

Construint identitats

Espais i processos de socialització
dels joves d'origen immigrant

*XAVIER BESALÚ
I TERESA CLIMENT
(COORDINADORS)*



Construint identitats.
Espais i processos de socialització dels joves
d'origen immigrat

XAVIER BESALÚ I TERESA CLIMENT
(COORDINADORS)

Construint identitats

Espais i processos de socialització
dels joves d'origen immigrant

XAVIER BESALÚ I TERESA CLIMENT
(COORDINADORS)



Editorial Mediterrània

polítiques | 40

La col·lecció *Polítiques* és la principal col·lecció de la Fundació Jaume Bofill. S'hi publiquen aquelles investigacions que han estat encarregades i que es consideren més rellevants pel seu interès social i polític. Les opinions que s'hi expressen corresponen als autors.

La reproducció total o parcial d'aquesta obra per qualsevol procediment, compresos la reprografia i el tractament informàtic, resta rigorosament prohibida sense l'autorització dels propietaris del *copyright*, i estarà sotmesa a les sancions establertes a la llei.

Primera edició: abril de 2004

© Fundació Jaume Bofill, 2004
Provença, 324
08037 Barcelona
fbofill@fbofill.org
<http://www.fbofill.org>

© d'aquesta edició: Editorial Mediterrània, S. L.
Guillem Tell, 15, entl. 1a
08006 Barcelona
Tel. 93 218 34 58 – Fax 93 237 22 10
editorial@emediterrania.com
<http://www.emediterrania.com>

Disseny de la col·lecció: Martí Abril
Disseny de la coberta: Amador Garrell
Maquetació: Jordi Vives
Fotografia de la coberta cedida per l'IES Miquel Tarradell

ISBN: 84-8334-529-3
DL: B-21.197-2004

Impressió: VALLESTEC, SL, Barberà del Vallès
Impressió a Catalunya – *Printed in Catalonia*

Índex

Presentació 9

Introducció 13

Xavier Besalú i Teresa Climent

**PRIMERA PART: EIXOS D'IDENTIFICACIÓ DELS JOVES
D'ORIGEN IMMIGRAT** 31

1. ELEMENTS DE DEBAT, CONCLUSIONS I PROPOSTES 33

Jaume Funes i Miquel Àngel Essomba

**2. RETÒRIQUES D'EXCLUSIÓ I PRÀCTICA DE LA VIOLÈNCIA.
UNA ANÀLISI ETNOGRÀFICA EN L'ÀMBIT DE L'EDUCACIÓ** 49

Carles Serra

**3. JOVES ADOLESCENTS I ESCOLARITAT OBLIGATÒRIA: SIS CONTRAARGUMENTS
I UNA CODA** 77

*Xavier Bonal, Miquel Àngel Alegre, Isaac González, Diego Herrera,
Marta Rovira i Enric Saurí*

**4. IMMIGRACIÓ, PARELLES MIXTES, TRANSNACIONALISME I EDUCACIÓ
DELS FILLS. REPERCUSSIONS A L'ÀMBIT PRIVAT (IDENTITARI) I INSTITUCIONAL** 99

Dan Rodríguez

**SEGONA PART: ESCOLARITZACIÓ DELS FILLS I LES FILLES
DE FAMÍLIES IMMIGRADES** 129

5. ELEMENTS DE DEBAT, CONCLUSIONS I PROPOSTES 131

Xavier Besalú, Pilar Heras i Lluís Maruny

- 6. EL PROCÉS D'ESCOLARITZACIÓ DE L'ALUMNAT FILL DE FAMÍLIES IMMIGRADES D'ORIGEN AFRICÀ** 145
Judit Fullana, Xavier Besalú, Montserrat Vilà i Anna López
- 7. ELEMENTS DE REFLEXIÓ SOBRE IMMIGRACIÓ, ESCOLARITZACIÓ I MUNICIPI. ACOTACIONS AL PROCÉS DE FUSIÓ D'ESCOLES A VIC** 177
Jaume Carbonell, Núria Simó i Antoni Tort
- 8. LA REALITAT DE LA IMMIGRACIÓ EN L'ÀMBIT EDUCATIU: INTERCULTURALITAT I MULTICULTURALITAT A LES ESCOLES DEL CAMP DE TARRAGONA** 195
Ignasi Brunet, Ángel Belzunegui i Imma Pastor
- 9. ESTRATÈGIES DE TREBALL AMB ALUMNAT D'INCORPORACIÓ TARDANA EN ELS CENTRES DE SECUNDÀRIA** 219
M. Lluïsa Geronès, Albert Quintana i Olga Soler
- 10. EL PROCÉS D'APRENENTATGE DEL CATALÀ EN ALUMNES MARROQUINS A L'ENSENYAMENT OBLIGATORI** 237
Mònica Molina i Lluís Maruny

Presentació

Aquest llibre és, en essència, un recull de conclusions de diverses recerques que amb el denominador comú de l'educació, i més genèricament de la socialització dels joves estrangers residents a Catalunya, es van portar a terme entre l'any 1999 i el 2002. Aquestes recerques, impulsades o ajudades des de la Fundació Jaume Bofill, són el resultat del treball d'equips d'investigació diversos, tant pel que fa a la seva composició disciplinària com al seu arrelament territorial. En aquest sentit, podem considerar el llibre com una mostra representativa dels equips i les sensibilitats que hi havia a Catalunya durant els anys esmentats a l'entorn de qüestions relacionades amb l'educació i la immigració.

Com abastament expliquen Xavier Besalú i Teresa Climent en la introducció que segueix aquesta presentació, aquest llibre és, també, el resultat d'un seminari que va tenir lloc a Reus el novembre del 2002, aixoplugat per la Universitat Rovira i Virgili, en el qual es van presentar precisament les conclusions de les diverses recerques que recull aquest volum. El llibre que teniu entre mans inclou, també, els dos documents elaborats pels relators de les dues sessions del seminari.

L'interès que hi ha a Catalunya a l'entorn de l'educació i la immigració és creixent. Aquest interès, tot i no ser exclusiu d'ells, és especialment intens entre els professionals que viuen de més a prop dels processos educatius dels sectors més joves de la població. Un exemple d'aquest interès el vam viure des de la Fundació Jaume Bofill precisament a conseqüència de la realització de l'esmentat seminari de Reus. A través del boca orella

es va anar estenent la notícia de la celebració d'aquest seminari entre professionals diversos, però relacionats bàsicament amb l'educació. Els dies previs a la realització del seminari es van rebre multitud de demandes a la Fundació per tal de poder-hi assistir. Finalment, allò que havia de ser un seminari de treball entre una trentena de persones, va esdevenir un seminari amb la participació d'un centenar llarg de persones. Vam guanyar amb matisos, amb punts de vista més plurals i amb una major complexitat del debat. És possible que, d'altra banda, perdéssim certa profunditat en la reflexió i cert contrast entre el personal investigador. En qualsevol cas, l'experiència del seminari em permet posar de relleu la necessitat de trobar elements d'orientació, espais de reflexió, que ajudin els professionals que dia rere dia desenvolupen la seva feina en el camp de l'educació a encarar amb major coneixement la realitat diversa que caracteritza avui la nostra societat. Aquest llibre, modestament, pretén fer una contribució en aquesta direcció.

Em resta, només, agrair la feina realitzada, el rigor mostrat i l'entusiasme manifestat en el seu treball als autors i autores de les diverses recerques que es presenten en aquest llibre. Fer referència a alguna d'elles seria una descortesia cap a la resta i recollir idees de cadascuna o polemitzar amb algunes idees exposades és una tasca impossible en un espai tan breu com el que pertoca a una presentació. En qualsevol cas, la lectura de les pàgines següents us resultarà suggeridora i rica en idees pel caràcter exemplificadorament contrastat amb la realitat de les recerques empíriques i, sobretot, serà una lectura que incitarà al debat i a la reflexió.

Probablement, tothom qui busqui alguna aportació concreta per adaptar-la a la seva particular necessitat professional la podrà trobar, però amb tota seguretat tothom qui s'endinsi en la lectura trobarà punts per a la discussió i el debat intel·lectual sobre què fer davant dels reptes de la diversitat cultural, especialment en els àmbits educatius.

Jordi Sànchez

Director de la Fundació Jaume Bofill

Abril de 2004

Introducció

Xavier Besalú i Teresa Climent

Aquesta publicació és fruit d'un seminari de treball sobre *Escola, família i entorn en els processos de socialització dels joves d'origen immigrant*, que la Fundació Jaume Bofill va organitzar el novembre del 2002 a Reus, amb la col·laboració del Departament de Sociologia de Facultat de Ciències Econòmiques i Empresariales de la Universitat Rovira i Virgili. Hi van assistir més de cent professionals de tot Catalunya (educadors, professorat, professionals de diversos serveis educatius, membres d'organitzacions d'immigrants i d'ONG que treballen en el camp de les migracions i la interculturalitat, investigadors socials...).

El seminari estava pensat per aprofundir i confrontar idees i conclusions que es desprenen de diverses recerques desenvolupades a Catalunya amb la col·laboració de la Fundació, amb la pretensió d'identificar els aspectes clau que defineixen i incideixen en els processos de socialització dels joves, en l'escola o en altres espais de relació social; debatre les propostes que s'apunten per resoldre les dificultats existents; i dibuixar orientacions útils tant per a la pràctica educativa com per al desenvolupament de noves línies d'investigació.

Aquesta no era la primera vegada que la Fundació Jaume Bofill promovia un seminari de treball sobre qüestions relacionades amb la immigració arran de les recerques que havia patrocinat. L'any 1999, per exemple, se'n va celebrar un a la Universitat de Girona (*Migració, recerca i intervenció social*) i l'any 2000 un altre a la Universitat de Lleida (*La immigració a Lleida: estat de la qüestió i reptes de futur*), amb uns objectius

molt semblants als de l'edició que ara ens ocupa. Aquesta continuïtat remarca la importància que atorga la Fundació a fer conèixer els resultats de les recerques que es desenvolupen en aquests àmbits i d'apropar-les de manera real als seus destinataris preferents. Tampoc no és casual que el lloc de realització sigui itinerant, ja que això respon a la voluntat d'implicar tot el territori català en una reflexió, en un debat i en una acció que creiem que són de gran transcendència nacional, social i cultural.

ELS SEMINARIS

Tots tres seminaris han compartit orientacions i estratègies comunes. La primera és constituir un espai interdisciplinari des del punt de vista acadèmic, interprofessional des de la perspectiva de la intervenció socioeducativa i divers des del punt de vista territorial i institucional.

Si els seminaris s'han dut a terme en seus universitàries és perquè creiem en el valor estratègic i pràctic de la recerca, necessària per conèixer adequadament la realitat, per confrontar les diverses interpretacions possibles de les dades empíriques, per descobrir les implicacions i les conseqüències de les polítiques i les intervencions endegades i per orientar amb solidesa i fonament la intervenció social. I per això hi han participat investigadors de diverses disciplines i perspectives: antropòlegs, sociòlegs, pedagogs, psicòlegs, filòlegs...

També són diversos, en el camp de la intervenció, els professionals, les institucions, les organitzacions i les administracions implicades. Tots ells són els destinataris preferents als quals ens referíem i per això s'hi han convidat educadors, tant de l'àmbit formal com del no formal, treballadors socials, líders associatius, tècnics de les administracions (municipals, educatives, etc.), persones coneixedores de la realitat de la immigració a Catalunya, amb un bagatge de coneixement pràctic considerable, les més adients per fer aquest debat científic, precís i profund a partir de les recerques presentades.

Un segon tret que identifica aquests seminaris és la voluntat de reduir el distanciament entre teoria i pràctica que tan sovint denunciem i que les condicions de treball quo-

tidianes, els recels acumulats i l'escassa tradició que hi ha fan gairebé inexpugnable. Aquest és un dels retrets que se sol fer a la recerca social, en general, i a l'educativa en particular: el seu allunyament de la realitat, la poca assumpció de les perspectives dels qui dia a dia treballen sobre el terreny, la molt limitada incidència pràctica de les seves conclusions i recomanacions; a vegades, el seu llenguatge obscur; a voltes el seu “descobriments” del que és més que obvi per als “pràctics”.

De la recerca se n'espera que ajudi els qui han de prendre decisions a comprendre i a millorar les intervencions, i és per això que la investigació ha d'anar més enllà de la simple acumulació i organització de les dades i ha d'il·luminar allò que ocupa i preocupa les persones i les societats.

Es vol, doncs, que els seminaris siguin una ocasió propícia per al debat teòric, és a dir, sobre els models i fonaments subjacents; sobre els supòsits implícits en les diverses accions i les conseqüències previsibles que se'n poden derivar a mitjà termini; sobre determinats conceptes que ajuden a construir la realitat i sobre determinades “evidències” i obvietats sovint interessades o parcials.

També es vol que siguin un espai per a l'elaboració de propostes d'intervenció decidides i confrontades, que orientin les polítiques públiques i el disseny de noves línies de recerca, perquè, divuit anys després de la primera Llei d'estrangeria espanyola (1985), ja comença a ser hora de passar dels diagnòstics més o menys afinats i dels mapes més o menys complets a les polítiques estructurals, als models i recursos per a la integració social i la convivència en un marc de diversitat.

Finalment, aquests seminaris són un temps i un espai en què intentem fer una discussió respectuosa, però alhora rigorosa, crítica, ben construïda..., un debat veritablement científic. Per això tots els participants han rebut prèviament els textos que, a manera de ponència, han preparat els diferents investigadors: tothom els ha pogut llegir amb deteniment i, per tant, el que s'espera no són tant preguntes o aclariments puntuals sinó comentaris, aportacions crítiques o implicacions pràctiques de determinades afirmacions i propostes.

EL SEMINARI DE REUS

Els joves d'origen immigrat, la construcció de la seva identitat, el seu procés de creixement i desenvolupament, la seva socialització, el seu procés d'escolarització, la seva inserció al país, els seus problemes, dilemes i potencialitats... són l'objecte d'aquest seminari que s'ha estructurat en dues parts:

La primera, titulada *Eixos d'identificació dels joves d'origen immigrat*, va aplegar tres recerques que aportaren elements al debat:

- *Retòriques d'exclusió i pràctica de la violència. Una anàlisi etnogràfica en l'àmbit de l'educació* (C. Serra).
- *Joves adolescents i escolaritat obligatòria: sis contraarguments i una coda* (X. Bonal, M. À. Alegre, I. González, D. Herrera, M. Rovira i E. Saurí).
- *Immigració, parelles mixtes, transnacionalisme i educació dels fills. Repercussions a l'àmbit privat (identitari) i institucional* (D. Rodríguez).

Els relators-dinamitzadors de la sessió foren Jaume Funes i Miquel Àngel Essomba.

La segona part duia per títol *Escolarització dels fills i les filles de famílies immigrades*; i les recerques presentades per al debat foren cinc:

- *El procés d'escolarització de l'alumnat fill de famílies immigrades d'origen africà* (J. Fullana, X. Besalú, M. Vilà i A. López).
- *Elements de reflexió sobre immigració, escolarització i municipi. Acotacions al procés de fusió d'escoles a Vic* (J. Carbonell, N. Simó i A. Tort).
- *La realitat de la immigració en l'àmbit educatiu: interculturalitat i multiculturalitat a les escoles del Camp de Tarragona* (I. Brunet, A. Belzunegui, i I. Pastor).
- *Necessitats educatives de l'alumnat d'incorporació tardana* (M. J. Montón)
- *El procés d'aprenentatge del català en alumnes marroquins a l'ensenyament obligatori* (L. Maruny i M. Molina).

En aquest cas van fer de relators Pilar Heras i Lluís Maruny.

Aquesta publicació recull, després d'aquesta introducció, les vuit ponències aportades al seminari i les reflexions que els relators-dinamitzadors han escrit, tant abans del seminari, per introduir els elements clau que es desprenen de les recerques, com a posteriori, per fer un resum del debat i les aportacions fetes.

Cal fer notar, però, que hi ha hagut un canvi: no hi trobareu el text presentat per María José Montón (Montón 2003), entre altres motius perquè la seva recerca completa ha estat publicada per Editorial Graó; i, en canvi, s'hi ha incorporat un text del Seminari sobre l'Escolarització d'Alumnat d'Incorporació Tardana de les Comarques Gironines (*Estratègies de treball amb alumnat d'incorporació tardana en els centres de secundària*, de M. Lluïsa Geronès, Albert Quintana i Olga Soler.) que, tot i que va participar activament en el seminari de Reus, no s'havia inclòs en la documentació inicial.

MIGRACIÓ I POLÍTQUES

Hauríem de dir que per fi la immigració ja és una realitat plenament assumida a Catalunya i que forma part del debat públic, de les conteses electorals i dels pressupostos de les diverses administracions.

Tant Pasqual Maragall, president de la Generalitat de Catalunya, com Artur Mas, cap de l'oposició parlamentària, han manifestat (XX Reunió del Cercle d'Economia, 2002) que la immigració és un dels principals reptes dels pròxims anys. O, més recentment, el mateix Cercle d'Economia (2003) ha afirmat amb convicció, en un document oficial ple d'interès, allò que molts investigadors fa molt temps que han expressat: que la immigració “és un factor de desenvolupament econòmic i de progrés social i, alhora, un repte per a la convivència i la cohesió social”. El document propugna una política d'immigració que contempli, alhora, dos vessants: l'orientat als immigrants mateixos i l'orientat a evitar l'exclusió social i el deteriorament dels serveis públics i de la qualitat de vida. És a dir, “una política activa d'integració, que fomenti el sentiment de pertinença a una mateixa societat, i una política de cohesió social que asseguri el nivell de benestar a tots els ciutadans, especialment en àrees com la sanitat, l'ensenyament, l'habitatge i la seguretat ciutadana”.

Sembla, doncs, que ha arribat l'hora de les polítiques i la seva aplicació, després d'uns anys en què el protagonisme l'han tingut, d'una banda, els fòrums d'investigadors i experts i, de l'altra, les jornades i trobades voluntaristes i benintencionades d'organitzacions solidàries, persones militants i professionals que necessitaven eines teòriques i pràctiques per fer front, amb garanties, al seu treball quotidià.

En tot cas, en aquest moment històric concret, és més necessari que mai el debat científic rigorós i l'aportació dels qui posseeixen un bagatge de coneixement pràctic de primera mà. Les polítiques públiques i els pressupostos responen sempre a determinades conviccions i models i, per tant, tenen conseqüències d'abast ampli, alhora que posen les bases, condicionen i orienten la construcció de la convivència social i del país a mitjà termini. En aquest sentit, cal fer esment de dues perspectives, avui per avui hegemòniques a Espanya (i, fins a cert punt, també a Catalunya) sobre les polítiques d'immigració, i contra les quals caldria consolidar-ne de noves i alternatives.

Una seria la que du a terme el Govern espanyol, de la qual el professor Javier de Lucas diu que té poc de política i gairebé no res d'immigració, i que, a més s'ha mostrat acreditadament ineficaç amb relació als objectius que diu voler aconseguir i ha generat un munt d'efectes perversos en legitimar discursivament i pràctica actituds racistes i xenòfobes. Té poc de política perquè redueix la qüestió a un problema d'ordre públic, a una mena de combat contra tres enemics dibuixats amb escassa precisió: els immigrants sense papers, les màfies que trafiquen amb les persones i els mateixos països d'origen d'aquests immigrants. I amb prou feines té res d'immigració perquè tracta les persones immigrades exclusivament des de l'òptica laboral, sense cap referència a la seva dimensió humana, social i cultural, com a treballadors destinats a ocupar determinats nínxols, nous esclaus al servei de les conveniències de l'economia "nacional".

L'altra és la que I. Álvarez Dorronsoro (2002) anomena *la construcció de l'inintegrable cultural*, que, de manera tan cínica i difosa ha exposat Giovanni Sartori en el seu llibre *La sociedad multiétnica: Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros* (Sartori 2001). Sartori seria el màxim exponent d'una mena de pensament transversal, que inspira i justifica moltes de les polítiques i models socials que s'estan duent a terme a Europa i

que, a grans trets, podríem sintetitzar de la manera següent: per motius econòmics i demogràfics necessitem treballadors immigrants; la “integració” d’aquestes persones no es pot pas fer a qualsevol preu: els límits els marquen les nostres necessitats i la nostra identitat; hi ha immigrants desitjables i n’hi ha d’indesitjables perquè són difícilment assimilables (els africans, en general, i els africans musulmans, en particular); en conseqüència, cal barrar l’entrada als immigrants inintegrables perquè podrien malmenar la nostra cohesió social i cultural.

EDUCAR EN UN MÓN GLOBALITZAT

L’educació és un element bàsic de les anomenades polítiques de benestar, destinada a complir tres funcions de primer ordre: la promoció del desenvolupament econòmic, a través d’una formació bàsica per a tots i d’una formació professional d’abast ampli; el foment de la cohesió social, estimulant la relació i l’intercanvi entre tots els ciutadans d’un determinat àmbit territorial, transmetent i legitimant una selecció cultural que es vol compartida i comuna, i justificant i potenciant determinades diversitats; i la reducció de les desigualtats d’origen, a través de polítiques compensatòries i mesures destinades a garantir una veritable igualtat d’oportunitats.

L’educació, d’altra banda, és un procés continuat i sistemàtic de socialització i de transmissió cultural en el qual intervenen múltiples agents: la família n’és el primer i, molt probablement, un dels més influents. Però també ho són l’escola, el carrer, els amics, els mitjans de comunicació... Les persones construïm la nostra identitat i personalitat a través de múltiples influències, que van teixint un encaix idiosincràtic complex i funcional. Tots els nois i noies que avui viuen a Catalunya, independentment del nom i de l’origen dels seus pares, viuen en contextos culturals diversos, experimenten atraccions de vegades complementàries, sovint contradictòries. Per a tots, però, avui és probablement més difícil que mai construir una subjectivitat consistent i positiva. És possible que encara ho sigui més per als fills dels immigrants estrangers, però aquesta és una avinentesa que depèn tant de l’obertura i el guiatge de les seves famílies, com de l’obertura i el reconeixement de la resta dels agents de socialització. No sembla cert, en tot cas, que ells hagin de viure necessàriament

escindits entre dues cultures, la familiar i la del país de recepció. A hores d'ara, tots vivim en un món pluricultural, sotmesos a la influència de múltiples tradicions i empremtes culturals.

Cal afegir-hi que ara ja ningú no discuteix el que fa uns anys semblava només retòric: que l'educació no només es dona en l'àmbit escolar, sinó que els aprenentatges que es poden fer a casa (a través dels pares i germans o dels diversos mitjans tecnològics —ràdio, televisió, vídeo, Internet...—) o a la ciutat, a través de la seva múltiple oferta educativa i de lleure o simplement pel fet de viure-hi i de compartir un seguit de referents i d'estímul, són probablement més intensos, seductors, funcionals i amplis que els escolars; i que l'educació no és només cosa de la infància i l'adolescència, sinó que abasta tota la vida, joves, adults i vells, per tant, i que tots hem d'anar fent aprenentatges continus si volem participar de la vida social i no quedar exclosos de moltes de les ofertes i possibilitats que ens ofereix la tecnologia i les formes de vida contemporànies.

En aquest sentit cal dir també que la pedagogia, la ciència de l'educació, ha de complir la seva funció de ciència pràctica i superar una teorització sovint estèril i especulativa, que només serveix als interessos gremials, o el seu contrari, l'activisme irreflexiu i voluntarista, la preocupació per l'organització, la metodologia i la tècnica, com si fossin estris neutrals, independents de qualsevol postulat i model. La pedagogia comporta ideologia, és clar que sí, però no es pot reduir a la ideologia. La pedagogia que ha tingut transcendència social és aquella que ha inventat tècniques, que ha recreat recursos, que ha produït materials, però ha integrat aquestes aportacions en un projecte social i polític d'abast més ampli. No parlem, evidentment, d'adscripcions ideològiques concretes, sinó de la naturalesa intrínsecament política de l'educació, a l'estil del que va escriure i fer Paulo Freire.

LA RECERCA

La recerca social relativa a les migracions i a l'educació ha experimentat aquests darrers quinze anys un salt qualitatiu i quantitatiu considerable al nostre país. Tal i com han apuntat alguns analistes, en un primer moment es va abocar a conèixer una realitat

nova, a través de dades i estadístiques, que intentaven esbrinar i comptar quants i quins estrangers hi havia als pobles i a les aules. En un segon moment, les investigacions es van ocupar d'analitzar les actituds, les creences i els prejudicis de la societat catalana envers els estrangers, les minories culturals, els altres en general. En el camp escolar, més en concret, es van plantejar després algunes qüestions més específiques: els resultats escolars dels alumnes pertanyents a minories culturals; els processos i les tècniques d'aprenentatge de la llengua vehicular de l'escola per l'alumnat d'origen estranger; la formació del professorat en actiu, que en la seva formació inicial no havia ni sentit parlar de multiculturalitat, ni havia rebut cap mena d'orientació; i la qüestió de la concentració d'alumnat d'origen estranger en determinades escoles. En el camp social, la recerca s'ha ocupat de l'aprenentatge del català i del castellà dels immigrants adults, de la mediació cultural, dels anomenats plans locals o comarcals d'integració, de la descripció de les pautes culturals i les formes de vida de determinats col·lectius, de les polítiques públiques i l'evolució de les normes jurídiques i, més recentment, dels espais i formes de lleure dels adolescents i joves.

En aquest camp, s'ha de dir que la Fundació Jaume Bofill ha fet una tasca de suplència, en la promoció i finançament de la recerca, que contrasta amb el paper, més aviat limitat, que ha tingut l'Administració catalana i alguna de les institucions que tenen els diners i l'obligació de promoure la recerca social. En el camp concret de l'educació i la immigració, s'ha de fer esment de dues publicacions sorgides del seminari *Educació i immigració*, que exemplifiquen perfectament quines han estat les preocupacions i les línies d'intervenció a què ha donat prioritat la Fundació: ens referim a *Educació i immigració. Els reptes educatius de la diversitat cultural i l'exclusió social* (Carbonell 2000) i *Immigració i igualtat d'oportunitats a l'ensenyament obligatori. Aportacions al debat sobre una futura Llei d'educació a Catalunya* (Carbonell i Quintana 2003).

Malgrat els problemes subjacents a la recerca que treballa en el camp de les migracions i de l'educació (l'assumpció dels binomis dèficit/compensació —que assimila el bagatge dels alumnes immigrants al dels alumnes d'entorns socioculturals desfavorits— i diferència/aculturació —que dóna per descomptada una gran discontinuïtat entre els entorns familiars minoritaris i l'univers escolar—, que assenyala S. Carrasco (2003),

investigadora que va participar activament en el seminari de Reus), no és pas aventurat afirmar que les bases teòriques i conceptuals d'aquest espai ampli ja estan donades de forma prou clara i operativa, de manera que tant la recerca com la intervenció social, si volen, poden treballar amb uns fonaments relativament segurs i confrontats.

Aquests darrers temps, les aportacions relatives a la concentració d'alumnat d'origen immigrat i als resultats acadèmics d'aquest alumnat han experimentat una florida important i el grau de consens assolit també és considerable. Igualment es pot dir que s'ha avançat molt en la qüestió de l'ensenyament i l'aprenentatge del català i del castellà a infants, joves i adults immigrants desconexors d'aquestes llengües i en la producció de materials i recursos adients per facilitar aquesta tasca.

En canvi hi ha encara molt camp per córrer en alguns temes prou importants i urgents: la qüestió de les llengües familiars d'origen és pràcticament un tema silenciats, com si s'esperés que el pas del temps amortís per si sol aquest debat. La selecció cultural que cal transmetre i aprendre a través del currículum comú ha sofert un cop molt dur amb la Llei de qualitat aprovada a finals del 2002, perquè comporta un tancament i un control polític molt important dels continguts escolars. Els plantejaments que propugnaven una major obertura de les diferents àrees curriculars i una potenciació de la seva dimensió funcional han vist com augmentaven els obstacles normatius i, per exemplificar el cas, només cal fer una referència a l'orientació que s'ha donat a l'ensenyament de les religions i de la història. L'educació en el lleure d'infants i joves és també un camp que necessita amb urgència investigació i plans d'intervenció. Hi ha col·lectius d'origen estranger molt poc estudiats, però ben presents a casa nostra: des de la diversitat llatinoamericana, que, a vegades, posem inadecuadament dins un mateix sac, a la diversitat de persones procedents de l'Europa excomunista, tan propera i tan desconeguda, passant pels xinesos, els paquistanesos o els indis.

I hi ha encara dues qüestions de fons, que requereixen molt debat, molta pràctica i molta recerca: una educació intercultural de qualitat, capaç de combinar la igualtat d'oportunitats amb el respecte a la diversitat; i la formació dels diferents professionals socials, començant pels mestres i acabant pels metges. El que s'ha fet fins ara és prim i escàs, però la realitat social i la pressió dels mateixos professionals han d'acabar per imposar-se.

IDENTITAT, INTEGRACIÓ, INTERCULTURALITAT

El debat teoricopràctic és, entre altres coses, un debat de conceptes, perquè les paraules no només designen la realitat, sinó que la construeixen, orienten la recerca, condicionen les polítiques i determinen les intervencions. En aquest sentit, n'hi ha tres d'especialment significatius en el tema que ens ocupa: identitat, integració i educació intercultural.

És prou sabut que el concepte d'identitat és dels més complexos i multidimensionals que utilitzem i, de fet, pot anar acompanyat de molts qualificatius diferents. El que està clar és que no hi ha cap persona madura sense una identitat definida i que un dels objectius de l'educació, és a dir del desenvolupament de la personalitat, és precisament contribuir a la construcció d'una identitat positiva i capaç de fer front, amb criteri, als reptes, dilemes i dificultats que comporta la vida. Són moltes les disciplines que s'ocupen de la identitat i molts els especialistes que l'han investigat i hi han dit la seva. En tot cas, però, una de les aportacions més clares i més viscudes continua essent, al nostre entendre, la de l'escriptor libanès Amin Maalouf a *Les identitats que maten* (1999). La identitat de cadascú, explica Maalouf, la constitueixen un munt d'elements, està feta de múltiples pertinences, però mai no s'escau la mateixa combinació en dues persones diferents, de manera que la identitat personal és sempre única i complexa. Molta gent considera que una d'aquestes pertinences és més important que les altres en qualsevol circumstància (per a uns és la nació, per a altres la religió, la classe o la llengua), però no n'hi ha cap que prevalgui de manera absoluta. Sovint, en tot cas, tendim a reconèixer-nos en la pertinença més atacada, encara que no sigui de les que considerem més definitòries.

La identitat no ens és donada d'una vegada per totes, sinó que es va construint i transformant al llarg de l'existència: de fet, la major part de les pertinences no són pas heretades, sinó apreses. I és que el que acaba determinant les pertinences d'una persona és sobretot la influència dels altres, tant dels amics, dels qui tinc a prop, com dels estranys, dels que tinc davant meu. Finalment, remarca Maalouf, la identitat és una qüestió de símbols i fins i tot d'aparences i, per aquest motiu, els elements simbòlics (des del llenguatge fins als mites, des de la literatura fins a les banderes)

tenen un paper especialment significatiu en tota la qüestió de la identitat. De fet, la immigració estrangera incideix de ple en el tema de la identitat (personal, nacional, cultural, comunitària) i per això és una matèria tan sensible i que, de vegades, genera reaccions tan visceral.

La integració és un altre concepte complex i polisèmic. Les polítiques d'integració social són, a grans trets, una aposta per congregar de manera harmònica dues tensions: d'una banda, garantir la màxima llibertat pública i privada als individus i als col·lectius, garantir una vivència de la identitat pròpia de manera plena, i, de l'altra, garantir la cohesió social mínima dins del poble, del barri, de la nació, compartir un projecte comú de societat per ara i per al futur, fet que implica la renúncia a determinades llibertats per tal d'obtenir un benefici més gran. Ara bé, aquestes polítiques d'integració han de complir algunes condicions.

Són processos llargs i, sovint, lents: representen una adaptació a noves formes de vida i alguna renúncia a rutines anteriors ja consolidades. Impliquen totes dues parts: tots s'han d'integrar a una nova realitat, tothom ha de fer alguna adaptació, algun sacrifici. No tots de la mateixa manera i amb la mateixa intensitat, però tothom ha de canviar i aprendre a conviure. Qui tingui més poder (econòmic, demogràfic, polític...) és qui té més responsabilitat en l'èxit de les polítiques d'integració. Quan es diu, per exemple, que els immigrants tenen drets i deures —cosa que ningú no discuteix i que és gairebé una obvietat— hem d'entendre que tindrem molta més credibilitat si posem el mateix èmfasi a defensar els drets que a exigir els deures. Els processos d'integració social són, a més, processos plens de dificultats i de conflictes: és lògic que sigui així si es produeixen en un context democràtic i lliure que permet i estimula l'expressió de les reivindicacions i propostes dels diferents col·lectius i persones. Aquests conflictes es poden afrontar des de la imposició (de la força, del nombre, moral o legal), des d'un romanticisme folklòric (que ignora les dificultats reals) o des de la negociació entre iguals. La negociació comporta el reconeixement de la legitimitat i la racionalitat de l'altre, de les seves bones intencions, i comporta arribar a acords provisionals, probablement insatisfactoris i incomplets, però acords, de manera que ningú no se senti perdedor, malgrat que tots cedeixin.

I si parlem d'integració cultural, la cosa encara es pot complicar més. Segons M. Delgado (2002), el concepte d'integració cultural és perfectament descartable si significa que l'immigrant s'ha d'integrar en la cultura que el rep, perquè qui el rep és una societat i la cultura d'un poble no és sinó un acord entre diverses formes de comportaments socials enormement plurals i variades. S. Naïr (2003), en canvi, aposta per una integració cultural sense matisos, de manera que els immigrants estrangers dominin tots els codis culturals, polítics i d'identitat de la societat de recepció, lluny de qualsevol vel·leïtat multiculturalista. Cal ser prudents, però: l'experiència francesa ens mostra com la integració cultural gairebé total dels joves d'origen magribí (llengua, vestuari, costums, etc.) no s'ha pas vist corresposta amb una integració social més gran. O, en un altre sentit, aquesta pretesa integració cultural pot provocar una pèrdua de referents d'identitat —que pot derivar en una anòmia més generalitzada—, de manera que no se sentin ni francesos ni magribins.

També s'ha escrit molt sobre educació intercultural. Ens limitarem, doncs, a enumerar tot un seguit de principis que, plegats, poden donar una idea prou afinada del que seria la nostra concepció:

L'educació intercultural és una educació per a tots: l'objectiu no és tant l'educació dels culturalment diferents, sinó una educació en la diversitat cultural i per viure en una societat diversa des del punt de vista cultural. Es tractaria d'ensenyar els futurs ciutadans a viure junts, en un univers ric i plural.

La presència d'alumnes d'origen estranger ens obliga a repensar els coneixements i les actituds propis, a prendre consciència del nostre bagatge cultural i a reconstruir-lo sobre unes noves bases ideològiques, conceptuals i morals.

L'objectiu de l'educació intercultural no és pas la promoció del relativisme cultural, sinó el reconeixement de la relativitat de totes les cultures i la seva desacralització.

L'educació intercultural busca no tant descriure l'altre, sinó reconèixer-lo. Per això no sembla adequat centrar-se en les cultures d'origen, ja que cada individu té i viu una versió particular i idiosincràtica de la cultura.

L'educació intercultural vol millorar l'autoconcepte de tots els nois i noies i lluitar contra el fracàs escolar. Tots dos objectius tenen una incidència particularment significativa per als alumnes pertanyents a grups minoritaris.

L'educació intercultural vol conciliar el respecte per les diferències culturals amb la cohesió de l'escola i de la societat. Rebutja, doncs, tant la submissió a la cultura oficial, que es presenta com a universal, com l'aïllament de cada cultura en els seus espais i límits propis.

No hi ha una pedagogia intercultural com a tal, sinó que l'educació intercultural connecta amb la millor tradició pedagògica, la que parteix de les necessitats, experiències, coneixements i interessos dels nois i noies i s'ocupa d'acompanyar i potenciar el seu desenvolupament personal.

L'educació intercultural mira d'assolir les finalitats educatives més importants i no la incorporació en el currículum de nous objectius i continguts.

La presència d'immigrants d'origen estranger és una ocasió històrica que ens ofereix la possibilitat de plantejar-nos obertament la representativitat cultural del currículum comú. Tots els àmbits del saber poden ser presentats de forma més inclusiva, tots són susceptibles de perspectives múltiples.

L'educació intercultural evita de totes totes la separació física dels grups i les persones culturalment diferents. El primer pas és el contacte físic. Els individus només podran fer de la diferència un tret positiu si aquesta diferència és acceptada i reconeguda pels altres.

La interculturalitat és una dimensió més del treball educatiu, que ha d'impregnar-ho tot i s'ha de manifestar en les actuacions quotidianes i no només en determinades celebracions especials.

La interculturalitat considera els espais i temps educatius com a moments i llocs per a la relació personal, la comunicació, la cooperació i l'aprenentatge de la vida social.

Les mesures educatives són insuficients per resoldre els problemes socials i polítics. Pedagogitzar-los és, sovint, una estratègia escapista, fàcil, enganyosa i insuficient.

El seminari de Reus va propiciar tot un seguit de coneixements teòrics i pràctics plens d'interès i vigor i, alhora un balanç de la feina feta en l'àmbit de la socialització i l'educació dels joves d'origen immigrant. Amb la publicació de les ponències aportades, que són resums de recerques d'abast més ampli, i de les reflexions i anotacions dels qui en foren els relators, creiem que fem un bon servei a la societat catalana i contribuïm tant a difondre bones recerques i bones pràctiques com a participar en la definició de les polítiques i la millora de les actuacions en el camp de la migració i l'educació.

Bibliografia

ÁLVAREZ DORRONSORO, I. (2002). "La construcción del inintegrable cultural", a DE LUCAS, J. i TORRES, F. *Immigrantes: ¿cómo los tenemos?* Talasa, Madrid, p. 168-195.

CARBONELL, FRANCESC (coord.) (2000). *Educació i immigració. Els reptes educatius de la diversitat cultural i l'exclusió social*. Mediterrània, Polítiques núm. 37, Barcelona.

CARBONELL, FRANCESC i QUINTANA, Albert (coords.) (2003). *Immigració i igualtat d'oportunitats a l'ensenyament obligatori. Aportacions al debat sobre una futura Llei d'educació a Catalunya*. Fundació Jaume Bofill, Finestra Oberta núm. 32, Barcelona.

CARRASCO, S. (2003). "La escolarización de los hijos e hijas de inmigrantes y de minorías étnico-culturales", a *Revista de Educación*, núm. 330, p. 99-136.

CERCLE D'ECONOMIA (2003). *La immigració: factor de desenvolupament econòmic i repte a la cohesió social*. Cercle d'Economia, Barcelona.

DELGADO, M. (2002). "Anonimat i ciutadania: L'espai públic com a marc d'integració", a DIVERSOS AUTORS. *Educació per a la integració i la igualtat d'oportunitats*. Fundació Sa Nostra Caixa de Balears, Palma de Mallorca, p. 7-18.

MAALOUF, A. (1999). *Les identitats que maten*. La Campana, Barcelona.

MONTÓN, M. J. (2003). *La integració de l'alumnat immigrant al centre escolar: Orientacions, propostes i experiències*. Graó, Barcelona.

NAIR, S. (2003). "Educar para la integración", a *El País*, 29-VI-2003, p. 12.

SARTORI, G. (2001). *La sociedad multiétnica: Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*. Taurus, Madrid.

Primera part:

Eixos d'identificació dels joves d'origen immigrant

1 Elements de debat, conclusions i propostes

Jaume Funes i Miquel Àngel Essomba

LA QÜESTIÓ A DEBAT, EL MOMENT I LES CIRCUMSTÀNCIES

Aparentment, parlar de la construcció de la identitat entre els nois i les noies en edats adolescents que han viscut (ells i elles o les seves famílies) un procés migratori és una qüestió simple que posa en relació tensions i fidelitats, conflictes culturals i formes de pertinença. Però, com queda molt clar a les investigacions resumides, les coses són més complexes i les qüestions que cal tenir presents, que cal analitzar i debatre són moltes.¹

La primera reflexió que fem és que es tracta de nois i de noies, i que les realitats que han de viure no poden ser unificades. Les diferències de gènere són encara determinants entre els joves d'aquí, i són molt més diferenciadores en alguns dels col·lectius dels quals parlem ara.

Es tracta de nois i noies d'edats joves als quals aquí i ara toca ser adolescents i acabar formant part de la joventut. Els afecten les complexitats de les adolescències actuals i les contradiccions que provenen d'entorns familiars en què l'adolescència no existeix o té altres sentits. Darrere seu hi ha (no sempre) uns nuclis familiars que, a més de

1. Aquest text recull el resum d'algunes de les idees suggerides per les recerques i que van servir per estimular la reflexió, així com diferents aportacions que es van fer en el debat posterior.

tenir altres dificultats, poden viure amb angoixa i impotència l'aculturació adolescent en què s'immergeixen els seus fills i les seves filles.

Però ser adolescent, practicar l'adolescència, és una qüestió d'interaccions. És a dir, de relacions amb altres en uns contextos determinats. No parlem de les identitats immigrants sinó de les formes de ser adolescent i de construir i desconstruir identitats, en primer lloc, en interrelació amb altres adolescents fonamentalment autòctons o que han viscut també (en diferents moments) una història d'emigració.

La qüestió no és com s'ho fa cadascun dels col·lectius sinó quines són les relacions entre adolescents que els permeten ser i existir. Interrelacions i pràctiques adolescents que es donen en multiplicitat de contextos, entre els quals l'escola, en ser obligatòria, té inicialment una gran centralitat, però que es complementa fins a ser substituïda per altres entorns vitals com el carrer o els espais d'oci i diversió.

Ha de quedar clar que debatem temes suposadament d'identitat en un moment social en què tot allò que és adolescent està especialment problematitzat. De la mateixa manera abordem qüestions que es produeixen en els territoris escolars en un moment d'alta tensió en les institucions educatives que acullen adolescents.

Tot això sense oblidar les dues realitats que es donen per fet però que no són certes. La primera, que tot nouvingut viu un procés vital d'integració similar, en una societat que suposadament està cohesionada i és uniforme. La segona, pensar que els adolescents són els que tenen o generen problemes, quan en realitat la majoria són problemes dels adults.

Finalment, no estarà de més recordar que l'expressió "origen immigrat" engloba gairebé tantes diversitats com adolescències hi ha a casa nostra. A més, en aquests moments, hi ha tres grans categories d'adolescents que han viscut processos migratoris: aquells i aquelles que van venir de molt petits (o van néixer aquí de pares immigrants) i han seguit tota l'escolarització; els que vénen amb la família en plena adolescència; els que s'aventuren sols i intenten sobreviure en els nostres carrers.

La majoria de les reflexions es refereixen als dos primers grans grups. Tot i així, bona part dels condicionants que tenen no són gaire diferents en el tercer grup i exerceixen importants influències sobre els altres, si més no sobre les visions que en té part de la societat. En qualsevol cas les reflexions sobre els adolescents immigrants sols han estat objecte d'altres trobades i la Fundació n'ha generat altres recerques i materials.

MOLTA CURA AMB DETERMINATS IDEALISMES

És conegut com determinades paraules (*cultura, identitat* o la mateixa *immigrat*) poden ser una tapadora per amagar els problemes veritables, les necessitats veritables. Les recerques sobre els adolescents d'origen immigrant també detecten aquesta tendència, aquest perill d'etiquetar, per exemple, com a qüestió de racisme el que potser és una suma de dificultats.

A l'escola de secundària la confrontació d'adolescents d'origen diferent s'inscriu en una complexitat educativa molt més ampla. Hi ha un conjunt de relacions difícils en un ambient difícil. Les disrupcions, les incivilitats o les relacions dures hi són d'abans, condicionen el context. Amb molta facilitat es tendeix a atribuir a la presència d'aquests "nous" adolescents tot el que no va bé a l'escola, tot el que no va bé a l'ESO (... i en el moment actual són moltes les coses que no van bé, si més no a parer dels adults que estan a l'institut, en un moment de profunda crisi de la funció docent).

Abans de parlar de racismes, sense necessitat de ficar-se en la complexitat de l'educació obligatòria dels adolescents, les recerques indiquen que, com a mínim, hem de tenir presents:

- Les relacions interpersonals, els dinamismes de grup, les relacions adolescents-adults en el territori escolar.
- Els discursos i les pràctiques sobre la construcció de les identitats adolescents.
- Diferents tipus de conductes violentes.

Una altra forma d'idealisme encobridor consisteix a considerar que el principal pro-

blema dels nois i les noies d'origen immigrat està relacionat amb conflictes d'identitat. Però molts d'ells i d'elles no es plantegen aquesta qüestió, o no ho fan en els termes que sovint definim. De la mateixa manera que la dels nois i noies d'aquí, la seva vida ara és en una cruïlla de múltiples qüestions vitals que han de resoldre i per a les quals necessiten recursos i ajudes.

Potser la primera és trobar raons per anar a l'escola, a una escola obligatòria potser no prevista per ell o ella ni per la seva família. En bastants casos, a més, haurà de trobar raons per continuar anant a classe quan no té gaire èxit acadèmic i sent un profund aïllament o rebuig.

També haurà de trobar alguna forma de ser adolescent com ho són els nois i noies amb qui conviu. Com els altres, voldrà practicar la seva adolescència, però viurà contradiccions per trobar en què pot consistir el seu exercici d'afirmació, què li deixen fer uns i altres.

La necessitat general que tot adolescent té de saber qui és consisteix en primer lloc a intentar ser algú, "pintar" alguna cosa en els seus contextos de vida. En algun moment també necessitarà plantejar-se quina mena de jove li agradaria ser quan vagi creixent, quan abandoni l'escola. Inevitablement, de tant en tant, com la resta de coetanis però amb més tensió perquè darrere seu té poc recolzament social i pocs recursos familiars, necessitarà imaginar un futur per a la seva vida.

Cal no oblidar, però, que com a bon adolescent i malgrat les dificultats, té una necessitat central: viure i ser feliç ara. En el disseny de la seva felicitat del moment, en els seus desigs de viure feliçment l'adolescència, és molt probable que no tingui uns components gaire diferents dels adolescents que l'envolten.

ADVERTIMENTS SOBRE EL DISCURS "CULTURALISTA"

Aparentment (probablement ha estat més formal que real) el discurs educatiu políticament correcte ha posat l'èmfasi a destacar la diversitat dels personatges que habiten

l'escola, que comparteixen l'aula. Hem destacat les diferents cultures que hi ha darrere d'uns companys alumnes que han vingut d'altres indrets. La pretensió era i és evitar l'etnocentrisme d'un adolescent, que, d'entrada, ja tendeix a mirar-se el melic, i valorar formes diferents d'entendre el món.

Si resumim part del que diuen les recerques “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, se centren en les diferències culturals i presenten els col·lectius com realitats quasi naturals, homogènies i estereotipades, en les quals la diversitat individual queda pràcticament esborrada”. La diversificació “cultural” de l'aula pot amagar als del país les desigualtats que existeixen entre tots i, especialment, que ells i elles són molt diversos, que tenen tantes o més diversitats que les que, exercitant la diferenciació cultural que han après, atribueixen als que han vingut de fora.

D'altra banda, la tendència a “etnificar” problemàtiques educatives pot tenir l'efecte no intencionat d'estigmatitzar col·lectius. Moltes de les complexitats educatives són comunes, per exemple, a les d'altres alumnes amb una mala escolarització, o les de qui ha tingut menys escola, o les de qui acumula fortes dificultats de comprensió i expressió lingüística. El mateix passa quan el que es fa és “culturalitzar” problemes l'origen dels quals és més social que cultural, que estan més relacionats amb la marginació i l'exclusió que no pas amb les diferències culturals. Potser convé relativitzar el paper del factor cultural (en el sentit de ‘particularitats culturals’), en favor dels aspectes de tipus social (en el sentit de ‘classe social’ i ‘estructura social global’).

Tanmateix, potser cal matisar que és molt diferent exaltar “la” cultura que construir i difondre el discurs cultural de la diversitat. Potser s'ha fet més el primer (la diferenciació de les cultures) i molt poc el segon: posar l'èmfasi en el fet que formem part de i construïm activament una cultura que per essència és la diversitat. Potser és la diferència que hi ha entre presentar als nois i noies una realitat multicultural o fer descobrir que la realitat és una cultura multiforme i diversa. Que no és tan sols que hi hagi nois i noies vinguts de fora amb cultures diferents, sinó que qualsevol de les nostres realitats ja és diversa i que, en tot cas, incorpora nous elements que en el dinamisme

de la relació seran absorbits i transformats. Hem educat pensant en la diversitat de cultures, hauríem d'educar en la cultura de la diversitat.

CONFRONTACIONS ADOLESCENTS I TENSIONS MIGRATÒRIES

Bona part de les conductes adolescents i joves tenen com a lògica interna la necessitat de la diferenciació: no ser confosos amb la gent adulta, no ser homogeneïtzats entre ells. Necessiten deixar clar que no són com nosaltres, les persones adultes, que són molt diferents entre ells. Bona part de les seves relacions són relacions diferenciadores: agrupar-se i desagrupar-se, ignorar-se o confrontar-se per deixar clar qui són i qui no són.

En la immensa majoria dels casos l'afirmació diferenciadora utilitza components dels estils de vida. Sovint, però, fa servir alguna característica a la qual la societat adulta atribueix un valor simbòlic especial. Aquesta és, per exemple, en determinats col·lectius, l'adscripció nacional. Així, en alguns instituts assistim a la típica confrontació "catalanofas" contra "españolatas", que és un autèntic problema educatiu només quan serveix de dipositària d'altres tensions i segregacions.

La presència de les noves diversitats "emigrades" trastoca i desplaça algunes d'aquestes confrontacions. És fàcil aconseguir una mena de "pacte nacional" per identificar el contrari entre els col·lectius que han vingut de fora. Els "moros" o els "paquis" poden passar a ser els enemics de tothom.

Intentant identificar els reptes educatius sembla que hauríem de distingir dos grans tipus de relacions diferenciadores entre els nois i noies joves: la pura confrontació i l'exclusió.

Els nois i noies "del país" estan resolent bona part de les seves dificultats d'identitat a partir de definicions i confrontacions excloents amb els qui, segons ells, no són d'aquí. Quan es treballen aquests processos com a qüestions relacionades amb els estils de vida i amb les tensions en les relacions de convivència és més fàcil evitar que

esdevinguin exclusions amb components racistes. Viuen immersits en un conjunt de contradiccions i malestars que deriven amb facilitat cap als personatges a qui poden atribuir “la culpa”.

Però també passa a l'inrevés. La interrelació de confrontació ens fa construir identitats en funció de com ens veuen. Els adolescents d'origen immigrant són allò que els altres adolescents els deixen ser i allò que els obliguen a ser, si més no com a reacció a l'aïllament i l'exclusió. Igualment, també són com són considerats pels adults (per exemple el professorat). Les diferenciacions fetes per les persones adultes són aprofitades i reforçades pels adolescents d'aquí, i se n'amplifica la càrrega de negativitat.

HAURÍEM DE REFLEXIONAR SOBRE LES SEVES MANERES D'ESTAR A L'ESCOLA OBLIGATÒRIA

No estem parlant de maduració o d'integració en abstracte. Les mateixes recerques de què parlen aquests materials han estat majoritàriament fetes a l'escola. La reflexió té relació amb nois i noies d'origen immigrant que viuen inevitablement la seva adolescència a l'escola. Per a tots i totes, d'aquí o de fora, tenim encara per obrir el debat sobre què està comportant ser adolescent i estar obligatòriament a l'escola. Per a les diverses famílies, el que esperen de l'escola i la forma com entenen els estudis i les activitats escolars. La gestió de les seves indecisions i les seves opcions acadèmiques són, en part, diferents perquè el seu marc d'influències (familiars i de relacions) i el seu món de possibilitats de futur reals és diferent.

En qualsevol cas, caldrà tenir present de manera especial com són les vivències familiars del fet que els nois i noies hagin d'estudiar en aquestes edats. De la mateixa manera, necessitem descobrir la “proximitat” o la “llunyania” vital entre les propostes educatives que l'escola practica i l'estil educatiu familiar, el tipus d'estil relacional que practiquen amb els fills i filles adolescents.

La relació amb l'escola que volen construir moltes famílies d'origen immigrant es basa en intentar garantir mitjançant la seva acció dues de les seves principals preocupacions

educatives. D'una banda, mantenir una mena de moralitat ascètica en molts aspectes, que aconseguixi allunyar-los dels estils de vida juvenil que viuen com a demolidors del seu projecte educatiu. De l'altra, continuen amb la ferma creença que la institució escolar serà un mecanisme de mobilitat social ascendent.

Des de la perspectiva dels nois i noies, havent aclarit el seu tipus d'ubicació en la condició adolescent, caldrà considerar com veuen i viuen aquesta inversió acadèmica obligada. Amb molta probabilitat no hi trobaran una funcionalitat gaire clara, alhora que potser significa renunciar a coses que tenen molta més importància en la construcció de la seva subjectivitat. De manera similar a allò que passa amb un sector de nois i noies d'aquí, quan hi ha "precarització social" és més fàcil detectar actituds marcadament antiescolars en els adolescents, una pèrdua de sentit en una escola que no els ofereix res creïble. Poden acabar comprovant que estudien per acabar obtenint la mateixa inseguretats i precarietat que els seus pares.

Aquesta reflexió encara hauria de tenir present tres aspectes nous:

- És cert que tothom va a la mateixa escola però no tots ni totes estan escolaritzats de la mateixa manera. La recerca i la reflexió ha de tenir en compte les realitats veritables que hi ha darrere el seu pas per l'escola.
- Tot i tornar-se a plantejar el "determinisme" de classe a l'hora de pensar el seu futur (seguint el que fa anys assenyalava Paul Willis), les famílies i els mateixos joves estan assajant diferents pràctiques per intentar resoldre aquests tipus de conflicte que hem de conèixer.
- La veritable negociació de les seves possibilitats de construir la seva identitat ve amb la transició laboral i, especialment, segons les possibilitats d'accés a la secundària postobligatòria (realitat de la qual encara sabem molt poc).

Ni que sigui com a recordatori, cal tenir present que els nois i noies adolescents es mouen en altres àmbits que no són l'escola. Tot i que cal debatre el tema sistemàticament en una altra oportunitat, hem de recordar que hi ha temps buits i temps d'oci que són centrals en la vida dels adolescents i que també poden acabar sent-ho en la dels immigrants. Potser en els espais de trobada de lleure s'estan tenint moltes més dificultats i

s'estan generant més contradiccions que a l'escola, però també estan esdevenint punts de referència bàsics per a alguns nois i noies. Explicar a les famílies la seva utilitat, la seva raó de ser, és encara més complex que el valor i el sentit dels estudis. Tot i així, en el futur caldria construir un discurs únic de l'educació, no separar lleure i escola.

ALGUNES NOTES MÉS

A vegades, les qüestions culturals són formulades amb perspectives força immobilistes, purament transmissores o adaptatives. Però, especialment quan es tracta de joves, les pràctiques culturals són transformades i reelaborades pels mateixos actors socials, i donen lloc a respostes de creació i d'adaptació molt diverses. Igualment, cal tenir present que el bagatge cultural d'origen no és quelcom natural i rígid, sinó construït i dinàmic i que, finalment, és adaptable a l'ús que cada individu en fa.

No cal esperar que les respostes d'identitat dels joves descendents d'immigrants siguin unidireccionals. Unes identitats i altres són dinàmiques i múltiples, i no necessàriament incompatibles. D'altra banda, identitat i integració social són processos que estan imbricats, la qual cosa fa que es donin processos de "revitalització" cultural a causa de situacions socioeconòmiques desfavorables i la percepció i la vivència de l'exclusió (revitalització "per oposició", per negació, no "per elecció").

Un exemple d'aquesta necessitat de "revitalització" poden ser determinades afirmacions i reivindicacions de caire religiós. Unes afirmacions que funcionen en els dos sentits: cobren valor de significació per a l'"estranger" i, alhora, tenen sentit especial en la mesura que la societat receptora no ha normalitzat, naturalitzat, determinades manifestacions religioses. La confusió (en les dues parts) entre ritual i dimensió espiritual converteix el que pot ser un element de personalització en una qüestió d'afirmació diferencial que en substitueix d'altres.

Les actituds culturals dels joves d'origen immigrant dependran en gran mesura de les actituds de la societat d'acollida envers la joventut en general i determinats joves en particular. Les tensions joves són sovint receptores dels "pànics morals" que assalten

la societat benestant. En determinats moments la distribució dels pànics afecta especialment els identificats com a “immigrants”.

Finalment, no es pot oblidar que els joves pobres i immigrants pràcticament no tenen dret a ser algú, tenen negat el seu dret a determinades formes d'identitat. Tan sols una situació legal que doni accés a la ciutadania fa possible el dret a existir d'una manera reconeguda i diferent.

ELS ARGUMENTS DEL DEBAT

En el debat han aparegut alguns factors clau de l'argumentació que es podrien dividir en tres grans eixos:

1. Continguts relacionats amb *la fonamentació*. Continguts centrats en temes ideològics i/o polítics, i continguts centrats en temes epistemològics i de recerca.
2. Continguts relacionats amb *l'aplicació d'estratègies de millora*. Continguts centrats en la reflexió sobre la pròpia investigació.
3. Continguts relacionats amb *els agents que hi intervenen*. Continguts centrats en el professorat com a element clau del sistema educatiu, i continguts centrats en els adolescents d'origen immigrat, com a agents principals.

Fonamentació

Aspectes ideològics i/o polítics

- La immigració posa damunt de la taula la qüestió del model de societat que volem, i normalment influeix en el discurs i la pràctica de la democràcia. La immigració pot ser un revulsiu reforçador dels valors positius del sistema democràtic o bé pot contribuir a devaluar-lo significativament.
- Un desafiament de futur consisteix a identificar les relacions, les contradiccions i els contorns del discurs social i el cultural. Fins a quin punt el discurs cultural

és també social? On són els límits entre ambdós? Com tenen cabuda en aquests discursos els factors socioeconòmics?

- Es constata una degradació general del discurs polític i ideològic sobre la immigració, que es tradueix alhora en pràctiques cada cop més assistencials i menys integradores. En aquest sentit, el grup observa com hem passat progressivament de preocupar-nos com a societat per la convivència a tenir en compte la supervivència.
- Es reclama una atenció especial al fet religiós en el marc dels processos d'integració cultural. Concretament, s'apunta a l'interès per analitzar la funció social i/o individual de la identitat religiosa entre els adolescents d'origen immigrant, i també per investigar sobre quina és l'autèntica realitat de l'islam a casa nostra.
- Un element central del debat és la necessitat de l'educació i la formació en valors. Per tant, aquesta necessitat comporta un treball previ sobre quins són els valors nuclears associats a la nova situació social creada per la nova immigració.

Aspectes de reflexió sobre la recerca

- Els debats sobre immigració sempre parteixen de la creença que els implícits dels interlocutors són els mateixos però aquest fet no és habitual. Precisament, allò que és habitual és situar-se des de posicions de tot tipus que són diferents.
- Quan analitzem la interacció dels joves amb la majoria social, cal tenir presents dos principis. En primer lloc, que la majoria, de la mateixa manera que els joves, també és diversa, no és homogènia, i per tant aquesta realitat influirà en els dispositius d'anàlisi. En segon lloc, que l'objectiu d'aquest enfocament ha de ser entendre els valors que estan en joc més que no pas compartir-los.
- Un desafiament de futur consisteix a tenir la capacitat d'articular i integrar la recerca que es produeix des de diverses dimensions "macro-meso-micro" en els temes migratoris: estudis de casos, recerques en la comunitat, recerca documental sobre estudis, programes i/o estadístiques.

Aplicació d'estratègies de millora

- Es fa imprescindible fer recerca sobre el model de futur que estem generant amb les accions del present. Identificar escenaris possibles, tendències probables, mesures correctores d'aquells factors que siguin perjudicials per a la consecució d'un model de societat amb igualtat de drets i d'oportunitats per a tothom.
- Importància de definir i clarificar quins poden ser els espais socials d'inclusió. Per exemple, l'educació en el lleure: quin significat té per als immigrants? Quines representacions mentals n'elaboren? Com fer-lo esdevenir una eina útil per a la inclusió?
- Un repte de futur serà equilibrar amb mesures oportunes els desajustos que es produeixen entre l'ordenament social i la realitat migratòria, ja que la norma no abasta tota la casuística i en matèria d'immigració aquesta casuística és força elevada en nombre de casos. Per posar un exemple: si bé l'ensenyament obligatori és fins als 16 anys, realment pensem que l'escolarització és la millor mesura per a una noia immigrada de 15 anys i mig que acaba d'arribar al país sense haver estat mai escolaritzada prèviament al seu país d'origen? Les mesures fan referència sobretot als mecanismes que el mateix cos social, a través de l'Administració i de la societat civil, és capaç d'articular (xarxa de relacions i de treball).
- Un altre debat encara obert gira a l'entorn del treball comunitari. Tothom el defensa però pocs n'esmenten les dificultats afegides. En primer lloc, el debat sobre el treball comunitari exigeix a la vegada un debat integrat sobre la funció social de l'escola. En segon lloc, un altre debat sobre quin projecte social es vol aconseguir. En tercer lloc, fins a quin punt el treball comunitari no contradiu els processos de fragmentació social i d'individualització propis del nostre temps: val la pena anar a contracorrent?

Agents que hi intervenen

Adolescents d'origen immigrat

- Hi ha un grup d'adolescents al qual caldria fer especial atenció: els adolescents en edat d'estudis postobligatoris. Quins hi arriben? Quants hi romanen? Què passa si no tenen papers? Quines possibles vies de resolució se'ls obren?

- Es remarca la importància i la necessitat d'actualitzar el discurs i les aportacions teòriques sobre la psicologia i els processos psicològics de l'adolescent, fent un especial èmfasi en dos temes: d'una banda, la dimensió afectiva i emocional en un context social com l'actual; de l'altra, les expectatives que projecten sobre el món que els ha tocat de viure i com els afecta el diferencial entre allò que esperen i allò que troben.

Professorat

- Pel que fa als aspectes formatius del professorat, apareixen essencialment dues grans qüestions per resoldre. En primer lloc, cal definir-se i prendre posició sobre el sentit i el contingut de la formació: formació sobre característiques culturals de grups minoritaris; formació sobre tècniques d'intervenció amb població immigrada; formació ideològica i crítica sobre el fet migratori... En segon lloc, cal definir-se i prendre posició sobre el context d'aquesta formació: formació com a mesura exclusiva de canvi pedagògic; formació com un element dins un pla més global de millora; formació en centres o externa...
- Cal investigar, i a fons, les representacions que el professorat té de la immigració. D'una banda, seria important precisar els mecanismes, tant interns com externs del sistema educatiu, que contribueixen a la construcció d'aquestes representacions. D'altra banda, caldria identificar quins són els factors i els continguts determinants per a aquesta construcció.

2 Retòriques d'exclusió i pràctica de la violència.
Una anàlisi etnogràfica en l'àmbit de l'educació

Carles Serra

L'educació intercultural, fa uns pocs anys, era un àmbit nou sobre el qual els diferents investigadors assajaven de definir quina havia de ser l'aportació de llurs disciplines. En l'actualitat és un àmbit relativament consolidat i podem començar a parlar d'una certa tradició de recerca desenvolupada des de Catalunya. El balanç de totes aquestes recerques, però, és desigual. Sovint s'ha acusat els teòrics de la interculturalitat de ser només els propagandistes d'una utopia i de ser incapaços de dissenyar estratègies i traçar camins practicables per poder-hi arribar. De vegades hem sentit com aquests teòrics desenvolupen discursos perfectament coherents, de vegades molt complexos i a voltes molt i molt allunyats de la realitat. Tan sovint com hem sentit lamentar-se mestres i educadors amb un "tot això està molt bé, però... i jo què en faig de tot plegat?". En referir-me a l'allunyament de la realitat, no voldria donar a entendre que la reflexió teòrica que s'ha generat sigui falsa o estigui equivocada. Es tracta de quelcom més simple: per comprendre la realitat sovint és més útil recórrer a models que la simplifiquen, però en ocasions la simplificació pot ser tan gran que acaba per distorsionar-la. Això es pot estar produint en el camp de les relacions interètniques o de l'educació intercultural, i el fet que es tracti d'un àmbit relativament nou al qual els investigadors no estaven avesats ho facilita. Per introduir-se en aquest camp, els diferents teòrics i promotors de la interculturalitat han establert tipologies (assimilisme, multiculturalitat i interculturalitat; educació racista, no racista i antiracista; etc.), han desenvolupat els trets bàsics del projecte intercultural (sovint com si es tractés d'una recepta o d'un seguit d'estratègies aplicables universalment i practicables en tots els

contextos i totes les situacions) i l'han aïllat d'altres problemàtiques que potser són conceptualment discriminables però que estan en constant interacció amb la problemàtica de la interculturalitat (hi ha pocs treballs que es plantegin de manera seriosa, per exemple, la relació entre el racisme i les diferents formes de violència que es donen a escoles i instituts, o que analitzin la tensió entre nacionalisme i interculturalitat: sovint resulta més útil ignorar la qüestió o mostrar aquests dos darrers conceptes com a radicalment contraposats). És més còmode deixar la interculturalitat en el pla dels principis, o abordar-la des d'idees inspirades en llibres o elaborades en un despatx, que no pas endinsar-se en les complexitats i les contradiccions quotidianes.

Fins avui els treballs de camp, i més clarament les recerques etnogràfiques, al nostre país han estat escassos, i això també ha facilitat el distanciament entre els teòrics de la interculturalitat i aquells que la treballen, que hi aspiren o la pateixen. La recerca que vaig desenvolupar al Guillem d'Efak, un institut d'educació secundària, pretenia, entre altres coses, subratllar aquestes mancances i començar a superar-les tot mostrant la complexitat d'unes situacions que sovint hem simplificat en excés.¹ Inicialment vaig apropar-me a l'institut amb el propòsit de veure com s'estructuraven les relacions interètniques de l'alumnat i d'analitzar com l'escola responia a aquestes situacions (com treballava el tema del racisme, quins passos s'havien emprès cap al que anomenem educació intercultural i quins obstacles s'havien de superar per avançar en aquesta direcció). També tenia la intenció que la recerca etnogràfica que anava a emprendre servís per posar en relleu les mancances del discurs intercultural i per posar a prova el conjunt de discursos en què m'havia anat formant. La realitat amb què vaig trobar-me a l'institut va ser, en aquest sentit, molt eficaç. Les primeres sessions d'observació a les aules i les entrevistes amb mestres i amb la direcció del centre van ser suficients per subratllar les limitacions del discurs antiracista i intercultural. Les relacions entre els diferents col·lectius d'alumnes no eren bones, però el tema del racisme (que era reconegut i present al centre) quedava en segon terme davant d'un problema superior: la indisciplina i la violència d'alguns alumnes. Hi havia racisme, però de la mateixa manera que hi havia sexisme, els alumnes es barallaven entre ells, alguns professors

1. La recerca (Serra 2001) va comptar amb una ajuda econòmica de la Fundació Jaume Bofill, a qui vull expressar el meu agraïment.

eren insultats, l'absentisme era elevat i en ocasions era pràcticament impossible treballar a les aules. Des del primer moment els dubtes van començar a acumular-se: és possible parlar d'interculturalitat, de tolerància i d'antiracisme quan la indisciplina i l'agressivitat s'ensenyoreixen de l'aula? És correcte parlar de racisme quan aquest pot ser l'expressió d'un problema més greu la solució del qual és prèvia a qualsevol altra iniciativa? És eficaç el discurs antiracista que pretén fer reflexionar sobre el dret a la diferència, a la igualtat, al respecte entre gent diversa, quan les amenaces, els insults i les agressions són habituals entre tots els alumnes, sigui quin sigui el seu origen, la seva llengua, el seu aspecte físic o la seva religió? I tanmateix el racisme hi és present, no és un problema menor. És eficaç plantejar la lluita contra el racisme només a partir del discurs, quan aquest racisme no neix de la reflexió ni recolza en una ideologia ben fonamentada? Més enllà: quin és el lligam que s'estableix entre la ideologia i els comportaments en allò que qualifiquem de "violència racista"? Si de debò volem abordar la problemàtica de la violència i el racisme cal que comencem a entendre com es presenten aquests fenòmens a les nostres escoles, a quins mecanismes obeeixen, com s'articulen i quines són les estratègies més eficaces per combatre'ls.

La qüestió encara és més complexa: cal fins i tot que ens plantegem si el mateix concepte de racisme és sempre útil per explicar el desenvolupament de les relacions interètniques entre els diferents col·lectius. Quan parlem de racisme i de relacions interculturals tenim tendència a pensar en termes de minories ètniques i oblidem que el nostre país ha estat receptor d'emigrants de la resta de l'Estat durant molts i molts anys. Quan xerrant amb una alumna en el pati de l'escola sentim un reneig en castellà i l'alumna t'explica: "Veus? Ells són així..., nosaltres som diferents"; quan una mestra d'educació física t'explica que una alumna li diu "¡No señorita! ¡Yo con las catalanas no!", és possible començar a pensar que tot això pot tenir alguna cosa a veure amb el racisme... o amb la manera com els alumnes structuren les relacions entre ells. Vulguem parlar o no de racisme, hem de fer l'esforç d'entendre com s'estructuren les relacions entre *tots* els col·lectius d'alumnes, com construeixen la seva identitat i quines són les dinàmiques d'integració i de rebuig que estableixen.

L'interès inicial, doncs, ben aviat va adaptar-se a la realitat de l'institut i a tot el seguit de qüestions que aquesta realitat (per mi força xocant) va plantejar-me. D'aquesta

manera els objectius de la recerca van quedar definits de la manera següent: identificar els discursos d'ètnicitat presents entre els alumnes; analitzar de quina manera aquests discursos condicionaven les relacions que els alumnes establien entre ells; i analitzar quina era la relació que s'establia entre els discursos d'ètnicitat i les diferents formes de violència desenvolupades a l'institut. Finalment, tant en relació amb la qüestió dels discursos d'identitat, com en relació amb les relacions interètniques i amb el tema de la violència, vaig voler analitzar fins a quin punt determinats contextos socials i escolars poden afavorir (o inhibir) el desenvolupament d'aquestes problemàtiques. La recerca es va desenvolupar en un institut i en una població concrets, un institut i una població que feien front a una realitat especialment difícil. Crec que és important subratllar-ho per evitar caure en la resignació i el fatalisme. Així com penso que és imprudent seguir negant la realitat i continuar reproduint el discurs d'una Catalunya per naturalesa integradora i tolerant, també crec que cal evitar que caiguem en qualsevol mena de fatalisme: ni els joves d'avui són una colla de bàrbars incivilitzats, ni totes les escoles i tots els instituts tenen el mateix tipus de problemes. Però així com la tolerància i la manca de conflictes greus són dues característiques aplicables en general al conjunt de la societat catalana, és innegable que en determinats contextos la convivència es trenca i es generen situacions que hem d'entendre si volem contribuir a resoldre-les i evitar que es continuïn reproduint.

EL CONTEXT DE LA RECERCA

El Guillem d'Efak, l'institut on es va desenvolupar la recerca, està situat al Vilar, una població mitjana de Catalunya amb un nivell socioeconòmic mitjà-baix i una presència important d'immigrants de diferents zones de l'Estat espanyol i de l'Àfrica (sobretot marroquins i gambians). Igual que en altres poblacions catalanes, al Vilar el procés d'industrialització i les diferents onades d'immigrants van provocar la transformació radical de la ciutat: allò que a mitjan segle XIX era una població rural amb poc menys de 325 habitants, a mitjan segle XX ja era un nucli industrial d'una certa importància. En l'actualitat el Vilar s'ha convertit en una ciutat dormitori de 23.000 habitants, perifèria d'una altra gran ciutat, i amb problemes urbanístics i socials de relativa importància: les successives migracions s'han anat concentrant en barris de nova creació, separats

del centre, on hi ha la població “autòctona” i la majoria de recursos culturals, entitats i associacions; i s'han establert relacions de competència per uns recursos socials i assistencials escassos.

El Guillem d'Efak, un dels dos instituts del Vilar, havia de fer front a diverses problemàtiques. Es tractava d'un centre relativament degradat i mal condicionat (què ho fa, d'altra banda, que moltes escoles i instituts siguin llocs tan poc acollidors?), amb poc prestigi i que lluitava per no acabar esdevenint un gueto (no pas perquè acollís alumnes provinents del Tercer Món, que no arribaven a la trentena, sinó perquè aplegava “alumnes difícils” i havia estat font de polèmiques). El centre també tenia dificultats organitzatives. Per exemple, per coordinar els diferents programes i serveis que hi intervenien (EAP, Compensatòria, SEDEC, un objector de consciència...), o a l'hora de treballar d'una manera eficaç amb un alumnat molt divers: el centre va apostar per establir grups en funció del nivell acadèmic dels alumnes, i d'això els alumnes n'eren conscients:

— Se ve que nuestra clase es la peor.

—¿Ah sí?

—Eso dicen, la C y la B. ¿Sabes qué han hecho? Han hecho, la B, todo empollones ¡Si en nuestra clase nadie sabe ná! ¡Nuestra clase somos la de tontos, nadie... ya ves!

—¿Pero quién os lo ha dicho, esto?

Han hecho las clases, pues, los buenos, los buenos los han puesto en un lao, los malos los han puesto en otro. ¡Ya ves si lo han hecho!

—¿Y qué te parece a ti esto?

—Ellos mismos, que se lo monten como quieran.

(Alfonso, entrevista.)

—Perquè, com funciona això de les classes?

—Els que estudien, els que estudien menys i els casos perduts.

(Clàudia, entrevista.)

Si bé el racisme no neix a les escoles, sí que és cert que hi ha maneres més o menys eficaces a l'hora de combatre'l, de propiciar unes relacions més positives entre l'alumnat, de

tractar les diferents formes de violència que s'hi desenvolupen, de desenvolupar actituds de respecte i de solidaritat. Les estratègies d'agrupament dels alumnes, les dinàmiques que se segueixen a les aules, l'articulació dels diferents serveis d'atenció a la diversitat, les estratègies d'acollida dels alumnes immigrants, la coordinació, la coresponsabilització i l'establiment de criteris clars entre tot el professorat, són elements fonamentals per entendre el desenvolupament de determinats discursos entre els alumnes i les relacions que establiran entre ells. Ni els discursos d'identitat, ni el racisme, ni la violència no tenen l'origen en les aules, però hi ha escoles i instituts que són especialment eficaços a l'hora de tractar (i resoldre) aquests problemes. Altres no.

El cas és que al Guillem d'Efak s'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. 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'esquena 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. 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. Alguns mestres parlaven clarament de violència racista i consideraven que el racisme era un problema greu que calia treballar. Però els problemes de convivència, la indisciplina i la violència en general feien difícil el treball a l'aula i constituïen un obstacle important per al desenvolupament de qualsevol iniciativa orientada a l'educació intercultural. Per això un dels eixos de la investigació va ser, precisament, intentar establir la relació que hi havia entre tots aquests fenòmens.

ESTEREOTIPS I DISCURSOS SOBRE ELS IMMIGRANTS

Les relacions de la majoria dels alumnes amb els alumnes fills d'immigrants eren especialment negatives. En relació amb els 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 quals les referències tendien a ser molt personalitzades, i

fins i tot resultava problemàtic establir el col·lectiu d'alumnes a 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 —els d'origen espanyol o europeu no els hi consideraven— i s'hi referien qualificant-los de “negres” o de “moros” i en ocasions aprofitant tota la càrrega despectiva que poden tenir aquests conceptes.

Tot i que, com he dit, bona part de la població del Vilar era immigrant o descendent d'immigrants, els alumnes de l'institut només consideraven immigrants els originaris del Marroc i de Gàmbia. De fet, els alumnes del Guillem d'Efak desenvolupaven dos discursos diferents per 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 quals es projecten. Seguint Pascual (1997) podem denominar aquests discursos “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 respecte a 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'espanyolisme”, 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 “catalanoparlants”, 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 no comportava 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 sobre la base del seu origen català o espanyol. Així, si bé molts alumnes amb qui vaig poder parlar i que vaig entrevistar exhibien símbols que els identificaven com a "catalans" o com a "espanyols" i subratllaven la importància que tenien aquestes adscripcions per a ells, només en pocs casos el discurs de la nacionalitat va ser utilitzat per justificar la segregació o la discriminació d'algun alumne.

Cal reconèixer, però, que les relacions entre els alumnes "catalans" i "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 (en asseure's a classe, en jugar al pati, en establir relacions d'amistat). També és cert que aquesta tendència a agrupar-se amb alumnes de la seva mateixa nacionalitat era 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 professorat.² Però els comentaris de molts d'ells fan que no puguem menystenir 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 qué y eso. Pero tampoco llega la cosa a más.

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

—¿No crea tensión esto?

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

(Blas, 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. [...]

—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.

—Per què? Explica'm algun d'aquests moments.

—No ho sé, estàvem parlant i no sé 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.

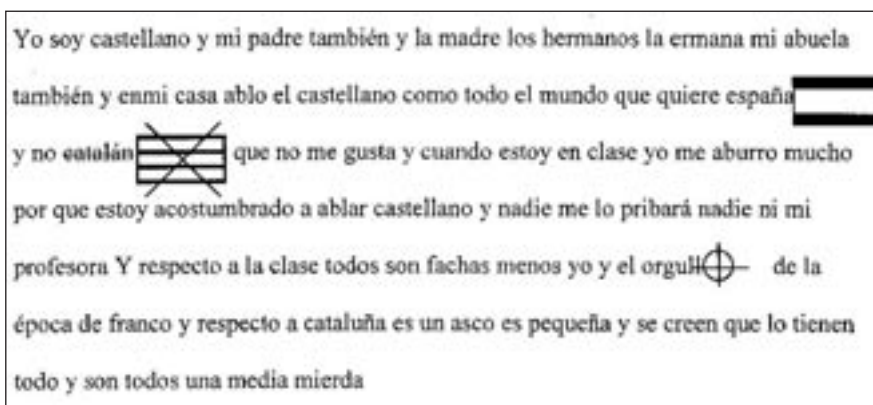
—Ara, malgrat això, les relacions són bones?

—Sí.

(Clàudia, entrevista.)

Si bé era sublimada pels antagonismes futbolístics, o es veia superada per unes relacions interpersonals que es nodrien de molts altres referents, l'oposició que s'establia a partir dels discursos de catalanitat i espanyolisme generava una certa tensió entre els alumnes 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). Molts

dels materials elaborats pels alumnes també ens confirmen la importància que per a ells tenia la qüestió nacional: crida l'atenció l'abundància de banderes espanyoles presents en alguns treballs, o escrits com aquest:



(Fragment de la redacció d'un alumne. S'han reproduït els dibuixos del text original.)

Les pràctiques lingüístiques de l'institut, com en la majoria d'escoles i instituts catalans, es basaven en l'ús del català com a llengua de l'escola (ús exclusiu del català pel professorat excepte en les assignatures de llengua i literatura espanyoles). Una de les qüestions que es va voler comprovar al llarg de la recerca era si aquesta política generava actituds de resistència entre l'alumnat d'origen espanyol. Aquesta hipòtesi va quedar parcialment falsada: la majoria de l'alumnat acceptava o es mostrava indiferent davant de l'ús exclusiu del català pel professorat, però es van observar actituds més positives entre els alumnes immigrants d'origen espanyol, i actituds més negatives entre els alumnes fills d'immigrants d'origen espanyol. En principi, doncs, les observacions s'ajusten als plantejaments de Suárez Orozco (1992), que adverteix de la possibilitat que les actituds pròpies dels membres de les minories immigrants es transformin en la segona generació i s'assimilin a les actituds pròpies dels membres de les minories involuntàries.³

3. La distinció entre minories involuntàries o de tipus casta i minories voluntàries o immigrants ha estat proposada per J. U. Ogbu (1974, 1978 i 1987). Segons aquest autor, els alumnes membres de minories

No per això hem de considerar aquests alumnes com a membres d'una minoria ètnica. La rigidesa del concepte no s'adapta a una realitat molt més flexible i ambigua. Però a més: hem de considerar els alumnes d'origen espanyol membres d'una minoria pel fet de trobar-se en territori català?, o hem de considerar-los membres del que a l'Estat espanyol és la majoria, i concloure que els alumnes minoritaris són els catalans, perquè aquesta nacionalitat és minoritària i viu una situació de subordinació dins de l'Estat? Sens dubte els equilibris de poder que s'estableixen entre l'Estat i Catalunya, i els canvis en aquests equilibris, influeixen en la resposta que podem donar a aquesta pregunta. També la distribució de les competències i àrees d'influència de cada poder poden influir en la imatge de si mateixos, les actituds i els comportaments de "catalans" i "espanyols": allò que és català continua essent minoritari en molts àmbits (en el cinema, en el comerç...), però en l'àmbit de l'educació és hegemònic (és reconegut, defensat i adoptat com a propi per les institucions i la majoria dels professionals de l'educació) i en aquest àmbit allò que és espanyol esdevé minoritari (i per exemple es desenvolupa en les subcultures juvenils, i fins i tot alguns alumnes catalans adopten formes lingüístiques i culturals espanyoles per desenvolupar algunes de les actituds de resistència antiescolar).

D'altra banda, en el cas de Catalunya no crec que puguem considerar que algunes actituds pròpies de les minories de tipus casta generades per alguns descendents d'immigrants espanyols siguin una reacció davant d'una situació de subordinació ètnica (existència de prejudicis, limitacions a les possibilitats d'ascens social, etc.). *La majoria* de la població immigrada d'altres zones de l'Estat espanyol ha gaudit d'una integració social plena; la relació entre els immigrants i la població autòctona en general no és conflictiva. Però

involuntàries (gitanos, indígenes americans, afroamericans...) desenvolupen actituds de resistència que els duen de dret a situacions de fracàs escolar i a una relació difícil amb el sistema educatiu; en canvi, els alumnes membres de minories voluntàries (bàsicament col·lectius immigrants) no tendeixen a desenvolupar aquestes actituds, s'esforcen per aprofitar al màxim les oportunitats que els ha donat el fet d'emigrar i tendeixen a valorar positivament un procés que els ha allunyat de les situacions, més precàries, que vivien als països d'origen. Aquest model ha estat molt influent en l'antropologia de l'educació i en l'actualitat es treballa tenint-lo en compte per entendre les trajectòries educatives dels alumnes membres de minories ètniques. A Velasco *et al.* (1993) hi ha un article d'Ogbu en castellà on exposa amb claredat els seus plantejaments.

en determinades ciutats sí que s'han creat barris o zones en què s'ha concentrat aquesta "immigració antiga", i en ocasions la població d'aquests barris ha passat a ocupar els nivells més baixos de la nostra societat i la seva integració ha estat molt deficient o no s'ha produït. En aquests casos sí que s'han generat prejudicis i s'ha estigmatitzat aquesta població. És possible plantejar la hipòtesi que si bé la competència ètnica (nacional) no és a l'origen del problema (de l'exclusió, de la trajectòria social deficient d'aquests col·lectius), aquests mateixos col·lectius sí que poden plantejar l'ètnicitat com a resposta al seu problema. No han estat exclosos pel fet de ser emigrants o d'origen espanyol; però quan (sembla que) coincideixen les fractures socials amb les fractures culturals (ètniques, nacionals, tal com passa al Vilar) el discurs de la identitat pot erigir-se com a discurs de resistència o de confrontació. Davant d'un problema eminentment social, la resposta pot articular-se al voltant de l'ètnicitat. D'aquesta manera, el discurs d'ètnicitat que es desenvolupi pot donar més cohesió a persones i grups (per exemple a grups d'estètica *skin head*), pot reforçar la seva actitud de confrontació o de rebel·lia, o senzillament pot contribuir a justificar actituds i comportaments amb un discurs comprensible i fins a cert punt fàcil de compartir.⁴ En tot cas, totes aquestes consideracions són hipòtesis que reben el suport de les observacions realitzades al Guillem d'Efak i al Vilar, però que caldrà confrontar amb altres treballs de forma més acurada.

Tornem als discursos dels alumnes. 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 a iguals, ni es plantejava la possibilitat d'excloure ni de discriminar ningú sobre

4. Aquest mecanisme pot donar-se amb més facilitat en determinats contextos. Així, el sociòleg francès Alain Touraine fa notar que davant dels canvis que estan patint les societats contemporànies, cada vegada serà més probable que trobem persones i col·lectius que no es defineixen pel que fan (pel seu treball, per la posició que ocupen en la societat) sinó pel que són. I, en aquest "ser", les identitats ètniques hi poden jugar un paper molt important. Entre els exclosos l'alternativa és l'anòmia o la integració en comunitats veïnals o ètniques, d'aquí el desenvolupament de discursos d'ètnicitat, de microcultures que prenen forma en bandes, d'expressions musicals i estètiques amb fortes referències ètniques, i que es converteixen en punts de recolzament d'una població marginada (Touraine 1993, pàgs. 237-238). Sens dubte, alguns processos que es desenvolupen en altres societats, no occidentals, obeeixen a aquesta mateixa lògica: l'extensió de l'islamisme radical, per exemple.

la base del seu origen “català” o “espanyol”. Era una altra retòrica la que justificava aquests objectius.

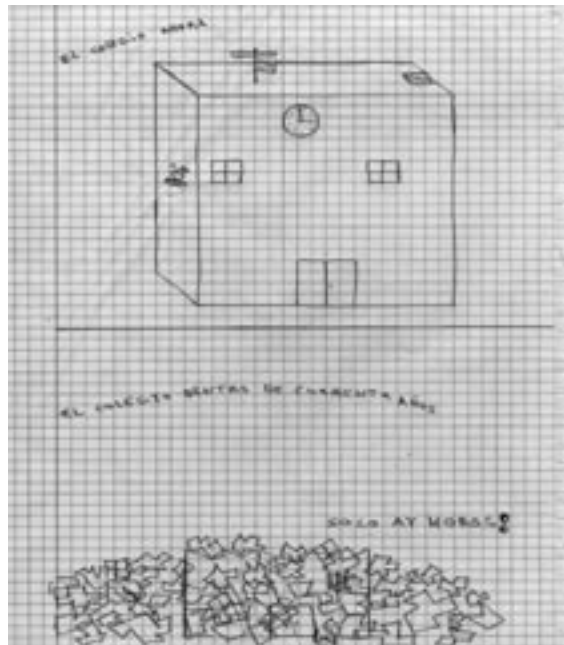
EL DISCURS DE L'ALTERITAT

Aquesta altra retòrica es desenvolupava en relació amb els nous immigrants (els únics que eren reconeguts com a tals): els que provenien dels països pobres, sobretot del Marroc. En relació amb ells, els alumnes del Guillem d'Efak desenvolupaven un discurs molt més radical, que categoritzava molt més clarament els 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 els subjectes sobre els quals es projecta externs, diferents, difícils d'integrar escolarment i en la societat. Si l'“altre nacional” és proper i 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”: mentre que “nosaltres” som internament diversos i no està clar què és allò que ens defineix (si és que hi ha res que 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 rraciació d'alguns col·lectius.⁵

El “discurs de l'alteritat” incorpora, a més, elements del discurs de la normalitat social, en aquest cas per subratllar les disruptcions que genera el col·lectiu a què es fa referència

5. Taguieff (1986, 1987) defineix la rraciació com un procés que 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) fer una categorització fixa dels individus i dissoldre'ls al si de categories col·lectives que esdevenen permanents; 3) magnificar les diferències col·lectives, que esdevenen profundes i permanents; 4) naturalitzar les diferències (possible tant a través de la biologització científica com de l'ètnicització culturalista), que d'aquesta manera esdevenen fronteres insuperables, i 5) reinterpretar de manera no igualitària aquestes diferències (argument que, si es desenvolupa, introdueix un cert universalisme en el diferencialisme radical dels quatre arguments anteriors).

i reforçar la idea de la seva incapacitat d'integració i de com de difícil pot resultar-hi 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 amb el qual la convivència és difícil o impossible; que són una font de problemes; que són prepotents... La il·lustració que presento a continuació, realitzada per un alumne de l'institut i abandonada a la taula d'una aula, resumeix a la perfecció el conjunt de prejudicis amb què es caracteritza els immigrants marroquins:



Més enllà de la imatge negativa amb què es caracteritza els joves immigrants del Marroc, entre els joves del Guillem d'Éfak està molt estesa la idea que els nous immigrants no ens tenen el respecte que ens han de tenir pel fet d'estar a "casa nostra", 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 una vegada resolt *tots* els nostres problemes donar entrada als immigrants, ajudar-los...

I és que més enllà dels prejudicis i de la imatge estereotipada dels nous immigrants, entre els alumnes del Guillem d'Efak estaven fermament implantats dos arguments molt més articulats que servien per justificar l'exclusió i el tracte discriminatori que es donava als nous immigrants. Alguns alumnes justificaven el seu rebuig als alumnes immigrants amb un simple “no m'agraden”, però altres desenvolupaven dos arguments propis del que alguns autors han anomenat “nou racisme” o “fonamentalisme cultural”.

EL NOU RACISME O FONAMENTALISME CULTURAL

Diversos autors assenyalen que el racisme contemporani no està relacionat 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 immigrants⁶ 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 presumpte perill que comporta la presència d'immigrants per a les cultures europees: aquests destruirien l'homogeneïtat de les nacions. S'entén que el contacte intercultural o bé perjudica les cultures nacionals que acullen els immigrants, o 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: tant per preservar la identitat de les cultures europees com les dels immigrants, el millor és que aquests darrers es quedin als seus països d'origen o hi retornin.

En la seva versió més política (i menys culturalista) el nou racisme simplement comporta la negació de drets (o, més ben dit, de determinats drets) a persones que, per la

6. No tot, però: cal 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 quals es projecta una hostilitat i un refús més profunds (San Román 1996, pàg. 8).

seva condició d'estrangeres, es considera que no haurien de poder-ne disposar (com a persones que són poden disposar d'alguns drets, però la seva condició d'estrangers limita l'exercici d'alguns 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 de 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 nacional⁷). 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'estudi etnogràfic, un amic saharià que té quinze 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 dels nacionals tocant a 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 aquest, d'altra banda, el discurs del 90% dels nostres polítics i el que pocs antiracistes 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 als alumnes d'origen marroquí amb l'argument que aquests no feien cap esforç per integrar-se (entenent que aquesta integració passava per l'assimilació) o perquè consideraven 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:

7. 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 tan simplista com l'habitualment utilitzada, és molt recomanable la lectura de Wiewiorka (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.

“Crec que serà molt difícil trencar el distanciament existent entre magribins i espanyols ja que entre nosaltres no ens entenem.”

“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 ha augmentat el nivell de barreges excessivament.”

“Si vénen aquí, que aprenguin a respectar els nostres costums.”
(Fragments de redaccions fetes pels alumnes.)

I aquestes idees també van sortir a moltes de les entrevistes:

“Els veig *raros*, perquè vénen..., crec que si vénen aquí, per què no habitar-se una mica més al nostre país? Vénen molt tapats, i amb els mocadors al cap!”
(Ariadna, entrevista.)

Davant d'aquesta manera de pensar la diversitat ens hem de preguntar per l'eficàcia dels discursos multiculturals que en comptes de centrar l'atenció en els mecanismes d'exclusió i les relacions que s'estableixen entre persones i grups, se centren en les diferències culturals i presenten els col·lectius com a realitats quasi naturals, homogènies i estereotipades, en les quals 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 amb l'argument 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 criticar per els 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.

(Dani, entrevista.)

—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.

(Olga, entrevista.)

—Pues mira, si yo voy a otro país qué quieres que te diga, si no quiero recibir.

—¿Crees que es normal esto?

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

(Roberto, entrevista.)

Com veiem, en aquests fragments no hi ha referències a la cultura, sinó que senzillament s'apela al principi de la prioritat nacional. La divisió que s'estableix a partir de conceptes purament polítics com ara l'Estat i la nacionalitat és 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 INTERÈTNÍQUES 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 agressions de què són víctimes els nous immigrants, aquests discursos i aquestes idees (des dels prejudicis i estereotips fins a la invocació de la defensa de la nostra cultura i la prioritat nacional) servien per 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 eren dolentes: 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 se'ls tractava bé, que hi havia racisme i que havien estat objecte d'agressions, 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 hakis 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...

(Clàudia, entrevista.)

La majoria dels alumnes del Guillem d'Efak reconeixien que entre els seus companys hi havia un sentiment generalitzat de rebuig als alumnes fills d'immigrants. Alguns alumnes parlaven clarament de racisme,⁸ 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 als 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 tan sols no 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 les 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 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.

(Elisenda, entrevista.)

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

LA VIOLÈNCIA RACISTA

Però més enllà del maltractament 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.

Amb 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 agressors el que els du a practicar aquest tipus de violència, i per això solem considerar els alumnes agressors 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 obeeix a altres variables que no tenien res a veure amb la intensitat amb què se sent o s'assumeix la ideologia racista.

Al meu entendre les dues consideracions que he indicat sobre la “violència racista” estan equivocades (poden ser veritat en alguns casos, però no ho són en la immensa majoria de casos). En un institut com el Guillem d'Efak vaig poder observar formes molt diverses de practicar la violència. Com he assenyalat en començar, a les aules de l'institut els problemes més comuns eren les disruptcions, les incivilitats i en mesura molt menor insults i agressions de mena molt diversa. 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 tenen poc o res a veure amb la intensitat amb què se sent o s'assumeix la ideologia racista. Això potser podria haver estat diferent si al Guillem d'Efak hi hagués hagut grups (bandes) que assumissin aquesta ideologia i la pràctica de la violència com un dels elements que els identifiqués, que els definís. Però, donat el desenvolupament i la 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 en facilitava la 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 les provocava ni els alumnes que la practicaven eren els més racistes (podien ser més violents, però pel que fa al racisme, podien ser-ne 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 impunitat més gran).⁹

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 forma extrema amb què 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 comprovar que els discursos d'alguns alumnes especialment violents, malgrat que contenien arguments racistes com tots els altres, no feien ús d'aquests arguments

9. Aquest plantejament és coherent amb les anàlisis que proposen experts en els fenòmens violents, com Marc Howard Ross (1995) o Dan Olweus (1998), que assenyalen: "És probable que un agressor 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, pàg. 49).

quan es tractava de justificar la violència. En canvi, alguns companys que mai no 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 mitjana, bona estudiant i de comportament aparentment molt correcte. Mai no hauria pegat a 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 mentre 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 agressors aïllant-los i no adreçant-los la paraula, en una mena de linxament social, davant la majoria d'agressions practicades contra els alumnes marroquins la indiferència va ser la tònica dominant. L'"això no va amb mi" facilita molt les coses (les agressions).

També ho facilita el fet que els vincles que els i les alumnes marroquins mantenen amb la resta de l'alumnat es reduïssin al mínim. Com ja he assenyalat, les noies gairebé sempre evitaven 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 molta relació 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 millorar les relacions interètniques de l'alumnat. En quina mesura l'exaltació de la diversitat cultural pot arribar a ser contraproductent? 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 estan limitats per una determinada manera d'entendre la

nacionalitat i l'estrangeria? No hauríem de centrar la nostra atenció en conceptes com ara ciutadania o convivència? Tradicionalment ha estat bàsicament 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 es gira d'esquena a aquest col·lectiu, perquè els assenyalat i genera discursos que en faciliten la victimització. I per acabar: previsiblement, tot el que ha estat observat al Guillem d'Efak no es reproduïx de la mateixa manera ni amb la mateixa intensitat al conjunt d'escoles i instituts catalans (el context local, les dinàmiques endegades als centres... són diferents); però compte: a quantes escoles i instituts es donen condicions similars i hi ha un context favorable perquè aquests discursos, aquestes actituds i conductes puguin desenvolupar-se?

Bibliografia

- BALIBAR, E. (1991). "¿Existe el neorracismo?", a BALIBAR, E. i WALLERSTEIN, I., *Raza, nacion 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.
- OGBU, J. U. (1974). *The Next Generation: An Ethnography of Education in an Urban Neighborhood*. Academic Press, Nova York.
- OGBU, J. U. (1978). *Minority Education and Caste: The American System in Cross Cultural Perspective*. Academic Press, Nova York.
- OGBU, J. U. (1987). "Variability in Minority School Performance: A Problem in Search of an Explanation", a *Anthropology and Education Quarterly*, núm. 18 (4).
- 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*. Memòria final d'investigació 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", a *Mientras tanto*, núm. 55.
- SUÁREZ-OROZCO, M. i SUÁREZ-OROZCO, C. (1992). "La psychologie culturelle des immigrants hispaniques aux États-Unis: implications pour la recherche en éducation", a *Revue Française de Pédagogie*, núm. 101.
- TAGUIEFF, P. A. (1986). "Racisme et antiracismes: modèles et paradoxes", a BÉJIN, A. i 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.
- TOURAINÉ, A. (1993). *Crítica de la modernidad*. Temas de Hoy, Madrid.
- VELASCO MAÍLLO, H. M.; GARCÍA CASTAÑO, F. J. i DÍAZ DE RADA, A. (eds.) (1993). *Lecturas de antropología para educadores*. Trotta, Madrid.
- WIEVIORKA, M. (1997). "Cultura, société et démocratie", a WIEVIORKA, M. (dir.). *Une société fragmentée? Le multiculturalisme en débat*. La Découverte, París.

**3 Joves adolescents i escolaritat obligatòria:
sis contraarguments i una coda**

Xavier Bonal, Miquel Àngel Alegre, Isaac González,
Diego Herrera, Marta Rovira i Enric Saurí

En els temps que corren topem massa sovint amb interpretacions múltiples del fracàs escolar. L'extensió de l'escolarització obligatòria fins als setze anys, l'arribada constant d'immigrants a les escoles i els instituts de Catalunya, la creixent violència juvenil a les aules, la desaparició dels valors tradicionals de la "família", són, a tall d'exemple, alguns dels factors que són assenyalats des de fonts diverses (i sovint de validesa qüestionable) com a causes principals de la disrupció i el fracàs dels joves adolescents. Aquestes interpretacions, facilitades en bona mesura per algunes tendències mediàtiques obsessionades amb la demonització de la joventut, proporcionen lectures simples i simplistes de les posicions escolars dels joves. Redueixen els matisos i la complexitat de les relacions socials a interpretacions de "blanc o negre" alhora que cerquen causes úniques per explicar els problemes socials. Són interpretacions, però, que acompleixen una clara funció social: la d'oferir respostes a interrogants que inquieten socialment, no només els 'experts' de les ciències de l'educació, sinó la ciutadania en general, dins la qual s'inclouen evidentment pares i mares d'adolescents i el professorat mateix.

Presentem en les pàgines següents un conjunt de reflexions que s'extreuen d'una recerca realitzada a dos instituts d'ensenyament secundari d'una ciutat mitjana de l'àrea metropolitana de Barcelona els anys 2000 i 2001.¹ El treball, realitzat a partir d'entre-

1. De l'estudi, finançat per la Fundació Jaume Bofill, Octaedro va publicar-ne una adaptació l'any 2003 amb el títol *Apropacions escolars. Usos i sentits de l'educació obligatòria en l'adolescència*.

vistes a estudiants de segon cicle d'ESO, les seves famílies i el professorat, es planteja l'objectiu d'analitzar en profunditat com interpreten l'escolaritat obligatòria els joves adolescents. El treball tingué en compte no només els discursos i les experiències dels joves en l'àmbit escolar, sinó també la seva socialització familiar i llurs experiències en l'àmbit del lleure, tots ells espais centrals en els quals es construeixen les identitats dels adolescents.

D'aquesta manera, a partir de l'anàlisi de les interaccions entre els actors socials que intervenen com a agents significatius en la construcció de la identitat juvenil, dels moviments dels joves entrevistats en els espais de l'escola, la família i el temps lliure i de les seves posicions socials (sobre la base de l'origen de classe, el gènere i l'ètnia), el treball interpreta la diversitat de formes "d'apropiació escolar" dels joves (importància que atorguen a l'escolarització, percepció del seu rendiment, expectatives educatives, relació amb el professorat, etc.).

Aquest text està basat en les conclusions d'aquest estudi. Presentem primer sis arguments que deriven de la nostra recerca i que qüestionen, matisen o s'allunyen de les interpretacions hegemòniques sobre les causes del fracàs escolar dels adolescents. Aquests arguments donen pas a una coda final on es plantegen possibles implicacions per a la intervenció educativa.

LA INDIVIDUALITZACIÓ DEL FRACÀS ESCOLAR: EL SENTIT DE L'ADSCRIPCIÓ FAMILIAR

En l'actualitat, pedagogs, sociòlegs, i en general les persones que pensen sobre el funcionament del sistema escolar i les seves mancances, coincideixen a destacar la importància del paper de la família en el tipus de pas que l'alumne fa per l'escola. Potser les tres tesis més emprades per explicar el fracàs escolar dels alumnes en funció de la família de la qual provenen són: la pertinença a un nucli familiar que s'emmarca dins de la categoria "famílies desestructurades", la referència a la pèrdua d'autoritat parental, o la manca d'interès de les famílies per l'escola i per l'educació dels fills.

A partir del nostre estudi ens atrevim a assegurar que sí, que efectivament el tipus de vivències que els adolescents tenen a les famílies condiona de forma cabdal la percepció que tenen de l'escola i de l'itinerari escolar. De fet, per dir això no calen gaires investigacions, és quelcom que qualsevol amb un mínim de sentit comú defensaria. No és una tesi ni original ni arriscada. Ara bé, si la pregunta que cal respondre està relacionada amb la morfologia d'aquesta influència, la qüestió es complica. Les tres respostes anteriors són, en aquest sentit, poc satisfactòries. Parlar de famílies desestructurades, de pèrdua d'autoritat paterna o de manca d'interès familiar proporciona elements explicatius que, des del nostre punt de vista, són ambigus i tendeixen a culpabilitzar les famílies que provenen de certs estaments socials de la manca d'èxit escolar dels seus fills. Ens preguntem fins a quin punt no seria possible, posats a buscar, trobar una desestructuració familiar a qualsevol alumne a qui se n'hi intenti cercar alguna. També ens preguntem si, quan es predica la tesi de la manca d'interès familiar, es té en ment el perfil de famílies de classe mitjana que no tenen relació amb les escoles dels seus fills perquè els adolescents tenen bons resultats acadèmics. D'altra banda, diferents nivells de respecte a l'autoritat dels pares poden veure's en diferents perfils d'alumnes, independentment del seu èxit acadèmic. Els casos dels fills que menyspreen explícitament els seus pares i que tenen actituds d'oberta resistència escolar destaquen per la seva espectacularitat, però no perquè siguin representatius de la realitat.

En les tres tesis explicatives anteriors hi ha un reducte de veritat; tothom pot trobar casos que s'adeqüin perfectament a aquestes línies argumentals, i vet aquí la raó de la seva fortalesa i implantació en l'opinió dels diferents actors preocupats per l'educació. Són arguments plausibles, fins i tot verificables. Però són arguments que no suporten una falsació qualitativa. No tota la desestructuració familiar és problemàtica, ni tota la pèrdua d'autoritat paterna, ni la manca d'interès familiar per l'escola, sinó que només ho són aquelles que correlacionen amb el fracàs escolar, correlacions més fàcils de detectar entre els sectors socials més desfavorits. Una associació causal que té relació amb la morfologia social, de fet, acaba esdevenint explicativa del fracàs social dels nens de procedència obrera i, de retruc, de les "ovelles descarriades" d'altres estaments.

I és que, si bé molts dels alumnes que han estat objecte de la nostra anàlisi poden considerar-se casos de fracàs escolar més o menys pronunciat, en pocs d'ells ens

atreviríem a classificar les famílies com a “desestructurades”, i en menys casos encara localitzaríem en aquesta “desestructuració” (famílies monoparentals, per exemple) el factor explicatiu del fracàs escolar dels fills.

Els i les adolescents que hem entrevistat fan força cas als seus pares, en solen respectar l'autoritat, en termes generals. Aquest respecte pot ser més o menys flexible, més o menys condescendent per ambdues parts, pot deixar o no espais sense regular, però és una constant amb excepcions marginals. I els pares tenen una visió positiva de l'escola, volen que els seus fills hi vagin, creguin els professors, i hi treguin bones qualificacions. Els pares creuen en l'escola, i, de fet, els discursos més crítics solen provenir de les famílies que més s'hi aproximen. No és cert que les famílies no hi tinguin interès, en l'escola.

Però, malgrat tot, hi ha el “reducte de veritat” que fa aquestes tesis plausibles. En canvi, a partir del nostre estudi interpretem que els dos elements clau pel que fa a l'articulació de l'espai familiar són *l'alteritat familiar respecte a l'escola* i *la referencialitat de la inserció sociolaboral familiar*. Dos elements que contextualitzen les problemàtiques familiars dins d'una dimensió estructural que les fa entenedores més enllà de les particularitats de cada llar.

L'ALTERITAT FAMILIAR RESPECTE A L'ESCOLA

Per *alteritat familiar respecte a l'escola* volem dir, ni més ni menys, que allò important no és que els pares creguin en l'escola, que la reconeguin com a mecanisme de mobilitat social ascendent i d'inserció sociolaboral dels fills, sinó que realment la sentin com a quelcom seu, espai pertanyent al “nosaltres” col·lectiu. No és estrany, sota aquest prisma, que siguin precisament les famílies més compromeses amb l'escola, les que la senten més seva, les que tinguin discursos més crítics i posin de manifest la seva insatisfacció. L'escola i el sistema educatiu és quelcom de què poden parlar, que poden qüestionar, fins i tot, i això potser és el més preocupant, de què poden desertar (és a dir, anar-se'n de l'escola pública). Davant els pares que senten l'escola com a seva, hi ha els pares que senten cap a l'escola i els mestres un respecte distant, gairebé jeràrquic. Veuen

l'escola com una entitat que els és aliena. No és estrany, en aquest sentit, que molts pares siguin reticents a anar a reunions amb els tutors on se'ls digui que els seus fills estan desaprofitant la millor oportunitat que tenen per formar-se i per optimitzar la seva posició social futura, diagnosi amb la qual, en la majoria de casos, coincideixen.

En les famílies que se senten més properes a l'escola, les referències a l'escola privada són freqüents. És una alternativa educativa cada cop més present, i de fet, en alguns dels nostres casos, la raó d'aquests pares per no dur el fill a la privada (o concertada) és la manca de recursos econòmics. Això sembla indicatiu d'un procés d'abandonament progressiu de l'escola pública per un sector de pares que són més i més crítics respecte a l'educació i les companyies que poden tenir els seus fills a l'escola pública, un procés del qual els mateixos professors d'escoles públiques de secundària, en el seu rol de pares, en són clars exponents. Lògicament, això és un peix que es mossega la cua, perquè com més pares (i professors, en tant que pares amb cert nivell de capital cultural) es decanten per l'escola privada, pitjor és el nivell de l'escola pública, menor la connexió entre escola i comunitat, i més reïficada la relació dels pares amb l'escola. Actualment l'escola pública corre el risc de convertir-se, més en la seva dimensió d'utilitat que en la simbòlica, en un recurs assistencial més que en un mecanisme igualador de les oportunitats socials de les persones. En la mesura que això és així, més i més raonable i lúcida és la deserció dels pares que passen a la privada.

En aquesta dinàmica d'accentuació en la composició dels pares amb una relació de reïficació respecte a l'escola, hi ha algunes pedagogies que, malgrat la seva conveniència política en favor d'objectius lloables, poden tenir la conseqüència, mai no esperada, d'accentuar la reïficació familiar (una reïficació familiar que, en el cas dels fills, pot fàcilment derivar en aversió o resistència més explícita) i no ens podem resistir aquí a assenyalar alguns elements que poden tenir aquests efectes perversos. Entre ells, en primer lloc, les pedagogies que semblen deixar en un segon pla la dimensió instrumental de l'educació, que menystenen la utilitat pràctica i aplicada dels continguts que s'hi transmeten (o almenys així ho poden interpretar els pares menys identificats amb la dimensió expressiva de l'escola). En segon lloc, l'ús del català com a llengua vehicular a l'escola dins de comunitats molt majoritàriament castellanoparlants pot fàcilment accentuar el distanciament entre escola i comunitat; un distanciament que,

ho repetim, per molts pares cristal·litza en processos de reïficació, però que per a molts adolescents pot configurar-se com a símbol de discriminació social. Amb això no volem qüestionar la necessitat pedagògica d'anar cap a models educatius que s'allunyin de la tradició mnemotècnica del passat, o que la immersió lingüística no sigui una política no només legítima, sinó amb una evident dimensió igualadora de les oportunitats de mobilitat social entre comunitats de diversa procedència, però oblidar algunes de les conseqüències de l'aplicació d'aquestes polítiques només fa impossible el plantejament de contramesures que en neutralitzin els aspectes no desitjats.

Un darrer element que considerem pertinent destacar en relació amb el procés de reïficació és el distanciament social que pot estar donant-se entre el professorat i la comunitat dels alumnes a qui ensenyen. En la mesura que els professors participen del fenomen de deserció respecte a l'escola pública com a pares, o fins i tot en el cas de professors que provenen de barris on l'escola pública no està immersa en aquestes dinàmiques que estem descrivint, és molt fàcil que tendeixin a veure els seus alumnes com a membres d'una alteritat social, d'un món que no només no és el seu per un salt generacional. Els seus alumnes pertanyen a una comunitat on abunda la "desestructuració familiar", el desinterès per l'escola, i la manca d'autoritat parental. Probablement la unificació dels itineraris acadèmics entre els 14 i els 16 anys ha accentuat en molts professors, famílies i alumnes els distanciaments recíprocs.

LA REFERENCIALITAT DE LA INSERCIÓ SOCIOLABORAL FAMILIAR

En segon lloc, hem esmentat *la referencialitat de la inserció sociolaboral familiar*. Amb aquesta expressió volem referir-nos a la transcendència que sembla tenir el referent parental dins de la construcció de l'imaginari d'expectatives laborals, i de retruc acadèmiques, de l'adolescent. Gairebé tots els pares diuen als seus fills que es prenguin l'escola seriosament, i gairebé tots prefereixen que estudiïn i no pas que treballin. Tots els fan fer deures, si bé no tots els estan igualment a sobre, pressionant-los. Ens arriscaríem a apuntar, si bé és una tesi que caldria validar en una investigació amb un treball de camp més ampli, que la variable que correlaciona de forma més directa amb el rendiment dels fills no la trobem pas en la intensitat amb què els pares volen

que els seus fills estudiïn, sinó amb la credibilitat que aquesta voluntat té en la lectura no conscient que en fan els fills. Així, en les famílies on el pare i/o la mare han viscut una situació de mobilitat social ascendent, és molt més senzill que els fills creguin en l'escola com a possibilitadora d'una millora o consolidació de la situació existencial dels seus predecessors. No cal que els pares hagin estudiat perquè això sigui així. Si els pares han millorat a través del seu esforç personal, els fills interpreten que val la pena invertir en les credencials acadèmiques que, avui per avui, fan possible repetir l'itinerari parental. Això és un axioma que sembla funcionar tant per a nois com per a noies, independentment de la procedència.

En canvi, en les famílies de sectors obrers que podríem considerar "estabilitzats", és a dir, amb unes condicions existencials més o menys estables però que no es pot dir que hagin viscut un procés de mobilitat social ascendent (malgrat que hagin millorat les seves condicions materials d'existència i que els seus puguin ser fins i tot considerables, formen part del sector de la classe obrera que podem considerar de "coll blau"), els fills tendeixen a voler inserir-se en el mercat laboral de forma ràpida, sobretot si poden treure profit de la situació professional del pare o d'algun familiar (entrar a la mateixa empresa, per exemple). Els pares volen que el fill vagi a l'escola i millori, però els fills (més que les filles), sobretot si no tenen un bon rendiment escolar, tendeixen a considerar l'escola com una transició necessària, però que es vol fer tan curta com es pugui. Si als pares ja els ha anat prou bé sense l'escola, i l'escola és un espai distant i reificat (per als fills, fins i tot hostil); quin sentit té fer una incerta inversió en currículum acadèmic? És una lògica que localitzem en la majoria dels casos, sobretot masculins, d'alumnes amb baix rendiment i amb poca capacitat o disposició per canviar la situació. Té més pes en la construcció de la lògica de l'adolescent allò que veu que allò que li diuen. Millor dit: allò que li diuen (les expectatives acadèmiques que, segons els pares, hauria de tenir) no és que no s'ho cregui, sinó que ho relativitza en funció de la posició (parental) des d'on li diuen. Des d'un cert punt de vista, la lucidesa dels fills a vegades supera la dels pares.

Aquesta relació entre la influència discursiva i la influència pràctica es fa evident en el cas de les figures dels germans grans. Moltes vegades els alumnes volen tenir un itinerari mimètic al dels germans (o cosins) grans, més enllà de quina sigui la prèdica que aquests germans grans els facin. Moltes vegades el germà gran que entra dins del

mercat laboral intenta influir, des de la seva major experiència, perquè el germà més petit continuï estudiant, però el que veu el germà petit és el tipus de vida que el germà gran pot fer treballant: el seu poder adquisitiu, el seu increment d'autonomia. Aquí, la incapacitat de mantenir una relació reïficada des de dintre l'escola, és a dir, d'estar-hi sense estar-hi, pot fer que l'adolescent opti per itineraris laborals de ràpida inserció que, a curt termini, tinguin el rendiment esperat, però que facin difícil que l'adolescent surti de dinàmiques laborals precàries. La lucidesa de no estudiar, a mitjà termini (sobretot quan s'inicia l'emancipació familiar), pot no ser-ho tant, però aquesta és una variable de l'equació que no sempre està en la lògica subjacent de la ment de l'adolescent.

Finalment, les famílies on s'han viscut processos que podríem considerar de precarització social (inestabilitat laboral dels pares, poca capacitat adquisitiva perquè es treballa en un sector mal remunerat, etc.) són aquelles en què, malgrat l'esforç dels pares perquè el seu fill funcioni a l'escola, és més fàcil detectar actituds marcadament antiescolars dels adolescents, una pèrdua de sentit en una escola que no els ofereix res creïble. Paral·lelament, aquests són els casos en què, malgrat que l'adolescent obeeixi més o menys les normatives familiars (i aquí hi ha els casos en què les actituds són de major desafiament de l'ordre parental) la identificació dels menors amb els referents dels seus pares és menor. En aquests casos, els pares no són un model per seguir, no se'ls admira. Curiosament, davant la voluntat de distanciar-se dels referents parentals a través de la identitat, aquest distanciament no activa estratègies de distanciament mitjançant inversions acadèmiques per trencar els itineraris sociolaborals dels pares, sinó que el distanciament genera desencantament respecte de les expectatives parentals envers l'adolescent. Per tant, l'escola no sembla un itinerari que calgui considerar, malgrat que aquesta desconsideració sembla que els encamini indefectiblement cap els itineraris de precarietat existencial dels seus predecessors.

Una darrera consideració respecte de la temàtica de la referencialitat parental té relació amb la seva dimensió interclassista. L'excel·lència escolar en les famílies amb més capital econòmic i/o cultural és allò que es dona per descomptat en l'imaginari compartit per pares i fills, hagin viscut o no un procés de mobilitat social ascendent. Poques coses influeixen tant en l'itinerari escolar del menor com allò que el seu context referencial realment espera d'ell (i l'adverbi *realment* és especialment pertinent). La

mimesi intergeneracional porta a triomfar a l'escola, com du els fills dels obrers de coll blau a considerar la inserció laboral en l'horitzó de les expectatives a curt termini. Per contra, per a un adolescent que té com a referent parental algú que es guanya bé la vida (en termes pecuniaris) mitjançant ocupacions il·legals (tràfic de drogues, etc.) enmig d'un context de precarietat sociolaboral, sembla lògic que guanyar-se la vida de la mateixa manera entri dins del seu univers dels possibles.

L'ADOLESCÈNCIA LLEUROCÈNTRICA

Un altre dels arguments que acostuma a aparèixer en la diagnosi sobre les causes del mal rendiment acadèmic dels adolescents són els aspectes relatius a la seva vivència del lleure. Certament, el lleure cada cop té més presència en la vida dels adolescents, i no perquè en tinguin més, sinó perquè creix la intensitat subjectiva i la càrrega simbòlica de les vivències relacionades amb el lleure. Els adolescents són, s'interpreten a ells mateixos, construeixen la seva identitat en funció del que fan amb el seu lleure. Amb tot, això no és quelcom que només pugui aplicar-se a l'adolescència, sinó que ens afecta tots plegats. Tampoc no és quelcom que abans no existís, sinó que la particularitat del moment és l'extensió del que hem anomenat lleurocentrisme entre els diferents estaments socials i estrats generacionals. A vegades podem caure en el parany d'identificar amb els adolescents hàbits i estils de vida que, de fet, estan presents, de forma més invisible, menys espectacular, en tothom. El consumisme, el fetitxisme de la mercaderia, l'hedonisme o la tendència a la comoditat són aspectes presents tant en el micromón dels joves com en el dels adults.

Un clar exemple d'aquestes falses identificacions és el consum televisiu. La televisió és percebuda per molts professors i professionals relacionats amb l'educació com un dels grans enemics que cal batre, dimoni catòdic que desfà tota la feina educativa de l'escola. Però les estadístiques posen de manifest que el col·lectiu que menys veu la televisió és el dels adolescents.

Allò que més condiona no és què es fa i què no es fa en el lleure, sinó la importància que té aquest lleure en el mapa mental dels individus, i si, en funció d'aquesta impor-

tància, és un lleure que es pugui fer compatible amb el món escolar. La diferència clau que divideix els alumnes és si l'adolescència, en relació amb la importància simbòlica que s'atribueix al lleure, és autopercebuda com un moment vital de trànsit cap a la vida adulta, o bé com una primera etapa d'un moment existencial que té sentit en si mateix, la joventut, amb uns estils de vida caracteritzats per la manca de responsabilitats familiars i pel distanciament respecte de les pràctiques d'oci familiars. És un estil de vida amb uns espais propis (la nit), i unes dinàmiques particulars, si bé a la nostra cultura, aquelles conductes pròpies de la joventut tendeixen a estendre's cap a la resta de col·lectius. És difícil, com hem dit, fer compatible una vivència de l'oci en tant que estil de vida juvenil amb l'escola, si més no entre els nois de procedència més humil.

La transcendència que s'atorga als moments compartits amb els amics, al consum, a la nit i a la diversió, certes transgressions i opcions de vida preses per qui ja es considera subjecte autònom, sovint topen amb les reticències i la incomprensió familiars i escolars (més enllà que aquestes reticències i incomprensions siguin o no justificables), i la inversió escolar difícilment pot garantir la permanència o inserció en aquest estil de vida. Els nostres adolescents tenen poca capacitat adquisitiva, i ser jove és car. La inversió acadèmica, a la qual, a més, no se li veu una funcionalitat gaire clara, significa renunciar a coses que tenen molta importància en la construcció de la seva subjectivitat. Possiblement, les característiques d'un mercat laboral dualitzat, on gran part de les feines requereix poca formació, accentua aquest desinterès per una inversió acadèmica de resultats incerts, aposta de risc que comporta fortíssimes renúncies a curt i mitjà termini. Els codis escolars, a més, s'allunyen, i gairebé entren en contradicció flagrant, amb els de l'oci i amb els del barri, sobretot dins de la classe obrera, des de la importància que s'atorga a la duresa en la construcció de la masculinitat adolescent fins al sentit poc immediatista dels objectius escolars enfront de les vivències de l'oci; *que me quiten lo bailao*, poden pensar molts adolescents (i en cap cas estarà millor emprada la metàfora del ball).

ALTRES VIVÈNCIES DEL LLEURE: LLEURE FAMILIAR, INSTITUCIONALITZAT O INFANTILITZAT

Amb tot, la gran majoria dels adolescents no entrarien de forma inequívoca en la categoria dels qui viuen l'adolescència com a primer pas de la joventut com a estil de vida. Són més els que conceben l'adolescència com a transició, un moment de la vida en què s'ha de gaudir, però en què no cal fer coses que no corresponen a l'edat, en què no s'autoperceben encara com a subjectes autònoms. L'heterogeneïtat, dins d'aquest col·lectiu, és gran, però nosaltres hi trobem tres *tipus ideals*. En primer lloc, els alumnes que tenen un *lleure familiar*, en segon lloc, els que tenen un *lleure institucionalitzat*, i en tercer lloc, els que tenen un *lleure infantilitzat*.

Els alumnes (sobretot les alumnes) que tenen un lleure familiar són aquells que tendeixen a passar-se més estona a casa, o bé que frueixen del seu lleure en companyia de pares o de parents més grans. És una categoria que, en la nostra investigació, correlaciona amb els alumnes d'èxit escolar. Els alumnes amb lleure institucionalitzat són els que dediquen bona part dels seus moments de lleure a diferents pràctiques d'oci regulades, ja sigui anar al gimnàs, practicar algun esport, fer classes de repàs o anar a un esplai. Sovint coincideixen els adolescents amb un oci familiar i amb un oci institucionalitzat, però no sempre. Segons quin oci institucionalitzat, com ara anar al gimnàs o la pràctica d'arts marcial, pot estar més proper a la cosmovisió de l'oci com a estil de vida juvenil o de l'oci infantilitzat. En tot cas, ens ha semblat pertinent mantenir aquesta categoria perquè ens remet a un perfil de joves que, més enllà de la seva identificació o aversió a l'escola, tenen una disciplina personal no coaccionada (practiquen els esports que practiquen o fan el que fan perquè volen, no perquè els pares els hi obliguin) que coincideix amb una visió de les coses pragmàtica, on l'esforç personal és un element central, ja sigui per estudiar (el cas de les noies, sobretot), ja sigui per treballar (el cas dels nois). Finalment, els alumnes amb un lleure infantilitzat són aquells que explícitament s'allunyen dels consums i dels estils de vida juvenils, però que gaudeixen de la seva adolescència amb la mateixa intensitat que els altres; juguen, riuen, es discuteixen, comparteixen complicitats i desídies. Són adolescents que, bàsicament, encara són nens, i no tenen en ment gaires inversions estratègiques, ni objectius a curt termini. Molts d'ells no volen estudiar, però treballar segurament

no té la urgència que té per als joves esmentats en primer lloc, perquè tenen menys necessitats de consum. Són estudiants per als quals l'escola té tan poc sentit com per als primers, però que hi van perquè és el que toca. La seva relació amb la família és menys conflictiva, i a l'escola passen desapercebuts. Són més nois que noies, i molts d'ells són d'origen magribí.

Els perfils dels joves identificats no difereixen massa dels que podríem trobar a escoles d'altres barris, però la gestió de les seves indecisions i les seves opcions acadèmiques és diferent perquè el seu marc d'influències (familiars i amistats) i el seu món de possibilitats fàctiques és diferent. Alguns handicaps es multipliquen, d'altres es neutralitzen. Així, els perfils d'èxit escolar són més infreqüents, i en el cas dels joves i les joves de procedència obrera, es localitzen en itineraris personals força homogenis, i caracteritzats per la proximitat entre els tres espais en relació: l'escola, la família i l'oci. Són adolescents que no tenen una relació reïficada amb l'escola, ni ells ni els seus pares, que tenen un referent parental d'èxit social relatiu, i amb un oci familiaritzat. Els agrada estar a casa, sortir amb els germans grans, compartir els caps de setmana amb els pares. L'èxit escolar a la classe obrera sembla restringit (segur que hi ha excepcions), avui, a aquests estils de vida familiars, amb nuclis familiars protectors i incentivadors, i encara molt propers a la institució escolar. L'èxit escolar amb itineraris més individualistes no és que no existeixi, sinó que difícilment es pot donar dins de la classe obrera. L'èxit individualista, en adolescents més autònoms, menys identificats mimèticament amb la seva família, fins i tot amb molta menor inversió acadèmica en termes d'esforç personal només pot donar-se en contextos on la proximitat entre els tres espais en joc es *doni per descomptat*, de manera que l'adolescent pot explorar-ne els límits, perquè són els límits del conegut.

LES EXPECTATIVES ADOLESCENTS

Pel que fa a les expectatives de futur, trobem una curiosa paradoxa. En els itineraris adolescents individualistes, més presents, en els nostres joves, en els grups que conceben la joventut com a estil de vida, les seves expectatives familiars futures són més tradicionals. En canvi, en els itineraris adolescents familiars, aquells que corresponen als joves amb

millors resultats escolars i amb expectatives d'anar a la universitat, la percepció del que serà la seva vida futura respon molt a un model de vida individualista. Així, els joves més transgressors, que cerquen la seva autonomia i la desvinculació respecte a l'escola i la família, que escenifiquen en els consums, en els hàbits i en llenguatge corporal el trencament generacional dels joves, la seva "alternativa existencial", són joves amb un *habitus* que sembla que, després del parèntesi existencial d'una joventut més o menys perllongada, poden tendir a models i estils de vida convencionals: família nuclear, dos fills, distanciament entre els gèneres. En canvi, els joves que, dins de models familiars tradicionals (en força casos la dona és mestressa de casa i només el pare treballa), tendeixen a formes d'oci familiars i a inserir-se harmònicament a l'escola, accepten el seu rol de menors, és a dir, de subjectes en formació que no són plenament autònoms i que no poden fer tot el que els vingui de gust. Molts cops, no cal que les normatives siguin explícites perquè en siguin conscients i acceptin aquestes normes de joc. Doncs bé, aquests adolescents, tot i tenir com a referents models familiars tradicionals, en el seu horitzó d'expectatives no han de voler necessàriament repetir aquest model.

Això és més visible en el cas de les noies, on la referència materna no és prou satisfactòria a l'hora de gestionar les pròpies expectatives acadèmiques, socials i familiars. L'èxit social passa per superar els límits de gènere que els imposaria una visió tradicional de la família. Les noies amb èxit escolar no tenen una aproximació precoç al món de la sexualitat, espai de transgressió clara dels límits de gènere que sempre s'ha imposat a les adolescents, però en canvi són les més reticents a pensar el seu futur dins del marc d'una família nuclear tradicional. Per contra, les noies adolescents amb una sexualitat activa i amb conductes que alteren allò que es pot esperar d'elles en tant que adolescents i en tant que noies, tendeixen a pensar més en termes tradicionals en les seves expectatives familiars de futur, si més no aquelles que veuen que el seu itinerari fora del món de les responsabilitats adultes, tard o d'hora, acabarà. Òbviament, aquest és un esquema de funcionament i d'associacions que tindria una configuració del tot diferent en l'anàlisi d'estrats socials amb més capital econòmic i, sobretot, amb més capital cultural.

Com hem volgut posar de manifest al llarg de la investigació, tots els adolescents, des de les seves posicions respectives, són alhora lúcids i miops en les seves interpretacions de la realitat. Certament hi ha càlculs de possibilitats i de costos en la ment de tots

ells. Ara bé, aquests càlculs estan basats en universos de possibles diferents (allò que és considerable i allò que no ho és), en experiències personals diferents que condicionen els límits de les seves creences en les diferents institucions, en processos d'empatia i d'alteritat que allunyen i aproximen persones i grups. Són càlculs que, en primer lloc, són en bona mesura no conscients, i, en segon lloc, disten de ser racionals. Però lògics sí que ho són, i molt. Una lògica que, per bé o per mal, fixa unes fites i en relega unes altres a la desconsideració absoluta.

En aquest sentit, podríem afirmar que, en termes generals, en el cas dels nois, tant les lucideses com les miopies tendeixen a estructurar-se més en el camp laboral, mentre que en les noies el camp d'estructuració tendeix a ser més l'escolar. La rapidesa de la inserció en el mercat laboral dels nois pot tenir conseqüències, a mitjà i llarg termini, en el seu enquistament en unes condicions de precarietat laboral. Molts dels joves són conscients d'això, però sembla que sigui una reflexió que relativitzen, en primer lloc, perquè sembla que consideren important el terreny de les relacions interpersonals (el capital social) en la inserció laboral, i en segon lloc, perquè els costa considerar uns beneficis no tangibles, els de la inversió formativa que no sigui a curt termini. En canvi, les noies que no volen estudiar semblen més resignades a una situació laboral precària, una resignació que sembla coherent amb els referents històrics de gènere que poden tenir, i amb el seu paper subsidiari (potser menys subsidiari del que es pensen, per cert) dins del model familiar al qual semblen aspirar. Les noies que sí que volen tenir un itinerari acadèmic perllongat sembla que tenen amb freqüència una relació si no reificada, sí fetixista envers la bondat intrínseca de fer carrera acadèmica. Aquí la miopia pot ser fer una inversió, tant en termes d'esforç com en projecció emocional i d'expectatives, que no es vegi reflectida després en l'accés a posicions laborals en consonància amb aquestes inversions i expectatives.

CODA: REFLEXIONS PER A LA INTERVENCIÓ EDUCATIVA

No ha estat l'objectiu prioritari del nostre estudi la descoberta i el disseny d'estratègies d'intervenció educativa que resolguin alguns dels nombrosos problemes que avui té l'escola pública.

Tanmateix, no dir res sobre *què fer fóra* una mostra més del distanciament que sovint es produeix entre els que ens dediquem a observar i a interpretar la realitat educativa i aquells que la viuen de primera mà. Trist i repetit és el fet que tanta recerca sobre la institució escolar no arribi ni a aquells que decideixen i administren l'educació ni als que dia a dia la practiquen. En el cas de la recerca sociològica, especialment, plana sovint la sospita d'una ciència que critica amb facilitat i, fins i tot, acusa directament els actors socials de reproduir problemes socials i desigualtats. I no és aquesta una crítica ingènua ni fonamentada en un divorci especialment induït pels sociòlegs.

El que volem i podem dir en aquestes pàgines, doncs, se situa en aquesta cruïlla: entre la necessitat d'acostar el nostre treball als qui dediquen el seu esforç quotidià a educar i aprendre i fer-ho sense prescriure fórmules. I aquí només s'hi arriba per un camí, que no és altre que plantejar reflexions d'actuacions possibles que es deriven estrictament del nostre estudi; reflexions que creiem que són prou originals en l'escenari de la intervenció educativa i que tenen la voluntat de poder ser discutides amb diversos professionals, i especialment amb els actors implicats en la vida quotidiana dels instituts de secundària.

Abans d'entrar-hi ens cal fer una darrera precisió. El que s'assenyala en aquest apartat va dirigit, un cop més, a allò que es pot fer des de l'escola i amb l'escola. Això és així perquè, també una vegada més, la nostra recerca s'ha interessat per esdeveniments que en darrera instància estan relacionats amb l'experiència escolar. No obstant, cal fer explícit que res d'això no pretén donar prioritat a allò que es pot fer *des de* l'escola per davant d'allò que es pot fer *per a* l'escola. I aquí, cal recordar-ho, l'instrument central és en mans de les polítiques educatives i d'aquells que disposen de les eines per no deixar que l'escola pública esdevingui un reducte marginal de caire assistencialista. No cal dir que aquesta crida és especialment adient per la situació que avui viuen molts centres públics del nostre país.

Conèixer les geografies dels espais socials

Si alguna cosa posa en relleu la nostra recerca és que el distanciament entre espais (família, escola i lleure) és més comú que no pas la proximitat entre ells. La reificació

escolar evidenciada per famílies i alumnes actua com a frontera invisible entre els espais socials de l'escola, la família i el lleure. A més, aquesta no és una distància “neutral” en l'experiència dels actors. Tot i que les incomprendions són mútues, la institució escolar disposa de normes i pautes per traduir la distància entre espais en sistemes de gratificació o sancions que tenen conseqüències fonamentals sobre les trajectòries dels i de les adolescents: el suspens, l'etiquetatge o fins i tot l'expulsió són eines a disposició de l'escola per distingir entre els codis de comportament esperats i els reals. Sovint, quan aquestes eines es fan efectives, no fan més que augmentar la distància de codis i reproduir o incrementar la reïficació de la institució experimentada per moltes famílies i estudiants. La relativa inflexibilitat de normes i sancions deixa poc marge a altres estils de gestió del conflicte escolar. Sense la comprensió d'aquests mecanismes, les famílies poden reaccionar, com hem vist en aquest estudi, fent “actes de fe” de l'actuació institucional: l'escola sap el que es fa perquè els professionals que la integren són pagats per saber administrar l'èxit i el fracàs escolar. En el cas dels estudiants, la incomprensió dels codis condueix al resultat previsible d'actituds que van des de la resistència activa a la dissociació total, actituds que depenen de l'estructuració i les situacions viscudes en els altres espais socials.

L'escola, sovint, es regeix per unes expectatives d'identificació expressiva que, ja ho hem vist, no poden donar-se per descomptat en determinats estils de socialització familiar. L'escola no espera tant que famílies i alumnes *entenguin* el que s'hi fa i per a què es fa, com que en *comparteixin* els valors i objectius. I aquí —nosaltres entenem— rau la primera matèria de la reïficació institucional. L'arbitrarietat cultural té lloc precisament en el procés d'ignorar altres dimensions expressives de l'experiència personal i social que poden diferir i difereixen d'allò que ha de ser “un bon alumne”. Aquesta ignorància es mou des de tots els components de la cultura juvenil (estètica, consum, sexualitat, etc.) al reconeixement de formes de socialització familiar que són discontinües amb les de la institució escolar. L'escola demana doncs allò impossible: ignora altres formes expressives i reclama l'adhesió incondicional a l'expressivitat escolar.

La distància entre les dimensions expressives dels diferents espais socials no ha de portar a l'objectiu, creiem que ingenu, d'acostar-les a qualsevol preu. Transformar l'escola en un espai de formes d'expressivitat múltiple pot esdevenir una tasca àrdua i fins i

tot ens atreviríem a dir que absurda. Transformar l'escola en un espai continu amb la cultura juvenil no només pot desdibuixar les funcions socials de la institució, sinó que pot generar incomprensió i fins i tot rebuig d'aquells que aparentment n'haurien de ser els beneficiaris. Cap alumne no reclama que l'escola esdevingui una discoteca o un espai de permissivitat sexual, i encara menys cap família no espera que l'escola generi aquests espais de consum i relació social. Però si això és així, per què en canvi l'escola s'encaparra que alumnes i famílies s'acostin als seus valors expressius? Per què espera unes actituds i uns comportaments d'alumnes i famílies que, senzillament, no poden donar-se perquè el seu origen social i les seves pràctiques culturals es mouen en un altre registre?

L'objectiu no és doncs lluitar per aproximar móns expressius i codis culturals diferenciats sinó treballar per reconèixer-los. Neutralitzar la reïficació institucional vol dir actuar per tal que famílies i alumnes entenguin com i per què l'escola fa el que fa, sense que això comporti necessàriament la resocialització dels individus en els codis de la institució. I si famílies i alumnes reïfiquen la institució també és ben cert que l'escola desconeix —i sovint demonitza— les geografies dels altres espais socials.

Hi ha, per tant, una tasca doble que només l'escola pot impulsar: d'una banda, la interrogació i el reconeixement dels codis dels altres espais socials (servint-se, per exemple, del coneixement sociològic i antropològic); de l'altra, fer explícits al màxim els mecanismes a partir dels quals funciona el codi de la institució escolar, o, dit en altres paraules, fer visible allò que en la institució escolar opera habitualment de forma opaca i latent. La primera qüestió exigeix que el professorat desplegui nous rols professionals, que no s'han contemplat fins ara en la seva socialització professional. Cal que s'endinsi en el coneixement de formes de vida que ignora i que en busqui la coherència interna.

L'acostament del coneixement de la institució a famílies i alumnes, d'altra banda, passa simultàniament pel fet d'explicitar els límits de la dimensió expressiva de l'escola (allò que l'escola no està disposada a contemplar com a legítim) i per aprofitar allò que, com hem vist, és més important per als adolescents i, especialment, per a les seves famílies: la instrumentalitat del pas per l'escola. En efecte, si alguna cosa aproxima les

famílies de classe treballadora i, especialment, algunes famílies magribines, a la institució escolar, és la seva funcionalitat per a la mobilitat social ascendent. Sovint, però, és la identificació expressiva allò que inconscientment o conscient actua com a criteri implícit d'avaluació de l'alumnat. És comú que el professorat manifesti que s'estima més alumnes amb dificultats d'aprenentatge que alumnes desmotivats o desarrelats de la institució. Paradoxalment, alguns professionals que sovint consideren que moure'ls del seu rol de transmissors de coneixements per transformar-los en educadors és un atac al seu prestigi i la seva professionalitat, no pensen que entren en cap contradicció quan diuen que el que més els exaspera és la desmotivació de l'alumnat i no llurs limitacions cognitives. De forma latent, és la distància amb el "tipus ideal d'alumne", i no cap mesura de rendiment objectivable, allò que indueix als processos de classificació i d'etiquetatge. La possible ocultació d'aquests processos sota forma de notes i qualificacions és el que genera dissociació i desencantament.

En contra d'aquesta tendència, val la pena plantejar el debat de per què l'escola, o almenys les escoles com les que nosaltres hem analitzat, no desplega estratègies que donin prioritat a allò que té d'instrumentalitat la institució escolar. Potser d'aquesta manera, a partir d'una visió més pragmàtica i utilitarista de per què serveix l'escola, determinats alumnes i famílies poden no només entendre els motius pels quals l'escola fa el que fa, sinó que poden mostrar la seva disposició a acceptar certs codis que ara rebutgen perquè difícilment entenen. Aquesta aproximació ben segur que no serveix per a tots els perfils d'adolescents que nosaltres hem entrevistat, però podria tenir sentit en alumnes als quals allò que els desarrela de la institució és la incomprensió dels seus codis.

Una darrera reflexió que no ens volem estar d'assenyalar. Si el que hem analitzat en el nostre estudi i les reflexions d'aquesta coda tenen algun sentit, podem entendre millor per què tenen tan poca probabilitat de reeixir les crides a la participació de la comunitat educativa o l'establiment de pactes o contractes escolars. Aquests elements, plens de potencialitat pedagògica i social, ressonen en el buit quan predomina la reificació i la dissociació, quan no s'entenen els codis que fa servir una institució per actuar i classificar. Parlar de participació i de pacte escolar només pot tenir sentit quan allò en què es participa o allò que es pacta és percebut com d'interès i utilitat

cabdal per als actors, i quan es percep que en aquesta participació o en el que es vol pactar hi ha quelcom que una de les parts ha d'aportar. Si no és així, és evident que el resultat més previsible és el que nosaltres hem observat: mentre els mestres es queixen que les famílies no inculquen hàbits d'estudi ni autodisciplina, les famílies esperen passivament que a l'escola els diagnostiquin per a què serveix o què podrà fer el seu fill. Al capdavall, als mestres els paguen per això..., o no?

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

Dan Rodríguez

Entre el 1994 i el 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, el Regne Unit i Gàmbia, sobre un dels àmbits menys accessibles però fonamentals de la interculturalitat i dels processos d'assentament i incorporació, mestissatge i segregació dels immigrants als països receptors: la formació de la família en el context de la migració. El treball analitza detalladament els factors que intervenen en el procés de formació de la parella/família en la població del Senegal i Gàmbia resident a Catalunya, focalitzant els processos d'endogàmia/exogàmia (matrimoni dins/fora d'un determinat grup o categoria), i dedicant una atenció particular a l'estudi de les parelles mixtes (binacionals) i les famílies transnacionals: dinàmica intercultural (canvis/manteniments), relacions de gènere, educació dels fills, dinàmica intergeneracional, vincle origen/destí i processos identitaris, etc.

Partint d'una perspectiva multidisciplinària i comparativa, l'objectiu general d'aquesta investigació ha estat contribuir a la redefinició 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 que els patrons d'elecció matrimonial són un dels aspectes que menys varia amb la migració, i que l'endogàmia (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 (binacionals) 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 d'aquest fenomen, que té repercussions en tots els àmbits socials: des dels eixos d'identificació dels joves en l'àmbit privat fins a l'àmbit institucional (l'àmbit educatiu, i també l'àmbit polític).

La recerca també conclou que ni l'endogàmia es pot considerar a priori com una opció negativa o antiintegradora; ni l'exogàmia com una panacea de la integració (el mestissatge no comporta necessàriament integració estructural). De fet, l'endogàmia i l'exogàmia no són processos unidireccionals o irreversibles, ja que 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* (origen), i tenir més en compte els aspectes de tipus *social* (en el sentit de classe social i *estructura social global*, a més dels factors situacionals i personals), que moltes vegades tenen més importància (en aquesta línia, per exemple, s'argumenta que cal no "culturalitzar" les relacions de gènere).

La població d'estudi és el col·lectiu originari del Senegal i Gàmbia (les dues nacionalitats de l'Àfrica subsahariana més presents tant a Catalunya com a la resta de l'Estat)¹ i, indirectament, el de la resta de països africans, particularment la població del Marroc

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.

resident a Catalunya; a més del col·lectiu originari del Senegal i Gàmbia resident a Londres (treball de camp de l'octubre del 1997 a l'octubre del 1998), i la població senegambiana resident a Gàmbia (treball de camp de l'agost a l'octubre del 2000).

MARCTÈORIC: 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 fins 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 col·lapse. D'una banda, la perspectiva assimilacionista comporta 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 comuna. La tendència de futur és cap a un multiculturalisme transnacional; és a dir, un model local-global (“glocal”) 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 diversos en un marc de mútua acomodació on, alhora, es proporcionin als immigrants els mateixos drets civils i les mateixes oportunitats socioeconòmiques 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” —relacions desiguals en funció de l'origen— dels Estats Units).

La legislació espanyola sobre immigració és molt recent, i encara molt immadura quant al disseny d'una política d'immigració integral. De fet, la manca de claredat respecte al 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'emfasitza 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, al capdavall, 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 en allunyar-se de les polítiques assimilacionistes, la tendència fins ara és anar 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 espai 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 l'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 del Quebec: centrat en l'aprenentatge de la llengua i l'educació com a elements d'integració i identificació amb el territori. Però, novament, aquesta proposta planteja la integració com a quelcom que recau més en els immigrants ("uns més integrables que altres"...) que en la societat civil; és a dir, es planteja en termes unidireccionals, en lloc de plantejar-la com una acomodació que també comporta canvis en la societat d'acollida (interculturalitat). Encara que, òbviament, els immigrants han de complir una sèrie de deures de la societat d'acollida, la integració adequada no consisteix a fer que siguin indistingibles de la resta. La igualtat estructural (drets de ciutadania) no comporta una eliminació de la diversitat cultural que, en certa mesura,

és negociable (també en l'espai públic) i pot coexistir amb una cultura pública comuna 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 (tradicció francesa)	particularisme cultural (tradicció alemanya-anglesa)	cosmopolitisme, globalizació- localització, transmigració i 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 (plurinacionalitat: <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, guetització (enclavaments ètnics)	multiculturalisme transnacional, interculturalitat (comunitats ètniques + espai híbrid dialògic)
EFFECTE BIOSOCIAL	fusió: un tipus únic (nacional)	juxtaposició: mosaic cultural	hibridació, sincretisme (interculturalitat)

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

EL PREDOMINI DE L'ENDOGÀMIA

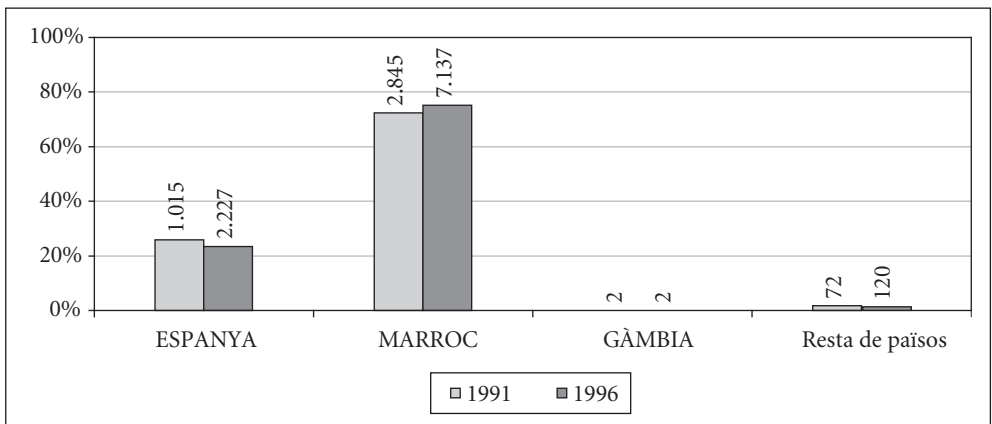
Com s'ha dit abans, les conclusions de la recerca indiquen quelcom que ha estat demostrat des d'un ampli ventall de disciplines, i en diferents contextos: que els patrons d'elecció matrimonial són un dels aspectes que menys varia amb la migració, i que l'endogàmia

(matrimoni dins del mateix grup o categoria social) és 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 l'explotació de les dades del Cens de Població del 1991 i de l'Estadística de Població de Catalunya del 1996 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 els anys 1991 i 1996, segons el país de naixement del cònjuge: percentatges i valors absoluts

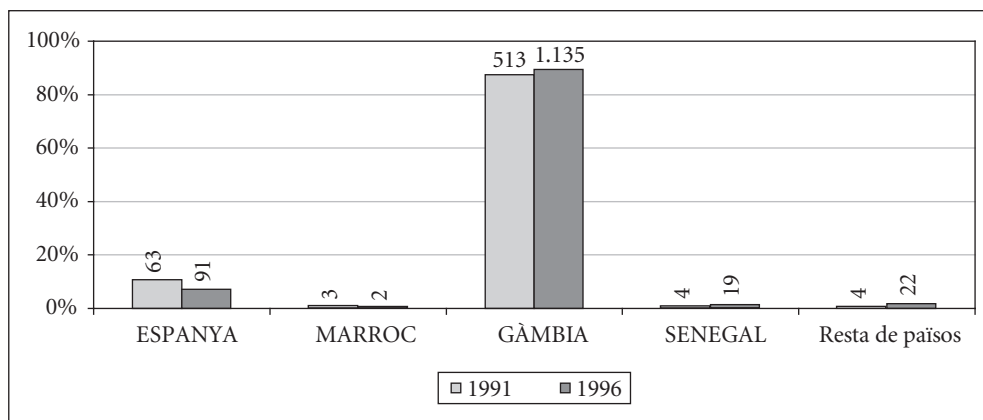


Font: Cens de Població 1991 i Estadística de Població de Catalunya 1996, Idescat. Elaboració pròpia.

.....
 2. Per raons d'espai, aquí només es recullen les dades per país, i només segons el país de naixement del cònjuge (no segons la 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 estaríem subestimant l'endogàmia entre persones del mateix origen geogràfic si només tinguéssim en compte la variable 'nacionalitat'.

Gràfic 2.

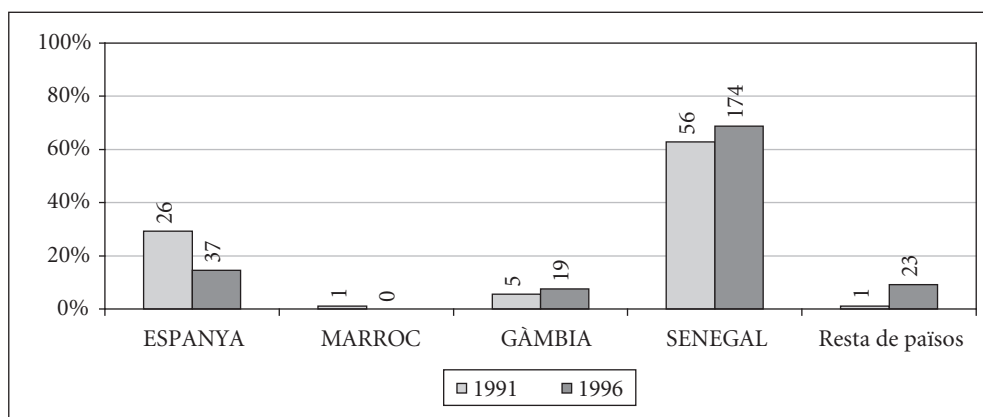
Població de nacionalitat gambiana que resideix amb el seu cònjuge a Catalunya els anys 1991 i 1996, segons el país de naixement del cònjuge: percentatges i valors absoluts



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

Gràfic 3.

Població de nacionalitat senegalesa que resideix amb el seu cònjuge a Catalunya els anys 1991 i 1996, segons el país de naixement del cònjuge: percentatges i valors absoluts

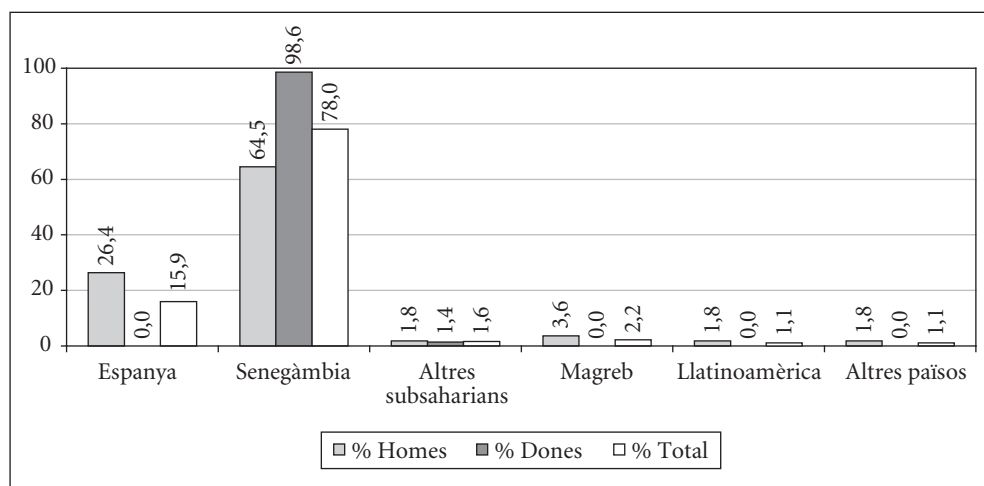


Font: Cens de Població 1991 i Estadística de Població de Catalunya 1996, Idescat. Elaboració pròpia.

Com mostren els gràfics 4, 5 i 6, l'anàlisi de l'explotació de la mostra de població del 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

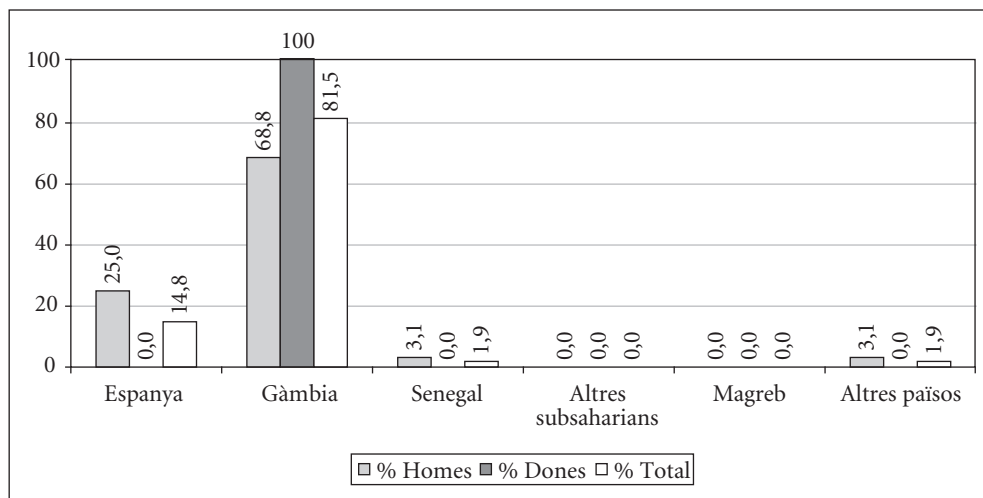


Font: Mostra de població del treball de camp a Catalunya (n = 251). Elaboració pròpia.

3. En aquest cas, l'alt percentatge d'unions mixtes de senegambians amb individus nascuts a Espanya és causada en aquest cas pel tipus de mostreig, per quotes i xarxes de referència. Per la mateixa raó, hi pot haver una sobrevaloració de l'endogàmia, ja que bona part dels immigrants han estat preseleccionats (sobretot les dones) pel fet d'estar casades (la raó per emigrar és estar casades al lloc d'origen).

Gràfic 5.

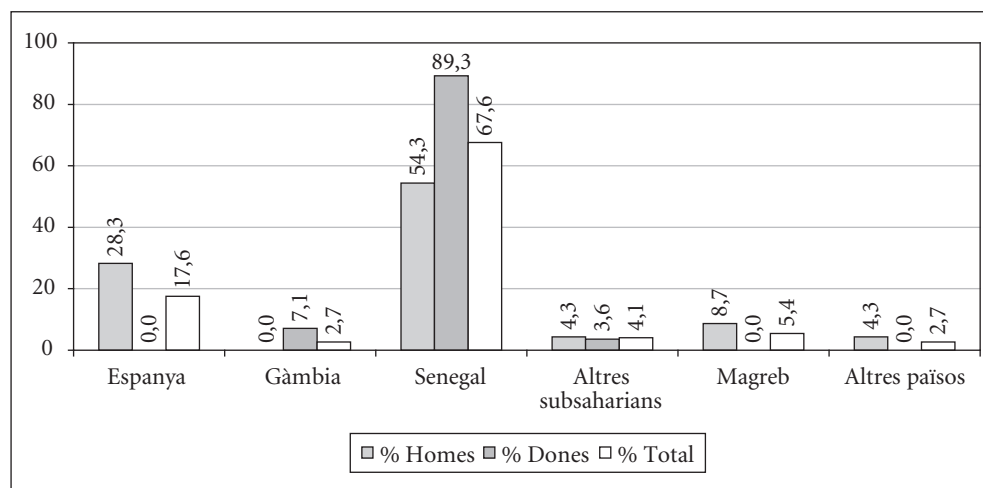
Població nascuda a Gàmbia resident a Catalunya, per sexe, segons el lloc de naixement del seu cònjuge o parella cohabitant: percentatges



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

Les raons d'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 l'organització familiar, com a suport bàsic i vehicle principal de transmissió de valors i codis culturals (aquí la religió de l'islam, majoritària tant al Senegal com a Gàmbia, actua com a catalitzador cultural). I a tot això hi contribueix la pressió social general cap a l'endogàmia (racisme i xenofòbia). Segons tot això, podria dir-se que l'opció de 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 estatus socioeconòmic. Però si no és així, la unió mixta és generalment una unió hipergàmica per al cònjuge estranger, és a dir, que suposa una millora en la posició social de l'individu immigrant en termes d'accés a recursos i mobilitat social. En aquest context es produeixen els anomenats "matrimonis blancs" o "de conveniència", en què la finalitat única del matrimoni és l'obtenció de la nacionalitat del país d'acollida. S'ha de dir, però, que això no és gens comú entre els residents senegambians a Catalunya (Espanya), a diferència del que passa en altres països (e.g. Alemanya o Suècia).

Pot afirmar-se que la major connexió amb la xarxa comunitària a la societat d'origen i a la societat d'acollida condueix a l'endogàmia; i el cas contrari a l'exogàmia. En aquest sentit, una de les hipòtesis secundàries corroborades a la recerca és que les "generacions joves" (joves immigrants i descendents d'immigrants) són més exògames que les "generacions velles", a causa de 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, ja que poden donar-se simultàniament.

LA SIGNIFICACIÓ DE L'EXOGÀMIA: ELS MATRIMONIS MIXTOS I LA FORMACIÓ DE FAMÍLIES TRANSNACIONALS

Context general

És una afirmació reiterada que Catalunya està feta de corrents migratoris, i que la immigració ha estat part integrant i principal del sistema català modern de reproducció (Cabré 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 *et al.* 2002, pàg. 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, sens dubte, també plantegen nous reptes.

En l'actualitat l'augment de la natalitat dels països industrialitzats receptors d'immigració és en gran mesura causada pel naixement dels fills dels immigrants estrangers. De fet, segons les estimacions de l'Eurostat, els fluxos migratoris suposen pels volts del 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, pàgs. 59-64; Fundació Jaume Bofill 2001, pàgs. 80-81). Els naixements en què el pare tenia nacionalitat espanyola i la mare tenia una altra nacionalitat —majoritàriament marroquina, i després francesa, alemanya i dominicana— representaven el 2% (1.196 individus en valors absoluts). Els naixements en què 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 en què el pare i la mare eren de nacionalitat estrangera representaven el 5,2% (3.079 individus), i d'aquests, dues tercers 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 binacionals (els formats per un individu de nacionalitat espanyola i un altre 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 en què ambdós cònjuges eren de nacionalitat extracomunitària. Tanmateix, en el conjunt de l'Estat espanyol, pels volts del 5% del total de matrimonis celebrats l'any 2000 eren matrimonis entre espanyols i estrangers (Ministerio del Interior 2002, pàgs. 61-62). I, de fet, és una tendència general als països de l'OECD (OECD-SOPEMI 2002).

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

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 d'acollida. Sovint quan parlem d'immigrants, doncs, es tracta de comunitats transmigrants o transnacionals (Glick Schiller *et al.* 1995; Portes *et al.* 1999). Aquest és el cas de la població del 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, a causa del desgast econòmic que suposa la solidaritat familiar a la societat d'origen, molts senegambians es plantegen retornar només quan disposin dels recursos suficients per afrontar aquesta despesa. Però a l'espera d'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. Així ho expliquen alguns dels individus entrevistats durant el treball de camp a Catalunya:⁴

4. Les entrevistes s'han transcrit literalment en l'idioma en què es van expressar els entrevistats.

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 cómo... cuando volveré ni nada. A lo mejor 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 del 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, doscientas mil pesetas o trescientas mil 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 cien mil 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! [...] siempre quiere tener doble, ¡y nunca no llega!; 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 del 1979, casat amb una catalana i amb tres fills.)

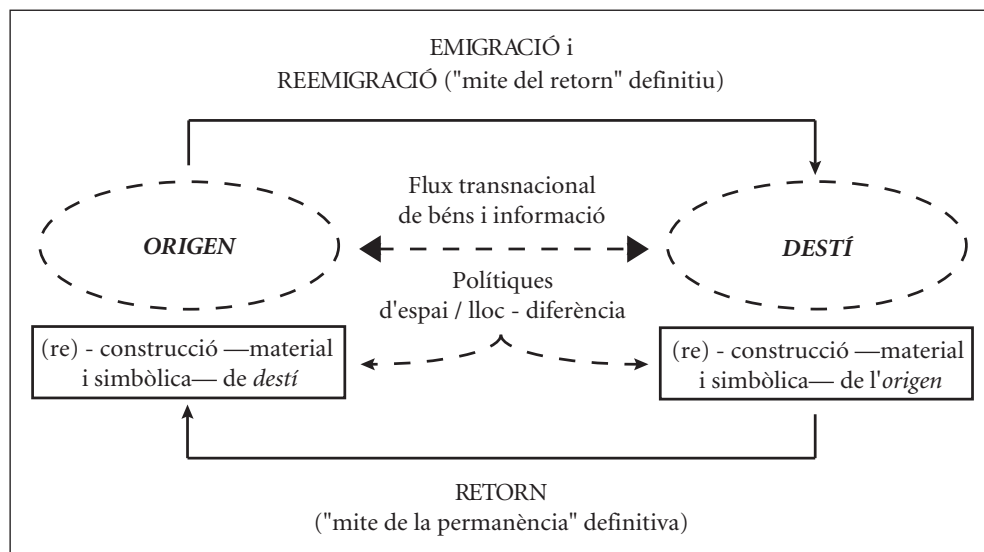
Tot això dona lloc a una situació de transnacionalitat, on hi ha un flux constant de contactes i informació entre la societat d'origen i la societat d'acollida. En aquest sentit pot parlar-se tant d'un “mite del retorn” com d'un “mite de la permanència” (vegeu la figura 1).

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

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).

Figura 1.
El camp de la transmigració



Font: Elaboració pròpia.

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 [si] ya estamos jubilaos, una temporada aquí, una temporada allá; si podemos, no hay ningún problema. Claro, la diferencia está, mmm... 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 del 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 Gàmbia]. 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 del 1979, casat amb una catalana i amb tres fills.)

Per tant, els transmigrants no estan “entre aquí i allà” (és a dir, enlloc!) com els estudis sobre minories ètniques plantejaven als anys setanta (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 són), existeixi la voluntat que els fills “no perdin” la cultura i els valors del país d’origen del cònjuge immigrant: la pertinença a l’islam; la solidaritat familiar i el vincle amb la família africana; l’idioma del grup ètnic-lingüístic corresponent, etc. Segons molts dels entrevistats, a les parelles mixtes la major dificultat de transmissió d’aquests valors ve del fet que els fills passen més temps amb la mare espanyola que amb el pare africà. Com explica un 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 del 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 noventa por ciento 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 del 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 pels 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 socioculturals 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 immigrat (i fills de parelles mixtes) és una postura mitjana: 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 pels volts dels 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 altres. Com explica la Mercè, una catalana de 37 anys resident a Lleida, casada amb un gambià i amb dos fills, pel que fa al menjar:

Mengem de tot, però los plats d'allà els fem, sí; ahir vam fer arròs amb cacauets, sí, hi fem. I cuscús, hi fem, un día o dos a la setmana [...] I els nens contentíssims, l'arròs lo troben 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 cacauet me l'ha ensenyat ell, però de la primera setmana que nos vam casar, vull dir: "Es fa aixi..."; i cada vegada m'ha anat sortint més bonet més bonet.

Òbviament, hi ha aspectes culturals més conflictius que altres; i aquí s'ha de tenir en compte que hi ha individus més tradicionalistes que d'altres. Però el que sí que és comú a causa d'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 del pare o la 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 el matrimoni format en Sulayman, un gambià de 43 anys resident a Lleida des del 1982 i la Mercè, una catalana de 37 anys, 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 acostumbran 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 possible o la residència transnacional dels seus fills en el futur. Com expliquen alguns dels entrevistats:

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

ELL: 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, senegalès de 40 anys resident a Barcelona des del 1985, i Pilar, castellana de 32 anys, cohabitants i amb un fill.)

A la vegada, per als 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 socioeconòmica 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, en fills de pares gambians que, tot i haver nascut al Regne Unit, es plantejaven 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 unidireccionals en absolut. 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 socioeconòmics 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.

Diferència, educació dels fills i convivència: el pes relatiu del factor cultural

Com he anat argumentant, les parelles mixtes i les famílies transnacionals constitueixen un espai de dinàmica sociocultural especialment actiu i complex. I la transmissió intergeneracional de valors i models socioculturals 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 mateixos 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 entrevistats que expressen que a les parelles mixtes, on el bagatge sociocultural 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 del 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, 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 sociocultural.

Com s'ha dit abans, generalment els pares immigrants intenten que els seus fills mantinguin els valors culturals que ells van aprendre. El respecte i l'obediència és un d'aquests valors que els pares senegambians 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 espanyola, amb la qual té un fill adolescent, i recentment casat amb una 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 quant a l'educació dels fills, que poden conduir a la ruptura de la relació. Com explica Lamine, un senegalès de 40 anys resident a Barcelona des del 1985, divorciat d'una espanyola (andalusa) que no es va convertir a l'islam i casat amb una altra 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?, ¿por qué papá es diferente a la mamá?, y ¿por qué papá tiene ese cultura y vas ahí levanta ahí y hace ramadán?; [amb èmfasi] ¡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 exdona] dijo: “Cámbiate o me separo”. Yo le digo: “Yo no me cambio, tú decide” [...] Para ella [exdona]: 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 muller 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 exdona 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 matrimoni; 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 del 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 l'origen (cultura, 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 l'educació dels fills en les famílies mixtes poden argumentar-se en termes d'“incompatibilitat cultural”, de fet sovint responen a més factors situacionals i personals que no tenen necessàriament relació amb l'origen. Aquesta perspectiva d'anàlisi crítica vol advertir del perill de sobredimensionar el factor cultural i, per tant, etnificar la població immigrada.

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 mitjan anys trenta, Vandellós

advertia dels perills que representava la immigració —llavors fonamentalment procedent d'Almeria i Múrcia— i “un mestissatge no ben dirigit” per a la pervivència dels trets etnicoracials 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, pàgs. 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 mitjan segle xx: “Som fruit de diversos llevats i, per tant, una bona llesca del país pertany a una biologia i a una cultura de mestissatge”.⁷

Ningú no 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 (el rebuig a la barreja) és molt present en alguns sectors de la nostra societat. Una prova en 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.⁸ O el mateix any, durant l'atac

7. Malgrat això, cal dir que els discursos sobre el perill de desnaturalització de la “població indígena” catalana reapareixen una vegada i una altra. A l'octubre del 2003, en període de precampanya electoral autonòmica, Jordi Pujol i el seu successor, Artur Mas, tornaven a referir-se a la necessitat de fomentar la natalitat en un context de creixent immigració estrangera, per tal d'evitar que “Catalunya sigui un país acabat”. Vegeu: “Mas pide más natalidad para no depender de la inmigración”, a *El Periódico de Catalunya*, edició digital, 14-10-2003).

8. Vegeu: “Todos somos inmigrantes”, a *El País*. Edició Catalunya, 17-07-1999, pàg. 22.

mixòfob a una residència de menors magribins a Fuerteventura, quan alguns d'ells intentaven relacionar-se amb noies de la localitat.⁹

La realitat positiva del mestissatge que es produeix amb les noves migracions internacionals és quelcom que també apareix als *mass-media*.¹⁰ I fins i tot s'utilitza com a reivindicació d'una societat sense barreres.

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 antiintegrativa, ni l'exogàmia com una panacea de la integració; és a dir, el mestissatge no comporta 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 amb 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 a altres en funció de la seva procedència i les seves característiques socioculturals (en relació amb la política de quotes).

D'altra banda, l'endogàmia tampoc no s'ha de jutjar negativament a priori. La perspectiva assimilacionista, adoptada per demògrafs i sociòlegs des dels anys cinquanta per influència de l'Escola de Chicago, ha considerat els matrimonis mixtos com a indicadors directes d'integració social. Conseqüentment, s'ha considerat l'endogàmia com a indicador de segregació en termes negatius (Todd 1994; Coleman 1994). Certament, les poblacions immigrades i les minories ètniques solen mantenir patrons de concentració residencial i d'endogàmia. Però això és causat en gran part per 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 (Bauböck 1996, pàg. 96; Richmond 1988, pàg. 109). D'altra banda, segons el model d'assimilació segmentada, o acomo-

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

10. Vegeu: "Amor de colores. Las parejas de distinta etnia se multiplican en Cataluña". *El Periódico de Catalunya*, 03-10-1999, reportatge del *Dominical*, pàgs. 2-7.

dació social sense assimilació,¹¹ la segregació també pot ser escollida amb l'objectiu d'obtenir beneficis socials, culturals o econòmics associats a la coresidència continuada —més enllà dels que s'obtenen en el període d'immigració inicial— sense que això impliqui una voluntat antiintegrativa en general. 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.¹² 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 un habitatge, a un lloc de treball regularitzat, escolarització dels fills, sanitat, reagrupament familiar, etc.

PROPOSTES EXTRETES DE LA RECERCA PER ORIENTAR POLÍTIQUES I ACTUACIONS EN EL CAMP DE LA SOCIALITZACIÓ DELS JOVES D'ORIGEN IMMIGRAT

Les conclusions d'aquesta recerca assenyalen que la realitat dels fenòmens de transnacionalisme fa que no es puguin obviar els vincles més o menys forts que poden existir amb les societats d'origen dels individus immigrants (o descendents d'immigrants). Com

.....
11. Diversos autors (particularment Portes, Zhou i Rumbaut) han proposat el concepte d'“assimilació segmentada” (*segmented assimilation*) per referir-se a diferents processos d'aculturació i patrons de mobilitat social en els processos d'incorporació social de les poblacions immigrades. Enfront de l'assimilació “tradicional” unilínia (*straight-line assimilation*), hi hauria dos tipus diferents d'assimilació segmentada dels fills d'immigrants en l'actualitat: els descendents d'immigrants de classes baixes tendiran a una mobilitat social descendent, assimilant-se en els mateixos nínxols socioeconòmics que els pares (*downward assimilation*), mentre que els descendents de classes mitjanes i baixes tendiran a la mobilitat social ascendent, utilitzant els recursos vinculats a l'estatus dels pares. Aquesta assimilació selectiva (*selective assimilation*) suposa una incorporació socioeconòmica progressiva en la societat majoritària, paral·lela a un manteniment i una revitalització de valors, normes i comportaments ètnics tradicionals. Vegeu Portes i Zhou (1993), Rumbaut i Portes (2001), Alba i Nee (2003).

12. Cal diferenciar aquí entre: *a*) enclavaments d'immigrants: formats per nous immigrants de baix nivell socioeconòmic, on la segregació és forçada; *b*) comunitats ètniques: formades per immigrants amb millor nivell socioeconòmic, on la segregació és més una opció escollida, perquè proporciona beneficis socioculturals associats a la coresidència; i *c*) guetos: quan la comunitat ètnica pateix l'exclusió de la societat majoritària.

ja s'ha dit, el context d'hibridació cultural comporta per als immigrants un "arrelament múltiple" (*aquí i allà*). És a dir, no estan "entre dues cultures", sinó que es produeix una simultaneïtat i fluïdesa d'experiències que vinculen les societats d'origen i de destí. Això fa que predomini la voluntat que els fills coneguin i tinguin contacte amb la cultura i/o el país d'origen del cònjuge immigrant; tot i que la voluntat de manteniment d'aquests vincles dependrà molt del nivell socioeconòmic i la integració estructural de la família en la societat receptora. Aquest fet, i la importància de mantenir "competències biculturals" per a l'aprofitament de les oportunitats disponibles, és quelcom que també assenyalen altres treballs realitzats en altres països, com el de Carola i Marcelo Suárez-Orozco, sobre immigrants mexicans i nord-americans descendents de mexicans als Estats Units (vegeu Suárez-Orozco et al. 2001, pàgs. 7, 8-9 i 60-61).

Seria un error, doncs, pretendre que aquests vincles no existeixen —o que no poden sorgir o revitalitzar-se i ser funcionals en el futur. Cal tenir ben present que la fluïdesa i el dinamisme dels processos de transnacionalisme no vol dir que les diferències (localitzacions) desapareguin; o que no hi hagi, de fet, elements socials i culturals materials (i simbòlics) que coexisteixen. En el fons, es tracta de no caure ni en el reduccionisme que considera la cultura o l'origen com a *essència*, ni en la postura postmoderna extrema que considera que *res* no existeix (origen, descendència, procés migratori).

En aquest sentit, i en l'àmbit educatiu, una de les activitats que s'hauria de promoure en termes d'atenció a la diversitat dels joves immigrants i fills d'immigrants és la promoció d'activitats i currículums escolars entorn de l'herència o tradició cultural, de manera que 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, per exemple).

A la vegada que cal tenir en compte l'origen cultural dels joves immigrants, i considerar 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 (origen) més pes del que pot tenir: hem d'evitar culturalitzar (prejudici que

consisteix a pensar que tot s'explica per la “diferència cultural”). És a dir, els factors d'origen només són una part del tot; també hi ha factors socials, individuals i situacionals que poden ser fins i tot més importants. En aquest sentit, cal no perdre de vista especialment els factors 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 adaptatives i identitàries dels joves immigrants o descendents d'immigrants siguin unidireccionals. Més aviat, les opcions són múltiples i dinàmiques, i no necessàriament incompatibles, com assenyalen diversos treballs realitzats en altres contextos pluriculturals (per exemple, Varro 1995, pel cas francès; Fuyo Gaskins 1999 i Suárez-Orozco et al. 2001, pel cas nord-americà). D'altra banda, cal tenir present que poden donar-se processos de revitalització cultural causats per situacions socioeconòmiques desfavorables (e.g. precarietat laboral, racisme-xenofòbia); és a dir, revitalització “per oposició” i no “per elecció”. De nou, doncs, la integració cultural està directament relacionada amb la integració estructural.

Bibliografia

ALBA, R.; NEE, V. (2003). *Remaking the American Mainstream: Assimilation and Contemporary Immigration*, Cambridge: Harvard University Press.

BAUBÖCK, R. (1996). “Social and Cultural Integration in a Civil Society”, a BAUBÖCK, R.; HELLER, A., i ZOLBERG, A. R. (eds.) *The Challenge of Diversity. Integration and Pluralism in Societies of Immigration*. Viena: Avebury, pàgs. 67-133.

CABRÉ, A. (1999). *El sistema català de reproducció*, Barcelona: Institut Català de la Mediterrània.

DOMINGO, A.; BAYONA, J.; BRANCÓS, I. (2002). *Migracions internacionals i població jove de nacionalitat estrangera a Catalunya*, Barcelona: Observatori Català de la Joventut, Departament de la Presidència, Generalitat de Catalunya, Estudis, núm. 7.

CASTLES, S.; DAVIDSON, A. (2000). *Citizenship and migration: globalization and the politics of belonging*. Londres: Macmillan.

COLEMAN, D. A. (1994). "Trends in fertility and intermarriage among immigrant populations in Western Europe as measures of integration", a *Journal of Biosocial Science*, núm. 26, pàgs. 107-136.

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.

FUYO GASKINS, P. (1999). *What are you? Voices of mixed-race young people*. Nova York: Henry Holt.

GENERALITAT DE CATALUNYA (2001). *Pla Interdepartamental d'Immigració 2001-2004*, juliol 2001.

GLICK SCHILLER, N.; BASCH, L.; BLANC-SZANTON, C. (1995). "From Immigrant to transmigrant: theorising transnational Migration", a *Anthropological Quarterly*, núm. 68 (1), pàgs. 48-54.

GRILLO, R. D. (2000). "Transmigration and Cultural Diversity in the Construction of Europe". Comunicació presentada al *Simposi Internacional sobre diversitat cultural i construcció europea*. Fundació Jaume Bofill / Universitat Oberta de Catalunya, Barcelona, 15 de desembre del 2000.

MCDANIEL, S. A.; TEPPERMAN, L. (2000). *Close relations. An Introduction to the sociology of families*. Scarborough, Ontario: Prentice-Hall.

MINISTERIO DEL INTERIOR (2002). *Anuario Estadístico de Extranjería 2002*, Madrid: Comisión Interministerial de Extranjería.

OECD-SOPEMI (2002). *Trends in International migration, Annual Report 2002*.

PORTES, A.; GUARNIZO, L.; LANDOLT, P. (eds.) (1999). *Transnational Communities. Ethnic and Racial Studies*, núm. 22 (2), Special Issue.

PORTES, A.; ZHOU, M. (1993). "The New Second Generation: Segmented Assimilation and Its Variants among post-1965 Immigrant Youth", a *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, núm. 530, pàgs. 74-96.

RICHMOND, A. (1988). "Socio-cultural adaptation and conflict in immigrant-receiving countries", a C. STAHL (ed.) *International Migration Today*, University of Western Australia: UNESCO.

RUMBAUT, R.; PORTES, A. (2001). *Ethnicities: Children of immigrants in America*, Berkeley: University of California Press.

SUÁREZ-OROZCO, C.; SUÁREZ-OROZCO, M. (2001). *Children of Immigration*. Cambridge: Harvard University Press.

TODD, E. (1994). *Le destin des immigrés. Assimilation et ségrégation dans les démocraties occidentales*. Paris: Seuil.

VANDELLÓS, J. A. (1935). *La immigració a Catalunya*, Barcelona: Institució Patxot.

VARRO, G. (1995). *Les Couples mixtes et leurs enfants en France et en Allemagne*. Paris: Armand Colin.

WATSON, J. L. (ed.) (1977). *Between two cultures*. Oxford: Basil Blackwell.

Segona part:

Escolarització dels fills i filles de famílies immigrades

5 Elements de debat, conclusions i propostes

Xavier Besalú, Pilar Heras i Lluís Maruny

El debat sobre l'escolarització, en el sistema educatiu obligatori de Catalunya, d'alumnes d'origen immigrant té ara una experiència de deu anys escassos. A la dècada dels vuitanta, comença a fer-se visible l'arribada creixent d'adults immigrants procedents majoritàriament del Marroc i la zona del Senegal i Gàmbia, especialment a les zones del Maresme, Ciutat Vella de Barcelona i les comarques gironines. Per això les primeres iniciatives educatives específiques aparegueren a les escoles d'adults, amb una aportació decisiva de professors voluntaris o d'escoles concretes.

Serà a partir del curs 1993-1994, arran de l'aplicació de la Llei de reagrupament familiar, que començarà a produir-se l'arribada d'un nombre important d'alumnes d'origen immigrant, que planteja una sèrie de problemes i desafiaments al sistema educatiu a Catalunya i a tot l'Estat. Estem ara al novè curs escolar des de l'inici d'aquesta arribada significativa de nous alumnes.

Mentre les escoles es veien obligades a endegar una gran diversitat d'iniciatives per a l'acollida i l'atenció educativa d'aquests alumnes, la resposta de l'Administració educativa catalana ha estat lenta, reticent i limitada. En el marc de les escoles d'adults, tot just ara es plantegen mínimes iniciatives específiques a remolc de la realitat i encara del tot insuficients. Pel que fa als nivells obligatoris d'ensenyament, ben aviat es va plantejar un dels problemes més colpidors a la realitat social: la distribució desigual dels alumnes al sistema educatiu i la necessitat de mesures correctores per evitar la

proliferació d'escoles-gueto, com a extensió de les barriades i pobles de concentració de les poblacions immigrants, en una repetició —amb el deteriorament afegit pels anys passats— de les fórmules urbanístiques i socials amb què es va respondre, en el franquisme, a la immigració dels anys cinquanta i seixanta. Les recerques del grup de la Universitat de Vic o la de la Universitat Rovira i Virgili es refereixen a aquest tema.

En aquests primers anys d'enfrontar-se a l'arribada de l'alumnat d'origen estranger, l'especialització del programa d'Educació Compensatòria en l'atenció a alumnes immigrants ha permès aplegar i difondre les experiències i iniciatives sorgides a les escoles, inicialment centrades en aspectes específics d'aquest alumnat: els plans d'acollida al centre, el coneixement i tractament de les especificitats culturals i religioses, l'assaig de diverses formes d'immersió i ensenyament de les nostres llengües, els suports específics i complementaris al treball a l'aula ordinària, etc. Les recerques del grup de la Universitat de Girona, de M. José Montón, Lluís Maruny i Mònica Molina, fan balanç d'alguns d'aquests aspectes: els resultats escolars, els mecanismes d'acollida i atenció educativa i els processos d'adquisició del català.

Per la seva banda, l'Administració catalana ha centrat l'atenció als immigrants en el terreny lingüístic, a través del Servei d'Ensenyament del Català, primer amb la dotació precària d'auxiliars de conversa en alguns centres educatius i, més tard, amb l'aplicació rígida dels programes d'acolliment lingüístic a través de la proposta dels Tallers d'Adaptació Escolar (TAE) als centres de secundària. Més enllà del Departament d'Ensenyament, el Govern català ha mantingut l'actitud de mirar cap a una altra banda i quan s'ha vist obligat a intervenir ha posat en primer pla els temors i les reticències a la realitat migratòria.

Mentrestant, els moviments migratoris han canviat, en el sentit que s'han anat generalitzant al conjunt del territori català i s'ha anat diversificant l'origen cultural dels que vénen, amb un pes creixent dels països llatinoamericans, europeus de l'est i asiàtics.

Els esdeveniments derivats de l'11 de setembre del 2001 i les respostes impulsades pels poders econòmics i polítics que governen els Estats Units, amb la complicitat i submissió d'alguns governs europeus com l'espanyol, han canviat la manera d'encarar

els fenòmens migratoris i les polítiques generals, també les educatives, en un grau i abast encara difícil de determinar.

Les recerques que motiven aquest debat comparteixen uns trets comuns importants:

- Més enllà de les declaracions d'intencions i propòsits generals, es comencen a tenir dades i anàlisis basades en el coneixement directe dels efectes reals que s'estan produint a partir de l'arribada d'aquests alumnes.
- Emergeixen uns problemes nuclears, de resolució complexa i d'efectes a llarg termini, que condicionen molt, no solament l'escolarització d'aquests alumnes, sinó el paper mateix i el lloc de l'escola pública en el sistema educatiu:
 - Els problemes derivats de la distribució desigual d'aquests alumnes en el conjunt d'institucions educatives.
 - La durada i la complexitat dels processos d'adquisició del català com a competència necessària per a la plena igualtat d'oportunitats acadèmiques.
 - Els efectes en els resultats escolars obtinguts per aquests alumnes a mitjà termini.
 - Els efectes, en l'educació, de les actituds socials respecte a la realitat de la incorporació d'alumnes immigrants i dels components de classe, gènere i ètnia en la construcció de la identitat dels adolescents immigrants que estan a l'escola.
 - L'heterogeneïtat de situacions socials, familiars i escolars que es donen a la realitat.
- Progressivament es va definint un ventall ampli de respostes educatives que impliquen el conjunt de l'escola i de la comunitat educativa, més enllà d'intervencions parcials o compensatòries, inicialment circumscrites a mecanismes d'acollida i suport inicial als alumnes immigrants.

En el transcurs del debat, es va plantejar una rica i variada diversitat de temes relacionats amb l'escolarització, que intentarem agrupar en alguns eixos principals.

QÜESTIONS ESPECÍFIQUES DE L'ESCOLARITZACIÓ: DISTRIBUCIÓ DE L'ALUMNAT

Alhora que, en el debat, es constatava la capacitat dels centres educatius de generar respostes als nous reptes plantejats per l'alumnat, de forma desigual i dispersa, s'assenyalava també una resposta lenta i rígida, homogeneïtzadora i contradictòria de les diferents administracions públiques, en un context social i internacional francament preocupant des del punt de vista de l'extensió generalitzada dels drets humans i de l'accés a la igualtat d'oportunitats per a tots els ciutadans. Entre els professionals de l'educació implicats en l'educació dels fills i les filles d'immigrants, sembla créixer la sensació d'aïllament i d'anar a contracorrent. I la convicció de la necessitat d'articular més polítiques de suport en l'entorn escolar.

La desigualtat en la distribució de l'alumnat va ocupar una bona part del debat. No solament per les recerques que s'hi referien, sinó també per la complexitat del tema i la gravetat dels seus efectes, entre els quals es van destacar el risc d'abandonament de l'escola pública pels sectors socials que hi confiaven fins ara i el perill consegüent de percepció de l'escola pública com una institució assistencial. Igualment es va assenyalar la necessitat d'estar molt atents a l'heterogeneïtat de situacions o entorns socials, que fan molt difícil l'aplicació de mesures monolítiques i generals, i que dificulten l'agilitat i l'ajustament àgil de les respostes als canvis i a la mobilitat social. El cas de Vic, es va subratllar, il·lustrava la importància, i la dificultat, d'una resposta des del mateix territori als canvis demogràfics i urbanístics que incideixen, també decisivament, en el mapa escolar del territori. La rapidesa d'aquests canvis requereix una resposta adequada en termes de temps i ritme de presa de decisions, a partir d'unitats territorials concretes.

Altres intervencions assenyalaven que l'aplicació de mesures de distribució d'alumnes, aplicades de forma uniforme i rígida, pot provocar fàcilment efectes contradictoris: segregació, trencaments en les xarxes de suport comunitàries i familiars que són crucials per a l'educació dels fills, i subratllaven l'heterogeneïtat interna del col·lectiu d'alumnes estrangers. També des d'aquest punt de vista, la descentralització i la flexibilitat es consideraven molt importants.

DIVERSITATS I HETEROGENEÏTAT ENTRE ELS FILLS I LES FILLES DE PERSONES D'ORIGEN IMMIGRANT

El col·lectiu d'alumnes de famílies immigrades està lluny de ser un grup homogeni pel que fa a les condicions d'accés a l'educació. Els llocs i les condicions de procedència i d'arribada són cada dia més diversos.

Les variables que influeixen en les maneres d'incorporar-se al sistema educatiu, per exemple els itineraris d'èxit i fracàs escolar, en les recerques específiques sobre aquests alumnes resulten diferents de les previstes a priori. La precocitat en l'escolarització d'aquests alumnes als primers cursos no està correlacionada amb les possibilitats d'obtenir resultats positius en l'escolaritat. Alumnes que s'incorporen tardanament, però que tenen una experiència educativa prèvia positiva, tenen millors possibilitats escolars. Les actituds i condicions familiars d'ajut al procés educatiu no estan determinades per qüestions ètniques, sinó, bàsicament, per factors socials compartits amb moltes famílies autòctones.

Les generalitzacions i l'etnificació dels problemes —atribuir les dificultats a l'origen geogràfic i cultural de les famílies— i l'aplicació de mesures homogènies segons l'origen dels alumnes, són injustes i poden tenir conseqüències greus, al marge de les intencions, no solament en la distribució de la matrícula, sinó també en els resultats escolars.

Un exemple concret era la relació de l'escola amb les famílies. Es qüestionava si no es demana a les famílies immigrades allò que les autòctones no fan. S'assenyalava també l'existència en famílies immigrades de molts factors positius en el suport a l'educació dels fills: valor atribuït a l'escola, a la formació, experiències familiars de mobilitat i progrés social, esforç per superar grans dificultats, resposta a les iniciatives positives adreçades a les famílies, etc. que contradiuen la tendència a menysprear les capacitats de les famílies i dels alumnes.

Es compartia, al debat, la preocupació generalitzada sobre els riscos de l'etnificació activa i reactiva de les característiques dels alumnes. Dels efectes dins dels recintes

escolars, i encara més a fora, a l'entorn social, dels mecanismes de segregació, racisme i exclusió social, basats en trets ètnics, culturals o religiosos.

L'AUTONOMIA I LA FLEXIBILITAT DELS CENTRES I DE LES ORGANITZACIONS TERRITORIALS

Aquesta necessitat d'autonomia en les decisions i en la generació de recursos i suports en àmbits propers als centres i als territoris, constituïa una demanda generalitzada al debat.

Aquesta reclamació sorgia amb força amb relació als temes de distribució de l'alumnat i d'elaboració de mapes escolars ben ajustats a les característiques de cada territori. Les polítiques d'abast general sobre criteris de matriculació poden millorar, però no resolen, els problemes estructurals d'una localitat o zona escolar concreta. La distribució social dels habitatges, la concentració de famílies en determinades barriades, la localització real de les escoles en el teixit urbà de cada localitat o zona, els mitjans de transport i comunicació a cada territori són, alguns, entre altres, dels elements determinants de les possibilitats o dels límits de les propostes encaminades a una distribució més igualitària de l'alumnat a totes les escoles sostingudes amb fons públics.

Al debat es va insistir que mesures com ara l'ampliació de competències municipals sobre l'escola tampoc no eren, en elles mateixes, propostes capaces de resoldre tots els problemes. Més aviat s'apuntava la importància d'articular organismes específics a cada territori (de vegades barriades, de vegades municipis, zones escolars, subsectors comarcals...) amb la participació d'un ventall ampli d'agents socials (administracions, tècnics, pares, representants veïnals, teixit associatiu...) capaços de fer diagnòstics acurats dels problemes i propostes imaginatives de solucions i respostes possibles. Tothom era conscient de les dificultats d'eliminar discriminacions en l'alumnat en contextos fortament discriminats socialment.

Però la demanda d'autonomia dels centres i les zones escolars per a la gestió dels recursos educatius sorgia, igualment, de molts altres temes del debat. L'aportació i gestió

dels recursos de suport lingüístic i compensadors a cada centre educatiu, en funció de les característiques concretes de cada zona, però també de la trajectòria dels equips docents, es considerava més funcional i efectiva que la decisió i gestió centralitzades, allunyades de cada realitat concreta.

L'APRENTATGE DE LES LLENGÜES D'ÚS A L'ESCOLA

En les recerques presentades, comencen a aparèixer dades reals sobre l'adquisició de competència en l'ús del català en el grup d'alumnes d'origen marroquí i, indirectament, a través dels resultats escolars, del conjunt d'alumnes immigrants.

Les dades qüestionen algunes de les idees que fonamenten les iniciatives concretes de l'Administració i de les escoles mateixes amb relació a l'ensenyament del català a aquests alumnes. Per exemple, la idea que la incorporació d'aquests alumnes a les escoles abans dels vuit anys d'edat garanteix un aprenentatge suficient de la llengua, pel simple fet de la immersió en el medi escolar, sense recursos complementaris. O la idea que, més enllà dels vuit anys d'edat d'arribada al país, el suport específic que requereixen aquests alumnes s'estén al llarg del primer curs o, com a molt, dels dos o tres primers anys de la seva estada a les nostres escoles.

Les dades apunten, en canvi, que l'aprenentatge del català, i del castellà, pels alumnes d'origen estranger, té més relació amb l'aprenentatge de llengües estrangeres que no pas amb l'aprenentatge per immersió. És un procés llarg i que no està garantit: poden donar-se fàcilment fixacions d'elements lingüístics erronis i limitacions importants en l'accés a diferents estructures i tipologies de discurs i text, l'ús de les quals és requerit per l'escola i la formació acadèmica.

En aquest sentit, sembla que aprofundir en la didàctica de l'oralitat, en el treball basat en tasques i situacions comunicatives reals que requereixin la interacció a l'aula amb alumnes nadius en el treball de llengua, i el treball d'ensenyament explícit de les habilitats i estratègies comunicatives (comprensió i expressió oral i escrita) són alguns dels pilars que sustentarien una didàctica específica del català i del castellà per a alumnes amb llengües d'ús familiar diferents.

També s'apuntava en el col·loqui la necessitat de suports didàctics, materials i professorat amb formació específica, que poguessin adaptar-se a unes realitats que a cada població i a cada escola tenen trets específics propis: proporcions diferents d'alumnat estranger, llengües d'origen diferents, entorns socials diferents i situacions escolars diferents. També aquí la descentralització, la flexibilitat en l'atribució de recursos i la gestió autònoma dels recursos a cada centre educatiu semblaven més eficaces que les mesures de caràcter centralitzat i generalitzador a totes les escoles, com ara els TAE.

Finalment, al col·loqui es va mencionar igualment que aquests principis, especialment l'ensenyament del català i el castellà amb un enfocament comunicatiu, eren recomanables no solament per als alumnes estrangers, sinó per al conjunt de la població escolar en el marc d'una reclamació d'innovació didàctica que ja venia d'abans de l'arribada d'alumnes immigrants.

L'EFECTE MIRALL: ELS PUNTS DÈBILS DE L'ESCOLA QUE TENÍEM S'APROFUNDEIXEN

El debat va incloure aportacions al voltant de la idea que la focalització que fem ara del tema escola / immigració, replanteja, de fet, temes anteriors, assignatures pendents al sistema educatiu, ja anteriorment enunciades, però que persisteixen mal resoltes o sense ser afrontades.

Un d'aquests eixos es refereix al tractament de les diversitats de l'alumnat. Coincidint amb l'actual procés de gran diversificació de les procedències dels nous alumnes del nostre sistema educatiu, es constataven els límits de plantejaments i propostes específics per a sectors de la població, en favor d'una escola oberta als diàlegs i a les diversitats de tot ordre. Justament en un moment de reflux d'aquest tema, de retorn massiu dels llibres de text i les activitats uniformes; de proliferació d'agrupaments de nivell, o al voltant de trastorns específics, és a dir de retorn a l'intent impossible de tenir un grup classe homogeni i fàcil, on poder transmetre uns continguts i models culturals uniformes, les propostes legislatives recents del Govern espanyol i la progressiva valoració

dels aspectes quantitativs i burocràtics sobre la qualitat i significació dels continguts transmesos per l'escola, reforcen més que provoquen aquest retorn a l'escola transmissora de models culturals i socials restrictius.

Molts dels que van intervenir, posaren l'accent a promoure polítiques de convivència, a la desmitificació de les posicions essencialistes de les diferències, a la consideració de les desigualtats sociopolítiques i la seva relació amb les diferències culturals. En la necessitat d'avançar cap a vies orientades a assumir la diversitat sense emfasitzar-la a través de polítiques i recursos especials, en mosaics fragmentaris i inconnexos.

Serveix com a exemple el tema de la interculturalitat en la transmissió escolar de coneixements i actituds relacionats amb el patrimoni cultural. De la mateixa manera com el mapa de Peters evidencia la manipulació i la fal·làcia de les representacions culturals, la imatge física del nostre món, que l'escola transmet en la geografia, i també les altres matèries i els continguts escolars, corresponen a visions etnocèntriques i reductores que requereixen una revisió. L'arribada d'alumnes musulmans, per exemple, genera incomoditat a qualsevol professor sensible sobre les visions que transmetem a l'hora d'explicar la seva estada de segles al nostre territori, i les relacions històriques amb la seva cultura. Però això ja era una falsificació històrica amb independència de la presència d'alumnes musulmans a les nostres aules.

De la mateixa manera, no solament les formes escolars de transmetre determinats coneixements, sinó la mateixa selecció de coneixements que fa el currículum, l'organització en determinades matèries, els eixos metodològics i els enfocaments didàctics, revifem controvèrsies que el debat sobre la Reforma educativa, per posar un referent proper, no va resoldre del tot.

Des d'un altre punt de vista, no centrat en la cultura transmesa per l'escola, sinó en la capacitat de l'escola de garantir la igualtat de drets i oportunitats escolars per a tothom, els alumnes immigrants posen en evidència tots aquells factors que, a l'escola, generen i mantenen l'exclusió escolar de sectors amplis de la població. Temes com ara els resultats del treball de l'escola en termes d'adquisicions efectives dels alumnes —què passa amb els alumnes autòctons que tampoc no aconsegueixen un domini

suficient de les competències bàsiques? O el fet que l'absentisme ja era un problema prou significatiu i difícil de resoldre abans d'arribar alumnes estrangers.

O que no són únicament les famílies immigrants estrangeres les que tenen problemes de comunicació amb una escola que requereix moltes condicions a les famílies per garantir la bona marxa escolar dels seus fills. O que les escoles sostingudes amb fons públics han tingut de sempre problemes de selecció en la distribució de l'alumnat, en els processos de matriculació, per raons econòmiques, socials, d'habitatge o religioses.

Finalment la convicció, majoritària en els participants en el debat, és que les famílies estrangeres pobres venen a engruixir el volum d'alumnat amb dificultats d'inclusió al model escolar que ja teníem.

ESCOLA I ENTORN SOCIAL

Més enllà dels aspectes de distribució d'alumnes, al debat es remarcava la necessitat d'envoltar l'acció educativa escolar amb accions complementàries en l'entorn social concret: polítiques de lleure i esplai, iniciatives específiques per a l'accés d'aquesta població als serveis de salut mental —atesa la vulnerabilitat personal d'infants i adults immigrants—, iniciatives de suport escolar complementàries a l'escola, els perills de guetització de determinades iniciatives socials dirigides a aquests alumnes; la precarietat laboral dels professionals de l'educació social i la mediació en els serveis extraescolars, etc. Es reclamava més reflexió sobre els encàrrecs que es fan amb relació a l'educació de fills i filles d'immigrants, per tal de poder determinar quins corresponen a l'escola i quins cal desenvolupar fora de l'escola. Es plantejava la reflexió sobre l'interès d'ampliar el ventall de professionals, també dins de l'escola, capaços de donar respostes més ajustades a les necessitats educatives de tots els alumnes, d'establir ponts entre els docents i els serveis socials. Finalment, s'assenyalava el trencament brusc dels recursos educatius vàlids a partir de l'acabament de l'escolarització obligatòria i la desigualtat en l'accés al mercat laboral.

En un àmbit més general, es remarcava que les actituds i els contextos socials fora de

l'escola resulten determinants per a la tasca educativa. En un entorn d'aïllament, rebuig i exclusió social, la mateixa motivació per aprendre a l'escola en resulta greument afectada, al marge dels esforços d'alguns professors. L'escola reflecteix percepcions i actituds socials que es deterioren progressivament com a conseqüència de factors propis i internacionals.

A TALL DE CONCLUSIONS I PROPOSTES PER ALS TEMPS QUE VÉEN

1. L'arribada d'alumnes d'origen estranger a les escoles catalanes és un fenomen de llarg abast i importància que afecta el conjunt de la societat i la totalitat del sistema educatiu, més enllà d'elements lingüístics, religiosos, culturals o del color de la pell. De fet, és el resultat d'una política global on el benestar desmesurat d'uns pocs es basa en la indigència de la majoria dels éssers humans. La immigració porta a casa una part de les desigualtats del món.
2. Les actituds, polítiques i professionals, d'inhibició, reducció o negació dels efectes dels moviments migratoris sobre l'escola i la societat, fórmules actuals del caduc *laissez faire*, porten irremissiblement a transformar aquesta realitat en problemes i fractures socials: exclusió, rebuig, racisme i violència, dels quals el fracàs escolar n'és un indicador arreu.
3. Els fenòmens migratoris només fan més visibles els problemes que l'escola no té resolts: l'exclusió i el fracàs escolar, el caràcter anacrònic i etnocèntric de molts continguts escolars, de les didàctiques centrades en la transmissió i la passivitat de l'aprenent, la manca de significat i sentit de moltes activitats escolars i el creixent divorci entre la cultura dels professors i les cultures dels alumnes.
4. També s'amplifiquen els problemes de relació de l'escola amb l'entorn, amb el territori proper a cada centre, amb les famílies i moviments socials propers i la manca de flexibilitat per adaptar-se a cada situació concreta, tant en la distribució d'alumnes, com en l'acollida, com en el treball escolar.
5. La reivindicació d'un canvi cultural profund en la cultura social i escolar, orientat al reconeixement i la valoració de la diversitat de formes d'expressió de la humanitat, de la igualtat efectiva de drets i d'oportunitats per a tothom, de l'aprofundiment de la democràcia i els drets humans per a tots, no és una qüestió banal o ingènua,

sinó un clam per la necessitat de canviar l'actual deriva del pensament dominant. El pensament i les polítiques imperials reforcen la desigualtat i la segregació dels que no s'ajusten al pensament únic global i el retorn a valors culturals (etnocentrisme, agressivitat, impunitat per als poderosos...) injustificables a l'era de la informació.

6. L'extensió i diversificació actual de l'alumnat que rebem a les escoles catalanes, així com les dades de recerca presentades, reclamen un increment de recursos, però no de caire específic, orientat exclusivament a grups de població, sinó d'abast general. No es pot aprendre competència lingüística en contextos de segregació, no es pot generar motivació escolar en contextos d'hostilitat o ignorància entre uns *nosaltres* i uns *altres*. La comunicació i el diàleg, a l'escola i a l'entorn social, són la base de l'aprenentatge de la llengua i de la resta de continguts escolars.
7. La recerca i avaluació d'experiències d'innovació didàctica per a l'educació en la diversitat, la revisió del reduccionisme dels continguts escolars, de la selecció dels continguts i les competències desitjables per al conjunt de la població escolar, de les relacions més dinàmiques amb les famílies i l'entorn social de cada escola, dels projectes urbans, escolars, sanitaris i culturals globals per a cada territori, són línies de treball que es dibuixen prioritàries ja des d'ara mateix i amb les quals els investigadors i participants en el debat es comprometen, i inviten tothom a fer-ho.

6 El procés d'escolarització de l'alumnat fill de famílies immigrades d'origen africà

Judit Fullana, Xavier Besalú, Montserrat Vilà
i Anna López

Aquesta recerca, promoguda per l'associació GRAMC i finançada per la Fundació Jaume Bofill¹ es proposà quatre objectius:

- Obtenir informació sobre l'èxit i el fracàs escolar, en finalitzar les etapes d'educació primària, el primer cicle d'educació secundària obligatòria (ESO) i el segon cicle d'ESO, dels alumnes fills d'immigrants africans als centres educatius de les comarques de Girona, en el curs 1997-1998.
- Conèixer la trajectòria escolar, en termes de resultats acadèmics, dels alumnes d'origen africà dels centres educatius de les comarques gironines que van finalitzar l'educació primària, el primer cicle d'ESO i el segon cicle d'ESO, en el curs 1997-1998.
- Identificar els diferents factors (familiars, socials, culturals, escolars i personals) que poden contribuir a la configuració de determinades trajectòries escolars de l'alumnat d'origen africà escolaritzat a les comarques de Girona.
- Proporcionar orientacions per a la pràctica educativa destinada a la millora dels processos d'escolarització de l'alumnat d'origen africà.

Tot seguit hem fet una síntesi de les conclusions i propostes que es deriven de tot aquest estudi. Les hem organitzat en quatre grans blocs: context sociocomunitari, context familiar, context escolar i alumne/a, que són els que hem anat considerant al llarg de la recerca. Per cada un d'aquests blocs resumim els aspectes més importants

1. Resultat d'aquesta recerca és el llibre *Alumnes d'origen africà a l'escola* de Judit Fullana, Xavier Besalú i Montserrat Vilà, publicat per CCG el 2003.

que pensem que es deriven d'aquesta recerca i aportem la nostra visió, argumentant, d'aquesta manera, les línies d'actuació possibles.

EL CONTEXT SOCIOCOMUNITARI

Els percentatges de població d'origen africà en les ciutats i zones estudiades en tractar els diferents casos són considerables i estan per damunt de la mitjana de Catalunya. Tenen, a més, una certa antiguitat, ja que en gairebé totes les situacions es produeixen des de mitjans de la dècada dels vuitanta. Malgrat això, les polítiques locals d'habitatge, serveis socials, educació, participació ciutadana, etc., han estat escasses o nul·les i, quan se n'ha endegat alguna de concreta, s'ha fet sense un pla director fruit d'un diagnòstic acurat de la situació, i sense objectius i plantejaments clars, negociats i consensuats, i amb un finançament insuficient o limitat en el temps.

La qüestió urbanística i de l'habitatge és una de les preocupacions principals dels ajuntaments pel seu caràcter estratègic i per les conseqüències que s'ha constatat que es deriven d'una mala resolució d'aquest tema. És un tema important que han d'abordar els poders públics però no només en relació amb la qüestió de la immigració sinó de la societat en general. La necessitat d'emprendre accions encaminades a la dignificació dels diferents barris i zones urbanes és reconeguda obertament pels responsables polítics, si bé sembla que resulta difícil la concreció de les mesures que cal prendre i la seva posada en pràctica. A això cal afegir la necessitat de canvis en la política social en relació amb el tema de l'habitatge que puguin facilitar l'accés de tothom a un habitatge digne.

Un altre aspecte que sembla que es constata a partir del nostre estudi és que la mobilitat de les famílies de l'alumnat estudiat (canvis de residència, de poble, de barri) que comporta per als fills canvis d'escola, no semblen tenir cap relació amb la naturalesa del procés d'escolarització seguit, ja que alguns dels alumnes estudiats que han obtingut uns bons resultats escolars pertanyen a famílies que han canviat una o més vegades de lloc de residència, i d'altres, amb una estabilitat més gran, han desenvolupat processos d'escolarització no tan reeixits.

Pel que fa als serveis, hem vist que cap ajuntament no ha volgut crear inicialment serveis específics adreçats de forma prioritària o exclusiva a les persones immigrades, ja sigui per una qüestió de principis, en entendre que tots els serveis s'han d'adreçar genèricament a tota la població i, així doncs, han de ser sensibles al fenomen de la migració africana, o per motius econòmics, ja que la creació d'aquests serveis implicaria la dotació pressupostària corresponent.

La realitat, amb tot, ha acabat imposant-se i, en la pràctica, alguns serveis han atès de forma molt majoritària població d'origen immigrant. Seria el cas, per exemple, dels serveis destinats a infants i adolescents en situació de risc social, dels serveis socials, d'alguns serveis d'orientació professional o laboral, o de les mateixes escoles d'adults. A més hi ha hagut les primeres iniciatives de serveis clarament especialitzats, com seria el cas de les "oficines del nouvingut" que proven d'institucionalitzar una mena d'oficina única per atendre i orientar les persones i les famílies d'origen estranger acabades d'arribar en determinats municipis; o la contractació de "mediadors culturals", amb tasques sovint poc definides que oscil·len entre fer d'educador social i d'assessor en qüestions relacionades amb la migració.

Pensem que aquesta qüestió dels serveis és important en la mesura que comporta una atenció específica a les famílies immigrades i cerca vies per poder donar respostes a les noves demandes que van sorgint. Ara bé, resulta difícil de determinar fins a quin punt aquesta qüestió pot incidir en els processos d'escolarització de l'alumnat d'origen africà. D'una banda, ens sembla correcta la idea que, com a objectiu que es vol aconseguir, no s'han de crear serveis específics per a persones immigrades però que això no treu que, de forma transitòria, sigui necessari crear serveis específics, especialment relacionats amb l'acollida de les persones immigrades, i encaminats a facilitar la relació d'aquestes persones amb els diferents serveis i institucions socials i els seus professionals. D'altra banda, cal tenir també molt present que el fet de no crear serveis especialitzats implica prendre mesures per formar els professionals que treballen en els serveis existents, de cara a ajudar-los davant dels nous reptes que planteja la immigració, així com millorar la dotació personal i econòmica d'aquests serveis. A més, caldria articular alguns mecanismes d'acollida que facilitessin informació a les persones immigrades sobre els serveis que tenen a l'abast, el seu funcionament, etc., i que actuessin de forma coordinada.

En l'àmbit sociocomunitari el *tema del lleure* és un tema mal resolt. Cap dels municipis inclosos en aquest treball no ha fet una aposta clara en aquest camp (llevat, si de cas, del temps d'estiu). S'observen mancances de serveis de lleure per a adolescents, sobretot que siguin gratuïts o de baix cost; i els serveis que poden tenir aquestes condicions corren el risc de convertir-se en guetos, en el sentit que només hi accedeixen infants d'origen immigrat, i perden l'oportunitat d'esdevenir espais de socialització i d'integració. A part, hi ha alguns problemes específics de la població d'origen immigrat en aquest camp: des de la manca d'informació sobre l'existència i utilitat d'aquests serveis; o les concepcions diferents pel que fa a les possibilitats del lleure. L'existència de problemes econòmics greus en algunes famílies immigrades actua com a element dissuasiu. No sembla, però, que l'oferta d'activitats gratuïtes sigui la millor solució; per una banda, pel que hem comentat sobre la possibilitat de convertir determinades activitats de lleure en espais gairebé exclusius per a infants immigrants o en situació de risc social; per l'altra, perquè les accions de discriminació positiva en aquest sentit sovint són mal acceptades per la població autòctona. La qüestió de la confessionalitat explícita de moltes de les ofertes existents és un altre element a tenir en compte en l'anàlisi dels serveis i activitats de lleure. L'espai i el temps de lleure és profundament socialitzador, però també és on se solen constituir les iniciatives i els grups marginals o antisocials de diferent tipus i caràcter, des dels *skin heads* fins a les bosses de delinqüència i exclusió.

Estem d'acord que els espais de lleure són importants i que cal potenciar la participació de tots els infants i joves en aquestes activitats lúdiques, esportives, culturals, etc. que es desenvolupen fora del marc escolar. Ara bé, resulta difícil determinar fins a quin punt el fet d'assistir a aquestes activitats té una incidència en els processos d'escolarització dels alumnes d'origen africà. El que nosaltres hem observat en aquesta investigació és que algunes famílies immigrades volen oferir als seus fills aquestes possibilitats. Són famílies que tenen una actitud positiva vers la participació dels fills en activitats extraescolars, en el sentit que pensen que és una manera d'ajudar-los a establir més relacions socials i més diverses, fet que es considera positiu. En altres casos són els professionals (educadors del centre obert, educadors socials i mestres) els que conceben la participació d'aquests nens en activitats de lleure, especialment esportives, com un mitjà no només per afavorir l'establiment de noves relacions sinó també per

millorar l'autoestima d'uns alumnes que presenten dificultats a l'escola. El lleure és un espai i un temps important per a l'educació integral de la persona i, en aquest sentit és necessari que hi hagi una oferta d'activitats a les quals els infants i adolescents tinguin accés i possibilitats reals de participació.

Sobre la relació de l'escola amb el context sociocomunitari hem destacat alguns punts importants. En primer lloc, els desequilibris existents relacionats amb la matriculació d'alumnat d'origen immigrant entre l'escola pública i l'escola privada concertada. Pensem que és necessari que totes les escoles públiques i concertades d'un mateix municipi o zona escolaritzin de manera equilibrada els infants i joves en edat escolar, de manera que totes elles siguin representatives de la diversitat social, econòmica i cultural dels pobles i les ciutats respectius, facilitin un primer espai de convivència, d'intercanvi i d'integració social i evitin la creació d'escoles estigmatitzades i etiquetades en funció del tipus d'alumnat que escolaritzen, fet que, quan és produeix, genera un munt d'efectes perversos.

En segon lloc, hem destacat els recels que provoquen en part de la població autòctona algunes accions relacionades amb l'obtenció d'ajuts econòmics i algunes accions de discriminació positiva vers els alumnes fills de famílies immigrades que s'han posat en marxa en alguns municipis. Cal explicar i gestionar amb transparència i democràticament els ajuts i les actuacions de discriminació positiva envers els alumnes i les famílies immigrades per tal d'evitar recels, males interpretacions, falsedats i calúmnies i deixar clar que, en la major part dels casos, aquests ajuts estan plenament justificats i són necessaris (menjador escolar, sortides i colònies escolars, llibres de text i material escolar...).

A més de tot això, una de les coses en què volem posar èmfasi quant a la relació de l'escola amb el context sociocomunitari és que el centre educatiu constitueix el primer punt sensible, on primer es visualitza la presència de famílies immigrades a la zona i on solen aparèixer i manifestar-se les tensions socials existents en la vida quotidiana, incomprendiments, dificultats de convivència entre població autòctona i població immigrada, ja que són els primers espais de convivència real de persones culturalment diferents, el primer lloc on s'experimenta el xoc cultural. L'escola, en aquest context,

esdevé un punt d'acollida per als infants i adolescents, però també sovint per a les seves famílies. Per tots aquests motius és important no deixar tota la feina i la responsabilitat en mans del professorat, sinó que hi ha d'haver una responsabilitat socialment compartida que articuli el suport i la intervenció d'altres professionals a fi de prevenir i treballar eficaçment els conflictes inevitables. Pensem que cal potenciar els recursos de les escoles, optimitzar els mecanismes de suport que l'entorn sociocomunitari pot oferir als centres educatius, i també millorar la coordinació entre els diferents serveis.

En un pla més general observem que, si bé no hi ha una política global dels municipis amb relació a la qüestió migratòria, també és veritat que s'han posat en marxa plans específics i sectorials, fruit gairebé sempre de la pressió ciutadana o de la iniciativa de determinats sectors o associacions de la comunitat mateixa. Algunes polítiques i accions d'àmbit municipal que s'estan endegant semblen importants (fòrums, plans de convivència...) en el sentit que manifesten una certa sensibilitat cap a la necessitat d'acordar actuacions conjuntes entre diferents administracions i entre diferents institucions i serveis. No obstant, també es fa palesa una manca de lideratge en aquests plans i moltes dificultats per dinamitzar-los i per poder concretar accions específiques. A més, l'associacionisme entre les persones immigrades és escàs i la seva presència en associacions ja existents és també molt pobra. Calen, en aquest sentit, polítiques actives tant de dinamització comunitària com de foment de la inserció i la participació ciutadana i formalització d'una interlocució representativa i democràtica.

Cal fer esment del paper comunitari que tenen les mesquites. S'ha d'entendre la seva implantació com un element important d'integració, d'arrelament en el territori català i de reconeixement de les persones de religió musulmana (religió majoritària entre les persones d'origen africà). Per això calen actuacions que no en dificultin la instal·lació ni que forcin la seva ubicació en espais segregats, etiquetats o allunyats dels nuclis de població. També els locutoris i les carnisseries *halal*, on existeixen, s'han convertit en espais de trobada i de relació comunitària.

Per acabar aquest apartat hem de fer esment de les percepcions que la població autòctona té de la població immigrada. La presència de persones immigrades d'origen africà activa els estereotips i els prejudicis elaborats socialment sobre persones i col·lectius,

i és fàcil que es transformin en actituds clarament hostils o receloses o en actituds d'indiferència còmplice davant de les discriminacions, les desigualtats de tracte o les conductes clarament racistes. Hi ha prou indicis de l'existència d'aquest racisme latent i totes les fonts coincideixen a dir que, si bé la situació és de calma, és potencialment conflictiva, sobretot en determinats carrers i barris de població empobrida o en situació laboral precària, o de població marginada o exclosa. Aquestes mateixes fonts parlen de la necessitat d'intervencions preventives i decidides si no es vol córrer el risc d'haver d'actuar massa tard i amb polítiques de caire correctiu, més costoses i menys eficaces.

També part de les persones immigrades manifesten recels i rebuigs cap a la societat receptora. Les accions que es puguin emprendre per afavorir el coneixement mutu seran positives però no podem pensar que això sol pugui modificar les actituds i les conductes personals i col·lectives d'una manera general i notòria. D'altra banda, cal remarcar que en tots els municipis que formen part de l'estudi han aparegut iniciatives cíviqes d'ajut i solidaritat envers les persones immigrades, així com de denúncia de les agressions racistes. Solen ser associacions o grups de caràcter local i poc formalitzats, fet que redueix la seva incidència social i la seva continuïtat.

En resum, el context sociocomunitari pot constituir-se com una xarxa de suport a tots els individus o famílies o més aviat esdevenir un entorn hostil per a les persones. Segons com es vagi configurant pot esdevenir un entorn afavoridor o bé entorpidor dels processos d'integració real en l'àmbit social, familiar i educatiu.

EL CONTEXT FAMILIAR

Si bé ens sembla clar que és difícil establir una relació directa entre les característiques de les famílies i els processos d'escolarització seguits pels seus fills, sí que creiem que es poden apuntar alguns elements per tenir-los presents.

Un és que no hi ha un model únic de família immigrada d'origen africà, sinó molts i diferents. Un altre és que, en molts casos, s'observa l'adopció, relativament ràpida,

d'algunes pautes familiars pròpies de les famílies d'aquí, en la mesura que resulten més funcionals que les que els són útils en els països d'origen. També s'ha de dir que totes les famílies estudiades han pres una decisió clara d'arrelament al país d'acollida, de manera que el seu projecte de vida no passa, en general, pel retorn. Aquest fet té conseqüències de gran abast: cal intensificar les polítiques que afavoreixin una incorporació i una implicació lliure i normalitzada de les persones d'origen immigrat en la societat catalana i, en aquesta perspectiva, l'educació dels fills hi té un paper cabdal. Les ocasions de conèixer el funcionament i el sentit de les nostres institucions i sistemes s'han de generar, així com les oportunitats de participació i d'incidència en les decisions col·lectives. La ciutadania, la nacionalitat, el dret d'escollir i de ser escollit democràticament ajudarien a fer més real aquest arrelament, alhora que farien més raonable l'assumpció conscient dels drets i deures que regeixen la vida pública i privada. Cal considerar, a més, el paper que tenen dins de la família la llengua dels pares (paper que és diferent entre els diversos casos estudiats) i la religió com a elements d'identitat especialment visibles, diferenciadors i, doncs, també cohesionadors internament. Les facilitats que, en una i altra direcció, ofereixi la societat de recepció seran llegides en clau de reconeixement i d'acceptació i són un pas, gairebé previ i inexcusable, cap al diàleg i la crítica cultural en condicions d'igualtat. Finalment, cal fer esment del paper que juguen els pares i les mares dins de les famílies pel que fa a l'escolarització dels fills. També aquí s'observen canvis, malgrat que el punt de partida sembla que sigui una posició pública subalterna de les mares. No obstant això, es constata la influència que tenen precisament les mares en el desenvolupament dels fills, si més no fins a la pubertat, i són, en aquest sentit, un element particularment significatiu en l'educació dels nens i les nenes d'origen africà.

Un altre aspecte que cal tenir present són les expectatives que la família té respecte als seus fills i la importància que atorguen a la formació. Havent analitzat els nou casos ens sembla que les relacions de gènere establertes dins de la família tenen una certa incidència en les expectatives que el nen o la nena mateixos es formen sobre les seves possibilitats de formació i de tenir èxit a l'escola. Pensem que no es pot analitzar aquest tema de les expectatives sense tenir en compte quin paper juguen les mares dins l'àmbit familiar i quines són les possibilitats de formació i de participació social que tenen. És a dir, les expectatives familiars poden influir en l'interès i valor que atorga

l'alumnat als estudis i a la formació. Aquestes expectatives depenen de diversos factors: de la percepció que els pares tenen sobre les capacitats de cada un dels seus fills, de les experiències personals dels pares —tant del pare com de la mare— amb la formació, de les circumstàncies econòmiques de la família. I en bona part aquestes expectatives estan mediatitzades per les percepcions de gènere dins de l'àmbit familiar.

En aquest context caldria donar a la formació dels pares la importància que mereix, amb especial èmfasi —per la situació de desavantatge que sovint tenen respecte als homes— en la formació de les dones i de les mares de família, així com proporcionar informació de les possibilitats de formació existents en el nostre context. Alhora seria necessari articular sistemes perquè les dones tinguin accés a la formació, malgrat que entenem que és una qüestió difícil d'aconseguir de forma immediata.

La percepció que les famílies tenen de l'escola i del professorat i la importància que els atorguen sembla que té un paper positiu en els fills, en el sentit que una percepció positiva en la família sol correspondre a una actitud positiva del fill o filla cap a l'escola i l'aprenentatge. En termes generals, les famílies d'origen africà tenen un bon concepte de les escoles i els instituts catalans i dels professionals que hi treballen. Ara bé, d'alguna manera demostren que són molt realistes amb relació als efectes que una escolarització reeixida pugui tenir de cara al futur personal i professional dels seus fills. Tenen clar que els centres educatius garantiran als seus fills un coneixement adequat de la llengua, dels hàbits i dels coneixements que es valoren en la societat catalana i que això els facilitarà les coses en un futur, sobretot les relacionades amb la inserció laboral. Però tampoc no confien gaire que l'escolarització pugui canviar, a mitjà termini, el lloc que ocupen les famílies d'origen africà (tant els pares com els seus fills) en un mercat de treball segmentat i en un procés clar de desregulació, i en una societat, la catalana en aquest cas, amb la percepció que es té dels africans, amb els estereotips i prejudicis que es constaten repetidament. En aquest sentit, no és pas estrany que, un cop acabada l'escolarització obligatòria, el futur més previsible i desitjat s'orienti cap al món del treball i que siguin encara escassos els exemples d'alumnes amb èxit que segueixin amb regularitat l'escolarització postobligatòria. No obstant això, el valor que atorguen les famílies d'origen africà a l'escola, independentment de la seva eficàcia posterior de cara a les possibilitats de mobilitat social,

sol ser equivalent o més gran que el que li donen sectors socials equiparables de la societat catalana. I aquest és un fet que val la pena destacar i que caldria que els centres educatius tinguessin molt en compte.

Quant a les percepcions i significats que s'atorguen a l'escola, sí que ens sembla que es pot establir una relació clara entre els alumnes que tenen una actitud més positiva envers l'aprenentatge escolar i les famílies i els pares que també l'hi tenen. Aquesta actitud dels pares té relació no únicament amb els nivells acadèmics assolits per ells mateixos o amb el grau i la qualitat d'informació que posseeixin sobre el nostre sistema educatiu, sinó sobretot amb la relació que es pugui establir amb el professorat, que és plenament reconegut com a autoritat acadèmica i moral i que, d'alguna forma, tindria l'obligació de fer les primeres passes de cara a establir una relació de col·laboració i confiança mútua. No és tant la participació directa dels pares i les mares en els afers escolars sinó més aviat aquesta actitud de partida bàsica, aquesta complicitat d'objectius, aquesta confiança en la institució, aquesta relació afectuosa amb mestres i professors, la que tindria més relació amb els processos d'escolarització de l'alumnat d'origen africà. Tot i així, quan la família és més "visible" en el centre educatiu s'entén que hi ha una voluntat de treballar conjuntament per a l'educació dels fills i això és valorat positivament pel professorat. La recerca de mecanismes que afavoreixin el contacte i el coneixement mutu entre família i professorat esdevé, doncs, un element important per afavorir els processos d'escolarització dels fills.

D'altra banda, seria necessari conèixer millor què esperen de les escoles les famílies immigrades, entendre que no estan acostumats que se'ls demani una vinculació i un compromís amb l'educació escolar dels fills i que caldrà temps perquè les expectatives que tenen els pares respecte al professorat, i el professorat respecte als pares, vagin trobant punts de coincidència.

Recollint les idees que han anat apareixent sobre el context sociocomunitari i el context familiar, podem destacar alguns factors que sembla que són comuns en els casos en què el procés escolar ha conduït a superar amb èxit les etapes educatives o a progressar de forma positiva des del moment en què es produeix la incorporació a l'escola o a l'institut. Entre aquests factors destaquem la capacitat de les famílies per oferir als fills un

entorn estable, ordenat i afectuós; de transmetre'ls una actitud positiva cap a l'escola, el professorat, l'aprenentatge i els requeriments que se'n deriven; de valorar de forma explícita les realitzacions escolars dels fills; d'establir unes relacions de coneixença i confiança amb el professorat que vagin més enllà de les parets del centre educatiu; de confiar en el treball i les possibilitats dels fills i tenir unes expectatives positives i realistes envers el seu futur professional i vital, qüestió en la qual sembla tenir un paper important la percepció de gènere i les relacions de gènere que s'estableixen en el nucli familiar; i també de transmetre una actitud positiva cap a la cultura de la societat de recepció, una disposició al diàleg i al canvi.

Segurament molts d'aquests factors no es diferencien gaire del que passa a les famílies autòctones. Pensem que es tracta més de com s'articula l'entorn familiar per proporcionar aquest entorn potenciador i afavoridor de l'aprenentatge que de la presència de trets més estructurals relacionats amb l'origen cultural de les persones.

És cert, però, que per tal que aquestes condicions es puguin donar també cal que les condicions més "objectives" siguin afavoridores d'aquests processos. Així, la manca de recursos econòmics, d'un habitatge digne, les dificultats per comprendre la llengua del país d'acollida i les diferències culturals que són, en part, les que provoquen una manca de comprensió dels mecanismes de funcionament de la societat de recepció, pot fer que algunes famílies no trobin els recursos suficients per donar suport als seus fills en el tema escolar o prioritzin altres qüestions molt més directament relacionades amb la supervivència. Si a això hi afegim el recel i a vegades el rebuig que mostra part de la població autòctona vers la població immigrada, ens podem fer una idea de la complexitat del fenomen de la immigració i de la complexitat dels mecanismes socials que haurien d'afavorir els processos d'integració.

EL CONTEXT ESCOLAR

En aquest apartat exposem les principals conclusions i propostes que, amb relació al context escolar, hem extret del nostre estudi. Per tal de fer-ne una presentació ordenada l'hem dividit en diversos subapartats.

Plantejaments institucionals

En tots els centres d'educació infantil i primària estudiats el Projecte Educatiu de Centre (PEC) sol estar elaborat, però no actualitzat, sobretot pel que fa a l'anàlisi del context, que no recull adequadament la nova realitat multicultural. En els trets d'identitat, hi hem trobat referències de tipus molt divers: mentre algunes escoles fan esment explícit de la diversitat cultural, de la voluntat integradora de l'escola o del dret a la diferència, d'altres parlen de l'alumnat d'incorporació tardana i de la necessitat d'oferir-los l'ajut necessari. Algunes, però, no fan cap referència a aquests temes.

Pel que fa als centres de secundària, els que han participat a l'estudi han fet una anàlisi afïnada del context i hi ha consciència plena que la immigració és una dada important, que ha modificat situacions anteriors i que cal tenir en compte.

A més d'analitzar els Projectes Educatius de Centre hem revisat altres documents com els Projectes Lingüístics (PL), els Projectes Curriculars de Centre (PCC), els Plans d'Acció Tutorial (PAT), els Plans d'Acollida (PA), els Plans Anuals de Centre (PAC) i les Memòries anuals del curs 1999-2000 (MA). Tot seguit exposem algunes de les conclusions que n'hem extret.

Els centres de primària, per dir-ho d'alguna manera, donen prioritat a la vida dels centres, al dia a dia, i solen atorgar un pes molt relatiu als documents institucionals. Sovint es considera la seva confecció com una feina burocràtica, amb poc interès pràctic per a l'escola o simplement com una imposició de l'Administració educativa. Aquesta percepció, però, es trenca en els Plans d'Acollida. Pel que fa a l'acció tutorial es considera inherent a la feina dels mestres i indèstriable d'ella; potser per això es pensa que l'elaboració d'un PAT formalitzat és més necessari en els centres de secundària. Alguns centres, en canvi, han donat a l'elaboració dels documents institucionals una importància estratègica i els han plantejat com una oportunitat d'introduir modificacions en la pràctica quotidiana dels centres respectius o com a instruments per anar construint una cultura comuna entre el seu professorat. Això passa sobretot en alguns centres de secundària. Podria ser que la complexitat organitzativa i la quantitat de professorat dels centres de secundària donés un sentit més funcional a aquests documents.

Val la pena, encara, dir que l'escolarització d'alumnat d'origen africà és a la base d'alguns projectes innovadors que s'han endegat en aquests centres. Alguns impliquen i arriben tant als pares i mares com al professorat, de cara a afavorir el coneixement i l'intercanvi entre persones culturalment diferents i a desfer els estereotips i prejudicis envers les cultures africanes; d'altres pretenen estimular les expectatives de l'alumnat d'origen africà a través de l'exemple de companys del seu mateix origen que han tingut èxit en la seva vida escolar i professional.

Cal, doncs, una acció positiva envers el professorat amb l'objectiu de desburocratitzar l'elaboració i l'assumpció dels documents institucionals del centre que, en teoria, en regulen els objectius, les trajectòries, la vida diària i, fins i tot, els resultats. S'hauria d'aconseguir que esdevinguessin uns veritables instruments de treball útils per al centre i per al seu professorat i que arribessin a tota la comunitat educativa, en la mesura que representen el compromís públic i la justificació racional de les maneres de treballar i organitzar l'ensenyament i l'aprenentatge i són un indicador de la coherència i de la qualitat de l'acció educativa i de la professionalitat dels seus docents. Per tal de fer-ho possible són necessaris ajuts específics i temps. El que hem dit val sobretot per al PEC (amb el PL) i per al PCC, però és important també que els centres recullin en un document formal i revisable les seves pràctiques d'acollida i d'acció tutorial. La Programació General de Centre i la MA poden esdevenir elements funcionals i pràctics d'autoavaluació i millora dels centres. Finalment, cal una política que incentivi els projectes d'innovació i millora que sorgeixin dels centres educatius mateixos, que els aculli amb interès i atengui les seves demandes raonades per implementar-los.

El currículum

El criteri general de les escoles de primària que han col·laborat en la recerca ha estat no introduir modificacions en els PCC i en les programacions de les diferents àrees i cicles arran de l'escolarització d'alumnat d'origen africà. Sí que es produeixen canvis puntuals o incidentals a les classes, quan s'està treballant amb l'alumnat, una mica en funció dels temes tractats o del tipus d'activitats desenvolupades. En tot cas, és evident que s'han hagut de fer per força adaptacions curriculars, normalment no formalitzades

per escrit, atenent però al sentit comú i a les possibilitats i potencialitats de l'alumnat en qüestió. També són habituals els materials específics adaptats, quan les dificultats lingüístiques fan complicat l'ús dels materials ordinaris.

L'àrea que més sovint s'ha prestat a les modificacions arran de l'escolarització d'alumnat d'origen africà ha estat la de Ciències Socials, probablement perquè tant la geografia com la història, que estan a la base de l'àrea, tenen connotacions culturals evidents i permeten les comparacions o les juxtaposicions. Tot i això, els canvis solen ser més incidentals que substantius: no és que s'adoptin enfocaments més multilaterals o universalistes, sinó que se solen fer afegitons o exemplificacions.

Fa la impressió que els IES tenen uns marges d'autonomia curricular més grans que els CEIP de cara a fer una oferta més variada atenta a la composició social i cultural de l'alumnat del seu centre. Si més no, el fet de disposar d'una franja per poder programar crèdits variables obre una porta a través de la qual és relativament senzill d'introduir elements significatius d'educació intercultural. El cert és que tots els centres estudiats l'han aprofitada. Sembla clar, per altra banda, que els centres amb una línia pedagògica definida, ben elaborada i consensuada pel claustre, incorporen amb més normalitat, seguretat i coherència l'alumnat d'incorporació tardana. A més dels crèdits variables, tant els crèdits de tutoria com els de síntesi han demostrat ser ocasions útils i atractives per atendre amb qualitat la diversitat cultural. Igualment sembla clar que el PAT és una eina insubstituïble.

Tots els centres han fet un esforç per produir material adaptat, sovint amb l'ajut del Programa de Compensatòria. És significativa també la decisió d'alguns centres d'intervenir en les estones d'esbarjo, com a temps educatiu que és, per tal d'afavorir la convivència i evitar la segregació entre l'alumnat.

En les escoles de primària hi ha una gran tradició de celebrar algunes diades i festes tradicionals, la majoria de les quals tenen un fort component religiós catòlic. La presència d'alumnat provinent d'altres àmbits religiosos i culturals ha fet que alguns claustres s'interroguin sobre la conveniència de seguir programant i realitzant aquestes celebracions. Gairebé en tots els casos s'ha optat per mantenir-les, però és fàcil detectar

una certa insatisfacció i malestar perquè fan evidents algunes contradiccions mal plantejades o mal resoltes en els claustres o en els consells escolars. Uns altres components que han sofert modificacions han estat les estades de colònies, les sortides i excursions, però en aquest cas més per motius d'índole econòmica, que afecten també bona part de l'alumnat d'origen africà, que no pas d'índole cultural.

És important de recordar al professorat que és convenient i relativament fàcil d'introduir canvis en el segon i tercer nivells de concreció del currículum (és a dir, en el PCC i en les programacions d'aula), introduint perspectives interculturals i visions més multiculturals i universals dels temes tractats en pràcticament totes les àrees del currículum; que fer aquestes modificacions no és transgredir la legalitat vigent, sinó fer-la efectiva i alhora fer un 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, el respecte i la convivència entre persones de confessions religioses diferents. La religió particular de cadascú podria quedar com una oferta extraescolar per als alumnes que hi estan 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 en els joves.

L'avaluació

L'avaluació de l'alumnat és una de les tasques més importants 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 les 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.

Aspectes organitzatius i metodològics

Als CEIP, primer l'escolarització d'alumnat amb necessitats educatives especials i després un nombre important d'alumnat immigrat 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 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 resulta 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 didacticometodològics no cal una transformació de les concepcions educatives de fons, és a dir, de l'enfocament sobre què s'entén per educació i sobre quins són els principis teoricoideològics que han de regir l'activitat educativa que es desenvolupa 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 les finalitats de la pedagogia i, en definitiva, una modificació real de les perspectives pedagògiques vigents.

Aquesta realitat és força diferent als IES, on l'escolarització d'alumnat d'origen africà és menor que la dels CEIP estudiats. Però alhora, i des de ja fa cert temps, els IES disposen de recursos específics per atendre la diversitat del seu alumnat (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, tampoc no podem oblidar la incidència definitiva que també ha tingut, en aquesta innovació metodològica, 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 fenòmens que ha provocat que tant als CEIP com als IES (en aquests fins i tot en major grau i més globalment com a 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 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'alumnes en tots els aspectes, i que aquest fet, a més, és 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, aparent-

ment, la intervenció del professorat perquè així es dirigeixen a un grup d'alumnes de característiques semblants, i que, al contrari, els grups heterogenis pretesament en dificulten la 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 es pot generar 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 hi ha 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, en què queda bastant clara la coincidència entre professionals que una ubicació fora dels centres no afavoreix gens el procés d'adaptació de l'alumnat d'incorporació tardana a l'entorn educatiu i als companys.

Al nostre entendre, doncs, creiem que l'aposta educativa hauria d'anar en la línia dels plantejaments institucionals i organitzatius clarament de caràcter inclusiu, 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 a 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 centre mateix i no s'estableixi per tota la jornada escolar. De tota manera, en general, pensem que quan un TAE (o d'altres estratègies

semblants) entra en el risc d'esdevenir fórmula estable, per llargs períodes de temps i que separa l'alumne la major part de la jornada escolar, el que provoca és una situació contrària a la pretesa igualtat d'oportunitats, segrega i discrimina 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. Costa que arrelin en els centres idees com el compromís col·lectiu, la comunicació continuada i col·laboradora i la construcció de models de treball en equip. Amb tot també és cert que la complexitat organitzativa característica d'un IES porta aquests centres, més que no pas els 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, està 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 en el seguiment i l'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.

Suport extern

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

En l'etapa educativa de primària, no sembla que es constati cap problemàtica relacionada amb l'actuació d'aquests suports; la percepció que en tenen les escoles és més aviat que tot suport és necessari i, per tant, benvingut; fins i tot es reclama 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 decisions 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 en 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 i professors 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 amb relació al suport rebut pel 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 banda dels suports externs que ja vénen estipulats dins del sistema educatiu (EAP, SEDEC, Programa de Compensatòria), les relacions mantingudes pels centres estudiats amb 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, mediadors culturals, centres oberts del barri, etc.

Segons 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 clau de cara a afavorir el creixement integral (intel·lectual, social i emocional) de tot l'alumnat.

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 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 disposa són escassos i justos per poder jugar amb una certa flexibilitat en horaris i agrupaments. Sovint cal negociar cada any amb bel·ligerància 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, 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 inadecuadament atès: el que no és d'incor-

poració 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 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 inclusiva 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 de Psicologia i Pedagogia, UAC, etc.) s'inclouen (normalment com a planificadors, impulsors i coordinadors) en el plantejament organitzatiu i metodològic del centre en aquest sentit: desdoblaments, grups reduïts, etc.

Segons el nostre parer, doncs, les accions que cal 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 inclusiva de centre pressuposa 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 està relacionada directament 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 també en molts centres (en especial els de les àrees de tractament específic) cal que hi hagi professionals específics com ara els auxiliars de conversa per accelerar l'aprenentatge de la llengua catalana de 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 que ha de fer 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 voluntari i costós basat, molts cops, en el sistema d'assaig-error 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 inclusiva, 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 cal, en funció de projectes innovadors i de plans estratègics dels centres.

Formació del professorat

Pel que fa a la formació del professorat, a través dels qüestionaris aplicats en l'estudi es constata 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 les universitats, tant el seu professorat (actitudinalment i professionalment) com els plans d'estudi de les diferents titulacions de mestre i els futurs plans de formació docent del professorat de secundària, que avui per avui encara s'han de tancar definitivament; però la tendència sembla marcar un immobilisme en mantenir 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 no 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 antiracista.

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 important 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, els centres educatius, consideren 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 amb el 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 les seves rutines i a alguns dels instruments de treball bàsics. I una altra qüestió que s'ha de 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 que sembla prou comprovat per tothom és que la dificultat primera i principal 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, 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 als instituts.

No obstant, les dificultats que els nois i les 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 a un nouvingut, un centre situat en un entorn normalment urbà que sovint resulta estrany al nen o la nena, que contrasta completament, en molts casos,

amb les experiències que ha viscut al seu 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 dels professionals esdevé un factor decisiu per 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 és tan important 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 que 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, una importància especial.

Aquest suport escolar, no obstant, ha d'anar acompanyat del suport de la família. Les possibilitats que tingui la família de proporcionar un entorn segur als seus fills, d'ajudar-los 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 mitjà i 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 les seves famílies (més els de secundària que els de primària). Els nens i les 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 ara centres oberts, biblioteques, ludoteques, etc. Un altre aspecte que cal 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 del qual en resultaran beneficiats el progrés escolar i l'aprofitament acadèmic. La importància d'un entorn acollidor torna, una altra vegada, a aparèixer com una qüestió important per a 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 amb els alumnes autòctons es mostra conflictiva, en un primer moment, quan els alumnes no es coneixen, i més endavant per la influència que hi 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 un 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 les 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 alumnes mateixos, a les seves capacitats i el seu 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 això 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 alumnes mateixos. El professorat no creu gaire 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 gaire explícita en les diferents entrevistes realitzades als alumnes, a 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 consegüents 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 en l'alumnat que ha començat l'escolarització en el sistema educatiu català. Aquests alumnes es troben, d'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. De 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 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 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 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 cultura o l'altra 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 i 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 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 immigrant implica apropar-se a uns processos complexos en els quals 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.

7 Elements de reflexió sobre immigració,
escolarització i municipi. Acotacions al procés de
fusió d'escoles a Vic

Jaume Carbonell, Núria Simó i Antoni Tort

La modificació sobtada del mapa escolar de la ciutat de Vic, amb la fusió de quatre de les escoles públiques en dues i l'acord de totes les escoles de la ciutat, públiques i concertades, a participar en un procés de distribució d'alumnat, és la resposta d'aquest municipi a les conseqüències que l'intens flux migratori procedent fonamentalment del Magrib genera en l'escolarització dels infants a la ciutat. El GREUV (Grup de Recerca Educativa de la Universitat de Vic) va plantejar-se l'estudi d'aquest procés. En aquest document consignem algunes valoracions que es desprenen d'aquest estudi.¹

LA IMPORTÀNCIA DEL CONTEXT

El procés de Vic, que inclou tant la decisió puntual de la fusió com el repartiment de l'alumnat immigrant entre totes les escoles públiques i privades concertades de la ciutat, s'ha de valorar en el seu context escolar i sociocultural específic i no pensem que sigui extrapolable automàticament a altres ciutats, encara que sí que constitueix un laboratori exemple significatiu per obrir la reflexió i el debat al voltant de les respostes a la integració de l'alumnat immigrant. De fet, és clar que les innovacions pedagògiques (a diferència de la seva possible generalització o transformació en forma de lleis o de noves orientacions curriculars o metodològiques) es defineixen fonamentalment de baix a dalt i no de dalt a baix. De la mateixa manera, les necessitats educatives, com els conflictes, no són generalitzables: varien en funció del centre educatiu, del municipi,

.....
1. Part d'aquest estudi es pot trobar al llibre de Jaume Carbonell, Núria Simó i Antoni Tort *Magribins a les aules. El model de Vic a debat*, publicat per Eumo Editorial l'any 2002.

de la zona d'un mateix municipi. Varien en funció de la qualitat i del suport dels equips humans. Cal fixar-se, doncs, en la qualitat de l'escolarització que es concreta en una altíssima varietat de contextos. En conseqüència, aquesta atenció als contextos específics de cada escola i de cada territori demana també una permeabilitat i una flexibilitat més grans a les estructures de decisió dels aparells administratius i de govern del sistema educatiu. Per tant, si bé és convenient que el Departament d'Ensenyament de la Generalitat, com a responsable màxim de la xarxa d'escola pública i també, en part, en tant que Govern, de les escoles privades concertades, estableixi unes polítiques i uns criteris comuns pel que fa al tractament de la diversitat cultural i l'acollida i inclusió social dels infants immigrants, també és convenient que no siguin rígids i homogenis per a totes les escoles, sinó que s'adaptin a cada territori i municipi en funció de cada realitat: volum, característiques i distribució de la població immigrada en la unitat territorial corresponent; iniciatives escolars i socials de cohesió i d'inclusió social, etc. Els plans estratègics poden ser una opció important de futur si s'utilitzen de manera àmplia en termes de recursos econòmics i si es valoren justament com a instruments d'adequació a un context sociocultural determinat o a una comunitat educativa determinada.

EL PAPER DEL MUNICIPI

La fusió escolar, i la forma com s'inicia, destaca pel protagonisme de la ciutat en posar les institucions escolars, més enllà de la seva dependència orgànica (l'Administració autonòmica, i entitats privades o congregacions religioses), al servei de l'escolarització dels infants i joves del municipi. La ciutat fa que totes les escoles que hi ha en el seu territori, públiques i concertades, s'impliquin en la resolució de les problemàtiques escolars del conjunt. La fusió escolar planteja clarament la potencialitat i la idoneïtat d'augmentar la capacitat dels poders públics municipals en la gestió de l'educació bàsica. En el cas de Vic, el municipi és el que fa la proposta de modificació del mapa escolar i de les matriculacions. Aquest fet posa en tensió els mecanismes habituals en aquests casos i obliga a una presa de posició dels diferents nivells de l'Administració educativa general. El procés o model de Vic té algunes característiques que l'han fet possible gràcies a les dimensions del municipi, al nombre d'escoles, etc. És a dir, que estem parlant de proporcions manejables. Però no només s'explica per qüestions

de dimensions. A cada àmbit o context (municipi, barri o districte) caldrà trobar el llinard òptim perquè tots els agents implicats puguin seure en una taula, perquè totes les administracions puguin negociar directament i per debatre entre tots els centres escolars afectats, tal com s'ha fet a la ciutat de Vic.

MAPA ESCOLAR I MATRICULACIÓ

A Vic, les comissions de matriculació han fet la tasca de distribució de l'alumnat de forma equitativa en les diferents escoles finançades amb fons públics, atenent en la mesura del possible la situació de cada infant i les dels centres escolars d'acollida. La Comissió de Matriculació distribueix i fa el seguiment tant dels que es matriculen abans de l'inici de curs com els d'incorporació tardana, detecta els fluxos de la població escolar per garantir l'accés a l'ensenyament de tota la població escolar. Ara bé, les competències d'aquestes comissions, d'acord amb els consells educatius territorials —organismes d'àmplia representativitat democràtica on haurien d'estar presents els ajuntaments, el professorat, les associacions de mares i pares, els sindicats, les associacions de veïns, els col·lectius d'immigrants, els treballadors socials, i altres professionals i agents educatius i socials— haurien d'anar més enllà del repartiment i haurien de tenir la possibilitat de reflexionar i d'intervenir en la configuració del mapa escolar de la ciutat i de la comarca amb un major grau de representativitat participativa.

Aquest mapa escolar de la ciutat caldria entendre'l com un instrument de planificació que pugui preveure que la diversitat i heterogeneïtat social de les zones escolars es reflecteixi a les diverses escoles; aconseguir que l'oferta d'escola pública sigui suficient a totes aquestes zones; facilitar, tant des d'un punt de vista quantitatiu com qualitatiu, la cobertura escolar necessària i les transicions educatives adequades en els diferents trams de l'educació formal, des de l'educació infantil fins a l'ensenyament secundari i superior; dotar els centres dels serveis educatius interns i externs i dels recursos necessaris; organitzar l'oferta pública d'activitats escolars, i coordinar la política escolar amb altres polítiques socials i culturals del territori. Es tracta, en síntesi, que la comissió de matriculació sigui un organisme amb capacitat per prendre decisions que afecten el mapa escolar, que canvia de forma ràpida i en poc temps.

MOBILITAT SOCIAL I ESTABILITAT ESCOLAR

La fusió ha estat una mesura excepcional que es va prendre per tal d'acabar amb els perills de guetització en dues escoles públiques del centre de Vic. Es perseguia la possibilitat de reequilibrar la proporció d'infants de diferents nivells socioeconòmics i de diferents procedències en cadascuna de les escoles del municipi. Tanmateix, la mesura s'hagués pogut evitar si hagués existit, prèviament, una política previsor amb la utilització del mapa escolar com a instrument de planificació. De tota manera, sembla fàcil dir-ho a pilota passada. El fet és que els intensos fluxos migratoris qüestionen el concepte d'un centre escolar estable a mitjà i llarg termini i obliguen a fer un seguiment més detallat dels canvis urbanístics, que es despleguen a una velocitat superior a la d'altres èpoques, especialment en aquells municipis que creixen de manera general i que reben població immigrada. La mobilitat constant de població en relació amb el lloc de treball, com a element decisiu a l'hora de buscar i canviar el lloc de residència, trenca amb una certa idea de permanència de la comunitat escolar. La mobilitat social esdevé un factor nou i de gran impacte per als sistemes i per als establiments escolars. Caldrà afrontar una nova i més intensa mobilitat de la població —no només pel que fa a població procedent de la immigració—, que implicarà processos canviants més evidents en el mapa escolar, discontinuïtats i ruptures en molts aspectes, com ara el seguiment continuat dels alumnes, especialment dels alumnes en risc. Aquesta gran mobilitat obligarà un centre educatiu —en tant que, precisament, escola-comunitat per fer servir el concepte de J. Subirats—, a assumir la variabilitat constant de les famílies que formen part d'aquesta comunitat escolar com un element inherent a la seva existència i no pas com un fet conjuntural; i, per tant, caldrà buscar estratègies per a encaixar aquest fenomen d'alta mobilitat sense renunciar a la construcció de projectes educatius i buscar fórmules d'integració en la vida escolar, dins i fora de les aules, de tots els agents d'aquella comunitat.

SERVEI PÚBLIC I DOBLE XARXA ESCOLAR

El procés obert a Vic posa en relleu que es pot intervenir davant de determinades transformacions socials. A efectes pràctics, avui hi ha dues escoles concretes a Vic, l'una

pública i l'altra concertada, que tenen un percentatge superior d'alumnat immigrant al que tenien les escoles que van provocar la fusió. Hom podria pensar, doncs, que el procés de fusió no ha reeixit. Tanmateix, avui és més clar per al conjunt de la ciutadania, gràcies al procés iniciat fa cinc anys, que és possible afrontar negociadorament totes aquestes problemàtiques de l'escolarització de la immigració i que hi ha els mecanismes i instàncies per tractar-les. És important remarcar que les dades també assenyalen que els percentatges d'escolars immigrants són similars tant a les escoles públiques com a les escoles concertades del municipi. Pensem que la fixació d'unes quotes a l'hora de repartir l'alumnat a les escoles públiques i privades concertades de la ciutat és una bona mesura estratègica i provisional que pot tenir tres efectes beneficiosos a curt termini: evitar o atenuar els guetos i les concentracions escolars; exercir un control mínim sobre l'elecció de l'alumnat per les escoles concertades, convertint-les en centres més públics; i obrir un debat sobre la millor forma de distribuir i integrar l'alumnat immigrant. Pensem, però, que la mesura de desconcentració més coherent s'ha d'entendre com una opció per a tot l'alumnat, en funció de les necessitats de cada zona. En aquesta línia, la proposta de Francesc Carbonell de creació de Zones d'Atenció Escolar Prioritària, dintre de les quals els alumnes poden ser adscrits a qualsevol dels centres que en formin part, siguin públics o privats concertats, és una opció que caldria analitzar, per veure en quina mesura aquesta proposta evitaria amb més eficàcia la formació de nous guetos.

CENTRE I PERIFÈRIA

Una de les crítiques més reiterades sobre el procés de fusió i de repartiment a Vic ha estat el fet que han desaparegut les escoles públiques del centre de Vic. És una objecció sòlida, manifestada per moltes famílies que, com que viuen al centre, desitjarien l'escola pública al costat de casa. El fet de no haver-se de desplaçar dóna més seguretat i comoditat. També es critica pel que suposa, com a concepció, que l'escola pública no estigui present al centre de la ciutat com a element constitutiu de la vida ciutadana. Sí que hi és, en canvi, la concertada. Tanmateix, val la pena considerar, sense negar aquestes crítiques serioses, que l'estructura urbanística de la ciutat està canviant molt ràpidament i allò que es podia considerar perifèria, en part deixa de ser-ho. També s'ha de valorar que força famílies immigrades ja no només trien escola per la proximitat

del centre respecte al seu lloc de residència. Moltes valoren el tractament educatiu que reben els seus fills a les escoles fusionades i aquesta és raó suficient per no canviar-los a una escola més propera.

De tota manera, l'ordenació urbanística de la ciutat i la ubicació dels serveis passa a ser una qüestió central en relació amb la immigració. L'escola, en aquest sentit, es troba en una situació de molta dependència dels canvis que es produeixen en els barris, en el mercat de l'habitatge, en les transformacions de la ciutat. Evitar els guetos urbanístics, és a dir, l'excessiva concentració de persones immigrades en determinats carrers o barris esdevé un element fonamental que condicionarà l'evolució de les comunitats escolars. Caldrà una promoció més àmplia i decidida d'habitatges de protecció oficial; ajuts públics per a la restauració d'edificis envellits; i una major oferta de pisos de lloguer a preus més assequibles. Cal no oblidar que el gueto urbanístic és el que condiciona, en bona mesura, el gueto escolar. Si, com és el cas de la fusió, es vol trencar una excessiva dependència i apostar més per una escola-comunitat que no pas per una escola de barri en un sentit estricte, cal assegurar tres elements molt importants: transport, menjador i serveis d'activitats extraescolars. Malauradament, moltes vegades es tracten aquests aspectes a posteriori, com a secundaris, al marge de les qüestions més pedagògiques. Aquest és un error que cal evitar. Davant l'estil de vida actual (horaris laborals, treball de pare i mare, etc.) i davant la necessitat de coordinació en funció d'un determinat projecte educatiu d'un centre, convindria que aquests aspectes també fossin situats en primera fila quan es tracta de la reordenació del mapa escolar i de la distribució de l'alumnat.

Tots aquests elements posen en relleu, a parer nostre, la necessitat d'emprendre, de manera coresponsable i coordinada entre el Departament d'Ensenyament i els ajuntaments (municipis), polítiques educatives de planificació, de seguiment, d'integració... flexibles i adaptades a les necessitats de cada entorn, i que permetin als centres fer un bon ús de l'autonomia escolar. En aquests moments, per les problemàtiques citades fins ara i moltes altres, l'estructura del nostre sistema educatiu no sembla prou àgil per actuar de forma ràpida i eficient sobre els fenòmens canviants que es desenvolupen en els nostres pobles, les nostres ciutats i comarques. No es tracta de considerar la municipalització de l'ensenyament bàsic com una panacea. Però sí que convé descen-

tralitzar encara més alguns aspectes del sistema educatiu i convé que els poders locals i comarcals tinguin més capacitat de maniobra, de forma negociada, delegada, o bé per l'assumpció efectiva de competències, per poder intervenir en aspectes tan sensibles com modificar ràtios i dotar de més recursos humans les escoles.

IMPOSICIÓ I NEGOCIACIÓ

Tot i que la fusió de les escoles es concreta en un decret específic, el procés d'implantació ha durat prop de cinc anys. Massa sovint, en educació, es donen per resolt, acabats o solucionats processos que tenen el seu ritme i la seva complexitat. Com si les escoles fossin uns autòmats col·lectius que s'adeqüen de cop a determinats canvis. Al contrari, les escoles són comunitats de grups i persones que viuen en la seva pròpia pell les transformacions socials, algunes de les quals han d'assumir, com en el cas de la fusió, amb sorpresa i estupefacció inicials, per després anar avançant progressivament. Per la importància del procés endegat a Vic, des de molts sectors s'han demanat respostes i dades ben aviat, però cal insistir en la idea d'evolució progressiva. La fusió, d'entrada, no va entusiasmar ni els pares i mares immigrants ni els autòctons. Per a les famílies magribines, la concentració escolar existent no era cap mena de problema sinó més aviat un avantatge en la mesura que compartien costums i l'escola era la del barri. En el cas de les famílies autòctones, hi havia una resistència formal produïda per la forma precipitada en què es va decidir la fusió i per la falta d'informació. I també s'ha constatat una resistència més general a un canvi, no previst i imposat per raons generals del "bé comú", que afectava una qüestió tan bàsica i quotidiana, que ja tenien resolta, com l'escolarització dels fills en les edats de l'educació infantil i primària. Una altra raó de fons de moltes famílies autòctones era la por que desaparegués, s'alterés o es diluís un model d'escola activa, innovadora, participativa, de dimensions reduïdes i força familiar amb el qual se sentien molt identificades i del funcionament de la qual n'estaven molt satisfetes. Tanmateix, el nombre de famílies que van treure els seus fills de les escoles a causa de la fusió és irrellevant. I, en conjunt, es fa una valoració positiva del procés de fusió, sobretot pel que fa a la mescla i a la convivència plural entre els infants immigrants i els autòctons. Els equips de mestres també mostraren un cert grau de disconformitat inicial amb l'anunci de la mesura de la fusió i alguns recels per motius semblants, encara

que els consells escolars de les escoles fusionades hi donaren el seu suport. El professorat veia com es modificava el claustre del seu centre, el seu propi model d'escola i la manera de treballar; i havia de posar-se a consensuar projectes, prendre decisions i formar un sol equip a partir de dos centres amb dues cultures institucionals diferenciades. En aquest sentit, el protagonisme del municipi va ajudar a digerir, diguem-ho així, una fusió no demanada. L'actitud positiva dels equips directius, claustrals i consells escolars va ser clau però també perquè es va vincular la problemàtica a la ciutat i no a plantejaments de política educativa més genèrica. En aquest cas, la imposició de la fusió va anar lligada a una negociació horitzontal amb els agents implicats.

L'ORGANITZACIÓ DE LES ESCOLES

Les escoles fusionades han desenvolupat estratègies flexibles en la coordinació del professorat dins del cicle i entre cicles, han apostat per la flexibilitat organitzativa de l'alumnat per respectar diferents ritmes d'aprenentatge, interessos i necessitats pròpies, han potenciat la tutoria com a eina per a l'autoconeixement i per al coneixement dels altres, amb la finalitat de transformar les escoles en llocs que acullen la diversitat de l'alumnat. Cal mantenir l'aposta per un model d'escola inclusiva on l'alumnat de l'educació obligatòria rep un ensenyament comú —comprensivitat—, al mateix temps que cada alumne rep una atenció individualitzada en funció de les seves situacions, possibilitats i ritmes d'aprenentatge —diversitat. Ara bé, l'estudi ha evidenciat que aquest model requereix més recursos humans: les plantilles dels Equips d'Assessorament Psicopedagògic (EAPS), d'Educació Compensatòria i d'altres serveis educatius, interns i externs de l'escola, avui són del tot insuficients; i necessita també millores en les possibilitats de coordinació. La coordinació de tots aquests recursos té sentit en la mesura que es treballa cap a l'acolliment i serveix per emmarcar les actuacions en una planificació conjunta que té en compte les particularitats socials i geogràfiques de cada centre escolar i les especificitats pròpies del nouvingut.

En efecte, la fusió ha obligat els equips de mestres a intensificar la reflexió, l'enginy, la imaginació, la dedicació i el compromís en la renovació pedagògica de les escoles que s'han hagut d'adaptar a les noves circumstàncies. Això els ha permès fer un ús més

adequat dels nous espais i recursos humans que la fusió ha comportat. Aquests canvis eren del tot necessaris però amb això no n'hi havia prou. Calia, a més, trobar noves fórmules flexibles d'agrupar l'alumnat de forma integradora, així com organitzar i treure el màxim profit dels temps i els espais escolars. Pel que sembla, de moment, el procés és positiu, malgrat algunes mancances i dificultats ja assenyalades. Tan sols la presència d'algun mestre més dels que pertocarien a aquests centres pel nombre d'unitats ha permès endegar aquestes propostes organitzatives i pedagògiques necessàries i complexes. Els recursos humans, doncs, són essencials per dur a bon port processos com l'estudiat aquí.

A desgrat dels esforços que s'han fet per adaptar les propostes (el projecte educatiu i organitzatiu) a un centre de doble línia, pensem que les escoles petites continuen essent els entorns més adequats per garantir un treball en equip, la comunicació en les relacions interpersonals, l'organització del centre i del treball escolar, la participació de la comunitat educativa, i, en definitiva, la qualitat d'ensenyament. L'estudi confirma que el treball col·laboratiu en equips docents més nombrosos és més difícil, més complex i requereix molta més planificació i treball de coordinació.

Ara bé: més enllà del discurs oficial sobre el caràcter democràtic i igualitari de la institució escolar, a la pràctica, la convivència quotidiana ens recorda a cada moment que l'escola, de forma aïllada, no pot aconseguir superar els prejudicis ni les desigualtats de la societat en la qual està inclosa. D'una banda, el professorat no és l'únic protagonista a l'escola. I de l'altra, també forma part d'aquesta societat desigual i té actituds, expectatives i valoracions diferents davant d'aquest context que li ha tocat viure. Teresa San Román assenyala que de vegades oblidem que, en una situació de multiculturalitat com la que ens ocupa, els mestres passen també per un procés d'adaptació que no és gens fàcil, quan de sobte arriben a les aules alumnes d'altres grups ètnics diferents, sobretot quan aquests procedeixen de famílies en risc d'exclusió social real o imaginari. I això s'agreuja quan aquesta situació és nova en l'experiència del professorat i es produeix de forma relativament ràpida, sense que tinguin temps de dotar-se dels recursos conceptuals, formatius, de la clarificació ideològica i la disposició personal necessaris per realitzar (executar, portar a terme) les tasques indispensables dintre d'aquest context que, a vegades, deixa realment poc marge de maniobra. Ni és veritat

que hi hagi prou mestres a les escoles, ni ho és que estiguin preparats per afrontar problemes nous per a tothom.

La fusió d'escoles ha col·locat en un mateix centre professorat amb molta experiència de tracte amb famílies immigrades i professorat que hi té menys experiència. Creiem que és vital que el professorat experimentat pugui orientar els seus col·legues d'una mateixa escola o d'altres —via plans estratègics, comissions de serveis, etc.— en aquest terreny. La capacitat d'actuació directa del professorat a l'hora de convèncer una família per tal que el fill o la filla vagi d'excursió o de colònies, a l'hora de tractar temes econòmics, sanitaris, o l'especial relació que algunes mestres estableixen amb mares magribines són qüestions especialment importants i necessiten trobar, dins de l'escola, fórmules organitzatives i recursos humans que ho potenciïn.

En general i pel que hem vist, la vida a les aules escolars assegura uns mínims de pluralitat, convivència i integració entre alumnes immigrants i autòctons tot i que els codis i aportacions culturals dels magribins no s'inclouen sempre dins del currículum. Fora de l'escola, però, encara hi ha poc contacte amb els infants autòctons. D'altra banda, l'ocupació del temps lliure és diferent en un cas i l'altre: mentre els magribins fan molta vida al carrer i són grans consumidors de televisió, els autòctons realitzen activitats extraescolars i el seu oci és culturalment més ric i diversificat. Aquestes diferències pel que fa al desigual accés d'oportunitats de consum extraescolar i de lleure s'accentua encara més durant les vacances escolars. És per això que cal insistir en el fet que la integració no pot ser només escolar i que, des de les ciutats i els municipis, cal articular ofertes formatives i del lleure que arribin a tota la població infantil i juvenil. Una mesura que cal estudiar i que segueixen excepcionalment alguns centres, és obrir fora de l'horari escolar i fins i tot els caps de setmana per tal de facilitar l'organització d'activitats extraescolars a l'abast de tothom.

MANCA DE RECURSOS

Malgrat la intensitat dels fenòmens que s'estan tractant aquí i tot i les valoracions positives envers el procés de fusió en general, hem evidenciat que la manca de recursos

humans tant en els serveis municipals de Benestar Social com en els serveis educatius d'Educació Compensatòria i d'altres és molt elevada. No han augmentat en relació amb la importància del fet migratori. És una qüestió que caldria corregir davant els nous escenaris de la pobresa, la marginació social i la immigració, que van adquirint cada dia noves dimensions quantitatives i de major complexitat. La situació no es correspon amb la retòrica a l'ús respecte de la importància dels processos que estem vivint. Una part important de l'atenció a les persones i als processos relacionats amb el fet migratori és duta a terme en termes de precarietat laboral, amb voluntariat, etc. En aquest sentit, es fa imprescindible disposar d'una estructura sòlida i global, coordinada i integrada, d'acollida inicial que subministri a les persones nouvingudes la informació necessària sobre habitatge, sanitat i les diverses prestacions socials, així com l'orientació educativa i laboral necessària.

Una de les figures que ha anat prenent més rellevància és la del mediador intercultural, que es va professionalitzant i estenent molt lentament. Entre les seves funcions, que hauria de realitzar d'acord amb els equips docents, els treballadors dels serveis socials municipals i altres professionals de la comunitat, cal citar les següents: detectar les necessitats dels immigrants; oferir un servei d'interpretació lingüística i cultural; facilitar-los l'accés als serveis municipals; prevenir situacions de risc, i intervenir en conflictes que poden derivar en un deteriorament de la convivència ciutadana. L'estudi ha constatat que totes aquestes tasques són necessàries. Ara bé, cal qüestionar-se si és preferible la consolidació d'aquesta nova figura professional o plantejar la seva funció de forma transitòria i provisional, ja que la funció de la mediació l'haurien d'assumir, a mitjà termini, els diversos professionals dels serveis socials i el professorat de les escoles, com una tasca més integrada en la seva actuació professional quotidiana. Això implicaria dos tipus d'actuacions: reciclatge dels professionals en actiu i accés de persones immigrades a aquests àmbits de treball. Des d'aquesta perspectiva, els equips de mestres i dels serveis socials prendrien un paper destacat en la integració de la pluralitat cultural de l'entorn.

Estem davant d'una situació que reclama nou personal qualificat. El sistema educatiu ha d'incorporar diferents tipologies de personal que no s'acaba en el professorat, el qual, d'altra banda, també necessita formar-se en aquestes noves realitats. I si la realitat és

més mòbil, també cal que hi hagi més estructures mòbils, professorat itinerant, personal de suport no docent itinerant. En aquest sentit, cal assenyalar que la comunicació de les mares i els pares magribins amb l'escola presenta dificultats i la seva participació en les activitats de la comunitat educativa és baixa; en alguns casos, quasi inexistent. La manca de domini de la llengua i els codis culturals diferents fan que tinguin dificultats a l'hora d'interpretar la informació que prové de l'escola. Per això és interessant, que alguna persona contractada pel Departament d'Ensenyament pugui dedicar-se a fer un treball de seguiment de les famílies magribines per oferir claus d'interpretació de tota l'activitat del centre. D'altra banda, cal trobar nous espais i noves estratègies de comunicació i sensibilització perquè les famílies magribines valorin la necessitat de l'escolarització obligatòria fins als 16 anys i la postobligatòria; el caràcter educatiu de les sortides, les colònies i altres activitats menys acadèmiques; així com la importància de la seva participació en el centre. Això requereix temps, perseverança, i molt diàleg entre el professorat, les famílies autòctones i les magribines, i també personal qualificat, formació i assessorament per als centres.

De tota manera cal insistir que tots aquests processos no poden catalogar-se rígidament perquè la població immigrada en general i l'escolar en particular no són homogènies. Factors com el nivell cultural i socioeconòmic; el temps de permanència en el context de destí; el domini de les dues llengües oficials de Catalunya tant dels pares com dels infants; l'interès i les expectatives familiars amb relació a l'educació escolar dels seus fills; el grau d'acollida o d'hostilitat de l'entorn social; i els vincles que mantenen amb la societat d'origen i amb la d'acollida fan que la relació que tenen les famílies immigrades amb l'escola no segueixi el mateix patró en tots els casos. Els processos d'acollida i les mesures d'atenció a la diversitat de l'escola no poden ser iguals per a tots, perquè les necessitats en la construcció de la identitat personal i en el procés d'inclusió escolar i social són diferents.

EL TEIXIT ASSOCIATIU

Les institucions d'àmbit local —escoles i serveis municipals entre altres— poden facilitar l'accés als recursos materials i comunicacionals, però no s'aconsegueixen unes

bones relacions interètniques entre el col·lectiu immigrant i la societat receptora només a base de lleis i normatives escolars i municipals, o de la voluntat inequívocament integradora de l'escola. Les actuacions decisives d'aquestes institucions són necessàries, però no són suficients. Així, s'han de crear les condicions objectives i subjectives perquè les diverses instàncies educatives i socialitzadores, així com l'entorn social en general, puguin promoure la integració i prevenir l'exclusió social dels infants del col·lectiu immigrant. És evident que l'augment quantitatiu i l'enfortiment qualitatiu d'un coixí associatiu és una de les millors garanties i esperances per a la integració dels immigrants des d'una perspectiva intercultural. Es tracta, però, d'un camí lent i complex on caldrà trobar nous marcs de col·laboració i d'entesa entre la població autòctona i la població immigrada; i també entre les associacions i les administracions. Vet aquí un repte clau: l'articulació de les polítiques autonòmica i municipal sobre la immigració amb la veu i el treball autònoms dels col·lectius que la representen. A aquests no els correspon suplir, per iniciativa pròpia o per delegació, allò que no fa l'Administració o que no fa prou bé, sinó sensibilitzar, dinamitzar i fer més participatiu el conjunt de la societat civil, l'autòctona i la immigrada, per provocar els canvis socials i culturals necessaris, així com una major igualtat i justícia social per a tothom. Però aquest teixit associatiu no pot entendre's només com l'aparició de nous grups i entitats que treballen més directament sobre el fenomen migratori sinó que cal assessorar, ajudar, potenciar i consultar aquells organismes ja existents que poden fer un paper important de cohesió social. És el cas de les associacions de pares i mares d'alumnes de les diferents escoles, de les associacions de veïns, etc. El paper d'aquestes entitats i associacions és important per situar bé algunes problemàtiques socials que regularment apareixen relacionades amb la població immigrada. L'una és la que fa referència a l'acusació de tracte de favor a les famílies magribines amb les anomenades mesures de discriminació positiva destinades a les famílies amb menys recursos, autòctones o immigrants sense distinció —vegeu el capítol anterior. Hi ha alguns sectors socials i polítics que, abans i després de les eleccions municipals, tracten de manipular i confondre la població autòctona afirmant que els únics destinataris de les mesures de discriminació positiva són les famílies magribines i que això representa un greuge comparatiu per les autòctones. L'altra problemàtica és la qüestió de l'habitatge i d'on van a viure les famílies immigrades i el rebuig que es genera en determinats edificis o carrers pels canvis que pot comportar en la valoració econòmica de la zona, etc. Un

teixit associatiu fort pot ajudar a atenuar l'impacte d'algunes d'aquestes qüestions en el veïnat o la comunitat.

A Vic, tant el treball de serveis i organismes des del CITE —Centre d'Informació als Treballadors Estrangers, vinculat a Comissions Obreres—, passant pel Consorci de Normalització Lingüística on es dispara la demanda de cursos de català destinats als immigrants; des d'AMIC (Associació Motivadora Integradora per la Convivència) formada per marroquins d'origen amazic, fins a Veus Diverses, una associació que aplega persones immigrants comunitàries, no comunitàries i autòctones, que col·labora amb diverses entitats de Vic, duen a terme activitats formatives, culturals i socials, però els falta suport i també coordinació per tal d'obtenir un major profit dels esforços invertits.

En el moment que es va implantar la fusió d'escoles, també es va crear el Fòrum Intercultural de Vic, per iniciativa municipal. Format per representants de les entitats ciutadanes: partits polítics, sindicats, associacions de veïns, altres associacions i ONG diverses, institucions religioses, sanitàries i relacionades amb la seguretat, i institucions educatives, els objectius del Fòrum són oferir un marc de reflexió i debat a l'entorn del fet migratori i oferir un marc de formació que faci possible un coneixement sobre qüestions interculturals. Les iniciatives impulsades per aquest Fòrum han estat diverses (nombroses) —cicles de xerrades sobre el fenomen migratori, exposicions, activitats adreçades als infants i a altres sectors de la població i diversos projectes. Ara bé, tot i que des del començament s'ha valorat com una iniciativa molt valuosa i fins i tot imprescindible per avançar cap a una convivència intercultural corresponsable, segons l'opinió d'alguns dels seus representants, el Fòrum ha perdut protagonisme i s'ha convertit en un organisme massa formal, amb escassa participació ciutadana i socialment poc operatiu que s'ha activat quan ha convingut però sense continuïtat. A començaments de l'any 2002 es dona un salt qualitatiu en crear-se la Coordinadora d'Associacions d'Immigrants de la comarca d'Osona i aquestes associacions signen un conveni de col·laboració. També s'acorda un pla de treball anual que respecti les activitats específiques de cada entitat i faci possible el desenvolupament d'accions en comú.

LA QÜESTIÓ DELS MITJANS DE COMUNICACIÓ

El procés que s'inicia a Vic té ben aviat un efecte important als mitjans de comunicació i es converteix en un referent pel que fa a la futura integració dels immigrants, o si més no a la seva escolarització. Un procés discutible i discutit perquè posa en el punt de mira el dret dels pares a l'elecció de centre, el dret a l'educació de tots els nens i nenes i remou les aigües del que s'entén per escola pública i escola concertada. Tota una sèrie d'elements que estan en l'agenda política i social del país però que la fusió de Vic instal·la obertament al centre de la societat. Probablement hi ha diverses circumstàncies i connotacions afegides que criden l'atenció sobre el que passa a Vic: el fet que el procés sigui impulsat pel municipi; que el lideri un alcalde democratacristià amb el suport tàcit —també amb reticències— de tots els grups polítics del consistori; que es produeixi a Vic, una ciutat que s'associa, tòpicament o no, a un territori d'una catalanitat molt arrelada, etc.

Ben aviat, els processos endegats a la capital osonenca es converteixen en el “model Vic” pel que fa al tractament de l'escolarització i la immigració, tot i que en altres poblacions s'endeguin processos similars. Però la situació de Vic és la que es visualitza primer i amb més nitidesa. D'altra banda, l'anomenat “model Vic” és un terme utilitzat majoritàriament per la premsa i pels mateixos polítics locals. Els membres de l'estudi hem estat molt reticents a utilitzar el concepte de “model Vic”, quan, des de sectors ben diversos, inclòs un *pressing* mediàtic constant, se'ns han demanat valoracions sobre l'èxit o l'encert de les decisions preses. La idea de “model” com una estructura tancada i definida no lliga amb la realitat d'uns processos oberts, canviants, inestables. D'altra banda, l'expressió “model Vic” havia començat a ser instrumentalitzada. Per alguns, l'exemple emblemàtic que cal seguir, independentment dels contextos específics. Per altres, la diana on disparar en el moment que un episodi concret o un incident possible pogués fer creure que el model entra en crisi. No cal dir que no hi ha processos com el que aquí s'ha estudiat que no siguin problemàtics. Ho ha estat i ho continuarà essent. Però es tracta d'avançar des de l'assumpció de la conflictivitat inherent als canvis socials. En aquest sentit, caldrà tenir en compte que el paper dels mitjans de comunicació pot servir per destacar avenços i alternatives ciutadanes però també és veritat que, per la dinàmica mateixa dels mitjans, és fàcil que determinats conflictes

en el terreny de la multiculturalitat puguin ser amplificats i condicionin sensiblement l'actuació dels agents polítics, locals i nacionals.

Totes les valoracions que hem fet fins aquí responen a processos oberts que canvien ràpidament. Així, per exemple, s'ha diversificat extraordinàriament la procedència de la immigració a Vic. La població centreafricana o llatinoamericana comença a ser important. Un altre tema és que la majoria d'escoles i instituts tenen els seus grups classe saturats. Això provoca que la incorporació tardana de nou alumnat immigrant sigui un motiu de preocupació i de desgast considerable. Per al professorat és una qüestió que provoca tensió perquè la tasca de preparació que s'ha fet durant setmanes és constantment desarticulada. El fet que les aules siguin plenes provoca que augmentin els grups de manera no desitjable i que entre les escoles públiques i privades creixi també la tensió alhora de repartir i acollir l'alumnat que va arribant en qualsevol moment del curs. En aquest sentit, la situació a Vic voreja un cert col·lapse a la majoria d'escoles i alguns grups polítics ja han assenyalat la conveniència d'una nova escola i d'un nou institut. Aquests fets no desautoritzen els processos endegats sinó que donen arguments justament perquè gràcies al que es va iniciar de manera més o menys planificada l'any 1997 amb la fusió i el repartiment, els centres educatius, el municipi i l'Administració nacional puguin actuar amb més capacitat.

8 La realitat de la immigració en l'àmbit educatiu:
interculturalitat i multiculturalitat a les escoles
del Camp de Tarragona

Ignasi Brunet, Ángel Belzunegui i Imma Pastor

BREU DESCRIPCIÓ DE L'ESTUDI

L'informe que es presenta a continuació correspon als resultats de l'estudi "La realitat de la immigració en l'àmbit educatiu: interculturalitat i multiculturalitat a les escoles del Camp de Tarragona", realitzat en el període comprès entre els mesos d'abril del 2001 i setembre del 2002 per un equip d'investigació format pels professors Ignasi Brunet Icart, Angel Belzunegui Eraso i Inma Pastor Gosàlbez de la Universitat Rovira i Virgili. L'àmbit geogràfic d'aquest estudi són les comarques següents, que formen el Camp de Tarragona: l'Alt Camp, el Baix Camp, el Baix Penedès, la Conca de Barberà, el Priorat i el Tarragonès.

L'estudi se centra en els processos d'incorporació al sistema educatiu dels infants de famílies d'origen immigrant, amb l'objectiu d'evitar situacions de desigualtat i d'injustícia. Aquest estudi està en sintonia amb la preocupació europea pels mecanismes d'inserció social dels col·lectius d'immigrants, dels quals el sistema educatiu és un dels més importants per l'acció que té sobre les generacions futures. La Unió Europea, a través de la nova Iniciativa Equal (2000-2006), insisteix en la necessitat d'estudis per al coneixement de les situacions de desigualtat i d'exclusió social dels anomenats grups de risc, entre els quals hi ha la població immigrada; així mateix la iniciativa Equal insisteix en la necessitat que, des de la societat civil, es formulin plantejaments de propostes d'actuació per a diferents col·lectius susceptibles d'exclusió, marginació social, etc. És

per això que el sistema educatiu pot jugar un paper important en la realització d'aquests tipus de propostes per la capacitat que té de vincular diferents agents socials.

El punt de partida d'aquesta recerca va ser la necessitat de conèixer la situació i distribució actuals dels problemes que genera la integració educativa dels infants immigrants com a primera forma d'integració social. És per això que, amb voluntat de conèixer millor i amb més profunditat la nostra realitat social, s'ha dut a terme aquesta recerca focalitzada en les comarques del Camp de Tarragona, que estan experimentant, durant els darrers anys, un creixement notable de presència de col·lectius d'immigrants.

Ens ha interessat conèixer les experiències de participació del col·lectiu immigrant en la inserció educativa dels infants que arriben a les nostres comarques. Alhora hem observat en quina mesura les institucions educatives de la societat receptora socialitzen l'alumnat en la multiculturalitat i interculturalitat. Així, s'ha estudiat la intervenció educativa respecte els costums i valors culturals, la llengua i religió del col·lectiu d'immigrants, especialment els infants. Això ha comportat preguntar-se sobre les polítiques educatives fent referència a la revisió dels continguts educatius per focalitzar també les pràctiques educatives tant formals com informals. Molt lligada a la igualtat d'oportunitats polítiques, s'ha estudiat la participació dels col·lectius d'immigrants en la definició de les intervencions educatives concretes per als infants immigrants.

OBJECTIUS DE LA RECERCA

Els objectius de l'estudi es poden concretar en els punts següents:

1. L'objectiu principal d'aquesta investigació ha estat poder identificar les problemàtiques associades a la integració escolar dels infants immigrants en les escoles del Camp de Tarragona.
2. Conèixer les situacions de desigualtat provocades per factors socioeconòmics i que influeixen sobre la integració educativa dels infants immigrants.

3. Analitzar les problemàtiques que s'associen a la integració educativa dels infants immigrants a través dels discursos dels ensenyants i de les mateixes famílies immigrants.
4. Conèixer com es resolen els problemes i les dificultats existents per a la integració educativa en els mateixos centres escolars. Es busca identificar quins són els mecanismes socials i pedagògics utilitzats per les diferents instàncies per tal d'afrontar aquesta problemàtica.
5. Establir elements comparatius de l'anàlisi de les problemàtiques d'integració entre diferents escoles, entre col·lectius amb procedències, gèneres i factors socioeconòmics diversos.
6. Observar els models d'integració que es realitzen a la pràctica i proposar actuacions concretes per tal de millorar-los i d'enfortir-los.
7. Promoure el debat i la reflexió social sobre els reptes que planteja el pluralisme cultural en la comunitat educativa.

METODOLOGIA UTILITZADA

Aquesta recerca s'ha desenvolupat seguint dos criteris de recollida d'informació. Inicialment s'ha realitzat una exploració extensiva i, posteriorment, s'ha acabat de definir la informació a través d'una exploració intensiva. L'objectiu de la primera etapa, l'exploració extensiva, ha estat recollir el màxim volum d'informació en relació amb el nombre i la distribució d'infants procedents de famílies immigrants als centres escolars del Camp de Tarragona, els criteris d'ubicació d'aquest alumnat, les experiències comunicatives entre els centres i les famílies, les demandes del professorat i de les famílies, els recursos de què disposen els centres i l'existència d'esdeveniments significatius escolars en relació amb l'alumnat procedent de famílies immigrants.

Així, en aquesta etapa d'exploració extensiva es va procedir, en primer lloc, a realitzar un mapa educatiu de la presència d'immigrants a les comarques tarragonines i de la presència també d'infants escolaritzats en les escoles públiques i privades d'aquestes comarques. Aquesta tasca es va realitzar sobre fonts secundàries obtingudes de les institucions catalanes i, posteriorment, amb dades comprovades a través d'una en-

questa telefònica a tots els centres educatius de les comarques del Camp de Tarragona. Aquesta tasca ens ha permès conèixer la realitat de la presència d'infants immigrants als centres educatius, que no coincideixen necessàriament amb les dades de les fonts secundàries que teníem al nostre abast.

En segon lloc, s'ha elaborat una mostra estructural i dirigida a les escoles de les comarques del Camp de Tarragona amb estudiants immigrants en l'actualitat per tal de realitzar la recollida d'informació. En aquesta segona fase de l'estudi s'han utilitzat els següents instruments de mesura:

1. La realització d'entrevistes en profunditat a informants privilegiats que treballen en l'entorn de la immigració i els entorns educatius, reglats i no reglats, així com entrevistes a pares i mares dels nens i les nenes escolaritzats.
2. L'elaboració d'un qüestionari, dirigit als directors/es i un altre dirigit als ensenyants de les escoles, sobre els problemes que comporta la integració dels infants immigrants a l'escola.
3. La realització d'entrevistes en profunditat als directors/es d'aquestes escoles per tal de copsar de forma més significativa els discursos sobre la integració educativa i social dels infants immigrants.

En l'etapa d'exploració intensiva s'han seleccionat deu centres amb major presència d'infants estrangers i que hagin tingut un cert recorregut temporal d'escolarització d'alumnat procedent de famílies immigrants. Aquesta etapa ha consistit en la realització de grups de discussió entre ensenyants, d'una banda, i famílies, de l'altra, per acarar els discursos sobre les problemàtiques relacionades amb la integració educativa. S'ha considerat el grup de discussió com la tècnica adient en aquesta fase ja que la situació grupal facilita l'intercanvi de posicions dels individus. En el grup de discussió els subjectes se situen en el centre de la lògica de l'intercanvi, tot fent possible que es generin elements comuns entre els individus i que es registrin les discrepàncies i matisacions dels discursos.

HIPÒTESIS I MARC TEÒRIC

Hipòtesis de la recerca

Diversos estudis palesen que la presència d'alumnat d'origen estranger a les escoles catalanes augmenta any rere any quantitativament i que aquest augment no és un fet conjuntural de tipus econòmic sinó que respon a un fet estructural. Les raons de l'arribada d'immigrants al nostre país s'han d'entendre, doncs, en les coordenades d'una creixent asimetria diferencial entre les societats receptores d'immigració i les societats emissores d'emigrants, asimetria amb relació a les diferents condicions de vida, tant en el vessant econòmic com en el vessant de les possibilitats d'autorealització personal i familiar d'aquells que escullen emigrar. Els darrers anys aquest fenomen ha estat corroborat pel fet que els immigrants, independentment que mantinguin lligams amb les seves societats i comunitats d'origen, es queden a viure a Catalunya i propicien el seu reagrupament familiar.

Les comarques que conformen el Camp de Tarragona han experimentat aquesta darrera dècada un creixement econòmic sostingut i molt important en termes comparatius amb la resta de comarques catalanes. Aquest creixement també ha fet possible un creixement de la població en les principals demarcacions d'aquestes comarques, no tant pel fet que s'hagi donat un increment en les taxes de natalitat dels autòctons, sinó pel fet que s'ha produït una concentració de població catalana (immigrants interns) així com de població estrangera (immigrants), fonamentalment al voltant de les capçaleres de comarca. El resultat ha estat un increment en alguns casos espectacular de la població de dret en pobles que anys enrere presentaven xifres de població minses (per exemple Cambrils, Torredembarra, Altafulla, el Vendrell, etc.).

Aquesta concentració de població ha tingut directament certes repercussions sobre l'escolarització dels infants i ha creat problemes als centres educatius com a conseqüència d'haver d'absorbir una demanda no esperada anys enrere. En l'ordre qualitatiu, els centres que han experimentat un creixement major, els darrers anys, d'alumnat immigrant es poden trobar en el cas de tendir a escolaritzar principalment alumnat procedent de les famílies amb expectatives educatives més baixes, la qual cosa fa que

en el procés educatiu es perdin referents culturals i escolars i que es limiti seriosament la perspectiva educativa i social d'aquests infants. Si bé des del nostre punt de vista encara és difícil parlar de centres transformats en guetos, sí que fem notar, com a resultat d'aquesta recerca, una possible deriva progressiva cap a la guetització de certs centres escolars públics que han hagut de fer-se càrrec d'una situació que ells mateixos no poden controlar.

La situació respecte a la concentració d'alumnat immigrant en algunes escoles del Camp de Tarragona és la següent:

1. S'observa un marcat procés diferencial en la preinscripció i matriculació d'alumnat immigrant entre escoles, depenent de la zona geogràfica, de tal manera que es creen concentracions artificials d'alumnat estranger que supera molt el seu pes percentual en el territori on viuen.
2. Una part significativa de la població autòctona ha abandonat aquestes escoles a causa de la seva percepció que la presència d'alumnes immigrants és motiu per canviar l'escolarització dels seus fills. L'abandonament d'aquests centres per la població autòctona s'ha produït en un moment de descens demogràfic, la qual cosa accentua els processos de concentració d'immigrants.
3. Les escoles concertades han utilitzat polítiques de desviament del col·lectiu d'immigrants per no veure's absorbides per la demanda i han acabat escolaritzant una bona part dels fills i les filles de la població autòctona que abandona els centres públics.

Davant d'aquesta realitat de les comarques del Camp de Tarragona, que es produeix també arreu de Catalunya, en aquesta recerca hem volgut conèixer l'opinió dels directors/es dels centres i del professorat per tal de comprovar una sèrie d'hipòtesis en relació amb l'escolarització dels immigrants.

Partint del fet que habitualment s'associa la concentració d'alumnat immigrant amb un major grau de conflictivitat en l'àmbit educatiu, hem volgut posar a prova aquesta primera hipòtesi de treball per a les escoles de les nostres comarques. Sense donar per vàlida, apriorísticament, aquesta associació, hem formulat la nostra hipòtesi de treball de la manera següent:

La concentració d'alumnat immigrant a les escoles posa de manifest una manca de recursos per fer-hi front, a causa de les demandes que el nou alumnat genera al llarg del seu procés educatiu, en el centre i el professorat.

La nostra hipòtesi se centra fonamentalment en la qüestió dels recursos humans i tècnics de què disposen les escoles per fer-hi front. És a dir, creiem que en l'educació primària no es detecten gaires problemes de convivència del tipus xoc de cultures, etc., sinó que més aviat es tracta d'un problema de desbordament dels recursos amb què compten les escoles avui dia. Pel que fa al tema dels recursos cal tenir en compte dos factors:

- a) d'una banda, que aquest volum de recursos destinats a la comunitat educativa és escàs i determinat, i
- b) que la població que demanda i requereix aquests recursos va creixent en la mesura que la major part de la població immigrada s'insereix en les nostres societats en el estrats socials més baixos, és a dir, més consumidors d'aquests ajuts públics.

La conjunció d'aquests dos factors posa en situació de competència una part de la població autòctona (la que té menys recursos) i la població immigrada. Aquesta competència acaba condicionant la convivència al llarg del procés educatiu. Amb aquest estudi volem posar de manifest la manera com aquest fet afecta el procés educatiu.

D'altra banda, la percepció de la població adulta autòctona pot arribar a traduir el problema en si de la concentració d'alumnat estranger en un problema de convivència dins de l'escola. Pel que fa a això, la nostra hipòtesi és que *la presència d'alumnat estranger a les escoles no origina problemes de convivència amb l'alumnat autòcton, tot i que la concentració d'alumnat estranger planteja reptes d'integració educativa dins l'escola.*

El treball que fan els professionals de l'educació en aquest terreny és d'una gran importància, en la mesura que són els que assumeixen aquests nous reptes d'integració en forma de més suport a l'alumnat estranger. En aquest sentit, els mestres atenuen les problemàtiques associades a la integració educativa dels novinguts.

Però la concentració d'alumnat estranger no només ha de comportar necessàriament problemes per resoldre en el sentit que posen en qüestió un cert equilibri de l'escola com a organització educativa. També es pot formular la hipòtesi que la *concentració d'alumnat immigrant pot conduir a una major activitat de la comunitat educativa per fer front a les noves demandes d'una societat multicultural*. Així, per exemple, com a subhipòtesi de treball podem assenyalar que *la concentració produeix un major nivell de demandes específiques dirigides a l'alumnat immigrant*, i, consegüentment, que *la concentració pot també conduir a una major resposta activa de l'escola i a un increment de la participació de la comunitat educativa en la marxa de l'escola*.

D'altra banda, davant el canvi objectiu de factors contextuals com ara el perfil de les famílies implicades en el procés educatiu, formulem la hipòtesi que *l'escola està actuant com a element central que articula demandes familiars i serveis públics*. D'alguna manera sembla que l'escola estigui actuant com a *escola-xarxa*.

A banda de la concentració d'alumnat immigrant en les escoles, s'ha posat també de manifest que un dels problemes fonamentals a què s'enfronta l'escola catalana és el de la distància cultural entre les famílies autòctones i les famílies d'origen estranger. Així, a major distància cultural entre aquestes famílies major probabilitat de trobar problemes de convivència a l'escola. Quan estàvem reflexionant sobre el treball d'investigació, ens semblava *un lloc comú* mantenir aquesta hipòtesi de partida, hipòtesi, d'altra banda, aliena a la realitat de com es desenvolupen els fets en l'experiència educativa. Tenint en compte que la nostra recerca se situa a l'ensenyament primari, vam considerar poc probable que es donessin problemes de convivència entre nens i nenes estrangers i autòctons motivats per les seves adscripcions culturals o ètniques, o almenys que es donessin problemes de convivència gaire diferents dels que podrien existir, per exemple, com a resultat de les diverses procedències socioeconòmiques i culturals entre els nens i nenes de la població autòctona. Per tant, l'accent no el posem tant en la procedència ètnica sinó en el procés de reciprocitat i de comunicació entre les famílies autòctones, estrangeres i la comunitat educativa. És a dir, el nostre punt de partida com a hipòtesi és que *la problemàtica de convivència que habitualment s'associa a l'origen ètnic respon més aviat a una construcció simbòlica i real de les relacions al si de la comunitat educativa*.

Per tal de respondre a aquestes hipòtesis vehiculars de la investigació, hem volgut escoltar l'opinió dels directors/es dels centres educatius i del professorat que imparteix docència en aquests centres. A més, hem entrevistat mediadors culturals, responsables tècnics de programes institucionals dirigits a la població immigrant i hem donat també la veu a les famílies autòctones i estrangeres per tal de confrontar els discursos que poguessin il·luminar els interrogants que plantegen les hipòtesis.

Com veurem més endavant, en l'apartat d'anàlisi de la informació, creiem que la informació analitzada tendeix a corroborar les nostres intuïcions de partida, ja que presenta una realitat educativa molt més complexa que els estereotips que s'han anat consolidant al llarg dels anys davant d'un fenomen, el de la immigració estrangera, que podríem considerar molt nou en les nostres comarques.

Marc teòric

Actualment hem de distingir tres sistemes migratoris: la migració d'instal·lació definitiva o de poblament, la migració temporal per raons laborals i la migració d'instal·lació variable, intermèdia entre les dues anteriors. Les dues últimes són les que han crescut en les dècades recents, a causa de l'enorme expansió de l'economia del sector dels serveis, els salaris del qual són dels més baixos amb relació a altres sectors. En aquest sentit, l'economia de serveis, a causa de les condicions precàries del mercat de treball d'aquest sector, està oberta a la immigració. D'altra banda, la competència que promouen les ciutats que depenen dels serveis no és només econòmica: "els habitants rivalitzen per places en les escoles, per l'ús del carrer, per deixar la seva empremta en espais d'oci com ara parcs i bars. Són els salvatges contorns socials de la ciutat, uns contorns que posseeixen un caràcter de classe concret. L'àmbit urbà en què es desenvolupen aquests conflictes i aquestes discrepàncies entre estranys ha quedat abandonat en mans de les classes mitjanes i baixes" (Sennet 2001, pàg. 255).

L'actual desigualtat econòmica entre els estats incideix significativament en la intensificació dels fluxos migratoris. Aquest és un fenomen social altament desigual i jeràrquic segons el volum i l'estructura dels capitals (econòmic, cultural, social, simbòlic...) dels

immigrants. Per tal de comprendre la posició dels immigrants en l'estratificació del mercat de treball cal considerar que el concepte de capital —com a relació social que defineix l'apropiació desigual de recursos— “és indissociable del de mercat: el mercat és el sistema de posicions relacionat amb una espècie de capital. Una relació de capital institueix lleis d'equivalència: jerarquitzza els subjectes per la seva possessió diferencial de capital: els concedeix diferent valor. Un mercat és un camp de valor i un sistema de dominació” (Martín Criado 1998, pàg. 73). Així, els desavantatges dels immigrants en el mercat de treball poden prendre moltes formes, però en última instància es refereixen als capitals de què disposen els immigrants.

A més, el model de globalització en què ens movem està provocant crisis socials profundes en molts països, una dualització social cada vegada més imparable entre beneficiaris i perdedors, molts temors sobre la sostenibilitat del planeta i altres motius de preocupació que afecten la qüestió de la cohesió social en multiplicar-se les desigualtats.

Les causes que provoquen els fluxos migratoris són estructurals i, concretament, depenen de les condicions del mercat de treball mundial. Condicions que deriven de determinades relacions històriques de dominació econòmica i política, i que caracteritzen, en funció de les asimetries de poder, unes nacions com a emissores i altres com a receptors dels fluxos migratoris, i que creen un exèrcit de reserva de mà d'obra, en els països de la perifèria del sistema mundial, disponible per als interessos funcionals del centre capitalista. Segons Piore (1979) hi ha un mercat de treball dual per als autòctons i per als immigrants dins d'una economia estatal i en els fluxos de mà d'obra d'àmbit mundial. La legitimitat de l'existència d'una immigració que reforça la dualitat del mercat de treball en un Estat la dona la necessitat de cobrir totes les demandes d'una població cada vegada més exigent en les seves apetències i menys procliu a realitzar certes activitats.

Així, els moviments migratoris més que brollar d'una sèrie de decisions econòmiques “racionals”, tal com estableix la teoria del mercat de migració neoclàssica, són el producte, d'una banda, dels desajustos produïts en el mercat de treball mundial, per la qual cosa les migracions són funcionals a l'economia-món, i de l'altra, a la penetració prèvia de les institucions dels Estats-nació centrals en els països perifèrics. Correlati-

vament, les pautes d'inserció en els mercats de treball de recepció estan determinades per factors institucionals de discriminació i segregació d'uns col·lectius sobre els altres, abans que per les “competències” dels immigrants. Les esmentades pautes d'inserció en el mercat de treball responen a pautes de jerarquització sociolaboral i/o a pautes d'etnoestratificació. Els teòrics de les migracions han comprovat com les característiques del mercat de treball en què s'insereixen (en particular les borses de treball no desitjades pels autòctons) són un factor decisiu per a la ubicació dels immigrants en aquest mercat. Els immigrants es concentren en aquelles activitats que presenten pitjors condicions de treball i que són menys desitjables per als treballadors autòctons.¹

Però, també, cal situar la lògica dels fluxos migratoris² en el paper de la política estatal —dels països emissors i receptors—, en l'establiment de les condicions per a la mobilització dels migrants. Les difícils relacions entre l'Estat i el mercat generen contradiccions entre raó d'Estat i drets humans, per la qual cosa determinades polítiques immigratòries atempten contra els drets humans, a banda que la contenció absoluta dels fluxos migratoris és irrealitzable. És precisament el control dels estats sobre els fluxos migratoris el que defineix la migració internacional com un procés social distintiu. En aquest context, les migracions, com a part activa d'un nou règim de producció de l'espai i temps, interpel·len la veritat mateixa d'Occident: les teories polítiques de l'Estat, del dret, les nocions de democràcia, d'Estat de dret i de ciutadania.

Considerem que és a través del concepte de *ciutadania social*, millor que a través de cap altre concepte, que s'aconsegueix la clau per comprendre la dinàmica d'una democràcia moderna. És a dir, la dinàmica d'una ciutadania activa en la lluita pels drets, pel reconeixement de drets econòmics, socials i culturals.

Tal com indica Malgesini (1998, pàg. 33) “l'Estat és l'única institució que pot garantir la igualtat d'un immigrant amb un natural d'un país, per mitjà de la condició de ciutadania”, i la condició fonamental de la ciutadania que institueix el ciutadà lliure és la inclusió igual, la qual cosa no comporta, tal com assenyalava encertadament Sartori (2001,

1. Vegeu Cachón (1995).

2. Vegeu més detingudament Izquierdo (2001).

pàg. 103), neutralitat o ceguesa de l'Estat respecte a les identitats culturals o ètniques dels seus *demos*, ja que la ciutadania “diferenciada converteix la inclusió igual en una segmentació desigual”, en separacions culturals desintegrants, no integrants, ja que la contraposició ètnica no preserva una identitat cultural prèvia, sinó que la constitueix. Mentre hi hagi separació, discriminació, oposició, diferenciació, hi ha ètnia.

A més, fer ciutadà qui agafa els béns —drets subjectius— però no se sent obligat en contrapartida a contribuir a la seva producció, és crear aquest ciutadà que pot balcanitzar, segons Sartori (2001) la ciutat pluralista. D'altra banda, la pluralitat i/o interculturalitat només és possible quan està lliure de caires classistes i és consistent amb els principis democràtics, ja que les esperances dels pluralistes ètnics i/o multiculturalistes depenen no només de la preservació de les tradicions ètniques sinó també de la preservació de les divisions de classe que reforcen les fronteres ètniques.

Tal com indica de Lucas (2001) hi ha moltes versions de la filosofia multiculturalista, encara que, per aquest autor, el que planteja la multiculturalitat és una qüestió normativa, o més clarament, política, i no essencialista o metafísica. Dit d'una altra manera, el multiculturalisme proporciona dues lliçons sobre les condicions de la democràcia pluralista, de la gestió democràtica de les societats multiculturals. La primera, que la democràcia pluralista exigeix començar tot reconeixent el caràcter multicultural de les nostres societats. I això obliga, primer de tot, a descobrir la seva multiculturalitat interna, prèvia, però soterrada, perquè la gestió política de la diversitat cultural ha consistit a negar, a eliminar, aquesta diversitat. La segona és que la democràcia pluralista exigeix una lògica garantista i inclusiva, que postula la noció d'igualtat complexa, de sobirania compartida, de ciutadania diferenciada que compleixi amb la funció identitària sense eliminar la funció d'estatus, com a títol formal de sobirania i drets. Així mateix, postula prendre seriosament cultura i reconeixement com a béns primaris, com a necessitats dignes de satisfacció, amb conseqüències jurídiques i polítiques.³

L'educació intercultural (també anomenada pluricultural o pluriètnica) sorgeix en la dècada dels anys vuitanta com a moviment de renovació pedagògica que renova el con-

3. Vegeu Taylor (1993).

cepte d'educació multicultural. Les primeres experiències són dels anys seixanta als Estats Units i dels anys setanta a Europa. És a la dècada dels anys vuitanta quan el concepte *educació multicultural* comença a ser substituït per *educació intercultural*. La substitució d'un concepte per l'altre es dona en considerar que el concepte multicultural fa referència estrictament a l'acceptació de la coexistència de diferents cultures, mentre es constata la necessitat la potenciar l'intercanvi, la relació, la interacció entre cultures. Aquest és un concepte que es basa en la premissa de situar les diferents cultures en un pla d'igualtat i d'intercomunicació. Les qüestions al voltant de la necessitat i el sentit d'una educació pluricultural es van originar a partir de la diversitat cultural existent en un país, és a dir, a partir de l'existència de minories ètniques generades per processos migratoris.

Els inicis d'aquest moviment educatiu van consistir en l'aplicació de programes d'educació compensatòria com a intent d'igualar les possibilitats d'èxit escolar i de reduir el fracàs escolar de nens i nenes "culturalment diferents". És un tipus d'educació que busca promoure la paritat de fites educacionals entre grups i individus així com també el respecte i la tolerància mutus entre diferents grups culturals i ètnics. Alguns autors han extret conclusions dels primers programes que es van posar en marxa sobre allò que no han de ser els programes d'educació intercultural:

- No han d'estar dirigits a fer que els alumnes de les cultures minoritàries hagin d'assumir una assimilació pura i dura de la cultura dominant.
- No s'han d'introduir en els currículums aspectes fragmentaris de les cultures minoritàries ja que així es promou l'estereotip i la folklorització de les cultures.
- No s'han de crear classes especials per escolaritzar aquests alumnes.
- No s'ha d'intentar objectivar les cultures com si fossin quelcom independent dels seus protagonistes.

El mateix Consell d'Europa ha determinat un conjunt de línies de treball que enquadren el fenomen de la interculturalitat: *a)* les societats s'han fet multiculturals i són un fruit dels processos de modernització de les nostres societats; *b)* cada cultura té especificitats pròpies; *c)* l'objectiu no és el mestissatge cultural sinó l'acceptació i la comunicació amb els altres, i *d)* l'interculturalisme és una elecció de les societats humanistes i afecta els immigrants i tota la societat en general.

Tanmateix, els investigadors apunten que un excessiu èmfasi en les diferències o una errònia concepció de les identitats culturals poden tenir efectes contraproductius i dividir més que unir, segmentar més que harmonitzar. Per tant, cal considerar que cal no exacerbar les diferències i donar el pes adient a la importància dels factors culturals.

Així doncs, aquesta és una qüestió que s'ha de posar en relació amb el pes que també tenen altres variables en la definició de les possibilitats d'una persona (classe social i gènere). Cal no perdre de vista que l'objectiu és conjuguar la igualtat d'oportunitats amb el respecte a la diferència i la promoció de la interacció. Per això, és encara una feina pendent articular l'èmfasi que es posa en la interacció amb el fet que aquesta interacció no es dona, la majoria de vegades, en un pla d'igualtat sinó de desigualtat, de domini i de jerarquies etnoracials (és a dir sistemes d'estratificació que se sumen als de classe i gènere).

Els projectes de l'educació intercultural passen per: *a)* no separar els grups a l'escola; *b)* no presentar les cultures com a monolítiques; *c)* portar al terreny educatiu l'enriquiment que suposa la presència de bagatges culturals diferenciats, i *d)* intervenir sobre la interacció a l'escola i preparar per a la interacció en la societat.

Cal destacar que la noció d'interculturalitat introdueix una perspectiva dinàmica de la cultura i les cultures. Considerem que aquesta perspectiva és molt encertada ja que sense la perspectiva dinàmica de creació i reconfiguració de les cultures, els riscos de caure en essencialismes, etnicismes i culturalismes són molt grans. A més, la proposta intercultural se centra en el contacte i la influència mutus i per tant destaca la idea d'interacció sociocultural.

CONCLUSIONS

En l'apartat següent recollim un seguit de conclusions extretes analíticament de la informació que s'ha recollit a través dels instruments de mesura utilitzats. Per motius d'espai hem obviat les referències quantitatives exactes obtingudes del processament

de la informació dels qüestionaris, i hem optat per construir un discurs combinat de l'exploració extensiva i intensiva de la recerca.

Els centres educatius presenten una triple xarxa escolar: els centres públics, els centres privats concertats i els centres privats. Els centres privats es mantenen a través de les quotes que paguen les famílies, mentre que els centres públics i els concertats estan sostinguts per aportacions del pressupost públic. Els centres concertats mantenen la titularitat privada amb un consell escolar que escull el seu ideari de centre. La distribució geogràfica dels centres educatius està lligada a la composició socioeconòmica i demogràfica dels territoris (barris, zones residencials, etc.). El procés de segregació social que presenten els territoris, és a dir la “marca” de classe social o l'estatus socioeconòmic mitjà d'un determinat territori fa que als diferents sectors socials els corresponguin centres educatius públics determinats. Els centres concertats i privats també tenen una localització concreta, i quan les famílies fan una opció concreta per un d'aquests centres, també fan una opció de mobilitat obligada per poder portar els seus fills/es a aquests centres. Els grups socials menys afavorits, econòmicament parlant, normalment no tenen més opció que l'escola pública per a la inserció educativa dels seus fills/es. Així una gran majoria de les famílies d'immigrants extracomunitaris, per les seves característiques econòmiques, els porten als centres públics adscrits al territori on viuen. Tanmateix, a les comarques rurals no és tan evident aquesta separació, que es pot observar de forma molt més clara a les concentracions urbanes.

A l'hora d'escollir centre escolar per als fills, la majoria de famílies tenen més en compte la composició de l'alumnat que s'hi aplega que el projecte educatiu de l'escola. Però aquesta afirmació ha de ser matisada. Les famílies autòctones (les principals clientes dels centres privats i concertats) valoren diversos aspectes a l'hora de matricular els seus fills/es als centres no públics: *a*) el fet de que els centres concertats poden oferir la continuïtat dels estudis des dels tres anys fins al final del batxillerat, mentre que els alumnes escolaritzats en la xarxa pública es veuen obligats, en la majoria dels casos, a canviar de centre; *b*) l'existència d'un ideari de centre amb el qual una part dels ciutadans s'identifica i que presenta una sèrie de valors compartits que hom vol transmetre a la descendència; *c*) un tercer motiu pot ser la percepció social que els centres concertats i privats donen una educació a l'alumnat, en el sentit de major atenció personalitzada,

major exigència, major qualitat, etc., fet que va paral·lel a la percepció de desprestigi de l'escola pública, i *d*) per últim, també la percepció, aquests darrers anys, que l'escola pública ha anat incorporant alumnat immigrant, percepció que es tradueix, en les famílies, en una mena d'incertesa sobre el futur educatiu dels infants.

Les famílies immigrants d'origen extracomunitari porten els infants majoritàriament als centres públics d'educació infantil i primària. Les raons també són diverses: *a*) els costos educatius monetaris que han de suportar les famílies si realitzen l'opció de l'escola pública o privada, encara que sigui concertada; *b*) el desconeixement del sistema educatiu i l'obligatorietat de portar els infants a escola i, concretament, al centre escolar assignat al lloc de residència; *c*) la mobilitat residencial i laboral d'una part de les famílies d'immigrants, que fa que els infants puguin ser escolaritzats en diversos centres al llarg de la seva inserció educativa, depenent dels nous llocs de residència de la família; *d*) el rebuig, de les famílies, dels centres concertats confessionals, per motius religiosos; *e*) les estratègies que empren els centres privats concertats per evitar acollir infants immigrants, per tal d'evitar la sortida d'una part de les famílies autòctones. Moltes famílies immigrants valoren els centres escolars com el lloc on s'han sentit millor tractats i acollits, tenint en compte les dificultats que aquestes famílies troben en altres àmbits de la seva realitat socioeconòmica (treballs precaris, rebuig social, impediments administratius, etc.).

La política educativa de la Generalitat de Catalunya es basa en l'escolarització de tots els infants procedents de la immigració independentment de la situació administrativa de les famílies; en aquest sentit, no es pot negar una plaça escolar per raons administratives com ara la manca de permís de residència. El sistema educatiu català planteja l'opció de l'ensenyament comprensiu basat en la idea d'establir les mateixes finalitats i objectius per a tots els alumnes en acabar l'ensenyament obligatori. Per fer realitat això es desenvolupa un conjunt de mesures amb la intenció d'atendre la diversitat de capacitats, d'interessos i motivacions de l'alumnat. En aquesta línia d'actuació l'alumnat estranger pot trobar una resposta individualitzada i personalitzada segons la seva situació, a través de determinades estratègies organitzatives dels centres escolars i, més en concret, de l'aula, per augmentar l'efectivitat de la inserció educativa de l'alumnat que presenti certes mancances. En la recerca, el professorat i els directors/es

dels centres educatius, tot i valorar positivament l'educació compensatòria adreçada als infants amb mancances lingüístiques i de retard escolar, posen de manifest diversos problemes en la seva aplicació: *a)* la manca de recursos humans i materials, estrictament quantitativa; és a dir, reclamen més professorat específic per atendre les necessitats de forma personalitzada, i més material, podríem dir "homologat" amb el qual afrontar els reptes de les problemàtiques associades a la presència de diferents nivells a les mateixes edats; *b)* la manca d'una formació específica per tractar, més genèricament, els temes relacionats amb la interculturalitat; els entrevistats demanen la inclusió, en el currículum dels futurs mestres, de matèries relacionades amb la immigració, així com una política permanent de cursos i formació per als mestres en actiu sobre la mateixa temàtica; *c)* la necessitat d'una major coordinació entre els professors/es tutors/es i el professorat de compensatòria per tal de garantir una millor inserció educativa dels infants immigrants, especialment aquells que desconeixen la llengua autòctona.

Els entrevistats consideren majoritàriament que no existeix conflictivitat a l'escola i a l'aula derivada de la presència d'infants immigrants. En tot cas, sí que existeix una problemàtica educativa centrada en el desconeixement de la llengua (català i/o castellà), fet que provoca en nombroses ocasions una situació de retard escolar tenint en compte l'edat dels infants i comparativament amb la mitjana de la resta de l'alumnat. El professorat es queixa que són ells els que han de solucionar aquests problemes alhora que atenen el curs normalitzat de la resta d'alumnes, fet que provoca situacions de desdoblament pedagògic i que, segons la seva opinió, perd efectivitat quant a poder oferir una atenció més personalitzada. El professorat es troba en la situació d'atendre aquests requeriments amb voluntarisme, amb un recolzament que consideren escàs dels serveis específics educatius.

L'anàlisi realitzada mostra que les escoles amb alumnat immigrant estan duent a terme tres nivells d'intervenció en relació amb la població immigrada. En un *primer nivell* les escoles intervenen promovent que altres institucions desenvolupin actuacions de diversos tipus. És una intervenció no estrictament educativa o en un àmbit no pròpiament educatiu, però que ha estat promoguda per una bona part del col·lectiu de docents davant els condicionants que incorporen a l'acció educativa altres factors que afecten la comunitat immigrada. Són iniciatives preses pels col·lectius docents

en considerar necessària la implicació màxima de diverses institucions per tractar de facilitar la integració social del col·lectiu immigrant. Per exemple les escoles han promogut, en alguns casos, que les associacions de dones d'aquells municipis tinguin en compte la realitat de les dones magribines per tal de facilitar la incorporació d'aquestes dones en la vida comunitària. És en aquest sentit que parlem de l'escola com a *escola-xarxa*, una institució que promou relacions multidireccionals i transversals entre diverses entitats i institucions per tal de dissenyar estratègies conjuntes d'actuació que acabin afavorint la inserció educativa dels infants procedents de famílies immigrants. Aquesta interrelació, aquest posar en contacte famílies diverses és una funció que la mateixa escola reconeix com a seva i a la qual intenta donar resposta. En aquesta línia van les propostes d'una part important del col·lectiu docent, que considera que la integració de l'alumnat passa per la integració de les famílies immigrants, i això vol dir tant la integració econòmica (disposar dels recursos mínims necessaris per sobreviure) com la social (compartir, amb la resta dels ciutadans d'un municipi, la vida quotidiana).

D'aquesta manera, l'escola reconeix com a pròpia del sistema educatiu la feina o tasca de procurar un equilibri entre les dues postures extremes que s'acostumen a presentar amb relació al debat sobre multiculturalitat i interculturalitat. És a dir, d'una banda es pot identificar una postura extrema que manté que la població autòctona no ha de canviar res de les seves pautes de comportament i que la integració passa per l'acceptació-adaptació dels nouvinguts a les normes imperants mentre que, a l'altre extrem, es pot identificar una altra postura que considera que s'ha de permetre que els col·lectius immigrants puguin reproduir a les societats receptores patrons de conducta dominants a les seves societats d'origen. La majoria de les escoles ha assumit com una funció més la recerca de l'equilibri entre aquestes postures, de manera que els immigrants tinguin accés a conèixer la "cultura" pròpia de les societats d'acollida però també que els autòctons tinguin accés a entrar en contacte amb col·lectius que tenen altres costums. En definitiva l'escola està assumint com a funció seva potenciar el respecte i la tolerància entre col·lectius.

La percepció que té una part important dels docents és que les famílies magribines mantenen un mode de vida molt tancat en la seva comunitat i això, consideren els

entrevistats, pot dificultar la integració dels alumnes. Per això, en el seu discurs demanen treballar especialment la dimensió social de la integració de les famílies, ja que en general no es detecta, des dels centres educatius, cap problema específic de marginació educativa en les escoles. Els entrevistats detecten una tendència cap a l'etnificació de les comunitats d'immigrants generada, a més de per factors externs a les famílies, per un procés de control social i de tancament social de les mateixes famílies immigrades, des de l'interior.

Tanmateix resulta remarcable que les escoles que transmeten sensació de “normalitat i integració” responen a una realitat en què, en la pràctica, l'escola ha fet seva gairebé la totalitat de reivindicacions del col·lectiu d'immigrants. Amb això no s'està apuntant que el nivell de reclamacions dels immigrants sigui elevat ni que les seves demandes hagin de ser d'entrada desestimades. Estem posant de manifest que, al contrari, quan els docents han posat límits a les demandes dels pares i mares, com ara que els fills i les filles no participin a les classes de música, de gimnàstica..., la sensació entre els docents ja no és de “normalitat”.

El que es posa de manifest en aquest estudi és que aquesta és una funció nova generada a conseqüència d'un context internacional nou i les respostes que actualment s'estan donant són fonamentalment el resultat de la iniciativa i l'interès dels professionals de la docència més que d'un contracte social prèviament establert entre les institucions polítiques responsables.

En un *segon nivell* les escoles han promogut accions noves des de la mateixa escola. D'una banda s'han engegat accions pròpiament educatives noves, per dur-les a terme amb motiu de la incorporació d'alumnat immigrant. Són fonamentalment accions que busquen la transmissió de coneixement amb garanties tot procurant el màxim èxit escolar.

En aquesta línia, altres iniciatives preses també en la dimensió col·lectiva de l'escola han estat acceptar l'existència d'una població no homogènia pel que fa als costums i les creences i reflectir-ho en el Projecte Educatiu de Centre. Així en alguns casos en què s'ha constatat en aquests darrers anys la incorporació al centre de població no

autòctona, s'ha generat la necessitat de revisar i reformar el Projecte Educatiu de Centre per tal de reflectir la diversitat i multiculturalitat existent.

D'altra banda s'han engegat mesures per tal de facilitar la participació i integració de l'alumnat en la vida escolar. Per exemple, s'intenta donar facilitats pel que fa al cost econòmic d'algunes activitats; també es promou l'assistència de tot l'alumnat a les activitats escolars a través d'intentar convèncer els pares quan aquests no hi estan d'acord.

En aquesta línia d'actuació la majoria dels directors reclamen a la Conselleria d'Educació ajuts al professorat tant en forma de recursos humans com de material.

En un *tercer nivell* trobem iniciatives personals d'alguns mestres. Fonamentalment són iniciatives dirigides a promoure en l'alumnat l'aprenentatge i l'adquisició de coneixements: molts dels docents elaboren el seu propi material docent a l'hora de treballar amb aquest alumnat.

També s'ha de destacar que la implicació de molts docents va més enllà de l'activitat acadèmica i s'impliquen en altres necessitats de l'alumnat. Els mestres treballen amb els pares/mares per tal que aquests permetin als fills o filles fer aquelles activitats previstes pel mestre.

Es pot reconèixer l'existència de necessitats educatives especials en relació amb la població escolar formada pel col·lectiu d'infants immigrants, encara que s'ha de tenir cura amb la utilització d'aquest terme, per dos motius essencials: en primer lloc, perquè dins d'aquest col·lectiu hi ha una gran heterogeneïtat en la composició, tenint en compte, d'una banda, la procedència geogràfica (magribins, subsaharians, llatinoamericans...) i, de l'altra, la situació concreta de cada família. Això presenta un panorama en el qual s'ha de realitzar pràcticament una avaluació de forma individual de la situació escolar i d'inserció de cada alumne; en segon lloc, tradicionalment el terme "necessitats educatives especials" s'ha relacionat amb alumnes amb disminucions o amb problemes de conflictivitat conductual, situacions que no corresponen al perfil de l'alumnat immigrant. De fet no es pot establir una relació d'associació entre infància immigrada i conflictivitat a l'escola, afirmació que es veu recolzada aquests

darrers anys per diverses recerques sobre la inserció educativa dels infants immigrants i que també hem pogut corroborar en la nostra investigació. També és cert, però, que a causa de situacions desfavorides o de manca d'escolarització prèvia, així com pel desconeixement de la llengua que presenten la majoria d'infants immigrants, hi ha un cert nombre d'aquests infants que requereixen atenció educativa específica.

Bibliografia

CACHÓN RODRÍGUEZ, L. (1995). "Marco institucional de la discriminación y tipos de inmigrantes en el mercado de trabajo en España", a *REIS*, núm. 65, Madrid.

CACHÓN RODRÍGUEZ, L. (2002). "La formación de la 'España inmigrante': Mercado y Ciudadanía", a *REIS*, núm. 97, Madrid.

DE LUCAS, J. (2001). "Ciudadanía y unión europea intelectual", a *Revista Anthropos. Huellas del Conocimiento*, núm. 191.

IZQUIERDO, A. (2001). "Novedades en la inmigración", a DEL CAMPO, S. (ed.). *Perfil de la sociología española*. Catarata, Madrid.

MALGESINI, Graciela (1998). "Introducción", a MALGESINI, G. (comp.). *Cruzando fronteras*. Crítica, Barcelona.

MARTÍN CRIADO, E. (1998). *Producir la juventud*. Istmo, Madrid.

PIORE, M. (1979). *Paro e inflación*. Alianza Editorial, Madrid.

SARTORI, G. (2001). *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*. Taurus, Madrid.

SENNET, R. (2000). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Anagrama, Barcelona.

SENNET, R. (2001). "La calle y la oficina: dos fuentes de identidad", a GIDDENS, A. i HUTTON, W. I GIDDENS, A. (eds.). *En el límite. La vida en el capitalismo global*. Tusquets, Barcelona.

SOLE, C. (1995). "La educación intercultural", a LAMO DE ESPINOSA, E. (ed.) (1995). *Culturas, Estados, Ciudadanos. Una aproximación al multiculturalismo en Europa*. Alianza Editorial, Madrid.

SOLÉ, C. (1995a). *Discriminación racial en el mercado del trabajo*. CES, Madrid.

SOLÉ, C. (1996a). *Racismo, etnicidad y educación intercultural*. Ed. Universitat de Lleida.

SOLÉ, C. (coord.) (2001). *El impacto de la inmigración en la economía y en la sociedad receptora*. Anthropos, Barcelona.

SOLÉ, C. (2002). *La integración sociocultural de los Inmigrantes en Cataluña*. CIS, Madrid.

TAYLOR, C. (1993). *El multiculturalismo y la política del razonamiento*. Fondo de Cultura Económica, Ciudad de México.

TERRÉN, E. (ed.) (2002). *Razas en conflicto. Perspectivas sociológicas*. Anthropos, Barcelona.

TODD, E. (1994). *El destino de los inmigrantes*. Tusquets, Barcelona.

9 Estratègies de treball amb alumnat d'incorporació tardana en els centres de secundària

M. Lluïsa Geronès, Albert Quintana i Olga Soler¹

1. En representació del conjunt del Seminari, format per Marta Casadevall, Jaume Canet, Dolors Puigdevall, Miquel Güell, Albert Bayot, Mònica Geronès, Pilar Planellas, Josep M. Carbó i Neus Blanches.

El Seminari sobre l'Escolarització d'Alumnat d'Incorporació Tardana de les Comarques Gironines recolzat per la Fundació Jaume Bofill, va néixer de la necessitat i l'oportunitat de compartir les pràctiques i experiències amb alumnat nouvingut d'incorporació tardana (IT) que s'anaven duent a terme en alguns instituts de les nostres comarques.

El Seminari es va iniciar a començaments del curs 2001-2002, amb la participació d'una dotzena de professores i professors dels IES Josep Brugulat de Banyoles, Santa Eugènia de Girona, Vallvera de Salt, Narcís Monturiol de Figueres, Rafael de Campalans d'Anglès, Montgrí de Torroella de Montgrí i els IES de Castelló d'Empúries i de Santa Coloma de Farners. La distribució dels centres, tot i que no volia ser extensiva, intentava abarcar instituts de poblacions amb un índex significatiu de població immigrada, amb una certa experiència de treball amb alumnat d'incorporació tardana (AIT) i amb realitats i organitzacions diverses de l'acollida.

El primer objectiu del Seminari ha estat l'intercanvi d'experiències, estratègies educatives i recursos entre els diversos centres. Massa sovint els instituts han hagut d'afrontar en solitari el repte d'escolaritzar alumnat d'incorporació tardana. Per això un espai d'intercanvi efectiu, i un àmbit de valoració, reflexió i confrontació de l'experiència pròpia ja ens semblava enriquidor per si sol.

Ara bé, des de l'intercanvi i la confrontació de les experiències dels diferents centres s'ha anat generant una reflexió conjunta sobre els principis, i les estratègies que compartíem

o valoràvem com a positives i eficaces en l'escolarització de l'alumnat d'incorporació tardana. D'aquí n'ha sorgit un segon objectiu, que és assajar d'elaborar propostes d'itineraris i estratègies per treballar amb aquest alumnat en els centres de secundària.

L'aspecte que ha anat esdevenint cada vegada més el centre d'interès en el desenvolupament del Seminari ha estat el procés de transició a l'aula ordinària, i també és el que voldríem plantejar. L'acollida, tot i que encara en queden moltes coses per dir i sobretot per fer, ja s'ha anat treballant més o menys en els centres. Però el seguiment i la plena incorporació de l'alumnat d'incorporació tardana a l'aula del grup classe, és encara un camí poc fressat i elaborat.

Volem dir-vos que considerem les reflexions i propostes que us oferirem en aquesta comunicació com unes reflexions obertes, no acabades ni tancades. Obertes també a les vostres aportacions i experiències, que ens poden ser a tots de gran ajuda. Agraïm a l'organització del Simposi aquest espai per poder-les compartir amb tots vosaltres. I també a la companya María José Montón l'assessorament que ha fet al nostre Seminari.

PRINCIPIS INICIALS BÀSICS

Els principis que hem anat trobant a la base de la nostra experiència docent, que volem assolir en la nostra pràctica educativa i que inspiren les propostes que recollim, són:

- L'escolarització de l'alumnat d'IT al sistema educatiu obligatori ha de servir per procurar la seva integració i autonomia social i personal, i alhora assolir la igualtat d'oportunitats amb els altres alumnes.
- La seva escolarització ha de fer prosperar al màxim les seves possibilitats i capacitats. Convé no renunciar mai a la possibilitat que acreditin l'ESO. I facilitar tant el seu accés al món sociolaboral com la possibilitat que continuïn estudiant.
- Per realitzar el seu procés d'escolarització i aprenentatge, s'ha de tenir, o cal crear, un context favorable a la seva incorporació.
- Així mateix, cal que hi hagi un projecte d'educació intercultural en el centre, que

promogui la relació i la convivència, que faciliti una vivència positiva de la immigració i de la diversitat de cultures i faci front a les actituds de racisme i xenofòbia.

- Per principi, és desitjable que l'AIT surti tan poc com sigui possible de l'aula ordinària i faci com la majoria d'alumnes.
- Amb tot, li calen uns suports i unes estratègies específiques que s'han de dissenyar i administrar per tal que com més aviat millor pugui seguir la tasca de l'aula ordinària.
- Per això és prioritari accelerar els aprenentatges instrumentals bàsics, per tal de reduir el període de temps en què aquests alumnes no poden seguir els aspectes més elementals del currículum ordinari.
- Així mateix és molt convenient que l'actuació i el projecte de treball amb aquest alumnat sigui consensuat i compartit per tot el claustre i tota la comunitat educativa.

ESTRATÈGIES EN LA MATRICULACIÓ (PROTOCOL DE MATRICULACIÓ)

L'estratègia en el protocol de matriculació posa l'èmfasi en la relació que s'estableix entre la família i el centre, per tal que els pares coneguin i entenguin com funciona el sistema educatiu actual i perquè valorin la importància que té per al seu fill.

Quan per primer cop els pares o tutors s'adrecen al centre per matricular el fill, la secretaria, a banda de donar-los la informació necessària, els dóna dia i hora per concertar una trobada entre els pares i el coordinador de l'aula d'acollida. En aquesta reunió s'informa de qüestions generals del funcionament del centre i, especialment, de l'aula d'acollida (professors, horaris, activitats, assistència, material...) També se'ls lliura un full explicatiu i esquemàtic, traduït, sobre el nostre sistema educatiu. Posteriorment formalitzem la matrícula. En aquest apartat d'acollida és convenient la intervenció del mediador o d'un traductor, que molt sovint acompanya els pares, però fins i tot també és viable que aquesta tasca la duguin a terme alumnes del centre.

D'altra banda, creiem que és convenient fer una avaluació inicial de l'alumne mitjançant proves de coneixement de la llengua, de conceptes matemàtics, geogràfics, etc. En aquest apartat es pot sol·licitar la col·laboració dels serveis i programes educatius:

Compensatòria, EAP, etc. A partir dels resultats obtinguts s'adscriu el noi o la noia a un grup classe. També se li assignen els crèdits variables més convenients i els crèdits comuns que pot cursar, en els quals la llengua no sigui un impediment important (educació física, anglès, tutoria...). Una estratègia comprovada, si l'avaluació inicial ho aconsella, és la possibilitat d'inscriure l'alumne un curs per sota del que li correspondria per edat acadèmica.

Finalment, si aquest procés es fa durant el setembre-octubre, s'emplaça a tots els pares dels alumnes nouvinguts a una reunió conjunta en què la informació els serà ampliada. Si hi ha un cert nombre d'alumnes d'un mateix país es pot fer un reunió a banda; en aquest apartat la intervenció del mediador és fonamental. Evidentment aquest punt es fa impossible quan es produeix un degoteig de matriculacions al llarg de tot el curs.

ESTRATÈGIES EN L'AULA D'ACOLLIDA

L'aula d'acollida: com l'entendem

Tot i que venim d'experiències i pràctiques organitzatives diverses (des de TAE fins a, pràcticament, la incorporació immediata a l'aula, passant per les aules de suport lingüístic, els tallers Turmeda, crèdits variables específics de suport...), els centres que hem participat en el Seminari entenem que allò que majoritàriament unifica i conceptualitza la pràctica docent valorada és el que anomenem "l'aula d'acollida".

Aquesta "aula d'acollida" hauria d'existir en tots aquells centres que tinguin un nombre significatiu d'alumnat d'incorporació tardana (a partir de 5-8 alumnes), que almenys representen un terç (o la meitat) dels centres de les nostres comarques gironines.

L'aula d'acollida, entesa com un espai dins del mateix centre educatiu (l'institut) presenta les característiques següents: és intermèdia, oberta, intensiva i flexible.

- **Intermèdia** perquè prepara l'alumnat per participar a l'aula ordinària, immers ja en el centre que l'acull.

- **Oberta** perquè no hi romandrà totes les hores de la jornada lectiva, sinó que segons les seves possibilitats participará en alguns àmbits com ara la tutoria, l'educació física, visual i plàstica...
- **Intensiva** en el sentit que es tracta d'una intervenció ràpida per accelerar el procés d'adquisició de la competència comunicativa i d'uns aprenentatges bàsics de llengua i entorn que facilitin la seva incorporació al centre i evitin el seu aïllament i marginació.
- **I flexible** perquè s'adapta al procés d'aprenentatge de cada alumne, procurant-li una introducció gradual a la resta d'hores de classe, mitjançant uns itineraris formatius personalitzats en funció dels interessos i les capacitats de l'alumne.

(Experiències publicades, com les de l'IES Blanxart de Terrassa i l'IES Ramon de la Torre de Torredembarra, van en aquesta direcció.)

L'aula d'acollida és un mitjà, no és un fi; és un punt de referència per l'alumne acabat d'arribar, un espai on es concentren els recursos per aquests alumnes, el marc de treball específic amb els AIT. Una eina per establir uns primers contactes més personalitzats, per accelerar les primeres passes cap al coneixement de la llengua i del nostre sistema acadèmic.

D'altra banda, al mateix temps que l'aula d'acollida, és bo que l'alumne ja estigui adscrit a un grup classe, amb el qual, com ja hem comentat anteriorment, ja cursarà algunes activitats, com ara l'educació física, la tutoria o altres en què la llengua no sigui un obstacle significatiu (anglès en el cas dels russos, alemanys...).

Tanmateix cal anar amb compte perquè el professorat necessita desangoixar-se davant del problema que plantegen aquests alumnes a l'aula i solen fer molta pressió per a treure'ls del grup classe. Aleshores pot esdevenir un espai que no integri aquests alumnes.

A més de l'espai físic, l'aula d'acollida comporta una organització específica per a aquests alumnes, que pot ser de moltes menes: recollir i sistematitzar el material, definir-los un horari específic, implicar-hi diferents professors i professores, fixar uns objectius per a cada alumne, fer-ne un seguiment més proper...

No podem obviar que a l'aula d'acollida també hi ha diversitat, sovint més que a l'aula ordinària: cultures, coneixement d'altres llengües, escolarització prèvia, analfabetisme... Per això l'estada a l'aula d'acollida ha de ser flexible, per tal d'individualitzar el currículum d'acollida segons les necessitats de cada alumne i el tipus de treball que s'hagi de fer amb ell.

Disposició de fer un aprenentatge accelerat

La incorporació tardana al nostre sistema educatiu representa un repte tant per als alumnes com per als pares i professors. Habitualment els alumnes d'incorporació tardana, encara que no entenguin el nostre sistema educatiu, veuen que ells no poden assolir els mateixos objectius que els seus companys "autòctons". Si no veuen que hi ha unes expectatives posades en ells, que se'ls exigeix un rendiment, que progressen i que es valora el seu progrés, és fàcil que es desmotivin.

Accelerar el seu aprenentatge vol dir fer tant petita com es pugui la distància de coneixements entre els alumnes autòctons i els immigrants per tal d'afavorir la igualtat d'oportunitats quan acabin els estudis.

Això implica:

- Fixar uns objectius concrets de treball no només de llengua. La llengua, a banda de treballar-la com a matèria específica, també la fem servir com a llengua vehicular.
- Establir els continguts elementals d'àrees com matemàtiques, ciències socials, ciències experimentals, destriats prèviament per cada departament implicat.
- Utilitzar tots els recursos que ofereix el centre: audiovisuals, informàtica...
- Intentar que aprofitin totes les hores de classe, no només les de l'aula d'acollida. Aquí s'hi veu implicat tot el professorat del centre.
- Buscar hores complementàries de treball per ajudar a seguir la tasca a les classes i/o anticipar els coneixements: centres oberts, etc.

Tutorització personalitzada

Les experiències en els nostres centres confirmen la importància de la tutoria d'AIT. El tutor fa un seguiment del procés d'adaptació, d'integració i d'aprenentatge de l'alumne, això implica que ha de fer un seguiment de l'adaptació curricular. Al principi haurà d'estar més atent a qüestions tan concretes com els llibres, les beques, el material escolar, les excursions..., i a mesura que l'alumne vagi guanyant autonomia, són tasques que l'alumne mateix haurà de resoldre.

Una altra tasca del tutor d'AIT és la relació amb la família, que és més important quan més diferent és el seu model cultural, per tal de buscar estratègies que afavoreixin el rendiment de l'alumne en els estudis.

La figura d'aquest tutor no supleix la del tutor del grup on s'anirà integrant gradualment, sinó que treballaran conjuntament.

També han estat molt positives les experiències d'alumnes que realitzen tasques de tutoria "entre iguals" de referència per a aquest alumnat.

Qualsevol alumne que s'incorpori al grup classe més tard que els seus companys necessita que se l'ajudi poc o molt a integrar-se, i per això cal tenir cura de l'acollida al grup, i que algun company li faci una mica de costat tot indicant-li què ha de fer, on ha d'anar, què ha de portar, evitant que es quedi sol i a part dels altres companys.

Aquest paper es pot repartir entre els companys o fer-ho per torns. Cal tenir en compte que els que facin aquesta tasca ho han de fer de manera voluntària i que no tothom és idoni per fer aquesta tasca, que en principi és senzilla, però és molt important.

Comissió de professors d'AIT (equip docent)

Cal que en el centre hi hagi establerta una comissió de l'aula d'acollida per tal de coordinar i aglutinar les persones, el recursos i les necessitats que genera l'alumnat

nouvingut, i per tal de buscar la coherència del sistema de treball que adopti el centre. En realitat actua com un equip docent de l'aula d'acollida.

Les tasques de la comissió són:

- Elaborar el Pla d'Acollida que sigui coherent amb les necessitats del centre, i amb els recursos tant materials com personals de què es disposa.
- Assignar curs a l'alumne nouvingut (possibilitat de matricular-lo un curs per sota del que li pertocaria).
- Decidir quins crèdits (tant comuns com variables) pot cursar segons els seus coneixements previs, detectats en l'entrevista i l'avaluació inicial.
- Actuar com a Junta d'Avaluació per tal de valorar i determinar la necessitat d'augmentar el nombre de crèdits que pot cursar a l'aula ordinària, fins a la plena incorporació.
- A final de curs, valorar la possibilitat de la repetició del curs.
- Discutir problemes, necessitats... que puguin sorgir a l'aula d'acollida.
- Fer de pont amb l'equip docent i, per extensió, amb el claustre.
- Concertar entrevistes amb el pares.
- Proveir de material i recursos l'aula.
- Etc.

En aquesta comissió hi intervenen les figures següents:

- Coordinador o coordinadora d'AIT: És bo que el treball específic amb alumnes d'incorporació tardana sigui assumit pel col·lectiu de professors i que siguin diversos els professors que específicament treballen amb ells. Per tal de coordinar el treball de les diferents persones del centre i dels serveis educatius i socials exteriors, és necessària la figura d'un coordinador. Així doncs les tasques esmentades anteriorment són vehiculades per aquesta figura.
- Membre de l'equip directiu: coordinador pedagògic, que sovint és el nexa més directe amb el claustre i amb els diferents equips docents en els quals estan inscrits els nostres alumnes d'AIT, com a alumnes també d'un determinat grup classe.

- Professorat específic de l'aula, que a més també acompleix la tasca específica de tutorització que hem comentat.
- Serveis educatius (SEDEC, programa de compensatòria, etc.)
- Mediator o mediadora (excepcionalment i en casos molt puntuals).

És convenient que aquesta comissió es reunixi una hora a la setmana. Evidentment el mediador i els serveis externs al centre ho faran quan sigui convenient i sempre tenint en compte la seva disponibilitat.

L'avaluació

Al Seminari tot just hem iniciat el treball d'aquest apartat de l'avaluació i l'acreditació de l'etapa de la secundària obligatòria. Tot i així, ens sembla que podem dir que sigui quin sigui el model d'acollida previst per aquests alumnes, l'avaluació de l'aula d'acollida es pot fer a través d'un informe específic, si pot ser traduït a tantes llengües com calgui. El professorat d'incorporació tardana avalua les quatre competències lingüístiques bàsiques (expressió oral i escrita, comprensió oral i escrita), l'assoliment dels ítems dels continguts elementals de socials, matemàtiques i experimentals abans esmentats i els aspectes de procediment i actitud (interès, esforç, relació amb els companys i els professors, treball fora del centre...).

Al final de cada avaluació es decideix si l'alumne pot augmentar les hores d'incorporació a l'aula ordinària i si, finalment, pot incorporar-se plenament al grup classe, amb algun tipus de reforç o suport concert.

ESTRATÈGIES EN EL PAS DE L'AULA D'ACOLLIDA A L'AULA ORDINÀRIA

Com hem indicat en la presentació del nostre treball, el pas de l'aula d'acollida a l'aula ordinària ha anat captant i centrant l'interès i la preocupació del Seminari. Sovint constatem en els nostres centres que els alumnes d'incorporació tardana es "perden"

en passar de l'aula o recurs d'acollida a l'aula ordinària. Les principals dificultats que ens solem trobar són dels tipus següents:

- a) El nivell de llengua que s'ha adquirit no és suficient per cursar les àrees curriculars de l'ESO (especialment en la lectura i l'escriptura).
- b) L'autonomia personal és encara, sovint, precària en hàbits de treball i d'estudi.
- c) La manca de referents curriculars i els buits conceptuals dificulten entendre i seguir les explicacions de la classe.
- d) La inexistència de mesures de suport extern i/o intern per a l'alumnat estranger que porta més d'un any en el centre i encara presenta dificultats.
- e) Els alumnes nouvinguts són cada vegada més diversos per procedències, llengües, graus d'escolarització..., i per tant no podem tractar-los a tots de la mateixa manera, amb els mateixos processos i estratègies.
- f) Sovint en els centres s'agrupa o es confon els alumnes d'incorporació tardana amb els que tenen dificultats d'aprenentatge o cert grau de rebuig i conflictivitat. (No són alumnes que necessàriament hagin d'anar a un recurs específic d'aula taller o de grup adaptat, que pot acabar endarrerint el seu procés d'integració i aprenentatge, o fins i tot marginant-los.)

Per això és convenient desenvolupar estratègies que:

- a) Configurin la llengua com l'eix vertebrador dels aprenentatges de les diverses matèries i facilitin el vocabulari acadèmic bàsic.
- b) Dotin els AIT d'hàbits de treball i d'estudi per anar incrementant la seva autonomia.
- c) Ajudin a localitzar i identificar els continguts bàsics de cadascuna de les matèries.
- d) Suposin un acompanyament més gradual des de la tutoria, l'equip docent i els responsables de l'aula d'acollida..., en la incorporació a l'aula ordinària.
- e) Redueixin el desfasament i la distància informativa entre el nivell de l'alumne i el del professorat a l'aula, mitjançant l'aplicació d'alguns suports específics.
- f) Promoguin la coordinació del professorat que intervé en totes aquestes etapes educatives.

Estratègies d'acompanyament

En alguns centres ja s'estan practicant alguns sistemes i estratègies d'acompanyament gradual o enllaç mentre l'alumne s'integra a l'aula ordinària. En concret ens referim a:

- Mantenir el contacte amb l'aula d'acollida unes 3-5 hores setmanals. En aquestes hores l'alumne valora el treball setmanal, ordena les tasques a realitzar, expressa dubtes..., i se li fa el seguiment més personal. Altres centres ho fan amb el que anomenen "aula oberta", o en format de C.V.
- Definir una franja horària, d'una o dues hores, per exemple a l'inici del matí. És el que alguns centres anomenen "aula de transició". Es treballen bàsicament les matèries instrumentals i les orientacions per facilitar el seguiment a l'aula ordinària. I, si es pot, es procura fer-les coincidir amb les franges de matèria del grup classe.
- A través de l'acció tutorial del tutor o tutora, l'equip docent, el coordinador o coordinadora d'alumnes d'incorporació tardana (AIT). En aquest sentit hi ha experiències molt reeixides de cotutoria i tutoria personalitzada.
- També les estratègies d'acompanyament passen sovint per la col·laboració de companys i companyes que poden fer d'alumne-referent, alumne-guia o alumne-tutor.

Estratègies i actuacions a l'aula

En l'aula ordinària és molt convenient que l'alumne d'incorporació tardana pugui tenir el mateix tractament que qualsevol altre alumne, i que participi dels recursos i circuits ordinaris d'atenció a la diversitat de què disposa el centre. Amb tot, es poden fer un seguit de recomanacions que poden ser útils també, per al conjunt d'alumnat del grup classe.

- Promoure la participació a la classe dels alumnes, també els d'IT.
- Adaptar parts dels llibres de text per facilitar el seguiment i el treball a l'aula.
- Procurar realitzar classes i activitats pràctiques, no només expositives.
- Utilitzar més recursos de suports visuals (gràfics, vídeos...).
- Insistir a l'aula en els hàbits de treball (carpeta, agenda...).

- Fomentar el treball cooperatiu dels grups d'alumnes.
- Fer la valoració dels conceptes i aprenentatges previs.
- Reforçar les activitats de lectura comprensiva.
- Incrementar els suports a l'aula (dos professors, materials...).
- Participar en els circuits ordinaris del centre d'atenció a la diversitat (grups flexibles, desdoblaments...).
- Etc.

Estratègies en l'ús dels dossiers a l'aula

Un cas particular en les actuacions a l'aula ordinària és la utilització de dossiers personalitzats per als alumnes d'IT. Com a Seminari en fem una valoració diferenciada depenent de l'ús que se'n faci. Moltes vegades aquests dossiers estan pensats perquè l'alumne treballi autònomament a l'aula mentre el professor atén la resta del grup.

La primera dificultat que apareix és que a aquests alumnes els costa molt treballar durant una estona prolongada sols, autònomament i amb el convenciment que fan bé la feina. Si a més el contingut del dossier és independent del que s'està fent a l'aula, impedeix que l'alumne aprofiti la dinàmica i els continguts bàsics de la classe. En aquest cas, l'acaba aïllant de la resta del curs i expressa desgana i avorriment, i es valora el recurs com a ineficaç.

En canvi, si el dossier està lligat amb els continguts que s'estan treballant a l'aula, serveix per facilitar el seguiment de la classe, destacar-ne alguns continguts i la realització d'activitats adients; en aquest cas el valorem com a més eficaç i integrador a la dinàmica de l'aula ordinària.

Tot i així, cal aclarir primerament si l'ús d'aquest recurs és necessari o no, tot i seguir el conjunt d'adaptacions que tot alumne pot realitzar en el seu centre. No és un recurs "màgic", però en determinades situacions pot fer un servei, potser més al segon cicle que al primer.

Selecció de continguts i aprenentatges bàsics

Una estratègia molt convenient és la treballar en els departaments la selecció dels continguts i aprenentatges bàsics del currículum de cada matèria. Aquesta acció comporta tant la pràctica de la prioritització dels objectius i continguts de l'àrea, com l'exercici del consens i el compromís de tot el professorat.

Entenem que en un primer moment cal seleccionar els continguts elementals que permeten que l'alumne s'introdueixi en la matèria i que seria convenient que es poguessin adquirir en l'aula d'acollida. Posteriorment, hom pot seleccionar els continguts bàsics i imprescindibles cap a on s'haurà d'orientar prioritàriament l'acció educativa posterior.

La delimitació d'aquests continguts bàsics de cada matèria ens ha de ser molt útil, tant per a l'alumnat d'incorporació tardana com per al que no ho és, de cara a adaptar el material i les exposicions a l'aula, programar els suports tant de reforç com d'anticipació, i per realitzar l'avaluació del progrés de l'alumne i la valoració per a l'obtenció del Graduat d'Educació Secundària.

La llengua, vehicle d'aprenentatge

L'aprenentatge té com a instrument bàsic el domini de la llengua. Podríem dir que és el vehicle a través del qual els coneixements poden arribar a l'alumne. Per això ens sembla important fer dues consideracions sobre la llengua: la primera faria referència a l'aprenentatge lingüístic a través de la utilització de la llengua en qüestió, i la segona, com a conseqüència de la primera, en què l'aprenentatge es realitzaria a través de les necessitats del context en què els alumnes nouvinguts s'incorporen a la societat catalana.

D'aquesta manera haurien d'aprendre el domini de la llengua a través d'aspectes relacionals: classe, serveis, compres... i a través dels primers coneixements que necessitin per poder accedir més endavant a les matèries del curs al qual se'ls ha matriculat.

L'aprenentatge de la llengua és molt important perquè el domini lingüístic els assegura l'accés al món dels coneixements acadèmics i els permet poder-hi tenir èxit. En conseqüència, tot i que s'ha de començar per una immersió gradual en la nova llengua, en què predomini la llengua de relació, que és la que permetrà una ràpida integració, de seguida s'ha de començar a treballar la llengua acadèmica, perquè és la que permet el progrés acadèmic.

Un bon instrument d'integració i d'acceleració dels aprenentatges és el grup cooperatiu. Aprendre en grup, amb alumnes autòctons, demana utilitzar la llengua com a vehicle de relació i accedir junts a nous coneixements acadèmics.

ALTRES ESTRATÈGIES

A més de les estratègies de caire curricular i de centre indicades fins ara, com a Seminari hem treballat i valorat altres aspectes relacionats bàsicament amb la implicació de la família i la vinculació amb l'entorn. Si bé no podem desenvolupar-los àmpliament, sí que voldríem ressaltar-los per la seva importància per dur a terme el procés d'integració de l'alumne nouvingut.

Estratègies amb les famílies

És molt important establir estratègies per implicar les famílies en l'escolarització i el seguiment dels seus fills i filles a l'escola. Algunes ja les hem citades.

- Cal tenir present que el centre educatiu és un espai d'acollida no només per als alumnes sinó també per als pares.
- En aquest sentit convé aprofitar la valoració i les expectatives que posen la majoria d'ells en l'escola per al futur dels seus fills i filles. De fet, per a molts l'educació és l'esperança per als seus fills i filles.
- Convé crear espais de comunicació per als pares i mares nouvinguts, que incidiran en els aspectes relacionals, de confiança i d'empatia.

- Cal facilitar de manera entenedora la informació sobre l'evolució dels alumnes i la comprensió de les tasques que realitzen en el centre. Es pot estudiar la possibilitat de convocar els pares un cop per trimestre.
- És adient treballar també amb les famílies els hàbits d'estudi a casa i fora de casa. Cal reduir les diferències de gènere.
- Cal que el professorat conegui el marc cultural i de valors de les noves famílies.

Estratègies respecte de l'entorn

També volem destacar que, a partir de l'experiència dels centres, es fa palès que el suport posterior a l'horari lectiu és determinant. Així, el reforç que es pot oferir en els centres oberts, les biblioteques, o altres espais de suport ben gestionats, han estat un revulsiu i l'oportunitat de poder seguir per a molts alumnes de nova incorporació. I és també una continuïtat de les estratègies d'acompanyament i tutorització personalitzada que hem comentat en els apartats anteriors. La recerca promoguda per la Universitat de Girona i l'Associació GRAMC sobre el procés d'escolarització d'alumnat fill de famílies immigrades a les comarques gironines és prou eloqüent en aquest sentit.

Per això considerem indispensables les estratègies que comportin articular el suport escolar, familiar i social. L'escola és un factor molt important en la integració dels alumnes i les seves famílies, però no pot ser l'únic. Cal que hi hagi espais educadors i integradors més enllà dels centres escolars. Convé fomentar i ampliar l'oferta d'activitats extraescolars i la vinculació amb activitats de lleure en el territori. Per això calen Plans Integrals d'Acollida i Integració en les poblacions i zones escolars, plans que dotin de més recursos formatius aquestes zones i coordinin els agents i professionals que hi intervenen.

CONSIDERACIONS FINALS

- Des de la nostra experiència docent en els centres veiem la necessitat de no caminar més a les palpentes pel que fa a incorporar alumnat nouvingut als nostres instituts. No pot ser que cada centre s'hagi d'espavilar com pugui, ni apel·lar, en bona mesura, al voluntarisme del professorat.
- No es pot argumentar que la immigració és un fenomen nou —la numeració mateixa d'aquests simposis parla d'almenys vuit anys. Tampoc no és ni serà un fenomen transitori, ans al contrari, anirà augmentant.
- Per això ens cal definir uns objectius i uns projectes educatius clars, una acció educativa ben orientada i unes eines confrontades i elaborades a partir de les experiències positives que ja es van donant en alguns centres, i que l'Administració educativa hauria d'assumir com a pròpies. (En la nostra mesura és el que intenta fer el nostre seminari.)
- Alhora, cal ampliar els recursos actuals, molt migrats, per atendre aquests alumnes nouvinguts en els centres, amb més professorat dedicat, més serveis educatius i més materials de treball.
- Sense oblidar reclamar la necessària formació intercultural del claustre i l'específica del professorat que els ha d'atendre.
- Agrair a la immigració que ha anat arribant aquests darrers anys que ens hagi fet adonar, molt sovint, de la nostra pròpia diversitat. Molts dels recursos que plantejem per a aquests estudiants fan servei al conjunt de l'alumnat.
- Tot i així, la diversitat creixent de la immigració que s'incorpora als nostres centres fa que no puguem parlar més de "la" immigració, sinó de les diverses realitats de la immigració i per tant de diversos processos d'integració i aprenentatge.
- Veiem amb indignació la retallada de recursos per al tractament de la diversitat que pateixen els nostres centres i especialment, amb greu preocupació, la resposta que es podrà donar a aquest alumnat des dels pressupòsits i propostes de la pretesa Ley de "calidad".

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

Mònica Molina i Lluís Maruny

L'arribada d'alumnes estrangers als centres escolars de primària i secundària, iniciada abans dels anys noranta i accentuada a partir del curs 1993-1994 arran de la Llei de reagrupament familiar, constitueix un dels reptes actuals del nostre sistema educatiu, especialment pel que fa a l'ensenyament de la llengua. Els 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 continua essent majoritari. De tota manera, el cas dels alumnes marroquins, tot i els trets específics clars que presenten com a col·lectiu, pot servir com a aproximació als processos d'aprenentatge de les llengües escolars d'altres alumnes immigrants amb una distància lingüística, cultural, social i religiosa semblant respecte 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 dels 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 definir 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 amb 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 encreuament de perspectives que van des dels processos d'adquisició infantil de la llengua pròpia (Serra, M. *et al.* 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), des de l'ensenyament de llengües estrangeres (Larsen-Freeman i Long 1994; Pujol, Nussbaum i Llobera 1998) fins als trets específics relacionats amb els col·lectius d'immigrants econòmics (Villalba i 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 dels alumnes marroquins escolaritzats al nostre sistema educatiu en els trams obligatoris, en una situació comunicativa concreta que aportés informació tan àmplia i diversificada com fos 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 tercer nivell de primària i el final de l'ensenyament obligatori, a quart d'ESO. Els alumnes dels cursos inferiors no s'hi van incorporar per raons metodològiques, atès que haurien exigint 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 pels 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 en 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 cycle mitjà de primària poden afrontar amb èxit. Es van triar textos per explorar les habilitats de lectura (faula, notícia i text expositiu) pròpies també del cycle mitjà de primària. Se'ls va demanar igualment que reescrivissin la faula proposada, després d'haver-se assegurat que en comprenien els elements principals. En conjunt, l'entrevista tenia una durada d'aproximadament una hora. Totes les entrevistes es van gravar i transcriure 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 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 amb el 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. 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 a 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 fa servir la majoria dels alumnes de cada grup i es comenta la producció d'enunciats i la competència discursiva, en relació amb la situació d'entrevista plantejada a la recerca. Finalment s'aporten alguns comentaris amb relació al domini de les habilitats de lectura i escriptura i al grau de competència que assoleix, també, la majoria d'alumnes de cada grup.

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

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 a 17 mesos d'estada)	
Pronunciació	Vacil·lació vocàlica I / E (<i>pastés x pastís</i>). Accentuació errònia (<i>càmio x camió</i>).
Recursos lèxics i gramaticals	<p>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>)].</p> <p>Adverbis d'afirmació i negació (<i>sí, no, també</i>). Adverbis de quantitat (<i>molt, una mica, més, res</i>).</p> <p>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 que... que vagin més avions</i>)].</p> <p>Pronoms personals àtons (<i>el, la, els, les</i>) [amb confusions entre uns i altres, sovint per gènere i nombre: <i>i el que tenen xai, vénen</i>].</p> <p>Confusions de gènere (<i>un casa / el veu maco</i>). No concordança de nombre (<i>ulls maca</i>).</p> <p>Verbs de caràcter general (<i>ser, haver, estar, tenir, fer</i>) [amb confusions: <i>sols està dibuixos (x hi ha)</i>]. 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>).</p> <p>Temps verbals en infinitiu, present i passat [el present substitueix els temps de caràcter hipotètic: <i>m'agrada ser professora (x m'agradaria)</i> i es donen malformacions verbals (<i>podrà anibà x podrà anar</i>) i de flexió de persona ([jo] <i>francès, l'ha començat</i>).</p> <p><u>Estratègies quan l'alumne desconeix o ha oblidat un terme en català:</u></p> <p>Demanda d'ajuda a l'interlocutor (<i>com es diu?</i>).</p> <p>Ús de la paraula en castellà (canvi de codi).</p>

En el primer any i mig d'estada d'aquests alumnes a Catalunya, 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 cupleany*) i abunda l'ús de falques per omplir o el deixar que sigui l'interlocutor qui completi la frase (*i tot..., i així...*). A més, són freqüents els errors en l'ús de pronoms i en la flexió de persona verbal, que dificulten que l'interlocutor el compregui, de manera que l'interlocutor, si vol mantenir la conversa, es veu obligat a donar tota mena d'ajuts: motivar, aportar lèxic, reformular els enunciats de l'alumne, proporcionar hipòtesis per interpretar el que volen dir, etc. Per això, 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 se'ls 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 manifesta que al carrer i en els jocs amb altres nois i noies fa 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 aconsegueix escriure un text simple i comprensible.

MOSTRA DE DISCURS: grup A

ABD, és un noi de quart 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	<p>Disminució de la vacil·lació I / E (<i>ferea</i> x <i>fira</i> / <i>feria</i>).</p> <p>Apareixen autocorreccions (<i>posarà aquí al pic</i> [//] <i>bec</i>).</p>
Recursos lèxics i gramaticals	<p>Augmenten les confusions entre preposicions [<i>dos hores a Barcelona fins a Melilla</i> (a x des de)].</p> <p>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>).</p> <p>Ús del pronom neutre (<i>no ho entenc</i>).</p> <p>Augmenten les confusions entre pronoms (<i>la festa ho farem por la màñana...</i>).</p> <p>Apareixen adjectius (<i>els girafes joves; les pel·lícules dels nens petits</i>).</p> <p>Confusions de gènere (<i>el xocolata negra</i>).</p> <p>Augmenta la no concordança de nombre (<i>han sortit molt llops; però els homes sí li agrada pintar només una</i>).</p> <p>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 maravellosos</i>).</p> <p>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 dels temps i modes verbals (<i>si cantaries una cançó serà meravellosa</i>).</p> <p>Augmenten els errors de flexió de persona (<i>ha anat jo sol i ha guanyat una copa</i>).</p> <p>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>).</p> <p><u>Estratègies quan l'alumne desconeix o ha oblidat un terme en català:</u></p> <p>Disminueix la demanda d'ajuda a l'interlocutor (<i>com es diu?</i>).</p> <p>Adaptació de la paraula castellana a la pronunciació catalana (<i>hem comprat el paper xarol i hem <u>curtat</u> aixís</i>).</p> <p>Ús de deíctics (<i>aquí, aquest...</i>).</p> <p>Sinònims (<i>cu-cut</i> x <i>ocell</i>; <i>cabells</i> x <i>plomes</i>).</p>

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 inhibit a l'hora de 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) i també es donen 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.

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... humm... 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: Humm... 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...

En la lectura, la majoria ja pot llegir un text, tot i que faci força errors de desxiframent. Un de cada cinc comprèn 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 per completar l'explicació de la falla.

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 [ll] va tenir una filla</i>).
Recursos lèxics i gramaticals	<p>Noves preposicions (<i>sense, cap a</i>) amb confusions d'ús (<i>si li fan dos faltes al cop</i>).</p> <p>Nous adverbis (<i>tampoc, no tant, sempre, mai, encara, només, millor</i>).</p> <p>Pronoms adverbials <i>en / hi</i> (<i>perquè en veritat no en tenien</i>).</p> <p>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>).</p> <p>Augment de l'ús d'adjectius (<i>la gent rica; una muntanya alta</i>).</p> <p>Es manté la confusió de gènere (<i>un ràdio; avions petites</i>).</p> <p>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 xail</i>).</p> <p>Augmenta el repertori de temps verbals simples (subjuntius i condicional simple), amb confusions (<i>perquè acaba la tercer allà... i vaig venir aquí</i>).</p> <p>Augmenten els errors de flexió de persona (<i>ha anat jo sol i ha guanyat una copa</i>).</p> <p>Augmenta la no concordança de nombre (<i>i va venir els caçadors</i>).</p> <p>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>).</p> <p><u>Estratègies quan l'alumne desconeix o ha oblidat un terme en català:</u></p> <p>Ús d'hiperònims (<i>fan coses</i>).</p> <p>Augmenta ús de sinònims (<i>gas x benzina, cap x cervell</i>).</p> <p>Ús de perífrasis (<i>cervell: a dins del cap; morrió: una cosa perquè no mossegui</i>).</p>

No hi ha, si no rarament, dificultats de comprensió dels enunciatos 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 en 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 enunciatos 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 enunciatos.

Necessiten menys ajut de l'interlocutor: Aporten una informació completa a cada torn d'intervenció, per terme mitjà.² 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 tercer 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 quatre dies, 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 es juga a cuit-i-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 amb 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 mostra una competència suficient, tot i que la meitat dels alumnes de primària que fa més de tres anys que són aquí, encara té 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 única excepció.

L'escriptura, encara en aquest grup, presenta dificultats importants: la meitat dels alumnes té 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 pasar 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 primer 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

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

i el ocell ba a na canta i senboler li va
caure el formatge i la guineu el ba crospe.

ALGUNES CONCLUSIONS PER AL DEBAT

Més enllà de les dades obtingudes en 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.

Un procés d'aprenentatge llarg

Les dades de la nostra recerca indiquen clarament que el procés d'aprenentatge del català dels 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 qual progressivament es van adquirint les habilitats suficients per 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, en el 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 en determinen la 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.

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 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? Almenys pel que fa a la lectura i a l'escriptura semblaria que és així, però caldria confirmar-ho específicament.

Quina mena d'immersió?

A l'escola, generalment, és dóna com a supòsit que la immersió en català és suficient per garantir-ne una bona adquisició, especialment per als 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, en els 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 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 doble 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 disposen 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.

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 que l'alumne interactui 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 sobre una llengua que es dona per adquirida. La reflexió metalingüística que caracteritza l'ensenyament de les llengües pròpies a l'escola no sembla adequada a l'hora d'incorporar 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 en 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, els nadius.

Bibliografia

- LARSEN-FREEMAN, D. i LONG, M. H. (1994). *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Gredos, Madrid.
- LLOBERA, M. *et al.* (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. EDELSA, Madrid.
- MARUNY, L. i MOLINA, M. (2001). "L'adquisició del català en alumnes d'origen marroquí a l'ensenyament obligatori", a *NOVES S.L.*, estiu 2001, a <www.cultura.gencat.es/llengcat/noves/hm01estiu/maruny>.
- PUJOL, M., NUSSBAUM, L. i LLOBERA, M. (1998). *Adquisición de lenguas extranjeras: perspectivas actuales en Europa*. Col. Investigación Didáctica, EDELSA, Madrid.
- SERRA, M. *et al.* (2000). *La adquisición del lenguaje*. Ariel, Madrid.
- VILA, I. (1999). "Immigració, educació i llengua pròpia", a *La immigració estrangera a Espanya*. Col. Estudis Socials 1, Fundació La Caixa, Barcelona.
- VILLALBA, F. i HERNÁNDEZ, T. (2001). *Diseño curricular para la enseñanza del español como L2 en contextos escolares*. Consejería de Educación y Universidades, Murcia.

L'interès que hi ha a Catalunya a l'entorn de l'educació i la immigració és creixent. Aquest interès, tot i no ser exclusiu d'elles, és especialment intens entre les persones que professionalment viuen de prop els processos educatius dels sectors més joves de la població.

Moguts per aquest interès, entre l'any 1999 i el 2002 des de la Fundació Jaume Bofill es van impulsar diverses recerques amb el denominador comú de l'educació, i més genèricament de la socialització dels joves d'origen immigrant. Les conclusions d'aquestes recerques es van presentar i debatre en un seminari que va tenir lloc a Reus el novembre del 2002, aixoplugat per la Universitat Rovira i Virgili, i que va posar en evidència la importància d'aquesta qüestió per a un gran nombre de professionals.

Com a resultat del seminari hem elaborat aquest llibre que recull les conclusions de les recerques que s'hi van presentar i que inclou també els dos documents elaborats pels relators de les dues sessions en què va consistir.

Estem segurs que la lectura d'aquest llibre us resultarà enriquidora, suggeridora i que n'obtindreu idees i arguments per al debat i per a l'acció educativa.



Editorial Mediterrània

ISBN 84-8334-397-5



9 788483 343975