



Arxiu històric FUNDACIÓ JAUME BOFILL

Seminari: Migració, Recerca i Intervenció Social

Universitat de Girona

FEBRER 1999

FUNDACIÓ
Fundació
JAUME
Jaume
BOFILL
Bofill



Universitat de Girona

Facultat de Ciències
de l'Educació



SCP
Pascual
1999



SEMINARI:
MIGRACIÓ, RECERCA I INTERVENCIÓ SOCIAL
GIRONA, 5 DE MARÇ DE 1999

PROGRAMA

- HORARI I PONÈNCIES

- | | |
|---------------|--|
| 9,15 a 9,45 | -Entrega de materials |
| 9,45 a 10 | -Presentació del seminari |
| 10 a 11,30 | -Presentació de ponències i debat |
| | J. Pascual: <i>El discurs de la interculturalitat: trampes i oportunitats</i> |
| | E. Purtí : <i>Cap a un model de serveis d'integració de l'alumnat estranger d'incorporació tardana</i> |
| 11,30 a 12 | -Descans |
| 12 a 13,30 | -Presentació de ponències i debat |
| | E. Figa: <i>Algunes reflexions sobre les relacions entre catalans i marroquins</i> |
| | J.M. Palaudàrias: <i>Integració sociocultural, educació i escola en la comunitat marroquina</i> |
| 13,30 a 15,30 | -Dinar (a càrrec de l'organització) |
| 15,30 a 16,30 | -Presentació de ponències i debat |
| | D. Moualhi: <i>Código de familia y derechos de las mujeres en el Magreb</i> |
| 16,30 a 16,45 | -Descans |
| 16,45 a 18 | <i>Recull de les aportacions presentades pels participants a les ponències i conclusions del seminari a càrrec de F. Carbonell</i> |

Col.labora Departament de Pedagogia de la U. de Girona

C. Emili Grahit, 77
17071 Girona
Telèfon (972) 41 83 00
Fax (972) 41 83 01

St. Domènec, 9
17071 Girona
Telèfon (972) 41 83 46
Fax (972) 41 83 45



Universitat de Girona

Facultat de Ciències
de l'Educació



GRUP FUS
FUNDACIÓ SERVEIS
DE CULTURA POPULAR



Ponències presentades al Seminari:

MIGRACIÓ, RECERCA I INTERVENCIÓ SOCIAL

GIRONA, 5 de Març de 1.999

C. Emili Grahit, 77
17071 Girona
Telèfon (972) 41 83 00
Fax (972) 41 83 01

St. Domènec, 9
17071 Girona
Telèfon (972) 41 83 46
Fax (972) 41 83 45

ALGUNES REFLEXIONS SOBRE LES RELACIONS ENTRE CATALANS I MARROQUINS

Aquest document es una síntesi-adaptació de la memòria d'investigació titulada: "Marroquies de nuestra ciudad. Relato sobre la cotidiana construcción de las diferencias". Es tracta d'un estudi etnogràfic elaborat a partir de l'anàlisi d'un Diari de Camp. Els temes que aborda són: la relació entre Subjecte i Objecte de coneixement, la relació entre investigador i investigat, Identitat, Relacions de Poder, i Diferència versus desigualtat. No aporta dades a nivell tècnic, sinó que pretén ser una eina per a la reflexió de la pràctica de tots aquells que treballen i/o estan interessats en la relació entre població autòctona i població immigrada, alhora que procura obrir una via per a la discussió i la comprensió de les problemàtiques que envolten l'anomenat fenomen migratori, situant-les en un marc global.

Zeta Figa Sastreger

"Cuando se va a trabajar a la calle, obviamente se va en la condición de quien emerge de la cotidianeidad. Es decir, antes se estaba sumergido en ella y hay que emerger para poder comprenderla, para poder preguntar, para poder entender y para preguntarnos a nosotros mismos sobre la cotidianeidad".
Paulo Freire

"El 'totalmente observador' generalmente no corre el riesgo de 'volverse nativo' por supuesto, pero corre el riesgo de no conseguir comprender la perspectiva de los actores"
Martyn Hammersley
Paul Atkinson

"...el otro como problema es momento de un proceso. En efecto, el otro se fabrica. Esculpimos el otro rasgo a rasgo, en un proceso social y cotidiano".
Ramón García

No hay que creer que los franceses no nos aman -comentaba Achour- Nos aman a su manera. Pero con la condición de que estemos debajo. Es necesario ser humilde, menesteroso. Los franceses no soportan a un árabe rico y poderoso (...) No, un árabe debe seguir siendo pobre. Los franceses son caritativos con los pobres árabes, sobre todo los franceses de izquierda. ¡Les causa tanto placer sentirse caritativos!
Michel Tournier

"¿Qué cuenta más, las diferencias culturales, religiosas y raciales o las categorías socioeconómicas y político.históricas?"
Edward Said

Després de dotze anys de permanència a l'estranger, vaig tornar a viure a la meua ciutat. Potser perquè havia treballat durant anys amb grups dels anomenats marginats -en diferents recerques-intervencions, des de l'àmbit universitari i des de l'àmbit de les associacions civils-, i potser perquè jo també em sentia estranya en el meu país, em va sorprendre no tan la presència aquí de certs estrangers sinó com aquesta presència era sentida per la gent que "des de sempre" ha viscut aquí. Em refereixo no a tots els estrangers en general, sino a aquells que anomenats per autoritats, especialistes i medis de comunicació "emigrants no comunitaris" i anomenats "moros" per la població ara anomenada "autòctona", viuen des de fa ja uns anys entre nosaltres.

Vaig començar a participar en l'associació catalano magrebí local i al cap d'un any hem vaig inscriure al Doctorat en Psicologia Social a La Universitat Autònoma de Barcelona i com a treball de recerca vaig proposar un títol per a la tesi on hi eren presents discriminació, vida quotidiana i dificultats d'integració.

Coneixia al col·lectiu marroquí que viu permanentment entre nosaltres; hi havia una bona relació producte del treball conjunt a l'associació, que en alguns casos, es va anar convertint en amistat. Partia d'un grapat de inquietuds i de coses que em desconcertaven. Veia que hi havia una escassa o nula comunicació entre ambdós col·lectius: catalans i marroquins; inclús un menyspreu o negació envers la presència dels "de fora". En general, s'actua com si "els moros" no existissin, i si existeixen poques vegades es dona una comunicació entre iguals. Per una banda sembla que es tracti de destacar actituds o qüestions considerades negatives, perniciosos, o bé per altra banda sembla que es tracti de destacar allò considerat exòtic o folklòric

Hem preguntava com senten i com viuen els marroquins la relació amb la població "autòctona" i quines eren les formes -subtils o no- que fan possible o impedeixen la convivència entre tots els que aquí vivim. Començava a veure que hi ha una mena de "descompensació": o bé tractem amb actituds reparadores, assistencialistes, proteccionistes (a l'altre li falta quelcom, es menys que nosaltres), o bé amb actituds discriminadores, assimilacionistes (a l'altre li sobra quelcom per ser com nosaltres).

De fet, sòl ser comú i destaca tot allò que designa una diferència -real, imaginada o creada- entre Uns que som Nosaltres: els "autòctons", i Altres que son Ells: els "moros". I aquesta diferència resulta que pràcticament sempre situa a aquest Altre en una escala de valors inferior. I em refereixo tan a les relacions quotidianes com a les maneres de veure dels medis de comunicació i de les administracions diverses; inclús a aquells que des de diferents grups, associacions, etc. treballem en aquestes qüestions: en general, aquest Altre es concebeix, es pensa i és tractat com a problema.

Bàsicament coneixia aportacions teòriques i conceptuals sobre integració, interculturalitat, diversitat, xenofòbia, integrisme, etc. Aquestes aportacions conformaven un tipus de saber i per tan unes formes d'intervenció no sempre novadores. El que pretenia, però, era treballar des d'aquest Altre i amb aquest Altre i no sobre l'Altre, i fer-ho a partir de la seva paraula, de la seva manera de estar situat en el món. Em preguntava més qui eren aquests Altres (com a Subjecte

de coneixement) que no pas què eren (com a Objecte de coneixement). Volia invertir la qüestió: sempre som Nosaltres que diem conèixer, definir i interpretar a Altres -sempre som referent Nosaltres-; ara es tractava de partir d'aquests Altres que, com a suposada Alteritat, tenen -evidentment- concepcions tan de Nosaltres com d'ells mateixos. Volia, alhora, fer un treball que fos útil, almenys per a reflexionar sobre aquests Altres.

Estava situada "a dins i a fora alhora", en una mena de línia fràgil d'equilibri. Des de les aportacions teòriques, des dels medis, des de diferents formes d'intervenció, des de l'administració, hi ha maneres de pensar i de tractar que conformen sabers, tòpics i "realitats" que, moltes vegades ni es posen en qüestió. Aquests "sabers" tenen conseqüències i efectes tan en Nosaltres com en Altres (en aquest cas, els marroquins com a Identitat col·lectiva). I resultava que "des de dins", des de la convivència amb alguns marroquins moltes vegades les coses es veien diferent: eren Ells que, a través del seu llenguatge i dels seus actes, podien apropar-nos per també veure'n's Nosaltres mateixos i veure'l's a Ells des d'un lloc diferent i per tan fer possible pensar i tractar des d'un lloc diferent.

Vaig fer un Diari de Camp que va durar més d'un any i al mateix temps vaig entrevistar als membres de dues famílies marroquines que fa anys que viuen aquí. Eren entrevistes informals i en profunditat que vaig gravar i transcriure literalment. En el Diari de Camp es relata la contextualització de les entrevistes, les diferents tasques i intervencions de l'associació, les relacions amb diferents institucions, Ajuntament, notícies a la premsa, Serveis Socials, Mossos d'Esquadra, cursos, reunions, festes, treball, escola, confidències, converses al carrer, reflexions, estats d'ànim, xafarderies, etc. Es, de fet, on es mostren les condicions i els itineraris gràcies als que es possible cert coneixement: el Diari de Camp és el nucli del treball de recerca, on en som protagonistes tots aquells que hi estem presents.

Quines concepcions hi havia de fons? quines eren les referències?. Partia, entre altres coses, de que la Realitat Social no es quelcom natural ni determinat des de fora de nosaltres, sinó que es quelcom que pot canviar, que fem els éssers humans (de diferents maneres i amb diferents possibilitats) i que ens imposa formes d'actuació de les que moltes vegades no en som conscients....Partia de que el coneixement està en procés permanent i que no es imparcial, ni pot ser objectiu, com tampoc poden ser-ho ni qui investiga ni les formes de relació entre qui investiga i qui es investigat. Havia partit de que existien maneres d'entendre i pràctiques que eren d'entrada diferenciadores, que col·locaven en espais diferents -i moltes vegades oposats- a Uns i a Altres; havia partit de la voluntat de treballar amb la paraula, el saber i les accions d'aquests Altres, que són tantes vegades destinataris i víctimes de les Nostres accions...

Durant més d'un any de recerca, què havia passat?

-Tenia un Diari de Camp en el que hi havia de tot, fins i tot reaccions i crítiques negatives, acusatòries tan cap a les nostres intervencions com a col·lectiu "nacional", com cap al mateix col·lectiu "estranger" al que havia pretès defensar...Què havia passat?

-Havia col·locat com a fons la tan "assumida" Diferència, que, si bé em proposava valorar positivament, resulta que, de manera paradoxal, exclouïa. Parlar de les diferències, de particularismes, acabava sempre col·locant a l'altre en una mena

d'aparador, que sempre es mira des de l'altre costat...En la decisió per el Qui és aquest altre (Subjecte) i no per el què és aquest altre (Objecte); On estàvem tots col·locats?

-Tan les preguntes com les respostes sobre discriminació, no eren clares ni directes mai : no volia ofendre ni aconseguir respostes estereotipades, tòpiques. Hi havia sorpreses, però: a vegades la gent contestava allò que creïen que jo volia sentir, a vegades s'autoacusaven com si passessin de ser víctimes a ser culpables. A vegades les respostes evidenciaven un tancament cap a dins del grup com a forma d'autoprotecció; altres vegades semblava com si per no ser discriminat, s'hagués de renunciar i negar el grup d'origen, com si fos omplir una ampolla, que cal buidar-la tota abans... Qui era víctima de qui i de què?

-A vegades el "ser moro", com si fos una identitat definitiva, inqüestionable, invariable, natural, era sobredimensionat. A vegades el deixar de "ser moro", era necessitat indiscutible per a poder sobreviure aquí. I havia intervencions tan dient: "*Nosaltres som iguals*", com dient: "*Nosaltres som diferents*". Això apareixia juntament amb qualificatius del que s'entén per Islam, pecat...i per altra banda la seva negació: una imatge de Occident estereotipada i negativa. Quan això sortia bàsicament es relacionava amb "grans conceptes" "fixes": Cultura, Veritat, Racisme, Integració, Diferència...Què era allò tan diferent, impossible d'afrontar?

-Si el discurs era "més suau", apareixia Cultura enlloc de Racisme: això semblava excusar-ho tot; quedava com a punt ambigu, fàcilment incriticable, per ambdós col·lectius: amb la Cultura ens havíem topat com a límit. I aquesta Cultura sempre apareixia com a imatge visual: que si el mocador, la xilava, la minifalda...S'agafava l'envàs per el contingut. Llavors sortien normes escrites o no que ells tenien: com si nosaltres no en tinguéssim!! I clar, apareixia el tòpic de la llibertat per el costat "Occidental" i el tòpic del sotmetiment per el costat "Oriental"...Què era la Cultura? Occident i Orient eren conceptes definits i definitius, amb fronteres inamovibles?

-Si la proposta era mostrar i no demostrar, relatar i no definir, comprendre i no mesurar; semblava impossible fer una anàlisi sense desfer tots els pressupòsits, tòpics, estereotips...tot allò impensat però que tenia un pes definitiu: i calia començar per mi mateixa. Potser a partir de desfer els meus impensats, podria entendre els seus.

Destacaven temes de fons; aquells que varen produir inquietuds, sorpreses, canvis en la manera d'entendre i de veure tan per part de qui investiga, com per part de qui és investigat i que, a vegades eren entesos com infranquejables.

Situar els límits, malentesos, confusions, discussions, crítiques, aparent incoherència entre allò que es diu i el que es fa, criteris molt diferents a l'hora de prendre decisions, el perquè es dóna més importància a una cosa que aparentment no en té, les anomenades barreres culturals...tot això parlava de les limitacions comunes de qualsevol relació: coses que agraden i coses que no agraden de qualsevol altre; coses que proposen o impedeixen el diàleg franc, o la discussió, o el descobriment de fronteres imborrables, coses que creen distància...: eren els límits lògics del ser intèrpret de una situació i alhora d'un mateix en aquesta situació, i eren també l'expressió en les pràctiques quotidianes de l'ús de lògiques diferents.

No podem entendre si no "sortim" de la nostra lògica de sempre: utilitzem, de fet, diferents llenguatges, on les paraules tenen diferents significats. Per a uns és important la claredat, les qüestions pràctiques, funcionals, per altres l'important pot ser la consistència, cohesió i continuïtat del grup. A vegades allò que apareix com a falta de compromís, desorganització, confusió, no es rés més que falta d'interès que no es verbalitza...tantes vegades les paraules i les coses no es corresponen. Hi havia límits i condicionaments en la comprensió: hi ha lògiques diferents.

Tan el "*Nosaltres som iguals*" com el "*Nosaltres som diferents*" sorgien com a necessitat, tenien un mateix sentit: la necessitat de salvar-se individual o grupalment, agafant-se a una pretingudament acabada identitat marroquí o a una pretingudament acabada identitat autòctona-Occidental. Tant en l'un com en altre "som diferents", "som iguals", hi ha un reclam: el reclam de no perdre's a sí mateix; el reclam per pertànyer a quelcom davant les discriminacions sofertes. Com a refugi per una banda, com a escapatòria per una altra...si no sóc acceptat, o em tanco i defenso la meva diferència o renuncio a ella i em transformo...

Les maneres de respondre i de reaccionar davant de cada situació, mostraven un món definit per "*bons*" i "*dolents*" i per les relacions inevitables i necessàries entre uns i altres. I estaven tan en referència al propi grup com al grup "autòcton": el que era important era la manera de ser. Era aplicable a ser pare, ric, explotador, govern... S'és bo o dolent en relació a ajuda, limitació, possibilitat, risc, sempre en present i de manera aïllada, individualment, sense història. S'és bo o dolent sense que rés intervingui ni pugui canviar-ho. Tot depèn de la bona voluntat, com si lleis, normes de convivència, postures ètiques i obligacions no existissin. Les possibilitats de decidir per un mateix es redueixen en un món de bons i dolents, les possibilitats de poder són sempre fragmentàries, circumstancials, estan en el món tan de la ambivalència com del ser pragmàtic...La precarietat, el viure "al dia", les estratègies de sobrevivència en són els seus aliats.

Necessitats, desitgs, obligacions i drets es confonien permanentment: Sí, som diferents; hi han fragments de diferències: edat, gènere, creences, valors culturals, situacions econòmiques, estudis adquirits...Allò ètnic, que sustenta de fet l'argument "es que són d'una cultura diferent", no existeix com a valor en sí mateix que justifiqui una sèrie de pràctiques que no són respectuoses. Sí, allò ètnic existeix però ademés de tot, ja que resulta que en general s'adapta bé a ser immigrant, pobre i marginat i/o exòtic i folklòric. Parlem doncs, no tan de diferències o de etnicitat a seques, sinó del que està en qüestió i que no es altre cosa que la relació jeràrquica que existeix i que es practica davant la immigració i la pobresa. Parlem doncs de les relacions de poder que s'estableixen entre Uns i Altres i de com aquestes amaguen l'escàs exercici de autonomia que tan Uns com Altres patim i que aquests Altres suporten amb l'afegit de ser "diferents", immigrants i del anomenat Tercer Món.

Occident i Orient, musulmans i no musulmans, catalans i andalusos, berebers i àrabs..."bons" uns a vegades; "dolents" els mateixos tantes altres; diferents a vegades i segons per a què. Tots sotmesos, empresonats en categories,

classificacions, definicions presumptament identitàries, compartint una mateixa fragmentació sota un mateix sostre globalitzant.

Malgrat l'atur, la pobresa que està a l'interior de les nostres fronteres i de la que en prou feines se'n parla; malgrat la precarietat, la injustícia, del ja quasi oblidat projecte de Benestar Social, sembla que hi ha quelcom que ens manté units. Sembla ser que Occident es una cultura superior, incomparable. O comparable només en termes de superioritat respecte a altres...Fabriquem Drets i amb ells als que poden i als que no poden exercir-los. Drets que, anomenats Universals, són solament per al nostre univers. Fabriquem Drets alhora que fabriquem fronteres...

I la qüestió ja no és si som o no som diferents, o en què som o no som diferents; sinó què fem -de i amb- les nostres diferències que sempre suposen l'establiment de relacions de poder amb qualsevol Altre; com les construïm -i som construïts per elles-; com les defensem o les neguem. I al servei de què i de qui: govern, llei, política econòmica...ja que amb diferències o sense elles tots som estrangers i estem atrapats al projecte de "progrés infinit" d'aquest nostre món desenvolupat.

INTEGRACIÓ SOCIOCULTURAL, EDUCACIÓ I ESCOLA EN LA COMUNITAT MARROQUINA

Josep Miquel Palaudàrias*

INTRODUCCIÓ

Les accions que freqüentement es desenvolupen per aconseguir millorar el procés d'integració escolar dels infants i adolescents, sovint es restringeixen a l'àmbit escolar i dels aprenentatges i no acostumen a tenir en compte com es desenvolupa el procés d'integració sociocultural de la família o de la comunitat a la qual pertanyen.

Des de l'administració educativa s'impulsen polítiques que, sobretot, posen èmfasi en la integració dins de l'espai escolar obviant-se, almenys en part, el context sociocultural que viuen els infants i els adolescents, i en general, no es té en compte el procés migratori —emigració i immigració— que la família, i en ocasions els propis alumnes, han experimentat, més o menys, recentment. Sovint tampoc es tenen en compte les causes del procés migratori ni les condicions en les quals es realitza. Circumstàncies que dificulten la relació entre l'escola i els pares i també les possibles accions pedagògiques destinades a mostrar-los quines són les característiques del procés escolar i de la institució, així com dels conceptes de drets i deures en l'àmbit educatiu.

Per altra banda, una bona part de les accions impulsades per les organitzacions de base que volen afavorir un procés d'integració escolar i social de l'alumnat d'origen immigrant, amb dificultats d'aprenentatge o de comprensió de l'entorn socioescolar, es centren, sobretot, en crear espais d'ensenyament extraescolar que donen suport als aprenentatges assolits com a base per afavorir l'adquisició de nous coneixements. En comparació, les organitzacions han treballat relativament poc, en ocasions per manca de recursos i en altres d'informació, sobre les dificultats que sovint viuen infants, joves i pares per comprendre el paper de l'escola i de l'educació obligatòria en la societat d'instal·lació, en relació a les dificultats que tenen per aconseguir l'estabilitat necessària en el procés d'assentament i integració.

Un factor comú a les accions que impulsen l'administració i les organitzacions és la poca participació dels pares en el procés d'aprenentatge, a causa, entre altres factors, que l'escolarització dels fills no té un paper significatiu en el projecte migratori i d'integració, circumstància que condiona de forma important els resultats que és poden obtenir, malgrat els esforços que professionals i també voluntaris, o en el seu cas militants, estan realitzant per aconseguir una adequada integració escolar com a base d'una futura integració sociocultural i laboral.

* És professor del Departament de Pedagogia de la Universitat de Girona

És per aquests motius que la investigació¹ que he realitzat i a partir de la qual els presento aquesta breu aportació, ha centrat el seu interès en recollir:

1. Les característiques generals del procés d'integració sociocultural de les famílies i de la comunitat marroquina, ja que aquestes són un referent que tenen els alumnes en el seu procés d'integració escolar.
2. El valor que té l'escola i els aprenentatges que realitza l'alumnat per la comunitat i famílies tenint com a referent el procés migratori i d'integració

TRETS GENERALS DEL PROCÉS D'INTEGRACIÓ SOCIOCULTURAL

Una anàlisi d'aquests procés en el cas de les comunitats marroquines estudiades permet exposar que a nivell sociolaboral i cultural mostra les següents característiques:

- Les pràctiques socials i laborals estan dominades per una cultura de supervivència que es recolza en aspectes laborals caracteritzats per la precarietat. Aquesta situació, sovint, remet als treballadors estrangers, a una assimilació construïda sobre la inferioritat –cultural i social- amb la qual es qualifica a la comunitat marroquina i que es fa patent a través del contingut que es dona al concepte d'immigrant i també a través d'uns processos de marginació i en el seu cas d'exclusió de tipus determinista.

Cal dir, no obstant, que aquesta situació no sempre es viscuda com a tal per les persones d'origen immigrant, ja que per algunes famílies la precarietat viscuda en origen comparada amb la seva actual situació, els dona una perspectiva de millora que no respon a la realitat sociolaboral que viuen, ni a la qual tenen dret com a ciutadans.

- La comunitat està impulsant un procés de replegament, a mena d'auto-segregació, com a resposta als obstacles d'integració que imposa la societat de recepció i com a estratègia per a defensar elements identitaris i d'identificació i també com a mecanisme defensiu de l'estret espai de benestar sociolaboral aconseguit.

L'islam i la tradició tenen un pes molt important en el procés esmentat, i els dos elements són utilitzats per a posicionar-se enfront la societat d'instal·lació. La religió es entesa per la comunitat i per la família (els pares fonamenten el model educatiu familiar en la religió i la tradició) com l'element que facilita la cohesió social dins del col·lectiu marroquí. Però alhora també és l'element de control sobre

¹ Recerca que s'ha desenvolupat al llarg de dos anys i que s'ha situat a Anglès i Palafrugell, localitats de la província de Girona en les que resideixen, fonamentalment, persones de nacionalitat marroquina i d'origen rifeny que en un percentatge molt elevat procedeixen d'un àmbit rural. La investigació s'ha desenvolupat a través d'un procés etnogràfic situat sobre les comunitats marroquines i els centres d'educació obligatòria.

conseqüència un allunyament dels seus fills de la llengua, de la cultura d'origen i de la tradició, situació que per a ells equival a un distanciament de l'origen.

- Els pares demanen que l'escola ensenyi als seus fills l'àrab i un reduït grup, i en segon terme, demana que els alumnes aprenguin l'*amazigh*. Per les famílies rifenyas la cultura i la llengua berber tenen el seu espai a l'àmbit familiar.

L'àrab és la llengua de l'Alcorà i per als pares l'islam és la base i la font de la cultura d'origen i de la tradició i també és la llengua oficial i de prestigi en el país d'origen. Al Marroc l'àrab és la llengua de l'escola. En aquest panorama la cultura berber ocupa un espai públic però no oficial i en conseqüència, la llengua i cultura *amazigh* no són reconegudes en l'espai escolar malgrat algunes declaracions oficials donant-li suport.

- Els pares viuen l'escola com a una institució allunyada del seu model educatiu, model que té com a referents l'experiència formativa dels pares. Formació que s'ha desenvolupat essencialment en l'espai familiar, estructurat a través de la tradició, i també en l'espai de la mesquita, a l'escola alcorànica. Pocs han conegut l'escola nacional com a institució formativa i menys com a institució que faciliti la integració en el món sociolaboral. Per aquest motiu els pares pensen que l'escola ha d'ensenyar les "coses d'aquí", les pròpies dels països de recepció i ells les seves, les que estructurin el seu marc sociocultural.

És per aquest motiu que malgrat algunes demandes per aprendre l'islam a l'escola, les famílies mostren dubtes sobre la legitimitat d'una institució clarament representativa de la cultura occidental, per alguns de la cristianitat, per educar en l'islam.

- Els pares reconeixen que no en saben gaire sobre el que fan els fills a l'escola. L'escola ocupa un reduït espai en les converses familiars i els deures tenen un valor secundari. Els adults es senten distants del context escolar per experiència i perquè per a ells és un espai de saber que cal respectar, però que no comprenen a causa del seu nivell formatiu. Pels pares l'escola té un paper utilitarista en els aspectes de lectoescriptura lligats al món laboral. Cal recordar que les qüestions productives tenen un pes molt important en el seu projecte familiar, ateses les característiques del procés migratori i de la seva situació socioeconòmica.

Malgrat aquesta situació els pares, però sobretot les mares atès el seu grau d'analfabetisme i les dificultats per desenvolupar-se amb certa normalitat en el context d'arribada, valoren positivament l'escola, ja que per a ells és una oportunitat que no tingueren i en general, es mostren satisfets amb l'atenció que reben els seus fills per part dels mestres.

- Per a les famílies que tenen més problemes socioeconòmics l'escola té una funció social que supera l'educativa, ja que per aquestes la possibilitat d'accedir a la beca de menjador o bé a l'ajut per a llibres, representa una gran aportació per la seva fràgil economia o bé per a la fragilitat amb que es viu el procés d'assentament, sobretot entre les dones.

els membres de la comunitat i molt especialment sobre els més joves i les dones. En aquest sentit la comunitat acull o expulsa als nacionals marroquins segons la posició que les persones prenen respecte a les pràctiques i les imatges de fidelitat amb l'islam i la tradició.

- El procés d'adaptació progressiva, i en el seu cas d'integració, es dona a través d'aspectes economicistes en els quals la cultura productivista i consumista dominants en la societat de recepció, afavoreixen la imposició d'un model integrador de tipus assimilador, dominat pel paper de la immigració en l'economia i també pels estereotips sobre la seva cultura, sobre el comportament social i sobre la seva religió. Simultàneament cal esmentar i no perdre de vista que per als treballadors marroquins l'adaptació en l'àmbit laboral ha estat el principal objectiu del projecte migratori.
- El domini dels aspectes funcionals (econòmics i jurídic-administratius) afavoreixen una fragmentació en el procés d'integració que arracona el procés integrador en l'espai moral – drets i deures de totes les persones- i també en l'espai simbòlic -la identitat col·lectiva i individual- és a dir, en l'intercanvi de valors i en l'aproximació – comunicació- entre la societat de recepció i la comunitat i famílies marroquines. Aquests déficits en la integració moral i simbòlica, són, sobretot, responsabilitat de les polítiques d'integració i de la incomprensió i rebuig vers la població marroquina per una part de la població de recepció. Cal, però, tenir en compte que la comunitat marroquina també utilitza estereotips per categoritzar i per situar-se enfront la cultura i societat de recepció.

Atés l'exposat, ens hauríem de plantejar quan parlem i actuem per afavorir un procés d'integració plural:

1. Quins són els elements socials i culturals que els dona identitat i els identifica.
2. Quin són els seus referents d'integració i quin és el seu projecte d'integració.
3. Què podem fer per a què tothom aconseguixi una vida el més digna possible a nivell social, cultural i laboral.

Sinó ens plantegem, almenys, aquestes qüestions és molt possible que malgrat les intencions i objectius dels projectes per aconseguir l'esmentada integració, el que aconseguirem és una integració de tipus assimilador que avui es manifesta a través d'una adaptació en els aspectes funcionals i una certa autosegregació en els aspectes morals i simbòlics.

1. EL VALOR DE L'ESCOLA I DELS APRENENTATGES PELS PARES

A continuació s'exposen algunes de les aportacions més significatives que els pares esmentaren sobre l'educació familiar, l'escola i el procés d'escolarització.

- Per un bon grapat de pares l'escola té la funció de catalanitzar als seus fills, acció que es valora positivament perquè el domini de la llengua i en alguns aspectes de la cultura catalana afavoreix la integració en el món laboral, els pares saben que part de les dificultats que han viscut podrien haver-se superat si haguessin parlat algunes de les llengües dominants. Però també esmenten que la catalanització té com a

- Els pares pensen que tant el fills com les filles han d'anar a l'escola. Tot i que en el cas de les noies, un reduït grup de famílies decideix desescolaritzar-les, quan aquestes arriben a la pubertat o bé quan la mare necessita ajuda per fer les feines de casa. Però també manifesten que les coses van canviant i que ara aquí i com en alguna mesura al Marroc, les dones, sobretot les joves, han de treballar ja que els diners tenen avui un paper que abans no tenien.
- Pels pares l'escola és sinònim de canvi, entès a través de les influències que els fills i filles reben de l'escola i dels altres alumnes. Tenen por a què es qüestionï el seu model religiós, el tipus de relació amb els pares i a la transmissió cultural que l'escola realitza. Per aquests motius mostren alguna reticència al patró sociocultural dominant en el marc escolar i també a les mesures de control que la institució escolar realitza. No entenen, per exemple, el tipus d'autoritat que s'utilitza en els centres i la permisivitat en alguns aspectes relacionals i comunicatius entre el professorat i l'alumnat i tampoc entre els alumnes i les alumnes.
- Els pares marroquins volen que els seus fills i filles s'escolaritzin en els mateixos centres que els altres nois i noies, no volen escoles específiques. Desitgen una educació escolar com la que rep tothom. Pensen que la única diferència educativa entre ells i la resta de famílies està en la religió. I aquesta formació en el seu model sociocultural i des la tradició l'ha d'assumir el pare, tot i que és la mare la que realitza una funció educadora de base. Avui les famílies també deleguen part d'aquesta funció a les escoles alcoràniques que la comunitat crea a l'empar d'alguna mesquita o oratori.

QUÈ OPINEN ELS JOVES SOBRE L'ESCOLA I EL PROCÉS D'INTEGRACIÓ

Els joves són, en general, satisfets amb la seva experiència escolar a Catalunya, sobretot en comparació amb l'escola que molts han viscut en el Marroc, a causa de l'absència de recursos que en general presenta aquesta l'escola i al distanciament entre la cultura escolar i les vivències quotidianes de la població. Però cal apuntar que alguns joves tenen bons records dels seus mestres. També molts d'ells tenen com a referent l'educació rebuda del mestre alcorànic.

Els que han trobat feina amb més facilitat reconeixen que l'escola ha estat un punt de referència per a la seva integració laboral. Els que han tingut o tenen més dificultats per trobar feina reconeixen que si haguessin pogut realitzar una millor escolarització avui, les coses potser serien diferents, parlarien castellà i català amb més facilitat i tindrien més recursos per a comprendre el que succeix al seu entorn.

No saben que millorarien de la seva experiència escolar, els hi manca certa capacitat valorativa, però volen una millor educació per a les properes generacions.

Els joves pensen com el seus pares que la cultura d'origen i la tradició ha de preservar-se en alguna mesura com a elements d'identitat i d'identificació. Per ells l'islam continua sent la base del seu codi moral i es senten responsables de transmetre'l a les properes generacions. Però és un islam descentrat, en alguna mesura, de la tradició dominant en origen, per adaptar-se alguns costums socioculturals de la societat en la

qual viuen. També és cert que accepten valors i costums socials propis de la societat on han crescut i s'han format, sobretot els relacionats amb el món laboral.

No volen regresar al seu país sinó és per vacances o per visitar la família que resta en origen. Esperen un futur millor per a ells i pels seus fills que el que han viscut els seus pares. I pensen que tot i que la religió es mantindrà com un element diferenciador, esperen que no sigui un factor generador de desigualtats.

REFLEXIÓ

Crec que és necessari replantejar-se el tipus d'integració escolar centrada sobre l'àmbit escolar i sobre els aprenentatges, per passar a un model basat en un procés d'integració en la perspectiva de la futura integració sociocultural i laboral de tot l'alumnat. Un model que ha de tenir com a referent una escola que ha d'iniciar un procés de canvi cap a una integració, en l'ampli context social, basada en els àmbits de la cultura, de les relacions socials i dels aprenentatges i que ha de fonamentar-se en un projecte participatiu on l'escola no ha de ser un espai de pas per a pares i alumnat, sinó que ha de ser un lloc de trobada i de referència per a tothom. Per impulsar aquesta escola la participació s'ha d'entendre a través d'una cooperació activa d'institucions, organitzacions socials, educadors, pares i alumnes que recolzi la necessària cohesió social que ens cal, i per dinamitzar, almenys opedagògicament, els canvis que requereix la implantació d'un desenvolupament humà sostenible, com a resposta als murs, de tipus físic i ideològic, que pretenen frenar les demandes d'uns fluxos migratoris que són la resposta a la tirania d'una economia global que ens opressiona.

QUADRE 1. Efectes d'ètnicitat en les polítiques escolars a Catalunya (1980-1998)

DISCURSOS D'ÈTNICITAT	POLÍTiques ESCOLARS	EFFECTES D'ÈTNICITAT
DISCURS DE LA NACIONALITAT	<i>Dispositius de normalització</i>	ASSIMILACIÓ MÀXIMA/SEGREGACIÓ MÍNIMA
→ Immigració espanyola 1950-75	POLÍTiques DE NORMALITZACIÓ NACIONAL	Catalanització. Establiment implícit de la llengua com a símbol/marca de pertinença ètnica.
Règim d'ètnicitat:	Programa d'immersió al català (1983-)	
(a) <i>Catalanoparlants / castellanoparlants</i>	/SEDEC	
(b) classificació entre categories forta, però permeable		
(c) orientació vers l'assimilació (<i>catalanització</i>)		
DISCURS DE L'ALTERITAT ÈTNICA		
→ Immigració del Tercer Món (1980-)	Grup d'incorporació tardana del SEDEC (1989-)	Catalanització explícita
Règim d'ètnicitat:	Tallers de llengua (Osona) (1996/97). Projecte Turneda	<i>Culturalització</i> implícita dels immigrants del T.Món
(a) <i>minories ètniques: àrabs, gitanos/ autòctons</i>	POLÍTiques DE NORMALITZACIÓ SOCIAL	<i>Culturalització</i> o demarcació per la cultura (ús de matriques genèriques: religió, civilització, ...).
(b) classificació forta i impermeabilitat entre categories	Programa d'educació Compensatòria (1983-)	Camps de possibilitats obertes:
(c) orientació vers la diferenciació cultural.	Escoles d'acció especial (1982-1996)	- DISCURS DE LA INTERCULTURALITAT: la cultura com a valor per a la inserció escolar.
	Centres d'atenció educativa preferent (1996-)	- Discurs de l'alteritat ètnica: la cultura com a obstacle per a la inserció escolar. Efecte d'estigma
		ASSIMILACIÓ MÍNIMA/SEGREGACIÓ MÀXIMA

E. Fige

- can structure de departament des d'un punt d'opinió
- can ho perciben ells.

diferència - identitat

(Es un problema resoluble?)

tot l'any es deté: autònomia.

Polandès

- porer l'elaborar d'elment en la xarxa
- " = el'holc (na nomi l'holc)
- " por de l'epari holc.

- Ende s'important

família i'holc

(les voies importants)
autònomia

- recuperar el fortin de la família

evolució

- substància - objecte - diferència
- família - autònomia - arribar a un altre punt de vista
- intelectual
- les veus
- modelle alternatiu a l'ende

USA - França

comunitat

autònomia - islam.

- efectivitat: continuació - missió de la identitat de posse (el cas de Bosnia) (existència una etnicitat espontània?)
- l'ensid: trier a favor de les etnietats ètniques (els pous)

- la coartenció esdevé problemàtica (per professors, ~~escoles~~, pares, inspectors...)
 " " " " (e alguns casos per propòsits)

- importància del discurs. (el codi?)
 expert tècnic - curricular - dirigent
 científic pràctic poder.

Eulàlia Puntí

- introducció per Bosnia
- puntes d'interès per el seu qüestionari. model bilingüe, afí
 model de dues llengües, altre.
- resoldre la barreja de llengües
 - depend molt del professor a l'aula.
- A Catalunya: després de compensació i el nivell de qualitat de suport
 coneixement intercultural (manca material adequat)

M. Murià

- no s'adequa crear aules específiques
 (ultimàtium ↔ cultura mixta)

- (altre d'alternatives preferent (Rosa) → model frontal)
- doble professorat a dins de l'aula



Universitat de Girona

Facultat de Ciències
de l'Educació



BENVINGUTS/DES A GIRONA I AL SEMINARI MIGRACIÓ, RECERCA I INTERVENCIÓ SOCIAL, LES SESSIONS ES DESENVOLUPARAN D'ACORD AMB EL PROGRAMA PREVIST I QUE JA TENIU A LES VOSTRES MANS.

PER A QUALSEVOL QÜESTIÓ NO DUBTEU DE POSAR-VOS EN CONTACTE AMB L'ORGANITZACIÓ, DEMANEU PER LA ISABEL CRUZ O PER EN JOSEP MIQUEL PALAUDÀRIAS.

. . . .

EL DINAR ES REALIZARÀ EN EL RESTAURANT "EL RACONET DELS AMICS" A POCs METRES DE LA FACULTAT I SITUAT AL C. DEL CARME, 147.

EL MENÚ ES COMPOSA DE:

**AMANIDA
FIDEUÀ
POLLASTRE AMB BOLETS
POSTRES
I
CAFÈ**

Nota: EXCEPCIONALMENT, EL SEGON PLAT POT CANVIAR-SE PER PEIX EN CAS QUE ALGUNA PERSONA HO NECESSITI PER DIETA.

US DESITGEM UNA BONA I PROFITOSA JORNADA

APORTACIONS DELS
PARTICIPANTS A LES
PONÈNCIES
PRESENTADES

T'envio algunes observacions i qüestions que se m'han plantejat en llegir els documents que em vas enviar.

Ponència 1: El discurs de la interculturalitat: trampes i oportunitats

Qüestions: És possible de definir el concepte de discurs de la interculturalitat? Em sembla que, massa sovint es converteix en una pura demagògia o folklorisme. Com es pot aplicar a la pràctica docent?

Sobre les trampes i oportunitats proposo contrastar-ho amb una comunicació del 1991 de Fernand Ouellet (Universitat de Sherbrooke (Quèbec)) presentada al Seminaire sur l'interculturel organitzat pel Musée de la civilisation de Québec.

Caldria reflexionar sobre el recurs de distribuir l'alumnat immigrant en diversos centres per evitar la ghetització.

Ponència 3: Algunes reflexions sobre les relacions entre catalans i marroquins.

Com es pot trobar el punt d'equilibri entre les actituds prepotents i les discriminatòries de la població receptora?

Com es pot acabar el discurs separador nosaltres/ells. Com es pot sensibilitzar a la societat, l'autòctona i l'al·loctona, que tots som nosaltres?

- Fet el balanç de l'estudi, es pot dir que el rebuig, la discriminació, s'observa en tots dos sentits, el de la societat receptora i el de la que ve de fora?

Com es pot establir un acord, un pacte sobre les estratègies educatives. Es considera l'educació occidental massa tolerant, massa tova. Com es pot actuar sense traïr els conceptes educatius diferents?

Com es pot repensar la societat?

Ponència 4: Integració sociocultural, educació i escola en la comunitat marroquina

Es coneixen projectes d'altres països referent a la relació amb les famílies?

Com es pot establir el punt d'entesa entre escola, alumnat i família sobre el tipus d'educació i construcció de la identitat?

Si, tal com es diu l'escola exerceix un rol educatiu i la família un altre, com es poden fer complementaris, sense que s'interfereixin o sense que siguin viscuts per l'adolescent com a contradictoris?

Crec que és important que es reflexioni seriosament sobre l'ensenyament de la llengua d'origen i que es tinguin en compte experiències i programes d'altres països. Quina predisposició hi ha per part de les autoritats educatives?

Ponència 4: És ben evident la discriminació de la dona -vist amb ulls de dona occidental- com es viu des de la posició de dona de religió musulmans? fins a quin punt, és conscient d'aquesta diferència respecte de l'home? Fins a quin punt vol canviar la seva posició?

Com viuen les noies musulmanes instal·lades al nostre país o a la societat occidental aquesta diferència de situació?

Fins a la propera,

Eulàlia Puig

Poder disposar amb antelació de les diferents ponències que seran exposades en el seminari: Migració, recerca i intervenció social a Girona, crec que ha estat un gran encert. D'entrada els participants podem saber quin tipus de discurs escoltarem, però també ens obre l'oportunitat de pensar i reflexionar entorn d'aquest discurs.

Les línies que segueixen no pretenen en absolut discrepar del que diuen els ponents de manera que quedi en dubte, sinó que més aviat pretenc aportar un punt de vista que sorgeix de la pròpia experiència i que no és una veritat estàtica, en absolut, sinó una opinió que és possible que canviï a mesura que va variant el mateix fenomen migratori i fins i tot les aportacions de companys o altres experiències pròpies.

Voldria fer èmfasi que en cap de les ponències s'explicita què s'entén per integració, diversitat cultural, assimilació,... Això que podria ser un detall sense importància, crec que té un valor especial, perquè ens agradi o no, la veritat és que una mateixa terminologia s'està utilitzant de diferent manera depenent del context, de qui parla i de qui escolta.

Quan diem integració, tots estem pensant en el mateix? Opino que no. En l'àmbit escolar m'he trobat amb certa freqüència que quan es parla d'integració en realitat s'està parlant d'assimilació. D'altra banda tractar de com implementar la diversitat cultural en els currículums escolar, planteja com a primer problema acordar què s'enten per diversitat cultural.

Pel que fa a la teoria trobem moltes discrepàncies a l'hora de definir termes com aquests dos, si bé hi ha diverses aportacions. El que jo crec és que abans de començar a parlar d'integració hem d'explicitar què entenem com a tal, això pot resultar liós, perquè deixa a l'arbitri de qui parla la definició, però evita malentesos entre qui parla i qui escolta. Si a més el que es pretén és donar elements a alguna institució, ja sigui escolar o no, perquè posteriorment dugui a terme actuacions, els investigadors han de formular de manera precisa en quin sentit s'utilitza cada paraula.

Dit això, i per no contradir-me, explicito què entenc jo per integració i diversitat cultural. Evidentment, no dono LA DEFINICIÓ, sinó la meva conceptualització, i també crec que seria útil que els ponents concretessin la seva.

Per integració entenc el punt d'equilibri que és possible d'obtenir entre el bagatge cultural propi i el del context social ampli, que ve determinat pel lloc o cultura en el qual es viu, sense que ningú es vegi obligat a abandonar aquells costums i valors que considera "el nucli fort" de la seva pròpia cultura, i sense que s'estableixin relacions jeràrquiques basades en les diferències culturals d'un grup dominant vers un grup dominat (o minoritari). Les cultures no són estàtiques, i per tant van variant, i una de les causes d'aquesta variació és el contacte entre les unes i les altres. Per tant, concebo la integració com a bidireccional, que en el cas que ens ocupa implica tant la variació de l'anomenada societat d'acollida com la població immigrada, a la qual cal concebre com el que és: ciutadans.

Quan parlo de diversitat cultural m'estic referint al respecte cap a altres costums i valors diferents dels propis, però no de manera individual sinó col·lectiva. A aquest respecte, doncs, ha de ser tant per part de la població "autòctona" com de la població "immigrada", entenent que cap costum és superior a cap altre, sinó simplement diferent, i que cada mostra cultural porta al darrere un ús i un perquè que la fan intel·ligible, per bé que des d'un altre punt de vista aparegui com a caòtica o infonamentada.

Dit això m'agradaria fer una aportació al debat sobre la integració dels alumnes immigrants a l'escola, sent conscient que hi ha moltes diferències entre aquells escolaritzats a primària i aquells altres escolaritzats directament a secundària. Em centraré en aquella població que conec més, després de quatre anys de treball professional amb el col·lectiu i dos anys de treball de camp. M'estic referint als alumnes marroquins procedents del nord rural del Marroc.

Abordar el tema de l'escolarització dels alumnes nouvinguts és possible des de moltes vessants: "els criteris de l'adjudicació" del centre, les expectatives familiars vers l'escola, el manteniment de costums i valors de la cultura d'origen que es conserven i aquells que desapareixen, la preparació del professorat per acollir alumnes nouvinguts, l'elaboració d'un currículum eficient, el cost de la immigració per als alumnes i les famílies, la societat d'acollida, el mateix sistema educatiu, les polítiques d'ensenyament,... És evident que no es poden abordar tots aquests temes en un espai tan reduït, però si més no n'introduiré algun d'ells mostrant breument un posicionament que és lleugerament diferent al d'alguns dels ponents.

Una de les queixes més fortes del professorat és que alguns alumnes s'incorporen a l'escola quan el curs ja està començat. Es parla de goteig continu de noves matriculacions que distorsionen el funcionament "normal" de les classes. Val a dir que els culpables d'aquesta situació no són els alumnes ni tan sols la família, per bé que es decarrega contra ells. Aquí entren en joc diferents administracions, que fan imprevisible l'arribada de les famílies als municipis i ciutats.

Efectivament, en els últims anys, especialment a partir de l'any 1996, el nombre de famílies novingudes va en augment, un creixement continu però crec que sostingut. Això pot representar un problema, però, si aquest hi és, és perquè en realitat el sistema escolar no té previst com incorporar aquests alumnes, de manera que no representi tal problema.

Abans ja he fet referència al fet que és freqüent que en les escoles es parli d'integració quan en realitat s'està fent alusió a l'assimilació. Una de les coses que durant un temps em va sobtar, i molt, era que l'objectiu de les escoles respecte a aquests alumnes era que aprenguessin correctament el català, i dedicaven tots els esforços i recursos a l'abast per aconseguir-ho. Els alumnes i les seves famílies discrepen respecte que la llengua catalana sigui presa com a vehicular en l'ensenyament dels seus fills. El català s'equipara al dialecte d'ús quotidià, mentre que el castellà es pren com a llengua preferencial igual que ho pot ser l'àrab al Marroc. Ja tenim servit un primer punt d'incomprensió mútua. No obstant això, crec que aquesta diferència de posició és salvable en el temps: a mesura que les famílies coneixen el nou context en el qual viuen comprenen que el català sigui la llengua vehicular.

El que no crec que sigui suficient és aprendre català exclusivament, tot i la bona voluntat del professorat que imparteix aquestes classes, que intenten introduir altres coneixements.

Si bé les generalitzacions són odioses, definiré el perfil dels alumnes a què m'estic referint: alumnes procedents de zones rurals, alguns d'ells escolaritzats de manera regular en origen en l'escola laica, altres en l'escola alcorànica, i d'altres, el grup més nombrós, no escolaritzats o amb assistència irregular.

Amb aquest perfil, i pensant que aquests alumnes un dia o altre s'ha d'incorporar al mercat laboral, no crec que sigui suficient ni just que l'objectiu principal de l'escola, a la pràctica, sigui que aquests alumnes aprenguin català. Han de tenir la possibilitat efectiva d'adquirir els coneixements com pels altres alumnes.

Aconseguir que els alumnes segueixin un currículum ampli no és fàcil, si tenim en compte circumstàncies portades des d'origen. Hi estic d'acord, però hi ha d'haver maneres de poder-ho aconseguir. Tampoc sóc partidària de trobar una fórmula màgica que serveixi per a tots els alumnes i totes les escoles, perquè no crec que sigui possible.

El que pretenc és proposar una variant respecte a un model que es proposa i s'analitza en la ponència d'Eulàlia Purtil: l'exemple del Quebec. També voldria dir que no podem oblidar que partim de realitats diferents, de contextos socioculturals que no són iguals, per la qual cosa proposo tenir precaució a l'hora de les comparacions.

Ja tenim certes experiències amb les aules específiques en el nostre entorn més immediat, aules que neixen amb una filosofia però que a la pràctica en duen a terme una altra. L'experiència em porta a posar en dubte l'efectivitat d'aquestes aules que serien similars a la *classe d'accueil* del Quebec, o com a mínim que es concebin de durades que des del meu punt de vista són excessives per diversos motius:

- L'aprenentatge de la llengua es transforma en l'objectiu principal i a vegades únic.
- S'aïlla durant un curs o més els alumnes immigrants de la resta d'alumnes.
- L'aïllament dels alumnes afavoreix que s'intercomuniïn amb la llengua o dialecte d'origen.
- De la mateixa manera, no tenen contactes freqüents amb el professorat de les aules "normalitzades".
- Com a conseqüència d'això, aquests professors no s'impliquen en el currículum d'aquests alumnes.
- Aquestes aules es transformen en un gueto dintre la mateixa administració.
- La resta d'alumnes veuen un model de separació amb la qual cosa s'afavoreix la creació i el sosteniment d'estereotips.

- Es priva tots els alumnes d'una interrelació efectiva i afectiva que ajudi a comprendre la riquesa de la diversitat cultural, no només respecte a la cultura dels alumnes immigrants, sinó també respecte a la varietat existent en el món.

El que intento concretar és que s'ha de vetllar molt pel que succeeix en aquestes aules, i ser conscients tots els implicats que no són "un pàrquing de nens immigrants", especialment pel que fa als alumnes de secundària.

La proposta de Purti, sobre allò que és transferible al sistema educatiu del model del Quebec, és molt prudent. Ella diu "un suport adequat que asseguri que en un termini màxim de 10 mesos tingui la competència lingüística...". Si tenim en compte els alumnes que arriben a partir dels 13 anys, la proposta pot significar la meitat o més de la seva escolarització.

Per contra, jo em mostro més partidària que es redueixi el temps a uns 3 mesos, com a màxim, el temps que estan en aules específiques a temps total, i que durant la resta del curs rebin suport diari a temps parcial, dintre o fora de l'horari escolar. D'altra banda cal que els professors de les diferents matèries assumeixin la situació del conjunt de l'alumnat, amb un suport específic d'altres professionals per tal d'elaborar material o fins i tot fer de suport dintre l'aula.

Un recurs que existeix, i que em temo que no s'està utilitzant per treure el màxim rendiment, és el professorat de compensatòria. Aquesta podria ser una figura important, que caldria potenciar, després de revisar quines haurien de ser les seves funcions. No n'hi ha prou amb dues o tres hores de suport a la setmana, ni amb un professor. És possible que ens trobem davant una manca de recursos important, que des del meu punt de vista s'hauria de solucionar, però el que és ben segur és que això no pot ser una excusa.

D'aquesta proposta veig positiu, entre d'altres, els aspectes següents:

- Tots els professors es veuen implicats en l'educació de tots els alumnes de manera real.
- Tots els alumnes comparteixen possibilitats de coneixement mutu.

- L'entrada a l'escolarització total és progressiva i relativament ràpida.
- El professorat rep suport d'altre professorat o recursos específics.
- Es requereix un esforç per part de l'alumnat immigrant, però, si hi ha uns fruits positius,estic convençuda que serà ben acollit.
- Se segueix un currículum al més "normalitzat possible" que prepara l'alumne per al futur en els diversos sabers, igual que l'alumnat autòcton.

També crec que cal no perdre de vista que l'escola està immersa en un context social més ampli, i per això considero que l'escola, tot i tenir un paper important en la integració, no és l'únic agent social que ha de vetllar per ella. Tots hi estem implicats: les administracions municipals, comarcals, provincials, autonòmiques i centrals, d'una banda, però també les entitats diverses que ens envolten i, sobretot, no ens oblidem mai del col·lectiu d'immigrants. Tothom hi està implicat: recordem que concebo la integració sempre com a bidireccional.

Les universitats també han de jugar un paper important, la formació del professorat ha de preveure com a matèria obligatòria la diversitat cultural, perquè aquesta diversitat és una realitat en les escoles i en la societat en la qual vivim, i no hi ha cap indicador que ens mostri que es tracta d'un fet puntual, sinó ben al contrari, la immigració continuarà i amb ella alumnes que no coneixen el català i que sobretot dominen uns altres codis que eren els adequats per viure en origen però que poden no ser del tot funcionals en destí.

Podria escriure fulls i fulls, però aquest no és el lloc ni el moment de tal cosa. En qualsevol cas, crec que el debat en directe serà d'allò més interessant, i espero haver aconseguit el meu objectiu de col·laborar en aquest debat, amb algunes de les meves reflexions, que com el moviment migratori no són estàtiques ni inamovibles.

Ma Montserrat Muñoz Montoro

Posgraduada en Antropologia

Llicenciada en Filologia Àrab

Tècnica d'immigració de l'Ajuntament d'Olesa de Montserrat

Març de 1999

AVALUACIÓ DEL SEMINARI

Per tal de copsar el desenvolupament i els resultats del seminari és necessari que avaluem la feina realitzada. L'avaluació ens facilitarà major informació sobre els objectius previstos i sobre l'adequació d'aquests a les nostres necessitats i demandes.

Els resultats de l'avaluació s'enviaran a totes les persones que heu participat en el seminari, per tal que pogueu copsar què cal millorar en la celebració d'una altra trobada a l'entorn de la recerca aplicada i també en la tasca que realitzem les institucions, organitzacions i persones compromeses amb la intervenció social en el camp de les migracions.

Per respondre les qüestions encercleu el SI o el NO i aporteu algun comentari que justifiqui la vostra resposta.

Agraïm les votres aportacions.

1. - L'estructura i les activitats del seminari s'han adequat als objectius previstos pel mateix?

-SI- -NO-

Per què?

2. - Les aportacions dels ponents s'han adequat a les teves expectatives?

- SI- -NO-

Per què?.....

3. - El debat que s'ha produït a l'entorn dels temes tractats ha estat profitós per a millorar les línies d'investigació i d'intervenció?

-SI- -NO-

Què en destacaries en aquest sentit?.....

4. – El desenvolupament del seminari –aportacions i debat- s’ha adequat a les necessitats de la població a la qual es dirigeixen els programes d’intervenció social?

-SI- -NO-

Per què?.....
.....

5. - Els medis –atenció, informació, aula...- que el seminari ha posat a la disposició dels participants, s’han adequat a les teves expectatives?.

-SI- -NO-

Per què?.....
.....

6. - Els continguts i activitats del seminari han estat útils per al treball que realitzes?

-SI- -NO-

Què en destacaries?.....
.....

7. - S’han respectat la diversitat de llengües, cultures, valors i situacions socials presents en el seminari i de la població amb la qual treballem?

-SI- -NO-

8. - Si la resposta és negativa què creus que caldria millorar?

.....
.....

9.- Aporta comentaris per a millorar el desenvolupament d’una futura trobada.....

.....
.....

Universitat de Girona/ Fundació Serveis de Cultura Popular
Trobadra sobre recerca i intervenció social
Girona, 5.III.1999

El discurs de la interculturalitat: trampes i oportunitats

La construcció de l'alteritat ètnica en l'àmbit escolar

Per Jordi Pascual i Saüc*

La interculturalitat, ara i aquí, és com aquella "dama encadenada que ens està esperant", que cantava Lluís Llach a finals del 70. És o ha estat un somni de molts dels que des d'un àmbit o altre, des de la professió o bé des de la vocació voluntària –o des d'ambdues a la vegada-, ens hem acostat al món obert per la immigració al nostre país. Però, vet aquí, que ara per ara, el somni és encara somni –la qual cosa té la seva part positiva, perquè ens engresca- i la interculturalitat es troba reduïda a una petita expressió del que pot arribar a ser: un camp simbòlic que obre les portes a la innovació cultural i a la dinamització social. (Referència a l'encadenament del discurs de la interculturalitat que l'ancoren en dos punts: la seva associació i imbrincació amb els dispositius de normalització social; i la seva aplicació *només* a les minories ètniques (gitanos i immigrants no comunitaris del Tercer Món, bàsicament).

A continuació, miraré d'explorar quines són les potencialitats i les trampes d'aquest discurs, a partir de l'estudi de les condicions de la seva aparició, del seu desplegament i dels seus efectes. El que exposaré és el resultat d'un seguit de recerques que he dut a

* Jordi Pascual i Saüc és professor tutor del Centre Associat de la UNED de Terrassa i membre de l'Associació per a l'Estudi i la Promoció del Desenvolupament Comunitari.

terme, en col.laboració amb d'altres companys i companyes, durant els últims sis anys. Els temes principals que m'han ocupat durant aquest temps han estat:

- a. Aparició, desplegament i efectes dels discursos d'etnicitat en les polítiques escolars a Catalunya (1980-1997).
- b. Discursos d'alteritat i pràctiques d'escolarització en el camp dels centres escolars. Aquí he abordat el *problema social dels ghettos escolars*. Ho he fet en dos contextos: el Baix Llobregat sud i el districte de Ciutat Vella a Barcelona.
- c. L'exploració i promoció d'un camp d'acollida intercultural, més enllà de l'atenció a immigrants no comunitaris des dels serveis socials. Arran de la investigació-acció participativa (IAP) duta a terme al Vallès Oriental per un equip de l'Associació Desenvolupament Comunitari, del qual he format part.

A partir de l'exposició d'aquestes experiències de recerca i d'IAP i dels seus resultats, miraré de fonamentar un seguit de propostes que poden enriquir el debat aquest camp en construcció que és la interculturalitat.

1. Aparició i desplegament del del discurs de la interculturalitat: trampes i oportunitats.

D'ençà de 1980 –any del restabliment de l'autoritat del govern català en matèria educativa-, dos grans discursos d'etnicitat han atravesat i guiat les polítiques escolars: el discurs de la nacionalitat, implícit en les polítiques de normalització lingüística a l'escola; i el discurs de l'alteritat que, des de mitjans dels noranta s'instal·la en el dispositiu de les polítiques de *normalització social* (o programes de protecció i compensació social). El camp d'aplicació d'ambdues polítiques i el públic *diana* de cadascun d'aquest discursos ha estat distint: mentre els fills de les famílies provinents de la resta de l'Estat (les *escoles de catalanització mínima* on es comença a desplegar el Programa d'immersió el 1983) eren decididament objecte d'actuacions orientades vers la seva *catalanització*; els infants sorgits de la immigració no comunitària seguí durant els vuitanta els mateix camí escolar fins aleshores reservat per a la minoria gitana: es convertiren en el centre d'atenció preferent de les polítiques escolars normalitzadores. Seguint aquest segon model, el Programa d'educació compensatòria focalitzarà les

seves actuacions cada vegada més vers els infants definits com a *minories ètniques o culturals*.

Però serà -aparentment de forma paradoxal- en aquest segon focus d'actuació on, a principis dels anys 90, un altre discurs entri en joc i, al meu entendre, obre un camp de possibilitats nou: el discurs de de la interculturalitat. No pas per casualitat, el gran esforç compensador dels anys 80 havia ja reclamat durant aquest temps un espai vital on moure's, un camp d'aplicació que les categories d'etnicitat permetrien acotar i fer abastable. Per tant, un discurs diferencialista hi estava abonat i hi havia niuat pràcticament des dels orígens mateixos del Programa d'educació compensatòria.

Aquest és l'origen del discurs intercultural dins les polítiques escolars, aquest el seu hàbitat primer. Aquest context ha limitat el desplegament potencial d'un discurs de la interculturalitat en sentit fort i penso que aquests límits encara són vigents. D'un costat, hi ha l'associació i el contagi constants que es produeix entre l'àmbit *marginació social* i l'àmbit *diversitat cultural*. D'un altre costat, per a la política escolar catalana, la interculturalitat és encara un terreny reservat a les dites minories culturals (malgrat que ja s'hagin entrevist alguns canvis, si més no, a nivell de discurs manifest¹).

Però hi hauria altres hàbitats on diferents discursos i actuacions en la línia de la interculturalitat s'han anat desplegant. Em refereixo al camp obert pels moviments de renovació pedagògica, associacions de mestres i altres entitats civils. Ara bé, si aquí la capacitat d'autocrítica i d'innovació és més gran, per la pròpia conformació del camp, més obert; també és cert que aquelles trampes que coarten el desplegament de la interculturalitat, aquí també hi ha trobat condicions propícies: d'una banda, han reduït el seu camp d'aplicació -o han especialitzat part dels seus efectius- als col·lectius d'immigrats del Tercer Món; i, d'altra banda, molt sovint han suplert les agències

¹ SUBDIRECCIÓ GRAL. D'ORDENACIÓ CURRICULAR (1996), *Educació intercultural*. Barcelona: Departament d'Ensenyament/ Generalitat de Catalunya. També és cert que, paral·lelament, des d'un programa de normalització social com el d'educació compensatòria, s'està promovent l'adopció d'una perspectiva intercultural en els projectes educatiu i curricular de centre, però focalitzant-la només a alumnes estrangers. Vegeu, en aquest sentit: COMAS, R. i VIA, R.M. (1998), op. cit. "L'educació intercultural en el PEC i en el PCC: l'escolarització d'alumnes estrangers". A AZNAR, S.; SACRAMENTO BUESA, M. i TERRADELLAS, M.R. -coord.- (1998), *Primer Simposi: Llengua, Educació i Immigració*. Girona: Universitat de Girona/ Servei de Publicacions.

estatals –sovint guiades per una estratègia de delegació- en l'atenció social i escolar a aquests col·lectius, assumint tasques de normalització social.

2. El problema social dels *ghettos* entre escoles o el perill de l'etnicitat-estigma.

Un segon tema que he abordat en els últims anys és el de la formació d'escoles-ghetto. La visió social més estesa considera aquesta qüestió com un problema social i parteix de la següent suposició: la concentració dels infants de minories ètniques en una escola augmenta la probabilitat que aquesta escola esdevingui un *ghetto*.

El meu treball de camp en dues zones de l'àrea metropolitana de Barcelona: Ciutat Vella i el sud del Baix Llobregat, m'han permès rebatre aquesta suposició. El cas de dues escoles ho il·lustren:

- una de les escoles amb més presència d'infants fills d'immigrants no comunitaris (més del 40 %) és l'única escola pública d'ensenyament primari on la demanda de places és superior a l'oferta.
- L'escola on he pogut observar un procés de ghettització més avançat (no tant per la gran presència d'infants de minories ètniques, sinó per la fugida constant d'infants d'autòctons) ha estat una escola pública de Gavà, l'equip directiu del qual havia comptat que 9 de cada 100 alumnes del seu centre eren gitanos.

Altres diferències entre aquests dos centres em semblen igualment significatives: mentre el primer havia viscut una remodelació arquitectònica recent, mantenia de feia anys el mateix equip directiu i una mateixa línia pedagògica (on, per cert, la diversitat cultural es prenia com a valor positiu); el segon centre havia patit una reconversió de macrocentre de quatre línies a principis dels vuitanta a centre de 2 línies deu anys més tard, amb el que això suposa d'instabilitat per a la plantilla docent, i en la línia pedagògica del qual el discurs de la normalització social no havia acollit cap engruna d'interculturalitat. Però encara hi ha un altre element que, al meu entendre, resulta més rellevant per entendre per què un tendia a esdevenir un ghetto i l'atre no. Aquest element és la construcció de l'etnicitat en un i altre context. Mentre a Ciutat Vella, un discurs que enaltia els beneficis de la diversitat cultural arrelava fort, en uns centres més que en uns altres, certament, però en qualsevol cas, es feia un lloc al marge del discurs

de l'alteritat social ancorat en símbols-estigma com ara la droga i la delinqüència, i fins i tot s'utilitzava per contrarrestar els efectes d'aquest últim (a Ciutat Vella i al costat dels fills de prostitutes o de delinqüents, els infants immigrants són els alumnes bons); a Gavà i en el context social proper a l'escola esmentada, el discurs de l'ètnicitat que tenia en els gitanos als seu principal objecte, emergia de bracet amb el discurs que desplegava tot l'imaginari associat al món de la droga i el seu tràfic; de manera que gitanos i tràfic de droga es fonien en un sol concepte a ulls dels veïns, però també dels responsables de centres escolars (i no només de l'escola pública en qüestió).

En aquest segon context, extrem si voleu, però altament il·lustratiu, em sembla haver trobat la clau que explica la formació d'escoles *ghetto*: la conjunció fatídica i difícilment reversible entre condicions d'augment crític de la marginació social i el desplegament d'un discurs ètnic que subministra els elements simbòlics que fan possible i legítim veure l'altre sota el prisma de l'estigma. Un discurs que permet, en aquelles condicions propícies, marcar i aïllar els ètnicament diferents com a pretesos causants de la crisi, els quals en resulten així les seves principals víctimes, els seus caps de turc.

3. Propostes per a una micropolítica de les relacions interculturals.

Respecte a les polítiques educatives, la meua proposta va en la línia d'alliberar el discurs de la interculturalitat de les dues trampes que en limiten les seves potencialitats. En primer lloc, cal estendre el discurs de la interculturalitat més enllà del límit de les dites minories ètniques, per implicar-hi les altres cultures que conformen el calidoscopi cultural català: l'andalusa, la gallega, la jueva, la catalana, però per què no també, la cultura de la feminitat o d'altres. La interculturalitat implica a tots. Assumir això suposaria donar lloc a l'eclosió de la interculturalitat en l'esfera escolar, que pot alimentar –i es pot alimentar de– el seu procés d'emergència en la vida pública tota sencera.

En segon lloc, cal desencadenar la interculturalitat de l'altre gran dispositiu que l'atenalla: els programes i serveis destinats a compensar la desigualtat social. No només el discurs de la interculturalitat implica a tots, sinó que pot concernir-ho tot. Per dir-ho

clar, els materials educatius que preparen el descentrament i el diàleg des de codis culturals diversos –i dels quals ja disposem, gràcies al treball de força pedagogs i altres professionals de l'educació- no poden ser eines exclusives del professionals d'educació compensatòria; han d'esdevenir instruments recurrents per a tot el professorat i el sistema educatiu català ho ha d'assumir i promoure.

Pel que fa a la possible formació d'escoles *ghetto*, les recerques en què he participat em duen a destacar la rellevància de la construcció simbòlica de la figura de l'altre, del que he anomenat discursos d'etnicitat (concepte que no correspon a *idees*, sinó a pràctiques socials significatives). A partir d'aquí, prevenir la formació d'escoles ètnicament segregades, no ha d'anar tant en la línia de tenir cura amb el llenguatge, en el sentit d'*allò políticament correcte*; sinó, més aviat, ha de mirar de desactivar l'extraordinari vigor que demostra el discurs de l'etnicitat-estigma en determinats contextos socials que aquí he anomenat *crítics*. Si els discursos esdevenen legítims, operatius i eficaços en relació a determinades condicions socials –a les quals, per cert, contribueixen a legitimar-, per desactivar-los caldrà anar al fons d'aquesta relació, caldrà incidir en la connexió discurs-agents-condicions estructurals.

Finalment, he provat de mostrar que la investigació-acció participativa (IAP) és un mètode adequat per abordar aquest treball de desactivació de certs discursos i de reactivació d'altres en distints contextos i comptant amb la participació dels agents implicats en el camp de l'acollida intercultural: agències estatals, agències civils i persones d'ací i d'allà, que volem fer junts aquest país.

CAP A UN MODEL DE SERVEIS D'INTEGRACIÓ DE L'ALUMNAT ESTRANGER D'INCORPORACIÓ TARDANA. EXEMPLE DEL QUEBEC

Eulalia Purí

Introducció

I. Breu descripció del model

II. Punts forts i punts febles

III. Continguts de la programació

IV. Formació i preparació del professorat. Responsabilitat de la integració dels alumnes d'incorporació tardana.

V. Possibilitats de transferibilitat al sistema educatiu català

Introducció

La mobilitat de la societat actual amb ha portat als països receptors a reestructurar els serveis públics com poden ser la sanitat i l'escolarització. Els escolars quan s'incorporen a la sistema escolar del país d'acollida es troben amb dues dificultats principals: la llengua i l'adaptació al sistema escolar. Per aquesta raó els països amb més tradició de recepció de les onades d'immigració han desenvolupat i aplicat models diversos per poder inserir l'alumnat nouvingut al sistema educatiu. Els models fan especial èmfasi en l'aprenentatge de manera ràpida i intensiva de la llengua del país i de l'ensenyament, alhora que es dota l'alumnat de la informació suficient per poder-se adaptar al nou sistema educatiu i a la nova societat intentat de preservar al màxim l'origen ètnic i cultural d'aquest alumnat.

En la societat occidental, europea i nord-americana s'han experimentat dos tipus de models: la integració al grup regular amb suport lingüístic o un grup tancat on es prioritza l'aprenentatge intensiu de la llengua. Tots dos models presenten punts forts i punts febles per a la consecució de l'aprenentatge de la llengua d'ensenyament i per a la integració al sistema escolar. Si el primer model afavoreix el contacte amb els iguals, de manera immediata, també pot crear llacunes en l'alumnat sobre el coneixement de la societat d'acollida. El segon model afavoreix l'adquisició de la llengua de manera ràpida i el coneixement de la societat d'acollida, però depèn massa dels lligams afectius que es creïn entre el professorat i l'alumnat. En el primer cas, l'èxit depèn molt de la capacitat d'adaptació de l'individu a integrar-se al nou model d'educació i en el segon cas la figura

del professor de la classe d'acueil és el referent per comprendre l'organització i el funcionament del sistema escolar.

Estudis recents sobre la interrelació entre l'aprenentatge de la llengua materna i l'aprenentatge de llengües segones, així com de la representació cognitiva de l'escolar ha permès de desenvolupar projectes d'escolarització de l'alumnat immigrant en la seva llengua materna, ja sigui en l'educació infantil i, per tant en l'aprenentatge de la lecto-escritura com de l'escolarització en la llengua materna en l'educació primària i secundària. Si bé els resultats són diversos, és oportú de qüestionar-se el paper o la presència de la llengua materna en els models de serveis per a l'alumnat estranger d'incorporació tardana.

Al Quebec, des del 1973, es va optar pel segon model que hem exposat, és a dir es va aplicar un model basat en la creació de grups tancats, de ratio reduïda on s'agrupés l'alumnat d'incorporació tardana, per capacitar l'alumnat per integrar-se, de manera ràpida i eficaç, al sistema escolar quebequès.

I. Breu descripció del model

La classe d'acueil -amb la diversitat de models d'organització, entre els quals la classe tancada i la classe semioberta- és el model que s'aplica al Quebec i que els estudis que se n'han fet, la revelen com un mitjà eficaç per a assentar les bases per a la seva integració. Permet adquirir la competència lingüística -en francès- i integrar-se en el nou mitjà escolar i la nova societat. (MEQ. *Une école d'avenir. Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Gouvernement du Québec, 1998, pàg. 22)

El quadre següent il·lustra els serveis que dispensa el Ministère d'Éducation du Québec per a tendre les necessitats educatives de l'alumnat estranger d'incorporació tardana.

Classes d'acueil (1969)	mésures d'acueil	Intégration
Classes de francisation (1981)	mésures de francisation	Retard scolaire
	mésures de soutien linguistique	sous-scolarisation
		alphabétisation
Programa PELO (Programme d'enseignement des langues d'origine) a la primària		

Fig. 1 Serveis oferts a l'alumnat estranger d'incorporació tardana

La ratio de la classe d'accueil és de 16-19 alumnes i la durada mitjana de l'estada a la classe d'accueil és de 10 mesos. El perfil tant cultural com lingüístic de l'alumnat immigrant actual, -llengües i cultures més allunyades del francès i de la cultura occidental nord-americana- constaten com a insuficient la durada de l'escolarització en classe d'accueil, per això el MEQ està reconsiderant aquesta qüestió i sembla oportú de preveure una integració més ràpida en les etapes d'educació infantil i primària i de prorrogar-ne l'estada en l'educació secundària.

Ratio de la classe d'accueil: 16-19 alumnes/classe

Temps d'estada a la classe d'accueil: 10 mesos, prorrogables fins a 20 a la primària i fins a 30 a la secundària.

Fig. 2 Ratio i permanència a la classe d'accueil

Distribució de les matèries de la programació de la classe d'accueil

En la programació de la classe d'accueil es fa especial èmfasi en l'aprenentatge de la llengua francesa, però també en forma part de manera obligatòria l'ensenyament de disciplines com les matemàtiques, les ciències humanes, l'educació física i l'educació musical i artística, si bé en una proporció molt menor. El quadre següent il·lustra la distribució de les matèries de la classe d'accueil:

Disciplines	Sessions de classe (en un cicle de 9 dies)
Francès 4 classes de les quals s'han de dedicar a l'ensenyament de la història del Québec i del Canadà	24 (= 16,4 hores setmanals/ 3,28 hores diàries)
Matemàtiques	8 (= 5,5 hores setmanals/ 1,1 hores diàries)
Altres disciplines entre les quals educació física i arts	4 (= 2,75 hores setmanals)
Total	36 (= 25 hores setmanals/ 5 hores diàries)

fig. 6. Matèries de la programació de la classe d'accueil

Procés d'integració al sistema escolar quebequès.

L'objectiu principal de la classe d'accueil és en primer lloc dotar l'alumnat d'una base lingüística suficient per poder seguir l'escolarització en francès i per altra banda d'adquirir les habilitats bàsiques per poder prosseguir l'escolarització. Per afavorir la integració social i escolar és important el pas a la classe ordinària, però per tal que aquest procés no sigui traumàtic cal reforç, sobretot lingüístic. El model de serveis quebequès preveu el suport

lingüístic, durant un període de 10 mesos, un cop l'alumnat s'ha incorporat a la classe regular. De tal manera que el procés d'integració es pot il·lustrar de la manera següent:

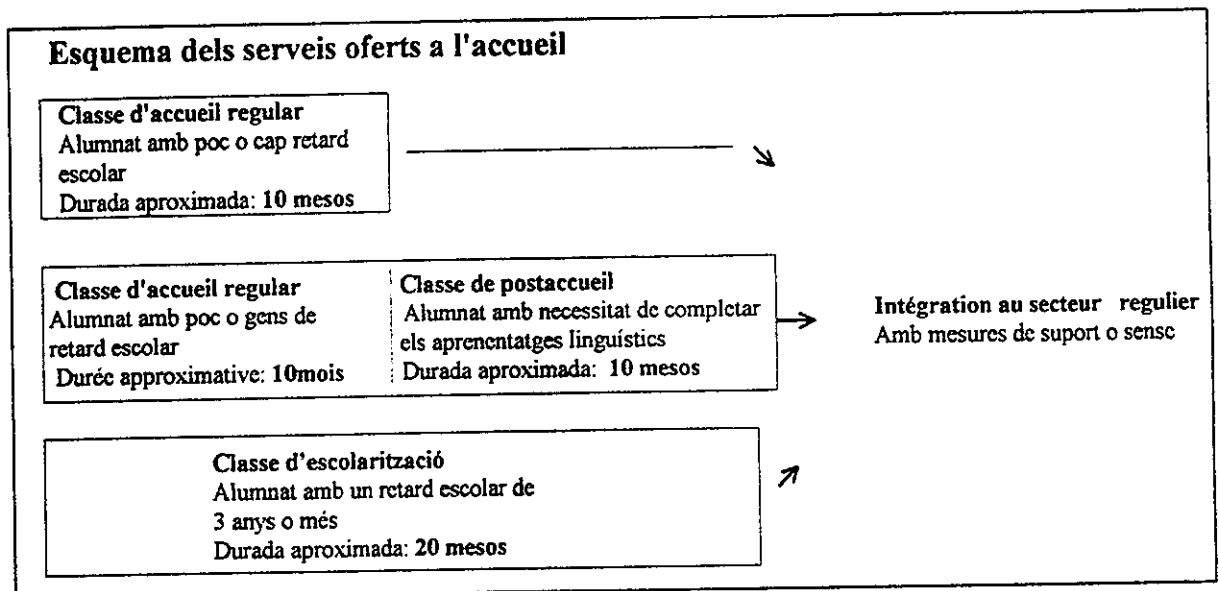


fig.4. Esquema del procés d'integració al sistema escolar quebequès

II. Punts forts i punts febles

Els professionals de diferents sectors de l'educació consideren que el model és vàlid, tenint en compte que l'índex d'integració dels alumnes és acceptable i que el fracàs escolar no és pas més elevat que els altres alumnes.

Malgrat aquesta valoració global favorable al model de classe tancada, diferents sectors relacionats amb educació i immigració consideren que caldria millorar sobretot tres aspectes: la relació amb les famílies, resoldre qüestions de conflicte cultural i la coordinació del sector de l'acueil i el sector regular. A més de les reformes que proposen les disposicions ministerials (MEQ 1997 i MEQ 1998) que basen l'educació a partir de tres principis bàsics: a) La promoció d'igualtat d'oportunitats; b) La competència en francès, llengua comuna de la via pública i c) l'educació per a la ciutadania democràtica en un context pluralista.

La publicació de les noves disposicions ministerials en matèria d'educació i l'interès, per mesures econòmiques que declara: "la classe ordinaire sera le lieu principale de l'intégration des élèves nouvellement arrivés au Québec" ha provocat controvèrsia en diferents sectors, sobretot per part dels sindicats que consideren que les mesures de suport

competència en francès i també cal una relació més estreta entre el professorat d'acueil i del sector regular per tal de facilitar la integració al sistema educatiu.

IV. Formació i preparació del professorat. Responsabilitat de la integració dels alumnes d'incorporació tardana.

El professorat responsable de les classes d'acueil, a preescolar, primària i secundària té un títol universitari en Ciències de l'Educació en l'especialització de francès, francès, llengua segona o en psicopedagogia. Darrerament es valora la formació en educació intercultural. La integració ha de ser lingüística, en la mesura que el domini de la llengua ha de facilitar tots els altres aprenentatges. També ha de tenir en compte un component psicopedagògic, en la mesura que s'ha de potenciar un tractament de la diversitat i oferir a l'alumnat el tractament adequat. Finalment la integració té una dimensió social, en el sentit que desenvolupa lligams significatius amb els membres de la societat d'acollida i l'aprenentatge dels valors, dels codis i dels referents culturals d'aquesta societat. Ha de ser un objectiu fonamental per al medi escolar d'afavorir, des del començament, d'oferir a l'alumnat nouvingut, les mateixes oportunitats d'èxit que la resta d'alumnat. És obvi que cal que tot el personal de la comunitat educativa s'impliqui en el procés d'integració i adaptació al nou sistema escolar. (MEQ: *Une école d'avenir. Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Gouvernement du Québec, 1998, pàg. 22)

V. Possibilitats de transferabilitat al sistema educatiu català

Del model és transferible la idea que no es pot integrar directament l'alumne sense un suport adequat que asseguri que en un termini màxim de 10 mesos tingui la competència lingüística suficient per poder seguir les classes del grup que li pertoca per edat. Hem de ser conscients, però, que el suport lingüístic ha de tenir continuïtat un cop integrat al grup regular. Si es volen aconseguir uns resultats satisfactoris cal que cada centre compti amb els recursos suficients per poder atendre aquest alumnat i que el professor estigui vinculat a l'escola o institut o formi part de la plantilla de professors. L'estructura de l'ESO, en crèdits afavoreix l'oferta de crèdits de llengua, de matemàtiques i de ciències socials, naturals i experimentals adequats per a tractar la diversitat de l'alumnat d'IT.

lingüístic tendiran a desaparèixer i aleshores es degradarà l'atenció de l'alumnat acabat d'arribar. Altres sectors, però en fan una anàlisi crítica que cal una revisió a fons del model actual, en el sentit que les característiques cada vegada més diverses de l'alumnat han de portar a l'aplicació de models diferents, segons els casos. Em sembla remarcable la proposta d'aplicació del model de Marie McAndrew, directora del CEETUM (Centre d'édutes ethniques de l'université de Montréal), per poder atendre la diversitat de l'alumnat d'incorporació tardana. Ateses les característiques de la immigració actual es poden considerar tres grups generals, que poden rebre l'atenció que es proposa a continuació:

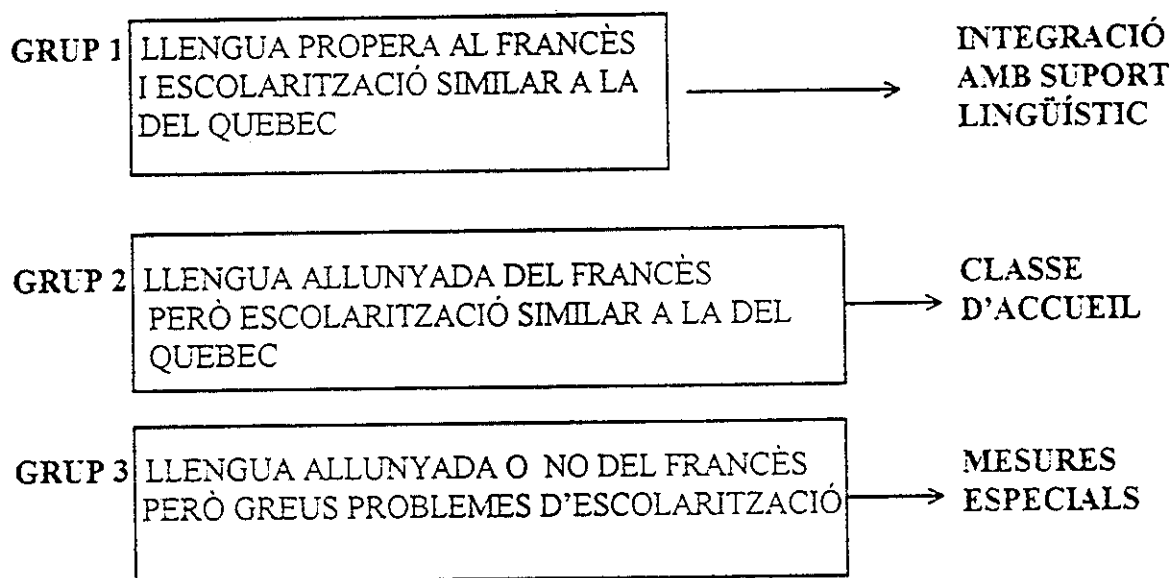


Fig. 5. Proposta d'aplicació del model de classe d'accueil, atenent a la diversitat.

Marielle Messier, en la seva tesi *Les modèles de services réservés aux élèves nouveaux arrivants dans le système scolaire: une étude comparée entre Montréal et Toronto*, considerar oportú i eficaç aquest model basat en un corrent filosòfic presentat per Mary Ashworth(1975) basat en l'aprenentatge intensiu de la llengua és favorable perquè permet a l'alumne de poder-se comunicar, el més ràpidament possible amb el seu entorn més immediat i d'aquesta manera també pot establir un primer contacte amb la cultura i la societat receptora, que li ve per part del titular de la classe, molt conscienciat de la situació particular de l'alumnat. De totes maneres considera que la diversitat de la immigració requereix una avaluació inicial més rigorosa que contempli aspectes altres que la

CÓDIGO DE FAMILIA Y DERECHOS DE LAS MUJERES EN EL MAGREB

Djaouida Moualhi

La discriminación que padecen las mujeres en los países del Magreb no es debida solamente al contexto social (costumbres, tradiciones) sino que, además, está justificada por las autoridades estatales de aquellos países. En el terreno jurídico, las leyes están en contra de las mujeres magrebíes, justificando la desigualdad entre los dos sexos en cuanto a deberes y derechos asignados a cada uno de ellos. En Argelia y Marruecos, no tanto en Túnez, legalmente tienen un estatuto de menor en unos textos de importancia capital como son los Códigos de la Familia magrebíes.

En Marruecos y Túnez los códigos de estatus personal fueron adoptados justo después de sus independencias respectivas. Mientras que Argelia no pudo legislarlo hasta finales de 1984, tras una larga lucha de las mujeres argelinas en contra del proyecto de ley. Sin embargo, pese a la diferencia temporal en esta producción normativa, lo cierto es que las tres legislaciones sobre la familia, de Argelia, Marruecos y Túnez, mantienen a las mujeres en un estatus jurídico inferior, restringen su movilidad espacial al hogar y la familia y su actividad a las faenas domésticas y la educación de los niños.

En los códigos argelino y marroquí se mantiene la poligamia y el derecho de repudio como derechos masculinos que no requieren siquiera el consentimiento de la mujer. Asimismo, estas leyes asignan a las mujeres, incluso a las adultas jurídicamente, un tutor matrimonial que ratifique su enlace matrimonial. Por ejemplo, el artículo 12 de la *Mudawana*, la ley de familias marroquí dicta que: "el padre puede oponerse al matrimonio de su hija virgen menor si aquello resulta para el interés de la familia". El permiso de los padres al matrimonio de un menor no tiene nada de extraño, lo que sí resulta sorprendente es que sólo se aplique a las mujeres.

Además, las mujeres no pueden divorciarse por el mero hecho de desearlo, derecho del cual, como he dicho, sí disponen los hombres por medio de la figura del repudio. A ellas sólo se les concede en caso de que aporten pruebas consideradas suficientes según decida el juez (y se trata generalmente en la práctica de pruebas de muy difícil obtención). En comparación, para el hombre es suficiente con tal que pronuncie la palabra "te repudio" tres veces, y no se le exige ninguna prueba. Los hechos por los cuales está permitido a las mujeres pedir el divorcio son casi imposibles de demostrar. Sin embargo, las razones por las que ellas pueden desear el divorcio o la separación de su pareja son innumerables y bien serias, tales como la infidelidad

del esposo, su conducta criminal (robo, estafa, violación, etc.) y su violencia. A pesar de esto los jueces son parciales en este dominio: justifican perdonan o piden simplemente las causas. En estos casos la esposa es devuelta a su casa, para seguir asumiendo las circunstancias, soportando al marido y a todo su entorno (la suegra y toda su familia que la acusaran ahora por su comportamiento irracional, irresponsable y desleal) (Moulay R'chid, 1991; Ruiz de Almodóvar, 1995).

Muchas mujeres en esta situación acaban por someterse sumisamente a la situación de partida, con el sentimiento de haber perdido su confianza en una solución jurídica. Si antes de acudir a los tribunales las perjudicadas albergaban la esperanza de una salida pública, tras la negativa de ésta el problema pasa a ser exclusivamente privado. En esta nueva situación las mujeres ya no perciben otra opción que resignarse ante la fatalidad de su destino, atribuyen su desigualdad jurídica a una superioridad natural del varón, y se consuelan en el afecto a sus hijos(as). Por otra parte, los hombres conciben el divorcio fácilmente, sin complicación (ni pérdida de dinero ni de tiempo). Entonces los hombres con toda libertad pueden divorciarse sin preocuparse de las consecuencias que recaen siempre sobre las mujeres¹. Por el contrario, en lo que concierne a la responsabilidad penal la igualdad es mantenida, todo el mundo es sancionado de la misma manera.

La mujer, según el Código de la Familia vigente en Marruecos, apenas tiene el derecho real de divorciarse. Las condiciones o pruebas que se requieren son muy difíciles de reunir. Al mismo tiempo alienta el divorcio unilateral y abusivo del esposo legalizando el repudio. De hecho, acarrea familias enteras en la calle (mujer y sus niños), incitando así a la delincuencia y la prostitución y al abandono de los niños. Por tanto, institucionaliza la opresión y la inferioridad de la mujer.

Por su parte, el artículo 52 del Código de la Familia argelino determina que en un divorcio que conceda la tutela de los niños a la mujer, ésta se beneficiará del derecho a la vivienda tan solo cuando el marido tenga las posibilidades económicas que lo permitan

¹ Particularmente considero que el Código de la familia en Argelia y en Marruecos reduce la mujer, tanto si es analfabeta o intelectual, a una situación de dependencia primitiva, lo que significa un retroceso en el proceso de emancipación y igualación de derechos conseguidos después de un largo esfuerzo por las feministas. Citaré algunos ejemplos a este propósito: el alojamiento es atribuido arbitrariamente al marido; la mujer puede guardar los niños pero sin ser la titular; muchas mujeres han visto sus peticiones de divorcio suspendidas porque las razones que daban no son reconocidas por el juzgado, como el ser víctima de golpes, ya que la violencia no se acepta como causa de separación.

que su trabajo fuera de casa es secundario. Además, el marido, por el poder y la autoridad sobre su esposa que le es conferido, puede impedir que ella vaya a trabajar si considera que esta actividad perjudica a su matrimonio, y en caso de que ella desobedezca y acuda al trabajo, él puede acusarla de abandono del hogar (Moulay R'chid, 1991).

En suma, examinando los derechos y deberes de las mujeres y hombres en los tres códigos de familia, podemos llegar a la conclusión de que la mujer no es un sujeto de derechos sino más bien un objeto de derechos. Sin olvidar su estatus de eterna menor, ya que: necesita un tutor para casarse; soltera está bajo la tutela de los padres y en su propia casa se halla bajo la tutela del marido; el padre puede rechazar un pretendiente si no le gusta sin consultar a su hija; y el marido tiene el derecho de prohibir trabajar a su mujer.

Resulta muy cómodo justificar las disposiciones del Código de la Familia invocando el Corán. Sin embargo, existe una multiplicidad de ejemplos en la tradición musulmana que demuestran que la religión no tiene por qué discriminar a la mujer, sino que, por el contrario, puede liberarla. Por tanto, con el Corán en la mano, pueden encontrarse argumentos tanto a favor como en contra de una igualdad entre hombre y mujer.

El Corán ha concedido a las mujeres el derecho a la herencia, a la propiedad privada, al divorcio y a escoger su cónyuge². La prueba de ello está también en algunos hadices del profeta Mahoma. Por ejemplo, en lo que concierne el matrimonio, dice la tradición que el mismo profeta, al acudir a él una joven para quejarse porque su padre quería obligarla a casarse con una persona que ella no deseaba, le respondió que tenía el derecho de rehusarlo y obligó a sus padres a cambiar de opinión. Otro ejemplo lo brinda la primera esposa del profeta, Khadija. Fue ella quien propuso al profeta a que se casara con ella, lo que da pie a justificar la iniciativa femenina en la propuesta de matrimonio. Además, en lo que concierne los derechos económicos, la misma Khadija era comerciante y el profeta era empleado suyo antes de casarse con ella³. Entonces el Corán y la Charea también pueden proteger a las mujeres de los abusos. No es el Islam sino una forma parcial de entenderlo lo que justifica los abusos jurídicos sobre las mujeres. La situación de discriminación en la que se encuentran parece

² Sobre el derecho a la herencia, a la propiedad privada y el matrimonio véase los versículos al respeto en la primera parte.

³ Otra vez más, los conservadores musulmanes, opinan que el hecho que la esposa del Profeta era comerciante no justifica que las otras mujeres tengan el derecho de trabajar fuera de casa. Porque ésta (Khadija), había trabajado antes de casarse y que después de consumir el matrimonio, confió esta tarea a su marido.

deberse a la interpretación tendenciosa del Corán y a la manipulación de los hadices para justificar los intereses políticos y económicos de los países correspondientes.

En efecto, la religión en concreto, en lo que tiene de tergiversación de los textos sagrados, es un arma utilizada muy a menudo en contra de las mujeres. Cada vez vemos con más claridad que los poderes políticos y económicos, utilizan con demasiada frecuencia la religión como un instrumento a su disposición, y que los gobernantes se sirven de esta institución para someter a los gobernados. Así pues, la religión acaba sirviendo a los mismos propósitos que los regímenes judiciales y educativos, que son los encargados de garantizar la supervivencia del régimen patriarcal en las familias cristianas, judías y musulmanas⁴.

No solamente la interpretación del Corán ha sido marcadamente tendenciosa, sino que también la manipulación es mal endémico en las sociedades musulmanas. Como desde el siglo VII todas las formas de poder se legitimaban a partir de la religión, los poderes religiosos, económicos y patriarcales han alentado la fabricación de falsos hadices con los que conseguir sostener interpretaciones favorables a sus intereses diciendo que esas serían las del profeta. Los hadices son supuestos testimonios recogidos de lo que el profeta hubiera dicho ante diversas cuestiones, y una vez aceptado como verosímil, permiten fácilmente legitimar diversas conductas y proscribir otras. Probablemente, bajo las presiones de diversos poderes materiales, los depositarios del discurso religioso escogieron algunos hadices con sus propias interpretaciones tergiversadas que les permitieron legitimar ciertos privilegios y beneficiar a sus detentores⁵.

⁴ Sobre esta múltiple relación : política, religión y discriminación y exclusión de las mujeres del ámbito público véanse Lerner (1990), Bouhdiba (1986) y Delany (1992).

⁵ Véase Mernissi, 1987.