

ensenyament més inclusiu i de més abast. Cal pensar també la possibilitat d'introduir una àrea de Cultura religiosa per a tots els alumnes, perquè aquesta és una dimensió de la persona i forma part, doncs, de la seva educació integral. A més, podria ser un element de gran importància en el coneixement, respecte i convivència entre persones de confessions religioses diferents. La religió particular de cadascú podria quedar com una oferta extraescolar per als alumnes interessats. Igualment, *sembla convenient que tots els centres educatius catalans es plantegin un pla per treballar de manera sistemàtica i sostinguda l'educació en valors, les actituds d'acollida, diàleg i cooperació i les habilitats socials per tal de prevenir o corregir, si és el cas, el racisme latent en la nostra societat i entre els joves.*

3.4. L'avaluació

L'avaluació de l'alumnat és una de les tasques més rellevants que fa el professorat. Aquesta avaluació té diverses dimensions, però les més educatives són les que fan referència a l'esforç de comprensió del treball, les dificultats i els progressos dels alumnes, i a l'esforç de millora de la intervenció educativa dels professionals. *La certificació i el grau d'assoliment dels objectius terminals de l'etapa no han de fer perdre de vista que, des dels centres de primària i de secundària, s'han de buscar els recursos i estratègies més adients per garantir que tots els alumnes surtin amb aquells coneixements que la societat considera mínims i imprescindibles per ser ciutadans lliures i autònoms.* Els índexs de fracàs escolar entre l'alumnat d'origen africà són, en aquests moments, un motiu de preocupació que cal afrontar amb decisió i recursos. En tot cas, el que és innegable és que en l'educació bàsica cal potenciar la dimensió pedagògica de l'avaluació de l'alumnat.

3.5. Aspectes organitzatius i metodològics

Als CEIP, primer l'escolarització d'alumnat amb necessitats educatives especials i després un nombre important d'alumnat immigrant ha generat la necessitat d'introduir progressivament canvis en aquests plantejaments metodològics d'aula. Encara que ha estat un moviment de canvi lent, és un fet que el podem identificar en actuacions: desdoblaments de grups en matèries instrumentals, aula de conversa, projecte de reforç d'actituds, mestra d'incorporació tardana per al treball de la llengua fora de l'aula, etc.

En línies generals, entenem que la constatació que acabem de fer deriva molt probablement del fet que resulti menys complex acceptar canvis en la perspectiva organitzativa i metodològica d'aula que no pas en els plantejaments curriculars i organitzatius de centre, ja que en el primer cas, per revisar i adaptar els procediments estrictament didàctico-metodològics no cal una transformació en les concepcions educatives de fons, és a dir, en l'enfocament sobre el què s'entén per educació i sobre quins són els principis teòrico-ideològics que han de regir l'activitat educativa a desenvolupar en els centres. En canvi, avançar cap a la innovació curricular i organitzativa de centre suposaria, no solament aquesta adaptació metodològica, sinó una revisió dels principis i finalitats de la pedagogia i, en definitiva, una modificació real de les perspectives pedagògiques vigents.

Aquesta realitat apareix força diferent als IES, on l'escolarització d'alumnat d'origen africà és menor que la dels CEIP estudiats, però alhora, i des de fa ja cert temps, disposen de recursos específics per atendre la diversitat del seu alumnat (serà el cas, per exemple de les Unitats

d'Adaptació Curricular (UAC) i les Unitats d'Escolarització Externa (UEE) o Unitats d'Escolarització Compartida (UEC), des del curs 2001-2002, així com amb una flexibilitat organitzativa inherent que, d'alguna manera, fa possible que en els instituts es doni una major tendència a la introducció de canvis de diferent índole pel que fa als plantejaments i dinàmiques organitzatives, sobretot en relació amb l'organització del suport intern. En els IES, no podem tampoc oblidar la incidència definitiva que en aquesta innovació metodològica hi ha tingut també l'escolarització d'alumnat de 12-14 anys, el qual, des de l'aplicació del nou sistema educatiu, ha deixat de fer els dos darrers anys del cicle superior d'Ensenyament General Bàsic (EGB) als centres de primària i s'ha incorporat a l'etapa d'Educació Secundària Obligatòria (ESO) impartida en els IES. Exemplificacions concretes d'aquests canvis metodològics d'aula als IES són: grups reduïts de suport o grups de diversitat, desdoblament de grups, atenció específica en grups reduïts en un 50% de la jornada escolar quan l'alumne s'acaba d'incorporar al centre, creació i adaptació de materials sobretot en les àrees instrumentals, tutoria compartida, TAE, segon tutor d'aprenentatge de l'alumnat d'incorporació tardana, etc.

Si bé és cert, doncs, que l'alumnat d'origen immigrant ha estat un dels fets que ha provocat que tant als CEIP com als IES (en aquests fins i tot en major grau i més globalment a nivell de centre) s'hagi fet una reflexió col·lectiva sobre l'organització de centre i aula i sobre les metodologies utilitzades, que aquesta reflexió sovint ha propiciat fórmules menys segregadores que les que es practicaven fins aleshores, i que el discurs oficial del Departament d'Ensenyament és clarament inclusiu, les inèrcies del passat i una certa permissivitat de la inspecció tècnica han afavorit el que aparegui com a normal el treball amb grups homogenis per poder intervenir amb més comoditat, eficàcia i classificar així l'alumnat en funció dels seus interessos futurs o resultats actuals.

La nostra opinió és que si acceptem que una de les característiques inherents als grups-classe és la seva heterogeneïtat, la seva diversitat d'alumnat en tots els aspectes, i que aquest, a més, és un fet positiu, enriquidor i desafiant per a la millora i la innovació educatives, llavors, el plantejament educatiu en general, i el metodològic en particular, han d'esforçar-se, necessàriament per respectar i combinar al màxim els objectius i processos comuns a cada grup sociocultural d'alumnes amb les característiques individuals de cadascun d'ells. En aquest sentit, molts estudis corroboren la bondat de les estructures d'aprenentatge cooperatiu per ajustar la resposta educativa a la diversitat de necessitats de l'alumnat. És evident que els grups homogenis faciliten, aparentment, la intervenció del professorat perquè es dirigeix a un grup d'alumnes de característiques semblants, i que, al contrari, els grups heterogenis pretesament dificulten la seva intervenció. Però també és cert que en els grups homogenis on es concentra l'alumnat amb més problemes per aprendre es pot crear un clima molt poc favorable a l'aprenentatge i generar-se alhora una baixa autoestima en els nois i noies que acaben percebent-se com a responsables del seu suposat "fracàs educatiu".

Malgrat que existeixen aspectes positius de l'acció desenvolupada des dels TAE (aprenentatge sistemàtic de la llengua catalana en el moment d'arribada, seguiment tutorial de cada alumne com una tasca inherent al dia a dia, etc.), també n'hi ha d'altres que, en l'estudi, els mateixos professionals del TAE i també el professorat dels IES han plantejat com a qüestionables: en primer lloc, la composició del grup, excessivament homogènia quant a la llengua parlada per l'alumnat (berber o àrab), fet que repercuteix negativament en un aprenentatge funcional i d'ús de la llengua catalana; una altra situació mal resolta és la coordinació poc satisfactòria que existeix entre el professorat del TAE i el professorat de l'IES i un tercer aspecte, també font de discussió, és l'espai on se situa el TAE, quedant bastant clara la coincidència entre

professionals que una ubicació fora dels centres no afavoreix gens el procés d'adaptació a l'entorn educatiu i als companys per part de l'alumnat d'incorporació tardana.

Al nostre entendre, doncs, l'aposta educativa creiem que hauria d'anar en la línia dels plantejaments institucionals i organitzatius clarament de caràcter inclusor, i que tan aviat com sigui possible, després de períodes molt breus d'atenció educativa específica per conèixer allò bàsic de la llengua catalana, l'alumnat que acaba d'arribar al país, s'incorpori al grup-classe que li correspon, evidentment amb els suports personals i materials que facin falta. Creiem que una fórmula organitzativa com el TAE, que no deixa de ser segregadora per definició, solament pot tenir sentit educatiu en la mesura que sigui entesa com absolutament transitòria i puntual, tot i que cal admetre que en determinades situacions molt específiques (nombre molt elevat d'alumnat d'incorporació tardana en un moment concret, peculiaritat d'un alumne, etc.) pot ser fins i tot adequada, sempre, però, que s'asseguri la coordinació entre els professionals implicats, es procuri la seva ubicació dins el propi centre i no s'estableixi per tota la jornada escolar. De tota manera, en general, pensem que quan un TAE (o d'altres estratègies semblants) entren en el risc d'esdevenir fórmules estables, per llargs períodes de temps i que separen l'alumne la major part de la jornada escolar, el que provoquen és una situació contrària a la pretesa igualtat d'oportunitats, segreguen i discriminen en possibilitats de creixement personal, intel·lectual i d'inserció social i cultural.

Pel que fa a la dinàmica de treball dels equips docents, tant a primària com a secundària es constata l'existència real de resistències per trencar amb la tradició individualista del treball docent i per fer una opció general per plantejaments basats en la col·laboració i coordinació del professorat. Idees com el compromís col·lectiu, la comunicació continuada i col·laborativa i la construcció de models de treball en equip costen d'arrelar en els centres. Amb tot és cert també que la complexitat organitzativa característica d'un IES porta a aquests centres, més que no pas als CEIP, a una major estructuració en les seves formes de coordinació del professorat. En aquest sentit, es constata en els IES el següent: èmfasi en el paper clau que tenen els equips docents com a principal òrgan de coordinació del professorat; la comissió pedagògica (establerta per normativa) que, per exemple en un dels instituts estudiats treballa en temes de convivència i disciplina però també en l'establiment de criteris mínims de cara a l'avaluació i la promoció de curs; i la Comissió de Diversitat que, igualment regulada normativament, es troba activada en dos dels instituts estudiats i que treballen fonamentalment (un d'ells de forma mensual i l'altre trimestral) en la planificació i programació general i seguiment i avaluació de les actuacions relacionades amb l'atenció a la diversitat en general, i amb el plantejament curricular i metodològic relacionat directament amb l'alumnat d'incorporació tardana.

3.6. Suport extern

Als CEIP i IES, els recursos oficials de suport extern són els *professionals de l'EAP*, el *SEDEC* (Servei d'Ensenyament del Català) i el *Programa d'Educació Compensatòria*.

En l'etapa educativa de primària, no sembla constatar-se cap problemàtica relacionada amb l'actuació d'aquests suports, la percepció per part de les escoles és més aviat que tot suport és necessari i, per tant, benvingut, fins i tot el reclam seria una major dedicació horària a cada centre de tots i cadascun d'ells.

Pel que fa al suport extern en l'etapa de secundària, el professional de l'EAP s'encarrega fonamentalment de fer l'avaluació inicial (acadèmica i social) de l'alumnat amb necessitats educatives especials i també de l'alumnat d'incorporació tardana, informació que és, segons els centres, de gran ajut i orientació per a l'adscripció de l'alumnat als centres i per a la proposta curricular que cada alumne necessita. En algun IES es destaca el seu paper en la presa de decisió sobre la integració al TAE de l'alumnat d'incorporació tardana i també sobre la derivació de l'alumnat amb trastorns greus de conducta a les UEC; en alguns centres participa en la Comissió Pedagògica i de la Comissió d'Atenció a la Diversitat. Pel que fa al suport del SEDEC, sovint la relació és estrictament la que comporta el TAE i normalment es fa a través de les professores d'aquest servei i no pas directament amb els professionals del SEDEC.

En general, resulta clarament evident, a partir de la informació que ens ha aportat el professorat dels IES, que les línies d'actuació i treball del SEDEC i el Programa de Compensatòria (dos recursos del Departament d'Ensenyament) no són en la pràctica gens coincidents, i aquest fet, és rebut negativament, com un indicador de falta de projecte oficial. També, en general, el professorat dels instituts manifesta una major satisfacció en relació al suport rebut per part del professional del Programa de Compensatòria.

En aquest sentit, i tal com s'ho planteja un dels IES de l'estudi, i *sense desvalorar l'actuació d'aquests suports en molts casos, creiem que la idea no seria tant treballar per ampliar i diversificar recursos puntuals dels serveis i programes del Departament d'Ensenyament, sinó d'articular la incorporació als centres, a temps complet, del personal necessari per poder dur a terme una actuació coherent, sistemàtica, integrada i de qualitat.*

A part dels suports externs que ja vénen estipulats dins del sistema educatiu (EAP, SEDEC, Programa de Compensatòria), les relacions mantingudes pels centres estudiats amb d'altres serveis o entitats de la comunitat, que els poden oferir suport de cara al procés formatiu de l'alumnat d'origen africà, existeixen però es donen de forma puntual: diferents ONG que treballen amb el tema de la immigració, biblioteques públiques, mediador cultural, centre obert del barri, etc.

En la nostra opinió, *la vinculació amb el context, és a dir, amb les entitats i associacions (socials, culturals, sanitàries, etc.) de la comunitat, és una de les estratègies que s'han de promoure i potenciar avui i en un futur immediat* ja que fins ara han estat realment poc treballades. Hem de pensar que evidentment l'escola no es pot mantenir al marge d'una societat cada cop més plural des del punt de vista cultural, ni tampoc immòbil davant un entorn canviant cada vegada més influït pel món de les tecnologies de la comunicació i de la informació. L'acció educativa és un fet global, comunitari, els centres educatius en formen part però no en exclusiva, la responsabilitat educativa ha de ser compartida, els vincles en forma de projectes compartits entre institucions són claus de cara a afavorir el creixement integral (intel·lectual, social i emocional) de tot l'alumnat.

3.7. Suport intern

A primària, la figura oficial de suport intern és *el/la mestra/a d'educació especial*. En principi, oficialment i també en la pràctica, les seves funcions se centren a donar suport educatiu a l'alumnat amb necessitats educatives especials (sigui o no d'origen immigrant) i assessorament i ajuda al seu professorat-tutor. Aquesta forma de suport majoritàriament sol ser, en els CEIP

de l'estudi, no tant atendre a un grup d'alumnat seleccionat específicament per rebre suport fora de la seva aula de referència, sinó més aviat participar amb el professor tutor en la sessió de classe que es desenvolupa en un altre curs del cicle, la majoria de vegades treballant amb un grup reduït d'alumnat que necessita suport complementari sobretot de llengua i matemàtiques. De totes maneres, de la informació obtinguda en els centres de primària, se'n desprèn una evidència clara: que els recursos personals de què es disposen són escassos i justos per poder jugar amb una certa flexibilitat en horaris i agrupaments. Sovint cal negociar cada any amb bel·ligerència el recurs, per exemple, de mig mestre més per al curs següent perquè es creu que pot permetre dedicar més hores de suport a l'alumnat que ho necessita.

A més a més, davant la realitat que la majoria d'alumnat atès en els grups de suport és el d'incorporació tardana, als centres es comença a plantejar amb preocupació fins a quin punt no existeix un grup d'alumnat inadequadament atès: el que no és d'incorporació tardana, no té dictamen de l'EAP i per tant no és tampoc atès per l'especialista d'educació especial i que, en canvi, necessita de suport específic per superar determinades dificultats relacionades amb el seu aprenentatge.

A secundària, en general podem dir que els equips directius dels centres que han col·laborat en la recerca comencen a assumir que una opció comprensiva i inclusora del centre porta a entendre la resposta educativa a la diversitat com a responsabilitat de tot l'equip docent, per la qual cosa els suports interns oficials (Mestre de Pedagogia Terapèutica, Professor Psicologia i Pedagogia, UAC, etc.) s'inclouen (normalment com a planificadors, impulsors i coordinadors) al plantejament organitzativo-metodològic del centre en aquest sentit: desdoblements, grups reduïts, etc.

En la nostra opinió, doncs, *les accions a emprendre es concretarien en dues línies bàsiques d'actuació. La primera connectaria clarament amb el plantejament d'un dels IES estudiats i suposaria entendre que l'estructura d'ajut i suport intern dels centres (primària i secundària) és un tot integrat, que l'opció realment inclusora de centre pressuposi que tots els recursos es destinin a fer una atenció normalitzada, de manera que l'atenció educativa a la diversitat, sigui del tipus que sigui, estigui assumida per tot el professorat del centre.* Recursos personals com ara la UAC, el Professor de Psicologia i Pedagogia, el Mestre de Pedagogia Terapèutica i el Mestre d'Educació Especial haurien d'assumir funcions més directament relacionades amb l'assessorament a l'equip docent, la planificació i elaboració de projectes d'actuació (de centre, cicles, àrees, etc.), de propostes curriculars i materials, més que no pas relacionades amb l'atenció directa a l'alumnat amb necessitats educatives especials, d'incorporació tardana, amb problemes d'aprenentatge, etc. *La segona línia d'acció que proposem té directament a veure amb una demanda clara de nous recursos tant a primària com a secundària però més especialment als CEIP, per atendre amb garanties l'alumnat nouvingut i també l'autòcton; cal professorat per tenir possibilitats de flexibilització horària i d'agrupaments de l'alumnat i així poder intervenir millor en el procés d'adaptació de l'alumnat nouvingut; i calen també en molts centres (en especial els de les àrees de tractament específic) professionals específics com ara els auxiliars de conversa per accelerar l'aprenentatge de la llengua catalana a l'alumnat que la desconeix.*

A l'etapa de secundària obligatòria, creiem que potser la quantitat de recursos no és el problema principal: de vegades més que el nombre de recursos oficials específics per a la diversitat a l'ESO, el que està resolt més insatisfactòriament és la clarificació per part de l'administració de les funcions de cadascun d'ells. A partir d'aquí, la confusió és important, per això ens podem trobar tantes formes d'utilitzar aquests recursos com instituts, fet que seria positiu si fos conseqüència d'un procés lògic d'adaptació al context i no d'un procés

voluntariós i costós en base, molts cops, a l'assaig-error per part dels equips docents. *Estem, doncs, convençuts que falten, d'una banda, criteris i línies d'actuació que orientin i guiïn els equips docents en l'organització dels suports interns i externs, línies obertes a cada realitat educativa però definitivament enteses des d'una perspectiva realment inclusora, i d'altra banda, creiem també cabdal la promoció i la facilitació d'intercanvis d'experiències entre el professorat i els professionals del centres, com una de les estratègies fonamentals per incentivar la innovació i la millora de l'atenció educativa a tots i cadascun dels alumnes dels centres del nostre país, així com la dotació de més recursos, si calen, en funció de projectes innovadors i de plans estratègics dels centres.*

3.8. Formació del professorat

Pel que fa a la *formació del professorat*, es constata a través dels qüestionaris aplicats en l'estudi, que de forma general la formació rebuda pel professorat és insuficient i inadequada per entendre i fer front des dels centres educatius als nous reptes que planteja el fet de viure (i preparar l'alumnat per viure) en una societat oberta, pluralista i multicultural i el fet de treballar amb un alumnat que fa més evidents les insuficiències d'un sistema educatiu poc flexible en la pràctica i amb recursos insuficients per garantir una formació integral i de qualitat per a tots i cadascun dels alumnes. Més concretament, podem dir que *la major part del professorat en actiu no ha rebut en la seva formació inicial, ni informació ni formació en aspectes relacionats amb la diversitat cultural i la interculturalitat*. L'assumpte esdevé encara més greu entre el professorat de secundària, ja que la gran majoria no ha rebut tampoc una formació suficient de tipus psicopedagògic, que l'ajudi a entendre les finalitats i els condicionaments de l'ensenyament obligatori i que li ofereixi models i recursos per atendre adequadament la diversitat de l'alumnat.

Hi hauria, doncs, en l'àmbit de la formació inicial, dos tipus de necessitats: unes de caràcter més conceptual, útils per poder tenir un marc interpretatiu prou afinat i unes altres de més professionals, didàctiques, per fer possible una actuació educativa més eficaç, més integradora i més equitativa. Aquestes urgències formatives afecten directament a les universitats, tant al seu professorat (actitudinalment i professionalment) com als plans d'estudi de les diferents titulacions de mestre i als futurs plans de formació docent del professorat de secundària que avui per avui encara s'han de tancar definitivament però que la tendència sembla marcar un immobilitisme en mantenir-se el Curs d'Adaptació Pedagògica (CAP), formació qualitativament i quantitativament anacrònica i descontextualitzada.

D'altra banda, la formació permanent, que aquests darrers anys s'ha generalitzat amb una oferta prou rica, variada, adaptada i descentralitzada, tampoc ha estat una eina que hagi arribat a tot el professorat de cara a suplir aquella deficiència inicial. En tot cas, *la formació permanent que més s'ha donat és la que va adreçada a afrontar i atendre les problemàtiques més urgents i específiques, molt més que les que, al nostre entendre, són les més importants i de fons, és a dir, aquelles que plantegen qüestions relacionades amb els canvis socials i culturals, amb la diversitat cultural, amb la justícia curricular o amb l'educació antirracista*.

4. L'alumne/a

Resulta difícil establir relacions directes entre diferents aspectes de l'itinerari escolar seguit per l'alumnat i les seves característiques personals, amb la situació d'èxit o de fracàs escolar en finalitzar les etapes d'educació primària o d'educació secundària obligatòria. Amb tot, l'aproximació que hem fet a aquesta qüestió ens ajuda a reflexionar sobre alguns temes que pensem que són importants i que cal tenir presents a l'hora de parlar de l'alumnat i de la seva situació escolar.

Una de les qüestions que se sol assenyalar com a especialment rellevant és el moment de la incorporació al sistema educatiu català, és a dir, si es fa en els primers cursos d'educació primària o bé si es fa en els darrers cursos d'educació primària o en l'educació secundària obligatòria. Aquesta és una variable que, des dels centres educatius, es considera molt important. Observant l'itinerari seguit pels alumnes estudiats, semblaria que no es pot corroborar aquesta impressió, que el fet d'incorporar-se tardanament al sistema educatiu durant l'etapa d'educació primària no és un factor decisiu en relació al fracàs escolar de l'alumnat. Tal com hem assenyalat, alguns dels alumnes escollits per a l'estudi de casos no van superar l'etapa malgrat haver realitzat tota l'escolarització en centres de les comarques de Girona. En aquests casos, hi ha hagut altres condicionants que han repercutit en la seva trajectòria escolar. Pel que fa a l'alumnat d'ESO que ha format part d'aquest estudi, alguns dels casos que es van incorporar al sistema educatiu a l'etapa d'educació secundària han superat aquesta etapa educativa. En aquests casos, cal tenir presents algunes qüestions: el coneixement previ d'altres llengües romàniques que facilita l'aprenentatge de la llengua catalana, el fet d'haver estat escolaritzats als seus països d'origen, cosa que facilita, en part, l'adaptació al sistema organitzatiu dels centres i a la cultura escolar, als seus requeriments i rutines i a alguns dels instruments de treball bàsics. I una altra qüestió a tenir en compte és el fet que s'ha valorat el progrés realitzat per aquests alumnes tenint molt present el temps que feia que estaven escolaritzats dins del sistema educatiu català. Per tant, el paper del professorat a l'hora d'avaluar els progrés acadèmic, en el sentit de tenir més o menys presents les circumstàncies viscudes per cada alumne, sembla també que és un factor important.

El que sí sembla prou contrastat per part de tothom és que la primera i principal dificultat que els suposa la incorporació al sistema educatiu català és la dificultat de comunicació, la impossibilitat de comprendre les explicacions dels professors i dels materials curriculars, és el desconeixement del català. Per això sembla clar que ha estat positiu poder disposar del suport d'un servei especialitzat en aquest tipus de qüestions (el SEDEC) i que, de fet, ha donat un servei de qualitat a les escoles i instituts.

No obstant, les dificultats que els nois i noies tenen per adaptar-se al nou entorn escolar no es poden circumscriure a una qüestió exclusivament relacionada amb la llengua. L'arribada a un centre educatiu desconegut, amb una organització difícil de comprendre per un nouvingut, el centre se situa en un entorn normalment urbà que sovint resulta estrany al nen o la nena, que contrasta completament, en molts casos, amb les seves experiències viscudes al país d'origen, etc., fa que l'alumne hagi de fer un esforç molt gran per adaptar-se a la nova situació. En aquest sentit, *l'acollida en el moment de l'arribada al centre i el suport per part dels professionals esdevé un factor decisiu per a ajudar l'alumnat a adaptar-se al nou entorn.* Pensem, doncs, que *calen programes d'acollida que tinguin en compte, a part dels aspectes purament acadèmics i l'aprenentatge de la llengua, el suport emocional a l'alumne.* A més, en aquesta acollida tan important és facilitar el coneixement de tota la comunitat escolar a

l'alumne nouvingut com preparar aquesta comunitat per rebre aquests nous alumnes, a fi d'evitar la reproducció d'estereotips i prevenir els conflictes. En aquest sentit pot ser important el paper del mediador cultural –sempre i quan tingui la formació adequada– i les figures de mediadors dins del propi alumnat. L'acció tutorial que es dugui a terme dins dels centres pren, així, especial rellevància.

Aquest suport escolar, no obstant, ha d'anar acompanyat pel suport per part de la família. Les possibilitats que tingui la família de proporcionar un entorn segur als seus fills, que els ajudi en aquest procés d'adaptació, de realitzar un bon acompanyament educatiu, de transmetre actituds positives cap a la importància de l'educació i la formació, de ben segur que a mig-llarg termini tindran una repercussió positiva en el procés d'escolarització dels fills sigui quan sigui el moment d'incorporació al sistema educatiu. Els alumnes, per la seva banda, saben reconèixer o són conscients –de forma més o menys manifesta– del suport que reben de part de les seves famílies (més els de secundària que els de primària). Els nens i nenes copsaran un major o menor interès dels pares cap a l'educació, cap a ells mateixos en el seu procés escolar, que podrà incidir de forma significativa en el seu propi tarannà i en la seva actitud cap a l'aprenentatge.

Sobre el mateix tema, pensem també *que la responsabilitat de l'acollida i el suport no és exclusiva ni s'ha de concebre únicament dintre del marc del centre educatiu sinó que cal pensar en la possibilitat de trobar suports externs al centre educatiu que, coordinats amb aquest, afavoreixin l'acollida i el suport a aquest alumnat.* Ens referim al paper d'altres serveis de la comunitat com poden ser centres oberts, biblioteques, ludoteques, etc.

Un altre aspecte a considerar i que té, en part, certa relació amb el coneixement de la llengua fa referència a les relacions interpersonals que són capaços d'establir els alumnes. Hem vist que en la majoria dels casos estudiats la valoració positiva del seu progrés coincideix també amb una valoració positiva de l'alumne en l'aspecte relacional. Sembla, per tant, *que el fet d'establir unes relacions positives i constructives amb altres companys pot ser un indicador important que l'adaptació a l'entorn i la integració escolar s'està desenvolupant de manera satisfactòria, fet pel qual el progrés escolar i l'aprofitament acadèmic en resultaran beneficiats.* La importància d'un entorn acollidor torna, una altra vegada, a aparèixer com una qüestió rellevant per l'èxit escolar de l'alumnat.

Amb tot no podem obviar una altra qüestió sobre les relacions que s'estableixen entre els alumnes. Moltes vegades la relació de l'alumnat fill de famílies immigrades d'origen africà es mostra conflictiva amb els alumnes autòctons, en un primer moment, quan els alumnes no es coneixen, i més endavant per la influència que exerceixen els adults. Els centres educatius són uns espais especialment adequats per afavorir i potenciar les relacions com també ho són altres espais com els destinats a les activitats extraescolars i de temps lliure. Hi ha una acord general sobre la importància d'aquestes activitats per afavorir la socialització d'aquest alumnat a la societat receptora, eixamplar i fer més intenses unes relacions que tot just s'insinuen en els centres educatius i, alhora, per afavorir que els nens i nenes autòctons se socialitzin en la nova realitat intercultural de la nostra societat. Aquest és un element que cal tenir molt present ja que el lleure no sol ser una prioritat dins de l'escala de necessitats i valors de les famílies immigrades d'origen africà *Pensem que aquests serveis haurien de formar part de la xarxa comunitària i contribuirien a donar suport i acollida, juntament amb l'escola i amb els altres serveis que abans hem esmentat.*

Les relacions de l'alumnat de l'estudi amb el professorat no són, en general, conflictives, sinó més aviat d'obediència i docilitat. Fins i tot alguns professionals afirmen que estableixen una

certa relació de dependència amb el mestre. *Les relacions solen ser, doncs, cordials, respectuoses i, a vegades, afectuoses* i no s'han donat problemes de disciplina greus. El professorat és molt valorat per aquests alumnes i, en general, per les seves famílies i se'ls veu com a models de cultura i de moralitat. A més, mostren explícitament el seu agraïment per les atencions que han rebut en algunes ocasions i valoren les relacions menys formalitzades que es poden establir tant dins com fora dels centres educatius.

L'aproximació que hem fet a l'opinió del professorat posa de manifest un enfocament molt centrat en l'alumne a l'hora de valorar els factors que incideixen en l'èxit escolar. L'èxit escolar s'atribueix de manera molt significativa i amb percentatges molt elevats als propis alumnes, a les seves capacitats i esforç, tant si es parla en general com si es fa referència a alumnes concrets. Tot i que no pretenem afirmar que aquesta és l'opinió de tot el conjunt del professorat sí que ens porta a reflexionar sobre aquest tipus de respostes en el sentit que constitueixen, de fet, la tesi fonamental de la meritocràcia, que considera que els sistemes educatius actuals garanteixen una veritable igualtat d'oportunitats, obviant les desigualtats de partida i que les diferències en els resultats escolars són degudes essencialment a les capacitats i l'esforç dels propis alumnes. *Per part del professorat no es creu massa en les possibilitats dels centres de modificar una mena de destí previsible o que depèn en gran manera de cada persona, ni en les possibilitats dels professors d'influir de manera decisiva en l'èxit escolar dels alumnes.*

Finalment, per acabar aquest apartat de conclusions i propostes relacionades amb les característiques de l'alumne/a i del seu itinerari escolar voldríem fer esment d'un fet que, si bé no es manifesta de manera massa explícita en les diferents entrevistes realitzades als alumnes, les seves famílies i als professionals, pensem que s'hi deixa entreveure i, per la importància que té en el desenvolupament de la persona, creiem que n'hem de dir algunes paraules.

Ens referim al fet que els alumnes fills de famílies immigrades es troben vivint entre dues cultures: la cultura familiar i la cultura de la societat receptora, amb els conseqüents conflictes d'identitat que se'n deriven i que es posaran de manifest, sobretot, a l'adolescència. I això passa tant en l'alumnat d'incorporació tardana com amb l'alumnat que ha començat l'escolarització en el sistema educatiu català. Aquests alumnes es troben, per una banda, amb la voluntat legítima de la família de transmetre als fills la seva cultura d'origen, que es concreta moltes vegades en enviar els fills a la mesquita a aprendre l'Alcorà, en mantenir els costums i normes de les cultures dels països d'origen. Per l'altra, l'escola i l'entorn social els exigeix un altre seguit de coses, els transmet la cultura de la societat receptora de la qual ells també en formen part. De la mateixa manera, la concepció i vivència de l'adolescència, per posar un exemple, no és la mateixa en les cultures musulmanes que en la nostra societat. En entrar a l'adolescència els nois i les noies es troben davant d'expectatives diverses –les familiars i les escolars, principalment. Això els crea conflictes i contradiccions que es deriven, en alguns casos, tal com hem pogut veure en l'estudi, en un rebuig cap a la cultura d'origen i en una acceptació i integració total en la cultura de la societat receptora. En d'altres, més aviat es produeix un tancament cap a la pròpia cultura d'origen i es produeix un rebuig cap a tot allò que representi una "occidentalització" o una acceptació de la societat en què viuen.

Enmig d'aquests dos pols, en la majoria dels casos, *hi ha una voluntat de mantenir la cultura d'origen sense que això signifiqui rebutjar la cultura de la societat receptora. En la mesura que aquesta societat receptora sigui capaç de transmetre que no es tracta de triar entre una o altra cultura sinó de construir conjuntament un nou marc de relacions interculturals estarem afavorint la integració i prevenint l'aparició dels conflictes.* Però això no és fàcil ni ràpid d'aconseguir. Per això, el que aquí ens interessa assenyalar és que els professionals de

l'educació han de ser molt conscients d'aquests debats interiors que tenen molts alumnes que poden explicar determinades conductes. En el marc escolar el professorat reconeix, per exemple, que l'alumnat d'origen africà se sent valorat i respectat si pot parlar de sí mateix, de la seva cultura d'origen o bé si el professorat en fa referències positives. Aquest marc ha de contribuir a la construcció d'una identitat positiva en tots els alumnes com a condició necessària per a assolir nivells òptims d'autoestima que incidiran, juntament amb altres factors, en l'aprenentatge escolar i en la integració escolar i social.

En definitiva, estudiar els processos d'escolarització de l'alumnat fill de famílies d'origen immigrat implica apropar-se a uns processos complexos en els que hi incideixen múltiples factors que interactuen entre si. L'èxit i el fracàs escolar de l'alumnat es troba condicionat, per tant, per tots aquests aspectes que hem anat comentant al llarg d'aquestes conclusions. Hem fet un esforç per sintetitzar com i amb quina intensitat s'articulen aquests factors i incideixen en les trajectòries escolars de l'alumnat. L'alumne se situa enmig d'aquesta enorme complexitat. En la mesura que disposi de més recursos personals podrà fer front a les situacions escolars, socials i personals que van configurant la seva trajectòria escolar i personal. Cal articular, doncs, el suport familiar, escolar i social necessari per ajudar-lo a desenvolupar aquests recursos.

**El procés d'aprenentatge del català
en alumnes marroquins a l'ensenyament obligatori**

Lluís Maruny i Mònica Molina

**Jornada de treball sobre
*Escola, família i entorn en els processos
de socialització dels joves d'origen immigrat***

Reus, 29 de novembre de 2002

FUNDACIÓ
Jaume Bofill
**JAUME
BOFILL**
Bofill

EL PROCÉS D'APRENTATGE DEL CATALÀ EN ALUMNES MARROQUINS A L'ENSENYAMENT OBLIGATORI.

Mònica Molina Domínguez, monmol@mixmail.com

Lluís Maruny Curto, lmaruny@pie.xtec.es

L'arribada d'alumnes estrangers als centres escolars de Primària i Secundària, iniciada abans dels 1990 i accentuada a partir del curs 1993-94 arran de la Llei de Reagrupament Familiar, constitueix un dels reptes actuals al nostre sistema educatiu, especialment pel que fa a l'ensenyament de la llengua. Als primers anys d'aquest procés, a Catalunya en general i especialment a Girona i al Baix Empordà, el contingent més important, amb diferència, era el dels alumnes procedents del Marroc. Tot i que en aquests darrers cursos l'origen dels alumnes estrangers es va diversificant – llatinoamericans, europeus de l'est, subsaharians, asiàtics etc.- el col·lectiu marroquí segueix sent majoritari. De tota manera, el cas dels alumnes marroquins, tot i els trets específics clars que presenten com a col·lectiu, poden servir com a aproximació als processos d'aprenentatge de les llengües escolars en altres alumnes immigrants amb una distància lingüística, cultural, social i religiosa semblant, en relació a la nostra escola i el seu entorn social.

En aquest article es resumeixen algunes de les conclusions d'una recerca sobre l'adquisició efectiva de competència comunicativa en alumnes marroquins escolaritzats a l'ensenyament obligatori, i es posa l'accent en el procés d'aprenentatge al llarg del temps, dins del qual es poden aproximar algunes etapes característiques. Aquestes etapes, d'una banda, indiquen l'extensió i les dificultats del procés d'adquisició de competència comunicativa, i

d'altra banda poden ajudar a orientar els esforços educatius en el terreny de la llengua, tant des del punt de vista de la didàctica com de les condicions materials i organitzatives que caldrà anar construint per millorar el procés i assegurar la igualtat d'oportunitats d'aquests alumnes en relació a l'educació.

Efectivament, l'ensenyament de les llengües oficials, especialment del català com a llengua vehicular de l'escola, requereix en aquesta població una didàctica específica, ajustada a les seves necessitats educatives i a les seves condicions, que cal anar elaborant col·lectivament en un entrecreuament de perspectives que van des dels processos d'adquisició infantil de la llengua pròpia (Serra, Serrat i Ruiz, 2000), fins als trets específics de la situació d'immersió – diferents d'altres col·lectius que s'han considerat anteriorment a l'escola – (Vila, 1999), a l'ensenyament de llengües estrangeres (Larsen-Freeman i Long, 1994; Pujol, Nussbaum i Llobera, 1998) i als trets específics en relació als col·lectius immigrants econòmics (Villalba y Hernández, 2001).

La recerca que fonamenta aquest article es basa en la competència comunicativa com a marc teòric d'una proposta didàctica per a l'ensenyament de la llengua (Llobera et al., 1995) i pretenia recollir, analitzar i avaluar la competència efectiva en l'ús del català d'alumnes marroquins escolaritzats al nostre sistema educatiu en els trams obligatoris, en una situació comunicativa concreta que aportés informació el més àmplia i diversificada possible.

MOSTRA

Per tal d'assegurar unes mateixes condicions generals de medi social i escolar, es va decidir centrar la mostra en una zona concreta, Palafrugell i la seva zona escolar, que tenia a l'inici de la recerca, l'any 2000, un 10'2%

d'alumnes d'origen marroquí en el conjunt de la població escolar. Es va fer l'opció de seleccionar alumnes escolaritzats entre el 3r nivell de Primària i el final de l'ensenyament obligatori, a 4t d'ESO. Els alumnes dels cursos inferiors no es van incorporar per raons metodològiques, atès que haurien exigut un disseny alternatiu de la recerca i de les condicions de recollida del corpus.

De cada un dels vuit nivells escolars seleccionats, es van triar sis alumnes, dos per cada un dels grups que es van definir en funció del temps d'estada a l'escola des de l'arribada del Marroc. Cap d'ells no havia nascut a Catalunya i tots havien arribat directament a la zona de Palafrugell:

- el Grup A està format pels alumnes que feia menys de 18 mesos que havien arribat a Catalunya.
- El Grup B, està format per alumnes que feia de 18 a 36 mesos que havien arribat a Catalunya.
- El Grup C, està format pels alumnes que feia més de 36 mesos que havien arribat a Catalunya.

Secundàriament es va intentar equilibrar, en la mostra, altres variables, com ara la llengua familiar (àrab o berber). Pel que fa al gènere, el grup C va quedar molt desequilibrat a favor dels nois, com passava a la població general. En total, doncs, la mostra estava formada per 48 alumnes.

OBTENCIÓ DE LES DADES: L'ENTREVISTA

Es va plantejar l'exploració de competències de comprensió i expressió en el discurs oral i en textos escrits i es va prendre com a punt de referència una situació comunicativa – l'entrevista adult/alumne en context escolar – que inclogués diversos tipus de discurs (obtenció d'informacions personals,

narracions, explicació de les normes d'un joc i un dilema moral) que els alumnes nadius de cicle mitjà de primària poden afrontar amb èxit. Es van triar textos per explorar les habilitats de lectura (faula, notícia i text expositiu) propis també del cicle mitjà de primària. Es va demanar igualment que re-escrivissin la faula proposada, després d'haver-ne assegurat la comprensió dels elements principals. En conjunt, l'entrevista tenia una durada d'aproximadament una hora i es van gravar i transcriure totes íntegrament.

METODOLOGIA D'ANÀLISI DE LES DADES

Sense entrar en detalls que no caben en aquest article, el conjunt del corpus recollit es va analitzar a partir d'unes xarxes que incloïen el registre tant dels recursos lingüístics pel que fa a aspectes fonològics, lèxics i morfosintàctics que, en conjunt, descriuen la competència gramatical. Per a l'anàlisi de la competència discursiva es va definir una unitat d'anàlisi del discurs que identificava cada una de les informacions referencials pertinents al desenvolupament de la conversa¹, que, en relació al nombre de torns de paraula usats per l'alumne en cada seqüència discursiva, permetien avaluar el volum de producció pertinent, la densitat del discurs (relació entre el nombre d'unitats i el nombre de torns de paraula) i l'autonomia discursiva (nombre d'unitats encadenades en un sol torn de paraula). També es va considerar la qualitat del desenvolupament temàtic, i la presència de dificultats (incomprensió, problemes de cohesió, inacabaments...) o elements de qualitat discursiva (anècdotes, detalls, extensions del tema...). Pel que fa a la lectura es van avaluar les habilitats de lectura en veu alta i la comprensió dels tres textos.

¹ Com ara la data de naixement, els canals i programes de TV que els agraden, les activitats fora de l'escola, etc.

En l'activitat d'escriptura es va considerar la coherència i la cohesió del text, així com l'adequació formal i textual.

Potser cal afegir un advertiment. La situació d'entrevista individual amb un adult en context escolar, no és una situació habitual. Probablement, els alumnes de la mostra són molt més competents en converses quotidianes, al carrer, amb els amics, a les botigues, al pati de l'escola, etc. Però l'entrevista amb un adult, pensem, constitueix una aproximació suficientment vàlida de la competència en unes habilitats que necessitaran a l'escola, tant per estudiar (llenguatge més formal) com per explicar-se al professor.

DESCRIPCIÓ DE L'ADQUISICIÓ DEL CATALÀ EN CADA UN DELS TRES GRUPS

En aquesta descripció es fa un resum del repertori de recursos que fan servir la majoria dels alumnes de cada grup i es comenta la producció d'enunciats i la competència discursiva, en relació a la situació d'entrevista plantejada a la recerca. Finalment s'aporten alguns comentaris en relació al domini de les habilitats de lectura i escriptura i el grau de competència que assoleix, també, la majoria d'alumnes de cada grup.

Finalment, s'inclouen mostres de conversa d'alumnes, la competència dels quals es considera força representativa de la majoria del grup, evitant els extrems.

SISTEMA LINGÜÍSTIC: Grup A (fins 17 mesos d'estada)	
Pronunciació	Vacil·lació vocàlica I / E (<i>pastés</i> x <i>pastis</i>) Accentuació errònia (<i>càmio</i> x <i>camió</i>)
Recursos lèxics i gramaticals	Preposicions fonamentals (<i>a, de, en, amb, per, per a, fins</i>) [amb confusions d'ús entre unes i altres (<i>allà, mirant de l'aire</i>)] Adverbis d'afirmació i negació (<i>sí, no, també</i>) Adverbis de quantitat (<i>molt, una mica, més, res</i>) Nexes coordinatius i subordinatius (<i>i, o, però, quan, perquè, si, que</i>) [amb ús del nexa <i>que</i> per d'altres (<i>aeroports?... són... allà <u>que</u>... <u>que</u> vagin més avions</i>)] Pronoms personals àtons (<i>el, la, els, les</i>) [amb confusions entre uns i altres, sovint per gènere i nombre: <i>i <u>el</u> que tenen xai, venen</i>] Confusions de gènere (<i>un casa / el veu maco</i>) No concordança de nombre (<i>ulls maca</i>) Verbs de caràcter general (<i>ser, haver, estar, tenir, fer</i>) [amb confusions: <i>sols està dibuixos</i> (x hi ha)] Verbs de llengua i pensament (<i>saber, dir, parlar, recordar</i>) Verbs perceptius i d'opinió (<i>mirar, agradar</i>) Verbs més comuns d'accions generals (<i>fer, agafar, comprar, anar, jugar</i>) Temps verbals en infinitiu, present i passat [el present substitueix els temps de caràcter hipotètic: <i>m'agrada ser professora</i> (x <i>m'agradaria</i>) i es donen malformacions verbals (<i>podrà anibà</i> x <i>podrà anar</i>) i de flexió de persona (<i>[jo] francès, l'<u>ha</u> començat</i>)] <u>Estratègies quan l'alumne desconeix o ha oblidat un terme en català:</u> Demanda d'ajuda a l'interlocutor (<i>com es diu?</i>) Ús de la paraula en castellà (canvi de codi)

En el primer any i mig d'estada a Catalunya d'aquests alumnes, hi ha dificultats en la comprensió dels enunciats de les preguntes formulades. D'altra banda, com que els recursos lingüístics en català són encara limitats, els enunciats que produeixen estan formats, sovint, per una sola paraula o s'ometen elements gramaticals (*un amic que té... es compleany*) i abunda l'ús de falques per emplenar o deixar que sigui l'interlocutor qui completi la frase (*i tot... i així...*). Més a més, són freqüents els errors en l'ús de pronoms i la flexió de

persona verbal que dificulten la comprensió per part de l'interlocutor, que es veu obligat, si vol mantenir la conversa, a donar tota mena d'ajuts: motivar, aportar lèxic, reformular els enunciats de l'alumne, proporcionar hipòtesis per interpretar el que volen dir, etc. És per això, que la majoria d'alumnes es mostren insegurs en l'expressió oral i reaccionen amb algun grau d'inhibició i retraïment. Necessiten una mitjana de més de dos torns de paraula per completar cada una de les informacions concretes que aporten a la conversa. Es limiten a contestar estrictament allò que es demana i el tema gairebé no es desenvolupa: al corpus apareix un sol torn de paraula que contingui quatre informacions encadenades.

També és freqüent el recurs al castellà: un 15 % de les informacions es formulen íntegrament en castellà, malgrat el context exclusivament català. Aquest fet ha d'estar lligat als usos lingüístics reals d'aquests alumnes fora del context d'aprenentatge a l'aula. Efectivament, la majoria manifesten que al carrer i en els jocs amb altres nois i noies, fan servir el castellà i és per això que els serveix per incrementar la seva capacitat expressiva.

Encara hi ha poc domini de les habilitats de lectura. La comprensió de textos és excepcional. L'escriptura és molt precària: només una quarta part dels alumnes aconsegueixen escriure un text simple i comprensible.

MOSTRA DE DISCURS, Grup A

ABD, és un noi de 4t de primària que fa 16 mesos que ha arribat a Catalunya:

ENT: I com és la festa del xai, allà al Marroc? Com la feu? Què s'ha de fer?

ABD: Eh... menjar xai.

ENT: Molt bé! Però com? Es reuneixen els amics, no? I què fan?

ABD: No. Cada un té un xai. I el que tenen xai... vénen a fer festa amb nosaltres.

ENT: Els que tenen xai es reuneixen i mengen el xai plegats...

ABD: Sí.

ENT: i no s'ha de fer res més? No hi ha més coses per fer aquell dia? És un dia especial...

ABD: No.

SISTEMA LINGÜÍSTIC: Grup B (de 18 a 36 mesos d'estada)	
Pronunciació	Disminució de la vacil·lació I / E (<i>ferea</i> x <i>fira</i> / <i>feria</i>) Apareixen autocorreccions (<i>posarà aquí al pic [//] bec</i>)
Recursos lèxics i gramaticals	Augmenten les confusions entre preposicions [<i>dos hores a Barcelona fins a Melilla</i> (a x des de)] Més adverbis de quantitat (<i>no gaire, poc</i>), de temps (<i>ara, a vegades</i>) i de lloc (<i>allà, a dins / a dintre, a fora</i>) Ús del pronom neutre (<i>no ho entenc</i>) Augmenten les confusions entre pronoms (<i>la festa ho farem por la mañana...</i>) Apareixen adjectius (<i>els girafes joves; les pel·lícules dels nens petits</i>) Confusions de gènere (<i>el xocolata negra</i>) Augmenta la no concordança de nombre (<i>han sortit molt llops; però els homes sí li agrada pintar només una</i>) Augmenta el repertori de verbs d'accions generals (<i>amagar, comptar, tirar, buscar, tocar...</i>) amb confusions entre verbs pròxims per significat (<i>va passar per allà una guineu i li va preguntar quins ulls maravellous</i>) Augmenta el repertori de temps verbals simples (apareix futur i subjuntius) i de perífrasis verbals (<i>vol menjar, va caminant, tornaré a anar, podem anar</i>), amb confusions en l'ús de temps i modes verbals (<i>si cantaries una cançó serà meravellosa</i>) Augmenten els errors de flexió de persona (<i>ha anat jo sol i ha guanyat una copa</i>) Augmenta el repertori d'estructures subordinades (<i>són dues noies que són germanes, una que és bona i l'altre que l'ha agradat; el programa que m'agrada més és Sorpresa</i>) <u>Estratègies quan l'alumne desconeix o ha oblidat un terme en català:</u> Disminueix la demanda d'ajuda a l'interlocutor (<i>com es diu?</i>) Adaptació de la paraula castellana a la pronunciació catalana (<i>hem comprat el paper xarol i hem curtat aïxis</i>) Ús de deíctics (<i>aquí, aquest...</i>) Sinònims (<i>cu-cut</i> x <i>ocell</i>; <i>cabells</i> x <i>plomes</i>)

Encara la meitat dels alumnes pot tenir algunes dificultats puntuals de comprensió de l'enunciat de l'interlocutor, però només un de cada quatre es

mostra inhibició en parlar. Millora la producció discursiva: aporten més informacions i produeixen enunciats més llargs i complexos, perquè augmenta el repertori de recursos lèxics i gramaticals. Paral·lelament a l'increment de la producció, augmenten els errors de concordança de nombre, confusions de temps verbal o de flexió de persona, que requereixen sovint un esforç de l'interlocutor per aclarir el sentit. D'altra banda, encara hi ha respostes d'una sola paraula o que contenen omissió d'elements gramaticals (*no hi ha res que t'agradaria molt de fer? Famosa; què faries? Alejandro Sanz*) i augmenta l'ús de falques (*i tot... i així...*) al final dels enunciats. És per tot això que encara necessiten molt ajut: per cada informació concreta necessiten més d'un torn de paraula de mitjana. Es manté el recurs freqüent al castellà (15 % d'informacions) igual com apareixen adaptacions fonològiques al català de termes castellans.

Aquest augment dels recursos lingüístics els permet també, estendre's una mica més en el desenvolupament temàtic, i així comencen a aparèixer algunes anècdotes, aportació de detalls, precisions, etc.

En la lectura, la majoria ja poden llegir un text, tot i que facin força errors de desxiframent. Un de cada cinc comprenen la narració. La comprensió de la notícia és encara excepcional.

En escriptura millora la cohesió del text i es fa més comprensible, però tenen dificultats en completar l'explicació de la faula.

MOSTRA DE DISCURS, Grup B

MUS: és un noi de parla berber, de segon d'ESO. Té 15 anys i fa 29 mesos que va arribar.

ENT: Em podries explicar com és la festa del xai? Què és el que s'ha de fer?

MUS: Ah!... aixins [fa un gest passant-se el dit pel coll]

ENT: (somriu) Així.. s'ha de tallar el coll...

MUS: Sí.

ENT: al xai... uhhh... i què més? Què més es fa?

MUS: eh... fas eh... cuscús, fas el cuscús.

ENT: Sí, què bo!

MUS: el xai a sobre de... no a sobre, a dalt...

ENT: Sí, al damunt del cuscús...

MUS: Sí, sí. I menjo.

ENT: uhhh... molt bé; menjar el xai amb la família...

MUS: sí, amb... (murmuri)

ENT: I alguna cosa més... es fa aquell dia? Alguna cosa especial?

MUS: Sí. Quan em donen els diner... a vegades donen un diners... a vegades no.

ENT: Ja...

MUS: Jo compro. Vaig a una tienda... o compro una cosa per menjar... per jugar... i de tot.

ENT: molt bé, i alguna...

MUS: I canvio la roba...

ENT: Ah! Et compren roba nova...

SISTEMA LINGÜÍSTIC: Grup C (més de 36 mesos d'estada)	
Pronunciació	Disminueix el nombre de vacil·lacions vocàliques I / E (<i>feia matar els mosquetos</i>) i d'autocorreccions (<i>un senyor va tener [//] va tenir una filla</i>)
Recursos lèxics i gramaticals	Noves preposicions (<i>sense, cap a</i>) amb confusions d'ús (<i>si li fan dos faltes al cop</i>) Nous adverbis (<i>tampoc, no tant, sempre, mai, encara, només, millor</i>) Pronoms adverbials <i>en / hi</i> (<i>perquè en veritat no en tenien</i>) Augmenten les confusions entre pronoms (<i>al cole d'allà, no sé, però em va agradar molt de tornar-lo</i>), sobretot pel que fa al nombre i al gènere (<i>sí, són d'allà [les festes] però el fem aquí</i>) i apareixen addicions (<i>a vegades no m'agrada gens les coses que no les entenc; els hi pintava el cos a ells</i>) Augment de l'ús d'adjectius (<i>la gent rica; una muntanya alta</i>) Es manté la confusió de gènere (<i>un ràdio; avions petites</i>) Augmenta el repertori de verbs (<i>pensar, dir-se</i>) amb confusions d'uns per altres (<i>que ell estimava la sa; té que retallar un pollus i un xai</i>) Augmenta el repertori de temps verbals simples (subjuntius, i condicional simple), amb confusions (<i>perquè acaba la tercer allà... i vaig venir aquí</i>) Augmenten els errors de flexió de persona (<i>ha anat jo sol i ha guanyat una copa</i>) Augmenta la no concordança de nombre (<i>i va venir els caçadors</i>) Augment del repertori d'estructures subordinades (<i>i va venir per abaix, on estava jo; són com els meus cosins, però no ho són</i>) <u>Estratègies quan l'alumne desconeix o ha oblidat un terme en català:</u> Ús d'hiperònims (<i>fan coses</i>) Augmenta ús de sinònims (<i>gas x benzina, cap x cervell</i>) Ús de perífrasis (<i>cervell: a dins del cap; morrió: una cosa perquè no mosseguí</i>)

No hi ha, si no rarament, dificultats de comprensió dels enunciat de l'entrevistador. A partir dels 30/36 mesos, és a dir tres anys des de l'arribada a Catalunya, es produeix un canvi significatiu a gairebé tots els paràmetres – des del punt de vista estadístic – i també qualitatiu. En efecte, la majoria d'alumnes d'aquest grup mostren una competència suficient per a la conversa oral en el

context de l'entrevista que es va proposar. La producció augmenta i els enunciats són més complets, disminueix el nombre d'omissions d'elements gramaticals, però es mantenen errors que poden generar dificultats de comprensió en l'interlocutor (flexió de persona, temps verbals, pronoms àtons), especialment en l'explicació de normes d'un joc senzill, i poden deixar incomplets els enunciats.

Necessiten menys ajut de l'interlocutor: aporten una informació completa a cada torn d'intervenció, per terme mig². Hi ha més autonomia discursiva: augmenta molt el nombre de torns de paraula que encadenen més de tres informacions. També deixen de recórrer al castellà i mantenen la conversa íntegrament en català.

La meitat dels alumnes d'aquest grup ja aporten a la conversa anècdotes, detalls i precisions i poden estendre's en el tema més enllà de la pregunta literal.

MOSTRES DE DISCURS, Grup C

SOM és una noia de 3r d'ESO que fa sis anys que viu aquí.
(...) indica una intervenció de l'entrevistador

SOM: El casament, sí... aquí no... hace un día y allá tarden tres o cuatro días, celebrant-ho cada dia, cada dia, cada dia [riu] (...) A l'estiu es fan molts (...) El primer dia és quan comença normal: es posen l'anell i tot això... Després, el segon dia... Fins al tercer no es casen (...) Els primers dies són de festa normal (...) van a beure, i música i passar-s'ho bé (...) i al tercer dia no. Ja és quan es casen i porta els regals (...) ell li porta els regals a ella... i ja se l'emporta cap a casa seva (...) i després passen set dies i tornen a fer una festa.

ZAC, un noi de cinquè de primària que fa cinc anys que va arribar, explica com se juga a cuit amagar:

ZAC: a l'amagatall (...) que un té d'amagar, i els altres es tenen de... un para i l'altres es tenen d'amagar i que no els vegi (...) i després quan... si ve algú, es te de venir corrents, sense que el vegi i que digui un... salvat!... perquè es fixin en la... que digui salvat.

² Malauradament no tenim dades d'aquest indicador en alumnes nadius. La impressió és que una densitat del 100 % seria baixa en relació als nadius. Malgrat els progressos, el conjunt del discurs dóna impressió de pobresa (baixa densitat verbal, lèxic limitat...)

Pel que fa a les habilitats de lectura, la majoria d'alumnes del grup mostren una competència suficient, tot i que la meitat dels alumnes de primària que fa més de tres anys que són aquí, encara tenen dificultats en la lectura global o en l'entonació del text.

La comprensió d'un text narratiu (nivell cicle mitjà) ja és assolida per la majoria. Però al text informatiu (notícia, nivell cicle mitjà), la meitat dels alumnes encara fan una explicació que omet idees principals. Al text expositiu, també hi tenen dificultats tots els alumnes de primària, però ja no els de secundària, amb una sola excepció.

L'escriptura, encara en aquest grup, presenta dificultats importants: la meitat dels alumnes tenen dificultats serioses en cohesió i coherència del text. Si incloem uns criteris mínims d'adequació formal, pràcticament cap producció del grup no resultaria acceptable.

Un exemple dels millors textos³, podria ser aquest, de ZAC, una noia de cinquè de primària, amb cinc anys d'estada a Catalunya, que transcrivim literalment, línia a línia:

Era una vegada un ocell que tenia un tros d formatge.
Un dia va passar una guineu i li va dir quin goig que fas
i quina veu tens. L'ocell tan content va obrir el bec i el tros de formatge
se li va caure. I la guineu li va dir tens una beu maca pero
lo que et falta es el cerbell.

Però veiem ara un exemple representatiu de la majoria d'alumnes del grup.

L'escriu DEL, de 1r d'ESO, 5 anys d'estada:

Avia una guineu i el corb i la agafa
un tros de formatga i el guineu era
molt llest i li ba dir mantides per que le
caigue el formatga a la guineu que tens
olls mes bunics que tins una veu marabrosa
i el ocell ba a na canta i senboler li va
caure el formatge i la guineu el ba crospe.

³ N'hi ha dos que tenen més qualitat, tant en coherència com en aspectes formals.

ALGUNES CONCLUSIONS PER AL DEBAT

Més enllà de les dades obtingudes a la recerca, pot tenir interès aportar algunes reflexions que se'n deriven i que plantegen noves qüestions a les quals caldria poder anar donant resposta en properes recerques o aportacions.

1. Un procés d'aprenentatge llarg

Les dades de la nostra recerca indiquen clarament que el procés d'aprenentatge del català per part d'alumnes immigrants marroquins és llarg i els resultats finals incerts. Entre els grups A i B, les diferències discursives no són estadísticament significatives, de manera que no podríem parlar d'etapes diferenciades. De fet, sembla que els tres primers anys d'escolarització en català són una sola etapa en la que progressivament es van adquirint les habilitats suficients per a poder mantenir una conversa amb un adult sobre temes personals, a un nivell que un alumne nadiu de cicle mitjà pot resoldre satisfactòriament. Hem de pensar que la comprensió d'una explicació de classe, la competència per explicar processos, raonaments, argumentar, generalitzar, descriure, classificar, per resumir oralment les idees principals d'un tema, són encara més complexes i donaran peu a dificultats de comprensió i d'expressió.

Els nostres resultats permeten afirmar que la competència lectora, a nivell de cicle mitjà, s'adquireix encara més tard: entre 4 i 5 anys després de l'arribada. I la competència per expressar-se per escrit encara presenta més dificultat. Naturalment, en tots aquests processos hi ha excepcions individuals que no desmenteixen la competència de la majoria.

Com en tots els processos d'aprenentatge d'una llengua estrangera, es podrien identificar unes etapes, amb recursos lingüístics i errors constitutius de cada una, que no necessàriament coincidiran amb els límits temporals que es van definir a la recerca. Resta pendent investigar específicament aquestes etapes i les altres variables (a més del temps d'estada) que determinen la seva durada en cada cas (domini previ de la llengua familiar, nivell d'escolarització anterior, etc.) i que serien una base més sòlida per establir objectius i programes didàctics.

Sembla, per tant, que el primer que pot tranquil·litzar els mestres és que el procés d'aprenentatge no és ni breu ni senzill, i que ha de preocupar més la qualitat d'aquest procés que no pas la rapidesa.

2. És rellevant l'edat d'arribada?

Les dades que hem obtingut ens diuen clarament que l'edat d'arribada no és rellevant en el procés d'aprenentatge del català per part dels alumnes marroquins. En el grup C, els que fa més temps que són aquí, els alumnes no presenten diferències significatives en cap dels indicadors, en funció de l'edat que tenien en arribar. Cal dir que els autors van ser els primers a sorprendre's. Però les nostres dades no indiquen en cap cas que els alumnes que es van incorporar de petits al sistema escolar obtinguin millors resultats, ni més ràpids, que els alumnes que van arribar de més grans. En recerques posteriors caldria confirmar una hipòtesi diferent: obtenen millors resultats en l'aprenentatge del català, els alumnes que han arribat ja grandets, amb una bona escolarització prèvia al seu país? Al menys pel que fa a la lectura i a l'escriptura semblaria que és així, però caldria confirmar-ho específicament.

3. Quina mena d'immersió?

A l'escola, generalment, és dóna com a supòsit que la immersió en català és suficient per a garantir-ne una bona adquisició, especialment pels que s'incorporen de petits. Per exemple, no es preveuen suports específics de llengua per als alumnes estrangers que arriben abans de tercer de primària. Per als que arriben a partir d'aquesta edat, s'ofereix un suport bàsic, d'una durada generalment inferior a tres anys, en horari reduït, o d'un any en horari extens, per posar-los en situació d'immersió.

Les nostres dades inviten a plantejar-se la qüestió de quina mena d'immersió es troben aquests alumnes. Una primera característica és que ells no poden fer-se entendre, als períodes inicials de l'escolarització, ni pel professor ni pels companys, que no coneixen les seves llengües familiars. Un segon tret, és la distància lingüística i cultural entre la llengua familiar i la llengua d'escolarització, molt diferent del cas d'alumnes que parlen castellà o d'altres llengües romàniques. També poden donar-se altres circumstàncies que caldria considerar: per exemple, la concentració d'alumnes marroquins en algunes escoles o aules, per sobre de certes proporcions, podria facilitar el recurs a la pròpia llengua familiar en contextos com el pati, el carrer, a la mateixa aula en demanar ajut, etc. i menys necessitat de comunicar en la llengua d'ús dominant a l'escola. O el fet que es doni una immersió simultània, en català a l'escola i en castellà al carrer. I, encara, podríem pensar en altres circumstàncies d'ordre social, com ara el fet que moltes diferències culturals, i econòmiques, puguin ser interpretades de forma pejorativa, com a elements d'exclusió social, no solament en la relació amb companys o professors, sinó en tot l'entorn social.

Les situacions de marginació poden generar mecanismes de baixa autoestima i retraïment que incideixen clarament en l'aprenentatge de la llengua.

El debat és obert, però cal prevenir-nos contra la creença que els alumnes marroquins entren a l'escola amb les mateixes condicions d'immersió que ho han fet alumnes nadius que desconeixien el català i que disposin de les mateixes oportunitats. Com també cal evitar el parany de confondre una mínima competència de comprensió i expressió en intercanvis limitats, amb la competència per seguir el procés d'aprenentatge escolar amb possibilitats d'èxit.

4. Millorar l'ensenyament del català a immigrants

L'ensenyament del català i del castellà als immigrants segurament milloraria si es partís dels enfocaments actuals de la didàctica de llengües estrangeres. Per exemple, sembla més efectiu ensenyar llengua a partir de situacions explícitament comunicatives, i a través de tasques que requereixin de l'alumne interactuar amb nadius. Això ja es fa, generalment però amb limitacions òbvies, a les classes de suport específic en el moment de l'arribada d'aquests alumnes. Però, passat aquest primer abordatge especialitzat, l'alumne ha d'incorporar-se a unes classes de llengua – català, castellà – basades especialment en la reflexió d'una llengua que es dona per adquirida. La reflexió metalingüística que caracteritza l'ensenyament de les llengües pròpies a l'escola, no sembla adequada en incorporar-se a l'aula uns alumnes que encara estan en processos inicials d'aprenentatge. S'hi pot afegir el dèficit tradicional d'ensenyament de l'expressió oral a l'escola, que, des d'un enfocament comunicatiu de l'adquisició i l'aprenentatge de llengües, no podria justificar-se.

I encara més, la presència d'aquests alumnes a classes de les altres matèries requeriria, probablement, dedicar un espai important a l'ensenyament explícit del lèxic i de les estructures pròpies del llenguatge de la matèria, del discurs i del text especialitzats. No cal dir que aquest ensenyament específic, afegit a la proposta de tasques comunicatives (debats, pluja d'idees, exposicions orals, elaboració col·lectiva de mapes conceptuals i esquemes, etc.) ajudaria també, i molt, als nadius.

Referències bibliogràfiques

LARSEN-FREEMAN, D. i LONG, M.H. *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Gredos, Madrid, 1994.

LLOBERA, M. et al. (1995). *Competència comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. EDELSA, Madrid.

MARUNY, Ll.; MOLINA, M. (2001): L'adquisició del català en alumnes d'origen marroquí a l'ensenyament obligatori. *NOVES S.L.*, estiu 2001.
www.cultura.gencat.es/llengcat/noves/hm01estiu/maruny

PUJOL, M., NUSSBAUM, L. i LLOBERA, M. (1998): *Adquisición de lenguas extranjeras: perspectivas actuales en Europa*. EDELSA, Col. Investigación Didáctica, Madrid.

SERRA, M. et al. (2000). *La adquisición del lenguaje*. Ariel Psicología. Madrid.

VILA, I. (1999). Immigració, educació i llengua pròpia, a *La Immigració Estrangera a Espanya*. Fundació La Caixa, col. Estudis Socials, 1.

VILLALBA, F. y HERNÁNDEZ, T. (2001): *Diseño Curricular para la enseñanza del español como L2 en contextos escolares*. Consejería de Educación y Universidades, Murcia.

L'educació de l'alumnat immigrant

Ma José Montón

EAP de Terrassa

Jornada de treball sobre

***Escola, família i entorn en els processos
de socialització dels joves d'origen immigrant***

Reus, 29 de novembre de 2002

FUNDACIÓ
Jaume
JAUME
Jaume
SOFILL
Sofill

L'EDUCACIÓ DE L'ALUMNAT IMMIGRANT

El contingut de les informacions que apareixen en aquest escrit formen part d'un treball més ampli que sota el títol "Necessitats educatives de l'alumnat d'incorporació tardana a l'educació secundària obligatòria: orientacions i propostes" vaig desenvolupar al llarg del curs 2001-2002. La realització d'aquest treball va ser possible gràcies a una Llicència d'Estudis concedida pel Departament d'Ensenyament.

De l'emigració a la immigració

Sovint parlem de la immigració com un fenomen que produeix inquietuds, recels, sentiment contradictori i també rebuig. Molt poques vegades la immigració és percebuda com quelcom de positiu i enriquidor. Des de fa molt poc tems, nosaltres estaven en l'altre cantó, i quasi tothom ha tingut l'ocasió de compartir vivències amb persones del seu entorn que van haver d'emigrar. Com es justifica doncs que l'arribada de persones d'altres països, d'altres cultures, d'altres religions ens provoqui tant de recel?. Com es possible que ens oblidem amb tanta rapidesa de qui érem i on estem?.

Als inicis dels anys 70 vaig tenir l'ocasió de viure durant set anys a Suïssa (Ginebra) envoltada de nombroses persones provinents d'arreu del món, entre les que hi havia un nombre considerable d'espanyols. També en aquell moment el sentiment dels autòctons envers els immigrants era similar a l'actual.

La descripció que es feia dels immigrants com persones sense formació, amb cultures i manifestacions culturals molt diferents i considerades inferiors, amb poc interès per aprendre la llengua del país d'acollida i per participar de la vida cultural i social de la ciutat, amb festes pròpies i agrupats en els barris perifèrics sense participar de la vida comunitària, amb una cultura gastronòmica molt diferent, mitificant el seu país d'origen i intentant guanyar diners per retornar o per enviar als seus familiars, fent els treballs manuals i menys qualificats que ja no volien fer els autòctons i, a més, durant els períodes de vacances es podien reconèixer fàcilment a les carreteres pel seu equipatge voluminós a dalt dels vehicles. Les persones immigrades despertaven en els autòctons poca confiança i de vegades por; es qualificaven de culturalment homogenis, d'incultes i també una mica bàrbars, sorollosos i poc respectuosos per seguir les regles de la comunitat, amb hàbits higiènics precaris, masclistes i violents els homes i submises les dones, en definitiva pobres.

En aquesta descripció podem reconèixer a la nova immigració?. On són doncs les diferències culturals?. En tot cas, les vivències d'aquella experiència en contraposició a la situació actual em permet afirmar amb convicció que el fenomen de la immigració reproduceix arreu del món els mateixos comportaments, el de les persones que marxen del seu país per buscar una vida millor i que tenen una cosa en comú: la pobresa. Realment, existeixen moltes diferències "culturals" entre els antics emigrats i els nous immigrants?. Des de l'experiència i l'oportunitat d'haver viscut i d'haver treballat en les dues situacions, m'atreveixo a afirmar amb força rotunditat que no la veig i que, en

tot cas, l'existència de tres comuns preval amb claredat per sobre dels trets diferencials.

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

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

El context socioeconòmic espanyol ha variat i ja no formem part de la perifèria europea pobre. Per estar a nivell europeu en matèria d'immigració encara ens queda, però, un llarg camí per recórrer, tant en relació a l'acollida continuada de les persones immigrades, com a la presa de decisions per a buscar les solucions més adients. Algunes experiències ja han estat aplicades amb èxit en alguns països europeus i ens poden servir de model si volem realitzar un treball rigorós.

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

Al llarg del present escrit intentaré assenyalar alguns aspectes claus relacionats amb l'educació dels alumnes immigrants.

Les actituds

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

A part de les activitats que es contempen en el pla d'acollida dels centres educatius, existeix un aspecte fonamental i imprescindible que és l'actitud del que acull. Únicament una actitud basada en el reconeixement dels drets individuals i una pràctica educativa que inclogui també un compromís de lluita contra l'exclusió social farà possible un canvi real. Les reflexions intel·lectuals i les pràctiques personals han de caminar en paral·lel i afecten per igual a tota la

comunitat educativa, entesa com el conjunt de centres educatius de la xarxa pública i de la xarxa privada concertada.

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

La normalització de l'emplaçament escolar

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

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

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

L'acollida inicial és molt important i només es pot fer de forma positiva mitjançant l'establiment de relacions gratificants amb els companys i companyes i amb el professorat. L'atenció temporal intensiva necessària per a l'aprenentatge inicial de la llengua ha de garantir-se en tots els centres defugint de propostes de concentració en centres aliens o en itineraris segregats. Aprendre els hàbits escolars corresponents a les formes de vida del nostre sistema educatiu és quelcom difícil d'aconseguir en un context aliè al propi centre i a la pròpia classe. Els alumnes immigrants han d'aprendre en un context normalitzat i en interacció amb companys i companyes i professors autòctons. Els primers models que reben són essencials per a poder entendre el nostre funcionament i assolir progressivament els hàbits i les normes que regeixen en l'entorn escolar. Els alumnes i les alumnes progressen de forma diferent i el fet de no poder accedir als recursos i possibilitats d'un centre educatiu ordinari impedeix tractar de forma diferenciada cada situació.

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

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

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

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

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

El perllongament de l'escolaritat és també una mesura d'atenció a la diversitat molt justificada en aquestes situacions. La presa de decisions per a l'escolarització d'aquest tipus d'alumnat no pot ser contemplada, en conseqüència, amb caràcter general i ha de fer-se de forma individualitzada i amb un anàlisi rigorós de cada cas.

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

- Aplicar amb rigor el concepte d'alumnes amb necessitats educatives especials derivades de situacions socials i culturals desafavorides, que inclou als alumnes immigrants amb dificultats per a seguir una escolaritat habitual;

- Equilibrar la distribució de la població entre els centres públics i els centres concertats d'un mateix barri o barris propers; una bona mesura en aquest sentit seria començar pels nens i nenes de 3-4 anys;
- Afavorir i potenciar l'estabilitat del professorat en els centres a fi que puguin realitzar projectes específics adreçats a l'alumnat immigrant;
- Afavorir i potenciar el treball inicial d'alfabetització i de reforç de la llengua o les llengües en els propis centres;
- Potenciar l'aplicació de mesures compensatòries en aquells centres que ho necessitin: augment de beques per llibres, sortides, menjadors, etc.;
- Dotar amb recursos materials i humans suficients als centres que apliquin projectes integradors i d'atenció a la diversitat del seu alumnat.

L'acolliment

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

A aquest fet li hem d'afegir les tensions que el fet migratori provoca. L'abandonament del seu país, de la seva gent, de les seves costums, sovint de part de la seva família, per exemple de la mare, i paral·lelament a això s'obren noves expectatives i noves exigències socials que no poden abordar de cop i menys en solitari. La manera com abordem l'acollida de l'alumnat immigrant condicionarà, sense dubte, la seva implicació en aquesta nova etapa de la seva vida. S'aprèn gràcies a l'establiment de relacions afectives gratificants i segures, i perquè això sigui possible les relacions han de ser sempre bidireccionals i interactives. Els alumnes nouvinguts difícilment poden sentir-se aollits quan la proposta inicial que els fem consisteix a separar-los del grup d'autòctons amb l'excusa de l'aprenentatge inicial de la llengua. Difícilment poden tenir ganes de començar l'aprenentatge inicial de la llengua quan la comunicació amb el grup d'iguals els està vedada.

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

estan condemnats a no tenir èxit si no van acompanyats d'unes actituds favorables i de respecte pels altres.

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

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

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

A cada grup classe i de forma rotatòria (per exemple quinzenalment) és convenient que un company/a pugui exercir tasques de **tutor individual** durant un cert temps. Aquestes tasques de tutoria han de consistir a ajudar l'alumne a la classe per assegurar la interpretació de les primeres consignes, resoldre dubtes sobre els treballs de classe i/o sobre d'altres aspectes, acompanyar-lo en els primers desplaçaments, fer-li costat a l'hora de l'esbarjo, ajudar-lo a aprendre les llengües repetint-li paraules, parlant-li a poc a poc, interessant-se per les seves coses i, si és possible, acompanyar-lo en el coneixement de l'entorn. L'estratègia de fer servir puntualment un company/a del mateix origen que faci de mediador amb els altres companys i el professorat també pot ajudar a millorar la situació inicial de l'alumnat nouvingut.

La figura del **mediador/a cultural** és imprescindible, en un primer moment, per exercir d'enllaç entre les famílies, els alumnes nouvinguts i la comunitat educativa. Des del nostre punt de vista, la col.laboració d'un mediador cultural no ha de comportar necessàriament una ajuda per resoldre conflictes. La

necessitat més immediata és la de facilitar la comunicació inicial entre l'alumnat i el professorat i les famílies. És important remarcar les angoixes inicials que es generen al davant la impossibilitat de comunicació. D'altra banda, no es tracta simplement de fer una traducció, sinó d'ajudar a establir relacions entre les diferents cultures. Sovint ens trobem davant de fets i situacions que no es poden entendre per desconeixement de les realitats culturals i exigim una normalitat quan les pràctiques educatives escolars i familiars són diferents. Els alumnes i les famílies han de tenir temps per a poder entendre el nostre funcionament i, al mateix temps, han de conèixer les raons per les quals exigim determinades maneres d'actuar.

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

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

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

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

- Col·laborar en les reunions amb les famílies traduint les informacions, facilitant la preparació dels continguts de les reunions, ajudant a interpretar demandes de les famílies, ajudant a entendre determinats comportaments i donant seguretat i confiança als pares i les mares;
- Col·laborar amb els respectius tutors i tutores en la realització de les entrevistes individuals amb els alumnes i les seves famílies;
- Col·laborar en la realització de les tutories del grup d'alumnes d'incorporació tardana;
- Col·laborar amb els serveis socials pel que fa al treball amb alumnes amb pocs recursos econòmics, amb situacions familiars difícils, amb problemes d'absentisme, problemes de salut, etc.;

- Col·laborar amb l'alumnat de més de 16 anys, i especialment amb les noies, per a continuar la realització d'estudis postobligatoris, per accedir a la formació ocupacional, als cursos de garantia social, etc.

L'adaptació social de l'alumnat immigrant al centre i a l'entorn

Dins del col·lectiu d'alumnes amb fracàs escolar, el 10% són alumnes immigrants; a més 3 de cada 4 d'aquests alumnes estudien a l'escola pública. Els principals problemes d'integració detectats en aquests alumnes són: l'escassa escolarització anterior, la poca competència lingüística, la desorientació cultural, els conflictes religiosos, les condicions de vida precàries i l'escàs material d'ús propi. L'índex d'analfabetisme més important es detecta entre els alumnes marroquins i especialment en el col·lectiu de dones. Des del nostre punt de vista, tant important és aconseguir una evolució escolar i personal positiva com una inserció social adaptada i una autoestima gratificant. Per tant, el treball educatiu ha d'afavorir, en primer lloc, la inserció a la societat d'acollida

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

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

- Treballant amb ells les normes de convivència i els hàbits escolars.
- Fent participar l'alumne des del primer moment de la seva arribada a la classe en activitats en les quals pugui tenir èxit.
- Utilitzant els seus aprenentatges per donar-los protagonisme dins del grup classe.
- Fent un acompanyament fins que coneguin bé els espais del centre.
- Fent un acompanyament fins que dominin amb seguretat els horaris i l'organització acadèmica.
- Respectant el seu ritme de treball durant els primers dies.
- Assegurant que es sentin acompanyats durant el temps de lleure.
- Afavorint la seva participació en totes les activitats culturals, esportives, socials, etc. del centre i assegurant que entenen el seu significat.
- Organitzant sortides per conèixer l'entorn urbà i els serveis bàsics.

- Realitzant algunes sessions complementaries per afavorir el procés de comprensió de les activitats socials i culturals del centre i de la ciutat.
- Aportant un calendari amb explicacions sobre les activitats culturals i socials que es realitzen en el centre i especialment en el barri i la ciutat i convidant-los a participar.
- Realitzant algunes sessions de tutoria puntuals amb el grup d'acollida per facilitar la comunicació, saber com es troben i conèixer els aspectes positius i els possibles problemes, aprofitant a més aquest espai per introduir canvis i recollir opinions.
- Afavorint la realització de les gestions administratives, l'adquisició del material escolar, la compra de llibres, la sol·licitud d'ajudes, etc..
- Intervenint immediatament si apareixen situacions de rebuig o de menyspreu.

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

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

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

Les famílies

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

Un aspecte important a treballar és la representació que ens fem d'aquest col·lectiu. Sovint escoltem opinions com el deteriorament dels serveis públics

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

Algunes característiques que hem observat en les famílies i que dificulten la relació amb l'entorn estan relacionades amb el desconeixement de la llengua catalana i castellana, el desconeixement dels recursos de la zona, les limitacions formatives dels pares, en especial de les mares, les diferències religioses, etc.

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

La comunicació i la relació amb les famílies té una importància cabdal i l'objectiu principal ha de ser apropar les famílies al centre amb la finalitat d'obtenir un clima de confiança i de respecte mutu. La comunicació ha de ser fluïda i continuada en el temps. Perquè això sigui possible hem de comptar amb el suport d'un mediador/a cultural, d'un professor/a amb coneixement de la llengua familiar; també en últim terme, i sempre per abordar gestions administratives, podem recórrer a l'ajuda d'un alumne del centre.

La relació ha de permetre entendre el funcionament de l'escola i de l'Institut per a poder conèixer i respectar les diferents normes. Quanta més informació tinguin les famílies, més fàcils seran les relacions i el seguiment dels alumnes. A l'inici de curs és força positiu mantenir una reunió col·lectiva amb els pares dels nous alumnes, en el cas de ser un grup més o menys nombrós. En aquesta reunió ha de participar el mediador/a cultural a fi d'assegurar la comunicació, algun membre de l'equip directiu, un representant dels tutors, el professorat de suport i, si s'escau, algun professional dels serveis educatius que assessoren el centre (EAP, Compensatòria, SEDEC, serveis socials, etc.). I se'ls ha de proporcionar informació sobre el funcionament del centre, l'horari escolar i el control de l'assistència, la tutoria, els ajuts previstos, els materials a emprar, les sortides, les colònies, el crèdit de síntesi, el pla de convivència, els deures, les relacions família-centre i la col·laboració mútua, els recursos de lleure que poden utilitzar, les beques i ajudes, etc.

Convé mantenir nous contactes amb les famílies per a la realització del seguiment individual dels seus fills; aquestes entrevistes es poden fer amb la presència dels alumnes. Aquest és un espai per compartir els progressos que realitzen els seus fills i filles, per recollir les seves impressions en relació a l'adaptació, a l'acolliment, a les vivències personals en relació a l'escola i a l'institut; i també per intercanviar opinions i reconduir situacions que necessitin canvis, com ara, per exemple, la realització de més treball individual a casa, més implicació en els estudis, millorar la convivència, l'assistència, la participació a classe, etc.

Un altre moment important de relació amb les famílies és amb motiu de l'orientació professional i/o laboral dels seus fills/es i per suposat quan es dona una situació problemàtica que cal resoldre.

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

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

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

L'entorn

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

seus companys/es i amics/gues, amb els quals han de poder interactuar i mantenir unes relacions estables i gratificants.

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

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

Conèixer els recursos de la ciutat i desenvolupar les estratègies adients per a la seva utilització no es fàcil i sovint cal un acompanyament.

A continuació assenyalarem un conjunt de suggeriments per facilitar i potenciar el coneixement de l'entorn i l'adaptació progressiva dels adolescents immigrants:

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

poder participar de les diferents formes i manifestacions culturals que la ciutat té programades. No ens hem de limitar a aspectes de lleure; igualment important és potenciar la participació en els moviments culturals i associatius de la ciutat.

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

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

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

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

El tractament de la llengua materna

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

L'adquisició del llenguatge és essencial per al desenvolupament cognitiu i social del nen, i per aconseguir un desenvolupament harmònic és important satisfer les diverses necessitats educatives, culturals, lingüístiques i de desenvolupament. La llengua materna està vinculada a la cultura del nen i tant cultura com llengua comuniquen tradicions, valors i actituds. És important doncs respectar i valorar la seva llengua i la seva cultura.

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

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

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

- Afavorir l'ensenyament i l'aprenentatge de la pròpia llengua materna. Quan més domini tinguin els alumnes de la llengua materna, més facilitats tindran en l'aprenentatge de la segona llengua.
- Afavorir que les famílies utilitzin amb els alumnes la llengua familiar. Sovint, s'aconsella als pares fer un esforç per parlar amb els nens la llengua de l'escola, però el domini que ells tenen de la mateixa és pobre, el model lingüístic que els poden aportar no és l'adient i això pot dificultar seriosament la comunicació, sense oblidar les implicacions afectives que aquesta situació genera.
- L'ambient d'aprenentatge ha de ser positiu i s'ha de potenciar la valoració personal des del respecte per la llengua materna dels nens i per la seva cultura. S'ha d'afavorir que els companys/es valorin les seves experiències i fer el possible per remarcar al davant del grup els coneixements diferents que poden aportar a la classe i la seva importància.
- Dominar una llengua porta molt temps. Molts nens/es arriben a assolir unes competències bàsiques de comunicació, però aquestes són insuficients per seguir les activitats d'ensenyament i aprenentatge amb èxit, raó per la qual és necessari comptar a totes les etapes educatives amb suports suficients per assegurar la consolidació dels aprenentatges i evitar el fracàs escolar.

Aprendre en el temps de lleure

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

Les institucions que gestionen les activitats extraescolars són concebudes per les famílies com institucions lúdiques i no com institucions educatives; l'educació formal continua sent l'espai privilegiat per a la formació dels nens i

del joves i moltes famílies, en especial les immigrades, veuen l'escola com l'únic espai formatiu. Si a més s'afegeix la manca de recursos econòmics per a poder realitzar activitats extraescolars, molts dels nens i joves immigrants no poden gaudir d'aquests serveis.

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

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

Per tant, és imprescindible que:

- Els nens i nenes petits puguin accedir als centres de lleure on tinguin la possibilitat de desenvolupar el llenguatge en contextos lúdics i de forma espontània. Està demostrat que el joc és un recurs potent per potenciar la comunicació i la socialització.
- Els espais de lleure han d'estar oberts a la diversitat de la població i no han de ser concebuts com espais compensatoris.
- Tots els centres de lleure haurien de comptar amb professionals diversos d'origen immigrant, a fi de que la població en general s'habitui a la presència.
- La realització d'una campanya informativa adreçada especialment a les famílies immigrades seria útil per contribuir a crear la necessitat de viure amb normalitat la cultura de l'oci.
- La professionalització dels monitors és bàsica per assegurar un treball de qualitat.
- Les activitats han de ser variades i creatives, intentant no potenciar aquelles que imiten programes de televisió, espots publicitaris o que fomenten els valors de la competitivitat, el diner fàcil, l'èxit sense esforç, etc.
- Els espais de lleure han de col·laborar a transmetre valors al voltant de l'interculturalitat, que ha d'estar present en la major part de les activitats proposades.
- Les gestions per accedir-hi han de ser fàcils i fora bo comptar amb una xarxa de recursos públics on les limitacions econòmiques de les famílies no siguin un fre per poder assistir-hi.

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

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

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

A continuació es troben una sèrie de suggeriments amb la finalitat de reflexionar sobre com millorar de l'aprenentatge de la llengua:

- Des del punt de vista preventiu, es contempla com a molt important la realització d'un treball rigorós de llengua en les etapes infantil i primària. Els alumnes petits de famílies immigrades s'incorporen habitualment al sistema educatiu amb un coneixement del català i del castellà molt limitat i està demostrat que, si no es compensen aquestes mancances, el risc de no dominar suficientment la llengua per poder aprendre és molt alt. De vegades, podem fer una valoració satisfactòria pel fet que els alumnes usin la llengua en contextos de comunicació funcionals, però queda constatat que cal sobrepassar aquest nivell per assegurar l'èxit escolar. Cal doncs una certa prudència quan afirmem que pel fet de seguir una escolarització normalitzada aquests alumnes ja no necessiten atencions individualitzades específiques.
- Les escoles que acullen un gran nombre d'alumnes de famílies immigrades necessiten més recursos que d'altres per poder treballar. És necessari revisar les plantilles de professorat i dotar dels recursos adients a aquests centres. A l'Educació Infantil, on la major part de les escoles compten amb 25 alumnes per aula, es fa molt difícil la realització d'un treball personalitzat. La reducció del nombre d'alumnes o la

presència de dos docents a l'aula milloraria significativament el treball de desenvolupament del llenguatge.

- Moltes famílies immigrades no tenen costum de portar els seus fills a escoles bressol, la qual cosa fa que perdin l'oportunitat d'iniciar de forma precoç l'aprenentatge de la llengua i iniciar el procés de socialització amb d'altres nens i nenes autòctons. Fóra convenient, per tant, iniciar campanyes de sensibilització adreçades al col·lectiu de famílies immigrades i facilitar les gestions d'accés a les escoles bressol, així com gestionar les ajudes econòmiques necessàries.
- La llengua catalana i la llengua castellana han de treballar-se amb el mateix rigor i no està demostrat que la llengua castellana, pel seu ús majoritari en l'entorn, sigui apresada correctament.
- Està demostrat que, en situacions normalitzades, els alumnes poden aprendre diverses llengües sense cap problema i que l'èxit de l'aprenentatge està condicionat, en part, pel tractament lingüístic que es porti a terme i per la precocitat en l'aprenentatge de les llengües.
- El manteniment de la llengua i la cultura del país d'origen dels alumnes immigrants és planteja com una qüestió important a tenir en compte a fi d'evitar la pèrdua de la seva identitat

Algunes propostes per a l'abordatge de l'escolarització de l'alumnat immigrant

La resposta educativa adreçada al col·lectiu d'alumnes immigrants ha de fer-se en el marc de les escoles ordinàries, defugint de propostes segregadores.

L'anomenat alumnat d'incorporació tardana, aquells alumnes que s'incorporen al sistema educatiu en el segon cicle de l'educació primària i a l'educació secundària obligatòria, necessiten una intervenció ràpida i de qualitat a fi d'evitar el fracàs escolar que els pot conduir a l'exclusió social i a la marginació. Les aules d'acollida tancades no són una bona solució per afavorir una integració ràpida, ja que sovint els alumnes s'hi troben aïllats i no tenen oportunitats reals d'establir contactes amb els alumnes autòctons.

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

Entenem com a competència comunicativa el desenvolupament de les destreses bàsiques de parlar, llegir, escriure i escoltar, però també la capacitat de resoldre problemes de la vida quotidiana i de conèixer els trets bàsics

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

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

Alguns aspectes que han de tenir-se en compte a l'hora de planificar la resposta educativa més òptima:

Valoració inicial

Seria erroni iniciar el procés de valoració d'un alumne immigrant i especialment un alumne d'incorporació tardana amb la creença de que aquest no sap, no està informat, no vol col.laborar o manifesta una actitud passiva. Les dificultats de comunicació inicials dificulten molt el procés de valoració i poden camuflar l'existència d'aprenentatges no percebuts en la sessió de valoració; cal procedir, per tant, amb molta cautela en l'anàlisi dels resultats de la valoració inicial.

Un altre factor a tenir en compte és la situació d'avaluació d'un adolescent; aquest es troba en ple procés de construcció de la seva identitat i el fet de sentir-se observat li pot generar encara molta més angoixa per la por de no tenir l'èxit desitjat en la realització de les tasques proposades, no poder-se comunicar o no fer-se entendre.

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

Sovint, la primera avaluació és realitzada per un professional del Programa d'Educació Compensatòria o dels EAP, amb les limitacions que suposa esbrinar les seves competències instrumentals quan la comunicació no es fluïda i quan aquesta avaluació es realitza de forma molt puntual i poc contextualitzada. De vegades, també s'aprofita aquest moment per cercar d'altres dades i informacions familiars que li poden resultar incòmodes pel fet

de sentir-se investigat sense entendre molt bé les finalitats d'aquest interrogatori. Sense negar la necessitat de comptar amb informacions inicials que poden ser de gran utilitat, com per exemple les relatives a la seva escolarització prèvia o la seva situació personal i/o familiar, cal obtenir aquesta informació de forma progressiva i a mida que l'alumne se sent més segur i té més capacitat per viure aquests contactes com un procés d'ajuda i no de fiscalització.

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

Agrupament i espais

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

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

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

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

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

D'altres aspectes a tenir en compte per millorar l'escolarització de l'alumnat immigrant

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

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

- Ampliar els recursos humans en els centres amb major presència d'alumnes immigrants. Instaurar la figura del tutor d'acollida.
- Dotar de professorat d'educació compensatòria a tots els centres que escolaritzen alumnes immigrants.
- Valorar la conveniència de comptar amb treballadors socials adscrits als centres.
- Ampliar els serveis educatius i els professionals d'educació compensatòria a fi de poder realitzar un assessorament de qualitat.
- Valorar la conveniència d'implantar els programes de diversificació curricular en tots els centres de secundària.
- Valorar la conveniència que tots els centres de secundària comptin amb cicles formatius de grau mitjà i amb programes de garantia social.
- Valorar la conveniència de comptar amb més mediadors/es culturals, atès que no és possible disposar de professorat bilingüe.
- Afavorir la creació per zones de centres de recursos especialitzats en l'atenció a l'alumnat immigrant i ampliar les seves funcions.
- Generalitzar la traducció de documents per tal de facilitar les informacions a les famílies i a l'alumnat.
- Afavorir la col.laboració i coordinació de serveis municipals diversos, organitzacions cíviques, culturals i juvenils, ONG, etc. per tal d'unificar esforços en el treball amb les persones immigrades.

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

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

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

Alguns suggeriments per aplicar en el nostre context:

- Dotar de recursos formatius els barris amb un major nombre d'immigrants. Els recursos han d'estar emplaçats en els mateixos barris.
- L'existència de cursos per a l'aprenentatge del català són manifestament insuficients i cal fer un esforç per dotar els barris de cursos d'aprenentatge de llengua i cultura catalana. És important portar a terme campanyes de sensibilització especialment adreçades a les dones.
- Dissenyar activitats per afavorir les relacions veïnals.
- Dissenyar campanyes de sensibilització per facilitar el coneixement intercultural adreçades a tots els ciutadans.
- Afavorir la presència d'informacions positives a través dels mitjans informatius locals: premsa, ràdio i televisió.
- Afavorir la presència de col·lectius minoritaris en les associacions de veïns.
- Col·laborar amb les associacions juvenils, consells de joventut, etc. per tal de portar a terme una tasca intercultural i afavorir la participació de joves immigrants dins les associacions.
- Promoure plans d'acollida locals.
- Fer un esforç per incrementar la col·laboració i la coordinació de tots els recursos d'un mateix territori.

**Immigració, parelles mixtes, transnacionalisme i educació dels fills.
Repercussions a l'àmbit privat (identitari) i institucional**

Dan Rodríguez

Divisió d'Antropologia Social.

Universitat Autònoma de Barcelona

Jornada de treball sobre

***Escola, família i entorn en els processos
de socialització dels joves d'origen immigrat***

Reus, 29 de novembre de 2002

FUNDACIÓ
JAUME
BOFILL

Immigració, parelles mixtes, transnacionalisme i educació dels fills. Repercussions a l'àmbit privat (identitari) i institucional

Dan Rodríguez García

Divisió d'Antropologia Social,

Universitat Autònoma de Barcelona

Síntesi

Entre 1994 i 2002, i amb l'ajut de la Fundació Jaume Bofill (beca complement 2000-2001 i beca salari 2001-2002), vaig realitzar una recerca de tesi doctoral ("Endogàmia, exogàmia i relacions interètniques. Un estudi sobre la formació i dinàmica de la parella i la família centrat en immigrants de Senegal i Gàmbia entre Catalunya i Àfrica") que combinava la metodologia qualitativa i la metodologia quantitativa, amb treball de camp a Catalunya, Regne Unit i Gàmbia, sobre un dels àmbits menys accessibles i fonamentals de la interculturalitat: la formació de la família en el context de la migració. El treball analitza en detall els factors que intervenen en el procés de formació de la parella/família en la població de Senegal i Gàmbia resident a Catalunya, focalitzant en els processos d'endogàmia/exogàmia (i.e., matrimoni dins/fora un determinat grup o categoria), i dedicant una atenció particular a l'estudi de les parelles mixtes (bi-nacionals) i famílies transnacionals: dinàmica inter-cultural (canvis/manteniments), relacions de gènere, educació dels fills, dinàmica inter-generacional, vincle origen/destí i processos identitaris, etc.

Partint d'una perspectiva multidisciplinària i comparativa, l'objectiu general d'aquesta investigació es contribuir a la definició de conceptes com: 'mestissatge', 'integració' o 'multiculturalisme', per tal de promoure el debat i la reflexió i comprendre millor i afrontar els reptes i les riqueses de la interculturalitat a les societats plurals.

El treball conclou que, malgrat els patrons d'elecció matrimonial és un dels aspectes que menys varia amb la migració, i que l'endogàmia (i.e., matrimoni dins del mateix grup o categoria social) és la tendència predominant, una de les

conseqüències de les migracions internacionals en el context de la globalització és l'augment dels matrimonis mixtos (bi-nacionals) i la formació de famílies transnacionals. Aquesta és una realitat recent però també creixent a Catalunya i a la resta de l'Estat, i, a diferència d'altres països (e.g. Regne Unit o Canadà), encara no ha estat estudiada. Aquesta recerca es proposa, doncs, analitzar les característiques i repercussions d'aquest fenomen, que té repercussions en tots els àmbits socials: des dels eixos d'identificació dels joves a l'àmbit privat, al nivell institucional (a l'àmbit educatiu, i també a l'àmbit polític).

La recerca també conclou que ni l'endogàmia es pot considerar *a priori* com una opció negativa o anti-integrativa, ni l'exogàmia com una *panacea* de la integració (el mestissatge no implica necessàriament integració estructural). De fet, l'endogàmia i l'exogàmia no són processos unidireccionals o irreversibles, doncs poden donar-se a la vegada.

D'altra banda, la recerca demostra que en l'anàlisi dels processos d'endogàmia/exogàmia i, en general, en el tractament de la immigració i les relacions interculturals, cal no sobrevalorar el pes del factor *cultural* (en el sentit de 'particularitats culturals'), i tenir més en compte els aspectes de tipus *social* (en el sentit de classe social i 'estructural social global', a més dels factors situacionals i personals), que moltes vegades tenen més importància.

He organitzat l'article de la següent manera: després de parlar breument de la metodologia de la recerca i de centrar el marc teòric per contextualitzar la realitat estudiada, parlaré del predomini de l'endogàmia entre la població immigrada d'origen senegambià a Catalunya, per després centrar-me en la significació de l'exogàmia: les característiques de les parelles mixtes i de les famílies transnacionals (formació, dinàmica familiar, transmissió de valors i conflicte intercultural, etc., tot relativitzant el pes del factor cultural en aquests processos). Seguidament argumentaré la complexitat dels processos d'interculturalitat, discutint el paper del mestissatge en aquest context, i posant l'accent en la integració estructural dels immigrants. Finalment, i de forma sintètica, faré unes propostes extretes de la recerca per orientar polítiques i actuacions en el camp de la socialització dels joves d'origen immigrant.

1 Metodologia de la recerca

La població d'estudi és el col·lectiu originari de Senegal i Gàmbia (les dues nacionalitats de l'Àfrica Sub-sahariana més importants tant a Catalunya com a la resta de l'Estat)¹ i, indirectament, de la resta de països africans, particularment la població del Marroc, resident a Catalunya; a més del col·lectiu originari de Senegal i Gàmbia resident a Londres (treball de camp d'octubre de 1997 a octubre de 1998), i la població senegambiana resident a Gàmbia (treball de camp d'agost a octubre de 2000).

La recerca combina la metodologia qualitativa del treball de camp antropològic (observació participant, entrevistes semi-estructurades, mètode genealògic) amb metodologia més quantitativa (explotació de fonts demogràfiques, elaboració de qüestionaris i anàlisi estadística multi-variable). Respecte la informació qualitativa, es van realitzar un total de 53 entrevistes (temàtiques prospectives i semi-dirigides) i 31 diagrames genealògics que recullen la informació detallada de les unions referents als individus entrevistats i a tota la seva parentela per a quatre generacions. Respecte la informació quantitativa, es va fer, d'una banda, una explotació del Cens de Població de 1991 i de l'Estadística de Població de Catalunya de 1996, comparativament, en quant a les dades sobre nupcialitat de la població africana (Total Àfrica) i, separadament, dels tres col·lectius africans més nombrosos: Marroc, Gàmbia i Senegal (aquestes dades, de tipus stock, corresponen a la població immigrada de nacionalitat estrangera resident a Catalunya que vivia amb el seu cònjuge al 1991 y al 1996, segons la seva edat i sexe, i segons la nacionalitat i el país de naixement dels seus cònjuges). D'altra banda, es va elaborar un qüestionari amb 51 variables (individuals i per parelles) i es va aplicar a la mostra de població del treball de camp a Catalunya (251 individus, mostra obtinguda per quotes i per xarxes de referència). L'explotació d'aquesta mostra també inclou anàlisi multi-variable.

¹ Segons dades del Registre de residents estrangers de la Direcció General de Policia (Ministerio del Interior), en finalitzar l'any 2001, Senegal i Gàmbia representaven el 63% del total de la immigració subsahariana a Catalunya (11.580 individus) i el 41% de la resident al conjunt de l'Estat. En aquesta data, el 85,4% dels senegambians residents a Catalunya eren de nacionalitat gambiana, i el 31,4% de nacionalitat senegalesa.

2 Marc teòric: la política d'immigració i el model d'integració a Catalunya en el context mundial

En una Europa en principi ja profundament heterogènia, no hi ha dubte que els nous fluxos migratoris internacionals han contribuït a la pluriculturalitat i el cosmopolitisme (Faist 2000; Castles i Davidson 2000). La resposta política a aquesta realitat ha estat diversa segons els països: des de polítiques més assimilacionistes a polítiques més multiculturalistes. En els darrers anys, tant des del món acadèmic com des de les administracions, s'ha argumentat que aquests dos extrems estan en procés de colapse. D'un banda, la perspectiva assimilacionista implica l'abolició de les diferències, quan de vegades poden coexistir. D'altra banda, el model multicultural ("mosaic cultural") pot afavorir processos de segregació, en detriment dels principis d'una ciutadania comú. La tendència de futur és cap a un multiculturalisme transnacional; és a dir, un model local-global adaptat a cada país segons les seves particularitats culturals i històriques, que conciliï la diversitat cultural i identitària amb la cohesió social i política, i que reconegui la superposició o coexistència de diverses afiliacions identitàries i polítiques. En altres paraules, un model de convivència que faciliti el manteniment d'identitats i costums diverses en un marc de mútua acomodació on, alhora, es proporcioni als immigrants els mateixos drets civils i les mateixes oportunitats socio-econòmiques que a la majoria. Això es pot traduir políticament en un federalisme asimètric o cosmopolitisme federal "des de a baix"; és a dir, no centralitzat, sinó amb diversos nivells i competències. Un model, doncs, semblant al canadenc ('pluralisme multiètnic' o 'mosaic horitzontal' vs. la tendència cap a un 'mosaic vertical' –de relacions desiguals en funció de l'origen– dels EE.UU).

La legislació espanyola sobre immigració és molt recent, i encara molt immadura en quant al disseny d'una política d'immigració integral. De fet, la manca de claredat respecte el concepte d' "integració" és paral·lela a l'existència de molts obstacles en l'accés als drets civils bàsics defensats teòricament. En resum, no queda clar quin és el model de convivència que s'ha de construir. En qualsevol cas, el model actual d'integració pot ser comparat més amb el model assimilacionista francès que amb el model multiculturalista anglès; tot i que l'Estat espanyol pot definir-se com un dels països més plurals d'Europa en termes autonòmics.

Per raons històriques, a Catalunya la política d'immigració és més oberta i elaborada que al conjunt de l'Estat, i en teoria s'emfatitza tant la voluntat d'allunyar-se d'una política purament repressiva de la immigració com la necessitat del coneixement mutu i el diàleg intercultural. No obstant, la política d'immigració catalana està dins el marc de la política global de l'Estat espanyol i de la UE, centrada en el control de la immigració i la política de quotes, i amb un model d'integració que, a la fi, està molt més a prop de l'assimilacionisme que de la mútua acomodació. És a dir, malgrat l'èmfasi del *Pla Interdepartamental d'Immigració* elaborat per la Generalitat de Catalunya d'allunyar-se de les polítiques assimilacionistes, la tendència fins el moment és cap a una política d'integració unilateral (assimilació), en lloc d'entendre la immigració dins el context de la interculturalitat: un procés interactiu de convivència en la diversitat, que ha de deixar lloc per a un replantejament de les bases estructurals de la societat.

Des de les institucions, fa temps que es planteja la necessitat d'elaborar una política autonòmica d'immigració on Catalunya tingui més competències en el control i administració de la immigració (com passa al Canadà). En aquest context, es vol consensuar un model propi d'integració: l'anomenada 'via catalana d'integració', un model ni assimilacionista (tipus francès) ni multiculturalista (tipus britànic). És a dir, un model semblant al de del Quebec: centrat en l'aprenentatge de la llengua i la educació com a elements d'integració i identificació amb el territori. Però, de nou, aquesta proposta planteja la integració com a quelcom que recau més en els immigrants ("uns més integrables que d'altres"...) que en la societat civil; és a dir, es planteja en termes unidireccionals, en lloc de plantejar-la com una acomodació que implica canvis també en la societat d'acollida (interculturalitat). Encara que, òbviament, els immigrants han de complir amb una sèrie de deures de la societat d'acollida, la integració adequada no consisteix en fer que siguin indistingibles de la resta. La igualtat a nivell estructural (drets de ciutadania) no implica una eliminació de la diversitat cultural que, en certa mesura, és negociable (també a l'espai públic) i pot coexistir amb una cultura pública comú dins una societat democràtica plural. Manca primer acceptar aquesta premissa per, després, passar a negociar quins aspectes són compatibles i quins no ho són. La Taula 1 intenta reflectir totes aquestes opcions:

Taula 1 Tipologia de polítiques d'immigració-integració social

	ASSIMILACIÓ (<i>anglo-conformity</i>)	MULTICULTURALISME (<i>segregation</i>)	PLURALISME TRANSNACIONAL (<i>border-crossing</i>)
MARC IDEOLÒGIC- SOCIAL	universalisme cultural (tradició francesa)	particularisme cultural (tradició alemana-anglesa)	cosmopolitisme, globalització- localització, transmigració y transnacionalisme
EFFECTE POLÍTIC	ciutadania nacional (cohesió nacional): integració unidireccional, igualtat estructural i cultural (identitària) (<i>top-down</i>)	ciutadania multicultural: diferència cultural i estructural (separació institucional) (<i>bottom-up</i>)	ciutadania transnacional (pluri-nacionalitat: <i>ius domicili</i>), acomodació multidireccional: negociació de la diferència en la unitat. Federalisme (<i>top-down + bottom-up</i> : centre-perifèria)
EFFECTE SOCIO- CULTURAL	assimilació: aculturació	retenció cultural: segregació, getthització (enclavatges ètnics)	multiculturalisme transnacional, interculturalitat (comunitats ètniques + espai híbrid dialògic)
EFFECTE BIO- SOCIAL	fusió: un tipus únic (nacional)	Juxtaposició: mosaic cultural	hidridació, sincretisme (interculturalitat)

Font: Basat en Grillo (2000). Elaboració pròpia.

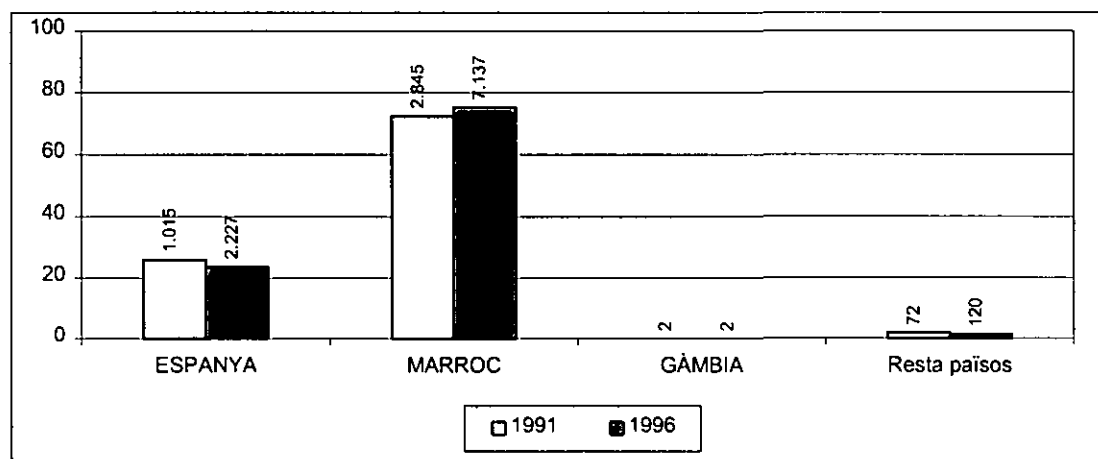
3 El predomini de l'endogàmia

Com s'ha dit abans, les conclusions de la recerca indiquen quelcom que ha estat demostrat des d'un ampli ventall de disciplines, i en diferents contextos: que els patrons d'elecció matrimonial és un dels aspectes que menys varia amb la migració, i l'endogàmia (i.e., matrimoni dins del mateix grup o categoria social) es la tendència predominant. Això es confirma en tots els nivells analitzats: país i regió de naixement-socialització; religió; grup ètnic-lingüístic (africà); família (vinde de parentiu) i classe social.

Els gràfics 1, 2 i 3 recullen la explotació de les dades del Cens de Població de 1991 i de l'Estadística de Població de Catalunya de 1996 en quant al país de naixement dels cònjuges de la població de nacionalitat marroquina, gambiana i

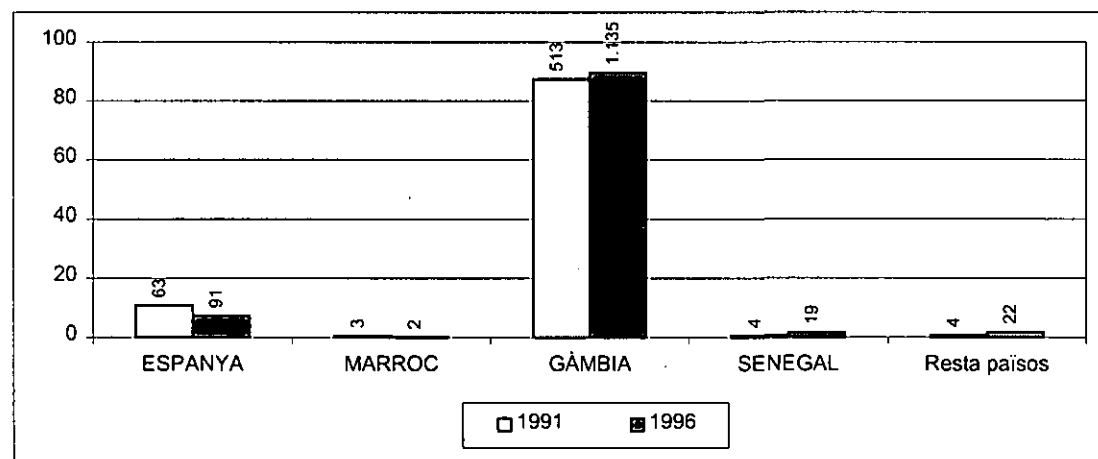
senegalesa (respectivament). En tots els casos, observem el predomini de l'endogàmia.²

Gràfic 1 Població de nacionalitat marroquina que resideix amb el seu cònjuge a Catalunya a 1991 i 1996, segons el país de naixement del cònjuge



Font: Cens de Població 1991 i Estadística de Població de Catalunya 1996, Idescat. Elaboració pròpia.

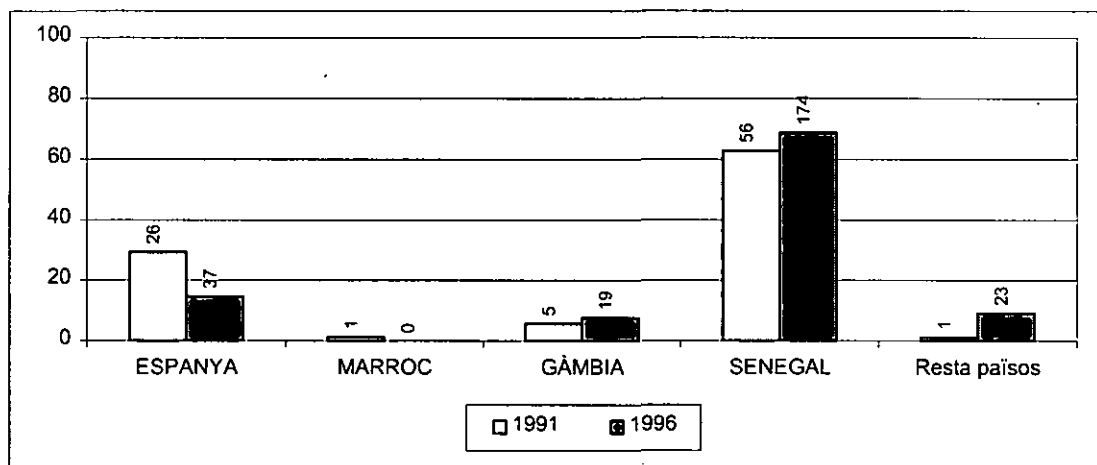
Gràfic 2 Població gambiana que resideix amb el seu cònjuge a Catalunya a 1991 i 1996, segons el país de naixement del cònjuge



Font: Cens de Població 1991 i Estadística de Població de Catalunya 1996, Idescat. Elaboració pròpia.

² Per raons d'espai, aquí només es recullen les dades per país, i només per país de naixement del cònjuge (no per nacionalitat). Cal dir, però, que hi ha diferències significatives si comparem les dades segons el *país de naixement* amb les dades segons la *nacionalitat* del cònjuge: l'evolució temporal entre 1991 i 1996 indica que cada vegada hi ha més endogàmia si la variable que considerem és el país de naixement del cònjuge, però menys si el que tenim en compte és la seva nacionalitat. És a dir, que hi ha més exogàmia entre persones de diferent nacionalitat que entre persones nascudes a un país diferent. Això vol dir que estariem subestimant l'endogàmia entre persones del mateix origen geogràfic si només tinguéssim en compte la variable 'nacionalitat'.

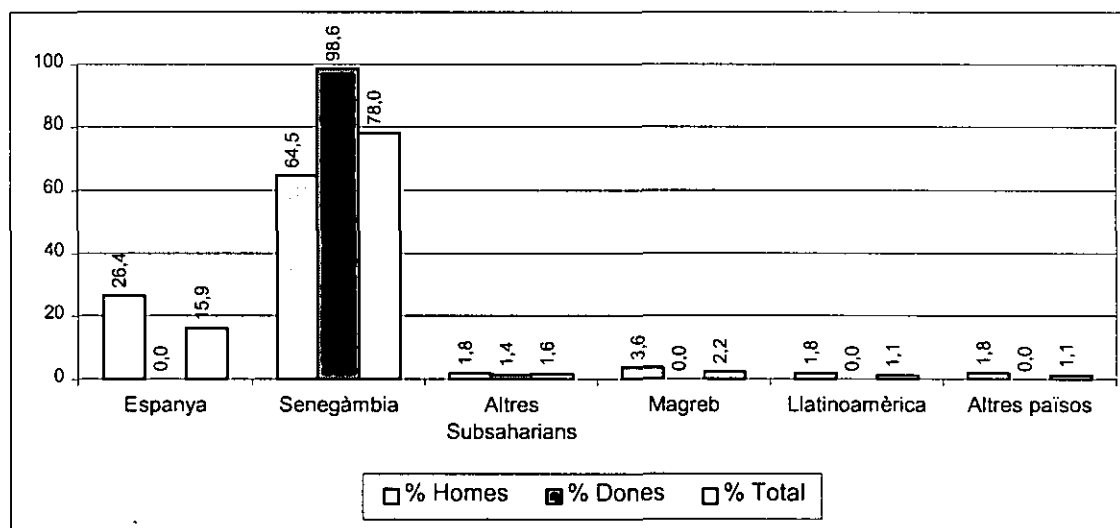
Gràfic 3 Població senegalesa que resideix amb el seu cònjuge a Catalunya a 1991 i 1996, segons el país de naixement del cònjuge



Font: Cens de Població 1991 i Estadística de Població de Catalunya 1996, Idescat. Elaboració pròpia.

Com mostren els Gràfics 4, 5 i 6, l'anàlisi de l'explotació de la mostra de població de treball de camp a Catalunya corrobora les dades anteriors.³

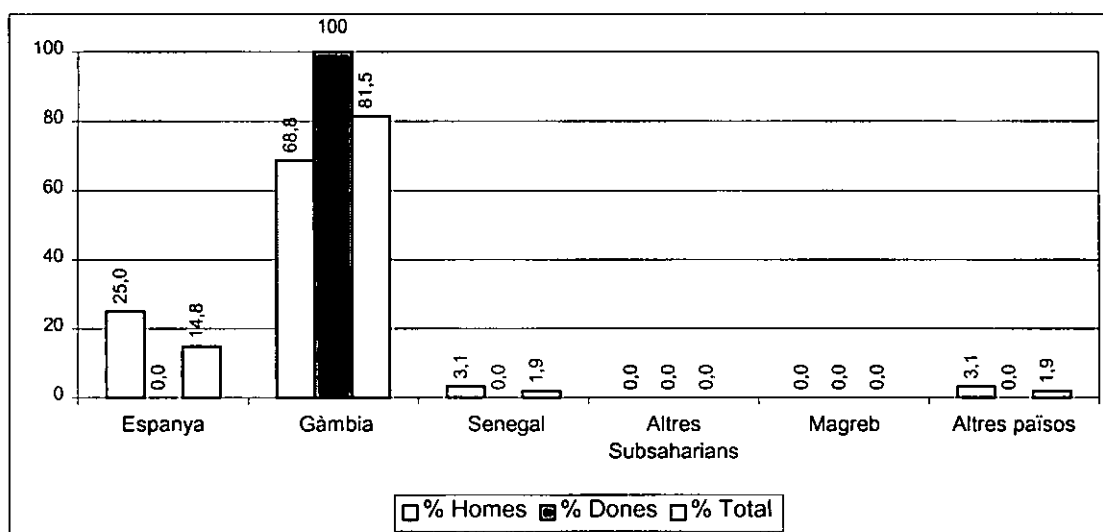
Gràfic 4 Població nascuda a Senegàmbia (Senegal i Gàmbia) resident a Catalunya per sexe, segons el lloc de naixement del seu cònjuge o parella cohabitant: percentatges



Font: Mostra de població de treball de camp a Catalunya (n = 251). Elaboració pròpia.

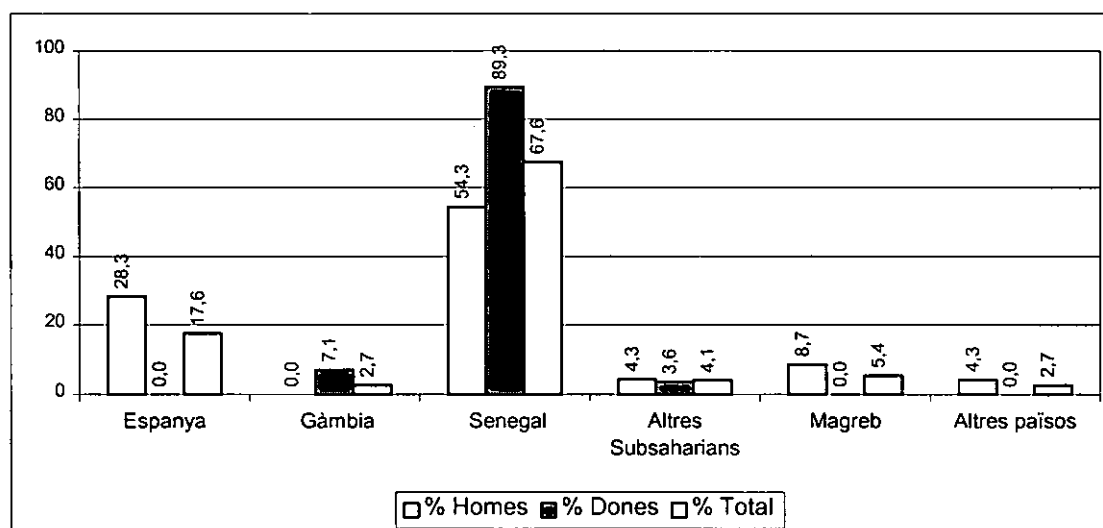
³ En aquest cas, l'alt percentatge de unions mixtes de senegambians amb individus nascuts a Espanya és deguda en aquest cas al tipus de mostreig, per quotes i xarxes de referència. Per la mateixa raó, pot haver aquí una sobrevaloració de l'endogàmia, doncs bona part dels migrants han estat pre-seleccionats (sobretot les dones) pel fet d'estar casades (la raó per migrar és estar casades al lloc d'origen).

Gràfic 5 Població nascuda a Gàmbia resident a Catalunya per sexe, segons el lloc de naixement del seu cònjuge o parella cohabitant: percentatges



Font: Mostra de població de treball de camp a Catalunya (n = 251). Elaboració pròpia.

Gràfic 6 Població nascuda a Senegal resident a Catalunya per sexe, segons el lloc de naixement del seu cònjuge o parella cohabitant: percentatges



Font: Mostra de població de treball de camp a Catalunya (n = 251). Elaboració pròpia.

Les raons per aquest predomini de l'endogàmia són tant estructurals com normatives: d'una banda, s'explica pel patró migratori masculí (amb reagrupació posterior de la dona) i el projecte de migració temporal (amb retorn i inversió en origen del capital econòmic i/o formatiu obtingut a l'exterior), en el context d'estratègies migratòries col·lectives organitzades fonamentalment per la família i on el matrimoni concertat té una funció cohesionadora de l'estructura de parentiu.

D'altra banda, l'endogàmia constitueix un element de referència dins la organització familiar, com a suport bàsic i principal vehicle de transmissió de valors i codis culturals (aquí la religió de l'Islam, majoritària tant a Senegal com a Gàmbia, actua com a catalitzador cultural). I a tot això contribueix la pressió social general cap a l'endogàmia (racisme i xenofòbia). Segons tot això, podria dir-se que la opció per formar una parella mixta és una "anti-estratègia".

Les unions mixtes solen ser homogàmiques; és a dir, ambdós cònjuges tenen més o menys el mateix status socio-econòmic. Però si no es així, la unió mixta és generalment una unió hipergàmica pel el cònjuge estranger, això és, que suposa una millora en la posició social dels individus immigrants en termes d'accés a recursos i mobilitat social. En aquest context es produeixen els anomenats "matrimonis blancs" o "de conveniència", on la finalitat única del matrimoni és la obtenció de la nacionalitat del país de destí. S'ha de dir, però, que això no és en absolut comú entre els residents senegambians a Catalunya (Espanya), a diferència del que passa a d'altres països (e.g. Alemanya o Suècia).

Pot dir-se que la major connexió amb la xarxa comunitària a la societat d'origen i a la societat de destí, condueix a l'endogàmia; i el contrari a l'exogàmia. En aquest sentit, una de les hipòtesis secundàries corroborades a la recerca és que les 'generacions joves' (i.e., joves immigrants i descendents d'immigrants) són més exògames que les 'generacions velles', degut a la desvinculació amb el país d'origen propi o dels pares, i a la conseqüent diversificació de les xarxes socials. Cal tenir en compte, però, que l'endogàmia i l'exogàmia no són processos irreversibles ni excloents, doncs poden donar-se a la vegada.

4 La significació de l'exogàmia: matrimonis mixtes i la formació de famílies transnacionals

4.1 Context general

És una afirmació reiterada que Catalunya està feta de corrents migratoris, i que la immigració ha estat part integrant i principal del modern sistema català de reproducció (Cabrè 1999). De fet, dels 6 milions d'habitants actuals, 3,6 milions es

poden considerar fruit directe o indirecte de la immigració durant el segle XX (Domingo i Valls *et. al.* 2002: 10). Per tant, les noves migracions (internacionals) i els nous processos d'interculturalitat i mestissatge a Catalunya es produeixen en un context ja divers; però també plantegen nous reptes.

En l'actualitat l'augment de la natalitat dels països industrialitzats receptors d'immigració és en gran mesura deguda al naixement dels fills dels immigrants estrangers. De fet, les primeres estimacions de l'Eurostat per l'any 2000 confirmen que els fluxos migratoris suposen entorn el 70% del creixement de la població total de la Unió Europea. A Catalunya, segons dades de l'Idescat, en finalitzar l'any 1999, el 9,3% de la població estrangera havia nascut a Catalunya (Generalitat de Catalunya 2001: 59-64; Fundació Jaume Bofill 2001: 80-81). Els naixements on el pare tenia nacionalitat espanyola i la mare tenia una nacionalitat diferent –majoritàriament marroquina, i després francesa, alemanya i dominicana– representaven el 2% (1.196 individus en valors absoluts). Els naixements on la mare tenia nacionalitat espanyola i el pare tenia una altra nacionalitat –majoritàriament marroquina, i després francesa, alemanya i anglesa– representaven el 2,2% (1.280 individus). Els naixements on el pare i la mare eren de nacionalitat estrangera representaven el 5,2% (3.079 individus), i d'aquests, 2/3 parts del total de parelles eren de nacionalitat africana (principalment marroquina i en segon lloc gambiana). És a dir, en total, gairebé en un de cada deu naixements, un dels progenitors era de nacionalitat estrangera.

En relació amb això, la proporció de matrimonis mixtos o bi-nacionals (i.e., els formats per un individu de nacionalitat espanyola i un altra de nacionalitat estrangera extra-comunitària) en finalitzar l'any 1999 era del 4%. Aquest percentatge era més gran que el percentatge de matrimonis formats per un individu de nacionalitat espanyola i un individu de nacionalitat comunitària (1%) i també més gran que el percentatge de matrimonis on ambdós cònjuges eren de nacionalitat extra-comunitària.

Així doncs, una de les conseqüències de les migracions internacionals és l'augment dels matrimonis mixtos (bi-nacionals) i la formació de famílies transnacionals.

4.2 La formació de parelles mixtes i famílies transnacionals:

En els darrers anys, ha augmentat a tot el món el nombre de persones migrants que viuen a dos o més països simultàniament i/o mantenen relacions socials multidimensionals (polítiques, econòmiques, familiars, culturals, etc.) que vinculen les seves societats d'origen i de destí. Sovint quan parlem d'immigrants, doncs, es tracta de comunitats transmigrants o transnacionals (Glick Schiller *et. al.* 1992; Grillo 2000). Aquest és el cas de la població de Senegal i Gàmbia resident a Catalunya.

Generalment, el projecte migratori dels immigrants senegambians és en principi temporal; és a dir, l'objectiu de la migració és obtenir recursos per tal d'invertir-los després al país d'origen. A més, donat el desgast econòmic que suposa la solidaritat familiar a la societat d'origen, molts senegambians es plantegen retornar només quan disposin dels recursos suficients com per afrontar aquesta despesa. Però esperant a obtenir aquests recursos –i tenint en compte que el nivell econòmic desitjat augmenta, i també les relacions de dependència origen/destí–, el retorn es retarda interminablement, i el projecte es fa cada cop més indeterminat. Com expliquen alguns dels individus entrevistats durant el treball de camp a Catalunya:⁴

Me gustaría yo volver; sí, sí. [...] Siempre lo digo aquí en el calle, porque me preguntan: "¿tú vas a volver algún día?", digo: "sí, yo creo que sí"; esto es lo que deseo cada día, no sé si habrá porque... las cosas ya no... porque no sabes como... cuando volveré ni nada. Alomejor dentro de diez años; pero estos diez años para mí son muchísimos años... Cada vez lo que digo: "¡ay si me toca la lotería, aunque cinco millones de pesetas, me voy para siempre!" [rialles] sí. (Absa, senegalesa⁵ de 23 anys resident a Lleida⁶ des de 1994, casada amb un senegalès i amb tres fills)

Ellos [referint-se als senegambians d'ètnia fula] sólo vive con la vacas, con una cabaña, no tiene nada. ¿Y qué hace?, cada dos años, doscientasmil pestas o trescientasmil pesetas guardao y luego se va a África, y hecho la casa bueno, con su padre y su madre y todo esto, y compra más vacas con su gente. ¡Porque cienmil pesetas aquí son mucho dinero allá! [...] Lo que tú quieres es ir rico, eso es lo sueño que tiene tú a la cabeza: tú quiere volver más rico que tu padre; ¿entiendes?. ¿Entonces este qué pasa?: se pasa años aquí, años, años... ¡Las pobres siempre vuelven a un año y a dos años!. ¡Quiere ser rico para volver, y será rico nunca!

⁴ Les entrevistes s'han transcrit literalment en l'idioma en que es van expressar els entrevistats. Tampoc he modificat els errors gramaticals.

⁵ Quan dic 'senegalesa' no faig referència a la nacionalitat sinó al lloc de naixement de l'individu en qüestió.

⁶ El lloc de residència fa referència a la província (no a la ciutat o localitat).

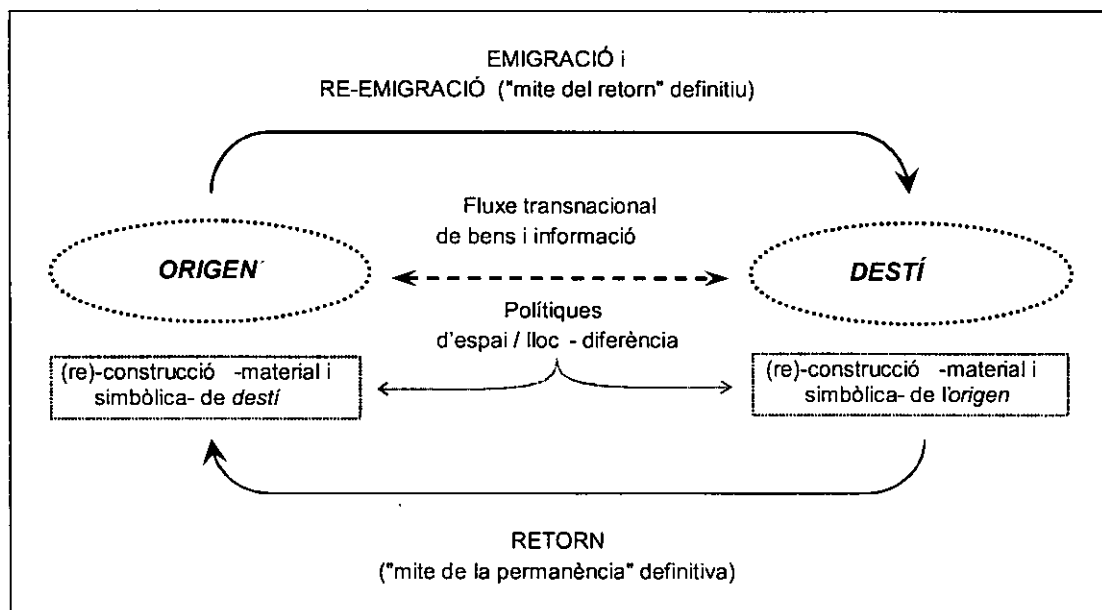
[...] siempre quiere tener doble, ¡y nunca no ilegal!; y pasa, año que viene, año que viene, año que viene... ¡y los años pasas, y ni te enteras! (Sherif, gambià de 37 anys resident a Tarragona des de 1979, casat amb una catalana i amb tres fills)

Este idea de volver allá nunca se quita de la cabeza [...] Todo lo tengo allá: tengo mis padres, mis hermanos, mis sobrinos y todos, los tengo todo allá. Por eso, bueno... nunca estás satisfecho para decir: "ya me quedo definitivo"; puedes quedar definitivo porque ocasión de lo que marca la ley, pero que... los que estamos fuera, todos piensan día de mañana, cuando haya algo, volver pa allá. (Sulayman, gambià de 43 anys resident a Lleida des de 1982, casat amb una catalana i amb dos fills)

Ya está habituo pues a una casa, y unas ciertas comodidades... Entonces plantearse de ir no... No, a veces dicen: "cuando yo me jubile..." pero lo dice... es un decir [...] y las comodidades, y la familia... Alomejor gente que vengan, le vaya la cosa mal, y viva en unas condiciones un poco precarias, que hay muchísimos eh... entonces, pues sí, dices: "jolín, pues yo me iría a mi tierra, yo me iré...". O incluso que se hayan casao y estén un poco hartos también de la vida de aquí porque a la mujer tampoco le haya ido muy bien la cosa, pues se lo pueden plantear. Pero cuando tienes una cierta comodidad en la familia y estás a gusto... (Imma, andalusa de 36 anys resident a Barcelona, casada amb un gambià i amb cinc fills)

Tot això dona lloc a una situació de transnacionalitat, on hi ha un flux constant de contactes i informació entre la societat d'origen i la societat de destí. En aquest sentit pot parlar-se tant d'un "mite del retorn" com d'un "mite de la permanència" (vegeu la Figura 1).

Figura 1 El camp de la transmigració



Font: Elaboració pròpia.

La transnacionalitat suposa per alguns immigrants una situació de no pertanyer enlloc: no se senten ni *d'aquí* ni *d'allà*. Com expressa Malang, un senegalès de 39 anys resident a Barcelona des de 1988, casat amb una dona extremenya i amb dos fills:

Y allí no te consideran como africano, y aquí no te consideran español () Tú no eres de aquí, tú no eres de allí: te conviertes en un apátrida.

Però, en realitat, aquesta situació de transnacionalitat suposa per a molts –i ho és de fet– un “arrelament múltiple”. Sobretot entre aquells que tenen fills nascuts i/o socialitzats a Catalunya, i especialment en el cas de les famílies mixtes, el projecte futur és la residència transnacional. Com expliquen alguns dels individus entrevistats:

Si algún día yo tengo la suerte, mi ilusión: ir con ella a mi país. No digo para quedar ahí; pero [sí] ya estamos jubilaos, una temporada aquí, una temporada allá; si podemos, no hay ningún problema. Claro, la diferencia está, mm... nosotros hemos hecho la vida aquí ya, y a partir de hacer la vida aquí, mis hijos ya tienen todos la mitad con de aquí. Entonces la ilusión es que conoce las dos partes. (Sulayman, gambià de 52 anys resident a Barcelona des de 1969, casat amb una castellana i amb tres fills)

Yo me vuelve, es mi terreno; yo volver, pero yo volver aquí, me marcha allí, me marcha... los dos sitios, los dos sitios. No porque estar aquí tanto años sin volver; tengo familia allá y tengo que estar... Tengo la vida en dos sitios [...] No quedar allí [a Gambia] Sí puede vivir allí, pero... Me importar aquí de momento que los niños estudio, y todos bien, porque... ¿para qué tiene que cambiar si está bien!. (Sherif, gambià de 37 anys resident a Tarragona des de 1979, casat amb una catalana i amb tres fills)

Yo siempre tengo muy claro, ese depende de posibilidades que voy a tener en futuro; si hay futuro este y ellas puede vivir una forma encantadora y con todo posibilidades, voy a llevarlas [a Senegal, a la seva dona i la seva filla] Tengo planes para esto: tengo una casa terminada, tengo otro que está... que quiere construirla si hay posibilidades [...] Y cuando llega vacaciones, las hijas quiere ir en vacaciones, o ella quiere ir con las vacaciones a África, coge la llave y coge avión y ir ahí, cuando llega abre su casa y pasa sus vacaciones allí y vuelve; ese siempre lo tengo ese plano (Lamine, senegalès de 40 anys resident a Barcelona des de 1985, cohabitant amb una castellana i amb un fill).

Per tant, els transmigrants no estan “entre aquí i allà” (és a dir, enlloc!) com els estudis sobre minories ètniques plantejaven als anys 1970s (e.g. Watson 1977), sinó “aquí i allà”.

Aquesta situació fa que, en general (tant a les famílies mixtes com a les que no ho son), existeixi la voluntat que els fills "no perdin" la cultura i els valors del país d'origen del/s cònjuge/s immigrant/s: l'afiliació a l'Islam; la solidaritat familiar i el vincle amb la família africana; l'idioma del corresponent grup ètnic-lingüístic, etc. Segons molts dels entrevistats, a les parelles mixtes la major dificultat de transmissió d'aquests valors ve donada pel fet que els fills passen més temps amb la mare espanyola que amb el pare africà. Com expliquen dos dels entrevistats:

El problema que tengo yo es que, claro, siempre estoy fuera, y yo cuando vengo tengo el fin de semana sólo. Entonces claro, es muy difícil [...] Claro, están en colegio, ¿qué están sacando a colegio?: lengua de aquí; cuando viene [a casa] con la madre, la mismo. Y yo claro, tengo un fin de semana sólo, y ya no puedo, no tengo tiempo. Yo hoy mismo si por ejemplo tuviera dinero, cuando llega la hora de las vacaciones, me los cojo, me los llevo allá, dos o tres meses que hacen de vacaciones; con ese dos o tres meses, cuando vienen ya hablarán. (Sulayman, gambià de 43 anys resident a Lleida des de 1982, casat amb una catalana i amb dos fills)

Hay problema, porque hay muchos que ya no controlan [...] porque, en primer lugar, ¡los hijos no conocen la cultura del padre, eh!: nacieron aquí, conocen todo de aquí, y nada más. [Coneixen] muy poco de Gambia, o no lo respetan, no no... Llevan básicamente 90% de la cultura de su madre, y nada más [...] Hay un choque entre culturas: el padre le quiere llevar a un camino y la madre a otro camino, y entonces... el niño se queda un poco rebelde en la familia, ¿sabe, y entonces ya es bastante difícil, bastante difícil. (Alagey, gambià de 46 anys resident a Barcelona des de 1980, casat amb una gambiana i amb cinc fills)

En general, l'allunyament o "pèrdua" de les tradicions, és quelcom vist a la vegada amb preocupació i amb comprensió o resignació per part dels pares senegalesos i gambians. Entenen que els seus fills, especialment els nascuts i/o socialitzats a Catalunya (Europa), viuen en un altre context, amb valors i referents socio-culturals diferents. Com m'explicava amb una clara metàfora l'Omar, un jove d'origen senegalès resident a Mataró, i que treballa com a mediador cultural a l'Ajuntament:

La gente joven pasan... y es normal. Yo cojo estas cosas como una maleta que me han dado mis padres... y a una cierta edad tengo que pensar: esto me interesa, esto no... Es un concepto (cultura) que todavía no he aclarado... es como una maleta, que coges y quitas, coges y quitas... y eso es exactamente lo que están haciendo los jóvenes.

I per això, el més comú en l'educació dels joves d'origen immigrant (i fills de parelles mixtes) és una postura mitja: mostrar les dues realitats i deixar que ells triïn. Com

explica la Gloria, una dona castellana de 52 anys resident a Barcelona, casada amb un gambià i amb tres fills entorn els vint anys d'edat:

Ellos [*referint-se als seus fills*] no sé; ya se hacen mayores, se hacen hombres... Y cuando eran niños hacían más bien la de... tiran a la de su padre; y los conocimientos y todo son más los de su padre, que la mía. Pero nunca él me prohibió a mí que yo les enseñara la mía [...] Porque nunca nos hemos puesto..., a ver: "tú tienes que ser esto", o... no. Nosotros le hemos enseñado y ahora ellos que elijan lo que quieren; cuando son mayores que elijan lo que quieran.

En aquest procés, hi ha aspectes culturals que es mantenen més que d'altres. Com explica la Mercè, una catalana de 37 anys resident Lleida, casada amb un gambià i amb dos fills, respecte el menjar:

Mengem de tot, però los plats d'allà les fem, sí; ahir vam fer arros amb cacahuet, sí, hi fem. I couscous, hi fem, un día o dos a la setmana [...] I els nens contentíssims, l'arròs lo troven boníssim, i el día que fas arròs: '¡oi vui arròs!'; i en fem un o dos cops a la setmana; en ves de fer paella d'arròs, pues fem l'arròs d'aquest [*somrient*]. La salsa de cacahuet me l'ha ensenyat ell, però de la primera setmana que nos vam casar, vull dir: "es fa així..."; i cada vegada m'ha anat sortint més bonet més bonet.

Òbviament, hi ha aspectes culturals més conflictius que d'altres; i aquí s'ha de tenir en compte que hi ha individus més tradicionalistes que d'altres. Però el que sí és comú degut a aquesta situació de transnacionalitat, és la voluntat que els fills coneguin i tinguin contacte amb la cultura i el país d'origen dels pares —o pare o mare en el cas de parelles mixtes. Per això, el projecte general, especialment en les parelles que tenen fills nascuts i/o socialitzats a Catalunya, és la transnacionalitat: estar *aquí* (societat de destí) i *allà* (societat d'origen). Com expliquen en Sulayman i la Mercè, un matrimoni format per un gambià de 43 anys resident a Lleida des de 1982 i una catalana de 37 anys, i que tenen dos fills:

ELLA: Intentes pues anar a les festes [*africanes*], que els nens vinguin perquè vegin la seva cultura, i tot.

ELL: Tradiciones y esos pierde a través de lo padres. Si tú no le enseñas la camino, no le dices lo que hay, claro que se pierde. Claro, ellos están aquí, están en otra cultura que es diferente que el tuyo; tú lo que tienes que luchar para enseñar el camino, decir lo que hay, no... no esconde nada. Y de vez en cuando [...] pues cuando tenga un momento, pues lo coge lo lleve allá [*a Gàmbia*] para que vean allá, no digo para que quedar, pero puede llevar un mes o dos meses en vacaciones que vean la familia, que acostumbren con ellos también; entonces claro, llevándolo esto así dos o tres veces, eso ya no lo perderán.

Una prioritat, però, és que els fills s'eduquin a Catalunya, doncs això els proporciona més recursos per a la mobilitat social. Malgrat tot, en les parelles mixtes, els cònjuges senegambians solen reiterar que deixen les portes obertes per a una emigració eventual o la residència transnacional dels seus fills en el futur. Com expliquen alguns dels entrevistats:

Yo me iría con los ojos cerrados, siempre y cuando el sistema de sanidad estuviese más... ¡Si nosotros estuvimos a punto de irnos! [...] no nos hemos hecho la casa ya porque nos hemos echao atrás pensando: "ahora esta [*fa referència a la seva filla gran, de tretze anys*] con diabetes, que miedo, como te vas allí...". Y luego el tema de la enseñanza. (Imma, espanyola de 36 años residente en Barcelona, casada con un gambiano y con cinco hijos)

ELLA: [...] el futuro de estudios y todo esto tiene que ser aquí.

ÉLL: Yo no voy a mandar a mis hijos para ir a estudiar allí y yo no estoy allí () al menos hasta que sean adultos; entonces ya... [*amb rialles*] quieren vivir a Miami o quiere vivir a... Cuando son adultos, ya no está mi responsabilidad, se puede vivir en donde quiere; yo estoy libre, he decidido vivir aquí porque quiere; y ellos vivirán donde ellos quiere y hacer lo que quiere; yo solamente quiere darle todo los posibilidades, lo que yo no ha tenido cuando estaba pequeño (Lamine i Pilar, senegalès de 40 anys resident a Barcelona des de 1985, i castellana de 32 anys, cohabitants i amb un fill)

A la vegada, pels propis fills, nascuts i/o socialitzats a Catalunya, és difícil pensar en emigrar al país d'origen del/s pare/s, i rarament coincideixen amb els seus desigs. No obstant, aquest interès pot augmentar en les famílies que estan en pitjor situació socio-econòmica i/o que estan més connectades amb la societat d'origen, especialment si allà poden gaudir d'uns privilegis que –incrementats amb els nous recursos socials obtinguts– no tenen a la societat de destí. He observat això també al Regne Unit, amb fills de pares gambians que, tot i havent nascut al Regne Unit, es planejaven anar a viure a Gàmbia. Per això, s'ha de tenir en compte que els processos de canvi i manteniment cultural no són irreversibles i poden funcionar en paral·lel. Les respostes identitàries no són en absolut unidireccionals. Tornant al cas del Regne Unit, he observat que entre els descendents dels immigrants poden donar-se processos de revitalització cultural (el que podríem anomenar "contracció cultural") que poden estar provocats per contextos socio-econòmics i ideològics desfavorables a la societat de destí (precarietat laboral, manca d'integració o accés als drets de ciutadania, racisme i xenofòbia, respectivament). Per tant, identitat i integració social són processos que estan imbricats.

4.3 Transmissió cultural i conflicte: el pes relatiu del factor cultural

Com he vingut argumentant, les parelles mixtes i famílies transnacionals constitueixen un espai de dinàmica socio-cultural especialment actiu i complex. I la transmissió inter-generacional de valors i models socio-culturals és el context per excel·lència on tenen lloc totes aquestes dinàmiques. En aquestes negociacions s'aprecia que, d'una banda, les pràctiques culturals són transformades i reelaborades pels propis actors socials, donant lloc a respostes molt diverses. Això vol dir que la cultura d'origen no és quelcom natural i rígid, sinó construït i dinàmic. Són molts els senegalesos i gambians que expressen que a les parelles mixtes, on el bagatge socio-cultural i les formes de fer poden ser força diferents, el respecte, el diàleg i la flexibilitat són fonamentals per a la convivència familiar. Com explicava Malick, un senegalès de 42 anys resident a Barcelona des de 1989, casat amb una catalana i amb un fill:

Aquí he aprendido mucho, *par rapport* de mi país... Es un poco duro, porque tengo mi cultura, ella también tiene su cultura. Hay cosas que yo no entiendo de la matrimonio aquí, pero la hago porque estoy aquí a este país; hay que respetar la cultura de otro... Ella también ha respetado mi cultura por, primero, se ha convertido musulmán, ¿eso es algo, no? Yo también, de respetarle, yo estoy de acuerdo de todo lo que hay el matrimonio aquí. Hay algunos que me cuesta mucho, pero intento hacerlo.

D'altra banda, doncs, i com es veu reflectit en la cita anterior, la cultura és adaptable a l'ús que cada individu en fa. En aquest sentit, cal emfatitzar el paper dels actors socials com a subjectes actius en aquests processos de transmissió socio-cultural.

Com s'ha dit abans, generalment els pares immigrants tracten que els seus fills mantinguin els valors culturals que ells van aprendre. El respecte i la obediència és un d'aquests valors que els pares senagambians volen trametre als seus fills, i un dels més conflictius. Com explica Aliu, un gambià de 56 anys resident a Premià de Mar des de fa uns quinze anys, divorciat d'una dona espanyola, amb la que té un fill adolescent, i recentment casat amb una dona gambiana:

El respeto a los padres...eso es muy importante. Aquí es diferente, es de tú a tú [...] la desobediencia no es lo que nos satisface a nosotros. Nosotros venimos con otra educación... y

los hijos que nacen aquí tienen otras costumbres [...] Hay que eliminar lo malo y lo bueno intentar aumentarlo.

Certament, a les parelles mixtes poden sorgir més conflictes en quant a la educació dels fills, que poden conduir a la ruptura de la relació. Com explica Lamine, un senegalès de 40 anys resident a Barcelona des de 1985, divorciat d'una dona espanyola (andalusa) que no es va convertir a l'Islam i casat amb una altra dona espanyola (castellana) convertida a l'Islam:

Primer matrimonio dura poco [...] porque después de venir la niña [...] mientras que está bajo mi responsabilidad, ellos tiene que saber: ¿[de] dónde viene papá?, ¿porqué papá es diferente a la mamá?, y ¿porqué papá tiene ese cultura y vas ahí levanta ahí y hace ramadán?; [con énfasis] ¡eses cosas mis hijos tiene que saberlo, sino la cultura pierde!. Y las niñas están aquí [...] Donque todo lo que aprende ahí, ese es la cultura española, ese no es la cultura de su padre [...] Porque ella [la seva ex-esposa] dijo: "cámbiate o me separo". Yo le digo: "yo no me cambio, tú decide" [...] Para ella [ex-esposa]: la niña española, su madre española, y la niña nacido española, pues no tiene que aprender nada de lo que es el cultura africana () Pues yo no le veo así [...] Pues aquí [amb la seva esposa actual] es muy diferente de la anterior [...] Ella no tiene esa clase de ideas; ya ha demostra que no le importa.

Així doncs, els conflictes en les relacions de gènere i l'educació dels fills poden donar lloc a la ruptura de la parella mixta, fet que sovint va acompanyat d'un procés de revitalització cultural que pot conduir a la formació d'una nova parella/família endògama (amb una dona senegambiana), justificada precisament en termes de similitud cultural-religiosa. Com continua explicant l'Aliu:

He aguantado mucho [referint-se al matrimoni amb la seva ex-esposa espanyola], porque somos diferentes, costumbres diferentes; nosotros estamos acostumbrados a la obediencia, a obedecer al marido, y no decir: "tráeme esto" y que te digan "pues cógelo tú!" [...] [a Gàmbia] la mujer nace educada con obediencia en el matrimonio; no es una discriminación, es una forma de vivir que tenemos nosotros [...] La mujer en su casa es la dueña [...] su felicidad, el éxito de sus hijos, depende de la armonía que hay con su marido. .

Hi ha qui opina, però, que aquesta revitalització no es produeix per una qüestió cultural-religiosa, sinó per tal de mantenir els privilegis socials derivats. Com explica en Malang, un senegalès de 43 anys resident a Barcelona des de 1984, casat amb una senegalesa i amb dos fills:

Éstos para mí son lo falsos, las personas falsas que lo hacen. Porque la religión musulmana, los que la practican, no la practican por la creencia de Dios [...] Yo mismo veo las parejas aquí, como en África que, he visto compañeros que se casaban y se han vuelto religiosos, porque la religión musulmana siempre es un instrumento para pisar la mujer siempre abajo y el hombre arriba, ¿lo entiende?; y esta gente lo hacen porque entonces inculca la mujer esta mentalidad, la mujer será así y él estará arriba.

Segons tot això, l'estructura global patriarcal, i no la cultura o la religió particular, és el que té més pes en aquestes dinàmiques.

En resum, tot i que els conflictes que sorgeixen en les relacions de gènere i la educació dels fills en les famílies mixtes poden argumentar-se en termes d'"incompatibilitat cultural", de fet poden respondre a factors situacionals i personals que no tenen necessàriament a veure amb la cultura. Si apliquem aquesta informació al context de les polítiques educatives i l'atenció a la diversitat, podem dir que, tot i que és crucial conèixer a fons les característiques socio-culturals dels joves immigrants o fills d'immigrants per poder articular estratègies d'acomodació adients, aquest coneixement s'ha de fer de forma crítica; és a dir, no donant a la cultura d'origen més pes del que té, en detriment dels aspectes socials, que poden ser més explicatius. Aquesta perspectiva d'anàlisi crítica vol advertir sobre el perill de sobredimensionar el factor cultural i, per tant, etnificar a la població immigrada.

5 Crítica a la simplificació de la interculturalitat: mestissatge i integració estructural

El resultat de la immigració a Catalunya ha estat sempre la integració i la barreja; tot i que de vegades en termes més positius que d'altres. Així, a mitjats dels anys 1930s, Vandellós advertia dels perills que representava la immigració –llavors fonamentalment procedent d'Almeria i Murcia– i "un mestissatge no ben dirigit" per a la pervivència dels trets ètnic-racials de la nació catalana:

[...] com més pura es manté una agrupació ètnica, més possibilitats té de desaparèixer [...] Cal, però, que estimulem i vigilem la barreja i assimilació dels immigrants [...] Fóra per a nosaltres ben satisfactori que, en plena decadència i forçats a acudir a l'aportació de sang forastera, la barreja ens portés, en un terme relativament curt, una reviviscència de la nostra ètnia [...] Ens satisfaria, però, molt més que els catalans volguessin tenir més fills; perquè la idea de la

substitució del nostre poble per un altre de nou, més o menys assimilat per la nostra cultura, suposant sempre que no s'oposessin obstacles a la funció assimiladora, desvetlla moltes aprensions. (Vandellós 1935: 206-207)

Afortunadament, els discursos acadèmics i polítics entorn el mestissatge cultural i biològic han anat canviant, i cada vegada s'emfatitza més la consciència de la nostra essència mestissa. Com deia en Vicens Vives cap a mitjans d'aquest segle: "som fruit de diversos llevats i, per tant, una bona llesca del país pertany a una biologia i a una cultura de mestissatge."

Ningú pot negar que en l'actualitat, més que mai, el mestissatge és una realitat creixent i positiva. Fer apologia del mestissatge no és quelcom banal si tenim en compte que la xenofòbia i la mixofòbia (i.e., el rebuig a la barreja) és molt present en alguns sectors de la nostra societat. Una prova són els brots de discriminació racial (només?) de l'any 1999 a Ca n'Anglada, on les demostracions de mixofòbia contra les parelles formades per marroquins i espanyols van ser molt significatives.⁷ O el mateix any, durant l'atac mixòfob a una residència de menors magrebins a Fuerteventura, quan alguns d'ells intentaven relacionar-se amb noies de la localitat.⁸

La realitat positiva del mestissatge que es produeix amb les noves migracions internacionals és quelcom que també apareix als *mass-media*.⁹ I inclús s'utilitza com a reivindicació d'una societat sense barreres. Així, al març de 1997, i coincidint amb el Dia Internacional contra el racisme, el CITE va organitzar la celebració d'un "casament ilegal" entre un sudanès i una catalana, com a resposta a l'Ordre ministerial 8593 de l'11 d'abril d'aquell mateix any, segons la quina els estrangers casats amb espanyoles havien d'esperar tres anys abans de poder formalitzar la seva situació legal a Espanya (actualment aquest període és d'un any si es resta a Espanya, i només d'un mes si es viatja al país estranger).¹⁰ En les intervenciones dels representants polítics que van assistir a l'acte, el portaveu de del CITE va dir que:

⁷ Vegeu: "Todos somos inmigrantes", *El País. Edició Catalunya*, 17-07-1999, p. 22.

⁸ Vegeu: "Cinco heridos en el asalto racista a una residencia de menores inmigrantes en Fuerteventura", *El País. Edició Catalunya*, 07-11-1999, p.19.

⁹ Vegeu: "Amor de colores. Las parejas de distinta etnia se multiplican en Cataluña", *El Periódico. Edició Catalunya*, 03-10-1999, Reportatge del dominical, pp. 2-7.

¹⁰ Vegeu: "Boda 'ilegal' para denunciar los obstáculos a los matrimonios interétnicos", *El Periódico. Edició Catalunya*, 22-03-1997.

El casament d'una persona immigrada amb una altra de nacional és l'acte últim en el qual han hagut de superar-se els prejudicis racistes més profunds que hi ha a la societat.¹¹

En la mateixa línia, l'alcalde de Barcelona –llavors Segon Tinent d'Alcalde– Joan Clos, va dir que:

Les ciutats han de ser el centre de l'esperança de la convivència, essent els matrimonis interculturals l'exemple més clar d'aquesta voluntat [...] Barcelona és un bressol de mostra concreta de l'esperança de convivència, que s'ha de reafirmar amb la identitat de tots nosaltres i amb la voluntat de compartir les identitats i barrejar les identitats per formar el que som: la col·lectivitat, la ciutat, el país, etc.

Cal, però, considerar els processos d'interculturalitat i mestissatge des d'una perspectiva que no minimitzi la seva complexitat: ni l'endogàmia es pot considerar *a priori* com una opció negativa o anti-integrativa, ni l'exogàmia com una *panacea* de la integració; és a dir, mestissatge no implica necessàriament integració estructural. Per exemple, el mestissatge no és signe d'integració si un immigrant es casa amb una dona espanyola perquè l'Estat fa impossible la reagrupació de la seva dona (de fet, els anomenats "matrimonis blancs" o "matrimonis de conveniència" augmenten en la mesura que l'accés a la ciutadania es fa més restrictiu); ni tampoc si la reagrupació familiar és més fàcil per a uns immigrants que per altres en funció de la seva procedència i característiques socioculturals (en relació amb la política de quotes).

D'altra banda, l'endogàmia tampoc s'ha de jutjar negativament *a priori*. La perspectiva assimilacionista, adoptada per demògrafs i sociòlegs des dels anys 1950s per influència de l'Escola de Chicago, ha considerat els matrimonis mixtos com a indicadors de la integració social. Conseqüentment, s'ha considerat l'endogàmia com a indicador de segregació en termes negatius (Todd 1996: 16-17; Coleman 1993: 38-39). Certament, les poblacions immigrades i minories ètniques solen mantenir patrons de concentració residencial i d'endogàmia. Però això és degut en gran part a la desprotecció de l'individu durant les fases inicials de la immigració, i està relacionat amb l'articulació d'una xarxa social d'ajut mutu (McDaniel i Tepperman 2000: 83; Bauböck 1996: 96). D'altra banda, i com

¹¹ Grabació i Transcripció pròpies.

emfatitzen alguns estudis recents fets al Canadà, cal diferenciar entre: a) enclavatges d'immigrants: formats per nous immigrants de baix nivell socio-econòmic, on la segregació és forçada; b) comunitats ètniques: formades per immigrants amb millor nivell socio-econòmic, on la segregació és més una opció escollida, doncs proporciona beneficis socio-culturals associats a la co-residència més enllà dels que s'obtenen en el període d'immigració inicial); i c) ghettos: quan la comunitat ètnica pateix la exclusió de la societat majoritària (Myles i Hou 2002). És a dir, que no tota la segregació té les mateixes causes ni els mateixos significats; i, per tant, no s'ha de negativitzar unilateralment.

L'espai de la interculturalitat és un espai on els processos de globalització i localització, de canvi i manteniment, coexisteixen. En aquest context, els processos d'endogàmia/exogàmia constitueixen un espai de dinàmica sociocultural especialment actiu i complex, on les opcions no són excloents. Així, per exemple, un individu senegambià de religió musulmana pot casar-se amb una dona espanyola no-musulmana, i després divorciar-se i casar-se endogàmicament a tots els nivells (país, religió, etc.). O també poden coexistir la unió endògama en origen i la unió exògama en destí. D'altra banda, la unió mixta tampoc suposa absència de prejudicis racials-ètnics.

L'apologia del mestissatge ha de fer-se, doncs, sense fixar-se només en la forma i sense deixar de banda el més important: la integració estructural dels immigrants; és a dir, l'accés en condicions d'igualtat als drets i deures de la societat d'acollida: dret a una vivenda, a un lloc de treball regularitzat, escolarització dels fills, sanitat, reagrupació familiar, etc.

6 Propostes extretes de la recerca per orientar polítiques i actuacions en el camp de la socialització dels joves d'origen immigrant

La realitat dels fenòmens de transnacionalisme fa que no es puguin obviar els vincles més o menys forts que poden existir entre les societats d'origen dels individus immigrants (o descendents d'immigrants). Seria un error, doncs, pretendre que aquests vincles no existeixen –o que poden sorgir en el futur. La fluïdesa i dinamisme dels processos de transnacionalisme no vol dir que “res existeix”, o que no hi ha, de fet, elements socials i culturals materials (i simbòlics) que coexisteixen. En aquest sentit, i en l'àmbit educatiu, una de les activitats que s'hauria de promoure en termes d'atenció a diversitat dels joves immigrants i fills d'immigrants és la promoció d'activitats i currículums escolars entorn l'herència o tradició cultural on els alumnes tinguin accés –amb una participació activa– al coneixement de diferents tradicions culturals en un ambient de celebració de la diversitat i de mútua acomodació, on la clau sigui el compromís amb els valors universals i, alhora, el reconeixement de la diversitat (això és una part molt important i molt ben elaborada del currículum escolar a les escoles del Canadà).

A la vegada que cal tenir en compte l'origen cultural dels joves immigrants, i considerant el paper crucial del sistema educatiu com a mitjà de transformació social, en la tasca d'atenció a la diversitat des de l'escola s'ha d'anar amb compte de no donar al factor cultural més pes del que pot tenir: hem d'evitar culturalitzar (i.e., prejudici que consisteix en pensar que tot s'explica per la 'diferència cultural'). És a dir, els factors culturals només són una part del tot; també hi ha factors socials, individuals i situacionals que poden ser inclús més importants. En aquest sentit, cal no perdre de vista especialment el factor de classe social i de gènere en l'atenció a la diversitat. I, en conseqüència, la noció d' “entorn multicultural” no ha de referir-se només als immigrants, sinó també a totes les diferències de tipus minoria/majoria.

En general, no cal esperar que les respostes identitàries dels joves immigrants o descendents d'immigrants siguin unidireccionals. Cal tenir en compte que les

identitats són dinàmiques i múltiples, i no necessàriament incompatibles. D'altra banda, cal tenir en compte que poden donar-se processos de revitalització cultural deguts a situacions socio-econòmiques desfavorables; és a dir, revitalització "per oposició", no "per elecció". De nou, la integració cultural està directament relacionada amb la integració estructural.

Bibliografia

- Bauböck, R. (1996) "Social and Cultural Integration in a Civil Society", a Bauböck, R., A. Heller, i A. R. Zolberg (eds.) *The Challenge of Diversity. Integration and Pluralism in Societies of Immigration*. Vienna: Avebury, pp. 67-133.
- McDaniel, S. A. i L. Tepperman (2000) *Close relations. An Introduction to the sociology of families*. Scarborough, Ontario: Prentice-Hall.
- Cabré, A. (1999) *El sistema català de reproducció*, Barcelona: Institut Català de la Mediterrània.
- Domingo i Valls, A., J. Bayona i Carrasco, I. Brancós i Coll (2002) *Migracions internacionals i població jove de nacionalitat estrangera a Catalunya*, Barcelona: Observatori català de la Joventut, Departament de la Presidència, Generalitat de Catalunya, nº 7, estudis.
- Castles, S. i A. Davidson (2000) *Citizenship and migration: globalization and the politics of belonging*. London: Macmillan.
- Coleman, D. A. (1993) Los indicadores demográficos de la integración, a Tapinos, G. (ed.) *Inmigración e integración en Europa*. Barcelona: Fundación Paulino Torras Domenech, pp. 35-82.
- Faist, T. (2000) *The volume and dynamics of international migration*. Oxford: Clarendon.
- Fundació Jaume Bofill (2001) *Anuari de la immigració a Catalunya 2000*. Barcelona: Mediterrània.
- Generalitat de Catalunya (2001) *Pla Interdepartamental d'Immigració 2001-2004* (juliol 2001).
- Glick Schiller, N., L. Basch i C. Blanc-Szanton (1992) Towards a definition of 'transnationalism': Introductory remarks and research questions (ix-xiv). Glick Schiller, N., L. Basch i C. Blanc-Szanton (eds.), *Towards a transnational perspective on migration*. New York: New York Academy of Sciences.
- Grillo, R. D. (2000) "Transmigration and Cultural Diversity in the Construction of Europe". Comunicació presentada al *Simposi Internacional diversitat cultural i construcció europea*. Fundació Jaume Bofill / Universitat Oberta de Catalunya, Barcelona, 15 de desembre de 2000.
- Myles, J. i F. Hou (2002) "Changing Colours: Neighborhood Attainment and Residential Segregation Among Toronto's Visible Minorities", <http://www.utoronto.ca/ethnicstudies/research.htm>, draft ms., May 10, 2002.
- Todd, E. (1994) *Le destin des immigrants. Assimilation et ségrégation dans les démocraties occidentales*. Paris: Seuil.
- Vandellós, J. A. (1935) *La immigració a Catalunya*, Barcelona: Institució Patxot.
- Watson, J. L. (ed.) (1977) *Between two cultures*. Oxford: Basil Blackwell.

Identitat, racisme i violència.
Les relacions interètniques en un institut català

Carles Serra
Departament de Pedagogia.
Universitat de Girona

Jornada de treball sobre
Escola, família i entorn en els processos
de socialització dels joves d'origen immigrat

Reus, 29 de novembre de 2002

FUNDACIÓ
Jaume
JAUME
Jaume
BOFILL
Bofill

Identitat, racisme i violència. Les relacions interètniques en un institut català.

Carles Serra (antropòleg, Universitat de Girona)

En el present article s'hi presenten les principals línies d'una recerca de caràcter etnogràfic que es va desenvolupar en el Guillem d'Efak, un Institut d'Educació Secundària situat en una població mitjana de Catalunya (Serra 2001)¹. Els principals objectius de l'estudi eren, en primer lloc, analitzar els discursos d'identitat dels alumnes; en segon lloc, establir fins a quin punt la identitat era una qüestió fonamental per a ells i de quina manera utilitzaven prejudicis i idees relacionats amb la diversitat cultural, així com els conceptes d'estrangeria i nacionalitat per a justificar la discriminació d'alguns companys; en tercer lloc determinar amb precisió quin era l'estat de les relacions interètniques entre l'alumnat i analitzar què hi havia darrera del que amb freqüència qualifiquem com a "violència racista"; i finalment analitzar de quina manera intervenia el professorat en aquestes qüestions i en quina mesura la seva intervenció era eficaç o, contràriament, podríem considerar-la equivocada o fins i tot contraproduent.

A l'institut s'hi havien detectat problemes greus de convivència entre els alumnes, problemes que es traduïen en la proliferació de conductes violentes, desordres a les aules i un racisme cada vegada més evident entre els alumnes. Per això un dels eixos de la investigació va ser, precisament, el d'intentar establir la relació que hi havia entre tots aquests fenòmens, diversos però que es presentaven barrejats: discursos d'identitat, relacions interpersonals, actituds racistes i brots de violència que en ocasions adoptaven un caràcter també marcadament racista. Aquesta darrera qüestió, l'anàlisi del que alguns qualificaven de "violència racista", així com de la interacció entre els fenòmens de violència i els discursos d'ètnicitat, era una qüestió que fins aleshores no havia estat suficientment analitzada. I encara menys en el context escolar on cada vegada desperta més interès i preocupació. Si més no, això era així entre el professorat del Guillem d'Efak, que era conscient que a l'institut hi havia problemes greus de convivència i que sovint els alumnes fills dels nous immigrants eren els que més patien aquesta situació de degradació i

¹ La recerca va comptar amb una ajuda econòmica de la Fundació Jaume Bofill, a qui vull expressar el meu agraïment.

conflictivitat. Alguns mestres parlaven clarament de violència racista i consideraven que el racisme era un problema greu que calia treballar. Però els problemes de convivència anaven més enllà: la indisciplina, les incivilitats, les interrupcions a l'aula i la violència en general estaven força generalitzades, feien difícil el treball a l'aula i constituïen un important obstacle per al desenvolupament de qualsevol iniciativa orientada cap a l'educació intercultural.

Al Guillem d'Efak les interrupcions a l'aula, les incivilitats, eren habituals. El diari de camp que vaig anar elaborant al llarg de la recerca és ple d'anotacions que parlen de classes on les interrupcions eren constants i el xivarri era intens, d'alumnes que s'asseien d'esquenes al mestre i a la pissarra per parlar amb els companys. També d'alumnes que es tractaven despectivament, s'amenaçaven o jugaven a ferir-se entre ells. I és que la frontera entre les incivilitats i la violència física i verbal és difusa. De fet, la manca de normes propicia que es confongui o es desplaci la frontera entre el que està bé i el que està malament i això contribueix a l'extensió de noves formes de violència que poden ser més greus i impactants. Al Guillem d'Efak, però, la situació era més complexa ja que algunes d'aquestes pràctiques violentes es projectaven contra els alumnes immigrants, fins al punt que podíem considerar que aquests alumnes constituïen un col·lectiu especialment victimitzat. Les incivilitats eren comunes entre bona part de l'alumnat i és possible explicar molts d'aquests actes violents a través de diferents arguments (com a resultat del conflicte entre els desigs dels joves i la rigidesa de la disciplina escolar, o com una extensió de conflictes més greus que es viuen en el conjunt de la nostra societat, per exemple), però molts d'aquests actes es projectaven contra els alumnes immigrants del Marroc i aleshores sovint anaven acompanyats d'insults o d'arguments marcadament racistes.

Els interrogants al voltant d'aquesta qüestió eren molts: ¿en un context de interrupcions i violència més o menys generalitzada, com havíem d'interpretar les pràctiques de violència racista? I en un medi on el rebuig dels immigrants era hegemònic? Semblava que a l'hora d'analitzar les relacions interètniques en l'àmbit de l'educació calia realitzar un esforç i estendre l'anàlisi dels discursos i de les formes de convivència a les aules més enllà del marc estricte del que s'ha anat definint com a relacions interètniques i interculturalitat, i era necessari integrar en

l'anàlisi la reflexió sobre altres problemes de convivència i la seva articulació amb la temàtica de l'etnicitat. També calia revisar el contingut i els límits d'allò que denominem relacions interètniques, racisme, etnicitat. Massa sovint donem per fet que aquestes temàtiques fan referència als discursos, actituds i comportaments que es desenvolupen en relació als nous immigrants o en relació a minories com ara els gitanos. És indubtable, però, que al nostre país també es desenvolupen discursos d'identitat (d'etnicitat?) en relació a qüestions relacionades amb la identitat catalana i l'espanyola o castellana. ¿Què tenen de comú i en què es diferencien els discursos desenvolupats al voltant de la relació Catalunya - Espanya (catalanitat - castellanitat...) amb els que es desenvolupen en relació als nous immigrants? I ¿fins a quin punt tots aquests discursos condicionen o justifiquen les relacions que els alumnes estableixen entre ells? Per respondre algunes d'aquestes qüestions començarem, doncs, per identificar els diferents discursos que els alumnes del Guillem d'Efak desenvolupaven al voltant de la identitat ètnica, nacional o cultural.

Estereotips i discursos sobre els immigrants

Les relacions de la majoria dels alumnes amb els alumnes fills d'immigrants eren especialment negatives. En relació als nous immigrants es desenvolupava un discurs ple d'estereotips i prejudicis. Al contrari del que passava amb els alumnes catalans o d'origen espanyol, per als que les referències tendien a ser molt personalitzades i fins i tot resultava problemàtic establir el col·lectiu d'alumnes als què es feia referència (la divisió entre "catalans" i "castellans" no era una divisió gens clara, mentre que les referències als alumnes marroquins es realitzaven com si es tractés d'un col·lectiu homogeni i de límits ben definits). Els alumnes "sabien" amb precisió quins eren els alumnes immigrants –als d'origen espanyol o europeu no els en consideraven - i hi feien referència qualificant-los de "negres" o de "moros" i en ocasions aprofitant tota la càrrega despectiva que poden tenir aquests conceptes.

Però el cert és que el Guillem d'Efak era un institut bàsicament integrat per immigrants. Alguns dels seus alumnes formaven part de famílies originàries del Vilar (nom que va rebre la població on es trobava l'institut) i de L'Arbreda (una població veïna), altres pertanyien a famílies procedents de comarques properes. Molts d'ells descendien de famílies originàries d'Andalusia, Extremadura, Madrid i Castella, que

van arribar al Vilar durant els anys seixanta i setanta, i que encara avui segueixen arribant-hi a la recerca de feina. Uns altres alumnes eren fills de famílies procedents del Marroc, Gàmbia i altres països del Sud. Tècnicament, doncs, tant l'institut com la ciutat que l'acollia estaven integrats per immigrants. Dic "tècnicament" perquè no tots eren reconeguts com a tals. Els alumnes del Guillem d'Efak desenvolupaven dos discursos diferents per a categoritzar els seus companys en funció dels seus orígens, dos discursos el desenvolupament dels quals comporta conseqüències ben diferents per als col·lectius sobre els que es projecten. Seguint a Pascual (1997) podem denominar a aquests discursos com "discurs de la nacionalitat" i "discurs de l'alteritat".

El discurs de la nacionalitat

Deixant de banda que els joves tenen múltiples formes d'identificar-se (per la població d'origen, per l'estil i la música que els agrada, per l'actitud que tenen enfront l'escola, ...), és evident que al Guillem d'Efak les identitats ètniques o nacionals ocupaven un lloc predominant en els discursos dels alumnes. El tema de "la catalanitat" enfront de "l'espanyolitat", d'una banda; i la contraposició entre nacionals i estrangers, d'una altra, constituïen referències habituals. Ambdues temàtiques, però, es desenvolupaven de manera diferent. La primera s'organitza al voltant del que Pascual (1997) ha denominat "discurs de la nacionalitat": un discurs que estableix la dicotomia entre "castellanoparlants" i "cataloparlants", però que considera que ambdues categories són permeables (apuntant a la integració dels primers en els segons). Així, al Guillem d'Efak, l'oposició entre alumnes "catalans" i "castellans" o "espanyols" s'establia de manera relativament ambigua, les referències a aquesta oposició eren molt habituals, però en cap moment implicaven l'existència de dos col·lectius clarament diferenciats; es reconeixia una rivalitat política, però aquesta rivalitat en cap ocasió qüestionava la capacitat dels alumnes de relacionar-se entre ells, ni es plantejava la possibilitat d'excloure ni de discriminar ningú en base al seu origen català o espanyol. Així, si bé molts alumnes amb els que vaig poder parlar i entrevistar exhibien símbols que els identificaven com a "catalans" o com a "espanyols" i subratllaven la importància que per a ells tenien aquestes adscripcions, només en uns pocs casos el discurs de la nacionalitat va ser utilitzat per a justificar la segregació o la discriminació d'algun alumne.

Cal reconèixer, però, que les relacions entre els alumnes "catalanes" i els "castellans" no eren tan fluides com podria esperar-se. Els alumnes tendien a agrupar-se en una proporció significativa amb alumnes de la seva mateixa nacionalitat (a l'asseure's a classe, al jugar al pati, a l'establir relacions d'amistat). Bé és cert que aquesta tendència a agrupar-se amb alumnes de la seva mateixa nacionalitat estava afavorida pel fet que la majoria d'alumnes catalanoparlants procedien de L'Arbreda, mentre que els castellanoparlants eren del Vilar, així com per les estratègies d'agrupament i d'establiment de grups-classe seguides pel professorat². Però els comentaris de molts d'ells fan que no puguem despreciar la influència del discurs de la nacionalitat a l'hora d'ordenar o de justificar les relacions entre ells:

¿Y después banderas españolas, veo que hay muchas también, no?

Sí.

¿Y eso por qué?

Hay españolas y catalanas, los de...

Hay más españolas...

Sí, hay más españolas, pero porque claro, porque hay gente, no, pues que coge y se hace la banderita de Cataluña ¿no? y "Cataluña y no sé qué" y España, como si España no existiera, sólo Cataluña, pero después hay gente que no, pues que hay gente pues... a lo mejor es de broma, no, pero España, siempre España ¿no?, y "fuera Cataluña" y no sé que y eso. Pero tampoco llega la cosa a más.

¿No crea tensión esto?

No, que va hombre, para nada. Bien, se lleva bastante bien eso, por eso no hay ningún problema.

(Entrevista)

He vist tot el tema aquest de les banderes del Madrid, de banderes espanyoles.

Què passa amb això?

La majoria de gent del Vilar, és del Madrid, la majoria de gent de L'Arbreda és del Barça, i aquí hi ha rivalitat.

Només en futbol?

No. En futbol i després que molta gent del Vilar *pues* parlen castellà i "Espanya" i molta gent de L'Arbreda, *bueno* molta no, que som minoria, preferim Catalunya.

(Entrevista)

Gent del Barça, hi ha mig i mig, però que preferim Catalunya abans que Espanya, som el meu grup. Els altres a sobre que viuen a Catalunya odien els catalans, odien Catalunya.

I això no fa que les relacions siguin dolentes?

Dolentes no, però en algun moment ens hem enfadat fort per això.

Perquè? Explica'm algun d'aquests moments?

² A l'institut es va optar per agrupar els alumnes en funció del seu nivell acadèmic. D'aquesta manera, a 3^o d'ESO es van crear tres grups d'alumnes de diferent nivell. Això, però, va provocar que la majoria d'alumnes catalans es concentrassin en un grup classe, en un segon grup la seva representació fos mínima i que en un tercer grup, el més conflictiu, tots els alumnes fossin castellanoparlants.

No ho sé, estàvem parlant i no se què va sortir el tema de Catalunya i Espanya i van dir *Mierda de catalofas éstas*, ens van dir a nosaltres, i això t'emprenya, perquè que ens ho diguin a nosaltres que vivim a Catalunya i tal, i ens vam enfadar i vam estar una setmana o així sense parlar-nos i varies vegades per aquests temes. Ara ja quan estem amb ells no parlem d'aquests temes.

Ara malgrat això, les relacions són bones?

Sí.

(Entrevista)

Si bé era sublimada pels antagonismes futbolístics, o es veia superada per unes relacions interpersonals que es nutrien de molts altres referents, l'oposició que s'establia a partir dels discursos de catalanitat i espanyolitat generava una certa tensió entre els alumns i fins i tot podia viure's d'una manera relativament problemàtica (com una qüestió important, mal resolta i susceptible de ser un motiu de confrontació).

Però, tal com he indicat anteriorment, excepte en casos molt puntuals el discurs de la nacionalitat no generava dinàmiques d'exclusió. La rivalitat política no posava en qüestió la capacitat dels alumnes de relacionar-se com iguals, ni es plantejava la possibilitat d'excloure ni de discriminar a ningú en base al seu origen català o espanyol. Es una altra retòrica la que justifica aquests objectius.

El discurs de l'alteritat

Aquesta altra retòrica es desenvolupava en relació als nous immigrants (els únics que eren reconeguts com a tals): els que provenen dels països pobres, sobretot Marroc. En relació a ells, els alumnes del Guillem d'Efak desenvolupaven un discurs molt més radical, que categoritzava molt més clarament als individus i establia fronteres difícils de superar. Si el "discurs de la nacionalitat" defensava la permeabilitat entre catalanoparlants i castellanoparlants, el "discurs de l'alteritat" (Pascual 1997) es caracteritza per considerar als subjectes sobre els que es projecta com a externs, diferents, difícils d'integrar escolarment i en la societat. Si l'"altre nacional" és proper y fàcilment convertible, l'"altre ètnic" es defineix com a llunyà, diferent i difícilment assimilable. No només són diferents sinó que són clarament distingibles de nosaltres i relativament homogenis entre ells. Això permet pensar-los clarament com a "altres": mentres que nosaltres som internament diversos i no està clar què és allò que ens defineix (si és que hi ha res ue ens defineixi a tots en conjunt); els immigrants són percebuts com a aliens, no són "nosaltres", els podem

identificar clarament com a col·lectiu i sabem com són i com es comporten. El discurs de l'alteritat es converteix, així, en una peça fonamental del procés de raciació d'alguns col·lectius³.

El "discurs de l'alteritat" incorpora, a més, elements del discurs de la normalitat social, en aquest cas per subratllar les disrupcions que genera el col·lectiu al què es fa referència i reforçar la idea de la seva incapacitat d'integració i de com de difícil pot resultar la convivència. De manera molt clara (i uniformement repartida entre el conjunt de l'alumnat) la caracterització dels alumnes marroquins està plena de prejudicis i de generalitzacions que reforcen la idea que es tracta d'un col·lectiu **radicalment diferent**; un col·lectiu amb qui la convivència és difícil o impossible; que pel fet de ser estrangers han de tenir uns drets diferents als que tenim els nacionals. Els alumnes del Guillem d'Efak descrivien els companys marroquins com a sorollosos, bruts, prepotents, tancats, poc respectuosos; els vinculaven a la delinqüència, a les drogues i els consideraven agressius i una veritable font de problemes (¡Quan en la majoria dels casos aquests alumnes eren víctimes de les agressions dels seus companys i poques vegades provocaven els desordres i les disrupcions que sí que provocaven els altres!). També consideraven que ja n'hi ha massa i que l'estat, les administracions els han tractat massa bé (millor que a nosaltres!) quan el que haurien d'haver fet és donar prioritat als "nacionals" i només un cop resoltos "tots" els nostres problemes donar entrada als immigrants, ajudar-los, ... Les generalitzacions i els prejudicis absolutament negatius, així com els arguments en defensa de la "nostra" cultura i de la invocació del principi de la prioritat nacional s'articulaven en uns discursos que, això sí, de tant en tant introduïen esclatxes de compassió (quan feien referència –lamentant-los- als atacs de què eren víctimes aquests alumnes).

³ Taguieff (1986, 1987) defineix la raciació com un procés en el que es procedeix a: 1) Trencar la unitat de l'espècie humana (es refusa la idea d'una comunitat humana per damunt de les diferències col·lectives); 2) Una categorització fixa dels individus i a la seva dissolució al si de categories col·lectives que esdevenen permanents; 3) L'absolutització de les diferències col·lectives, que esdevenen profundes i permanents; 4) La naturalització de les diferències (possible tant a través de la biologització científica com de l'etnicització culturalista) que d'aquesta manera esdevenen fronteres insuperables; i 5) Una reinterpretació no igualitària d'aquestes diferències (argument que, si es desenvolupa, introdueix un cert universalisme en el diferencialisme radical dels quatre arguments anteriors).

Però més enllà dels prejudicis i de la imatge estereotipada dels nous immigrants, entre los alumnos del Guillem d'Efak estaban firmemente implantados dos argumentos mucho más articulados que servían para justificar la exclusión y el trato discriminatorio que se dispensaba a los inmigrantes. Alguns alumnes justificaven el seu rebuig cap als alumnes immigrants amb un simple "no m'agraden", però altres desenvolupaven els arguments propis del que alguns autors han qualificat com a nou racisme o fonamentalisme cultural.

El nou racisme o fonamentalisme cultural

Diversos autors assenyalen que el racisme contemporani té poc a veure amb el racisme basat en les races humanes i la seva desigualtat natural. El "nou racisme" caracteritzat per Barker (1981), "racisme diferencialista" de Taguieff (1987), "racisme sense raça" de Balibar (1991) o "fonamentalisme cultural" de Stolcke (1993), treballa amb uns arguments i amb una lògica notablement diferents dels utilitzats pel racisme biologicista de les races humanes. El racisme contemporani és un racisme eminentment orientat en contra dels immigrants⁴ i basat en la defensa de les nacions i les seves cultures. Els arguments no es basen en l'existència de races humanes, ni en la defensa de la seva desigualtat, sinó que es parla de cultures i de dret a la diferència. L'exclusió dels estrangers es fonamenta en el suposat perill que comporta la presència d'immigrants per a les cultures europees: aquests destruirien l'homogeneïtat de la nació. S'entén que el contacte intercultural bé perjudica les cultures nacionals que acullen els immigrants, bé desencadena conflictes socials i fa entrar en crisi els valors de la societat. Un concepte clau d'aquesta nova doctrina és la noció d'arrelament: tan per preservar la identitat de les cultures europees com de les dels immigrants, el millor és que aquests es quedin als seus països d'origen o hi retornin.

En la seva versió més política (i menys culturalista) el nou racisme simplement suposa la negació de drets (o, millor, de determinats drets) a aquells que per la seva condició d'estrangers no haurien de poder-ne disposar (com a persones que són en

⁴ No tot, però: és precís recordar el cas dels gitanos, que encara apareix en les enquestes sobre el racisme i la xenofòbia a Espanya, com un dels grups sobre els que es projecta una hostilitat i un refús més profund (San Román 1996: 8).

poden disposar d'alguns, però la seva condició d'estrangers en limita l'exercici d'altres): aleshores s'esgrimeix l'argument de la "preferència nacional", de la "territorialitat", etc. Cal anar amb compte que el pretès culturalisme del racisme contemporani no impedeixi veure aquesta dimensió més purament política, que no requereix cap justificació en termes de comunitat cultural, sinó que simplement s'articula a partir del concepte de nació i territori (és una forma de nacionalisme, tot i que no necessàriament ha de respondre al nacionalisme que exigeix una correspondència entre la cultura i el territori nacional⁵). El racisme culturalista és present en la nostra societat, hi és en la forma extrema que defensa la incompatibilitat entre cultures; però també existeix sota la forma de simple defensa dels drets de nacionalitat: mentre realitzava l'etnografia, un amic sahrauí de 15 anys, nascut als camps de refugiats algerians i acollit (per motius de salut) per una família a Barcelona (sembla, doncs, que hauria de ser poc procliu als arguments que defensen el tancament de fronteres o la prioritat nacional enfront de drets més universals), justificava l'actitud hostil dels seus companys de classe contra els immigrants (a ell no l'hi consideren) amb l'argument que "tenen raó perquè ells han nascut aquí i aquest és el seu país. No pot ser que tothom vingui aquí, primer han de ser els del país, no?" (¿No és d'altra banda el discurs del 90% dels nostres polítics i el que pocs anti-racistes gosen qüestionar?).

El culturalisme propi del nou racisme es desenvolupava a partir de la imatge estàtica i estereotipada que proporcionava el discurs de l'alteritat. Però també es feia palès entre els alumnes del Guillem d'Efak quan justificaven el rebuig dels alumnes d'origen marroquí argumentant que aquests no feien cap esforç per integrar-se (entenent que aquesta integració passava per l'assimilació) o considerant que "la seva diferència" era a l'origen dels problemes. En demanar als alumnes del Guillem d'Efak una reflexió sobre la convivència i els conflictes que hi havia hagut a l'institut, molts van introduir reflexions d'aquest tipus:

"Crec que serà molt difícil trencar el distanciament existent entre magrebins i espanyols ja que entre nosaltres no ens entenem."

⁵ Igualment, no tots els discursos vinculats a la temàtica de la nacionalitat arriben a les posicions extremes del nou racisme. Per a una visió del nacionalisme no tant simplista com l'habitualment utilitzada, és molt recomanable la lectura de Wieviorka (1997), que delimita els punts de contacte (que existeixen) entre determinats nacionalismes, els discursos basats en l'etnicitat, els discursos populistes i el nou racisme.

"Com que parlen una altra llengua, tenen una religió diferent, costums diferents... provoca conflictes entre els moros que no s'han integrat i els racistes."

"Aquest any ha estat deplorable en lo referent al respecte pel simple fet de que a augmentat el nivell de bareges excessivament."
(Fragments de redaccions fetes pels alumnes.)

I aquestes idees també varen sortir a moltes de les entrevistes

"Els veig rars, perquè venen..., crec que si venen aquí, perquè no habitar-se una mica més al nostre país? Venen molt tapats, i amb els mocadors al cap!",

"Si venen aquí, que aprenguin a respectar els nostres costums".
(Fragments de redaccions fetes pels alumnes.)

Davant d'aquesta manera de pensar la diversitat ens hem de preguntar per l'eficàcia dels discursos multiculturals que en lloc de centrar l'atenció en els mecanismes d'exclusió i les relacions que s'estableixen entre persones i grups, es centren en les diferències culturals i presenten als col·lectius com a realitats quasi naturals, homogènies i estereotipades, en les que la diversitat individual queda pràcticament esborrada. Però més enllà d'aquest racisme farcit de referències a la religió (l'islam) i a les diferències culturals, per justificar el seu rebuig als immigrants els alumnes del Guillem d'Efak desenvolupaven un segon discurs. Aquest es basava en el principi de la prioritat nacional: els alumnes justificaven el tracte discriminatori i l'exclusió dels immigrants argumentant que existeixen uns drets que donen prioritat als "nacionals" i que impliquen la subordinació dels estrangers.

"No tant sols els emigrants (moros, negres, etc...) tenen problemes, sinó també la gent d'aquest institut. Vosaltres els professors ajudeu molt els emigrants, però jo penso, que abans d'ajudar els emigrants, ajudeu els de l'institut, els emigrants molt que digueu, que els fem cas, però ells es troben en grups a les diferents escoles, i no estan tant sols. (...) Ajudeu molt els emigrants, però no us preocupeu dels estudiants, No és una crítica per als professors, només us vull advertir que no us preocupeu tant pels de fora i ajudeu més els de l'institut, ja tindreu prou temps per ajudar en els emigrants."
(Fragment de la redacció d'un alumne.)

"Vamos, yo ya he tenido bastantes broncas con muchos de ellos y personalmente pienso que deberían cortarse un poquito porque están en otro país, por lo menos que no chuleen."

"Yo no me siento superior, porque los mismos derechos tienen unos que otros, pero es que hemos llegado a un extremo que queremos ser tan buena gente que ellos se han apoderado tanto de estas cosas que no... y acaban siendo más que nosotros."

"Deberían cortarse un poquito porque están en otro país, por lo menos que no chuleen"

"Pues mira, si yo voy a otro país que quieres que tediga, si no quiero recibir.

¿Crees que es normal esto?

Claro, eso es normal, si son de otro país y todo."

(Fragments de diferents entrevistes fetes als alumnes.)

Com veiem, en aquests fragments no hi ha referències a la cultura, sinó que senzillament s'apela al principi de la prioritat nacional. És la divisió que s'estableix a partir de conceptes purament polítics com són l'estat i la nacionalitat el que s'utilitza per justificar el tracte desigual, la subordinació o l'exclusió de determinades persones. Com deia, doncs, cal anar amb compte que el pretès culturalisme del racisme contemporani no ens impedeixi veure aquesta dimensió més purament política, que no requereix cap justificació en termes de comunitat cultural. Cal també que ens plantegem, però, si és possible lluitar des de l'escola contra aquesta manera d'entendre l'estat, la nacionalitat, quan el discurs polític dominant es fa fort en aquests conceptes.

Unes relacions interètniques deteriorades

Però aquests discursos, aquestes retòriques d'exclusió, no són alienes a les relacions que els alumnes desenvolupen entre ells. Ben al contrari. Si bé és cert que en ocasions s'expressava una certa compassió i crítica a les agresions de les que són víctimes els nous immigrants, aquests discursos i idees (des dels prejudicis i estereotips, fins a la invocació de la defensa de la nostra cultura i la prioritat nacional) servien per a justificar el tracte discriminatori que rebien els alumnes marroquins: perquè són com són, perquè "no ens agraden", perquè n'hi ha massa, perquè són estrangers... No ens relacionem amb ells, no intervenim quan altres companys els tracten malament, etc. Les relacions amb els alumnes marroquins del Guillem d'Efak erandolentes: eren objecte de bromes de mal gust, d'empentes als passadissos, d'aïllament social (sobretot les noies), de burla constant, ... Molts dels alumnes del Guillem d'Efak reconeixien que als seus companys marroquins no s'els tractava bé, que hi havia racisme i que havien estat objecte d'agresions, algunes d'elles importants.

Jo amb el tema del marroquins, és que si et poses en la seva pell ha de ser molt bèstia. No ho penses així alguna vegada?

Sí, sí, jo m'imagino anant al Marroc i que la gent notes que et discrimina, jo m'ho passaria molt malament.

Però?

Si tu vas passant i no et diuen res, penses bueno, no són els teus amics però tampoc no et fan la vida impossible, però és que a ells els discriminen molt.

Posa'm algun exemple de coses que hagis vist, que se'ls tracta malament o així. Jo he anat mirant coses a la classe i també m'han explicat coses grans que han passat, però coses així no tant grans, que dius: "Ostres! És que realment..."

Estàvem al passadís esperant que obrissin una classe que estava en un passadís estret, passa un marroquí per anar al lavabo i tothom apartat (però exagerat eh!) tothom allà marxant corrent a veure si hi ha una classe que està oberta, i és clar, se'n donen compte, perquè només que tu passis, tothom s'aparta ...

I hi ha hagut alguna altra cosa d'aquestes?

Home, els insulten molt, passes pel pati i els insulten, jugant a futbol no els hi passen la pilota o els hi passen xutades amb mala llet,...

(Fragment d'una entrevista feta a una alumna.)

La majoria dels alumnes del Guillem d'Efak reconeixien que entre els seus companys hi havia un sentiment generalitzat de rebuig dels alumnes fills d'immigrants. Alguns alumnes parlaven clarament de racisme⁶, un racisme que anava més enllà de les idees i les actituds, i que es materialitzava en pressions i una victimització constant dels alumnes d'origen marroquí. Durant els mesos d'observació de les aules i el pati de l'institut vaig poder comprovar que els insults contra els alumnes fills d'immigrants eren relativament habituals, així com les agressions i les picabaralles. El més sorprenent, però no era el caràcter negatiu d'aquestes interaccions sinó que en la majoria dels casos ni tant sols hi havia interacció. Els alumnes d'origen marroquí havien de fer front a l'aïllament i la indiferència de la majoria de l'alumnat, un alumnat que si podia evitava els tractes amb els nois i noies marroquins, els defugia i mirava de no intervenir en res que els pogués afectar. Aquesta situació de "buit social" era especialment aguda en el cas de les noies: si els nois mantenien alguns contactes amb els alumnes marroquins (tot i que aquests contactes tendien a ser negatius, desiguals, discriminatoris), la separació entre les noies era força més radical. Vaig plantejar la qüestió a una alumna catalana:

A tu et sembla que pots arribar a ser una bona amiga d'alguna noia marroquina d'aquestes?

No.

Per què ho tens tant clar? Per què no voldries ser la seva amiga? Ni t'ho

⁶ Sempre identificat en els companys, mai reconegut com a propi.

proposaries o perquè et sembla que encara que ho volguessis hi ha *algo* que faria que no fóssiu bones amigues?

No, no hi he pensat mai i és que no, no.

No t'ho proposaries.

No. Si ens hem de conèixer vale, però si no, no. (...) No vull saber res d'ells, no m'interessen, ara en aquests moments no. Quan sigui gran, potser hauré de parlar-hi i així, però ara no.

(Fragment d'una entrevista feta a una alumna.)

La violència racista

Però més enllà del maltracte habitual, en alguns casos les relacions interètniques acabaven traduint-se en diferents formes de violència racista: des d'insults fins a agressions físiques més o menys espectaculars. Era aleshores quan es començava a parlar de "violència racista". Precisament les conductes violentes que es projectaven contra els alumnes d'origen marroquí va ser una de les qüestions que més em van cridar l'atenció.

En relació al tema de la violència racista, convé fer algunes precisions. La investigació desenvolupada al Guillem d'Efak va demostrar que aquest concepte resulta enganyós. Sovint amb ell donem a entendre que els que la practiquen ho fan motivats per un racisme extrem, que és el racisme dels mateixos agresors el que aboca aquests a practicar aquest tipus de violència i per això solem considerar als alumnes agresors més racistes que aquells que no tradueixen la seva ideologia en actes violents. Però l'anàlisi del racisme i de les múltiples formes de violència que es desenvolupaven al Guillem d'Efak va evidenciar que el recurs a la violència obeïa a altres variables que no tenien que veure amb la intensitat amb que es sent o s'assumeix la ideologia racista.

Al meu entendre les dues consideracions que he indicat sobre la "violència racista" estan equivocades (poden serveritat en alguns casos, però no ho són en la seva immensa majoria). En un institut com el Guillem d'Efak vaig poder observar molt diverses formes de practicar la violència. Com he assenyalat al començar, a les aules de l'institut els problemes més comuns eran les disruptcions, les incivilitats i en molt menor mesura insults i agresions de molt diversa índole. Però també és cert que moltes d'aquestes pràctiques violentes es projectaven contra els alumnes d'origen marroquí i freqüentment anaven acompanyades d'insults o d'arguments marcadament racistes.

L'anàlisi dels discursos i de les pràctiques dels alumnes em va dur a defensar que la violència practicada contra els alumnes marroquins podia estar impulsada pels mateixos factors que impulsaven altres formes de violència. Parlar de violència racista, aleshores, podia generar equívocs: no es tractava d'una violència essencialment diferent de les altres que es desenvolupaven al Guillem d'Efak. El recurs a la violència obeeix a altres variables que poc o res tenen a veure amb la intensitat amb que es sent o s'assumeix la ideologia racista. Això potser podria haver estat diferent si al Guillem d'Efak hi haguessin hagut grups (bandes) que assumissin aquesta ideologia i la pràctica de la violència como un dels elements que els identifiqués, que els definís. Però donat el desenvolupament i implantació del racisme entre els alumnes del Guillem d'Efak crec que era més adequat considerar que el racisme simplement acompanyava algunes formes de violència, i considero que és raonable considerar que les acompanyava perquè facilitava la seva pràctica: perquè el racisme i el rebuig general als immigrants s'havia convertit en un discurs hegemònic entre els joves del Guillem d'Efak (i entre les seves famílies i la població en general), resultava més fàcil (socialment més acceptable, més tolerat) practicar la violència contra un company marroquí que fer-ho contra un mestre o un company que prèviament no hagués estat assenyalat i estigmatitzat pel grup. Aquelles formes de violència eren racistes en la mesura que feien ús d'aquesta ideologia, però no era el racisme el que la provocava ni els alumnes que la practicaven eren els més racistes (podien ser més violents, però en relació al racisme podien ser-ho menys que els seus companys, uns companys que donaven suport a unes idees i a unes actituds que a ells els permetien practicar la violència amb una més gran impunitat)⁷.

D'aquesta manera, podem afirmar que hi havia violència racista perquè el conjunt dels alumnes eren racistes i als violents els resultava còmode fer ús del discurs hegemònic que assenyalava les víctimes. Era l'hegemonia del discurs racista i no la

⁷ Aquest plantejament és coherent amb les anàlisis que proposen experts en els fenòmens violents, como Marc Howard Ross (1995) o Dan Olweus (1998), que assenyalen: "És probable que un agresor esculli i utilitzi possibles desviacions externes en una situació d'assetjament i víctima, però això no significa que aquesta desviació sigui la causa de l'assetjament" (Olweus 1998: 49).

forma extrema com el vivien alguns alumnes el que podia provocar que els alumnes marroquins es comptessin entre els alumnes més victimitzats.

En totes les entrevistes realitzades apareixien elements més o menys elaborats (des de prejudicis fins a discursos més sofisticats) propis del nou racisme, però va resultar interessant comprobar com els discursos d'alguns alumnes especialment violents, malgrat contenir arguments racistes como tots els altres, no feien ús d'aquests arguments quan es tractava de justificar la violència. En canvi, alguns companys que mai havien pegat a cap alumne o alumna marroquí sí que desenvolupaven discursos racistes molt més coherents i molt més extrems. Així, l'alumne amb un discurs racista més coherent era una noia de classe mitja, bona estudiant i de comportament aparentement molt correcte. Mai pegaria cap companya, això sí: als companys i companyes marroquins no els dirigia la paraula i els evitava sempre que podia (¿simplement una altra forma de practicar la violència?).

Això, explicaria la inhibició o indiferència amb què reaccionava la majoria d'alumnes a tot el que pogués passar als companys d'origen marroquí. Si davant d'una agressió sexual que es va produir mentres realitzava el treball de camp la resposta de l'alumnat va ser unànime i fins hi va haver alumnes que van proposar que es castigues els agresors aïllant-los i no adreçant-los la paraula, en una mena de linxament social, davant la majoria d'agresions practicades contra els alumnes marroquins la indiferència va ser la tònica dominant. L'"això no va amb mi" facilita molt les coses (les agresions).

També que els vincles que els i les alumnes marroquins mantenen amb la resta de l'alumnat es reduïen al mínim. Com ja he assenyalat les noies gairebé sempre evitaven a les seves companyes del Marroc i amb els nois els vincles eren circumstancials i superficials: un partit de futbol (amb el company marroquí de classe, no amb tots), una broma (que si es pot se li gira en contra), ... però cap amistat profunda, el mínim de coneixement, la intensitat més baixa. La segregació espacial a les hores de pati, l'aïllament dels alumnes a l'aula, l'ostracisme que les noies apliquen a les seves companyes del Marroc, el discurs discriminatori i exclouent

defensat per la majoria dels alumnes tenen molt a veure amb la violència que determinats alumnes exerceixen contra els joves immigrants.

Altra vegada: si l'anàlisi és encertada hem de preguntar-nos si realment són eficaces les estratègies i els recursos que actualment posem en pràctica per a millorar les relacions interètniques entre l'alumnat. ¿En quina mesura l'exaltació de la diversitat cultural pot arribar a ser contraproductiu? Al costat del respecte a la diversitat, ¿no hauríem de desenvolupar més aquells discursos que defensen per damunt de tot principis i drets universals que en l'actualitat es veuen limitats per una determinada manera d'entendre la nacionalitat i l'estrangeria? ¿No hauríem de centrar la nostra atenció en conceptes com els de ciutadania o convivència? Tradicionalment ha estat balsàmic pensar que el racisme podia atribuir-se només a determinats col·lectius, potser per això ara resulta difícil assumir que si determinats grups projecten la seva violència contra els immigrants és perquè la societat en conjunt gira l'esquena a aquest col·lectiu, perquè els assenyalava i genera discursos que faciliten la seva victimització.

Bibliografia:

Balibar, E. (1991b), "¿Existe el neorracismo?", a *BALIBAR, E. & WALLERSTEIN, I., Raza, nación y clase*, IEPALA, Madrid.

Barker, M. (1981), *The New Racism*, Junction Books, Londres.

Howard Ross, M. (1995), *La cultura del conflicto. Las diferencias interculturales en la práctica de la violencia*, Paidós, Barcelona.

Olweus, D. (1998), *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*, Morata, Madrid

Pascual, J. (1997), *Discursos de etnicidad en la escuela ¿hacia una segregación étnica entre centros escolares? Uso, despliegue y efectos de etnicidad en un contexto socioescolar del área metropolitana de Barcelona*. Memoria final de investigación seleccionada en el Concurso Nacional de proyectos de Investigación Educativa de 1995.

San Román, T. (1996), *Los muros de la separación. Ensayo sobre heterofobia y filantropía*, Tecnos, Madrid.

Serra, C. (2001): *Identitat, racisme i violència. Les relacions interètniques en un*

institut català. Tesi doctoral, Facultat de Ciències de l'Educació, Universitat de Girona.

Stolcke, V. (1993), "El 'problema' de la inmigración en Europa: el fundamentalismo cultural como nueva retórica de exclusión", *Mientras tanto*, n.55.

Taguieff, P.A.(1986), "Racisme et antiracismes: modèles et paradoxes", a BÉJIN, A. & FREUND, A. (Dir.), *Racismes, antiracismes*, Librairie des Méridiens, París.

Taguieff, P.A. (1987), *La force du préjugé. Essai sur le racisme et ses doubles*, La Découverte, París.

Wieviorka, M. (1997), "Cultura, société et démocratie", a Wieviorka, M. (Dir.), *Une société fragmentée?. Le multiculturalisme en débat*, La Découverte, París.

