les classes a distància** del seu país i no assistir totes les hores (E1; E3).

- **Acollida psicosocial**

La mediatització de la guerra d'Ucraïna ha potenciat una sensibilització social també present en la comunitat educativa. Els tutors/es entrevistats han **anticipat** al grup l'arribada d'infants refugiats de la guerra d'Ucraïna a través de canals informatius (E1; E2; E4). Aquesta preparació prèvia del grup ha permès resoldre dubtes així com ser conscients d'una problemàtica global que afecta als nous companys/es de classe. Una de les docents entrevistades posava en evidència aquesta mirada solidària a Ucraïna que s'ha oblidat dels altres conflictes i catàstrofes (E4).

Una altra acció d'acollida realitzada pels tutors/es ha sigut incorporat **material pedagògic** per facilitar l'acollida lingüística a l'alumnat nouvingut d'Ucraïna: **paraules traduïdes, dossiers de treball, vocabulari bàsic...** (E1; E2; E3; E4; E5). Tal com assenyala una docent, aquest moviment massiu i voluntari de creació de contingut en ucraïnès contrasta amb la manca de material destinat a facilitar l'acollida i inclusió d'altres llengües, com l'àrab, el serahulle, el rus o l'hindi (E4).

5.2. Anàlisi d'aspectes rellevants de l'acollida des de la mirada docent

- **Formació docent: l'aula d'acollida**

Al principi et sents perduda perquè et penses que faràs català, però no és el mateix que ser mestra de català. El que més em va costar va ser trobar l'equilibri entre infants que fa anys que són aquí i coneixen algunes paraules i d'altres que acaben d'arribar (E3).

Els docents d'aula d'acollida comparteixen la falta d'indicacions i formació per coordinar i gestionar els recursos d'acollida (E3; E4). En primer lloc, l'assignació d'aula d'acollida no requereix cap menció ni especialitat, per tant, qualsevol docent pot convertir-se en mestre d'aula d'acollida. Una de les docents evidencia la poca formació accessible i específica per adquirir habilitats i competències per atendre la diversitat cultural i lingüística a l'aula (E3). En segon lloc, no hi ha espais de coordinació i intercanvi d'experiències entre aules d'acollida del mateix municipi o zona geogràfica. Les aules d'acollida creades a aquest curs no compten amb una experiència prèvia i tampoc han tingut un assessorament extern per coordinar i organitzar l'aula d'acollida (E3; E5). En tercer i últim lloc, els referents d'aula d'acollida assenyalen la inexistència d'espais de trobada en l'horari escolar entre els tutors i els mestres d'aula d'acollida per realitzar un traspàs quotidià o periòdic (E3; E4; E5).

L'actitud autodidacta i la competència intercultural de cada docent és un factor clau en l'acollida dels infants nous, ja que, en moltes ocasions, depèn de la capacitat i voluntat del docent per desenvolupar una actitud de respecte i reconeixement així com aproximar-se a les diferents cultures i llengües existents a l'aula (E1).

Una persona que fa aula d'acollida hauria de tenir el perfil d'immersió lingüística mínim. No voldrà dir que siguis més especialista per fer dos cursos, però almenys et fas una idea general (E3).

Finalment, un dels darrers reptes identificats pels referents de l'aula d'acollida és la realització dels **Plans Individualitzats (PI)** dels infants nous i, en concret, l'avaluació dels infants refugiats d'Ucraïna. La manca d'indicacions i el desconeixement dels criteris d'avaluació requerits pel Departament d'Educació dificulta l'elaboració d'un PI adequat al Protocol d'Acollida específic (centrat en l'acompanyament emocional i social) i, alhora, que reculli el procés d'aprenentatge realitzat en només unes setmanes (E3; E5).

- **Immersion lingüística**

Tots els docents entrevistats comparteixen el **temor per la pèrdua de la llengua catalana**, ja que la seva presència a les escoles està disminuint mentre que el castellà ha esdevingut la llengua vehicular i d'acollida entre els infants: Els infants i joves utilitzen el castellà per comunicar-se entre ells dins i fora de l'aula així doncs, actualment, tal com assenyalen alguns docents, el **mestre és l'únic referent lingüístic** en català en la majoria d'escoles de Blanes i Lloret de Mar (E2; E5). Una de les docents expressa la seva preocupació per la manca de referents lingüístics i comparteix la necessitat d'implementar noves metodologies que garanteixin la cooperació entre iguals i, alhora, potenciïn el català com a llengua vehicular (E2).

Les institucions no han cuidat la nostra llengua i no han pres mesures per preservar-la (E6). Malgrat el sistema d'immersió lingüística a Catalunya, molts docents han continuat fent servir el castellà com a llengua vehicular i d'ensenyament a les aules sense cap intervenció d'inspecció (E6). Així doncs, tal com assenyalava aquesta mestra, la presència del castellà a les escoles supera el 25% d'hores perquè tant infants com docents l'utilitzen com a llengua vehicular a l'aula, en el claustre, en el pati, en el menjador, en les tutories... Preservar el català, tal com reivindica un dels mestres entrevistats, depèn de nosaltres i de l'ús que en fem, no tant de les persones novvingudes (E5). La llengua, tal com defineix un dels docents, és **l'accés a la cultura** (E1).

La presència del català a les aules implica dissenyar situacions d'aprenentatge significatives perquè els infants atribueixin sentit a l'aprenentatge d'una nova llengua (E4). Una de les docents comparteix la importància de la **formació docent** per tal de promoure la **immersió lingüística** a partir de recursos metodològics i organitzatius que donin resposta a les necessitats actuals (E2).

- **Tractament de la L1**

El reconeixement de la diversitat lingüística no sempre està garantit en el context escolar, tal com explica una mestra en algunes escoles no es permet als infants comunicar-se en la seva L1 durant les hores d'esbarjo i menjador (E4). Així doncs, segons les entrevistes realitzades, les llengües inicials de l'alumnat no sempre són visibles ni reconegudes en el context escolar.

No hem de confondre aprendre una nova llengua amb oblidar la pròpia. Moltes vegades els mestres no entenem per què els infants de Rússia només es comuniquen amb russos. Podem intentar-ho però no obligar. No podem demanar a dos infants que la seva llengua materna és el rus que, al pati, es comuniquin en català (E3).

Tots els docents entrevistats fan explícit que la diversitat lingüística és una **riquesa cultural** impregnada de valors com la convivència, el respecte, l'empatia i la cooperació. En consonància amb aquesta mirada de la diversitat cultural i lingüística, alguns docents han compartit en les entrevistes activitats d'aula i centre amb un plantejament intercultural: diccionaris bilingües, setmana de la llengua materna, mapa del món, cartells amb paraules traduïdes amb les llengües de la classe... (E1; E2; 53; E6).

Un dels docents entrevistats opina que l'interès i reconeixement per la llengua i cultura de l'alumnat depén, en gran part, de l'actitud i predisposició personal de cada docent (E1). En relació a això, una altra mestra comparteix diferents predisposicions dels tutors per fer el traspàs amb l'aula d'acollida i acompanyar des del treball en xarxa el procés de l'alumnat:

A vegades costa que els tutors entenguin la funció que té l'aula d'acollida i la importància que té: que entenguin que és tan important com una classe de matemàtiques (E3).

Una altra de les desigualtats assenyalades pels docents és la **manca de traductors** que produeix un esbiaix en l'accés a la informació (E2). Les famílies han de tenir garantit el dret a la informació i les noves tecnologies han esdevingut una oportunitat per millorar la comunicació entre escola i família (E6). Tot i això, tal com assenyalava una mestra, la distància lingüística dificulta poder aproximar-se a les famílies i crear un vincle:

El que veig més difícil és que les famílies no coneixen la nostra llengua ni nosaltres la seva, comunicar-se és molt difícil perquè has d'utilitzar intermediaris (E3).

El català, el castellà i l'anglès són idiomes emprats pels docents a l'hora de comunicar-se amb l'alumnat nouvingut i facilitar la seva incorporació al grup (E1; E2). Però, tal com comenta una mestra, les diferents llengües dels infants també poden facilitar l'acollida de l'alumnat nouvingut:

A Lloret de Mar normalment hi ha molts infants de diferents parts del món. Tenim sort perquè quan arriba un nou alumne hi ha d'altres que parlen la seva llengua i entre companys s'ajuden, parlen i es tradueixen (E6).

- ***Acompanyament***

La millor estratègia, de veritat, és l'acompanyament i la integració per part del grup, dels companys. És a dir, a l'hora del pati els companys intenten parlar amb aquest infant, fer-se entendre i crec que és la millor manera: escoltar, intentar-se expressar amb els altres i sentir-se ajudat (E2).

L'**anticipació** ha sigut una estratègia utilitzada per diferents docents per gestionar l'acollida dels infants nouvinguts d'Ucraïna i, alhora, preparar i cuidar el grup (E1; E2; E4). Una mestra ha anticipat l'acollida i explicat la situació que viuen al seu país emprant material audiovisual (InfoK), àlbums il·lustrats i maletes pedagògiques proporcionades pel Centre de Recursos Pedagògics (CRP) (E2). Un altre docent emfatitza la importància de, no només acollir l'infant nouvingut, sinó de preparar el grup per la rebuda d'un nou membre i generar espais per treballar la cohesió i els vincles (E1). Així doncs, l'**acció tutorial** col·lectiva i individual és un element clau per prevenir els conflictes, crear un espai de debat i potenciar la convivència (E2).

L'equilibri entre l'acollida lingüística i emocional no sempre és fàcil d'aconseguir, molts dels docents entrevistats opinen que ha de prevaldre la **socialització** entre els infants, sobretot, durant les primeres setmanes (E1; E4; E6).

S'ha d'acollir els infants nouvinguts amb estima, comprensió i temps, oferint-los ajudes, sobretot, dels seus companys i companyes. Una estratègia que funciona és situar-los al costat d'infants que parlin la seva llengua (si n'hi ha) o de nens i nenes amb bones habilitats socials i sensibilitat (E6).

Aquest curs, en tots els centres educatius entrevistats, hi ha una aula d'acollida que dona resposta a les necessitats lingüístiques dels infants nouvinguts i és ben valorada per part de tots els docents entrevistats. A l'aula d'acollida es realitza l'acollida lingüística mentre que a l'aula ordinària es prioritzen les sessions amb alt contingut social, com educació física, música, art... Els **Plans Individualitzats**, redactats pels mestres d'aula d'acollida i basats en les necessitats dels infants, estableixen l'horari a l'aula ordinària i l'aula d'acollida (E3). Dues de les escoles que han incorporat l'aula d'acollida aquest curs, fins ara, oferien aquest suport a partir de mestres de reforç dins de l'aula i fora en sessions individuals o petit grup (E5; E6).

Per acabar l'apartat d'acompanyament, un dels docents destaca la importància d'establir un **vincle amb les famílies** i acompanyar-les en el procés d'incorporació al centre educatiu a través de tutories i el traspàs quotidià que faciliti la comunicació entre escola i família (E1).

- **Manca de recursos**

En totes les entrevistes realitzades es menciona la **falta de recursos** per atendre la diversitat creixent a les aules. Una de les mestres afirma que a la pràctica, falten molts recursos i molta formació (E3). Una altra docent entrevistada assenyala que el perfil de l'alumnat és cada vegada més divers i complex amb necessitats individuals que requereixen actuacions **personificades** (E2).

Sempre que he volgut fer un curs d'atenció a la diversitat del Departament d'Ensenyament un dels mínims requisits és que siguis la persona de referència de l'aula d'acollida del centre (E2).

Pel que fa a la **formació docent**, alguns mestres reclamen una **formació continuada i especialitzada** que garanteixi l'atenció a la diversitat, no només cultural, sinó de tot l'alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu (NESE) (E2; E3; E6). Una de les docents assenyala que hi ha **poca oferta formativa** relacionada amb el tractament de la diversitat cultural i lingüística a les aules (E3).

Pel que fa als **recursos humans**, tots els docents entrevistats veuen necessari **incorporar més personal educatiu** per poder atendre a tot l'alumnat: mestres, vetlladores i educadores. Alguns docents entrevistats comparteixen que no poden arribar a tot l'alumnat i dedicar el temps que creuen necessari amb cada infant (E1; E2; E4; E6).

[...] sensació de cansament i frustració de pensar, a vegades, que no estic fent bé la meva feina. Ens donem aquesta culpabilitat, però és que no arribem a més. No ens ofereixen les ajudes suficients per poder atendre bé als nens i nenes. Nosaltres ja fem el màxim possible per atendre'ls, però és evident que amb aquesta gran diversitat és impossible arribar a tothom (E2).

Finalment, pel que fa a les **aules d'acollida**, els docents d'aula d'acollida entrevistats qüestionen el criteri de superar els **divuit alumnes nouvinguts** per dotar els centres educatius d'aula d'acollida (E3; E4; E5). Una de les docents també assenyala que **no tot l'alumnat té les mateixes necessitats** i alguns infants que necessiten un suport lingüístic extra no poden accedir a l'aula d'acollida perquè no compleixen els requisits (E3). Aquesta professional també qüestiona atendre fora de l'aula ordinària els infants:

Per què no es pot fer a dins de la classe? Si pots acompanyar dins de l'aula un infant amb un PI curricular, has de poder fer-ho amb aquells infants que estan aprenent català (E3).

5.3. Recull d'experiències positives envers el tractament de la diversitat cultural i lingüística

El tercer objectiu de l'estudi es va formular durant la realització de les entrevistes en les quals els i les docents van compartir vivències enriquidores amb un impacte positiu envers l'acollida d'alumnat nouvingut. Una de les mestres entrevistades va mencionar que s'havia sentit perduda en incorporar-se a l'aula d'acollida i valorava positivament espais de trobada entre docents:

A Lloret totes les escoles tenen aula d'acollida, estaria bé poder compartir experiències i recursos (E3).

Malgrat els diferents contextos escolars, els participants de les entrevistes eren relativament homogenis, ja que tots i totes compartien vivències vinculades directament amb el tema de l'estudi (Goodson i Sikes, 2001). A partir de la identificació de pràctiques educatives valorades positivament pels docents, va sorgir la motivació de **recollir aquestes experiències docents** i elaborar un document per organitzar aquest coneixement col·lectiu. Així doncs, la Figura 2 mostra en format d'infografia les pràctiques educatives que els docents han compartit durant les entrevistes. Una vegada finalitzat l'estudi, es va fer arribar als participants aquest document elaborat a partir de les seves experiències amb la intenció de posar en comú estratègies, recursos i materials que poden ser útils en processos d'acollida i acompanyament lingüístic i cultural.



Figura 2: Pràctiques educatives amb impacte positiu Font: elaboració pròpia a partir de les entrevistes realitzades.

6. Discussions

- **La necessitat d'implementar pedagogies antiracistes**

Els processos migratoris fa dècades que s'han intensificat en el nostre territori. No obstant això, hi ha pocs estudis que contemplin l'impacte de les migracions en l'escolarització i el procés d'integració (Bayona-i-Carrasco et al., 2020). El repte de la inclusió fa dècades que implica qüestionar-nos el discurs i pràctica educativa des d'una mirada intercultural (Essomba, 2014). No ha sigut fins ara, amb la mediatització del conflicte d'Ucraïna, que la gestió de l'arribada de persones refugiades ha esdevingut una qüestió d'interès social i, també, educatiu.

¿Es la falta de informació el motivo principal de nuestra ignorancia sobre las injusticias del mundo? (Brizuela i López, 2018).

Invisibilitzar la urgència d'atendre la diversitat cultural i lingüística creixent a les aules està vinculat amb una concepció racista del sistema educatiu que impossibilita reconèixer, escoltar i entendre a l'alumnat immigrant. D'acord amb l'article *¿Puede hablar la subalterna?* de Spivak (2002), una vegada més, ha quedat reflectit que només unes quantes persones tenen la capacitat i possibilitat de ser escoltades. Així doncs, cal incorporar en els models pedagògics pràctiques democràtiques i inclusives que permetin el reconeixement i la confluència entre aspectes identitaris culturals i lingüístics (Podestá, Álvarez i Morón, 2021). Alguns autors van més enllà i reivindiquen que els docents contribueixin amb **pedagogies antiracistes** a lluitar contra la desigualtat cultural present als centres educatius (Flecha, 2001).

- **Diferència en el tractament de les llengües inicials**

La creació de recursos per facilitar l'acollida emocional i lingüística de l'alumnat refugiat d'Ucraïna ha comptat amb el suport de docents que s'han involucrat de manera voluntària. Aquesta solidaritat social també present en l'àmbit educatiu és oposada amb el poc **reconeixement de certes llengües** i cultures en els contextos escolar, malgrat que la seva presència sigui molt elevada.

Tal com assenyala Valdés (2001), quan les identitats lingüístiques de l'alumnat no són reconegudes i no existeix un vincle entre les pràctiques escolars i pràctiques culturals, augmenta l'abandonament i el fracàs escolar. D'acord amb Olmos (2012), el sistema educatiu encara avui no ha sigut capaç (o no ha volgut) respondre de manera satisfactòria a la diversitat. La diferència en les estratègies d'acollida activades per donar resposta a l'arribada d'alumnat ucraïnès posa en evidència, una vegada més les desigualtats socials i culturals del sistema educatiu.

- **Treball en xarxa i formació**

El suport és molt important, sobretot, de companys que tenen més experiència. La coordinadora de llengua, interculturalitat i cohesió social (LIC) del territori ha compartit un enllaç amb diferents recursos i informació per orientar les activitats a l'aula d'acollida (E3)

Una altra de les qüestions esmentades en les entrevistes és el treball en xarxa a les escoles que, a vegades, no compta amb els suficients espais per produir-se (E3; E4; E5). Aquesta necessitat dels docents està vinculada amb el plantejament d'Essomba (2014) de fer de les escoles **comunitats de professionals d'aprenentatge**, on poder aprendre els uns dels altres. La pràctica com a espai de reflexió i formació és un element clau per aprendre i qüestionar-se l'acció docent des d'una posició crítica i conscient (Torres, 2004).

Pel que fa la formació docent, alguns mestres consideren que l'oferta formativa és limitada (E1; E2; E3; E4). Tal com assenyala Torres (2004), està dissenyada des d'una visió quantitativa a curt termini, centrada a superar cursos i assolir crèdits. Una de les característiques en comú d'alguns dels docents entrevistats és la motivació per **formar-se i reciclar-se** constantment, però l'oferta formativa és limitada i la realització de cursos aporta títols, així i tot no sempre implica aprendre. D'acord amb l'opinió de Torres (2004), la formació docent ha de considerar-se com un **procés flexible, adaptable i seqüenciat** que faciliti la combinació d'itineraris segons les necessitats, reptes i prioritats.

- **Manca de recursos**

Totes les entrevistes realitzades recullen la preocupació dels docents per la **insuficiència de recursos** per atendre la diversitat creixent a les aules. La demanda d'incorporar més docents a les escoles també apareix en la majoria d'entrevistes (E2; E3; E4; E5; E6). Amb l'augment de l'equip docent és més fàcil incorporar estratègies i metodologies com la co-tutoria, espais intercycle, treball en grups petits, atenció personalitzada, reforç dins de l'aula... En definitiva, permetria **reduir les ràtios i personalitzar l'aprenentatge** adaptant-se a les necessitats i individualitats de cada alumne.

La manca de recursos (econòmics i humans) potencia que es confongui un problema del sistema educatiu, la insuficiència de recursos, amb les necessitats d'un col·lectiu específic, és a dir, l'alumnat d'origen estranger (Olmos, 2012). Una de les mestres compartia durant l'entrevista la frustració i sensació de no arribar a tot l'alumnat, ja que gran part de la seva atenció i temps anava destinada a l'alumnat amb necessitats específiques (E2). L'increment de recursos indirectes, és a dir, l'increment del personal, tal com assenyala Essomba (2014), és una política clau per l'èxit en l'escolarització de l'alumnat d'origen estranger i nouvingut.

7. Conclusions

Tal com s'ha mencionat en la introducció, els processos migratoris han provocat canvis en la composició sociocultural del sistema educatiu català augmentant la complexitat de les pràctiques docents per tal d'atendre la diversitat cultural i lingüística creixent a les aules (Bayona-i-Carrasco et al., 2020). Les entrevistes realitzades han confirmat, per una banda, que en els darrers anys a les aules de Blanes i Lloret s'han incorporat alumnes nous amb motxilla lingüística i cultural pròpia, d'altra banda, que abordar la diversitat cultural suposa un repte per als docents entrevistats.

Ara amb els infants d'Ucraïna comencen a dotar de més recursos, com les aules d'acollida i també a orientar les activitats. Però això, hauria de ser amb tots els infants perquè fa anys que tenim alumnes nous a l'escola (E3).

La realització d'entrevistes i l'anàlisi del marc institucional ha permès identificar diferències en l'acollida d'alumnat ucraïnès respecte les tendències anteriors. Per part del Departament d'Educació, s'ha dissenyat un protocol específic que orienta el procés d'acollida i s'han incorporat nous recursos per donar resposta immediata: aules d'acollida i docents.

L'acollida d'alumnat refugiat ucraïnès ha suposat un repte per als equips docents, tutors/es i mestres d'aula d'acollida. A diferència d'altres incorporacions d'alumnes nous, per primera vegada, una consciència global ha impregnat les pràctiques educatives potenciant el compromís i la implicació docent per oferir un acompanyament adequat a aquests infants nous que fugen d'una guerra. El debat de l'acollida ha estat present en molts claustres i passadissos dels centres.

L'acollida d'alumnat refugiat ucraïnès ha suposat, també, una oportunitat per, tal com diu Torres (2004), aprendre a reflexionar críticament a través d'una immersió conscient capaç de vincular els processos educatius amb factors socials, cultural i polítics. La comunitat educativa ha de qüestionar-se quins mecanismes d'acollida ha utilitzat fins al moment per donar resposta a la diversitat cultural i lingüística dels centres i, en canvi, quines estratègies ha activat per primera vegada per acollir l'alumnat refugiat ucraïnès.

A l'escola, tal com ha succeït en la societat, s'han acollit l'alumnat ucraïnès des d'una mirada pròxima i coneguda (González, 2022). Tot i no ser la primera crisi de refugiades ni tampoc la primera onada migratòria que arriba a Catalunya, la població refugiada ucraïnesa ha tingut un fort suport social que contrasta amb l'estigma negatiu que acompanya les persones immigrants.

No podem esperar que el sistema educatiu transformi a la societat - en realitat, és la societat la que transforma al sistema educatiu (Essomba, 2014).

La gran mobilització d'iniciatives i la implicació social ens brinden una oportunitat per replantejar-nos com volem acollir a les persones nouvingudes a la societat i també a les escoles. L'activació d'estratègies i mecanismes pedagògics ha demostrat que una nova manera de realitzar l'acollida sociolingüística és possible.

Respecte als resultats de la investigació, és necessari mencionar que el plantejament inicial de l'estudi era analític i crític limitat al qüestionament de la cultura escolar. Durant la realització de les entrevistes va sorgir la **necessitat de recollir les experiències positives** envers l'atenció a la diversitat i superar el plantejament inicial de l'estudi. Aquestes pràctiques educatives amb impacte positiu s'han inclòs com a part dels resultats perquè també formen part de l'acollida sociolingüística que s'està duent a terme a diferents escoles. La possibilitat de compartir els resultats i col·lectivitzar el coneixement i l'experiència és una eina més per potenciar la reflexió crítica en les pràctiques educatives.

Tal com assenyala Olmos (2012), cal qüestionar-nos i obrir debats a la comunitat educativa sobre com s'està atenent la diversitat cultural i lingüística: sobre les polítiques subjacents que reforcen un model basat en la integració, sobre l'atenció fora de l'aula dels infants nouvinguts, sobre el reconeixement de les llengües d'infants nouvinguts a les escoles, sobre el tipus d'activitats interculturals que es realitzen en els contextos escolars... L'acollida d'infants ucraïnesos ha demostrat que podem atendre millor la diversitat sociolingüística a les escoles. D'acord amb Walsh (2014):

És urgent qüestionar-nos el lloc que ocupem en el món i des d'on el mirem per després preguntar-nos de quina manera volem incidir en ell, si és que el volem transformar. En clau pedagògica, desaprendre allò imposat i assumit per la norma, per tornar a reconstruir el seu, no només a nivell teòric, sinó incloent-hi les múltiples esferes socials, incloent la nostra acció política.

Bibliografia

- Alt Comissariat de les Nacions Unides per als Refugiats (2017). *Política de preparació y respuesta ante situaciones de emergencia*. Ginebra. Recuperat de: <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2018/11448.pdf>
- Asamblea General de las Naciones Unidas (1951). *Convención sobre el Estatuto de los Refugiados* (189, p. 137). Ginebra. Recuperat de: <https://www.acnur.org/5b0766944.pdf>
- Asamblea General de les Nacions Unides (1948). *Declaració Universal dels Drets Humans* (217 [III] A). París. Recuperat de: https://www.ohchr.org/sites/default/files/UDHRDocuments/UDHR_Translations/cln.pdf
- Bayona-i-Carrasco, J., Domingo, A., Menacho, T. (2020). “Trayectorias migratorias y fracaso escolar de los alumnos inmigrados y descendientes de migrantes en Cataluña”. *Revista Internacional de Sociología* 78(1): e150. <https://doi.org/10.3989/ris.2020.78.1.18.107>
- Brizuela i López, (2018). *Descentrar la mirada para ampliar la visión*. Editorial Descontrol.
- Comisión Española de Ayuda al Refugiado (29/12/2021). 2021, el año más letal en la ruta canaria desde que se conocen datos. *Comisión Española de Ayuda al Refugiado: Balance anual*. <https://www.cear.es/2021-el-ano-mas-letal-en-la-ruta-canaria-desde-que-se-conocen-datos/>
- Comisión Española de Ayuda al Refugiado (2021). *Informe 2021: Las personas refugiadas en España y Europa*. Madrid. <https://www.cear.es/wp-content/uploads/2021/06/Informe-Anual-CEAR-2021.pdf>
- Comisión Española de Ayuda al Refugiado en Euskadi (2012). *Externalización de fronteras: control migratorio y derecho de asilo. Documento marco de Incidencia Política*.
- Council of the EU (2022). Ucrania: el Consejo introduce por unanimidad una protección temporal para las personas que huyen de la guerra. *Press office*.

- Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya (2022). *Protocol d'acollida d'alumnat desplaçat de la guerra de Rússia contra Ucraïna als centres educatius*. https://documents.espai.educacio.gencat.cat/IPCNormativa/20221403_Protocol_acollida_Ucraïna_centres_educatius.pdf
- Essomba, M. A. (2014). Políticas de escolarización del alumnado de origen extranjero en el estado español hoy. Análisis y propuestas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (2), 13-27. <https://doi.org/10.6018/reifop.17.2.198771>
- Fernández, R. (2001). La entrevista en la investigación cualitativa. *Revista Pensamiento Actual*, 2 (3), 14-21.
- Flecha, R. (2001). Racismo moderno y postmoderno en Europa: enfoque dialógico y pedagogías antirracistas. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 94, 79-103.
- Fons Català (18/032022). Refugiats de primera i refugiats de tercera? Quan el dret d'asil ve condicionat pel país d'origen. *Fons Català de Cooperació pel Desenvolupament: Comunicació, Notícies*. <https://www.fonscatala.org/ca/comunicacio/noticies/refugiats-de-primera-i-refugiats-de-tercera-quan-el-dret-dasil-ve-condicionat-pel-pais-dorigen>
- Freire, P. (2005). *Educación como práctica de libertad*. Siglo XXI Editores.
- Garcés, B. (03/2022). Por qué esta crisis de refugiados es distinta. *CIDOB opinion*, 708.
- Garreta-Bochaca, J., Torrelles-Montanuy, A., Cárcamo-Vásquez, H. (2021). La educación primaria en España y la diversidad cultural. *Psicoperspectivas*, 21(1). <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol21-issue1-fulltext-2323>
- González, C. (4/04/2022). La acogida a los refugiados ucranianos: algunos desafíos e incertidumbres. *Real Instituto Elcano: Futuro de Europa*. <https://www.realinstitutoelcano.org/analisis/la-acogida-a-los-refugiados-ucranianos-algunos-desafios-e-incertidumbres/>
- González, C. (1/03/2022). La invasión de Ucrania y el derecho al refugio en la Unión Europea. *Real Instituto Elcano: blog*. <https://www.realinstitutoelcano.org/la-invasion-de-ucrania-y-el-derecho-al-refugio-en-la-union-europea/>

- Goodson, I. F., Sikes, P. J. (2001). *Life history research in educational settings: Learning from lives*. Open University Press.
- Naciones Unidas (2015). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Santiago. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/1136240155/24/S1801141_es.pdf
- Olmos, A. (2012). Cuando *migrar* se convierte en *estigma*: un estudio sobre construcción de alteridad hacia la población inmigrante extranjera en la escuela. *Imagonautas*, 1 (2), 62-85.
- Podestá, S., Álvarez, I., Morón, M. (2021). Formación docente en competencia intercultural ¿Cómo se desarrolla? Evidencias desde un prácticum orientado a fomentarla. *Psicoperspectivas*, 21 (1). <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol21-issue1-fulltext-2543>
- Quijano, A. (1992). Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Perú Indígena*, 12(29), 11-20.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*.
- Riemen, R. (2018). *Per combatre aquesta època*. Arcàdia.
- Rodríguez, M. (15/032022). Dilara Ekmen: “Ucraina demostra que la Unió Europea té capacitat d’acollida”. *Diari Ara: Societat, Immigració*. https://www.ara.cat/societat/immigracio/ucraina-demostra-unio-europea-capacitat-d-acollida_128_4303826.html?utm_campaign=echobox&utm_medium=social&utm_source=Facebook&fbclid=IwAR3FBpEljib7mmziGNoSOTMOAg3xQPFRmt8Rln7WkJfd_rpkzOARZ1c9SYyg#Echobox=1647362158-1
- Stolcke, V. (2000). ¿Es el sexo para el género lo que la raza para la etnicidad... y la naturaleza para la sociedad? *Política y Cultura*, 14, 25-60. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26701403>
- Torres, R. M. (2004). Nuevo rol docente: ¿Qué modelo de formación, para qué modelo educativo? *Universidad Pedagógica Nacional*, 47. <https://doi.org/10.17227/01203916.5512>

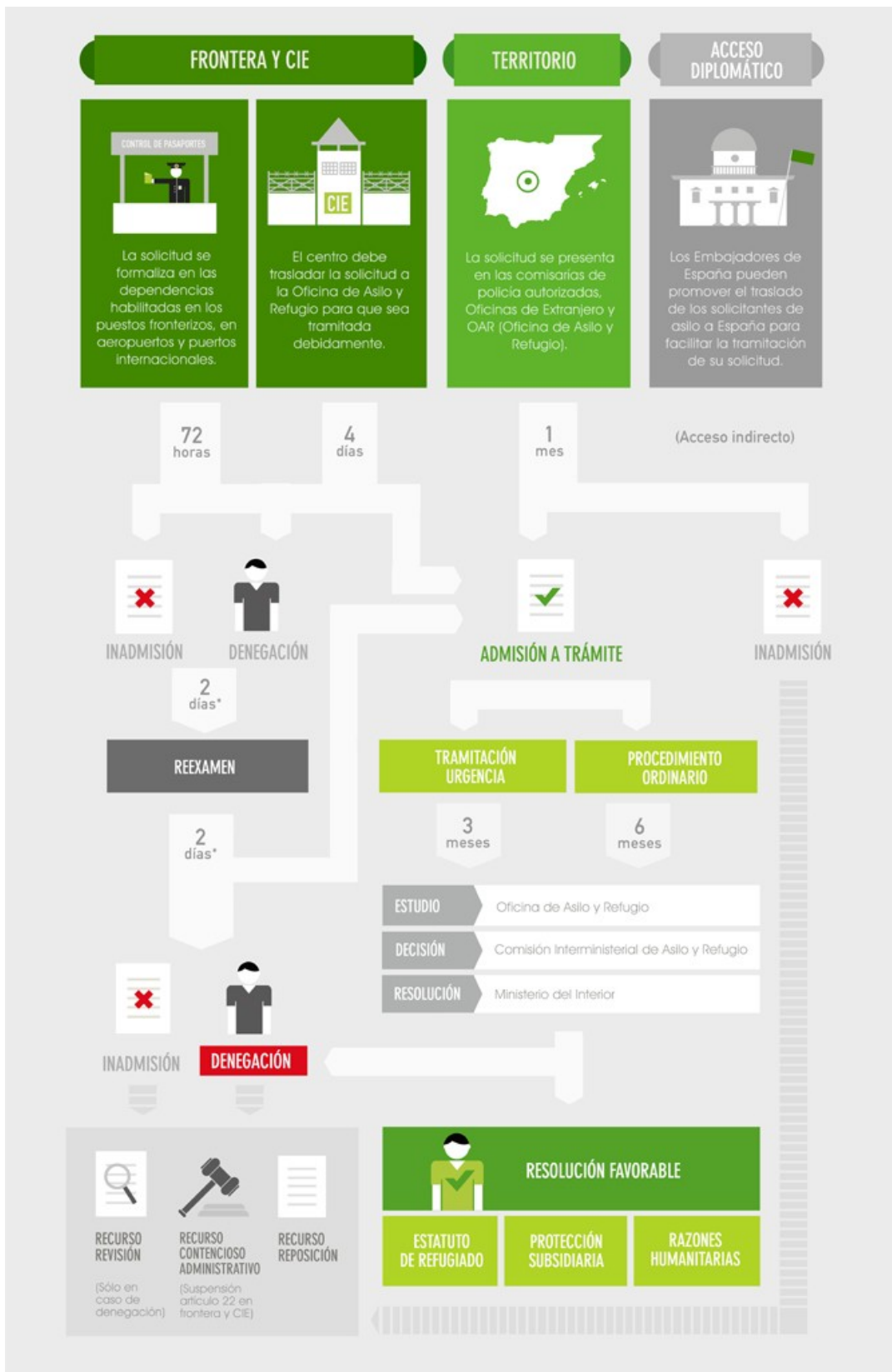
UNHCR (2021). *Mid-Year Trends 2021*. Copenhagen. <https://www.unhcr.org/statistics/unhcrstats/618ae4694/mid-year-trends-2021.html>

Walsh, C. (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*, vol. XIX (48), 25-35.

Walsh, C. (2014). Pedagogías decoloniales caminando y preguntando. Notas a Paulo Freire desde Abya Yala. *Revista Entramados, Educación y Sociedad*, 17-31.

Zizek, S. (2016). *La nueva lucha de clases: los refugiados y el terror*. Anagrama.

Annex 1. Procediment d'asil a Espanya



Imatge: Procediment d'asil a Espanya Font: Comisión Española de Ayuda al Refugiado (2021)

Annex 2. Protocol d'acollida d'alumnat desplaçat de la guerra de Rússia contra Ucraïna als centres educatius (Departament d'Educació, 2022)

Context

Davant de la situació de crisi humanitària ocasionada per la invasió militar de Rússia contra Ucraïna, la Comissió Europea aprova l'activació, per primera vegada en la història, de la Directiva 2001/55/CE del Consell, de 20 de juliol de 2001, relativa a les normes mínimes per a la concessió de protecció temporal en cas d'afluència massiva de persones desplaçades i a mesures de foment d'un esforç equitatiu entre els estats membres per acollir aquestes persones i assumir les conseqüències de la seva acollida, de l'any 2001 arran de la guerra dels Balcans.

L'objectiu de la Directiva és donar una resposta ràpida i efectiva a les persones que fugen de la guerra de Rússia contra Ucraïna. Es tracta d'una protecció temporal, que inclou, entre d'altres, permisos i llicències, l'accés a l'educació.

L'activació de la Directiva té una vigència d'un any i es podrà renovar per períodes de sis mesos fins a complir un any més. No obstant això, pot aturar-se en el moment que es permeti un retorn segur a Ucraïna.

Les actuacions recollides en aquest document tenen un caràcter transversal, de col·laboració i coordinació entre els diversos agents responsables, amb la voluntat de donar la millor acollida a les persones desplaçades. Parteix del convenciment que ajudar a normalitzar les condicions de vida d'aquestes persones beneficia també el conjunt de la societat, de la qual tots formem part.

Els infants i adolescents migrats que arribin d'aquesta crisi humanitària seran escolaritzats a través dels procediments habituals de l'alumnat de matrícula viva (article 47 i 49 del Decret 11/2021).

Marc normatiu

Directiva 2001/55/CE del Consell, de 20 de juliol de 2001, relativa a les normes mínimes per a la concessió de protecció temporal en cas d'afluència massiva de persones desplaçades i a mesures de foment d'un esforç equitatiu entre els estats membres per acollir aquestes persones i assumir les conseqüències de la seva acollida.

Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació.

Decret 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu.

Decret 11/2021, de 16 de febrer, de la programació de l'oferta educativa i del procediment d'admissió en els centres del Servei Educatiu de Catalunya.

Finalitat

Atendre i acompanyar els infants i joves nous, i a les seves famílies, en el procés d'escolarització d'urgència fruit de la fugida del context bèl·lic que pateix Ucraïna.

Promoure l'acció integrada i complementària dels diferents agents implicats en el procés, per donar-hi la màxima coherència i contribuir així a oferir la millor resposta possible a les situacions de dol, cansament i incertesa que pateixen els infants i joves desplaçats i les seves famílies.

Objectius

Objectiu general

- Acollir l'alumnat de famílies desplaçades de la guerra de Rússia contra Ucraïna.

Objectius específics

- Establir l'acompanyament a l'alumnat, i a les seves famílies, en la incorporació al centre i a la comunitat educativa.
- Dotar d'eines els centres educatius per facilitar la incorporació de l'alumnat nouvingut als centres educatius.
- Establir la guia de procediment per a l'acollida i la matrícula, als centres educatius, de l'alumnat nouvingut.

Àmbit d'actuació

Aquest protocol s'aplica a tots els centres educatius del Servei d'Educació de Catalunya.

Descripció de les actuacions

El procés d'acollida i acompanyament a l'alumnat desplaçat del conflicte bèl·lic al centre educatiu s'inicia en el moment en què l'infant o jove arriba al municipi i comença el procediment per garantir-ne l'escolarització.

La duració del protocol pot variar en funció de la particularitat de cada infant i adolescent, segons quin en sigui el procés personal i social d'adaptació o si l'alumne o alumna marxa del centre per retornar de manera segura al seu país d'origen, a un altre país o a una altra comunitat autònoma.

En cas que l'alumne o alumna canviï de centre dintre del sistema educatiu de Catalunya es garantirà el traspàs, seguiment i coordinació del protocol entre ambdós centres.

Als efectes de seguiment i control de l'alumnat desplaçat del conflicte bèl·lic que s'escolaritza a Catalunya, des de la Inspecció d'Educació, es realitzarà un recompte diari de totes les altes al sistema d'informació GEDAC que permetrà mantenir actualitzades les dades.

Amb la freqüència que es determini, i com a mínim un cop a la setmana, aquesta informació es trametrà a les unitats implicades del Departament, a la direcció de cadascun dels serveis territorials i a les inspeccions territorials.

Fase I: acollida

Responsable: OME / comissions de garanties d'admissió, centres educatius, Inspecció d'Educació.

L'acollida comença quan les oficines municipals d'escolarització (OME), les comissions de garanties d'admissió (CGA) o els centres educatius del municipi reben la demanda d'escolarització de l'infant o adolescent desplaçat del conflicte bèl·lic. Des de l'OME s'introdueix la demanda de plaça escolar al sistema d'informació GEDAC, i queda pendent d'assignació per part de la CGA o de la Inspecció d'Educació, en els municipis en què no s'hagi constituït la CGA.

Aquesta assignació s'ha de fer d'acord amb uns criteris que garanteixin una distribució equilibrada i equitativa, sempre considerant la complexitat dels centres o de la zona, o el municipi. Si fos necessari, aquestes assignacions comportarien increments de ràtio amb l'objectiu de preservar els centres amb complexitat reconeguda.

En tots els casos, aquests alumnes tindran consideració d'alumnat amb necessitats educatives específiques derivades de situacions socioeconòmiques o socioculturals.

S'ha de procurar que la plaça assignada sigui propera al lloc de residència de la família, mantenir al mateix centre els germans, garantir la reagrupació familiar (família extensa i xarxa de relacions) i, en cas que els germans o altres familiars estiguin en etapes educatives diferents, s'ha de tenir en compte la relació dels centres educatius.

Cal proporcionar transport escolar als alumnes que ho necessitin en les mateixes condicions que la resta de l'alumnat, però només en els casos excepcionals en els quals per manca d'oferta educativa en el municipi de residència s'hagin d'escolaritzar en un altre municipi o en escoles molt allunyades. Aquests casos han d'adaptar-se a alguna de les rutes existents. Sigui com sigui, garantir centres escolars en l'entorn proper és sempre l'opció prioritària per facilitar l'adaptació i el bon acompanyament a infants i joves, i a les seves famílies.

En cas que es produeixi l'arribada d'un nombre significatiu d'alumnes d'origen ucraïnès a una zona concreta, o a uns centres concrets, s'ha de comunicar a la direcció dels serveis territorials o a la gerència del Consorci d'Educació de Barcelona per valorar la possibilitat d'incrementar recursos a les aules d'acollida, fer-ne noves dotacions o fins i tot concretar la necessitat d'espais i recursos intensius i temporals d'acollida. Amb caràcter immediat s'ha d'informar la direcció del centre educatiu de l'assignació i de la incorporació imminent dels nous alumnes.

En cas que un infant o jove menor d'edat no estigui acompanyat del seu pare, mare o guardador o guardadora legal cal informar la DGAIA.

En el cas d'alumnes que superin l'edat d'escolarització obligatòria, si disposen de documentació justificativa dels estudis cursats al país d'origen, cal orientar-los a sol·licitar el tràmit d'homologació de títols establert. L'escolarització de l'alumne o alumna es pot portar a terme de manera immediata i sense esperar a disposar del volant per a la inscripció provisional. En el cas que l'alumne o alumna no pugui aportar documentació acreditativa dels estudis realitzats, cal identificar el seu nivell de coneixements i oferir-li orientació, des de les coordinacions territorials de formació professional i/o amb l'acompanyament dels centres d'ensenyaments postobligatoris del territori, en funció dels seus interessos professionalitzadors i acadèmics. En aquest cas, es pot escolaritzar l'alumne o alumna en els ensenyaments postobligatoris que es considerin adients encara que no puguin acreditar provisionalment els requisits d'accés necessaris. Posteriorment, es valoraran les vies perquè els alumnes, si escau, puguin arribar a obtenir la titulació.

En tots els casos, però especialment en el cas d'alumnes menors d'edat, cal valorar la conveniència de matricular-los al nivell de quart d'ESO per prioritzar l'acollida, l'atenció als aspectes socioafectius, l'accés a la llengua vehicular i facilitar-los la continuïtat en el seu itinerari acadèmic.

Tanmateix, en cas que es tracti de l'arribada a una zona concreta d'un nombre significatiu d'alumnes, es valorarà la conveniència de la realització d'accions per facilitar, a més dels aspectes socioafectius, l'accés a la llengua vehicular, als recursos d'orientació professionalitzadora i a

l'adquisició de competències professionals com són, per exemple, els programes de formació d'inserció.

A les persones adultes també se les pot orientar cap als centres de formació d'adults i les escoles oficials d'idiomes.

Fase II: matrícula

Responsable: equip directiu del centre assignat.

Es durà a terme el procés habitual de matriculació i acollida dels nous alumnes i de les seves famílies.

En el moment de formalitzar la matrícula en els sistemes d'informació de què disposen els centres del Servei d'Educació de Catalunya (RALC, GEDAC), s'ha d'informar de la condició d'alumnat amb necessitats específiques derivades de situacions socioeconòmiques o socioculturals.

S'inicia la comunicació del centre educatiu amb la família, guardador o guardadora legal o adults responsables en una primera entrevista d'acollida. Es recolliran totes les dades i documentació que es pugui aportar (dades personals, familiars, acadèmiques i sanitàries), però en el cas que no pugui aportar tota la informació requerida la matrícula es farà efectiva igualment, per garantir el dret a l'infant o adolescent a ser escolaritzat.

En el moment de la matrícula, també s'activarà el recurs de beca de menjador. Tots els infants i joves desplaçats de la guerra de Rússia contra Ucraïna tenen reconeguda la gratuïtat en el servei de menjador. La direcció del centre educatiu ha de tramitar la comunicació administrativa i informar la família oportunament d'aspectes que puguin facilitar la gestió de la documentació acadèmica, la gratuïtat del menjador escolar i l'accés al material escolar.

Igualment, s'activarà la gestió de possibles recursos a l'àmbit educatiu, local o comunitari que facilitin el procés d'adaptació dels menors a la nova realitat, que els ajudin en la seva socialització i els reportin experiències reeixides i positives de lleure i aprenentatge extralectiu.

Fase III: Incorporació al centre

- **Comissió d'acollida**

Responsable: equip directiu, tutor o tutora (aula ordinària i/o aula d'acollida), TIS, equip de coordinació pedagògica.

Objectius:

- Planificar l'acollida de l'alumne o l'alumna.
 - Coordinar la benvinguda i presentar l'infant o adolescent a les persones que l'acompanyaran en el dia a dia en el centre educatiu.
 - Organitzar els recursos necessaris per a la seva atenció immediata de tipus pedagògic, organitzatiu, de serveis (menjador, activitats extralectives, lleure...).
- **Acompanyament a la incorporació a l'aula**

Responsable: tutor o tutora (aula ordinària i/o aula d'acollida).

Objectius:

- Presentar l'alumne o alumna al seu grup classe i/o aula d'acollida i proposar activitats de benvinguda i acollida.
- Planificar un acompanyament individualitzat que li faciliti la incorporació progressiva a les rutines de l'aula.

En el procés d'acompanyament individualitzat, tant l'aula d'acollida com els i les docents amb tasques de suport lingüístic seran els referents i proveïdors de material didàctic de suport per a l'alumnat. L'aula d'acollida ha de garantir l'accés de l'alumnat a la llengua, a la resta d'àmbits curriculars i esdevenir un entorn garant del suport emocional i l'adaptació al centre.

- **Suport emocional i altres recursos**

Responsable: CAD, servei d'orientació, EAP, serveis socials.

Objectius:

- Determinar i dissenyar les respostes de suport emocional que es poden assignar a alumnes.
- Garantir la coordinació amb altres agents de l'Administració local o entitats socioculturals i/o de lleure per determinar els recursos necessaris per atendre de manera adequada els infants o adolescents, siguin econòmics, socials, esportius o culturals.

Fase IV: seguiment

Responsable: equip directiu, tutor o tutora (aula ordinària i/o aula d'acollida), TIS, equip de coordinació pedagògica, CAD, EAP.

Objectius:

- Fer el seguiment del procés d'acollida i adaptació dels infants i adolescents a l'entorn escolar des d'una perspectiva personal, emocional, acadèmica i/o social.
- Incorporar les modificacions que s'escaiguin per ajustar les actuacions previstes a les necessitats identificades en aquesta fase de seguiment.

Fase V: finalització del protocol

Responsable: equip directiu.

Es finalitza el protocol d'acollida quan l'alumne o alumna s'incorpora plenament a la dinàmica del centre i al seu funcionament ordinari independentment de les mesures organitzatives i de suport educatiu que sigui necessari mantenir. Igualment, es dona per tancat aquest protocol quan l'alumne o alumna cursi la baixa al centre.

Annex 3. Guia de l'entrevista semiestructurada

Nom	Edat	Formació	Experiència docent

1. Diversitat cultural.

- Les últimes dècades l'augment dels moviments migratoris a Catalunya ha suposat un increment de la diversitat cultural i lingüística a les aules. Què en penses? Creus que es veu reflectit a les aules?
- Quins reptes identifies a l'hora d'atendre la diversitat cultural i lingüística a les escoles?
- Quin perfil té l'alumnat nouvingut?
- L'escola té coneixement de la cultura o de les llengües d'aquests infants?

2. Acollida i acompanyament

- Com es realitza l'acollida als infants nouvinguts?
- S'acompanya també a les famílies?
- Recentment, estan arribant molts infants d'Ucraïna. La seva acollida s'està fent igual?
- És una novetat o continua amb la dinàmica d'acollida del centre?
- Coneixes algun protocol o document que orienti l'acompanyament d'aquests infants?
- Quines eines, estratègies i recursos destagues a l'hora d'intervenir amb alumnat nouvingut?
- Identifiques, com a docent, alguna mancança en el sistema d'acollida i acompanyament?
- Les noves tecnologies estan molt presents a les aules. Creus que poden ser útils en l'aprenentatge lingüístic?
- Com et sents davant d'aquestes situacions?
- Has realitzat alguna formació prèvia en aquest àmbit?
- Has cercat suport o assessorament en companys/es o algun altre professional?
- Compartiu amb l'equip docent experiències, percepcions i inquietuds envers aquest tema?
- Valoraries positivament espais on poder parlar amb altres mestres i educadors sobre com realitzar l'acollida i l'acompanyament?

3. Alumnat refugiat: desplaçat de zones de conflicte

- En el cas d'infants provinents de conflictes bèl·lics, implica alguna dificultat afegida?
- S'engloba l'acompanyament emocional? En el centre hi ha recursos humans i físics (espais) per fer-ho?
- Creus que hi ha algun col·lectiu vulnerable que no s'està atenent correctament?

4. Diversitat lingüística a l'aula

- Les llengües maternes / heretades són presents a l'escola o a l'aula?
- En quina llengua es comuniquen majoritàriament els infants? Per què?
- Creus que seria una bona estratègia incorporar la llengua i la cultura dels infants nouvinguts a l'aula?
- Quina llengua utilitzes a classe amb els infants nouvinguts?
- Canvies de llengua segons el context i les necessitats?
- Creus que el fet que hi hagi diferents llengües que es parlen a l'aula dificulta o facilita l'aprenentatge?
- Quins beneficis en destaquen? Quins inconvenients?
- Creus que el seu origen cultural i la seva llengua afecta en la seva escolarització?
- Quines expectatives es té sobre aquests infants?

5. Immersió lingüística

- Quina opinió tens envers el sistema d'immersió lingüística, en el qual la llengua vehicular és el català?
- Et preocupa que el català pugui desaparèixer?

Tancament de l'entrevista:

Vols afegir alguna qüestió més? Creus que hi ha algun aspecte que encara no hem comentat?

Moltes gràcies per la teva col·laboració!

Annex 4. Taula comparativa

Taula comparativa a partir de la informació extreta de les pàgines web dels centres educatius:

Centre	Titularitat	Municipi	Aula d'acollida	Pla d'Atenció a la Diversitat	Pla d'acollida	Projecte de convivència	Projecte lingüístic
1	Públic	Blanes	Sí	Sí		Sí	Sí (2018)
2	Públic	Lloret	Sí		Sí		Sí (2019)
3	Concertat	Lloret	Sí (2021/2022)			Sí	Sí (2021-2022)
4	Públic	Blanes	Sí		Sí		Sí (2013)
5	Concertat	Blanes	Sí (2021/2022)			Sí	Sí