

# El pati escolar i la integració social d'alumnes estrangers



**Bianka Pires André**  
Institució Milà i Fontanals (CSIC)

**Dins del gran debat que estem vivint avui dia a causa dels canvis socials i polítics que impulsen les persones a creuar oceans i fronteres per arribar a terres llunyanes, hi trobem la integració, però cal preguntar-se què es vol expressar realment quan s'usa aquest terme.**

**En aquest article vull aprofundir sobre el que significa, especialment des del punt de vista pel qual la integració pot ser considerada com un vincle que una persona d'origen estranger crea amb la societat d'acollida, mitjançant la participació, i mitjançant el reconeixement com a subjecte per part d'aquesta, per a la qual cosa prenc com a objecte d'anàlisi l'àmbit educatiu, tot posant l'èmfasi en la integració social dels alumnes estrangers.**

*In the great debate that emerges today from the social and political changes that induce people to cross oceans and borders to reach distant lands, we find the term "integration," but must ask ourselves what it really means. In this article I want to explore its meaning, especially considering integration as the attachment a person of foreign origin can create to the host society, through participation and through its recognition of him or her as a subject. To do this I take the educational setting as my object of analysis, emphasizing the social integration of foreign students.*

Dins del gran debat que estem vivint avui dia a causa dels canvis socials i polítics que impulsen les persones a creuar oceans i fronteres per arribar a terres llunyanes, hi trobem la integració. A les grans ciutats pluriculturals i econòmicament afavorides, sobretot en l'àmbit dels immigrants, la paraula integració està creant noves obertures: *mesura de...*, *política de...*, *model de*, *estratègia per...*, ampliant encara més les seves possibilitats amb l'objectiu d'estrènyer els llaços de convivència social. Per a Carbonell la integració es presenta com a una paraula camaleònica, capaç d'adaptar-se a tots els discursos, capaç d'aguantar els seus significats contradictoris i podent fins i tot ésser utilitzada i manipulada per tots: immigrants, educadors, treballadors socials, polítics, etc. (Carbonell, 1997:93). Ara bé, si tots utilitzem la paraula "integració" (els integrats, els integradors, els "desintegrats" i els que cal integrar), realment en quin sentit és utilitzada en cada cas?

En aquest article no voldria treballar el concepte d'integració referit a l'adaptació d'un subjecte a les regles preestablertes per la societat, tal com diuen alguns autòctons; ni referit a la inserció al sistema social en igualtat de drets, ni tampoc a l'assimilació d'una cultura local, tal com Malgesini diferencia a partir de diversos autors (Malgesini i Giménez, 2000:248-249). Des del meu punt de vista, la integració pot ser considerada com un vincle que una persona d'origen estranger crea amb la societat d'acollida, mitjançant la participació, i mitjançant el reconeixement com a subjecte per part d'aquesta. La participació en els diferents nivells socials, independentment de l'estatus d'immigrant, fa que la persona conegui millor

*La integració social dels alumnes estrangers  
esdevé un dels grans reptes socials  
actuals a Catalunya. Fotografies: Bianka Pires.*

la nova comunitat, els seus costums, la seva dinàmica, les seves diferents formes d'interpretar la realitat i, a partir d'aquí, pugui apropar-se i, amb una mica de sort, acomodar-se gradualment a aquest nou entorn. L'objectiu del text és, doncs, treballar la integració des del punt de vista de l'àmbit educatiu però posant èmfasi en la integració social dels alumnes estrangers.

En la definició tradicional que fa Jordán, l'escola és la institució culturitzadora per excel·lència que ha estat sempre vinculada a la cultura que s'havia d'imposar i que, en certa manera, segueix essent així (Jordán, 1998:10).

Per altra banda, Caballero fa una definició del concepte més lligada als canvis socioculturals, on l'escola es constitueix com un espai mediador entre el nen, la seva cultura d'origen i l'anomenada societat d'acollida (Caballero, 2001:74). Quan un alumne arriba o entra a una nova societat, generalment ho fa a través de les portes de l'escola, és a dir, l'escola és la que farà de pont entre l'expressió cultural de la societat d'acollida i l'expressió cultural de l'alumne. En aquest cas, ser acollit a Barcelona significa ser acollit al mateix temps per Catalunya, per Espanya i per les diferents cultures que componen aquest mosaic cultural dins d'un mateix espai educatiu, social i geogràfic.

Tenint en compte que a l'escola els alumnes generalment tenen l'oportunitat de desenvolupar la seva personalitat, establir bases de relació entre ells i la societat, i també relacionar-se amb el context concret que hi ha a la mateixa escola participant de la dinàmica d'intercanvi mutu d'influències de tot tipus (Zabalza, 1997:39), ens adonem del paper imprescindible que juga l'escola en la integració socioe-



educativa dels alumnes estrangers. Per Juliano, l'escola es transforma en la pedra angular de la convivència, no només perquè és l'àmbit on els nens de diferents orígens ètnics desenvolupen els seus primers intents de convivència, sinó principalment perquè és un lloc preferent de configuració de la visió del món per als nens de la societat d'acollida (Juliano, 2003:202-203). Crec que aquesta "configuració del món" que comenta Juliano tant pot ser aplicada als alumnes autòctons com als alumnes estrangers ja que, encara que cada un estigui sota un "cosmos social" específic, a l'escola tots tindran la possibilitat de compartir els seus "mons".

Ara bé, dins la complexitat que engloba el concepte d'escola, m'agradaria fer referència a un ambient més concret que invita a les interaccions espontànies entre els alumnes: el pati. El pati escolar és un espai comú dels alumnes i les alumnes on, a l'hora de l'esbarjo s'hi fan activitats esportives, s'hi juga o simplement s'hi parla. En comparació amb les aules, l'hora del pati és l'hora en la qual els alumnes realment tenen l'oportunitat de relacionar-se lliurement amb els altres, és

1 La investigació fa referència a l'esbarjo a l'escola primària.

2 IES Verdaguer, IES Milà i Fontanals i IES Margarida Xirgu.



*Segons alguns autors, el "pati escolar" pot esdevenir un dels pocs instruments per reforçar la integració dels nens estrangers.*

a dir, trien amb qui volen jugar o parlar. Jarret (2003), en un breu resum de la seva investigació sobre l'esbarjo,<sup>1</sup> diu que el pati podria ser l'única oportunitat que tenen alguns nens de participar en interaccions socials amb altres nens, ja que un cop fora de l'escola tornen una altra vegada als seus entorns familiars i culturals.

Caballero afirma que el pati escolar és un lloc privilegiat per al retrobament intercultural i per a la integració (Caballero, 2001:199). Particularment comparteixo la mateixa idea que l'autora sobre el privilegi que pot representar l'espai del pati escolar a l'hora de facilitar les relacions interculturals i fomentar la integració dels alumnes, ja sigui entre ells o a la pròpia escola. Però, malgrat que comparteixo aquesta idea, també em qüestiono quin tipus d'interacció hi ha entre els alumnes a l'hora del pati? Com negocien la integració al grup? Quins són els factors que ajuden a la integració al pati? Partint d'aquestes preguntes, m'agradaria treballar les

trobades i separacions que tenen lloc en aquest espai concret.

Tal com he assenyalat anteriorment, la lent que està situada sobre el concepte d'integració en aquest estudi és la integració com a participació a la vida activa de la societat; i en el cas concret dels alumnes, la implicació a la vida social de l'escola a partir de les interaccions amb els altres companys.

Els materials d'aquest article procedeixen del treball de camp que vaig fer entre els mesos de gener i juny de 2005 mentre estava preparant la meua tesi doctoral sobre la integració dels alumnes brasilers als instituts. En concret, es tracta d'un treball de camp realitzat en patis d'instituts públics de Barcelona amb un percentatge d'alumnat estranger d'entre un 45% i un 75%.<sup>2</sup> La metodologia utilitzada en aquest primer moment, es va basar en observacions i converses informals amb alumnes i professors de guàrdia a l'hora de l'esbarjo.

### **Les interaccions mitjançant els jocs**

A l'hora de l'esbarjo els alumnes surten al pati perquè allà puguin tenir el seu temps de descans i de "llibertat", encara que vigilada. És el moment en el qual els companys i companyes es reuneixen per gaudir de la mitja hora durant la qual se'ls permet planejar les seves pròpies activitats i estar amb els amics que més els vingui de gust. Delgado explica que el marc que resumeix la possibilitat d'integració és l'espai públic (Delgado, 1998:11). Dins d'aquest marc de possibilitats per a promoció de la integració social en el context educatiu, el pati és l'espai ideal. Però aquesta possibilitat d'integració, no ve donada únicament per l'espai, sinó també

per les dinàmiques socials que es desenvolupen en aquest ambient. Al cap i a la fi, la integració té lloc mitjançant la interacció continuada amb els altres.

És interessant observar com, a mesura que van arribant al pati, els alumnes es van agrupant per gènere, per afinitats, per cursos, per interessos, per afició a l'esport, etc. A partir d'aquesta selecció espontània inicial, els grups comencen a interactuar entre ells. Mentre que, en la gran majoria, els nois solen passar el seu temps d'esbarjo jugant, sobretot els de primer cicle d'ESO, les noies acostumen estar més en els seus grups d'amigues parlant. Són poques les noies que juguen, i jo diria que és per la fase de transició característica que passen a aquesta edat. Igualment quan juguen, o bé intenten jugar amb els nois (quan aquests els permeten tocar la pilota), o bé juguen entre elles a jocs més tranquils.

Dels pocs jocs que vaig observar entre les noies, ja que elles parlen molt més que no pas juguen, m'agradaria destacar-ne un en especial: assegudes al terra en forma de cercle, aproximadament vuit noies de primer d'ESO anaven parlant l'una a l'òrbita de l'altra consecutivament fins que la informació arribava a la primera que havia començat el joc. Les noies jugaven molt atentes a retransmetre la informació i donava la sensació que els diferents accents no suposaven cap barrera a l'hora de jugar. No tenia massa clar quin tipus d'informació estaven vehiculant, però en moltes ocasions la concentració es convertia en rialles. El més interessant d'aquesta escena era percebre la relació que hi havia entre elles i com les diferències ("visibles" i "invisibles") les feien més properes que no pas llunyanes. Per les faccions i per la forma de vestir es

podia deduir més o menys que les noies eren d'origen llatí, filipí i, en la gran majoria, d'origen marroquí i pakistanès, entre altres orígens.

A partir de models frustrats d'educació intercultural en altres països, el sistema educatiu espanyol, sobretot a les ciutats de major concentració d'alumnat estranger, està intentant "salvar" el futur d'aquesta generació mitjançant diverses estratègies d'integració. Una de les claus de l'educació intercultural dels alumnes és el desenvolupament d'un conjunt de capacitats que els permetin conviure amb persones culturalment diverses (Jordán, 1998:48). Aquesta "convivència" a l'hora de l'esbarjo és el que facilita la participació als grups, i aquesta participació és la que de mica en mica promou la integració social, a partir d'una voluntat personal. Com afirma Besalú: "La interculturalitat considera els espais i temps educatius com a moments i llocs per a la relació personal, la comunicació, la cooperació i l'aprenentatge de la vida social." (Besalú, 2004:28).

Alguns dels aspectes citats per Besalú es poden percebre en les interaccions citades anteriorment on alumnes d'origen cultural diferent tenien l'oportunitat d'establir relacions personals tant a través de jocs, com també a través d'experiències quotidianes, que al mateix temps podien afavorir l'aprenentatge de les seves vides socials.

Els jocs que més congreguen i aproximen els alumnes al pati continuen sent els jocs tradicionals com el futbol i el bàsquet. Aquestes dues modalitats esportives transmeten als alumnes un sentit comú que els converteix en "iguals" durant un temps determinat. Aquesta aparent homogeneïtat per conèixer, voler i poder compartir les mateixes regles esportives,

a més de facilitar la interacció entre ells, genera també una identificació personal amb el grup, fent que cadascun es pugui sentir part activa d'una comunitat. Medina destaca que: "[...] si l'esport és un element capaç d'integrar, és a dir, de convertir simbòlicament d'alguna manera en "de dintre" als "de fora", és precisament perquè és un instrument capaç d'atorgar identitat, de generar identificació en els individus i, per tant, de fer-los participants, també simbòlicament, d'una mateixa realitat; de fer-los compartir, sentir-se part de quelcom de comú. De conviure, en definitiva." (IEM, 2002:81)

Durant la meua primera visita al pati de l'Institut Milà i Fontanals, un dels col·legis on vaig estar fent les observacions, em va donar la sensació que els alumnes interactuaven harmònicament entre ells pel senzill fet de veure'ls jugar. Resultava interessant veure tots aquells alumnes de cultures tan diferents compartint el mateix espai. Era un pati doble on, a una banda hi havia les pistes on s'hi jugaven diferents jocs simultàniament i on majoritàriament es concentraven els nois, i a l'altra banda un espai on únicament hi havia bancs i on normalment s'hi concentraven les noies. Durant les visites posteriors, em vaig anar adonant que encara que els nois estaven jugant, la interacció que hi havia entre ells era relativa. Ara bé, també és cert que no tots els nois i noies han de ser amics (encara que seria desitjable una harmonia així, ja que els alumnes passen la major part del seu temps a l'escola).

Els alumnes tant jugaven a bàsquet com a futbol, però al centre de la pista s'hi havia situat un grup d'alumnes procedents de l'Amèrica Llatina, de la República Dominicana, de Filipines, de Mèxic, de Xina i possible-

ment d'altres nacionalitats. Segons em va explicar un professor de guàrdia, el grup que jugava al fons estava format per alumnes d'origen asiàtic (de Bangladesh, de l'Índia i del Pakistan, entre d'altres). En aquest cas el que s'observava en primer lloc és que hi havia dos grans grups a partir dels quals es formaven grups més petits.

Al grup del centre, per dir-ho d'alguna manera, se'ls notava més interacció i tracte entre ells; l'intercanvi era més present ja que estaven més oberts a mesclar-se entre ells. Un grup estava jugant a bàsquet en sentit horitzontal i un altre jugava a futbol en sentit vertical. Jugaven amb moltes ganes i, en més d'una ocasió, un joc passava per dins de l'altre sense que els seus jugadors perdessin els seus respectius rumbos i equips.

Per altra banda, els nois del grup del fons també estaven dividits en dos subgrups. Mentre que un grup majoritari jugava a un joc diferent, uns quants alumnes jugaven a bàsquet prop de l'entrada del pati. Per jugar a aquell joc "diferent", el grup del fons estava dividit en dos equips, l'objectiu principal dels quals era capturar els companys de l'equip contrari; per donar continuïtat al joc, els nois podien salvar els companys capturats corrent d'un extrem a l'altre del pati passant per entremig dels altres jocs; moment que molts aprofitaven per no ser capturats pels companys. Era un joc semblant al de lladres i policies que acabava quan tot un grup havia estat capturat. Els alumnes, tant els del centre com els del fons, jugaven dins dels seus centres d'amistats, i en cap moment creuaven les fronteres invisibles que semblava que els separaven.

L'única oportunitat d'interacció entre els dos grups va sorgir quan, en



*El pati escolar és el lloc on millor es poden observar els processos de participació i, a la vegada, de negociació entre els alumnes.*

una ocasió, la pilota de bàsquet del grup del centre va sortir fora del pati de manera que no podia ser recuperada. Llavors, a poc a poc, alguns jugadors van anar deixant l'escenari; uns quants es van incorporar al joc de futbol i un alumne es va apropar al grup petit de bàsquet. L'alumne, coneixent la dificultat lingüística dels companys els va fer un senyal amb les mans demanant que el deixessin jugar amb ells. Un d'ells, que semblava que era el propietari de la pilota, va moure el cap dient que no i va continuar jugant. L'alumne va insistir en la demanda repetint el mateix senyal fent cara de pena, però l'altre company va mantenir la negació, va recollir la pilota i va sortir en direcció cap al fons amb els seus altres tres amics.

A partir d'escenes com aquestes podem comprovar com la participació dels alumnes en els diferents grups a l'hora del pati també depèn d'una negociació que pot tenir èxit o no, com en aquest cas. Aquesta negociació hi serà sempre present i cadascú ha d'aprendre a administrar les seves

emocions a l'hora de ser acceptat o no en un grup. El més important aquí, em sembla, és saber que, independentment que no hi hagi interacció entre els dos grups més grans, a un nivell "macro", sí que hi ha interacció interna entre els participants dels grups a un nivell més "micro". La integració és un vincle establert amb una comunitat que fa que ens en sentim part. Però també pot ser que el fet de sentir-nos part d'un grup dins de la comunitat ens porti també a sentir-nos-en part, d'aquesta comunitat. No és necessari ser acollit per "tota la comunitat" de forma immediata ja que la integració és un procés gradual i lent que ha de ser conquistat a poc a poc.

Serra i Salamé fa referència a Verma (1995) explicant que les relacions interètniques són més intenses als centres més clarament multiètnics, com el de l'exemple que acabem de veure. El que passa és que els alumnes es van relacionant segons les afinitats culturals que posseeixen, o sigui, que els que se senten més identificats



*La integració és un procés gradual i lent que cal assolir dia a dia.*

culturalment es van apropant espontàniament i, segons Verma, aquesta es pot considerar una actitud raonable. No estan obligats a mesclar-se, ja que també poden unir-se als seus grups d'iguals, i establir així un tipus d'"integració" a un nivell més restrictiu. "D'aquesta manera, s'ha pogut observar que per part de molts professors l'establiment d'unes bones relacions interètniques no necessàriament s'ha de traduir en la constitució de grups ètnicament barrejats. D'aquesta manera, l'existència de grups ètnicament homogenis deixa de ser un indicador del grau d'integració social i del clima de convivència generat per l'escola i s'accepta com un fet natural el resultat de tenir un bagatge comú i una identitat compartida" (Serra i Salamé, 2002:198-199).

Per altra banda, en una visita a un altre institut em va cridar l'atenció un alumne d'origen africà que sempre jugava amb altres alumnes. En alguns moments els nois li deien Eto'o, fins i tot el noi brasiler que jo estava observant. El que vaig esbrinar contemplant aquesta escena va ser que com que aquest alumne jugava bé a fut-

bol no tenia cap problema per interactuar amb els altres alumnes, de fet, no només no tenia cap problema, sinó que a més els alumnes sempre el volien als seus equips. L'alumne brasiler per la seva banda deia que no sabia jugar a futbol i que, si jugués, molestaria als companys, per això preferia quedar-se parlant amb els seus amics.

En aquestes escenes de trobades i separacions literals, se'n pot deduir que el fet de relacionar-se amb els altres, a més d'una oportunitat per trobar persones que estiguin disposades a estar amb tu, també representa tenir voluntat per fer-ho. El pati únicament com a "espai d'interacció" no serveix perquè els nens desenvolupin amistats; per fer-ho cal que hi hagi un intercanvi entre ambdues parts. Blumer comenta que la interacció humana està mediatitzada per l'ús de símbols, la interpretació i la comprensió del significat de les accions del proïsme (Blumer, 1982:59-60). D'aquesta manera, l'acció de l'"altre" (del proïsme), compta significativament perquè com a mínim es pugui establir algun tipus de contacte amb la resta de gent. Si no hi ha un acord mutu entre les dues parts implicades, no hi ha connexió.

Podem observar clarament que quan l'alumne que estava jugant a bàsquet va intentar entrar a formar part de l'altre equip, no hi va haver "connexió", i no era perquè el noi fos un mal jugador, sinó simplement perquè no hi havia cap voluntat per part de l'altre equip. Per altra banda, l'alumne d'origen africà no tenia cap problema per estar amb els seus companys, ja que tots volien estar amb ell. En aquest cas, doncs, sí que hi havia voluntat per ambdues parts.

Una altra qüestió que val la pena

ser tractada és la qüestió de la “legitimitat” en el procés d’integració social. En moltes ocasions els governs o institucions elaboren “plans” o “mesures” d’integració amb l’objectiu d’atendre les necessitats tant dels ciutadans immigrants, com les dels ciutadans autòctons, però són estratègies que desgraciadament no surten del paper, i existeixen bàsicament per donar una satisfacció a la societat. En l’àmbit de les relacions socials no és pas massa diferent. Hi ha un discurs políticament correcte que diu que “hem d’integrar”, però a l’hora de la veritat hi ha pocs grups, per no dir poques persones, obertes a rebre nous integrants als seus grups o a formar part de nous grups. En aquest cas, més que una qüestió de “legitimitat”, seria una qüestió d’“autenticitat” en les relacions d’una forma general. Autenticitat en el sentit que un està al grup i en forma part, no està allà simplement sense formar part de la dinàmica de la “colla”.

Ara bé, he estat fent aquesta reflexió en veu alta perquè també vaig poder observar un altre tipus d’integració entre alumnes de diferents instituts on, encara que hi havia acceptació dels membres per part del grup de jugadors, a l’hora de participar activament als jocs les intervencions eren limitades.

A la primera escena, els alumnes jugaven a bàsquet de manera que tots els participants del joc tenien l’oportunitat d’agafar la pilota una i una altra vegada per fer les passades i llançar la pilota a la cistella. Entre ells hi havia un alumne brasiler que, com tots, també participava al joc, els altres alumnes comptaven amb ell a l’equip.

A la segona escena, en un altre col·legi, en un partit també de bàsquet i en un equip més reduït, em va cridar l’atenció un alumne brasiler

que jugava amb altres alumnes. En aquest cas, però, l’alumne només es movia d’una banda a l’altra de la pista, ja els seus companys no li passaven la pilota, només podia agafar-la quan aquesta queia a la cistella. Llavors ell l’agafava, la llançava a un company i el joc començava altra vegada.

Em sembla que aquesta última escena, la podríem trobar a qualsevol pati d’escola de qualsevol part del món. Però quan s’observa un esdeveniment com aquest des d’una perspectiva més crítica amb la finalitat de comprendre un procés d’integració d’alumnes estrangers, es tendeix a pensar que aquests comportaments estan condicionats a una actitud de no reconeixement de l’altre. Per Blanco la integració consisteix en la inserció d’un membre en un grup en igualtat de drets (Blanco, 1990:66). Dit d’una manera més senzilla, la “igualtat de drets” en aquest cas penso que no és únicament formar part de l’equip, sinó també participar-hi activament.

En un primer moment em va cridar l’atenció la falta de “legitimitat” per part dels nois que no feien participar el company. Per altra banda, i després de seguir més de prop les relacions, també crec que em podria estar equivocant en jutjar-los d’aquesta manera. Partint del principi que en aquest col·legi la majoria d’alumnes són estrangers, no hi havia motius aparents per què es tractessin els uns als altres amb diferències. Llavors vaig començar a adonar-me que potser més que no permetre que l’alumne participés directament al joc, el que estaven fent els altres nois era deixar-lo formar part de l’equip, independentment de les seves “qualitats” com a jugador, que en aquest cas no eren massa bones.



Aquest tipus de situació on els alumnes estan jugant, però hi ha uns quants membres del grup que queden una mica “neutralitzats” perquè no els passen la pilota, també me la vaig trobar amb unes noies. Un parell de noies es queixaven perquè volien jugar a futbol amb els nois i, encara que aquests les deixaven jugar, només es passaven la pilota entre ells. Les noies al final van desistir i van tornar a les seves xerrades i passejades pel pati. Al contrari del que passava amb les noies, em vaig anar adonant que l'alumne del que hem estat parlant se sentia part del grup, ja que cada dia de pati continuava estant més o menys amb el mateix grup jugant o fent altres activitats.

### **Soledat...**

D'una manera general, al pati tant es poden observar els diferents tipus d'interacció que hi ha entre els alumnes com poden ser els jocs, les xerrades, les mirades, els flirtejors, les passejades..., com també s'hi pot palpar la soledat dels alumnes que tenen com a companys els llibres, les consoles de joc o simplement el propi banc on s'asseuen. Encara que soni una mica exagerat, escenes com aquestes s'acostumen a repetir, i normalment aquests alumnes criden més l'atenció, sigui pel motiu que sigui, que els alumnes que estan jugant en els diferents grups.

Durant alguns dies vaig estar observant una alumna d'origen xinès que s'asseia sola en un dels bancs del pati o en una de les taules de la cafeteria i que sempre anava acompanyada d'un llibre. Aquest comportament em semblava una mica estrany perquè també hi havia altres nois i noies del mateix origen junt amb els altres alumnes o en grups de gent del mateix

origen. Un dia vaig poder veure com una alumna era escomesa per l'alumna brasilera que jo estava observant. Van parlar durant un moment i després l'alumna brasilera va tornar al seu grup deixant-la sola una altra vegada. El dia que vaig entrevistar aquesta noia brasilera, em va explicar, com a exemple del que estàvem parlant, que aquesta companya ja feia uns quants anys que vivia a Barcelona, però encara no tenia el seu grup d'amics, sempre anava sola i aprofitava l'hora del pati per fer els deures. La Roberta, que així era com es deia la noia brasilera, em va comentar que els altres companys es burlaven de la noia perquè encara tenia problemes amb la llengua i perquè era una de les millors alumnes de la seva classe.

Jordán fa referència a la integració com a una negociació en els diferents àmbits de la convivència (escola, barri, ciutat, societat); integració com a superació voluntària de les diferències que puguin posar en perill la identitat (tant de la majoria com la de la minoria) (Jordán, 1998:38). En aquest cas es pot veure que no hi ha negociació per part de cap de les dues parts: l'alumna encara no ha aconseguit superar les diferències, i la resta d'alumnes tampoc es plantegen negociar aquesta obertura perquè l'alumna pugui acomodar-se en un dels grups. Potser a la classe es nota menys aquesta “manca” d'integració ja que l'alumna pot participar d'una altra manera a l'hora de les lliçons, per exemple. Però per altra banda, analitzant la situació fredament i únicament des del punt de vista educatiu, podríem considerar que aquesta alumna està “integrada” acadèmicament, pel seu “èxit” escolar, però que per altra banda li falla tot el que seria la integració i interacció social dins de l'escola.

En dues altres situacions, vaig estar observant en primer lloc un alumne que estava assegut a una espècie de banc de cara a les pistes d'esport i que durant l'esbarjo estava sempre jugant amb una consola de joc. Era com si al pati únicament existissin ell i la pantalla. Ni el soroll dels jocs, ni els alumnes que anaven d'una banda a l'altra no el treien del seu estat gairebé d'"hipnosi", la seva concentració en el joc era el més important. Els únics dies que el vaig veure a prop d'altres companys, estava assegut amb els amics, però mentre els nois parlaven i reien, ell continuava jugant a la consola. El que més em va cridar l'atenció és que aquest noi només sortia del seu estat hipnòtic quan el timbre per tornar a les classes sonava; mentre els altres alumnes feien com si no haguessin sentit res i continuaven jugant, ell era el primer d'aixecar-se per tornar ràpid a classe.

En la segona situació, aquest cop en un altre institut, molt a prop d'on un grup d'alumnes jugava a futbol, també hi havia un alumne que estava assegut sol al mig del pati. El curiós del cas és que, a diferència de l'alumne anterior, aquest no duia cap tipus de juguina. No era un noi que no estigués interessat en el que estava passant al seu voltant, sinó ben al contrari, mirava com els nois jugaven, acompanyava la pilota amb la mirada, girava el cos per veure on anaven els nois amb la pilota i somreia quan feien gol. Era com si l'alumne estigués jugant des del seu lloc.

Hi ha un aspecte en el procés d'integració del qual es parla molt poc: el "dret" de voler estar integrat, de voler o no buscar aquesta integració (la integració no és una obligació). Pajares assenyala, en una afirmació molt interessant, que la integració social té una dimensió relacionada amb la volun-



tat, amb el voler o no ser integrat, amb el fet d'acceptar o no les condicions que imposa un procés d'integració (Pajares, 2005:100).

A partir dels exemples citats anteriorment, puc deduir un "no voler i no fer" i un "voler i no saber com fer-ho", referent a la relació amb els altres. En el cas de l'alumne que jugava amb la consola al pati en lloc d'estar jugant amb els seus companys, encara que no tingués una actitud tan acceptada i ni molt menys desitjable, també tenia el seu "dret" a decidir si volia interaccionar amb els seus companys o no. Per altra banda, l'alumne que jugava a futbol des de la banqueta, aparentment tenia ganes de participar amb els altres, però, per motius que encara ara desconec, no ho feia. No era per la llengua, perquè hi havia altres companys que dominaven poc la llengua i sí que estaven jugant; tampoc crec que fos per cap tipus de deficiència física; potser era per vergonya o timidesa. La qüestió de la personalitat també és un factor que té molt pes a l'hora de negociar la integració, sobretot la social.

*Integrar-se també esdevé un procés de voluntats, en voler o no ser integrat, en acceptar o no les condicions del procés d'integració*

*La integració no és un procés fàcil: la soledat també és present en el pati escolar, i fa palesa la manca o no d'integració, la qual cosa remet també, en molts casos, a com el nucli familiar originari s'ha integrat o no.*



La “soledat” o el fet de formar part de grups reduïts a l’hora del pati pot estar relacionat amb una elecció personal dels grups amb afinitats més homogènies; amb temptatives frustrades d’aproximació, com en el cas de l’alumna d’origen xinès; amb la por a ser rebutjat; amb la timidesa; etc. Aquesta “opció” d’estar sol al pati, encara que imagino que no deu ser de forma permanent, crec que té més a veure amb la facilitat que un alumne pugui tenir a l’hora d’interactuar amb els altres que no pas amb el fet que els alumnes siguin estrangers o autòctons. És veritat que en algun moment el fet que un noi o noia fos culturalment diferent podia afectar en les interaccions entre alumnes, però ara que la diversitat cultural es fa notar cada vegada més, sobretot a les escoles públiques, fins i tot poden escollir si relacionar-se amb el seu grup d’iguals, amb representacions culturals diferents o amb la representació de la societat d’acollida.

## **Conclusió**

A partir del que he exposat, podem comprovar que els alumnes poden interactuar a l’hora del pati mitjançant els jocs, les converses, les trobades, les separacions i, infeliçment, també podem veure que alguns alumnes encara no han trobat la manera “adequada” de relacionar-se amb els altres. Les variables significatives que poden influir a l’hora de la integració tant poden ser les diferències culturals i l’estatus econòmic (com a més destacades), com també les habilitats esportives o comunicatives, la personalitat, l’autoestima, etc. Si tenim en compte que durant la realització d’aquest treball de camp he estat visitant col·legis públics amb un percentatge d’alumnat estranger d’un 45% a un 75%, el repte de la integració tant es podria presentar als alumnes de “fora” com als alumnes de “dins”.

Segons Carrasco, les institucions

educatives són els únics espais de trobada obligatòria entre les minories i les majories de la societat (Elima, 2005:2). Això ens fa reflexionar sobre la importància que té potenciar aquest espai per aconseguir que el que ara per ara és una trobada obligatòria entre “majoria” i “minoria” arribi a ser un espai harmònic de persones que viuen i conviuen. Canosa afirma que: “En afirmar la qüestió de la integració escolar i social dels fills i les filles de famílies immigrades, esdevé necessitat primordial recuperar l’ordre de les relacions interpersonals, els factors calents de la interacció entre joves. L’escola no és tan sols un espai socialitzador, representa també un camp de sociabilitat.” (Alegre Canosa, 2005:111).

Però crec que val la pena recordar que el debat de la integració social, ja sigui dins o fora de l’escola, no és una qüestió que estigui únicament relacionada amb la institució escolar, sinó que també té a veure directament amb la societat. El pati escolar és el reflex de cada família immigrada o autòctona.

## Bibliografia

- ALEGRE CANOSA, M. A. (2005) *Educació i immigració: l’acollida als centres educatius*. Barcelona: Mediterrània.
- BESALÚ, X. ; CLIMENT, T. (2004) *Construint identitats. Espais i processos de socialització dels joves d’origen immigrat*. Barcelona: Mediterrània.
- BLANCO, M. C. (1990). *La integración de los inmigrantes en Bilbao*. Bilbao: Ayuntamiento de Bilbao.
- BLUMER, H. (1982). *El Interaccionismo simbólico*. Barcelona: Hora.
- CABALLERO, Z. (2001). *Aulas de colores y sueños La cotidianidad en las escuelas multiculturales*. Barcelona: Octaedro.
- CARRASCO, S. (26-29 abril de 2004). *Inmigración, interculturalidad y educación*. Paper presented at the I Jornadas sobre Interculturalidad, Universidad de Santiago de Compostela. [http://cpdp.uab.es/documents/docencia/casanovas\\_pompeu/inmigracion\\_interculturalidad\\_educacion.pdf](http://cpdp.uab.es/documents/docencia/casanovas_pompeu/inmigracion_interculturalidad_educacion.pdf) (consulta: maig de 2005)
- CARBONELL, F. (1997) *Immigrants strangers a l’escola - Desigualtat social i diversitat cultural en l’educació*. Barcelona: Alta Fulla.
- DELGADO, M. (1998) *Dinámicas identitarias y espacios públicos* <http://www.cidob.org/Catalan/publicaciones/Afers/43-44delgado.cfm> (Consulta: març de 2005)
- INSTITUT EUROPEU DE LA MEDITERRÀNIA (2004) *Fills i filles de famílies immigrades a les escoles catalanes : dossier del curs*. Barcelona: IEM.
- JARRETT, O.S. (2003) *El recreo en la escuela primaria: Que indica la investigacion?* (Recess in Elementary School: What Does the Research Say?) ERIC Digest. <http://www.ericdigests.org/2003-2/recreo.html> (Consulta: juny de 2005)
- JORDAN, J. A. (1998) *Multiculturalisme i educació*. Barcelona: UOC i Proa.
- JULIANO, D. (2003) “La escuela y las interacciones sociales entre ellos y nosotros”. A: *La integración de los inmigrantes - modelos y experiencias* (p. 189-206). Barcelona: Icaria.
- MALGENESI, G.; GIMENEZ, C. (2000) *Guia de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid: Catarata.
- PAJARES, M. (2005) *La integración ciudadana : una perspectiva para la inmigración*. Barcelona: Icaria.
- SERRA I SALAMÉ, C. (2002) *Antropología de l’educació. L’etnografia i l’estudi de les relacions interètniques en l’àmbit de l’educació*. Girona: Universitat de Girona.
- ZABALZA, M. (1997) *Diseño y desarrollo curri-*