



Acabat/SCP

# LA CONSTRUCCIÓ DE LA IDENTITAT CULTURAL DELS NENS/ES MAGREBINS/ES. UN ESTUDI QUALITATIU CENTRAT EN EL CASC ANTIC DE BARCELONA

**GRUP DE RECERCA I ESTUDI SOBRE EL MAGREB  
DEL CENTRE D'ESTUDIS AFRICANS**

*l'autor*

**BECA DE LA FUNDACIÓ DE CULTURA POPULAR  
ATORGADA AL GRUP DE RECERCA I ESTUDI SOBRE EL MAGREB  
DEL CENTRE D'ESTUDIS AFRICANS**

**INVESTIGADORS:**

**Guillermo ALONSO**

**Montse COLOMÉ**

**Teresa CUCURULL**

**Lídia LLEONART**

**Setembre de 1998**

# ÍNDEX

## INDEX

<b>MARC TEORIC</b> .....	<b>1</b>
INTRODUCCIÓ .....	2
CONSIDERACIONS PRELIMINARS SOBRE EL FENOMEN DE LA IMMIGRACIÓ .....	7
APUNTS ESPISTEMOLÒGICS I TEÒRICS PER UNA ETNOGRAFIA DE LA IMMIGRACIÓ EN EL CASC ANTIC DE BARCELONA .....	22
EL MARROC: PAÍS MULTILINGÜE I MULTICULTURAL D'ÀRABS I BEBERS O IMAZIGHEN .....	33
HISTÒRIA DE LA IMMIGRACIÓ MARROQUINA CONTEMPORÀNIA: LA RAMÓ DE FONTS DE LA MUNDIALITZACIÓ I EL SEU RESSÒ EN EL BARRI DEL CASC ANTIC .....	47
DESCRIPCIÓ URBANÍSTICA I SOCIOCULTURAL DEL CASC ANTIC DE BARCELONA .....	53
<i>ALGUNES PROBLEMÀTIQUES</i> .....	53
<i>JOVES MARROQUINS DELINQUENTS</i> .....	63
<i>DISCRIMINACIÓ</i> .....	64
ESCOLA I EDUCACIÓ .....	66
<i>DESCRIPCIÓ DE LES ESCOLES DEL CASC ANTIC DE BARCELONA</i> .....	68
LA IDENTITAT CULTURAL .....	72
LA CONSTRUCCIÓ DE LA IDENTITAT CULTURAL .....	79
<b>DIARI DE CAMP</b> .....	<b>83</b>
ADDENDA .....	108
<b>ESTUDI DE CAS</b> .....	<b>110</b>
HISTÒRIA DE VIDA DE R.A., UNA JOVE IMMIGRANT MARROQUINA, VEÏNA DEL CASC ANTIC DE BARCELONA .....	111
<b>CONCLUSIONS</b> .....	<b>116</b>
<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	<b>122</b>
<b>ANNEXES</b> .....	<b>129</b>

# MARC TEÒRIC

## INTRODUCCIÓ

Res millor, si volem començar sense embuts, que fer una pregunta el més directa i rotunda: ¿hi ha algú que sàpiga que és el que està passant realment en el Casc Antic de Barcelona, en relació amb els emigrants extracomunitaris en general i els magrebins en particular? Els que no ho sàpiguen, si sabran que guanyar-se la vida és normalment difícil per la gent d'aquí encara ho és més pels immigrants.

Quan un immigrant decideix deixar el seu país ho fa sempre pensant que allà on vagi trobarà una bona feina i guanyarà molts diners amb els quals podrà retornar al seu país d'origen. El que succeeix és que normalment no troba feina i quan la troba és temporal aleshores es troba atrapat en una fugida cap a endavant: no pot retornar al seu país d'origen sense res, amb les mans buides, ans al contrari, ha de continuar avançant fins trobar una feina que el permeti assolir l'objectiu final.

I quan finalment ho aconsegueixen, han passat molts anys : 5,7, 10, ect. tan se val anys en s'han habituat a una manera de viure diferent, en què han format una família, en què han tingut fills que han vingut aquí amb un o dos anys o fins i tot n'hi ha que han nascut aquí. són l'anomenada segona generació, que serà d'ells? La situació en que queden aquests nens és prou important com per no girar-los l'esquena.

Amb aquesta investigació hem pretès conèixer qualitativament l'experiència vital d'aquest grup social, del qual en desconeixem totalment les seves necessitats. Per això hem intentar descriure, analitzar i teoritzar des d'una perspectiva interdisciplinari les circumstàncies i/o el procés de construcció de la identitat cultural dels nens d'origen magrebí (bàsicament marroquins de tradició ètnica berber-amazigh i àrabo-magrebí, establerts en el Casc Antic de Barcelona. Abans de continuar cal aclarir que entenem per nens a tots aquells que no han complert 18 anys.

Per la realització del següent estudi partim de la hipòtesi que els nens magrebins provinents de regions bilingües tenen una percepció "especial i diferent" del món que els envolta i per tant més receptiva a l'hora d'aprendre nous idiomes, a diferència d'altres col·lectius d'emigrants d'origen monolingua. En aquest cas, cal tenir en compte altres factors específics com el bilingüisme

propi de Catalunya, sense oblidar el bilingüisme propi dels nens berber d'El Marroc a més de la confrontació de valors referencials poralitzable ens occidentals/magrebins. Això no només constitueix un cas extraordinari i quasi únic en el món (juntament amb Bèlgica, que també acull nens magrebins), sinó que a més és un aspecte que influeix en la construcció de la seva identitat cultural. Hem detectat diferents conflictes, conscients o inconscients, provocats pel xoc de valors, propis d'una segona generació d'emigrants: aculturació, fracàs escolar, problemes d'adaptació, de relació, mestissatge cultural, ect.

Hem escollit com a unitat d'anàlisi per l'estudi dels emigrants, fonamentalment marroquins, el barri del Casc Antic de Barcelona per la seva singularitat qualitativa i qualitativa des d'un punt de vista cultural. De fet, a tot el districte de Ciutat Vella, que engloba alguns dels barris mes antics i emblemàtics de Barcelona i amb una alta densitat de població, s'hi han establert distints col·lectius de diferents cultures. La majoria són de Llatinoamèrica (dominicans, peruans, ect.), Àfrica (magrebins, subsaharians, ect.) i Àsia (pakistanesos, hindús, filipins, xinesos, ect.). Aquesta pluralitat ètnica fa del Casc Antic un vertader univers sociocultural en què el fenomen de l'emigrant estranger aflora en tendes, places, escoles, mesquites, bars, ect. I és sobretot en la vida diària on es recreen visiblement importants realitats vinculades al nostre estudi, tan en l'àmbit d'actuació ideològica global (cultural), com en el del comportament individual (psicognotiu).

Les recerques han estat contextualitzades en un marc sociocultural (sincrònic) i històric (diacrònic). Aquesta estratègia d'investigació ajuda a matisar i comprendre el fenomen dels emigrants extracomunitaris en l'horitzó de l'Europa culturalment diversificada en tot el que comporten el processos de canvi (innovació) i continuació (tradicció). De fet, el present estudi ha estat dut a terme per un equip d'investigadors del CEA integrat per dos historiadors (especialistes en la civilització islàmica i el Magreb) i dos antropòlegs (especialistes en etnicitat i migracions).

Hem donat un especial protagonisme als nens, les paraules dels quals quedaran com un testimoni fidel o document històric del que han dit d'ells mateixos i d'aquest període de les seves vides. Encara que tal vegada, la riquesa d'aquests testimonis ve donada per la nova dimensió que adquireixen, si

al respecte acceptem el que ha proposat Mercedes Vilanova (1995), que les fonts orals sorgides en situacions límits de veus ignorades, constitueixen una denúncia social políticament útil. Això sí, en tot moment s'han respectat sempre, de forma escrupolosa, la innocència, la intimitat i la inviolabilitat de les seves vides. Doncs, evidentment, no tractem amb conills d'índies ni amb simples subjectes d'estudi. Cal tenir en compte que una investigació com aquesta obliga inexcusablement a enfrontar-se al problema, delicat i difícil, de tractar amb nens, cosa que comporta unes responsabilitats ètiques professionals molt sèries i ineludibles: cal establir uns vincles especials amb uns nens. I a això cal afegir que el fenomen en qüestió està relacionat amb un altre problema, igual d'important, delicat i difícil, com és la construcció de la identitat d'uns nens que viuen - almenys- entre dues cultures, entre dos sistemes de valors. Tot això enmig d'una realitat vital sotmesa a les pressions pròpies de tota societat complexa occidental.

D'altra banda, com la identitat cultural es manifesta a través de la vida de la gent, és precisament la vida i la incidència de la cultura en aquests el que en tot moment hem volgut estudiar. Per això hem donat prioritat a la tematització i contextualització del fenomen des d'una òptica el més plural possible. D'aquesta manera, al final tindriem un discurs "polifònic" on es reuneixen el major nombre de veus possibles. Es a dir, el testimoni dels actors socials més significatius i que tenen alguna cosa a dir: la visió dels pares, dels germans més grans o altres col·lectius d'emigrants que han passat per aquesta situació, dels companys i amics, dels mestres, de les institucions (Ajuntament, Generalitat, Diputació, Associació de Veïns, ONG); la d'especialistes que han entrat en contacte amb ells (pedagogs psicòlegs, sociòlegs, educadors de carrer, animadors socioculturals).

Mirat des d'una òptica més general, amb aquesta investigació intentem descobrir una realitat culturalment heterogènia i simbòlica, afectada per processos tan deferents com els que es donen en els distints contextos de socialització com la llar familiar, l'escola, els carrers del barri, ect. Avaluem els valors que expressen en el comportament o en el llenguatge quotidià: gestos que parlen de tolerància i intolerància, de percepció de les diferències culturals que es donen en el barri, la seva actitud davant les especificitats culturals pròpies de



Catalunya, o com perceben la regió d'on provenen, el barri i la societat on viuen actualment; aconteixements socials en què participen, modes que segueixen. ect. En aquest sentit, no cal oblidar que els seus testimonis sempre han d'entendre's i interpretar-se com provinents d'uns nens. Nens que ja han nascut a Barcelona o que han vingut de molt petits o quasi adolescents.

El nostre treball neix amb la voluntat de continuar una tradició d'investigació en torn a les migracions humanes. Una tradició investigadora arrelada a les Ciències Socials que aniria en la línia d'autors com Amselle (1976), Balibar & Wallerstein (1988), Solé & Herrera (1991), Contreras (1994), entre altres. Quan a la metodologia utilitzada s'han emprat tots els recursos disponibles: entrevistes a professionals, històries de vida, observació participant i treball de camp en el barri, anàlisi bibliogràfic i teòric d'aquest fenomen en altres països europeus.

Ens donarem per satisfets si aconseguim un coneixement contrastat d'aquesta realitat, tant en la vessant de fenomen (objecte d'investigació) com de tema d'estudi (teorització). Aclarir alguns aspectes de la conducta humana en el cas concret dels nens magrebins això ens permetria construir un perfil cultural de l'emigrant infantil, establert en el Casc Antic, a partir d'abordar les formes culturals més significatives: història quotidiana, arrels socials, valors morals o ideològics, formes d'interacció social, comportaments recurrents i situacions característiques d'actuació, retòrica i/o discursivitat quotidiana, codis simbòlics, percepció individual de l'univers social i cultural ect.

De manera que la nostra investigació implícitament teoritzarà sobre el sentit del fenomen migratori i intentarà esbrinar les marques socials que l'evidencien, la lògica de l'ordre que el fa possible, la manera que tenen de representar-se els emigrants i de representar-nos i, en última instància oferir una panoràmica més clara i menys densa d'aquesta realitat. No oblidem que el col·lectiu Ioé (1992) ja assenyalava que les fonts disponibles són insuficients per conèixer exhaustivament la situació de la immigració estrangera a Catalunya.

Tot i que el tema de la emigració no comunitària a Catalunya és complexa, hem volgut analitzar-lo en la mesura del possible amb la minuciositat que es mereix. Sempre tenint en compte les limitacions d'aquesta investigació enfocada, en el si del CEA, d'intentar dur a terme un seguiment qualitatiu a llarg termini d'aquests nens. El resultat ens permetria saber si està "naixent" un inèdit ciutadà

barceloní, català o europeu. Un "ésser mixt" pertanyent a "grups de frontera (cultural)" per utilitzar els conceptes del sociòleg Kebir Sabar (1996). Es adir, ens permetria dissenyar amb certa prevenció la futura societat barcelonina producte entre altres del flux sostingut d'immigrants extracomunitaris.

## CONSIDERACIONS PRELIMINARS SOBRE EL FENOMEN DE LA IMMIGRACIÓ.

La immigració com a fenomen sociocultural gaudeix d'una antiga tradició tant en la vessant etnològica com en la vessant d'estudis de població, bàsicament històrics, de geografia humana i sociologia. Si mirem enrera i fem una ullada a tot el que s'ha fet en els últims 50 anys (llibres, articles, ponències), veurem que s'ha prestat gran atenció a la immigració de porto-riquenys i mexicans als Estats Units, d'algerians a França després de la independència, de turcs a Alemanya, d'ex-iugoslaus a Itàlia, d'espanyols a diversos països europeus, etc. Així si, mirem cap a Nord-amèrica des del punt de vista hispà, Octavio Paz, en la primera edició, 1950, de *El laberinto de la Soledad* ja reflexionava sobre els pachucos a EEUU, y A.J. Jaffe (1954) *The Puerto Rican Population of New York City* estudia als porto-riquenys i les formes d'assentament cultural que s'estaven prenent<sup>1</sup>.

A principis dels anys setanta ((1973/1974), el catedràtic d'antropologia Claudi Esteva ja prestà atenció al fenomen dels immigrants, especialment dels de l'Estat, espanyol a la Barcelona de principis dels anys setanta. Posteriorment, pocs anys després, la presència d'immigrants extraeuropeus, especialment llatinoamericans i marroquins arribà a fer-se tan evident que els científics socials no van poder continuar ignorant aquest fenomen fins al punt de posar-se de moda.

---

<sup>1</sup> Altres enfoc més ambiciosos des del punt de vista teòric - i es tracta d'una relació sumària-serien G. Parenti (1967) *The Role of Emigrants' Remittances in the Economic Development of European Countries*, in United Nations, World Population Conference, Belgrade, 1965. Edit. United Nations, New York; S. Castles and G. Kosack (1973) *Immigrant Workers and Class Structure in Western Europe*, Oxford University Press, London; M. Castells (1975) *Immigrant Workers and Class Struggle in Advanced Capitalism: The Western European Experience*, en rev. *Politics and Society*, vol.5, n°1; L'Organització per a l'Economia i el Desenvolupament (1975) va publicar l'estudi *The OECD and International Migrations*, Paris; M. Piore (1979) *Birds of Passage: Migrant Labor and Industrial Societies*, Cambridge University Press, Cambridge; de C. Leben (1979) *Droit International et les Migrations de Travailleurs*, ponència presentada al Colloque de Clermont-Ferrand, *Les Travailleurs Étrangers et le Droit*, Éditions A. Pédone, Paris; M. Kritz et alii (De.) (1981) *Global Trends in Migration: Theory and Research on International Migration Movements*, Center for Migration Studies, New York; B.L. Martin (1981) *La euroemigración española: un ensayo de interpretación*, en rev. *Studi Emigrazione*, n°18; B. Schmitter (1984) *Sending States and Immigrant Minorities: The Case of Italy* a rev. *Comparative Studies in Society and History*, vol. 26, n°2; de Barbara Schmitter (1984) *Sending Countries and the Politics of Emigration and Destination* a *International Migration Review*, vol.19, n°3; Francisco Muñoz-Pérez y Antonio Izquierdo (1989) *L'Espagne, pays d'immigration*, a rev. *Population* n°2, mars-avril; Colectivo IOE (1994) *Marroquins a Catalunya*, ICEM, Barcelona.

Així doncs, a Espanya els estudis de la immigració extraeuropea primer i extracomunitària després han conegut una expansió sense precedents en els darrers deu anys (des de finals dels anys vuitanta). En el cas de Barcelona fou a partir de la dècada dels noranta, a excepció d'un estudi sociològic realitzat el 1983 per M. Roca, A. Roger y C. Arranz: *Marroquins a Barcelona. Vint-i-dos relats*<sup>1</sup>. Es curiós que els que es venen avui dia com els pioners de l'estudi dels immigrants marroquins a Catalunya o Barcelona no citin aquesta obra. Una obra que actualment té un valor impagable, perquè deixa en evidència tot el que s'ha fet al respecte en els darrers catorze anys.

D'altra banda, la immensa majoria dels investigadors de la immigració mai han viscut o conviscut amb immigrants extracomunitaris. Aquesta podria ser una de les raons per les quals la immensa majoria de les obres sobre la immigració extracomunitària pateixen d'un alt grau d'insensibilitat i d'una manca de profundització analítica en el terrenys sociocultural. De manera que sovint cauen en el descripcionisme adjuntador de dades i en la glosa d'estadístiques oficials i institucionals. En conseqüència, s'acosten a la problemàtica dels immigrants, però no aprofundeixen en el tema.

Aquesta manca d'aprofundiment en les investigacions podria ser símptoma de diverses coses: que metodològica i teòricament s'han vist desbordats per la realitat; que no s'imaginien el voluminosa que pot ser la bossa d'immigrants en situacions "no necessàriament irregulars"; que alguns autors, ben relacionats i ben establerts, no els interessa el costat humà de l'immigrant sinó la ràpida transcendència professional i curricular del seu treball, etc.

Òbviament, no s'ha d'oblidar tot el que s'ha fet fins ara. Això seria un acte d'estúpida supèrbia a més d'una impostura intel·lectual; hi ha pàgines amb molt mèrit, i malament arnariem si no haguessin aportat res. Però aquestes obres han de ser destriades amb rigor intel·lectual, per reconèixer, als que han aportat bons treballs, el mèrit del seu esforç o per indicar les debilitats trobades.

Phillips J. Bernard (1976) a *Les travailleurs étrangers en Europe Occidentale*, recordava que la immigració d'estrangers a Europa Occidental en la dècada dels setanta no era un fenomen nou. França o l'Alemanya Federal comptaven amb

---

<sup>1</sup> Investigació presentada en forma de tesina al ICESB, Barcelona, 1981, amb el títol d'*Aproximació a la problemàtica de la població marroquina a Barcelona*, tot i que es desenvolupà majoritàriament a finals dels anys setanta.

prop de 4 milions d'estrangers<sup>1</sup>. Per Bernard, la gènesi de l'emigració ja amaga algunes de les claus que definiran al grup immigrant i la posterior projecció futura. A França, ésser algerià o ésser espanyol apuntava certes tendències al respecte. Per coses com aquestes, la immigració hauria de ser abordada com un fenomen heterogeni, multidimensional, poc donat als reduccionismes. En aquest sentit, l'observació que fa anys féu Veronique de Rudder es podria fer extensiva a l'actual panorama dels estudis de la immigració aquí a Espanya:

Il n'est guère possible de penser le social en évitant les tensions entre inclusion et exclusion, homogénéité et hétérogénéité, intégration et marginalité, fractionnement et unité, internes à toute société

(...) Implicite ou explicitement définie come apport d'hétérogénéité (ethnique, nationale, culturelle, religieuse...) l'immigration en vient à former la figure même du versant négatif de cette tension, tandis que la versant positif se trouve dans la "société d'accueil", tout à coup dotée, par contraste, d'homogénéité, d'unité, de cohérence et de solidarité internes.

(...) En isolant ce "problème immigré", la réflexion sur l'immigration s'isole elle-même. L'objet "immigration", particularisé à l'extrême, relève des spécialistes, et en sciences sociales, de sous-disciplines spécialisées. En se constituant comme telles, ces sous-disciplines se ferment aux acquis et aux questions qui traversent les sciences sociales "générales"; et celles qui entérinant cette rupture en ignorant les résultats, interrogations et hypothèses que le travail sur l'immigration leur apportent. Elles en traitent des immigrés que de manière marginale, les abandonnant plutôt à ces sous-disciplines, elles-mêmes marginales... (V. de Rudder, 1984:24-25).

Què és la immigració? Com explicar el fenomen de la immigració? La resposta ha estat donada moltes vegades. La història esta plena d'exemples il·lustratius del que s'ha dit en altres circumstàncies. Per això hem escollit un cas antic. Una ressenya publicada el 1954 sobre el llibre d'A. J. Jaffer "The Puerto Rican Population of New York City", on l'antropòleg porto-riqueny Eugenio Fernandez comentà al respecte:

El norteamericano, promedio mismo con quien se topa, no está tampoco preparado para recibirle en una plan de comprensión . Desconoce la situación política de Puerto Rico en muchos casos. Las diferencias culturales que puede observar en el habla, los gestos costumbres y valores del recién llegado, suscitan su animosidad y le causan desconcierto. No sabe, cabalmente, como interpretarlos, qué esperar de ellos. De esta reacción, normal en la situación de todo grupo legalmente establecido que entra en contacto con un grupo de inmigrantes, participan

---

<sup>1</sup> A França, a principis de gener del 1973 hi havia oficialment 3.775.000 persones estrangeres (7% de la població total); 800.000 algerians, 740.000 portuguesos, 573.000 italians. A Espanya, a desembre del 1995 hi havien oficialment 264.163 persones extracomunitàries i 235.610 comunitaris. Els extracomunitaris no arriben a suposar el 1% del total de la població.

personas medianamente cultas o semicultas, como suelen ser algunos periodistas. De ahí que muy pronto se creen frente al inmigrante toda una serie de prejuicios y varias nociones de fácil curso, presentando nuevos obstáculos al proceso de ajuste social y asimilación del recién llegado. Es la suerte que corre, en situaciones semejantes, todo miembro de un grupo culturalmente distinto, es decir, de toda minoría étnica. Es la suerte que tocó históricamente - antes de los portorriqueños que ahora la padecen - a los irlandeses, los italianos, los polacos, y otros grupos de minoría en los Estados Unidos: "la nación de naciones", como tan acertadamente la ha llamado Louis Adamici (1965: 242-243).

Com es podrà observar, el que actualment passa al districte de Ciutat Vella de Barcelona, ja havia succeït abans - més o menys- a altres ciutats. Això que es va escriure al 1954 a partir del cas de Nova York es podria aplicar, en termes generals, a certs barris de Barcelona on els immigrants extracomunitaris s'estan assentant. Per tant, no serà per manca de literatura i experiència perquè les institucions (Ajuntament de Barcelona, Generalitat de Catalunya) no hagin reflexionat i dut a terme accions eficaces davant les diferents conseqüències que comporta la immigració.

Un d'aquests efectes és la formació de minories ètniques (Fernández, 1965; Bernard, 1976; Schmitter, 1984). Per Bernard, això permet la pressa de consciència de l'existència de l'altre i l'aparició de tendències a la cohesió grupal, la distinció per "marques" culturals i l'aparició de desigualtats, sobretot en el desenvolupament econòmic, i per tant de dominació, cosa que pot conduir a una estratificació del treball sobre una base ètnica. De fet, a la Ciutat Vella de Barcelona existeixen dominicanes i marroquines a les tasques de la llar, marroquins a la construcció i pakistanesos en el repartiment del butà. S'observa aquesta estratificació del treball sobre una base ètnica i a més a més l'aparició de nuclis ètnicament diferenciats. En el cas de molts d'ells, modernitzar-se pot equivaler a explotació econòmica o comercial.

Ja Eugenio Fernández parlava de l'assimilació i l'enquistament ètnic com dos pols de l'emigració transcultural porto-riquenya. I basant-se en un bon coneixement de la història d'Amèrica i de la teoria antropològica del moment, tornava a recordar que aquest fenomen (la immigració) té una significativitat biològica, demogràfica, econòmica, política, social i històrica, que és la que contextualitza els conflictes ètnics (quan apareixen) en què lleialtats i sentiments comunitaris contraposats es fan incompatibles.

A finals del 1987, havia oficialment uns 350.000 estrangers a Espanya (Muñoz-Pérez e Izquierdo, 1989). Una quantitat que pels citats autors subestimava la realitat i evidenciava com insuficients les fonts estadístiques amb les quals es comptava a finals dels 80. En contraposició amb aquesta xifra, l'augment d'emigrants espanyols a Europa es va produir en el bienni 1962-1964. A mitjans dels setanta començaren a ser més importants els immigrants que els emigrants, encara que el nombre d'estrangers oscil·là durant aquesta dècada entre els 60.000 i els 160.000. Aquests autors assenyalen que el 1980 i el 1987 les províncies amb més de 10.000 estrangers residents eren Madrid, Barcelona, Balears, Múrcia, Màlaga i les dues de Canàries (S/C de Tenerife i Les Palmes). La preponderància era d'europaus (portuguesos, britànics, alemanys, francesos, italians).

Entre 1980 i 1987, els alemanys i els britànics pràcticament duplicaren inclòs superaren la seva presència "estable" (no vacacional), i passaren de 21.878 a 39.596, i de 23.773 a 55.981 respectivament. En relació als llatinoamericans, (no oblidem els lligams històrics i culturals i les circumstàncies polítiques i econòmiques), els argentins passaren de 8.506 a 14.130. Quant als africans (tenint en compte la proximitat del Magreb i la relativament continua emigració cap a Europa), els marroquins passaren de 3.095 a 11.312. Mentre que entre els asiàtics, els filipins passaren de 2.865 a 8.311.

Les interpretacions d'aquestes xifres poden tenir un cert comú denominador, ser totes semblants. El problema apareixerà en l'aprofundiment qualitatiu, cas per cas, immigrant per immigrant (certament impossible!). Com tot fenomen sociocultural, la immigració té un ordre, una lògica profunda en què, quant més s'endinsa, més es fragmenta i individualitza. Podria dir-se que, com en tota dimensió "quàntica", a mesura que ens apropem, aquesta s'atomitzarà de manera més incontrolable i, per tant, es desdibuixarà si ho comparem amb el perfil simple i esquemàtic que es va apreciar a primera vista. D'aquesta manera, l'immigrant, que sol ser un número a les estadístiques, a mesura que se'l va coneixent i s'indaga en la seva realitat personal va adquirint uns matisos psicològics o de personalitat, culturals o educatius, morals, en definitiva, específicament biogràfics que fan analíticament incontrolable la seva vida. Per això mateix una història de vida o biografia, on la individualitat no està anul·lada

per mètodes científics ni dictàmens polític-administratius, recorda el difícil que és fer investigació sociocultural i/o estudis del comportament humà.

Però el cert és que els estudis sobre immigrants no poden liquidar psíquica i físicament a l'individu; evidentment amb això no es nega la seva conceptualització o abstracció analítica. A més, malgrat tractar-se d'immigrants il·legals, són portadors d'uns drets jurídics, morals i individuals pel simple fet d'existir i estar aquí. En conseqüència, el problema de la immigració (sense adjectius qualificatius) exigeix un tractament el més ample possible, amb l'incorporació de perspectives i marcs teòrics històrics, sociològics, psicològics i antropològics, cosa que, de fet, no resulta ni fàcil ni barat.

Les dificultats ens assaltaran a cada pas que donem a la investigació de la immigració. Què significa que el 1980 havia oficialment a Espanya 3.014 marroquins? I això suposant que algú es cregui aquesta xifra. Però a més de l'acceptació acrítica de certes xifres, està la temptació cap a l'estereotipació. Un desviament analític difícil de controlar, tant quant es descriu com quan s'utilitzen un ventall de conceptes poc treballats. Un exemple d'això és dir que els marroquins són àrabs o que parlen àrab. A aquestes alçades molta gent ignora que els marroquins no són àrabs o que n'hi ha milions la llengua materna dels quals no és l'àrab. No obstant, les institucions imprimeixen tríptics escrits en un àrab clàssic que la majoria dels immigrants no entenen. Molts ignoren que hi ha marroquins rics i pobres, explotats i explotadors, musulmans i jueus, àrabs i berbers, agricultors i comerciants, homes i dones, nens/es i vells, marroquins casats amb espanyols/es o viceversa.

Per tant, la realitat no pot ser simplificada acríticament per molt versemblant o significativa que sembli la simplificació. Sobretot quan el comportament més senzill suggereix diferents significats, quan les primeres sensacions i apreciacions suggereixen mil idees. Davant la reproducció d'estereotips, l'únic que es pot fer és un text que clarifiqui el que és hipotètic, el que sembla raonable i creïble, el que és obvi, el que queda en la cara oculta de la immigració o de la investigació.

Sempre que sigui possible, el text ha d'incloure la probable estructura de certs escenaris on tenen lloc tant les interessades relacions dels homes i els seus comportaments, els assumptes centrals de la vida, com aquelles relacions



que són espontànies i inercials (rutinàries). A partir de la seva distinció i contrapès es podrien proposar interpretacions i noves hipòtesis millor fonamentades. Evidentment, existeixen parts d'aquestes relacions que es comuniquen ambiguaument, al·lusivament; impossible de captar si no existeixen referències precises sobre les intencions i els interessos que les mouen. Per això la llengua i els codis de conducta són una referència fonamental per avaluar l'acció social.

La intimitat, que tal vegada és l'autèntica dimensió que confereix sentit a la realitat humana, és una dimensió ignorada o descartada per molts investigacions, cosa que constitueix una considerable pèrdua analítica. Potser perquè la vida íntima, des de les experiències psíquiques intransferibles i inefables fins als més genuïns sentiments i creences, no es deixa reduir a xifres estadístiques ni indicadors d'enquestes. Això deixa intacte tot valor explicatiu dels comportaments individuals i dilapida les claus per aproximar-se a les arrels de la diversitat i variabilitat dels comportaments socials. Els éssers de carn i ossos també exigeixen una aproximació ètica, ésser tractats amb consideració; reduir-los a xifres i percentatges és una manera de perfilar les seves vides, i poca cosa més. A vegades és recomanable un tracte més cordial i menys "científic" o "professional" (paraules que en realitat poden arribar a emascarar apatia i antipatia per part del científic professional, quan s'esgrimeixen com criteris d'actuació sagrats davant el contacte no ja estret, sinó pròxim).

Molts dels treballs sobre immigrants desprecien, ignoren o obliden la personalitat o la individualitat de cada cas. Alguns científics socials tergiversen i deformen les actituds i les accions dels immigrants i el transformen en un maniquí a qui se li imposen tota mena de camises de força conceptuals. Res de reconèixer-li sentiments (res de tendresa per exemple), res de reconèixer-li inseguretats (podria actuar violentament perquè es sent una fera desvalguda i acorralada en mig de la nostra societat), en definitiva, res de reconèixer-li la seva naturalesa humana. En aquestes circumstàncies, els investigats, es troben indefensos davant el docte diagnòstic o les sèries conclusions de l'investigador.

D'altra banda, la imatge popular dels distints immigrants és un fenomen poc estudiat a Barcelona (i a tot l'Estat). Com tampoc ho és com viuen els veïns

autòctons de Barcelona la irrupció en massa d'immigrants extracomunitaris<sup>1</sup>. Ells, que han nascut al barri del Casc Antic, elaboren a vegades un discurs (respostes o comentaris a com era el barri abans) on es barreja la ràbia per la pèrdua del que fou durant molt temps un espai propi amb la hostilitat o intolerància cap als altres (els estranys en forma d'immigrants encara que també ho poden arribar a ser els ocupes amb les seves "pintes estrofolàries"). Isabelle Taboada-Leonetti (1984) ja recordava que la immigració solia cridar l'atenció per les disfuncions socials i conflictes que generava, que tan sols interessaven els aspectes més dramàtics de la immigració.

Els hàbits i les distintes sensibilitats que es manifesten en públic reinterpreten l'ús de l'espai públic i, per tant, els comportaments, les manifestacions d'identitat, la trasplantació a Barcelona d'estils de vida caribenys, en el cas dels dominicans, és un indicatiu (possiblement inconscient) que no s'està disposat a renunciar a les més profundes conviccions. Les distintes formes d'apropiar-se de l'espai o d'imposar uns comportaments (robatoris per part de magrebins), són unes de les perspectives que s'haurien d'analitzar en profunditat. I és que les temptacions i transgressions dels immigrants criden l'atenció, quan no desconcerten o alarmen, als veïns que han nascut aquí. Dones dominicanes ballant merengue al voltant d'un cotxe que té el cassette a tot volum, una tarda d'un dia qualsevol, enfundada en unes malles ajustadíssimes al voluminós cos que mou amb una desimboltura, amb una desinhibició i amb una càrrega de sensualitat inaudita per a un europeu.

Les contínues friccions entre uns i altres (o tots contra tots) provoquen tota mena de malestars, protestes i reivindicacions per la utilització dels diferents serveis. El portador pakistanès de la bombona de butà que no està d'acord amb que no li donin propina per haver pujat fins a un 5è pis sense ascensor; la dominicana que donà els diners del lloguer a la portera (que li ho exigí), que no els donà a la propietària i que ara aquesta reclama a la dominicana; el marroquí a qui els veïns li prenen l'aigua del dipòsit perquè tenen rentadora i necessiten

---

<sup>1</sup> Podrien consultar-se al respecte, Carlota Solé, *Estudi sobre la realitat de les minories ètniques al districte de Ciutat Vella*, Ajuntament de Barcelona, 1991; *Actituds dels barcelonins envers els immigrants provinents d'altres cultures*, Ajuntament de Barcelona, 1992; *La immigració estrangera a Barcelona*, Comissionat de l'Alcaldia per a la defensa dels drets civils. Ajuntament de Barcelona, 1993; *La integració dels treballadors estrangers i llurs famílies*, Ajuntament de Barcelona, 1995.

consumir més aigua, i ell que es queixa que alguna cosa va malament però ignora què passa; ...

L'articulació de l'immigrant a la societat, els nombrosos avatars que comporta aquesta articulació (o integració, o recerca d'un lloc a on desenvolupar-se), són entre altres la intolerància de tipus racista o xenòfoba, per no parlar de les classistes o altres formes d'exclusió social que també pateixen els autòctons. En aquest sentit, la ciutat de Barcelona és, des d'un punt de vista cultural, un conjunt heterogeni de persones format per: barcelonins de generacions i els fills d'emigrants, catalans de distintes comarques i províncies, immigrants de la resta de l'Estat espanyol, comunitaris,... Tot ells tenen tendència a donar respostes racistes similars (aparentment homogènies) cap a col·lectius com els magrebins o els dominicans.

Tampoc cal oblidar el fet que immigrar no passa necessàriament per ser obedient amb les convencions del lloc. No es pot condemnar a la passivitat i l'obediència a l'immigrant. Les circumstàncies de la seva "nova" vida l'obliguen a veure-se-les i haver de trencar les barreres, des de les burocràtiques fins a les més elementals del tracte amb els veïns (què fer davant la salutació negada, davant la pregunta no contestada?). Podria dir-se que està condemnat a desinhibir-se, a no deixar-se intimidar per la nova lògica social, si és que vol respirar sense dificultat. Està condemnat a desafiar les regles i convencions socials que l'emboliquen i amenacen amb tenallar-lo, que sovint no comprèn, i per tant a donar respostes contradictòries a situacions relativament similars.

Les petites angoixes quotidianes que van curtint a l'immigrant no es recullen a les investigacions. Moltes vegades, aquestes anècdotes o incidents es produeixen entre els mateixos immigrants. Baralles entre marroquins i dominicans perquè a una dona dominicana li robaren la bossa al carrer Carders del Casc Antic uns marroquins; pakistanesos que perseguen a dos marroquins que intentaven robar-los en un ultramarí del carrer Sant Pau del Raval que en ser descoberts tragueren una navalla un tant ufanosos, mentre els dependents pakistanesos esgrimien sengles "sticks" de hockey sobre herba -l'esport nacional del Pakistan un nord-americà hauria tret un bat de beisbol -, i llavors els marroquins sortiren corrent demanant auxili i acusant als pakistanesos de racistes, que no dubtaren a perseguir-los amb decisió.

I si rara vegada es mencionen els conflictes entre immigrants, també rara vegada es reflexen o es poden reflexar les humiliacions i els traumes petits en el nou context social pels immigrants. Les matisacions semblen costoses de fer. Les dades estadístiques de les distintes institucions (govern civil, ajuntament, consolats) no recullen els "il·legals", al·legals i altres situacions possibles. Els estudis sobre la immigració en què es basen són útils per delimitar i contextualitzar, per fer algunes hipòtesis, per donar algun repunt inicial al patró de treball.

El problema, com sempre, és vell. ¿A quines interpretacions autoritzen certes dades (aconseguides per canals oficials) i a quines sospites n'autoritzen d'altres (aconseguides per canals extraoficials)? La pregunta no és ociosa, tenint en compte que només es posen en contacte amb les institucions oficials quan és indispensable. La qüestió remet en el fons a la real intel·ligibilitat dels problemes que comporta i planteja la immigració, i als mètodes d'obtenció de dades, que òbviament si es tracta d'un immigrant amb "problemes" no són documentals. I aquí cal recordar que parlar de "problemes" és sà; qualsevol sortida hipòcrita o políticament correcta no faria més que ajornar la seva solució.

Les xifres oferides per la Direcció General de Migracions el desembre del 1995 eren les següents pel conjunt d'Espanya<sup>1</sup>. S'havien atorgat 138.659 permisos de treball concedits a ciutadans estrangers d'origen extracomunitari, d'un total de 264.163 que estaven regularitzats. Que sumats als 235.610 de la Unió Europea, totalitzaven 499.773 persones no espanyoles. El sindicat CCOO aventurava que els estrangers en situació irregular podrien estar entre els 50.000 i els 70.000 més o menys, pel global de l'Estat (però perfectament podrien rondar entre els 90.000 i els 130.000). Els col·lectius més nombrosos d'extracomunitaris a l'Estat espanyol eren els marroquins (74.886), els argentins (18.426), els peruans (15.092), els nord-americans (14.853), els dominicans (14.470) i filipins i xinesos, ambdós amb una mica més de 9.000 persones.

Dels 138.659 permisos de treball, 51.353 pertanyien a marroquins, 11.368 a peruans, 9.737 a dominicans, 7.526 a argentins, 7.134 a filipins i 6.183 a xinesos. A Barcelona hi havien 77.907 estrangers i 29.150 permisos de treball.

---

<sup>1</sup> Cf. Anuari del Centre d'Informació per a Treballadors Estrangers (CITE-Catalunya) Febrer del 1997.

A Catalunya havia un total de 93.828 dels quals aproximadament uns 20.000 eren irregulars. Essent el servei domèstic el sector d'ocupació més important dels immigrants.

Respecte a això, un informe de CCOO és revelador de la situació d'abús i explotació que pot existir.

En el servicio doméstico las trabajadoras y trabajadores extranjeros ocupan ya mayoritariamente el sector en las grandes ciudades, especialmente el servicio doméstico interno, que ocupan casi en exclusiva. En Cataluña trabajan principalmente en este sector filipinas, magrebíes, peruanas y dominicanas. Se trata, en su mayoría, de trabajadoras internas para las que todo el día es jornada laboral: trabajan de 7:30 a 24 horas, disponiendo de dos tardes libres a la semana, a pesar que la jornada establecida por el salario que cobran sea de 8 horas diarias. Viven en el lugar de trabajo y están sometidas a fuertes abusos a los que tienen grandes dificultades para enfrentarse, debido a que la pérdida del puesto de trabajo conlleva grandes dificultades para ellas: pérdida del lugar de vivienda, posible pérdida del permiso de trabajo y residencia, etc<sup>1</sup>.

Queda clar que les xifres anteriors prenen una nova dimensió al llegir informes com aquest, sobre el servei domèstic i les condicions laborals que amaga. De la mateixa manera que el fenomen de la immigració pren una nova dimensió quan ens hi endinsem des d'una perspectiva qualitativa. Potser el "sofriment" d'una dominicana o qualsevol altra treballadora adquireixi aquí tota la seva cruïsa quan ens relata de viva veu que han de treballant del matí fins a la nit, separada de la seva família la major part de la setmana, en un xalet de la costa de la província de Barcelona, per un sou injust (en unes condicions laborals que segurament els seus contractants jutjarien d'esclavitud, si els ho fessin fer a ells, honrats integrants de l'alta burgesia catalana, europeus, demòcrates i creients catòlics).

Molts immigrants en tenen prou i suficient amb ser mà d'obra barata, en el sentit de treballadors intimidats, explotables, desemparats, resignats, resistents als abusos. La immigració és un camp social abonat perquè es manifestin sense embuts les cruïes veritats establertes i imperants. ¿Com incideix en el mercat de treball la mà d'obra d'aquests immigrants (a vegades il·legals, o amb una posició en desavantatge per negociar, quan no són ignorants i es mostren temorosos alhora de reivindicar alguna cosa)? I això no es cap novetat. Roca, Roger i

---

<sup>1</sup> Miguel Pajares, *La inmigración extranjera en Cataluña y los retos que plantea* en Anuari del Centre d'Informació per a Treballadors Estrangers (CITE-Catalunya) Febrero de 1997, p. 11.

Arranz (1983) ofereixen en la seva bibliografia final multíssims exemples que assaltaren la premsa durant els anys setanta. Per exemple: *35.000 norteafricanos víctimas de la explotación y el abuso* (Tele/Exprés, Barcelona, 30 de novembre de 1973) o *Treinta y cinco mil norteafricanos, trabajadores clandestinos en la provincia* (La Vanguardia, Barcelona, 2 de desembre de 1973).

L'Estat no hauria de ser només un agent econòmic sinó també ser un agent valedor del benestar, i això, a barris com el Casc Antic, passa per solucions holístiques i socialment plurals. Es a dir solucions que tinguin en compte totes les situacions relacionades amb els immigrants: problemes laborals, de vivenda, etc. Deixar que tot això ho reguli el mercat és una temeritat que en el futur pot sortir bé o desembocar en una fatalitat. I és que el mercat, en estar mediatitzat per la naturalesa humana, oscil·la entre aquest arc que va des de l'egoisme fins l'altre extrem, el de la generositat.

En aquest sentit, les accions humanes exerceixen en les relacions interpersonals i en les relacions amb la naturalesa les seves dues dimensions més importants: l'econòmica i la cultural. La primera, fonamental però insuficient per explicar la lògica social, és fruit d'un procés històric de sedimentació, la carcassa del qual (el més genuí aglutinador de la sedimentació) és la cultura tant material com simbòlica. Així, tenim que la cultura, com a procés històric és un fenomen generacional, i com a artefacte cultural és un fenomen cognoscitiu, educatiu i simbòlic. Això, en conjunt, remet a la recreació de diferents estils de vida i formes de veure el món que estan darrera dels conflictes d'interessos dels diferents grups, ja siguin hegemònics o minoritaris. És més, pensar que el mercat i les activitats econòmiques ens donaran la suficient informació privilegiada com per analitzar satisfactòriament la immigració no deixa de ser un postulat infundat.

Que ningú oblidi, tampoc, que aquells estudis que registren i glossen els trets més obvis i superficials de la vida dels immigrants no aporten res. Tanmateix, apareixen informes de buròcrates i neo-experts sobre la immigració, unes vegades voluntariosos, altres vegades amb escasses pretensions científiques, fets amb modals asèptics, amb modals de professional seriós i, per tant, des d'una ètica de la professionalitat que estan bé per tractar en el mercat laboral

però no en la investigació científico-social. Es a dir, la immigració ha estat massa sovint tractada de manera oportunista per investigadors que no s'han submergit de ple en aquesta realitat o com un problema polític, o sociològic o estadístic, sense donar la impressió que darrera d'un immigrant hi ha un ésser humà, a tenor del grau d'abstracció i reduccionisme amb el que ha estat abordat.

Davant aquest panorama, es fa necessària una relació estreta i profunda amb la vida diària pels carrers del barri, de la ciutat on resideix l'immigrant. Indagar i avaluar les diverses maneres d'insertar-se en la comunitat, amb el procés de canvi cultural i social que això comporta. Aquest és, per força, el pas previ per poder realitzar una lectura que penetri en la dimensió sociocultural més autèntica d'aquest fenomen i en les claus humanes d'aquest actor social, capaç de penetrar en aquells àmbits humans a on no arriben els enquestadors i on les xifres estadístiques no eludeixen ni per casualitat.

I és que existeixen sociòlegs que amb el seu discurs, fonamentat en estadístiques, oculten la dimensió qualitativa del fenomen dels immigrants extracomunitaris i obstaculitzen el seu estudi. No es qüestionen els mètodes de càlcul empíric (de sobres legitimats en sociologia) ni les evidències estadístiques; es qüestionen les investigacions en la línia "light i fast food" (lleugeres, ràpides i amb poca substància) que s'han fet un tant oportunistament sobre la immigració plenes de pàgines supèrflues i innecessàries que no fan un anàlisi transparent i rigorós del problema.

Les relacions humanes poden ser cordials o perverses, com entre les parelles, les famílies, els veïns, o entre els immigrants; i, per tant, es poden desenvolupar en una atmosfera familiar i en unes circumstàncies econòmiques del tot degradades. I és que des de certs espais dels barris de Ciutat Vella s'han convertit en nuclis de convivència social pels immigrants extracomunitaris, on s'intenten construir nuclis estables per les relacions humanes que desenvolupa tot col·lectiu, el seu seguiment és una mesura de benestar social bàsic.

És en aquests espais, on s'intenta recrear una vida quotidiana estable, senzilla, tranquil·la i culturalment familiar on es produeixen friccions inevitables. i on també s'intenta construir un microespai comunitari que serveixi de referència

“ètnica” en mig de la difícil gran ciutat plena de desconfiança i de relacions inèdites. La detecció d'aquests espais pot ser ràpida i fàcil. El que no resulta tan ràpid ni tan fàcil és la reconstrucció de les circumstàncies que l'obligaren o l'estimularen (que són dues coses diferents) a immigrar. Potser l'explotació, potser la pobresa arrossegada per la regió d'origen des de la colonització o molt abans d'aquesta; potser la nàusea sartreana, potser la insuportable levitat de l'ésser (Kundera).

Per tot el que s'ha dit fins ara, l'estudi dels immigrants a la Ciutat Vella de Barcelona exigeix un tall epistemològic que afecti a les Ciències Socials en les teories, en els mètodes, en els conceptes, en les actituds ètiques durant i després d'haver-se acabat el treball. Sinó s'aconsegueixen coneixements suficients per explicar els distints fenòmens relatius als immigrants extracomunitaris i aplicar solucions encaminades a respectar la dignitat individual i el benestar social, alguna cosa quedarà clara: en el cor d'Occident existeix una ferida que qüestiona coses com la capacitat de les Ciències Socials, no ja per aportar solucions eficaces sinó per constatar fenòmens, que qüestionen l'existència de les ONG que surten a l'exterior quan han demostrat la seva incapacitat a l'interior. És a dir, si no existeix un compromís rigorós i generós amb els immigrants, les actuals goteres de les polítiques de benestar acabaren per ofegar els tecnòcrates. En resum, existeixen problemes socioculturals en relació a la immigració que crònicament desborden totes les previsions i deixen en evidència als que els estudiaren.

Tota immigració genera situacions noves, moltes incerteses, i, a vegades, la inadaptació, depressions, ect. L'escola és una institució on poden emergir aquest tipus de situacions que afecten als nens. Percebre les experiències traumàtiques o les conductes desviades i psicològicament deteriorades no es tasca fàcil, sobretot si anem a avaluar-les amb nocions i paràmetres europeus. i no tenim en compte que cada cultura, que cada societat, pot arribar a expressar les dolències i els malestars de manera diferent.

Es més, sense conèixer quines són les necessitats i els desitjos de l'heterogeni col·lectiu dels immigrants, com s'està desenvolupant la nova mentalitat, la percepció cultural de la nova societat, els comportaments d'aquests homes i dones seran del tot indòmits i incontrolables. Tanmateix, un



coneixement així exigeix un procés d'acostament, familiarització, negociació i seducció que ha de durar per força anys (5, 10, 15 anys). Aquesta referència del temps i grau de contacte amb el fenomen de la immigració és suficient per avaluar els treballs que hi ha sobre immigrants extracomunitaris.

## **APUNTS EPISTEMOLÒGICS I TEÒRICS PER UNA ETNOGRAFIA DE LA IMMIGRACIÓ EN EL CASC ANTIC DE BARCELONA.**

Aquest barri barceloní invita a realitzar una etnografia (en aquest cas seria una descripció de la realitat pluricultural o del "multiverso sociocultural étnicamente diversificado") que porti a terme noves maneres d'observar i percebre la vida social d'autòctons i immigrants, i que intenta expressar la complexa realitat, en totes les seves dimensions, que d'entrada tanca un context urbà com aquest. L'empresa pot semblar ambiciosa, però mereix la pena corre els riscos teòrics i intel·lectuals implícits que ens permeti aconseguir una aproximació qualitativa al fenomen migratori d'origen extracomunitari.

Això sí, delimitar l'abast de l'anàlisi qualitatiu és necessari, ja que els resultats no es poden extrapolar i generalitzar. Les dades o la informació sobre el comportament humà són inestables i no sempre es poden generalitzar. A vegades només serviran com a referència per consolidar o qüestionar les pròpies conviccions intel·lectuals, ètiques, teòriques, polítiques, ect. Potser perquè acostumen a ser el testimoni d'un compromís més fort, profund i complex del que pogués establir-se per la via de l'objectiva professió científica.

En el cas que ens ocupa, la construcció de la identitat cultural dels nens magrebins, el fenomen està subjecte a la constant definició o manteniment de l'equilibri del sistema de pertinença indentatari. El possible arc en què es mouran el conjunt de manifestacions humanes que intervenen en tot fenomen sociocultural relatiu a la identitat, aniria des de la identitat ètnica que remarca la seva peculiaritat distintiva i restringida fins la universalitat cosmopolita oberta i/o mestissa. Així, per exemple, aniria des de l'ancià marroquí barbut que vesteix la gel·laba tradicional i les babutxes, fins al jove marroquí afaitat que vesteix pantalons "Levi's", una camisa "Lacoste" i bambes "Nike" a joc amb la gorra de la mateixa marca.

Però a més, aquest ample ventall de possibilitats per tematitzar o problematitzar el fenomen, pot ser abordat des de diferents conviccions epistemològiques i estratègies teòrico-metodològiques d'investigació. Un àmbit possible seria el que estableix que un fenomen pot ser definit des de la perspectiva de la lògica fluida o des de l'estructura estable (el primer es

discursiu, diacrònic i fluït; el segon és gramatical, sincrònic i sedimentari). I enmig haurien distintes estratègies combinatòries i inclòs eclèctiques.

D'altra banda, hi ha la dificultat (potser es quelcom impossible) de detallar la complexitat i la perplexitat de tot el viscut en una investigació. Les accions o els comportaments humans, amb tota la seva densa dimensió de continguts simbòlics, són difícils de captar en la seva totalitat. Podria dir-se que a l'observador, darrera de l'experiència, li queden trossos d'informació reduïbles a dades i anotacions. Darrera la pluja, el que queda és el rostre de l'investigador sense gotes, restes de pluja, però la pluja ja ha passat. Aquesta només pot ser evocada, mesurada, valuada en els seus efectes i poca cosa més. I com la pluja, els fenòmens socioculturals poden ser valuats a posteriori i no sempre són previsibles els seus efectes desastrosos.

Després, en tractar-se del comportament humà, de la naturalesa humana sotmesa a les pressions de la societat complexa (que no de la pluja), els resultats no sempre seran contundents, per molt que el compromís amb la veritat sigui indiscutible. A més, les dades aportades i els resultats obtinguts per observació sempre admetran diferents interpretacions teòriques. Davant aquest panorama, la impotència professional i intel·lectual que es sent al comprovar que la realitat humana s'esmuny com la pluja (o com els núvols) és irremeiable.

Un altre problema o símptoma si es prefereix, és que no sempre són evidents les descripcions i anàlisi de la realitat que fan distints autors (científics socials o no) i el que pot comprovar-se a posteriori. De fet es tracta d'un problema antic (Clifford Geertz, 1989; Hilary Putnam, 1997); citem a aquests autors per no retrocedir a la *Caverna* de Plató o al *Cercle de Viena*. Ens trobem, doncs, davant el problema de les accions i de les distintes valoracions i apreciacions que apareixen quan són observades amb un mínim d'atenció. La contextualització de les dades amb interpretacions (fer reflexionar) sol ser un recurs que dóna sentit i ajuda a comprendre les circumstàncies del fenomen a analitzar. Però, a força de ser honestos, no sempre n'hi ha prou amb tenir la recepta a mà.

La correcta intel·ligibilitat de les accions humanes continua essent una empresa difícil. La imprevisible subjectivitat, els durs conductes institucionals o

les no menys “dures” estructures mentals són suficients referents per multiplicar les possibles alternatives de comportament fins a límits incommensurables. Contextualitzables entre les dures superfícies de la vida (Geertz) i/o els mecanismes dels camps socials i dels hàbits (Bordieu), que serien els que possibiliten i /o condicionen el comportament humà.

Evidentment, tot comportament humà respon a uns mecanismes, però la comunicació de les “vertaderes”, les més importants, les més transcendents intencions, pot arribar a ser un problema difícil encara que existeixi la voluntat autoconscient d’explicar-ho. És a dir, totes les dades, totes les conclusions, totes les teories, han de passar la criba de la realitat, l’examen dels fets. Han de ser contrastats amb la vida diària fora dels textos (dels llibres), amb la crua realitat quotidiana que fa sortir a la llum les exorbitants pretensions de tantes investigacions i informes.

La interpretació de l’acció, dels potencials sentits, dels efectes immediats i dels efectes desencadenats i imprevisibles (caprici, arbitrarietat) que poden succeir, en definitiva, la complexitat afigurada de la realitat fa de l’anàlisi de l’acció humana i la seva sedimentació en forma de fenomen sociocultural analitzable una ambició investigadora difícil de sostenir. És com si la realitat humana, aquesta realitat sociocultural complexa i problemàtica, només ens permetés jugar als daus amb ella. Al cap i a la fi, Déu juga als daus amb l’Univers (Einstein).

Es llavors, quan es començà a valorar el que costa aconseguir la “veritat” a les Ciències socials. un símptoma terrible aquest, per la dificultat que suposa dur a la pràctica certes polítiques (educatives, de benestar, de millora de les condicions de la vida en general). Així, per exemple, sense una prèvia i exacta explicació antropològica (qualitativa i quantitativa) no es pot pretendre fer antropologia aplicada. i el mateix succeeix amb la sociologia, la psicologia o la pedagogia.

Per formular les necessitats bàsiques, preveure els usos i funcions d’un espai, establir prioritats d’actuació eficaces; per mostrar l’arrel dels impediments i problemes socials, cal primer fer comprensibles, llegibles els moviments contradictoris i ambigus de l’acció humana que actua o influeix sobre ells. Cal reconstruir el disseny arquetípic dels comportaments recurrents,

perquè actuïn com a mòduls de referència, aquesta referència a dissenyar (entesa com una idea en substància, de llavor que germina, que pot ser desenvolupada en tota la seva potència) és necessària per tenir elements que permetin judicis i avaluacions). I és que pocs són els ponts teòrics (i aqüeductes) que, després de sorgir d'un aparentment magnífic disseny, han resistit el pes dels aconteixements

La teoria opera com un mirall d'augment que serveix per delimitar cada cas, cada fenomen. Les formes teòriques de percebre la realitat sociocultural circumdant són múltiples. Un mateix fenomen social pot rebre diversos enfocis i diverses explicacions. En l'àmbit de la investigació social, això es tradueix en la impossibilitat d'asseverar, d'opinar, per part dels experts i pèrits. Curiosament, molts d'ells, en relació amb la immigració extracomunitària mai han conviscut estretament amb la població inclòs en el cas de tenir-la com a veïna. Tampoc cal oblidar les divisions conceptuals del tipus Primer/Tercer Món, Desenvolupats/Subdesenvolupats, Nord/Sud són epistemològicament inoperants. Es fonamenten en uns estereotips inductivistes i acientífics.

Per a nosaltres existeixen immigrants comunitaris i extracomunitaris, i existeixen regions i societats més o menys empobrides, si es vol, ecològica i culturalment degradades en major o menor quantitat. Això s'explica perquè no seria la primera vegada que ens trobem amb un tercermundista ric i amb carrera universitària; un subdesenvolupat de classe mitjana i cultura envejable. No seria la primera vegada que ens trobem a les estadístiques de immigrants marroquins residents a Barcelona a una jove de 21 anys que va venir del Marroc quan tenia un any, que ha estudiat a les escoles de Barcelona (que parla català, castellà, àrab dialectal, anglès), que treballa amb una inqüestionable professionalitat, que l'obliguen a renovar periòdicament el permís de residència, ect., i a efectes estadístics és una tercermundista, quan social i culturalment és el més semblant a nosaltres.

La manera de tractar els comportaments humans reflexa certa predisposició per part de l'investigador, i les aptituds d' aquest determinen els fruits finals. Investigar és llegir els fenòmens, per comprendre'ls i després explicar-los. A través de la etnografia i la seva posada en escrit es desrealitza la realitat, com a mínim, el suficient com per treballar-la còmoda i eficaçment, sobre el paper

(text. gràfiques). Aquest procés de dissolució consisteix a reduir-la a esquemes teòrica i conceptualment coherents, que permetin la seva comprensió, anàlisi i debat. A més, els mètodes i la interpretació personal de cada investigador, el segell personal que imprimeix cada manera de treballar, rentabilitza uns pressupostos teòrics que en mans de segons qui no rendeixen el que ho haurien de fer. Això explicaria que la investigació d'un mateix grup social o fenomen social tingui diverses lectures i conclusions aparentment distanciades.<sup>1</sup>

Tota realitat sociocultural és per ella mateixa multiforme, multidimensional, canviant o com a mínim dinàmica. A més, els sentits de l'observador capten limitadament la realitat. Per això la teoria i lògicament el llenguatge, amb els que s'ha entrenat l'observador, han de ser utilitzats com a guies si es vol aprehendre-la. La probabilitat o versemblança teòrica o inclòs la teoria com a model neutre d'una realitat (model quantitatiu i qualitatiu), pretén oferir mitjançant el concepte i la idea d'una imatge - un model - d'una realitat. Aquest model teòric és el que, en tot moment, ajudaria a identificar la realitat estudiada, a descriure-la. En aquest sentit, intentarem establir clarament els paradigmes o conceptes fonamentals (essencials i vertebradors) de la nostra investigació, amb la confiança que explicitaran pel lector la perspectiva des de la qual percebrem, buscarem i avaluarem la informació.

Hem mantingut la voluntat d'evitar qualsevol tipus de plantejament unidimensional o reduccionista del fenomen immigratori, ja que aquest acabaria manifestant-se en forma d'explicacions mecanicistes que, per se, marginen la pluralitat de matisos. Davant d'això, hem optat per organitzar un discurs en què tinguessin cabuda tot tipus de veus, i les dades estiguessin disposades i exposades en funció de la narració. És a dir, en funció de l'aparició dels informants i/o de les fonts d'informació, amb la qual cosa la nostra visió-investigació seria multidimensional i oberta o "emergent" (per utilitzar l'expressió de Michael Agar, 1992), i les nostres explicacions resultarien del tipus analògic i probabilístic (cada persona necessitaria un model per explicar amb rigor i minuciositat la seva vida, darrera de cada

---

<sup>1</sup> Aquests problemes han estat objecte de reflexió, en el cas concret de l'etnografia, per Michael Agar (1992).

immigrant hi ha un model en potència). Un intent d'aquestes característiques té els seus punts febles, però potser serveixi per aportar llum qualitativa sobre els casos pels quals hem sentit o tingut sensibilitat. El present treball, no s'oblidi, es qualitatiu.

D'altra banda, si la nostra realitat ens resulta complexa, malgrat estar composta per fenòmens i elements culturals que ens són familiars, la dels immigrants magrebins ho es més encara, com a investigadors i com a veïns que som. S'ha dit que la vertadera ciència obre més interrogants que no pas en resolt. Potser amb aquesta investigació només siguem capaços de produir interrogants entorn a la realitat complexa, delicada, vulnerable, efímera (en el sentit de subjecte als canvis del creixement i la maduresa), dels nens magrebins del Casc Antic.

Formular preguntes perspicaces i pertinents - un dels nostres objectius - és quelcom dur i difícil d'aconseguir. Per això cal evitar idealitzacions, falses il·lusions o miratges que el mateix creixement s'encarrega de superar, tòpics o discursos simplificadors que són trivials per reduccionistes (encara que a vegades són efectius per vendre diaris o imprimir tríptics que anuncien les bondats d'alguna organització valedora dels drets humans o encarregada de la política oficial.

Sigui com sigui, davant la complexitat del fenomen i de la realitat que hem estudiat (i que continuarem estudiant en el futur), el nostre discurs adoptarà línies argumentats híbrides. I és que només arriscant teòricament i experimentant noves formes de descripció i anàlisi, podrem obtenir elements que ens permetin anunciar preguntes aclaridores. En cap moment hem contemplat la possibilitat de reformar la història o l'antropologia cultural. Però si volem qüestionar aquells treballs que han analitzat la realitat dels immigrants d'una manera més passiva (sense una observació activa) i per tant els resultats obtinguts han estat superficials.

El treball de camp, que ha donat a aquest estudi una dimensió empírica, s'ha fet a través de la mirada antropològica o, si es vol, des de la perspectiva etnològica. L'antropologia obté la seva personalitat i especificitat com a Ciència Social i/o disciplina humanística per la voluntat de conèixer i reflexionar críticament sobre la diversitat de les cultures humanes. Un membre de l'equip,

antropòleg, resideix al Districte de Ciutat Vella des de fa 10 anys; 2 al Raval i 8 al Casc Antic. I l'observació del col·lectiu magrebina del Casc Antic és realitza sistemàticament des de fa 8 anys (1990).

Tècniques d'estudi com la comparació cultural i el treball de camp que suposen camins "científicament" reconeguts per l'estudi del comportament humà. El treball de camp, en concret, permet la presència o la immersió en la realitat a estudiar, en aquest cas el Casc Antic; permet presenciar i detectar la vida quotidiana amb el seu cicle anual tal com l'experimenten els distints grups humans. Aquest contacte és el que ens ha donat una sèrie de dades que han resultat imprescindibles per reconstruir el perfil dels usos i costums, maneres de viure o de concebre el món (cosmovisió) dels magrebins que hi viuen. De la informació obtinguda en el treball, s'han pogut deduir algunes de les problemàtiques més importants, algunes de les quals fàcilment contrastables si es té en compte detingudament a aquest col·lectiu (per exemple, l'atur i la delinqüència característica de certs grups "organitzats").

El discurs que aquí és present, i que suggereix una perspectiva o òptica alternativa per avaluar el fenomen dels immigrants extracomunitaris, que incorpora la recerca d'un marc teòric de comprensió d'aquesta realitat, és fruit dels fonaments teòrics assumits per l'equip d'investigadors i d'una experiència vital i etnogràfica de diversos anys. Experiència biogràfica, al cap i a la fi, en què s'han viscut els canvis que han afectat al barri a nivell cultural i social: polítics, econòmics, urbanístics, ect. S'ha assistit, també a la gestació i expressió de distints estigmes cap al que és estrany en general i el que és marroquí en particular. El "moro" no deixa de ser un producte creat per la societat, en aquest cas pels veïns més antics o pels que es consideren d'aquí (de Barcelona). En el cas de la gent gran que han viscut la guerra civil, "moro" és sinònim dels mercenaris llogats pel general Franco per ajudar-lo a guanyar la guerra.

L'estigma del "moro" sol respondre, quasi sempre, a una lògica unidimensional i mecanicista, castrada de matisos, perquè conjuga ignorància i desconfiança enfront "l'altre", en aquest cas el marroquí. Aquest estigma exigeix, certa immutabilitat dels atributs biològics, prototips dels fonaments de



la estigmatització: roben, fan pudor, tenen el cabell arrissat, violen, donen por, no volen ni venen a treballar, ect.

Aquest embolic de relacions i interferències que desdibuixen el comportament quotidià de la comunitat magrebina el poden arribar a convertir en un sistema críptic, només intel·ligible pels iniciats, pels propis actors d'aquesta comunitat. En aquestes circumstàncies, recompondre els comportaments recurrents de la vida, aquells que es deixen identificar i registrar, obliga a utilitzar qualsevol tipus de font documental i quan això no sigui possible no hi ha més opció que aventurar-nos a una hipòtesi (que no deixa de ser una explicació versemblant).

Perquè, no ens enganyem, aquest context intrahistòric (Unamuno), aquest atmosfera i escenari sociocultural on es reproduïx la vida quotidiana, on els personatges són familiars i espontanis, i els aconteixements que succeeixen, les escenes més genuïnes en què intervenen aquests actors socials, són les que mobilitzen les molècules de la vida de la comunitat. Una comunitat que, per això mateix, és multinucleada. Aquí es troben les petites unitats íntimes on els actors es reconeixen i que en el fons suposen la sàvia que alimenta la identitat individual, perquè d'ella depenen molts equilibris; sense anar més lluny l'estabilitat psíquica i emocional. Aquesta comunitat els permet no perdre les arrels de la identitat, en actuar com àrea reabsorvidora de referents ètnics. Una reabsorció que es produeix des del moment en què l'estil "marroquí" (tenint en compte la seva pluralitat i multiculturalitat) d'actuar, de pensar i de dir troba un escenari comú per manifestar-se.

L'hàbit quotidià que es desenvolupa en un determinat context social imbueix l'individu a uns valor i comportaments hegemònics. Això suposa un distanciament d'altres formes culturals, potser les pròpies o les del propi grup de pertinença. I és que, tant en el món familiar com en el públic, han de veure-se-les amb el potent poder modificador de les forces socioculturals de tipus occidental: els mitjans de comunicació, sobretot la televisió, l'escola, el mercat, ect. Aquestes forces, van deixant un pou, sense rastre, unes formes culturals que, segons els nens, condensaran tota una sèrie de matisos que van des de l'excentricitat fins al tòpic. Sotmesa a aquesta lògica, la identitat cultural seria un conjunt de trets distintius esquematitzats, aquest grup de característiques

comunes o atributs compartits, que permeten establir una identificació fiable de tot un col·lectiu i els individus que la conformen.

Lamentablement, l'observació minuciosa de la realitat no garanteix ni tan sols un coneixement gradual de la mateixa; la simple observació no és suficient. En aquest sentit, l'observació està mediatitzada per preconcepcions tant conscients com inconscients. El coneixement científic mobilitza propietats psíquiques de l'observador i propietats físiques de l'objecte o fenomen a conèixer; el coneixement objectiu és possible quan ambdues dimensions es complementen en una mateixa realitat (Wolfgang Pauli, 1997).

Els hàbits i creences que modelen i influeixen el comportament i la identitat són difícils d'incorporar en un esquema cultural que guia la seva percepció. Sensibilitat, sentiment, afecte, valors morals o mostres d'insensibilitat cap a aspectes concrets de la vida. La catalogació o confecció d'una guia metodològica que permetí detectar aquests aspectes de la vida no és gens fàcil; tot i que tampoc caldria conformar-se amb la confecció d'una bateria d'indicadors i posar-hi una creu al costat cada vegada que fossin detectats.

El descobriment científic a les CCSS passa per aïllar formes o estructures socioculturals capaces d'explicar quelcom sobre el comportament humà. Aquestes formes o estructures socioculturals solen ser de naturalesa poliforma i polisèmica, després exigeixen com a norma general ser complementades amb diferents anàlisi. Aquesta multiplicitat d'anàlisi, per ella mateixa, evidenciaria la naturalesa simbòlica d'aquestes formes o estructures perquè l'home és un animal simbòlic i/o que la cultura és un fenomen simbòlic.

Dit d'una altre manera, quan una forma cultural (un vestit o l'itinerari d'aquella plaça on les dones marroquines acostumen a anar a passejar) o un fenomen sociocultural (la moda de patinar o la tradició de menjar cuscús amb xai) poden ser enteses de manera no unívoca, perquè els seus protagonistes no els utilitzen de la mateixa manera o els confereixen una funcionalitat diferent, ens trobaríem que aquestes "formes culturals" o "fenòmens socioculturals" han adquirit uns valors i uns significats plurals, cosa que exigeix tractar-los com un material simbòlic pertanyent a un món social. Sense oblidar aquella perspectiva general que plantejaren Berger i Luckmann:

La sociedad es un producto humano. La sociedad es una realidad objetiva. El hombre es un producto social. Tal vez ya

sea también evidente que un análisis del mundo social que omita cualquiera de esos tres momentos resultará distorsionado. Podría agregarse que sólo con la transmisión del mundo social a una nueva generación (o sea, la internacionalización según se efectúa en la socialización) aparece verdaderamente la dialéctica social fundamental en su totalidad. Repetimos, sólo al aparecer una nueva generación puede hablarse con propiedad de un mundo social (1989: 84).

D'aquesta manera, sense una base conceptual i teòrica prèvia no es poden limitar societats ni identificar les cultures, ni molt menys establir la identitat sociocultural dels actors que potencialment és simbòlica. En una ciutat com Barcelona el concepte d'identitat és problemàtic, degut a les circumstàncies culturals (bilingüe i multicultural més que bicultural). Per tant aquesta tindrà uns atributs més nítids en funció de l'interlocutor i de l'escala d'observació que utilitzem.

Des d'aquest punt de vista, un moro és un magrebí, que pot ser un marroquí, que a la vegada pot ser de tradició àrab o berber (amazigh), que a la vegada pot parlar un dels tres dialectes àrabs del Marroc (andalusí, ciutats imperials o beduí) o un dels tres dialectes amazight del Marroc (del Rif, de l'Atlas o del Sous); que a la vegada està escolaritzat pràcticament a Barcelona (amb la qual cosa sabrà català, i castellà, i estudiarà una altre llengua com l'anglès o el francès). D'altres, es probable que hagin adquirit nocions d'àrab clàssic ja sia al Marroc o aquí (en algun taller escola com els que realitzen al CEIP Cervantes o en centres com Bayt-al-Thaquafa del carrer Princesa). El retrat del marroquí, obtingut de la combinació d'alguns elements citats, retorna la imatge d'una persona amb una identitat ètnica complexa.

Generalment, l'emigrant extracomunitari a Barcelona forma un grup les fronteres ideològiques, econòmiques, polítiques, socials i culturals del qual són tant difuses i les seves realitats tant heteròclites, que exigeixen un estudi qualitatiu i no quantitatiu. Dins l'emigració hi ha una certa tendència cap a l'atomització ètnica (que també afecta als autòctons), certa tendència al gueto o a "l'incrustament ètnic" (Eugenio Fernández). Sigui com sigui, el cert és que s'estan obrint esquerdes i abismes (conflictes periòdics entre marroquins i dominicans al carrer Carders), que han establert barreres entre ambdós col·lectius i, en canvi, s'han establert ponts en forma de parelles mixtes entre dominicans i autòctons. La immigració és un fenomen fluid i emergent. que tant aviat pot establir certes maneres de comportament com desplaçarles de

l'escenari o borrar-les; per tant, les dades sobre el comportament humà són inestables (moltes vegades difícils de verificar).

En qualsevol cas, d'un enfoc correcte depèn que la recollida de les distintes dades i la informació siguin també correctes. Ens donarem per satisfets si al final hem enfocat correctament el problema de la construcció de la identitat cultural dels nens magrebins del Casc Antic: un barri on el multiculturalisme és una realitat tangible i problemàtica (per exemple, pels signes racistes que provoca). Es a dir, ens donarem per satisfets si al final aconseguim donar un perfil de la lògica de la construcció de la identitat cultural d'aquests nens. Un perfil que no podrà traçar-se amb massa afirmacions, sinó amb hipòtesi i sobretot amb preguntes. Tanmateix, intentarem realitzar un treball formalment acadèmic, i evitar caure tant en les visions superficials com en les disquisicions teòriques que poden ratllar l' "esoterisme disciplinar" i la hiperespecialització.

## EL MARROC: PAÍS MULTILINGÜE I MULTICULTURAL D'ÀRABS I BEBERS O IMAZIGHEN.

Que la població d'origen marroquí parla diferents llengües i, en concret, distints dialectes de l'àrab i del berber sembla saber-ho tothom menys els qui des de les institucions tracten amb els marroquins. Fins i tot ho saben els de la Misió Evangèlica, amb seu al carrer Robadors, que en un lloc instal·lat a la plaça Sant Agustí (cantonada carrer Hospital, barri del Raval, districte de Ciutat Vella) invitava als vianants a escoltar "Transworld radio" i enunciava en un cartell dirigit en concret als immigrants magrebins del barri, emissions en àrab, sous, kabyle i tamazigt (aquests tres últims dialectes del berber). El cartell estava escrit en castellà

En aquest sentit cal tenir present l'ocupació musulmana a la península pels berbers del nord d'Àfrica (711). L'avenç dels regnes cristians minvà considerablement la puixança musulmana que a finals del segle XIII només ocupaven el regne de Granada on s'hi mantingueren fins a la darrera del segle XV. La influència de la cultura amazigh en la construcció de la identitat sociocultural espanyola es molt important. No només l'Espanya musulmana era amazigh, els aborígens de les illes Canàries també ho eren, com també també ho són moltes de les paraules del castellà com *jinete* o *guancho*. La majoria dels marroquins que treballen legalment a Espanya i molts dels que creuen l'estret de Gibraltar en pateres són amazigh. I, evidentment, molts dels espanyols que resideixen a Melilla són amazigh, la qual cosa ens remet a una realitat, no per minoritària menys important: el tarif del Rif, una de les llengües amazigh més parlada, té dret a ser cooficial a Melilla, amb el mateix estatut que puguin tenir el català, el gallec o l'euskera.

I és que per occident circula una imatge massa distorsionada sobre la realitat del Magreb i d'Àfrica. Un imatge que no transmet diferències culturals, ignorant-les i que ho uniformitza tot sota l'etiqueta de l'àrab i islàmic (Guillermo Alonso, 1993 i 1997). Aquesta situació és fa extensible al Magreb, que s'ens presenta com un conjunt de nacions homogeneïtzades sota la capa de l'islam i l'àrab en detriment d'altres realitats culturals.

Davant aquesta pobra perspectiva analítica, el primer problema que s'ens planteja és l'ús del concepte Amazigh i no el de berber. Originàriament el nom

berber és despectiu i aliè al grup ètnic que aludeix. Es tracta d'una variant de bàrbar, epítet que els àrabs han encolomat als pobles anomenats camites situats a l'Àfrica nord-occidental, la "jezira el Magreb" o "Djezirat el-Mahreb", illa de ponent o costa d'occident segons els àrabs; és adir, occident o *finis terrae* de l'islam.

Tanmateix, des de fa dècades, la identitat ètnica es reflexa en la voluntat, pròpia de cercles intel·lectuals, d'autoanomenar-se "Amazigh" o en plural "Imazighen" (una categoria "emic" i pròpia, mentre que berber és una categoria estrangera i "etic", per dir-ho en termes afins a la etnologia i/o antropologia cultural). Amazigh significa "homes lliures", "noble" (Balta 1984, Boukous 1994, Tilmatine 1995)

D'altra banda, la majoria de la comunitat amazigh no té consciència real ni de la seva ubicació, ni del seu número, ni de la seva història. L'home o la dona de carrer s'identifiquen pel nom de la regió d'origen, i sovint ignoren què signifiquen les paraules berber i amazigh. Quant a la normalització de l'ús en l'àmbit hispà, alguns autors parlen de "mazigios", com M. Suarez Rosales (1989).

Però si la denominació ja és problemàtica, els orígens encara ho són més. El nord d'Àfrica és el bresol dels Amazigh i està poblat des de fa més de 3.000 anys per Amazighòfons i des de fa aproximadament 1.400 anys també per Amazigh-arabòfons (arabitzats y/o islamitzats) (Camps, 1994). Sense oblidar altres minories ètniques, com els jueus, o descartar realitats mestisses: "afrancesats", "hispanitzats", etc. Partint d'aquesta base, entenem per ètnies Amazigh les cultures autòctones del Nord-oest d'Àfrica, tradicionalment adscrites a nomenclatures del tipus "camític septentrional", "afro-assiàtics", "protoberbers" o "berbers" per la historiografia clàssica, la implantació de les quals sobrepassa els límits del Magreb, cosa que dificulta una fidedigna delimitació geogràfica de l'Amazighia i per tant de la seva exacta ubicació espacial

Davant aquest mateix problema, l'etnòleg D.J. Wölfel (1965), en un intent de conceptualitzar-lo amb rigor geogràfic y cultural, proposà el concepte "d'Àfrica Blanca" en contraposició a l'Àfrica Negra", cosa que no solucionà la delimitació conceptual, geogràfica o cultural. L'Amazigh tan aviat és un tuareg (kel gress,

kel air, kel ahaggar, Kel iforas) com un almohade, un almoràvit, un zenata, un rifyeny o un cabil; tan aviat és ros amb ulls clars com de pell fosca o negra amb cabell arrissat.

La realitat sociocultural Amazigh, i per extensió a la Amazigia, es mostra fragmentada i dispersa, en els actuals estats del Marroc (Rif, Atlas, Sous), Algèria (Aures, Kabília, Mzab, Hoggar) Tunísia (illa de Jerba, Matmata, Krumirie), Líbia (Djebel Nefussa, Tibesti), Egipte (oasi de Siwa), Malí (nordest), Níger (nordest), Mauritània (Al voltant de Nouakchott), RASD (que per solidaritat el considerem com un estat i on la presència amazigh esta molt diluïda social i culturalment), Txad (en un imprecís "espai nòmada" a la regió fronterera amb Líbia y Níger) o Burkina Fasso (una ínfima franja al nord).

Com a context analític per emmarcar l'Amazigia nord que és la més densament poblada, el concepte de Magreb comporta problemes insalvables, com el de la delimitació. Fins ara, i com a norma general, al nucli clàssic, compost per El Marroc, Algèria i Tunísia se l'afegeix Líbia, el Sàhara Occidental y Mauritània (Balta, 1990; Segura, 1994). De manera que, el límit Nord-oest queda establert per les aigües del Mediterrani de l'Atlàntic, mentre que el sud queda a expenses de les rectilínies i arbitràries fronteres estatals. En aquest sentit, considerem que una manera de resoldre el problema seria prendre com a referència el criteri "ètnic". Així, el sud del Magreb acabaria allà on acaba la presència de grups de tradició Amazigh, és a dir, els grups ètnics que parlen el Tamahaq (tuareg del nord) y Tamaceq (tuareg del sud) (Foucauld, 1952). Així, caldria parlar de les "societats" o col·lectius assentades en amples regions del nord de Malí y del Níger on es trobin donat que es tracta de pobles nòmades en què la frontera cultural es mou amb ells, cosa que ha provocat i provoca sagnants conflictes amb les distintes administracions estatals. I, a força de ser coherents, aquesta canviant frontera cultural del sud ens obligaria a parlar de la verdadera frontera nord, igual de "nòmada i canviant", tenint en compte la importantíssima presencia d'emigrants amazigh a la Europa de la Unió Europea . A principis dels anys vuitanta, entre el 70% i el 80% de los treballadors algerians i marroquins immigrants a Europa eren d'origen amazigh (Balta, 1984). De fet, des de fa

dècades es poden trobar emigrants amazigh a Espanya, França, Holanda, Bèlgica y Alemanya, fonamentalment<sup>1</sup>.

Així, els Amazigh han mantingut la seva especificitat cultural gràcies a una capacitat d'adaptació "quasi" camaleònica, que els ha permès, entre altres coses, passar per musulmans quan en sentit estricta aquesta condició és qüestionable (Basset, 1910; Doutte, 1984; Guillermo Alonso, 1993). A més cal tenir en compte, que la pretesa homogeneïtat islàmica del nord d'Àfrica queda qüestionada des del punt de vista de l'ortodòxia religiosa. El Magreb, des de l'edat mitjana (segles XII-XIII), esta adscrit a la escola teològica malaquita que el desvincula, en aquest sentit, de las altres regions islàmiques seguidores d'altres escoles teològiques: xiïtes, Kharejites, etc., la qual cosa, sens dubte, relativitza l'homogeneïtat islàmica en el cas del Magreb o la Amazigia en general.

Ara bé, tampoc es tracta d'analitzar en profunditat la religió islàmica<sup>2</sup>, però si de recordar una sèrie de preceptes observats pel creient musulmà. L'islam és una religió monoteïsta que es basa en l'Alcora, considerat pels musulmans la paraula directa i vertadera de Déu, transmesa per l'arcàngel Gabriel a Mahoma quan aquest es trobava en estat d'inspiració divina pròxim al trànsit (del 610 al 632) a Aràbia i més particularment a la Meca i a Medina. Una revelació que després predicava als seus seguidors que, ja des d'un bon començament (611), anotaven les paraules del profeta en el que tenien a mà.

La revelació s'ha fet en llengua àrab, cosa que representa pels musulmans una espècia de consagració d'aquesta llengua considerada com a sagrada. això explica la seva actitud rèacia a qualsevol traducció, que en cas que existeixi no pot ser utilitzada amb una finalitat litúrgica i ritual. De fet, els experts musulmans consideren que per seguir les ensenyances de Mahoma cal aprendre l'àrab encara que només sigui per recitar l'Alcora i la professió de fe (Shahada).

---

<sup>1</sup> Hem tractat el tema de l' Amazigia cultural (alguna cosa així com el món Hispànic o el món Anglosaxó) en una altre part Guillermo Alonso (1997), per la qual cosa ara ens explaiarem en la seva història.

<sup>2</sup> Recordem, no obstant, que existeixen obres interessants que ofereixen bones visions de l'Islam com les de Houry (1981), Vernet (1987), Rodison (1988), Delcambre (1989), Mernissi (1992), Epalza (dir.) (1994), Hoorie, C. & Chinppindale, P. (1994); i traduccions de l'Alcorà realitzades per Vernet (1980) o Cortés (1984).



Però les fonts teològiques no s'esgoten amb el llibre sagrat sinó que les revelacions es complementen amb els Hadith i la Sunna, la Ijma i la Ijtihad. Els primers constitueixen un compendi de sentències i maneres d'obrar del profeta segons la versió dels testimonis directes. La Sunna va més enllà perquè també pot incloure la tradició dels califes. Es consideren una font de dret i constitueixen una referència de conducta social, política i religiosa per tot musulmà.

La Ijma pretén fixar mitjançant el consens comú dels intèrprets les prescripcions legals i les pràctiques que ni l'Alcora ni la Sunna poden respondre. Es tracta d'un procediment molt antic que es remunta al segle següent de l'hègira<sup>1</sup> (622) molt important pels sunnites, de fet és la base del seu sistema fonamentat en el consens comunitari.

La Ijtihad s'aplica a les qüestions que l'Alcora i el hadith no tracten i per les quals no s'ha establert cap precedent ni s'ha pogut extreure d'analogies directes a partir de lleis existents i conegudes. Per als sunnites finalitza pràcticament al segle X quan els doctors de la llei islàmica arriben a la conclusió que totes les qüestions essencials ha estat estudiades a fons i s'ha trobat la solució definitiva. Des d'aleshores no ha experimentat canvis substancials.

L'islam es regeix per diversos dogmes però tots ells es fonamenten en un d'essencial: el de la Unicitat de Déu (*tawhid*). És el que diferencia el creient del no creient, i a l'islam de les altres religions i que es resumeix en la professió de fe: «No hi ha més Deu que Ala i Muhammad és el seu Profeta»; primer pilar de l'islam. El qui la practica es converteix automàticament en un musulmà i com a tal entra a forma part de la comunitat amb plenitud de drets i obligacions.

Charles Foucauld (1858-1916), l'autor del "Dictionaire Touareg-Français", arribar a dir en la seva joventut: "El islamismo me gusta mucho por su sencillez, sencillez de dogmas, sencillez de jerarquía, sencillez de moral".

L'islam no té ni ritus, ni sacraments, ni jerarquia eclesiàstica<sup>2</sup>. Aquesta és una de les causes que expliquen la seva expansió al llarg dels segles.

---

<sup>1</sup> Hègira: ruptura, emigració de Mahoma de la Meca a Medina el setembre de 622. Era musulmana que comença el primer dia de l'any en curs en què tingué lloc l'emigració.

<sup>2</sup> Excepte pels xiïtes, els partidaris d'Alí (gendre de Mahoma i quart Califa), que reivindiquen el poder a favor d'un membre de la família del profeta, és a dir, d'un descendent de Mahoma i Alí.

Actualment la "Dar al-Islam", la casa o el territori de Islam, està constituïda per més de 800 milions de musulmans, el que l'ha converteix en la segona religió del planeta.

Tanmateix, l'observació rigorosa del culte prescriu, a més professió de fe (Sahada), la oració ritual (Salat), el dejuni del Ramadà, l'obligació d'ajudar als necessitats o almoïna legal (Zakat) i la peregrinació a la Meca, almenys un cop a la vida, sempre que sigui possible.

Tot musulmà està impregnat d'aquesta unitat o unitat que l'exigeix estar totalment al servei del Déu únic, obeint a ell i a la seva llei perquè és la veritat real. Però el *tawhid* significa també que el Déu de Mahoma és el Déu d'Abraham que estén el concepte de poble elegit a tots els semites i d'una manera final i decisiva als pobles àrabs. Així s'explica la universalitat del missatge adreçat a la humanitat que ha de formar la comunitat islàmica (Umma). L'islam no es lliga doncs, teòricament, ni a una ètnia, ni a un poble, ni a un territori determinat, ni a una nació.

Els pobles del l'islam, malgrat les nombroses diferències que els separen, tenen l'orgull de pertànyer a "la comunitat la millor que hagi sorgit entre els homes"<sup>1</sup> (Umma al-Nabí). Els conceptes d'unitat i comunitat no semblen produir tensions envers les unitats més profundes, ans el contrari, estan envoltats d'un encant màgic. L'estat islàmic és més ideològic que territorial. Només així es pot entendre l'existència de la Lliga Àrab, una organització formada per països tan diferents com: Algèria, Aràbia Saudita, Egipte, Iraq, Kuwait, Líbia, El Marroc, Oman, Qatar, Síria, Somàlia, Sudan, Tunísia.

L'islam no exigeix abandonar la cultura original del creient, per això podem parlar del fet diferencial Amazigh dins de les regions adscrites al "Dar al-Islam". De fet, allí on s'ha mantingut aïllat o allunyat de les grans ciutats arabitzades, s'ha produït una acceptació superficial de la religió oficial plena de referències, de formes i continguts (simbòlics) de religiositat pre-islàmica, o

---

Aquest grup, assentat sobretot a Iran, creu que l'única autoritat qualificada per fixar la interpretació de les lleis és la dels seus imams impecables i infalibles. L'imam sunnite és l'ulema, l'expert en l'islam, l'imam xiita és com un pontífex. Els xiites veneren *ayatollahs* i *mollahs*, els caps espirituals, mentre que els sunnites refusen la idea d'un intermediari entre Déu i els homes.

<sup>1</sup> BALTA, Paul: Islam, civilisation en societe,- París, Editions de Rocher, 1991: 43

"animista". Amb això no pretenem negar l'existència dels habituals processos de sincretisme que han tingut lloc durant la seva expansió. Tampoc cal oblidar l'existència de grups ètnics i tribus amazigh "arabitzades", és a dir, que han adoptat les noves formes d'identitat (llengua, religió, lleis) de la mateixa manera que abans s'havien romanitzat. El cert és que el procés d'aculturació i mestissatge ha estat constant entre els grups amazigh que mantenien contactes amb altres ètnies.

Per tant, es pot dir que el grup ètnic amazigh, dispers fragmentàriament en el nord oest d'Àfrica, ha sabut mantenir la seva identitat (que és el que ens permet parlar d'ells), degut a l'ambigua relació que mantenien i mantenen amb la religió o civilització islàmica, així com amb les altres institucions culturals, fonamentalment estatals i polítiques, per la fustigació secular de què han estat objecte. En el Magreb, fins fa relativament poc, existia una important comunitat jueva; y també s'ha donat el cas de comunitats amazigh de religió jueva.

L'actual dinastia Alauita del Marroc data de 1660 mentre que Algèria, no ha conegut mai cap forma estatal consolidada. Del 1518 al 1930 és mantingué sota domini turc. A Continuació passà a domini francès per convertir-se en un província de la França metropolitana. Fins a mitjans del segle XX, coexistien, musulmans (amazigh, turcs, àrabs, etc.) i jueus així com les distintes formes de religiositat preislàmica. A partir de 1963, quan s'adquireix la independència, l'Islam esdevé en la base sobre la qual es sustenta el nou estat. S'intenta imposar la tradició arabo-musulmana, on fins ara coexistien diverses tradicions culturals, models d'organització política, llengües, etc. Des d'aleshores els conflictes entre les diverses comunitats són una constant. Així des de la relació ambigua entre la "siba" (cabilies marroquines) amb l'Estat jerifià del Marroc, fins les revoltes de la Cabília algeriana per la defensa de la llengua i la cultura amazigh, o l'actual guerrilla tuareg al Níger. No es pot negar l'existència d'unes realitats ètniques concretes que han generat o estan generant conflictes interns post-colonials a Algèria, El Marroc, Malí, Níger, ect., normalment aplacades amb un finiquitador genocidi dirigit quasi sempre contra la cultura amazigh (Pisani, 1992).

Per entendre l'actual realitat religiosa y política magrebina, i les bases en què es fonamenta part d'aquesta versió-visió d'un Magreb islamitzat

homogèniament, hem optat per la tesi defensada per Mohammed Arkoun. L'autor de "L'Islam, religion et société" o "Rethinking Islam Today" planteja que la forta expansió que ha conegut l'islam en el Magreb des de la independència fins ara és, més fruit d'una manipulació política i ideològica que no pas d'una acceptació íntima per part del creient.

L'origen d'aquest fenomen caldria buscar-lo en la situació creada amb la independència i la construcció estatal que seguí a la descolonització política. L'estratègia de la creació del nou estat, augmentat amb un sentiment de nació àrab, és dissenyat i dut a terme a través del partit hegemònic: FLN (Algèria), Itstiqlal (El Marroc), Neo Destour (Tunísia). Des de la descolonització europea l'Islam no havia conegut una implantació tan forta en una regió on la població s'ha triplicat (actualment el 70% son menors de 30 anys). A principis dels anys 70 les mares algerianes tenien una mitjana de 8 fills, és per això que mai hi ha hagut tants creients com ara.

D'altra banda, la seva formació religiosa ha estat manipulada per l'estat, que s'ha encarregat d'implantar-la a tot arreu. La religió esta polititzada (en el sentit modern i no en el sentit clàssic de la civilització islàmica), el que la convertit en manifestació religiosa doctrinalment mancada d'una gran pobresa: és un islam malalt i acrític (Arkoun, 1994).

Així Bruno ETIENNE considera a L'islamisme radical que, l'islam algerià és un islam moniste (segons el qual només hi ha una sola realitat en el terreny religiós), que s'expressa pel monopoli dels afers religiosos i la repressió de les creences i pràctiques que es desvien de les normes oficials.

Aquesta concepció de l'islam comporta la desestructuració de les bases específiques, de l'islam tradicional i suposa l'eradicació de les bases morabítiques, tribals i populars de l'islam local.

Des de la II guerra mundial, sobretot, els conflictes no han parat de sovintejar. Uns conflictes en què la religió, com també ho havia fet durant la resistència a la penetració colonial, s'ha convertit en uns dels instruments de lluita d'alliberament polític. Els antecedents, en el cas algerià, són bastant significatius. La penetració colonial occidental s'havia començat a combatre popularment amb el foment d'un nacionalisme àrab i l'exaltació d'un sentiment religiós islamista. D'altre banda, cal tenir present que les regions que oferiren

més resistència al colonialisme francès foren precisament les regions muntanyoses de la Amazighia (Kabília, Aures, Ahaggar). La resistència a la invasió francesa, es feia sovint en nom de l'islam i també en nom de la llibertat de l'amazigh. Es per això que a Algèria prengueren més força les doctrines islamistes que apareixien per tot el Dar al-Islam, relacionades amb la resistència colonial i que han influït d'una manera decisiva en la història d'Algèria independent.

Aquests apunts sociohistòrics i religiosoculturals, que qüestionen l'homogeneïtat de l'islam en aquesta regió, obren les fissures suficients com per plantejar el fenomen d'una religiositat amazigh (G. Alonso, 1993). Això comporta acceptar que fora de les grans ciutats i poblacions importants, d'on es nodreixen les administracions estatals, l'islam és superflu. Es més, legitima el plantejament segons el qual es declaren islàmics com una estratègia de supervivència.

Les tensions internes del Marroc justifiquen i expliquen aquestes línies d'investigació que neguen la vigència de la realitat socicocultural amazigh. Una realitat, que ens remet al fet que la gran majoria no llegeixen l'Alcora, ni saben resar en àrab i tanmateix, són musulmans perquè no hi ha alternativa. Sense esgrimir arguments com que existeixen amazigh que confessen que no creuen en Ala o que les romeries a les tombes dels santons o morabits (marabuts) tenen un significat que supera el que és islàmic, com ha deixat entreveure Fátima Mernisi (1995). De fet, l'islam popular, confrèric o morabític és una de les característiques específiques de l'islam magrebí que el diferencien de la resta de regions islamitzades.

En resum, els usos socioculturals de la religió al Magreb estan fortament ideologitzats i instrumentalitats políticament. L'islam s'ha revelat pels nous estats com el millor aglutinador de la diversitat cultural i geogràfica de la regió, sobretot per alguns discursos panàrabs i bonpensants i per certes institucions occidentals (que van des de l'acadèmia passant pels mitjans de comunicació fins als distints governs i importants organismes supranacionals).

El Magreb en general, i El Marroc en particular, com a context cultural Amazigh forma part de la façana sud del Mediterrani, és a dir, de la Història

d'Occident<sup>1</sup>. Les altres coordenades que cal tenir en compte són les que fan referència al vigent marc sociopolític derivat de l'actual conjuntura, que afecta la dinàmica del funcionament estatal. Es a dir, les relacions econòmiques amb la UE o el tancament de les fronteres europees al tradicional flux d'immigrants magrebins, sobretot les de França (TREV I Schengen, Llei Debré), són fets fonamentals que marquen profundament en ambdues societats. Repercuteixen en situacions difícils d'analitzar com les derivades de les tensions entre el camp i la ciutat, amb diferències del tipus rural amazigh o rural arabòfon (que incideix en la religió o en la immigració), o les tensions derivades dels canvis en els costums. Això s'ha traduït en un pertorbador procés d'urbanització, industrialització i implantació del sector serveis, que ha desestructurat les bases tradicionals i ha esquinçat el teixit (Ben Salem, 1991). El resultat és l'actual dicotomia: occidentalitzar-se o islamitzar-se, com a estratègia per fer front a la crisi de l'estat i les seqüeles d'un canvi social massa ràpid. La tercera via: l'amazigh, és la més dèbil, per això la majoria han optat per occidentalitzar-se (també per arabitzar-se i/o islamitzar-se realment).

El fenomen del creixent protagonisme de la dona amazigh trenca amb la tradicional autoritat paterna, cohesionadora de la família, que entra en decadència amb l'occidentalització començant-se a dissoldre el grup de parentesc, tradicional articulador de la societat. Així cal tenir present que l'Islam és una religió d'homes, en què el pare és el pilar essencial, si això falla tot el sistema trontolla. Això és el que està passant amb la "alliberament" i major protagonisme de la dona, no només amazigh, sinó també de cultura àrabo-musulmana (Bessis, 1994). Tots aquests factors, alguns tan estratègics, comporten situacions com la descomposició de l'estructura sociocultural tradicional, i l'oblit dels valors referencials islàmics així com la juxtaposició de valors referencials d'origen occidental: com l'emancipació de la dona, quelcom impensable en una societat islàmica de caire tradicionalista, l'individualisme, l'ateisme, el consumisme, l'adopció de formes polítiques occidentals, etc.

---

<sup>1</sup> Existeixen excelents treballs que ofereixen estudis perspicaços i aclaridors sobre aquesta regió como Bernabé López (1989); Paul Balta (1990); Antoni Segura (1994); en conseqüència, no ens aturarem a fer anàlisi profunds ni ens centrarem en la especificitat amazigh.

La reivindicació del "fet diferencial" de la cultura amazigh (berber) és un fenomen recent. Començà obertament a Algèria el 1976 y acabà amb els incidents de Tizi-Ouzou el 1980 (Balta, 1984). En el Marroc, l'oposició a la monarquia jerifiana l'han encapçalat en les últimes dècades homes d'origen amazigh, com el cop d'Estat del 1971 del general Mohammed Ufkir. Iniciada a l'època colonial amb la col·laboració del Príncep amazigh de la regió de Marraqueix, Si hadj Thami El Mezouari Glaoui, que suposà l'exili de Mohammed V. Per accions com aquestes, molts amazigh foren acusats de col·laborar amb els francesos i l'administració colonial.

Però el tret més distintiu i diferenciador dels amazigh, des d'un punt de vista sociocultural, és la llengua d'origen desconegut. Una llengua amb uns trets fonètiques específiques composta per tres vocals i 26 fonemes consonàntics amb distints dialectes o parles.

Aquesta especificitat de la llengua amazigh de dispersió i dialectals, obstaculitzen la intercomunicació per alguns, mentre que per altres, això no suposa cap problema alhora de parlar. Així mentre per Galand (1988/89) hi ha moltes llengües, Basset (1952) només n'hi ha una, de bàsica. Tanmateix, la majoria dels autors són partidaris d'unificar una gramàtica per a tots els dialectes. Per tant, parlar de l'existència d'una llengua única depèn dels criteris lingüístics que s'utilitzin.

I és que no existeix una llengua amazigh clàssica, com tampoc es sap amb certesa quin és el dialecte menys contaminat per influència d'altres llengües. En aquest sentit, el dialecte tarifit del Rif és el més contaminat per l'àrab. Tanmateix, l'àrab dialectal local del Marroc també té diferents parles: com a mínim unes 3: andalusí, beduí i ciutats imperials, més el Hassani de la RASD (República Àrab Saharai Democràtica), barreja d'àrab dialectal i aportacions del les llengües amazigh procedents de diferents regions i èpoques.

La gran dificultat d'aquestes llengües és que són orals i no han estat mai escrites com el llatí, l'àrab o el francès que en fruit d'una escriptura pròpia, pogueren crear una poderosa "logoesfera" (acumulació d'un important capital cultural en suport escrit). Tanmateix en els arxius colonials d'Aux-en-Provence, es conserven manuscrits del segle XVI escrits en amazigh i existeix la possibilitat que els Almohades haguessin traduït l'Alcora a l'amazigh.

En l'actualitat hi ha magrebins àrabs i amazigh. Els primers s'emmirallen en l'orient arabomusulmà per construir la seva identitat. Els segons, en canvi, reivindiquen la cultura amazigh i recuperen l'alfabet tifinagh en una lluita contra corrent (camps, 1980; Servier, 1985; Mones, 1992), malgrat les diferències<sup>1</sup>, per recuperar la identitat no àrab.

En els últims anys han estat capaços de mobilitzar al Marroc a cantants, intel·lectuals, i escriptors. I és que en aquest país del Magreb existeixen, segons diverses estadístiques, entre un 60% i un 70% d'amazigh parlans. Això explica la gran quantitat de diaris i revistes escrits en tifinagh. Tanmateix, els distints estats del nord d'Àfrica, des del Marroc fins a Líbia no reconeixen decididament ni la cultura ni la llengua amazigh.

Tampoc cal oblidar, la diferent consideració de la llengua berber, bàrbar en qualsevol cas, ja sia rifeny, procedent del país dels "Assassins i de la fam", ja sia del Sous, emprenedors comerciants. Des del 1956, any en què sota la pressió del partit Istiqlal s'abolí l'ensenyament de l'amazigh, considerat com a propi dels salvatges i quelcom primitiu

La diglòssia entre el que es parla i el que s'ensenyava afecta profundament als nens de la muntanya que quan van a les escoles descobreixen estupefactes que no entenen res perquè parlen llengües diferents. El lector pot trobar alguns ecos d'aquesta realitat en la suggerent mirada que Mohamed Chukri (1992) descriu a "El Pan Desnudo"

Si bé la política lingüística del Marroc és arabista, la llengua majoritària que s'utilitza a la Universitat i en l'investigació científica continua essent el francès. Mentre que el parlament marroquí és bilingüe (àrab i francès). Per contra, la llengua més parlada (amazigh), resta totalment al marge de la vida política social i cultural del país.

Però no ens cal anar a un país veí per parlar de multiculturalitat i plurilingüisme. Ceuta i Melilla són dues ciutats espanyoles multiconfessionals amb partits polítics musulmans i associacions culturals com el partit independent Hispàno-Berber. I és que la berberitat és un tret cultural - laic -

---

<sup>1</sup>.Diferències que s'evidencien el 1995 en el congrés mundial amazigh de França. Un congrés que el 1997 es celebrà a Las Palmas de Gran Canaria.



que matisa culturalment millor, conceptes més diluïts com musulmà. Sorprenentment com ens recorda Ana J. Planet:

(...) cabe señalar, sin embargo, que el reconocimiento de la lengua bereber/tamazight como lengua materna de parte de la población en la ciudad de Melilla no quedó recogido en el Estatuto de Autonomía de la ciudad, aprobado en marzo de 1995, pese a los esfuerzos en ese sentido de algunas de las fuerzas política (1997: 5).

A les zones frontereres hi ha un mestissatge cultural i biològic (genètic). encara persisteix l'originari substrat camític. Quan a l'idioma les diferències lingüístiques entre amazigh són apreciables, proposant-se diferents grups dialectals o idiomàtics (en què la diferència entre dialecte i idioma és política): el tamazigh, tashilhit, tarifit o rifeny (El Marroc), el Tacawit o Chaouia de l'Aurès algerià, el Taqbaylit o Kabil, el Tamzabit del Mzab, el Teggargrent d'Ouargla, el Tazenatit de Tuat, i inclòs les variants parlades a l'oasi de Siwa (NO d'Egipte) anomenat Tasiwit, el Tanefusit a Ghadamés (a l'extrem sud de Túncia) o el Tawjilit a l'oasi d'Awjila (NE de Libia), el Trarza i el Taznagt zenaga del sud de Mauritania, molt arabitzat (Tilmatine, M., El Molghy, A., Castellanos, C. y Banhakeia, H. 1995). Menció a part mereix el Tamahaq i el Tamachek dels tuareg (del nord i del sud respectivament), donat que utilitza el tfinagh amb una rica literatura oral de la qual les dones en són les principals dipositàries. Es tracta d'unes llengües estudiades amb una especial atenció amb recopilacions de contes, poesia oral, lèxic i gramàtica. Per últim només ens queda nomenar el Guanche, amb diferents contrastades entre les illes. Així, el dialecte castellà de Canàries hi ha paraules amazigh (guanches) sobretot en la toponímia illenca: Gomera, Tenerife, Canària, Adefe, Tacoronte, Tegueste, Agulo, ect. (Cubillo, 1985).

Aquesta diversitat ha estat utilitzada per realitzar una tipologia dels diferents grups amazigh arribant-se a la conclusió que ens trobem davant una única llengua fragmentada en dialectes.

D'altra banda, hi ha una pugna lingüística entre àrabs i amazigh, o de "contaminació" recíproca en aquells llocs on les dues llengües es troben i coexisteixen. Pels arabofons, majoritàriament coneixedors de la llengua francesa (Gellner & Micaud, 1973), l'idioma està determinat per un sentiment d'autoconsciència d'unitat lingüística. Mentre que pels amazighofons,

normalment marginats a les muntanyes relativament lluny de la ciutat moderna (excepte Agadir i Tizi Uzu) no hi ha consciència d'unitat lingüística.

## **HISTÒRIA DE LA IMMIGRACIÓ MARROQUINA CONTEMPORÀNIA: LA RAMÓ DE FONTS DE LA MUNDIALITZACIÓ I EL SEU RESSÒ EN EL BARRI DEL CASC ANTIC.**

Cal tenir present el procés històric en que s'inscriu el fenomen migratori marroquí si es volen fer observacions socioculturals amb una ampla capacitat explicativa. Això facilita doncs que el fenomen pugui ser valorat des de l'arrel i comprendre millor les noves responsabilitats concretes per les potències europees amb els països descolonitzats. En cas contrari, augmentarien les temptacions xenòfobes i conceptes com la solidaritat i la tolerància es debilitarien davant els ulls dels que desconeixen la història. Cal no oblidar que l'impacte colonial, francès i espanyol fonamentalment, fou brutal i desestructurà d'arrel moltes regions del Marroc arruïnant-les. Part de la immigració actual procedeix d'aquestes regions, però això no significa que aquests siguin els únics factors que s'han de tenir en compte, ans el contrari, només quan l'anàlisi i el resultat d'una investigació s'integrin en una perspectiva global que contempli tots els aspectes, les explicacions seran convincentes. Si no correm el risc de no comprendre res del que hi ha al darrera de la immigració marroquí i del que li està passant (petint dirien alguns) a aquesta comunitat establerta a les distintes comunitats autònomes de l'Estat espanyol.

Així, partirem d'un marc històric o sociocultural (econòmic, polític, religiós i familiar) de l'escenari de sortida (el marroquí) i del d'acollida (Barcelona), sense oblidar-nos d'integrar els importants processos econòmics i polítics mundials. Aquest marc és el que possibilitarà les explicacions globals del fenomen migratori.

La mundialització de l'economia produeix constants i imprevisibles processos socials com la globalització de l'economia que incideix en la consolidació hegemònica de l'economia de mercat i en la universalització de l'Estat com a marc de referència per les relacions internacionals, i els processos migratoris transaccionals i internacionals. L'impacte d'aquest conjunt de processos (l'adaptació o integració/instrucció en la nova comunitat i en les respectives transformacions), constitueix un del tants conjunts de

variants que caldria mobilitzar per explicar la realitat multicultural de certs barris de Barcelona.

Aquesta globalització té configuracions regionals, urbanes o de barris on es concreten diferentment les crisi i bonances econòmiques, els canvis polítics tant formals (canvi de partit polític) com estructurals (transformació democràtica) o l'agitació social de col·lectius com sindicats, estudiants, professorat, ect. Aquestes rèpliques i contrarèpliques estructurals explicarien que davant un escenari de riquesa econòmica irrompen emigrants procedents de zones econòmiques deprimides i en crisi, que no sempre són zones veïnes o colindants. Molts dels emigrants residents a Espanya no només han creuat els 14 quilòmetres de l'estret de Gibraltar, sinó també diversos països amb els seus milers de quilòmetres.

El poder econòmic de les grans ciutats, exponents de riquesa i potencials receptores de població, les converteix en autèntiques constel·lacions de grups ètnics procedents dels llocs més remots. La multiculturalitat que esdevé d'aquests processos planteja el problema de la identitat cultural i política dels individus que pertanyen a aquests complexos culturals que són les ciutats cosmopolites: New York, Mèxic D. F., Sao Paulo, Londres, París. Això complica l'anàlisi dels factors i circumstàncies que intervenen en la configuració de les identitats personals, socials i nacionals (ètniques si es prefereix). De manera que, en un context multicultural i de globalització, és a dir, de redisseny de l'Estat i de readaptació al mercat econòmic mundial, es parli de distints escenaris de discussió i acció social. Mentre que davant els nous instruments polític econòmics de negociació i dominació es parli de l'emergència de noves configuracions o recreacions culturals i per tant de noves identitats, cosa que comporta la generació de nous focus de conflictes polítics, jurídics, generacionals, ect.

El fenomen ideològic i tecnopràctic anomenat "pensament únic", que intenta legitimar la política del mercantilisme liberal, ignora i actua d'espatlles a les reivindicacions de la societat i les regions més pobres del planeta. Unes societats empobrides per processos històrics que sovint són les que engrosen els fluxos d'immigrants més significatius. Davant això, conceptes com el societat sostenible (del desenvolupament sostenible que planteja l'informe

Brudland) no semblen operatius per alguns ideòlegs i partidaris del pensament únic. Així doncs, l'intercanvi desigual entre societats pobres i societats riques continuarà actuant com una força degradadora del medi ambient. Una força que imposa unes relacions econòmiques asimètriques i que expulsa la població.

La mà invisible del mercat fa girar l'heterogènia civilització occidental cap el progrés i desenvolupament. Sobretot ara que s'enfronta al segle XXI amb un món sense fronteres econòmiques, amb multinacionals (amb la deslocalització d'empreses) que campen a tesa, imposen la lliure circulació de mercaderies lliures d'aranzels i exigeixen una mà d'obra barata i contractada amb una enorme flexibilitat laboral. El resultat són les desigualtats socioeconòmiques entre diferents regions del món i l'amenaça dels sistemes democràtics que poden frenar la inèrcia d'un mercat mundial lliure de traves polítiques (Ignació Ramonet, 1997).

El pensament únic o pensament economicista liberal es caracteritza per imposar una racionalitat tecnocràtica, instrumental i amoral que consagra el mercat en la versió més darwinistament salvatge. Les regles del sistema capitalista son arbitràries i generen la submissió de la població a les incerteses del sistema.

La globalització confia en què el mercat reguli algun dia les lleis de la termodinàmica, presents en l'equilibri ecològic i menyspreades per l'activitat econòmica de caire occidental - malvaratadora- de la producció i el consum. En l'actual context de la producció, l'economia només pot créixer a costa del mediambient i de la naturalesa. En aquest sentit, l'experiència de l'etnografia i l'antropologia amb els pobles primitius ha demostrat que tot ecocidi coneix de forma automàtica al genocidi. I des dels temps bíblics, els genocidis han provocat grans èxodes, és a dir migracions.

D'altra banda, emigrant/immigrant són dos punts de vista d'un mateix fenomen: la migració. Un desplaçament amb més o menys radicalitzat, en què es deixa la comunitat d'origen i que sol ser provocat per la confluència dels factors més imprevisibles.

En principi, el procés de migració neix a l'escenari d'origen on es donen les situacions problemàtiques o conflictives originals que estimulen o empenyen a

emigrar. D'aquí que la procedència regional i social de l'immigrant sigui una referència necessària per poder construir un model explicatiu. De fet, les causes seran diferents segons els casos: uns busquen "progressar", arribar lluny, d'altres guanyar diners i una altres cerquen una estabilitat econòmica (personal o familiar) impossible d'aconseguir a pobles i ciutats del Marroc (Rabat, Tànger, Tetuan, Marraquesh, Xauen, Larache i alguns minúsculs poblats de l'Atlas). I és que es tracta de provar fortuna i veure món. Molts han perdut la vida i encara avui se la juguen quan creuen les aigües perilloses (pel vent o els forts corrents) de l'Estret de Gibraltar amb tota mena d'embarcacions, des de pesquers andalusos a xalanes trencades o inclòs patins aquàtics (que algun cas hi ha hagut).

La costa del mediterrani, El Marroc i Algèria fonamentalment, són dos països d'immigrants degut a: el desastre economico-social de les polítiques dutes a terme des de la independència, el fort creixement demogràfic dels últims 30 anys, la imatge que l'Europa del malbaratament projecta a través de la televisió, la invasió estival dels immigrants que creuen l'estret de Gibraltar amb els cotxes plens de "coses portades d'Europa", ect.

En última instància, conèixer l'experiència intrahistòrica (o antropològica) i històrica de l'immigrant extracomunitari en general i marroquí en particular (que constitueix el col·lectiu més nombrós a Espanya), és l'únic que ens permetrà escometre eficaçment els focus de conflictes i tensions que es coneixen - a vegades- allà on estan instal·lats. I és que amb la ignorància només s'aconseguirà que aquests problemes que afecten directament la pau social, s'encasellin, que és la millor manera de mantenir oberta la ferida i alimentar la flama del racisme, l'estigma i altres formes d'alterofobia.

Així, per exemple, joves marroquins que es dediquen a robar a ple dia alimentant un refús públic que després es generalitza a tot el col·lectiu. Aquestes accions només serveixen per deteriorar la imatge del col·lectiu marroquí que, a excepció de casos extraordinaris, sol sortir malparat. O com el cas del lladregots que actuen per tot el districte de Ciutat Vella de Barcelona, les seves accions serveixen per il·lustrar les boles en què es podria basar la suposada "maldat congènita del moro". Un estigma xenòfob.

El Casc antic és un autèntic fòrum de contactes interètnics. Un vertader espai de convivència i confrontació cultural, amb tot el que té de vistós i exòtic, però també de crua i difícil realitat. En aquest sentit, està molt allunyat d'aquestes festes d'exaltació ètnica, voluntarioses i una mica carnavalesques (per fer front als conflictes i problemàtiques que planteja la multiculturalitat a Barcelona, a Catalunya. Les campanyes de divulgació i conscienciació són imprescindibles per avançar pausadament quan està en joc la consolidació efectiva. Mentrestant es corre el risc que les postures s'extremen i es radicalitzin.

I és que els fenòmens socials sempre van més ràpids que les decisions institucionals. A mesura que es desenvolupen adquireixen una major complexitat i produeixen uns efectes (problemes, situacions conflictives, recels) que posen en perill els drets i llibertats propis d'un Estat constitucional i democràtic. Però - no ens enganyem - la multiculturalitat, un cop a superat la fina superfície folklòrica i exòtica, és una font quotidiana de conflictes, de seriosos i greus conflictes que alimenten ocultes llavors racistes, intervencions intolerants o senzillament serveixen per legitimar decisions que en el fons beneficien els eterns interessos creats.

Les distincions de caràcter ètnic o cultural divideixen la humanitat en centenars de milers de formes socials que s'adapten de distintes maneres a les diferents realitats político-econòmiques. El conflicte derivat, sovint per la incomprensió (mútua), pot generar importants obstacles i contratemps pels processos d'estabilitat social i foment de la convivència, en especial quan existeixen greuges històrics no resolts o noves configuracions socioculturals provocades per sensibles i "desestabilitzadors" processos de migració. Samuel P. Huntington, autor de "El xoc de les civilitzacions" (1997) recorda que la defensa de la identitat cultural és un focus de conflictes i està considerada la causa directa de molts dels actuals conflictes.

La immigració extracomunitària influirà d'una manera decisiva en els processos que configuren l'actual història contemporània de la UE (amb les polítiques macroeconòmiques encimades a la convergència amb l'euro), i més concretament la de la Barcelona dels nostres dies. El fenomen migratori comporta un enorme ventall de problemes (alguns insignificants, altres

individuals i uns altres més seriós). Uns problemes que els marca la interacció de les vides dels actors o agents socials.

El creixement i l'activitat de la comunitat magrebina a el Casc Antic ha crescut en els últims anys. Per això la seva presència té un aspecte social i cultural important. Les institucions poden veure's desbordades, però el fet de veure's superats per les circumstàncies no permet optar per la política dels fets consumats. I és que l'equilibri social pot veure's seriosament perjudicat com els brots racistes que s'encasellen en les noves generacions. Així, en un estat europeu on la democratització i la consolidació dels drets humans segueix un procés irreversible, l'aparició d'injustícies, racisme, xenofòbia, estafes, ect., obliga a denunciar-ho i a intervenir.

Després del que em vist fins ara cal fer-se una sèrie de preguntes: els col·lectius d'immigrants assentats a Barcelona estan abocats a aquesta forma de "neteja ètnica" que és la integració mitjançant l'aculturació i/o la nova socialització? Han de renunciar al passat, a la cultura materna, a la biografia, a tot els que uneix amb els pares? Tenen dret a construir-se una identitat mestissa? Tenen dret a defensar la cultura d'origen, a certa forma de resistència ètnica? Tenen dret a refusar públicament les humiliacions que són víctima? Podran negociar amb els mateixos drets que qualsevol comunitari, les formes (plurals) d'"integració", "desintegració" i establiment?<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Edward W. Said a "Cultura e Imperialismo" (1997) analitza l'imperialisme com una forma de colonització i globalització, d'implantació d'una homogeneïtat cultural; retrata, a través de la literatura, la sort dels colonitzadors. Intentant desenmascarar o desvelar les estratègies de legitimació de l'imperialisme, portador d'una llengua i una cultura estranya. La relectura que fa Said és, sempre que es fagi críticament, enriquidora. El repte que porta implícit invita a afrontar el futur "multicultural" i a ésser plenament conscients de les injustícies que comporta tot projecte que pretengui imposar una hegemonia cultural sobre els "altres". Moltes de les coses que planteja sobre l'Imperialisme es poden fer extensives als nacionalismes europeos actuals, ja sia estatals o regionals. Al cap i a la fi, els nacionalismes poden ser definits com imperialismes la força dels quals no és centrífuga, sino centrípeta.



## DESCRIPCIÓ URBANÍSTICA I SOCIOCULTURAL DEL CASC ANTIC DE BARCELONA.

### ALGUNES PROBLEMÀTIQUES

El Casc Antic és un espai urbà concret i ben definit en el seu entorn, tant pel peculiar traçat medieval (carrers estrets i sinuosos) com per estar conformat per altres barris menors: Santa Caterina, Sant Pere, La Ribera - entre altres - que es troben dins. A més està envoltat per altres barris majors com la Barceloneta, el Gòtic o l'Eixample, que el delimiten<sup>1</sup>

El 1991 havia, en el districte de Ciutat Vella 49.615 vivendes, de les quals 12.684 pertanyien al Casc Antic. D'aquestes, 6,915 estaven en règim de lloguer. Des d'Aleshores han hagut nombrosos enderrocaments que han fet disminuir sensiblement aquesta xifra. La reestructuació urbanística, marcada pel PERI (Pla Especial de Reforma Interior), ha comportat la construcció de nous edificis i l'obertura de nous espais i places, però també notables seqüeles, sobretot en el Raval i el Casc Antic, com l'encariment dels lloguers i el real·lotjament a altres barris.

Segons les estadístiques de l'Ajuntament de Barcelona, de del 1987 fins el 1990 s'ha produït un creixement sostingut dels immigrants que es trenca brusca i sensiblement el 1991 (quan es passa de 14.962 a 8.746 immigrants a Barcelona). Un creixement que es restableix i es recupera el 1992 i no para de créixer fins el 1995, any en què a Barcelona hi havia 19.708 nous immigrants (oficials), dels quals 460 eren al Casc Antic.

Tanmateix, malgrat la incorporació de nous immigrants, tant la ciutat de Barcelona, com el districte de Ciutat Vella i el barri del Casc Antic mostren un saldo migratori deficitari de -20.609, -1.013 i 118 respectivament.

I es que, cal tenir present que la població municipal la formen els residents i els transeünts. Els residents són els espanyols i estrangers que viuen habitualment en el terme municipal i que estan inscrits en el padró municipal

---

<sup>1</sup> En la nova nomenclatura de l'Ajuntament, el districte de Ciutat Vella el componen Barceloneta, Parc, Gòtic i Raval. Nosaltres utilitzarem Casc Antic enlloc de Parc quan fem referència als quatre barris que conformen Ciutat Vella.

d'habitants. Els transeünts són les persones que es troben temporal o circumstancialment vivint en un municipi que no és el de la seva residència.

Així doncs, les xifres oficials només ens mostren els immigrants legals, els que estan inscrits en el padró municipal, però no els il·legals que en el Casc Antic s'aproximen a la meitat (sinó més) del saldo migratori negatiu acumulat que s'observa des del 1987<sup>1</sup>.

Segons el padró municipal d'habitants de 1996, Barcelona<sup>2</sup> tenia una població total de 1.505.805 habitants, dels quals 20.132 residien en el Casc Antic. D'aquests 10.378 (51,5%) eren nascuts a Barcelona, 2.080 (10,3%) a l'estranger, i la resta (15,7%) a l'Estat espanyol. De la població estrangera, els únics col·lectius que superaven el centenar d'individus eren els marroquins (518), els dominicans (171) i els filipins (157). Però cal recordar que una cosa són les xifres oficials i una altra la realitat.

La ciutat és un laberint d'oportunitat de tot tipus i de carrerons sense sortida. Un espai multidimensional, desequilibrat, en constant transformació socioeconòmica, que sembla que neix i mor a diari. La pluriculturalitat tant en la dimensió estatal (andalusos, aragonesos, gallecs) com en la dimensió estrangera (marroquins, peruans, dominicans, filipins, argentins, alemanys, francesos, italians), fan que Barcelona sigui un referent bastant estès en determinats barris. D'aquí que es digui que en tota societat complexa (en tota gran ciutat occidental) la pluriculturalitat és un fet indiscutible.

L'existència de multiculturalitat parla de fronteres mes o menys permeables segons el grup ètnic, cosa que incideix en els estils de vida privats (menjars, valors familiars) i en els públics (vestuari, festes com el Ramadà que omple els carrers). Això si, els espais per on circulen i contacten els distints individus (les distintes cultures) són els edificis, els carrers, els bars, les places, les escoles.

---

<sup>1</sup> La majoria dels immigrants extracomunitaris entrevistats residents a Catalunya, no només a Barcelona, han estat, han tingut a casa seva o han conegut algú amb situació irregular. En definitiva, coneixen casos de gent que han tingut "problemes" amb els papers (des de la residència fins a la nacionalitat)

<sup>2</sup> S'especula que la gran Barcelona, els distints municipis que tenen certa continuïtat amb la ciutat comtal (Hospitalet, Cornellà, Santa Coloma, Badalona) o cert proximitat (arribant a erigir-se ciutats dormitori, municipis del baix Llobregat), té una població de 4,5 milions d'habitants; Catalunya estaria entorn als 6 milions.

Un aspecte destacable d'aquest barri és el que es dona en aquells carrers i edificis que per ser considerats de renda elevada suposen una barrera (encomia, social) que els aïllen i impermeabilitzen de l'interior deteriorat i on s'assenten grups humans socioculturalment diversos i diferents. Aquests carrers són: Via Laietana, Trafalgar, Lluís Companys, Comerç, Comte d'Argenteria, Picasso, Princesa.

Alguns d'aquests carrers destaquen pels equipament i per la seva arquitectura: pg. Lluís Companys (jutjats), c/ Sant Pere més Alt, (Palau de la Música Catalana), c/ Montcada (Museu Picasso), pg. Born (limita amb la basílica de Santa Maria del Mar). Això significa que gaudeixen d'un patrimoni cultural i arquitectònic únic en el món

Però també d'un important teixit comercial i econòmic amb la presència de mà d'obra barata marginal. Un fenomen que acompanya sempre la diversitat sociocultural i les desigualtats socioculturals.

A vegades, les vivendes recuperades (quan no han estat reformades) o els nous edificis, no ofereixen nous espais, en el sentit d'estar pensats i fets per una societat multicultural, amb hàbits propis del Carib o del Nord d'Àfrica. Es a dir, es tracta d'espais homogeneïtzadors (occidentalitzadors) que tampoc respecten escrupolosament l'antic traçat medieval o tècniques constructives ja històriques: des de la utilització de diferents fustes fins a solucions arquitectòniques com voltes i arcs fets de maons, pedra volcànica, ect. Es construeix ignorant l'imaginari col·lectiu tant dels veïns amb més de 30 anys de residència al barri com dels distints grups ètnics que l'habiten, i que amb el seu imaginari projecten/reconstrueixen l'actual realitat espacial i social .

Clar que a cada país i a cada època les vivendes són les que són, cada estil forma part d'un moment. No es poden fer vivendes adaptades al gust de tothom, però si que cadascu les pot decorar a la seva manera per fer-les més agradables.

La percepció de l'espai i la seva fragmentació simbòlica (casa, edifici, carrer, plaça; Barcelona, Catalunya, Espanya, Europa, Àfrica, Amèrica) mostren algunes diferències segons les distintes comunitats. Els andalusos la perceben de manera diferent que els gallecs o els catalans. Els dominicans ocupen l'edifici o el carrer d'una manera diferent al col·lectiu marroquí, al Senegalès o

al pakistanès. Aquest fenomen es fa evident els dissabtes al vespre al carrer Carders, on es poden veure rotllanes amb dotzenes de persones, homes i dones joves, de mitjana edat parlant mentre es prenen una cervesa o un refresc, es fixen en la gent que passa, saluden, ect. Un fenomen que es repeteix a altres ciutats cosmopolites com New York o Madrid.

El contrast produït per la coexistència de cultures, que es reflexa en convivències que exigeixen i inviten a reflexionar críticament sobre els contactes interètnics i els seus fruits, apareixen davant els ulls de qualsevol observador en forma de nous o renovats referents culturals, en estratègies de convivència i subsistència. Són molts i distints els espais públics i privats o de convivència multicultural i monocultural: de consagració de la pròpia identitat i de la llengua materna (òbviament la realitat és més complexa que l'apuntat aquí).

Aquestes diferències també depenen del grup d'edat i inclòs, a vegades, de la regió de procedència. Així, entorn a la plaça de Sant Agustí Vell, hi ha un sèrie de bars en les terrasses dels quals els homes grans prenen tallats, suc o refrescos. També hi ha certs bars on es reuneixen els rifenys o els de Tanger o els de Rabat. Aquests matisos, vedats a un occidental, són inqüestionables pels que controlen els distints codis i coneixen els marroquins que sempre van a aquests llocs.

Per Giller Verbunt (1984) el moviment associatiu dels emigrants és un fenomen que beneficia, en afavorir la inserció articulada d'aquests actors socials. I assenyalava per el cas francès de mitjans dels vuitanta:

Les jeunes immigrés jouent un rôle croissant dans le développement de la vie associative. Le secteur associatif est pour le moment la structure qui soutient le mieux leur recherche d'une identité originale sans grand risque de "récupération". Un certain nombre de ces jeunes fonctionnent actuellement comme animateurs ou responsables d'associations, surtout depuis que le changement de 1981 a inauguré une ère un peu plus prospère pour les associations d'immigrés (1984: 2062-2063).

I és que el comportament del col·lectiu marroquí depèn en gran mesura del grup d'edat i del sexe. Existeix un grup el comportament (situació) del qual és estable i un altre que és inestable (legal/il·legal?). L'estructura del primer pot establir-se amb més o menys facilitat (sempre amb ajuda d'algun marroquí), la

del segon és impossible fer-ho exhaustivament i inclòs mínimament sistematitzada.

D'altra banda, la història del Casc Antic es relaciona bé amb la diversitat de tradicions ètniques i culturals que han eclosionat en els anys noranta. Actualment proliferen diferents tendes d'aliments i de productes exòtics, amb els seus dependents, ja sia marroquins d'Agadir, originaris de la regió del Sous, o del Tafilet a l'Atlas, o de la rifenya Yebala, amb les seves carnisseries on es ven la carn sacrificada segons el ritual musulmà.

Fa un parell d'anys que s'ha obert la mesquita d'Alí, a les basses de Sant Pere a 100 metres de l'església de la plaça Sant Pere. Una església que ha estat reconstruïda diverses vegades al llarg de la història.

D'altra banda, també hi ha moltes tendes d'ultramarins (botigues de queviures) regentades per pakistanesos, on es venen menjars asiàtics; de marroquineria i catifes; d'electrodomèstics manufacturats per les fàbriques dels tigres asiàtics o de quincalles tailandeses, de Hong Kong o Taiwan. També hi ha locutoris, utilitzats per trucar a través d'un ordinador o en videoconferències a la República Dominicana o al Pakistan, a Colòmbia o a Filipines. De fet, es pot dir que entre els carrers Carders i Princesa ha aparegut tot un mercat, una vaga Medina on es comercia a la manera oriental. A més, el seu traçat medieval li dona l'aspecte de "Kashba".

Els immigrants extracomunitaris estan provocant situacions socioculturalment inèdites. A la gran complexitat de les estructures socials de la gran ciutat i les contínues recomposicions de les estructures econòmiques que la sostenen (un continu obrir i tancar negocis), cal afegir la incertesa de tota migració i la velocitat d'assentament: un pas sovint improvisat i sense planificar. Davant les turbulències internacionals i l'allau migratòria cal buscar solucions que frenin l'explotació i l'abús, la formació de ghettos (que comencen a coagular-se al Raval i al Casc Antic) i altres formes de marginació social.

El Casc Antic s'ha anat convertint en un espai social familiar pels diferents col·lectius d'immigrants, al ser ubicable i abarcable dins d'aquest món diferent i difícil que és la resta de barris que conformen la ciutat. Així, a poc a poc, s'ha convertit en un espai on s'adquireixen hàbits, en un escenari delimitat en què es produeix el pas del que és individual al que és social. Per Bourdieu (a la

Distinció) “habitus” o “habitos” són estructures mentals determinades per les estructures socials. Aquests han estat apresos i interioritzats en diferents contextos i aplicats en diferents situacions, per això poden manifestar-se inconscientment determinat, així, el sentit de l’acció o comportament. Doncs tota acció racional és humana però no totes les accions humanes són racionals.

Tota activitat humana té un ritme de desenvolupament que es realitza en el temps, que els converteix en subjectes històrics, però limitats per les estructures culturals de tot espai social. És davant aquest horitzó teòric que hauríem d’avaluar les accions individuals que, sovint, s’encasellen en pautes grupals. Unes pautes que expressen valors i voluntats (intencions) “col·lectives” en què la suma d’accions individuals habituals les converteix en accions socials.

A l’espai social, l’individu es mou en funció dels seus hàbits que es mostren com un conjunt de creences, habilitats, preferències que sistematitzen i determinen la vida de l’individu. Així, l’emergència de noves formes culturals, de nous comportaments socials lògics en qualsevol procés de migració influeixen i configuren la identitat cultural dels nens magrebins.

El Casc Antic té una dimensió especial, que es caracteritza per una creixent complexitat per la interrelació d’interessos tant globalitzadors com locals, fruit de la trobada, dins d’un mateix multivers sociocultural, de diferents agents econòmics, polítics, religiosos, ideològics, artístics, ect., i de les xarxes de relacions socials especialitzades: econòmiques, educatives, religioses, jurídiques, administratives, ect., que intervenen en la construcció social quotidiana, institucional, pública i privada del barri.

Els veïns són la cara humana del barri, que deambulen pels carrers i places, entren i surten de les tendes i els bars on compren el pa de sègol o es prenen una copeta d’aiguarent. Són la gent que dia a dia es modelen per mitjà d’una salutació, d’un cop d’ull o d’un reconeixement que detecta i identifica com a familiar el que té al costat.

Així, de mica en mica, s’ha anat construint una identitat a partir d’unes experiències vitals - d’unes històries - els perfils de les quals són traçades per hàbits com el d’anar a comprar a la ferreteria o al supermercat. Aquests

comportaments habituals expressen els valors i sentiments amb què actuen i perfilen la conducta, la manera d'anar pels carrers.

Un passeig pel Casc Antic confirma certa saturació d'estímuls propagandístics, en què abunden els reclams visuals de tot tipus dirigits als immigrants: àrab, castellà, bilingüe, ect., on s'anuncien des de viatges a la Meca fins a cantants dominicans.

D'altra banda, la presència d'immigrants està provocant certes "mutacions en els comportaments: prostitutes que busquen un marroquí com a "amant", protector i portador de droga; contractació d'un marroquí com a vigilant d'un edifici en construcció per dissuadir els joves marroquins que es dediquen a robar als estrangers, augment de la presència de marroquins i dominicans a les obres com a peons.

L'emergència de grups heterogenis es cada cop mes important: homes grans vinculats a les mesquites, joves que han estudiat tota la vida a les escoles del barri, ect., que donen una imatge immillorable i que qüestionen l'estigma del moro.

La dimensió rutinària, accessòria del comportament humà no ofereix a priori informació espectacular per un anàlisi sociocultural. Pot confirmar rutes i hàbits quotidians. Els recursos i habilitats per buscar-se la vida son, sovint, difícils de constatar perquè s'els perd la pista. El jove que roba reiteradament als turistes pot ser observat i constatat, el mateix passa amb el carnisser o el venedor de catifes. La resta no. A la majoria quan s'els pregunta, expliquen el que volen, amb més o menys versemblança. I es que per altra banda, tenen dret a la intimitat i a que la seva vida tingui aquest cantó invisible i obscur.

La vida diària dels magrebins, com la de molts altres col·lectius, resulta a priori del tot invisible; i això sense tenir en compte els comportaments que afecten els codis de conducta de la comunitat magrebí i que, malgrat pertànyer a un espai públic, també passen desapercebuts a ulls dels estranys. És a dir, hi ha fenòmens, informacions i dades que no arribaran mai a les mans de l'investigador. Més si existeix la barrera de la llengua inclòs de l'argot, que suposa un primer entrebanc a l'acostament i a la familiarització dels altres sentits. El revers del món públic i visible està format per aquest món domèstic i invisible.

També hi ha aquells costums i comportaments que queden fora del camp d'atenció de l'investigador, que es fan d'amagat, com conductes delictives i que, només poden presenciar-se en la seva totalitat o fragmentades (el marroquí que corre amb una bossa a la mà i cent metres més enrera es sent cridar a una dona gran amb aspecte de jubilat francès o anglès).

Un altre factor semblant és la impossibilitat d'aprehendre certs comportaments, per fugissers, com les passejades dels que no tenen papers i eviten la policia. O les converses indesxifrables, sense un traductor nadiu de confiança que es presta a traduir resumidament i amb discreció. Aquesta situació obliga a observar i obtenir la informació furtivament sobre elements culturals que estructurin i suporten les noves maneres de viure (econòmics com la venda ambulat; religiosos, com les mesquites de sala o de barri; socials com els bars i terrasses de cafè.)

Tanmateix, existeix un moviment quotidià en els carrers, per tant existeixen comportaments visibles, jocs socioculturals o posades en escena de coneixements, valors, actituds que vehiculen tot comportament. Aclarir els escenaris de més fàcil accés per conèixer el món dels immigrants marroquins és difícil. Si un no es vol conformar amb les xifres oficials (i això no és una crítica de les fonts oficials que documenten la immigració) o els comentaris tòpics que ratllen l'estereotip està obligat a llançar-se al carrer a observar i a improvisar sovint una metodologia de treball que permeti desvetllar els continguts latents i implícits als comportaments observables. Seguir i perseguir els individus que poden oferir informació. A vegades això exigeix una metodologia que es construeix "ad hoc". I és que l'experiència immigratòria obliga a readaptar la identitat cultural, ja sia claudicant i negant el passat (integrant-se en la nova societat d'acollida), ja sia reformant-la menys radicalment. I aquest procés pot ser des de subtil a evident. Tot i que el millor és que algú expliqui obertament la seva experiència individual.

Tota biografia esta inserida en un procés històric concret, en què els escenaris/processos com l'escolarització obligatòria o el mercat de treball s'encarreguen de modelar-la. Subjecte a aquesta lògica, les distintes identitats es nodriran d'una experiència pluricultural i/o multiètnica, en el sentit que mobilitzaran diferents sensibilitats, valors, codis ètics. Es pot dir, en el cas que



ens ocupa, que els nens modelen la seva personalitat i la seva identitat virant entre dos pols: el de la cultura magrebina familiar i el de la cultura occidental (catalana, espanyola, europea) amb què es relacionen fonamentalment a l'escola, al carrer i davant el televisor. Així doncs, la realitat dels comportaments es transfigura en funció de l'escenari i dels protagonistes. Uns comportaments que depenen de la situació, del rol dels actors socials que intervenen i de la conjunció d'elements culturals que concorren. Discutir per alguna cosa, fer negocis, ect. ens pot donar unes dimensions impensables de qualsevol persona, inclòs contradictòries.

El problema es complicaria si afrontéssim el cas de les potencials identitats que pot reflexar l'ésser humà. El flux i l'acumulació d'estímuls que ens ofereix la societat barcelonina pot provocar crisi d'identitat, períodes d'indefinició, de difuminació o de fragilitat personal, dels què no se n'escapa ningú. No és estrany trobar, a Barcelona com en altres llocs, individus que oscil·len entre la crisi crònica d'identitat i la fe individual en un projecte de vida que suposa, segurament, un trencament amb les arrels familiars. Això comporta incerteses que van des del tipus emocional i sentimental a les de tipus laboral o de residència.

Sempre hi hauran resistències individuals i àmbits on aquesta resistència a "occidentalitzar-se" sigui més important i forta, així com, mecanismes de defensa de la pròpia identitat, culturalment diferent a la majoria circumdant, que es poden confondre com una forma de resistència. Una altra cosa seria el cas de les nenes a qui no les agrada que la mare les vagi a buscar a la porta de l'escola vestides amb la gel·laba i amb el mocador cobrint-los el cap.

Les actituds dissidents amb la cultura paterna, al menys amb aquelles referències i valors que els pares tenen i mantenen com provinents del Marroc son constatables. Sense oblidar que el comportament dels nens és canviable i només és determinable en hipòtesi. Tanmateix, tot sembla indicar que els microcosmos socials (grups d'amics o familiars) on la tradició i la cultura marroquina estan més vives, giren en torn a persones grans. Precisament amb ells, en els seus comportaments és on cristal·litza la genuïna cultura magrebina malgrat que molts d'aquests actors socials majors edat, pares o avis, també han sofert i conegut un procés de distanciament amb la cultura d'origen. I és

que això depèn del grau de permeabilitat i impermeabilitat que afecte a la família en la seva residència a Barcelona. Un diferent grau de permeabilitat que demostrin tenir cap a, el que anomenem cultura occidental, els distints escenaris familiars i socio-públics on es desenvolupa la vida d'aquests immigrants.

Aquests escenaris quotidians on es desenvolupa la vida, han estat seleccionats ja sia per obligació o necessitat, ja sia voluntàriament i per simpatia. Tampoc cal oblidar els de caràcter econòmic, on es guanyen la vida, els relacionats amb les distintes institucions on s'aconsegueixen els permisos de residència o treball (Govern Civil), i els que han estat seleccionats per afinitats (bars, tendes, places, la mesquita del barri).

Des del punt de vista del vestuari es pot parlar de diferents estètiques dominants entre les dones i els homes, que van des dels vestits tradicionals (gel·labes de distint material), fins a les formes de vestir que els fan passar desapercebuts. Joves que vesteixen roba de marca i porten sabates esportives.

En el cas dels marroquins, el dialecte que parla l'individu i la regió de procedència és el que l'identifica. D'aquí (possiblement es dóna més entre les dones) que no aconsegueixen entendre's mútuament per parlar dialectes àrabs<sup>1</sup>. Això es dóna també entre els, algerians i els tunisencs. Un altre vincle que els reuneix és l'afició pel futbol espanyol: Madrid i Barcelona bàsicament. Una afició, que en tota la façana nord marroquina, des de Larache a Nador, passant per Tànger, Tetuan o Xaouen alimenten els clubs espanyols. i que es constata per l'ús de les samarretes dels diferents equips.

Si parlem del col·lectiu musulmà al Casc Antic cal pensar no només en els marroquins, sinó també amb els algerians, pakistanesos, senegambians, bengalesos. D'altra banda, l'amazight que coneix l'àrab clàssic practica un islam "superficial", no arrelat en la paraula (en el llibre i en l'esperit de la lletra), que és el que permetria un aprofundiment de la vivència de la fe, en la construcció autoconscient de la condició de creient. Per contra, adopta els

---

<sup>1</sup> Arab dialectal que al Marroc són tres diferents perquè no estem disposats a acceptar l'hassania de la RASD com a dialecte del regne del Marroc, que per la lingüística del país veï fa el quart dialecte.

formalismes rituals, segueix les pràctiques més superficials o socialment més aparents com la prohibició del menjar el porc o observar el Ramadà. Es tracta d'un islam popular que per a ells és suficient i està bé.

### JOVES MARROQUINS DELINQÜENTS

La delinqüència és un recurs que pot convertir-se en central i per tant en estil de vida. Els arguments de legitimització només poden ser de caràcter discriminatori, perquè el perfil del robat és un turista estranger, vell, dona. Aquesta qüestió remet paral·lelament a la localització i utilització dels mecanismes més eficaços per abordar els conflictes: interlocutors vàlids pels immigrants. Són els vells del barri o els "líders religiosos" el qui podrien aturar els robatoris?.

El delinqüent viola reiteradament la llei perquè sap que les conseqüències i els beneficis, respectivament, poden afrontar-se i valen la pena. Més en un sistema que - teòricament - li ofereix garanties jurídiques i respecte dels drets més elementals, en cas de ser detingut. Algun veí explica que ha vist la policia detenir amb violència als magrebins agafats in fraganti; d'altres es queixen que entren i surten de la comissaria amb massa facilitat, mentre que altres declaren que als moros cal enviar-los al seu país i inclòs quan el delicte ha estat comès en públic i recentment (en calent), que "hay que colgar a todos estos moros" (imagino que només es referia als lladres). Finalment, hi ha els que surten en defensa del col·lectiu negre africà perquè "como mínimo són trabajadoras no como otros que se dedican a robar".

Els problemes i els incidents quotidians en què es veuen involucrats deterioren la seva imatge. Al racisme o la xenofòbia, més o menys latent en una gran part del veïnatge (com a mínim a nivell espontani) cal afegir-hi aquest residu d'"animadversió" que augmenta dia a dia. I que, curiosament, es tolera, o senzillament, per por a un esquema explícit (moro, lladre, que és detingut i deixat en llibertat desseguida, que quan pot amenaça públicament i desafia contra el qual es millor callar i despotricar entre els de confiança).

Els dies es succeeixen i amb ells els comportament i les ocupacions, i tot això es perd i s'oblida, es cau en l'abisme obscur de la història, on van a parar les coses que han passat i que mai es sabran. Lligats a l'exigència i al compromís més immediat del dia a dia, que comença per la subsistència, molts

magrebins busquen ocasions per buscar-se la vida. Les necessitats més urgents, el cansament i el decaïment poden oblidar-se de sobte.

Els robatoris comesos pels marroquins produeixen certa intimidació i una por confessada pels veïns. Aquesta por, d'entrada produeix dos efectes: l'augment dels usuaris de l'estigma del "moro" i l'abstenció d'intervenir per part dels qui ho presenciïn; es diu que els moros no roben a la gent del barri, sinó als estrangers i als que venen de fora. Aquesta inhibició, abstenció o vuit en el comportament produeix un espai lliure l'usufructuari del qual és el lladre (que també està torturat per la por i la incertesa de si l'agafen). A vegades, policies de paísà els sorprenen, però tot el món diu deseguida que els deixin lliures. En els diaris sovint apareixen notícies d'algún magrebí amb més de 40 detencions en el seu expedient.

### DISCRIMINACIÓ

Molts immigrants es senten exclosos social i institucionalment, menyspreats pels que no són com ells, acorralats i lesionats per un cert estigma que els invalida davant els altres alhora de buscar una feina. La immensa majoria creuen que a Barcelona hi ha un espai per a ells, on podrien treballar-hi sinó fossin immigrants. Molts dels que han apuntat aquesta idea no s'anomenen immigrants sinó "moros" per remarcar l'origen de la seva exclusió, l'estigma que pateixen.

Sami Nair a l'article " Francia: la cultura contra las leyes xenófobas", acusava durament la intelligentsia francesa, a qui criticava la seva passivitat davant la tendència de fer dels estrangers i immigrants les bèsties negres de la societat francesa. Parlava de sadisme jurídic-policial i apuntava:

(...) las leyes Pasqua y el proyecto de ley Debré que atacan los derechos de los inmigrantes y de los extranjeros, atacan también los valores en los que se basa la cohesión social en Francia. En realidad. El objetivo de la leyes Pasqua i Méhaignerie (ley 22 de julio de 1993 que reforma el derecho de nacionalidad, ley del 10 de agosto de 1993 sobre los controles de identidad, ley del 24 de agosto de 1993 relativa al control de los flujos migratorios, ley constitucional del 25 de noviembre de 1993 que reformaba el derecho de asilo) es la desestabilización, no la integración de los inmigrantes legalmente instalados en francia, para poder expulsarlos, hacer descender el índice de paro y responder los deseos del Frente Nacional de reservar los puestos de trabajo para los franceses. Además ponen en tela de juicio el derecho de suelo que da la nacionalidad francesa a todos los nacidos en Francia, y dejan en una situación ilegal a decenas de miles de niños y

adolescentes nacidos hasta 16 años, edad a partir de la cual pueden solicitar la nacionalidad (que por otro lado, ya no se les concede de forma automática);

(...) la solidaridad con las víctimas xenofobas es un valor positivo y que la lucha contra el auge del fascismo se libra asumiendo la identidad multitécnica, multicultural y multiconfesional de la sociedad francesa. Los partidos políticos han demostrado ser incapaces de acabar con el paro, la degradación de la vida cotidiana y la erosión de los valores de justicia e igualdad. Han capitulado ante la retórica xenófoba de la extrema derecha, y, de hecho, han aceptado que los extranjeros y los inmigrantes se conviertan en las cabezas de turco de los problemas de la sociedad francesa (1997: 13-14)

## ESCOLA I EDUCACIÓ

A Catalunya, durant el curs 1995-1996, havien matriculats 16.900 alumnes estrangers en centres docents, tant públics com privats, depenents del Departament d'Ensenyament de la Generalitat en què 5.267 eren magrebins, 287 dels quals estaven en centres privats.

Segons Miquel Siguan, el 60% dels nens marroquins parlen berber i no entenen l'àrab (tant el dialectal com el clàssic). Això unit al fet que el Departament d'Ensenyament edita un folletó en àrab per orientar la matriculació, tenim que la confusió creada és més greu encara<sup>1</sup>.

L'escola juga un paper modelador important, juntament amb les circumstàncies familiars i de veïnatge, que segons com, poden arribar a ser-ho molt més. Tampoc cal oblidar que l'escola, a través dels continguts impartits, pot transmetre, per exemple, una ideologia nacionalista. I el nacionalisme, en un context multicultural, pot acabar despertant l'autoconsciència de la identitat cultural a tots aquells individus pertanyents a minories ètniques.

El fracàs escolar i els distints motius que el poden originar, des de l'atmosfera familiar que no el pot estimular a l'estudi fins a fets com l'impacte de la política educativa de la Generalitat i aptituds del professor a l'ensenyament davant la realitat de les aules, i, més en general, aquells relacionats amb la societat i la infinitat de canals d'influència. Això fa necessària una educació compensatòria pels nens immigrants o qualsevol altre solució que sigui ràpida i eficaç. En el seminari "Ensenyament i immigració" (26 de novembre de 1992) alguns participants feren notar la discontinuïtat en els estudis de molts fills d'immigrants<sup>2</sup>. Un eufemisme com qualsevol altre per referir-se al fracàs escolar d'aquests immigrants que suposa tancar-los les futures sortides, i estrènyer més l'horitzó del desenvolupament personal.

La normalització lingüística a les escoles, adoptada per corregir el brutal impacte que la dictadura franquista produir sobre l'estat en general i sobre la societat catalana en concret, inclòs l'ús normal de la llengua, comporta

---

<sup>1</sup> Vegis article de Josep Playà Maset, "La Vanguardia", 6 d'abril de 1997, pàg. 35.

<sup>2</sup> Cf. "Immigració Estrangera a Barcelona". Comissionat de l'Alcaldia per a la defensa dels drets civils. Ajuntament de Barcelona, 1993.

l'aprenentatge de les dues llengües oficials i una d'estrangera: català, castellà i anglès o francès, cosa amb què els immigrants no comptaven, però que pels infants no suposa cap problema.

A l'escola, a més de la normalització lingüística es produeix un procés de socialització amb i els valors culturals catalans, a l'"ethos" català (que per suposat no és homogeni). Valors que estan relacionats amb el sentit de l'humor, el sentit del ridícul, sensibilitat, sentit de l'amistat, formes d'exterioritzar els estats d'ànim, ect. En teoria, també a l'escola es posen en contacte aquells valors i comportaments que formen part de la sociabilitat catalana, un conjunt de formes socioculturals que integren l'anomenat fet diferencial català. En el cas del Casc Antic serien els vinculats a la ciutat de Barcelona. I això sense aprofundir en la ideologia o visió del món que vehicula els continguts impartits en els programes d'estudi. En aquest sentit, seria interessant observar fins a quin punt són sensibles - o socialment útils - a l'allau d'immigrant extracomunitaris.

Es a dir, la política educativa de la Generalitat de Catalunya que, en el context de l'estat espanyol, exigeix sensibilitat i respecte pel fet diferencial català, ha estat i és capaç d'aplicar aquest mateix criteri a la població d'immigrants?

D'altra banda, caldria que la Generalitat respectés, en el cas dels nens marroquins, la cultura i la llengua d'origen, llengües i dialectes que els uneixen, separen i els confereixen identitat, i que en alguns casos és l'àrab dialectal i en d'altres, el berber. En aquest últim cas, ensenyar el berber o amazigh a l'escola suposaria reforçar un sentiment de diferenciació ètnica que al Marroc s'intenta "contenir" (altres dirien reprimir) per part de l'Estat Xerifià.

Aquest és un problema que exigeix una profunda reflexió i prendre decisions justes i pragmàtiques; desentendre's o caure en l'arbitrarietat no seria correcta. Respectar el fet diferencial dels nens marroquins passa per una solució complicadíssima, perquè complicada és la seva situació social a Barcelona i complicada és la situació ètnica al Marroc; a això cal afegir el règim, que no és caracteritzat per ser precisament modèlic.

I és que l'escola i la societat catalana ofereixen als nens magrebins una autoconsciència històrica i ètnica, i uns instruments intel·lectuals i sociopolítics,

que en el futur no només els permetran lluitar per fer-se un lloc en la societat barcelonina, sinó també construir-se una identitat cultural inèdita. Això, és clar, dependrà de si el flux d'emigrants es manté estable (o augmenta) durant un parell de dècades més. La tendència és una incògnita.

Sigui com sigui, no estaria de més recordar l'apuntat per Sílvia Carrasco i Pons:

Cal conèixer quines són les experiències i les necessitats educatives dels col·lectius minoritaris i en risc, fent molta atenció a tota la seva variabilitat interna i als significats dels llenguatges contrastats i no sempre literalment intel·ligibles que ens l'expressen, propis d'aquests col·lectius en risc de marginació i exclusió<sup>1</sup>.

Els diferents models de societat han de tenir en compte el futur d'aquests immigrants, que amb la seva simple presència estan influïnt i influïran en el govern municipal. Ignorar-ho produiria esquerdes irreparables en la ideologia d'algunes generacions i afectaria la convivència. Fiar-se del pragmatisme polític o abusar de la capacitat d'autorregulació social de la convivència que té tot grup humà pot resultar rentable mentre no hi hagi greus complicacions. Això serà el dia que hagi una desgràcia per no mantenir un compromís en la conscienciació. Un compromís que a més hauria de ser moral.

En aquest sentit, les preguntes que ens venen al cap són nombroses: Quin paper juguen en la construcció europea els immigrants extracomunitaris? Quins seran els valors que fonamenten la cultura europea? La recerca de l'interès propi - que diria Adam Smith - i que produeix beneficis col·lectius? El pragmatisme polític i l'eficàcia econòmica solaparan drets fonamentals o principis bàsics com la justícia? Quin és el paper social i polític d'aquests immigrants?

### DESCRIPCIÓ DE LES ESCOLES DEL CASC ANTIC DE BARCELONA

La nostra recerca s'ha centrat en els centres d'ensenyament públics situats al barri del Casc Antic en el districte de Ciutat Vella de Barcelona (veure annexes: mapes escolars).

#### **CEIP Pere Vila**

---

<sup>1</sup> "L'educació intercultural. Orientacions actuals i perspectives de futur en el marc de la ciutat" a Barcelona Educació, maig-juny de 1997



Situat a prop del Parc de la Ciutadella, el CEIP Pere Vila ocupa un antic edifici en què encara s'aprecia la marca arquitectònica de l'època franquista. Es tracta d'un vell doble edifici, a una banda l'escola i a l'altra està l'IES Pau Claris, el qual recull els adolescents que han superat l'etapa escolar de Primària als CEIP Cervantes i Pere Vila. L'escola i l'institut pertanyen administrativament al barri anomenat com a Parc, una extensió del Casc Antic dins el districte de Ciutat Vella. Un barri sense un alt grau de risc de marginació social que en els darrers anys s'ha convertit en àrea d'influència del Casc Antic, aportant les problemàtiques del mateix, en aquest cas les que es viuen a les escoles.

Segons dades del curs 1996-1997, el centre de primària Pere Vila disposa de sis unitats d'Educació Infantil en funcionament (dos de cada grup: P-3, P-4 i P-5); ara bé, hi han quatre grups (els de P-3 i P-4) que funcionen en l'edifici de l'IES, perquè no disposen de prou espai. Però durant el curs 1997-98 s'han dut a terme reformes per ampliar l'adequació de l'espai escolar. Quant a l'Educació Primària, funcionen quinze unitats.

La població escolar del CEIP Pere Vila és populosa, si la comparem amb la dels altres centres del barri que han estat objecte de la nostra atenció en la present investigació (CEIP Cervantes i CEIP Mare de Déu del Pilar). Però la realitat escolar sembla ser és comuna, si bé amb diferent grau de problematització.

Durant l'esmentat curs escolar 1996-97, el CEIP Pere Vila comptava amb nou "alumnes amb necessitats educatives especials greus i permanents", un 2% de tot l'alumnat. D'altres realitats que té en compte el centre són els "alumnes nascuts a altres països", un 10% dels alumnes distribuïts de la següent manera: 1 de la Unió Europea, 1 de l'Europa de l'Est, 10 del Nord d'Àfrica (probablement marroquins), 2 de la resta d'Àfrica, 26 de l'Amèrica Llatina, i 1 d'altres. I s'hi sumarien 4 "alumnes d'ètnies minoritàries", tots ells gitanos.

Per caracteritzar la població escolar d'aquest centre manca veure la relació de mestres i, concretament la seva antiguitat al mateix, doncs pot ser indicatiu del seu anquilosament professional. D'un total de 32 mestres, dels que 3 d'ells no consta la data d'incorporació al centre, trobem que 15 són de la dècada dels

vuitanta (1 incorporat al 1979), i 14 als noranta, i el període de màxima incorporació als vuitanta és del 1979 al 1984. Aquestes dades evidencien l'antiguitat dels mestres que en alguns casos pot ser motiu de la manca d'adequació a la nova realitat del centre, la presència de nens immigrants o fills d'immigrants en els darrers anys.

### **CEIP Cervantes**

El CEIP Cervantes està situat al carrer Sant Pere més Baix, a prop de l'institut del Teatre, en el cor del Casc Antic. Un barri que sorgí com a suburbi de la Barcelona romana. Durant el S. XIV s'hi construïren palaus dels quals se'n conserven alguns com a museus mentre que altres foren enderrocats per la reforma de 1909 - creació de l'eix Via Laietana -.

L'edifici que ocupa l'escola és un antic palau que ha estat recentment reformat. Una reforma que ha suposat la total reedificació de l'espai amb la construcció de noves i modernes instal·lacions: gimnàs, pista poliesportiva, aula de psicomotricitat i ordinadors i els tallers de plàstica i de ciències. D'altre banda, les obres han comportat la supressió de les barreres arquitectòniques facilitant així l'accés a totes les persones amb deficiències de mobilitat.

El CEIP Cervantes té una plantilla de 15 professors, dels quals 10 tenen la plaça definitiva, 3 estan en comissió de servei i dos tenen la plaça provisionalment.

Pel que fa al nombre d'alumnes, el centre és d'una sola línia que va des de P3 fins a 6è de primària, abarca doncs la franja de 3 a 12 anys. El curs 1997-98 tenia un total de 186 alumnes. El nombre d'alumnes d'altres nacionalitats, aquest mateix curs, era de 101 (48%) (veure annex: gràfic 4), una xifra molt important si es compara amb els CEIPS Pere Vila i Mare de Déu del Pilar.

### **CEIP Mare de Déu del Pilar**

Aquest centre està situat al passeig de la Circunvalació, just al costat del Zoo de Barcelona, i molt a prop del parc de la Ciutadella. Des del mateix pati de l'escola es pot veure el Zoo. És doncs un centre amb una situació magnífica (veure annex mapa escolar de ciutat vella), en mig de grans espais i lluny d'edificis de vivendes.

Pel que fa al nombre d'alumnes, el centre és d'una sola línia que va des de P3 fins a 6è de primària, abarca doncs la franja de 3 a 12 anys. El curs 1997-98 tenia un total de 141 alumnes, així doncs el centre estava per sota de la seva capacitat. El nombre d'alumnes d'altres nacionalitats, aquest mateix curs, era de 19 (13,5%) (veure annex: gràfic 5), una xifra poc important si es compara com el CEIP Cervantes.

En relació al professorat, el centre disposa de 14 mestres, dels quals 9 tenen la plaça definitiva, 2 són provisionals, 2 en comissió de serveis i 1 és contractat, la majoria s'ha incorporat al centre des de fa temps.

### **IES Pau Claris**

És un centre de secundària que està situat al costat del CEIP Pere Vila, al passeig de Lluís Companys, just enfront de l'Arc de Triomf (veure annex mapa escolar de Ciutat Vella). Imparteix l'ensenyament secundari obligatori (dels 12 als 16 anys) i a més els batxillerats (dels 16 als 18 anys), ensenyaments no obligatoris.

Disposa de dues línies, 12 grups en total, amb la qual cosa el centre pot rebre la major part dels alumnes del casc antic, normalment procedents del CEIP Cervantes i del CEIP Pere Vila. La plantilla és de 33 professors.

El curs 1997-98, el centre tenia en funcionament 10 grups, 8 de l'ensenyament secundari obligatori i dos de batxillerat, amb una plantilla de 29 professors. El total d'alumnes matriculats en aquest any escolar va ser de 309 alumnes, dels quals 43 (14%) eren d'altres nacionalitats (veure annex: gràfic 3).

## LA IDENTITAT CULTURAL

L'antropologia sociocultural s'ha interessat a analitzar la naturalesa humana (en part formada artificialment) a partir de la seva transmissió en termes culturals i la seva diferenciació en termes socials o ètnics.

Per Clifford Geertz, la cultura indica:

Un esquema històricament transmès de significacions representades en símbols, un sistema de concepcions heretades i expressades en formes simbòliques per mitjà dels quals els homes comuniquen, perpetuen i desenvolupen el seu coneixement i les seves actituds davant la vida (1992: 88).

La cultura, en el seu sentit més pròxim a les accions humanes, es refereix a un esquema de símbols que mouen bàsicament normes i valors. Aquests símbols i el que signifiquen (normes, valors) regulen i donen coherència (homogeneïtat) a les accions humanes de tot grup social. Els símbols dominats o més importants són els que atorguen identitat. La llengua, la religió, un himne, una senyera, la gastronomia, els colors d'un equip de futbol, etc poden més o menys definir o orientar una identitat cultural.

Els símbols, com formes culturals que són, poden ser dotats o buidats de contingut en funció de la seva utilització per part de la societat. En funció de les circumstàncies sota les quals són utilitzats pels individus; així la invenció de la tradició (Hobsbaun). Això és important recordar-ho doncs tota identitat cultural es construeix a base de "jugar" amb els diferents símbols que existeix dins d'una societat. Al respecte, la relació dialèctica entre la identitat individual i la identitat social és òbvia.

La identitat cultural i/o la etnicitat, en el seu nucli fonamental, fa referència als trets invariables d'estils de vida social compartits i en les parts perifèriques, als trets innovadors més o menys conscients. És el que Alberto Cardín anomena "cultura inercial" i "cultura positiva" (1988: 231 i ss.). Les diferents normes per les quals es regeixen els diversos grups humans, incorporades ja sigui per tradició o per innovació, són les que en realitat li donen una identitat. No cal dir, que els indicadors d'identitat guanyaran en matisos a mesura que ens apropem a les formes individuals que s'esquematzaran quan més plural sigui la perspectiva.

Sens dubte, la identitat cultural tramet a un perfil d'atributs que contenen unes característiques predominants en cert col·lectiu social o grup ètnic, que s'adquireixen per aprenentatge, a través de la vida social i el conseqüent procés de socialització en l'interior del grup (ètnic). La identitat ètnica es nodreix d'unes arrels que creixen en el subsòl sociocultural: en el terreny de les societats tradicionals (menys complexes) fàcil de conèixer. La problemàtica s'inicia en les societats complexes o en la gran ciutat, on el terreny sociocultural és heterogeni i per tant més difícil de desxifrar i on, sovint, apareixen individus desarrelats.

Ara bé, l'apropament e fenomen ha estat diferent segons la branca del coneixement que la fet (antropologia, sociologia, psicologia) o l'escola en què s'havia inscrit. Dins l'antropologia, per citar dos clàssics, han gaudit de reconeixement: Leach (1954) i Barth (1969). Edmund Leach (1976) creia que la identitat dels Kachin de Buma (Birmània) era conseqüència d'una relació de reequilibris estructurals, un joc de contrapesos de formes socials; per tant els grups ètnics eren entitats socials més que culturals. F. Barth (1978) en "els grups ètnics i les seves fronteres" plantejava que la cultura compartida d'un grup ètnic era un resultat, un efecte més que una substància.

Així doncs, podríem dir que interrogar-se per la identitat cultural d'un individu és una qüestió que es plantegen els antropòlegs. L'estudi dels pobles exòtics, els altres i dels seus trets socioculturals ha acabat per fer-nos reflexionar sobre aquest tipus de qüestions en un nou escenari, fruit dels fenòmens migratoris: la ciutat occidental. Les diverses tradicions del pensament que han alimentat la qüestió de la identitat cultural - i simplificarem al màxim - venen de ben lluny. Si tinguéssim que començar sense allunyar-nos massa de l'actualitat, podríem fer-ho a partir del romanticisme alemany, Herder i el seu anunciat del "volksgeist" (geni nacional) en 1774, la construcció dels estat i el problema de les nacions sense estat, també caldria anomenar a Freud i el seu estudi de la identitat sexual, o a l'antropòloga Ruth Benedict i l'escola de Cultura i Personalitat, o a l'etnòleg francès Lévi-Strauss, etc. El resultat ha estat el relativisme cultural: totes les cultures o societats han de ser valorades en funció dels seus propis valors. Per la qual cosa tota cultura ha de ser

respectada por molt senzilla que sigui i els seus membres tenen dret a expressar la seva pròpia identitat cultural.

En el si de la civilització occidental i de la mateixa globalització això s'ha traduït en l'aflorament de les identitats culturals, tant en la seva versió de nacions sense estat i/o nacionalismes com en postures postmodernes (aparició de perifèries culturals que qüestionen tota referència a un centre cultural hegemònic). Un dels resultats d'aquest procés ha estat la crítica al relativisme cultural (per qüestionar, aparentment, valors universals) i a l'antropologia (per ser l'avaladora del relativisme cultural)<sup>1</sup>. Entre altres coses, els universalistes creuen que el rebuig del concepte de "raça" i per consegüentment de qualsevol terminologia racista gràcies a, fonamentalment, la concepció d'una "naturalesa humana universal" va quedar eclipsada pel relativisme cultural i el concepte d'una "naturalesa humana culturalment configurada" (tot ésser humà seria biològicament igual però diferenciat per una identitat cultural).

Sigui com sigui, el cert és que a partir de la II Guerra Mundial i especialment a partir del desenvolupament dels moviments de descolonització i independència a l'Àsia i a l'Àfrica, encara que també va existir una rèplica revolucionària a l'Amèrica Llatina, es va començar a parlar d'identitat cultural. Doncs accedir a la independència, fa mig segle, suposava la possibilitat de recuperar la pròpia cultura negada per l'invasor cultural i imperialista. Això, sense cap dubte, va implicar un seguit de conseqüències, com per exemple la que planteja Alain Finkielkraut:

(...) l'obra política de la descolonització va acompanyada d'una revolució en l'ordre del pensament de l'home, el "concepte unitari d'assoliment universal"<sup>2</sup>, cedeix el seu lloc a la diversitat sense jerarquia de les identitats culturals (1990: 68).

Per a Finkielkraut i altres, primer és l'home (segons sembla configurat per la Declaració Universal dels Drets Humans) i després la seva llengua i/o la seva cultura materna (la seva identitat cultural). Com a declaració d'intencions està bé, però la realitat és una altra. Doncs la cultura és el que fa humans a dones i homes; sense el referent de la identitat cultural, que s'adquireix en societat,

---

<sup>1</sup> Algunes crítiques al relativisme cultural poden trobar-se en Alain Finkielkraut (1990) i Juan José Sebrelli (1992).

<sup>2</sup> Edmund leach, *L'unité de l'homme et autres essais*, Gallimard, 1980, p. 388.

l'ésser humà és un animal indefens. I no per por a altres feres, sinó per la fòbia d'altres homes: "Homo homini lupus" (l'home és un llop per a l'home, diria Hobbes). Dit d'una altra manera, la identitat cultural, que no sols es legitima en base a l'argument del relativisme cultural o de la ideologia nacionalista, és el punt de partida per abraçar els "Human Rights", els Drets Humans. Si més no, perquè sense cultura, per molt senzilla que sigui, no existeix l'ésser humà.

Això obliga a tractar un problema que mobilitza, entre altres, referències filosòfiques, psicològiques, sociològiques i culturoològiques. La identitat cultural té dos dimensions: la col·lectiva o compartida i la individual. Caldria veure com s'articula la dicotomia general / concret, és a dir, fer encaixar l'estructura macro i l'estructura micro d'uns mateixos trets culturals en la complexitat d'una família o d'una formació social. Amb això retornem a la relació entre la naturalesa humana i la cultura i, quelcom que manifesta gran part de la lògica de la qüestió, el descobriment, tractat entre altres per Freud o antropòlogues com Ruth Benedict o Margaret Mead, de que la pressió cultural pot exercir més influència que els mecanismes biològics que formen la naturalesa humana (L. Cencillo i J.L. Garcia, 1976).

Com remarquen Berger i Luckmann:

L'home està biològicament predestinat a construir i a habitar un món amb altres. Aquest món es converteix per a ell en la realitat dominant i definitiva. Els seus límits els marca la naturalesa, però una vegada construït, aquest món torna a actuar sobre la naturalesa. En la dialèctica entre la naturalesa i el món socialment construït, el propi organisme humà es transforma. En aquesta mateixa dialèctica, l'home produeix la realitat i per tant es produeix a si mateix (1989: 227).

Així doncs, existeixen determinismes biològics (consustancials a la naturalesa humana i estructurals (de caràcter sociocultural), que afecten i actuen en tota acció humana, en tot comportament humà, en la construcció de la identitat. Però la construcció de la identitat cultural o ètnica està vinculada a diferents processos de construcció cultural que afecten als individus. Així Kiran Asher, al parlar d'etnicitat i gènere, proposa:

(...) s'ha d'entendre que el gènere i la identitat ètnica són com una altra part de la identitat i són un procés pel qual tant els individus com el grups pretenen negociar i reconfigurar les identifications que ells mateixos creien i les que els hi són imposades. Aquí retorno a la reconceptualització i recapitulació de les identitats ètniques i genèriques, com a parts d'ents postestructurals, constantment canviants, fracturats i inestables ((1996: 20).

Aquesta visió emergent i en constant ebullició de la identitat està influenciada per la Teoria Social tal com la compren Calhoun (1994), com un discurs polifònic, interclassista, sense distinció de tendències sexuals, polítiques o ideològiques<sup>1</sup>. Això sí, tant Asher com Calhoun consideren que la construcció de les identitats coneixen processos conflictius i de qüestionament o soterrament d'altres identitats.

Per tant, refusat el criteri racial (les races) i/o epidèrmic per analitzar la identitat cultural o l'ètnicitat, s'opta, evidentment, pel criteri cultural (ètnic). Al respecte, ha existit i existeix certa problemàtica a l'hora d'utilitzar el concepte "ètnia"<sup>2</sup>. D'altra banda, fa temps que Roland J.L. Breton (1983) parlà de "l'Homo ethnicus", de la identitat cultural que és un factor indissociable de tot individu o grup humà. La qual cosa ens duu al fenomen pel qual es conforma una ètnia, això és, l'etnogènesi, que argumenta un doble procés (diagènesi), a la vegada genètic i cultural (Breton, 1983: 86). Concretament, les teories de l'etnogènesi es fonamenten en la hipòtesi de que tot grup ètnic té sempre uns orígens socioculturals múltiples o multiètnics (Moore, 1995). Concretant més, Breton anomena etnòlisi al mecanisme de fusió i/o selecció d'elements ètnics, que es tradueix en una nova realitat, la nova ètnia, que suposa una estructura cultural mestissa. Cal tenir en compte que, tant el procés de l'etnòlisi en particular com el de l'etnogènesi en general, són sovint processos generacionals.

El concepte d'ètnia i grup ètnic, és adir, tot grup social singularitzat en funció de criteris culturals (lingüístics, religiosos, tecnològics, etc) i genètics, sembla més operatiu que el racial. Mentre que ètnia és una categoria analítica que no cal exhibir-la nítidament dins la realitat. Potser hem de recordar, en aquest sentit, que la categoria "ètnia" és un concepte més que una realitat de perfils inequívocs, categòrics i concrets. De la mateixa manera és conegut que la ciència en la seva "funció de prisma" (Garcia Bacca) "des-composa" la realitat en conceptes per tal d'explicar-la, citant aquells elements de la realitat que

---

<sup>1</sup> C. Calhoun (de.) (1994) *Social Theory and the Politics of identity*, Blackwell, Oxford and Cambridge.

<sup>2</sup> Els treballs de F.Barth (1976) i D. Provensal (1990) ajuden a formar-se una opinió mínimant orientada.



d'altra forma quedarien indefinits. És en aquest sentit, i no en cap altre, que cal entendre la categoria "ètnia".

Així doncs, si la cultura és el que fa humà a l'home, implica que aquesta es trasmet (en herència) per mitjans extrabiològics. Exactament mitjançant l'educació (socialització) o endoculturació i altres variants (aculturació, transculturació) sempre en un context sociocultural i/o ètnic.

El mètode analític que proposa l'etnogènesi, que aspira a formular una teoria general que expliqui la diversitat humana i/o cultural, pot ajudar-nos a comprendre el fenomen de la identitat ètnica i els seus processos de conformació. Partint de la tesi que tot etnos o grup ètnic és la suma de les contribucions genètiques i culturals d'anteriors ètnies, és a dir, que les societats estan en continua recomposició (a vegades lenta i imperceptible), les actuals societats multiculturals són una complexa configuració de contribucions culturals, on s'evidencien la presència de patrons diversos que deixen un substrat cultural<sup>1</sup>.

Per explicar en termes teòrics el fenomen de l'etnogènesi es pot utilitzar a John H. Moore (1995), qui recorda l'existència de nombrosos exemples de transformació ètnica, per tant sempre es constataran canvis en la identitat ètnica i tribal d'un grup humà. En aquest sentit, l'historiador llatí Tàcit deplorava no haver trobat moltes de les tribus gales i germàniques descrites per Cèsar un segle abans o, més recentment, a inicis del segle XX, diversos etnògrafs americans (Boas i altres) no van retrobar moltes de les tribus ressenyades per exploradors com Lewis i Clark. També Breton (1983) menciona que en l'àmbit lingüístic es reflexa particularment l'etnogènesi per la combinació de substrats, adstrats i superestrats que deixen en la llengua les poblacions que intervenen (1983:87).

---

<sup>1</sup> Aquest model que estem utilitzant reconeix que, si bé en cert moment tot grup ètnic tendeix a la homogeneïtat, no és menys cert que, contràriament, l'èxit (sempre terminal o "històric") de l'etnos, a mig o curt termini el porta al fracàs. Doncs aquest èxit provocarà irremediablement l'extinció dels recursos naturals i "humans" que en garantirien la homogeneïtat temporal i/o històrica. La llei que impera és evident, sobretot si es recorre a la termodinàmica dels processos irreversibles i a la teoria de la informació (de la mà de Jorge Wagensberg) per establir que: la complexitat d'un sistema més el seu poder d'anticipació a l'entorn és igual a la incertesa de l'entorn més l'impacte d'aquell sobre aquest., és a dir, cap progrés, independentment del tipus que sigui, està lliure d'extingir-se (G. Alonso Meneses, 1996: 111).

El concepte d'etnicitat, com recorda Isabelle Taboada-Leonetti (1984), respon a un intent de conceptualització d'un fenomen que es coneix bàsicament en les societats pluriètniques: l'emergència de grups de pressió ètnics, com, per exemple, els afroamericans i hispans als EEUU, els magrebins a França. Un fenomen que ha començat a manifestar-se públicament a l'Estat Espanyol, sobretot en la darrera dècada; encara que no s'ha d'oblidar que sempre han existit tensions culturals i/o ètniques fruit dels moviments migratoris (gitanos, andalusos, ...).

Com a resultat de les polítiques estatals aquest fenomen de reafirmació ètnica, pot emergir amb més o menys força, com és el cas de la ideologia assimilacionista del "melting pot" als EEUU. Així doncs, l'etnicitat i/o identitat cultural no és una configuració estàtica sinó una estratègia que es reordena en el context de la competició social (Taboada-Leonetti, 1984: 2070). Per tant es pot parlar d'una instrumentalització de l'etnicitat, ja sigui polític, educatiu o econòmic. De fet la consciència ètnica es subjectiva i en ella hi caben referents ideològics, polítics, afectius, etc., doncs el criteris de diferenciació / identificació ètnica són criteris d'identificació cultural i per tant la identitat ètnica o cultural és un fenomen simbòlic. Max Weber ja esmentava que el concepte d'etnicitat suggeria un sentiment de pertinença.

## LA CONSTRUCCIÓ DE LA IDENTITAT CULTURAL

Les posicions teòriques per analitzar la qüestió de la construcció de la identitat dels fills d'immigrants han de buscar-se en l'elaboració i la crítica del concepte d'identitat que s'ha fet des de diferents disciplines: antropologia psicoanalítica (Erikson), psicologia social (G.H. Mead, Goffman) i sociologia (Lévi-Strauss), d'on es poden resumir els següents punts:

- La identitat es considera un procés que integra les diferents experiències d'un individu al llarg de la seva vida.
- Des de l'inici de la vida la relació amb l'entorn -social i geogràfic- comporta una imatge, una personalitat, uns models culturals i rols socials que l'individu pot acceptar o refusar, però amb els quals no pot evitar delimitar-se.
- Tots els elements que incorpora l'individu s'integren formant un tot estructurat més o menys coherent i funcional.
- Malgrat el caràcter canviant de la identitat -situacions i temps- l'individu manté una consciència d'unitat i continuïtat.

Els fills d'immigrants han de construir la seva identitat a partir de dos sistemes culturals sovint antagònics. Aquesta pràctica fa que hagin de maquinari i assajar estratègies per resoldre els conflictes derivats de les contradiccions culturals, és a dir, la possibilitat de maniobrar que tenen aquests actors socials davant les objeccions interiors i les contradiccions socials.

Parlar de construcció de la identitat cultural suposa endinsar-se en el problema de la representació i de l'autorepresentació, aquestes dues dimensions intervenen en tot procés de manifestació identitària. Diríem, doncs, que una cosa és el què consideren els nens de famílies d'immigrants i una altra, molt diferent, és el què consideren els "altres": la seva família, els seus amics, els mestres, els familiars del seu país d'origen.

Són pocs els treballs fets per analitzar el fenomen de construcció de la identitat. Recentment, a França, la problemàtica política sobre la immigració i la qüestió de l'estranger en general, ha provocat una forta demanda social d'informació i com a conseqüència molts investigadors socials s'han interessat a donar respostes a les qüestions que planteja la identitat. Uns -C. Camilleri, H.

Malewska, M. Lipianisky, A. Vazquez- fan palès que una de les raons de l'individu en el seu comportament identitari és la defensa del seu jo en tant que unitat integrada (estable) enfront a un entorn complex i inestable que pot generar sentiments de ruptura, incoherència, agressió. Altres -I Taboada-Leonetti, J. Kastersztein- posen de manifest els comportaments que porten a l'individu a adaptar-se davant una realitat donada. De fet no són més que diferents situacions -individuals o col·lectives- que conformaran la construcció de la identitat d'un individu. Podríem dir que d'una part l'individu s'autodefineix ell mateix i després en referència a l'altre, les variables que incideixen en aquesta pràctica no ho fan d'una forma coherent i estructurada, de tal manera que cada investigador, en relació al microcosmos examinat, a la metodologia utilitzada i el fonament teòric, donarà prioritat a variables estratègiques d'autoreflexió personal -psicologia- o bé a les d'autocomparació amb l'altre -sociologia etnologia-. Cal remarcar que es tracta d'un procés de prioritització no de desestimació de variables.

En situacions de fragmentació cultural els individus són especialment sensibles a la unitat de representació cultural i als valors que se li atribueixen. Aquesta posició és particularment problemàtica quan, entre ambdues cultures, hi ha una relació de desigualtat que produeix la creació i acumulació d'imatges estereotipades que reforcen l'asimetria entre els codis culturals en contacte, originant una varietat de conductes (Camilleri, 1990) que van des de la "identitat negativa" a la "identitat reaccionària" passant per la "identitat defensa". A cada un d'aquests grups poden trobar-se diferents variants, que en realitat no són més que les reaccions que provoca la mirada negativa de l'altre i que porta a l'individu a interioritzar aquesta negativitat o bé a defensar-se d'ella. Aquests tipus d'identitats s'allunyen de la realitat de la mateixa manera que ho fan els estereotips que les indueixen, són identitats formades en l'imaginari (individual).

Els canvis identitaris no intervenen tant sols en la individualitat de l'immigrant, sinó que, simbòlicament, impliquen a tot el grup, el qual, sovint, limita la llibertat d'integració individual. Entre joves fills d'immigrants s'ha constatat (Taboada-Leonetti) que aquests continuen reivindicant els valors

tradicionals del seu grup encara que individualment no el comparteixen i a més adopten la cultura de la societat a la qual refusen integrar-se.

Un altre aspecte a tenir en compte en el procés de construcció de la identitat és el sentit que la cultura dóna a l'individu en quant a tot allò amb que ell s'identifica tant simbòlicament com en el seu entorn real i, per tant, el xoc entre cultures comporta un seguit de problemes tant estructurals com de contingut. Mentre que per uns -tradicionals- les normes culturals transcendeixen a tot el grup (hegemòniques) i són més concretes, per altres -industrialitzats- els codis culturals són més febles, poden haver-hi diverses posicions, i menys coherents deixant molts detalls a la iniciativa de l'individu.

Per poder fer front a les contradiccions derivades de la influència de dos codis culturals asimètrics, el subjecte produeix un seguit d'estratègies (Camilleri, Malewska, Vasquez) que el permetran compondre la seva identitat, és a dir, el seu jo. És difícil establir una tipologia sobre les estratègies utilitzades per l'individu, doncs sovint s'inventen a mesura que són necessàries i sempre depenen de les circumstàncies personals (família, escolarització, feina, allotjament, ...) de cadascú. El ventall de possibilitats va des de l'interès de mantenir intacte el codi cultural d'origen fins a l'assimilació del codi cultural de la societat d'acollida. El que si es pot afirmar és que, fins i tot en els casos de més conservadorisme, existeixen estratègies d'integració, encara que aquestes siguin delegades a altres subjectes; les quals, al mateix temps, eviten o moderen els conflictes interns de l'individu.

Com i perquè en una situació donada de confrontació de normes culturals, un individu tendeix a apropiarse de certes identitats i no d'altres?. La construcció de la identitat és un procés molt complex, impossible de generalitzar i difícil d'explicar. Són moltes les variables que hi incideixen - psicològiques, socials, culturals, econòmiques- i això fa que, necessàriament, la formulació d'hipòtesis s'hagi de fer des de diverses disciplines. A més l'anàlisi d'unes realitats col·lectives i individuals, seguint els diferents enfocaments teòrics, pot enriquir no sols el nombre de dades, tant quantitatives com qualitatives, sinó una diversitat de punts de vista que serviran per argumentar respostes a la qüestió identitària; d'altra banda no es pot oblidar el domini de la subjectivitat -dialèctica entre el jo i l'altre- en aquest procés.

És en aquesta línia metodològica, que l'estudi de la construcció de la identitat pot donar resultats en les societats cada cop més complexes a les quals s'enfronten els estudiosos de les diverses disciplines de les ciències humanes i socials.

# DIARI DE CAMP

## DIARI DE CAMP

06.97

Primer contacte amb els CEIP Pere Vila i Cervantes, presentant als caps d'estudi respectius la memòria del nostre projecte d'investigació, però a causa de la fi de curs imminent, s'aplacen nous contactes fins el setembre.

23.10.97

Després de trucar varies vegades, hem aconseguit reunir-nos amb els directors d'ambdós centres per presentar-los un Projecte Curricular de col·laboració que reben favorablement, i ajornem una nova trobada per tal de que ho presentin als respectius Claustres del professorat.

La **directora del Cervantes** ens ha manifestat que a l'escola hi ha molta problemàtica. Es tracta d'un centre amb un nombre important d'immigrants, un 48%, de 19 cultures diferent, situat al mig d'un barri conflictiu per si mateix - Casc Antic-, a on hi ha un grau de marginació molt alt, no sols per la població immigrant, sinó també a causa de l'atur, la droga, la prostitució, els efectes del real·lotjament dels veïns, provocat el pla urbanístic de reestructuració del districte de Ciutat Vella que duu a terme l'Ajuntament de Barcelona. Un pla que pretén canviar la cara del barri, sense tenir en compte les problemàtiques i idiosincràsies dels veïns que hi viuen.

Les seves característiques específiques del Cervantes fan que hagi estat catalogat com a centre d'atenció educativa preferent. Aquesta catalogació hauria de suposar l'adopció d'una sèrie de recursos econòmics i humans per afrontar els problemes de l'escola però, segons ens ha manifestat la mateixa directora, en aquest curs s'han suprimit una professora i el curs pont que el centre utilitzava per acollir els alumnes d'incorporació tardana, així com alumnes amb dificultats escolars, psicològiques, familiars, etc.

La directora ens va expressar la seva decepció enfront l'actitud de l'Administració, doncs no tan sols no reben cap mena d'ajut pel fet de ser un centre d'atenció educativa preferent, sinó que a més els treuen recursos pel fet de l'aplicació de la reforma, és a dir, la conversió dels centres d'Ensenyança General Bàsica (EGB) en centres d'Educació Primària (EP).



Donat que l'escola és al punt de mira de molts investigadors i que moltes vegades la proposta de realitzar-hi un estudi no és ben acollida per part del professorat, perquè es pensa que pot dificultar l'activitat educativa, hem proposat un projecte per treballar la interculturalitat a l'aula dins de les pròpies àrees de coneixement amb la col·laboració del professorat.

D'entrada, a la mateixa directora li ha semblat adient la nostra proposta. Ens ha dit que ho consultarà amb el Claustre i hem quedat de trucar-nos el proper dia 30 d'octubre.

Creiem que si a ella l'interessa el nostre projecte no ens posarà cap problema, encara que serem nosaltres els que haurem de buscar el material i possiblement dur-lo a l'aula. A aquest centre la direcció té un pes molt important i probablement el Claustre faci el que decideixi la directora.

Quan al CEIP Pere Vila es tracta d'un centre de doble línia, la qual cosa fa que la quantitat d'alumnes matriculats sigui molt més elevada (un terç més), situat en un barri que no té un alt risc de marginació social. Fa pocs anys que forma part de l'àrea d'influència del Casc Antic.

Molt probablement sigui aquest un dels factors que faci que la major part del professorat no prengui consciència de la creixent afluença d'alumnes procedents de països extracomunitaris i, per aquesta mateixa raó, estan poc sensibilitzats pel tema i a la vegada fan poca cosa per afrontar-ho.

Potser aquesta seria una possible causa de la manca de comprensió a la nostra proposta de treball.

### **30.10.97**

Trucades als directors per saber què s'havia dit a la reunió del Claustre i concertació d'una propera reunió.

### **7.11.97**

Reunió al Centre de Recursos de Ciutat Vella amb la professora del Programa d'Educació Compensatòria del Pere Vila, proposant-nos treballar amb els cursos de Cicle Mitjà.

### **10.11.97**

Reunió amb el director i la professora de compensatòria del Pere Vila per tractar la possibilitat de col·laborar amb el centre. Ens informen que només un professor es mostra disposat.

### **12.11.97**

Intent abordat d'assistir al Claustre de professors de Cicle Mitjà del Pere Vila per presentar el nostre Projecte Curricular de col·laboració.

### **14.11.97**

#### **Reunió de l' Associació de Pares i Alumnes (APA) del Pere Vila**

Assistim a la reunió de l'APA del CEIP Pere Vila per oferir la nostra col·laboració en les jornades de comunicació intercultural que estan organitzant, convidant-nos a participar-hi. Es tracta d'unes jornades adreçades al conjunt dels pares del centre, amb la finalitat de crear un espai adequat per a la comunicació intercultural i incentivar, en certa manera, la relació entre els pares autòctons i els pares immigrants d'ètnies diferenciades. Perquè si bé tots ells estan vinculats a una mateixa realitat (l'educació dels seus fills), i diàriament comparteixen un mateix espai (l'entrada a l'escola on deixen i recullen als seus fills), no es relacionen. No existeix una comunicació oberta entre els uns i els altres, cosa que no afecta als fills, ja que a les aules del Pere Vila conviuen cada dia nens de distintes procedències culturals.

En aquesta sessió en què s'han convidat a tots els pares però, especialment, els magrebins, primer es parla del que es farà en i, després, la mitjancera cultural, a la qual s'ha convidat, explica en termes generals la situació social i cultural del Marroc.

L'assistència dels pares és bastant minoritària, dos o tres de la vintena d'assistents i cap magrebí, predominant, en aquest cas, les mares magrebines que han estat informades directament i a través d'un full informatiu trilingüe, castellà-català-àrab; però el mètode més efectiu és que les mares que entenen el castellà facin corre la veu. S'evidencia, doncs, un problema de comunicació, perquè es sol tractar de dones que surten poc de casa, però si per recollir els nens a l'escola; que no parlen ni el castellà ni el català perquè fa poc que han arribat del Marroc (el cas d'una mare que feia quatre mesos), si bé algunes

duien a les seves filles grans com a traductores. D'altres, el parlen i l'entenen poc, i tampoc llegeixen l'àrab perquè són analfabetes (no saben llegir ni escriure) i la majoria parlen berber, si bé entenen l'àrab.

El cas d'una mare marroquina amb bastants anys de residència aquí que parlava força bé el castellà i actuava com a comunicant amb les altres mares, però mostrava una actitud combativa enfront les que no havien assistit a la reunió tot i haver-les informat. Anava vestida a l'occidental, mentre que les altres -excepte dues- que feia més poc temps que residien aquí vestien com els hi era habitual des que es van casar, amb gel·laba. Les filles vesteixen a l'occidental.

Una mare autòctona va preguntar perquè duien gel·laba i no anaven com nosaltres, al que es va respondre que cadascú pot anar vestit com vulgui sinó fa mal a l'altre, i elles així ho volen perquè es troben més còmodes. Una altra immigrada d'Espanya va dir que s'havien d'"integrar", al que es va respondre que existeix una confusió entre integració i assimilació. Doncs la integració no ha de passar per l'abandó de les pròpies tradicions culturals, i l'assimilació de la cultura de l'altre. A més, és possible tal transmutació cultural?

La qüestió que més interessava als pares espanyols era saber perquè anaven vestides així, i les filles de forma diferent, a l'occidental.

Problema de comunicació. Quan parlava la presidenta de l'APA les mares marroquines no l'entien, fins que la mitjancera cultural que, malgrat ésser totes de la regió nord del Marroc, va tenir que adaptar el seu dialecte al d'elles. A la dificultat lingüística cal afegir que l'espai on es va realitzar la reunió no era massa comunicatiu, un gran teatre, el de l'escola, amb sonoritat difícil.

Una mare va comentar que els nens no tenien cap tipus de problema alhora de relacionar-se entre ells i, inclòs, a vegades arribaven a casa dient-los, per exemple, una paraula xinesa que havien après. El que s'atribueix a la innocència, la no maldat dels nens.

Sembla que el plantejament d'aquestes jornades d'interculturalitat és erroni. I és que es celebren sessions separades per cultures, però amb la idea que assisteixin tots els pares. Cal veure com avança.

Més criticable sembla ser la fluixa organització per part del professorat de la setmana de la interculturalitat. L'any passat es feu un estudi sociomètric que

valorava la relació amistosa o conflictiva dels alumnes de 7è, en base a un nombre de preguntes breus, en què la principal conclusió que es podia extreure era que hi ha una tendència a agrupar-se per sexes. Fou un fracàs, segons la professora de compensatòria, per la poca voluntat del professorat a participar-hi activament.

**19.11.97**

Visita al **Centre de Recursos Pedagògics La Pau** amb el propòsit de conèixer el material educatiu que està a disposició del professorat i altres interessats, i la forma de poder accedir-hi.

### **Conversa amb les professores de compensatòria.**

Hi ha professors de compensatòria -pel moment tothom amb qui hem parlat- que realment mostren un interès molt gran per normalitzar la situació de multiculturalitat a les escoles, inclòs amb implicació personal, tot i que la seva continuïtat depèn de l'escola on treballen, de la disposició del director/a, així com dels tutors.

Es queixen de la poca predisposició dels professors a col·laborar i organitzar-se, i alguns perquè aspiren a educar a altre tipus de nens -classe mitjana autòctona-, i ignoren la realitat multicultural del centre. De fet, al Pere Vila només havia una professora que estava disposada a que treballéssim amb els nens magrebins fora de l'aula, és a dir, en aïllament; però per la nostra recerca és indispensable l'observació dels nens magrebins dins el seu medi habitual, en aquest cas, junt amb la resta dels companys de classe.

Hi ha professors de compensatòria que fan el possible perquè els nens obtinguin el Certificat d'escolaritat, encara que tinguin 16 anys i sols faci un any que hagin arribat a Barcelona, per exemple, presentant-los als exàmens per adults.

Expressen la possibilitat que les escoles adaptin el Projecte Curricular a la realitat cultural del centre, cosa que és possible i, a vegades, s'ha fet. Així en comptes d'estudiar el relleu del Canadà, s'estudia el del Marroc. També consideren que seria millor no tenir llibre de text, perquè els professors tendeixen a treballar exclusivament amb ell.

Quan al material amb què ens interessa treballar ens alerten que hi ha, per exemple, contes saharauis que s'editen com a fals, però que els saharauis no reconeixen com a propis.

### **21.11.97**

El director del Pere Vila ens informa de la negativa del conjunt dels professors a la nostra col·laboració per excés de feina, i pels inconvenients que suposaran les imminents obres de remodelació de l'escola.

#### **Segona sessió de les jornades d'interculturalitat al Pere Vila.**

Convocada inicialment de forma oberta per tots els pares, aquesta sessió estava adreçada als pares magrebins i es feia en llengua àrab. Una major assistència de pares autòctons (dues mares d'onze) hagués permès la seva traducció al castellà. El tema a tractar era el funcionament de les escoles al Marroc i a Barcelona.

Les mares magrebines han posat en relleu que no saben què fer, a on anar quan tenen un problema, a més no senten l'escola com a seva i tendeixen a fer-se invisibles. També hi ha conflictes entre elles, donat que es critiquen mutuament.

Han explicat alguns problemes amb què es troben implicats els nens: el cas d'una nena de set anys amb certa minusvalia que té dificultats per pujar les escales. La mare denuncia que no permeten que ni ella ni la germana l'ajudin, i que els professors tampoc s'han preocupat. Així, s'ha optat per a l'assistenta social, però l'ha citada al cap de vint dies. Es tracta d'una mare que fa quatre mesos que viu a Barcelona, i diu que no surt mai de casa i no sap com solucionar aquest assumpte.

També es parla que alguns nens s'allunyen voluntàriament dels immigrants, "perquè són gitanos, àrabs, moros", mentre que a algun autòcton se l'anomena racista. D'altra banda, el cas de dues companyes de 6è curs que van a l'escola juntes des de parvulari, i l'autòctona l'allunya dels altres perquè diu que és àrab. Sembla que dir racista o àrab a un nen de forma ofensiva els afecta per igual.

### **24.11.97**

Reunió amb la professora de compensatòria del Pere Vila on ens proposa l'elaboració d'un pla didàctic detallat de les activitats a realitzar a l'escola, per tal de presentar-lo abans del Nadal al Claustre de Cicle Mitjà, i aplicar-lo durant el segon trimestre del curs. Posteriorment ens confirma que no serà possible treballar en aquest centre.

**28.11.97**

### **Tercera sessió de l'APA.**

La presidenta de l'APA anuncia que la Generalitat ha aprovat un decret que regula els drets i deures dels nens i el professorat, en què hi ha un punt dedicat a l'assistència econòmica per integrar als nens. Es tracta que: *Els alumnes tenen dret a rebre els ajuts necessaris per compensar possibles mancances de tipus familiar, econòmic i sociocultural, amb la finalitat de crear les condicions adequades que garanteixin una igualtat d'oportunitats real.* (Article 18.1 del Decret 266/1997, de 17 d'octubre, sobre drets i deures dels alumnes dels centres de nivell no universitari de Catalunya; DOGC 24.10.97).

En aquesta reunió estava projectat desenvolupar un joc de rol per tal que es produís un coneixement i una comprensió entre els pares autòctons i els immigrants magrebins. Aquesta és la idea motriu d'aquestes xerrades en què intervé una immigrant marroquina com a mitjancera cultural, amb la idea que les mares magrebines puguin entendre-ho, i per aportar idees.

En la primera sessió, el seu discurs explicatiu sobre el Marroc i la seva cultura va molestar a algunes mares perquè va dir que al nord del país el haxix constituïa una indústria important; i també per comparar la matança del xai amb la matança del porc. En la segona sessió va intentar aclarir-ho, dient que la qüestió era enfrontar punts de vista diferents i que ella no tenia la veritat. Però també va dir que aquí haurien d'intentar tractar els tabús de la religió d'una altra manera, potser dient als nens que no mengessin porc per qüestions mèdiques i no perquè si no anirien a l'infern. Es tractaria de l'aplicació d'estratègies d'adaptació al nou medi social i cultural, per tal de mantenir les pròpies tradicions culturals.

El tema d'aquesta reunió ha derivat cap a què és l'APA i els problemes que sorgeixen en la comunitat escolar, sobretot els econòmics.

En aquestes reunions es produeixen enfrontaments, discussions verbals -sobretot entre ambdós col·lectius-, creant entre ells una mena de solidaritat, encara que incompleta, i s'evidencia la incomprensió i el desconeixement mutu, si bé la discussió permet que els malentesos s'aclareixin, es solucionin.

Es posa en relleu el tema de les famílies que no gaudeixen d'una bona situació econòmica i demanen ajuts per llibres o activitats extraescolars que són desateses -el cas d'una mare marroquina-. A vegades per la ineficiència de l'assistent social que cada família amb situació precària té assignada. L'APA també funciona per aquests casos.

S'evidencia que no sols les famílies immigrants tenen problemes econòmics, si bé cal dir que la seva situació és doblement difícil. I és que a més d'haver d'enfrontar-se a la situació de l'emigració, les famílies magrebines solen ser nombroses, amb tres, quatre o cinc fills. I no accepten la identificació immigrant=pobre, la qual cosa s'ha hagut d'aclarir perquè hi havia confusions. També es veu com els immigrants s'igualen per les dificultats que pateixen, independentment de la seva nacionalitat.

Els casos de penúria econòmica o deixadesa dels nens no coincideix de forma automàtica amb els immigrants. Existeix, doncs, una població en situació de marginació més àmplia, per altres causes (drogadicció dels pares), i cal dir que la pobresa no és escollida.

Les mares magrebines deixen clara la seva preocupació pels seus respectius fills, fins i tot diuen que la principal.

A l'escola hi ha l'atenció d'educació especial i la compensatòria. Amb l'especial s'intenta integrar als nens en la dinàmica escolar normalitzada, però aquest any per exemple hi ha un grup que no s'integra -segons l'APA-, d'entre els quals hi ha dos marroquins, essent la majoria autòctons.

Alguns problemes no resolts es produeixen per la manca d'informació dels pares sobre els mecanismes que han d'utilitzar per reclamar, o bé perquè no són assessorats.

En dues ocasions les mares autòctones han utilitzat el terme de raça, el que fa pensar sobre la qüestió dels conceptes distorsionadors, sobre l'"alegre" utilització de termes que tenen connotacions racistes o discriminatòries, perquè tradicionalment se'ls ha conferit un contingut pejoratiu.

No sol ser habitual en les reunions de pares que hi assisteixin més immigrants que autòctons, el que sí passa aquí, trencant la lògica habitual. Avui havia disset mares i un pare, de les quals deu eren immigrants - magrebines, i una sudamericana- i tres nenes magrebines.

#### **1.12.97**

Trucada al Cervantes per explicar a la directora com marxa l'elaboració del dossier que ens va demanar que preparéssim. Hem aprofitat per demanar-li si poden posar com a deures una redacció on els alumnes expliquin que fan durant el període de vacances de Nadal.

#### **5.12.97**

##### **Testimoni de la trobada de mares de l'APA del Pere Vila.**

La major part de les dones eren marroquines i unes poques autòctones, aproximadament una proporció de 3 a 1. Es va organitzar un berenar amb productes elaborats per les mares marroquines, les quals van acabar cantant i ballant . Algunes mares autòctones estaven interessades per aprendre a ballar movent el ventre, doncs observaven com ho feien les mares magrebines, i comentaven que aquí s'havia perdut molt la pràctica de fer reunions o bé d'organitzar menjars per trobar-se i fer petar la xerrada, ballar, etc; en una paraula, passar-ho bé. Comentaven que aquesta pràctica s'havia perdut tant a nivell familiar com de grups d'amics. Això ho deien tot expressant una enyorança per aquest tipus de trobades.

#### **12.12.97**

##### **Reunió de l'APA del Pere Vila.**

Darrera reunió de pares amb l'assistència de la mitjancera cultural, quatre mares magrebines, tres sudamericanes i sis autòctones.

Es parla bàsicament dels nens conflictius. Algunes mares autòctones creuen que els nens immigrants són més conflictius perquè no s'han adaptat. S'explica la difícil situació dels pares que es veuen obligats a resoldre tota una sèrie de qüestions (permís de residència, permís de treball etc.) que en certa manera els impedeix atendre els seus fills tot el temps que voldrien, cosa que no implica que no els importi. Ara bé, també tenen dificultats de comunicació que els fa no dirigir-se als professors de l'escola per veure com van el seus fills



L'actitud violenta, agressiva, inclòs cruel d'alguns nens no equival sempre a immigrants, i quan sí són ells cal tenir en compte que es troben immersos en un medi estrany ,a vegades sense entendre's. A més, són conscients de la difícil situació que viuen els seus pares, cosa que fa no els comuniquen els problemes que puguin tenir a l'escola perquè saben que no els podran resoldre'ls en no parlar la llengua

Les mares autòctones i sud-americanes pregunten perquè els nens, pobres(!), fan el dejuni del Ramadà. No saben exactament què és i se'ls hi explica que són ells els que volen fer-ho, per tractar-se d'una qüestió cultural que més ajuda a sentir-se bé amb sí mateix. Però sembla que tampoc ho acaben de veure massa normal.

En realitat, l'actitud que mostren les mares autòctones és: desconeixement i crítica o valoració negativa d'aspectes culturals com el Ramadà, la forma de vestir; esforç de comprensió quan se'ls ho explica, accepta que s'ha de respectar i ho associen amb qüestions culturals pròpies; finalment ho entenen, però tampoc sembla que això els faci reflexionar massa. Manca un llarg procés de conscienciació per tal que no sols escoltin, sinó també reflexionin. Aquesta seria una de les valoracions que fa la mitjancera cultural d'aquestes jornades, en funció de la seva experiència professional.

En general, les mares consideren que els han agradat aquestes sessions, i que han après coses.

Els pares desconeixen com funciona el servei d'atenció especial als nens (el psicòleg que decideix si el nen necessita educació compensatòria o especial), i d'entrada consideren que no és bo que a aquests nens els treguin de la classe –però sols es fa en hores determinades i per reforçar el seu aprenentatge-. Els escullen els tutors i ara també pot proposar-los l'APA.

També es parla de l'assignatura de religió/ètica, doncs es donen casos de nens que fan religió tot i que els seus pares no han fet aquesta elecció. El cas d'una mare que treu a la seva filla de religió perquè li parlen de l'infern i dels àngels, el que l'ha atemorit.

### **16.1.98**

Presentació a la directora del CEIP Mare de Déu del Pilar de la nostra investigació i la proposta de col·laboració amb el centre per realitzar l'activitat

de lectura de contes. Estar interessada i ens diu que ho consultarà amb el professorat.

També ens hem reunit amb la directora del Cervantes i hem concretat que desenvoluparíem un conjunt d'activitats sobre un conte concret. N'em escollit un per a cada cicle (inicial, mig i superior). Una vegada enllestit quedaríem amb els tutors dels cicles per a exposar-los i poder començar el treball.

#### **27.01.98**

Reunió amb les professores de compensatòria dels CEIPS Cervantes i Pere Vila/Mare de Déu del Pilar per adequar el quadern de treball als distints cicles educatius.

#### **04.02.98**

##### **Reunió al CEIP Cervantes amb la directora i les coordinadores dels cicles**

Aquesta reunió amb l'escola Cervantes té com a objectiu parlar de la nostra proposta de treballar la interculturalitat a través del conte. En primer lloc els hem explicat el nostre projecte i quin era el nostre propòsit amb la seva aplicació. A continuació els hem exposat com i de quina manera pensàvem portar a terme, dins de l'aula, el desenvolupament de les activitats sorgides a través del conte, i com aquestes activitats es podrien adaptar a l'edat dels nens i nenes, és a dir, ajustar les activitats i la transmissió de coneixements a cadascun dels cicles de primària.

Els vam deixar els dossiers que havíem elaborat per a cada cicle. Aquests dossiers inclouen a més de l'explicació, una fotocòpia del conte i informació sobre els coneixements que es pretenen impartir. Hem acordat que se'ls mirarien i ens trucarien per reunir-nos, comentar-los i elaborar un calendari per començar a treballar a l'aula.

La coordinadora d'infantil, que es veia molt interessada, ens ha comentat que dins de l'aula i també dins l'escola no s'evidencien mostres de racisme entre els nens i nenes i que sovint són els *mass media* els que provoquen situacions de diferència, o bé la intenten evidenciar.

A aquesta escola és molt freqüent la visita de periodistes, bé de la TV o de premsa escrita, així com d'investigadors. Concretament ens ha comentat varies situacions provocades per professionals de la TV que parlen per si soles del

contingut diferenciador que provoquen certes informacions i la forma d'obtenir-les. En una ocasió, un d'aquests professionals va preguntar a un alumne negre del centre: a casa vostra, què mengeu? i el nen li va contestar macarrons, tot mirant-se'l estranyat. Durant aquesta mateixa filmació, dos nens negres van demanar a la mestra, tot estranyats, perquè el càmera només els filmava a ells, fins al punt de fer-los sentir estranys (diferents).

Un altre cas que ens van comentar va ser que a un nen negre li van preguntar: tu, quan siguis gran, amb qui et casaràs, amb una noia negra o amb una noia blanca? i el nen va respondre: jo amb una noia de Barcelona.

### 05.02.98

Hem anat a **Intermón** a buscar informació sobre la immigració, especialment la magrebina, que ens pogués ser d'utilitat. En l'àmbit educatiu aquesta ONG ha desenvolupat un programa anomenat *Educació per a la solidaritat* que, a l'educació primària, es concreta en unes maletes pedagògiques amb unitats didàctiques per a cada cicle on es tracten diversos temes: cooperació, medi ambient, comerç, etc. Però no hi havia cap sobre la immigració ni que parlés del Marroc, el Senegal o Tailàndia, països escollits alhora d'elaborar les activitats de contes.

Aquest mateix dia ens vam adreçar a una associació de joves del Casc Antic, a on ens havien dit que hi anaven magrebins. Es tracta de **RAI (Recursos d'Animació Intercultural)**, una associació nascuda en l'àmbit de l'associacionisme i el lleure de Catalunya que pretén integrar els joves magrebins a la societat catalana per mitjà d'excursions, festes, etc. També els ofereixen, com el seu nom indica, tota mena de recursos (ordinador per passar els treballs, un espai de trobada per fer les seves activitats). La nostra impressió és que els magrebins només hi van quan necessiten alguna cosa que poden trobar-, i després desapareixen. Aquesta és, si més no, la impressió que vam rebre de l'entrevista tinguda amb els seus responsables, una parella formada per una noia marroquina i un noi català.

### 10.02.98

Reunió amb els professors del CEIP Mare de Déu del Pilar, estant interessats, més que en l'activitat de lectura de contes, en l'organització d'una jornada de tallers sobre la cultura marroquina.

### **02.03.98**

Hem considerat que la realització d'una jornada de tallers sobre la cultura marroquina al centre del Pilar no ens interessava, hem trucat a la directora per comunicar-ho. Doncs el que ens interessa per a la nostra investigació és poder observar el comportament dels nens a l'aula amb certa continuïtat. De totes maneres, la directora diu que parlarà amb els professors per si algun estigués interessat en la nostra proposta de treballar la interculturalitat dins de l'aula a través dels contes.

### **Reunió al Cervantes amb la cap d'estudis**

La reunió amb la cap d'estudis del CEIP Cervantes serveix per elaborar un calendari i poder començar a treballar dins de l'aula la nostra proposta intercultural a través del conte.

La cap d'estudis ens ha explicat que al centre hi ha molta activitat intercultural i que les seves característiques –alt percentatge de diversitat cultural- s'aprofiten sovint. Aquest any preparen la quarta setmana intercultural, que, segons ens ha comentat, sempre ha tingut molt èxit, tant a nivell dels alumnes com de professorat i també pares. Li hem comentat el nostre interès per poder observar el desenvolupament de la setmana intercultural que organitzen aquest curs escolar (prevista per la setmana de Sant Jordi), i ens ha dit que no hi havia cap problema i que ens hi consideréssim convidades.

Segons ha puntualitzat, a l'inici de curs escolar cada professor/a adapta el currículum en funció de la representativitat cultural que té dins de l'aula, és a dir, que s'introdueixen coneixements de les cultures que es troben representades en cadascun dels grups.

A més, aquest curs estan treballant el respecte a l'altre en funció de les característiques físiques de cadascú (grossos, disminuïts etc.), d'allò que podríem dir és més evident a primer cop d'ull.

Tot indica que aquest centre és realment modèlic en el tractament del coneixement i el respecte a l'altre.

Finalment hem elaborat la proposta d'un calendari en base a tres sessions per nivell que es podrien desenvolupar l'última setmana de març, l'última d'abril i a mitjans de maig. La cap d'estudis ens ha dit que ho parlarà amb les coordinadores de cicle i que ens trucarà per concretar exactament els dies i l'horari.

Continuant amb el tema de l'escola, ens ha explicat les activitats que es realitzen en relació amb la interculturalitat. Com deia més amunt, aquest any organitzen la quarta setmana de la interculturalitat, coincidint amb Sant Jordi (concurs de poesia, narrativa, dibuixos; per ser el dia de la cultura catalana); el que és excepcional, ja que a la resta d'escoles fan la primera o segona. També ens ha explicat com en una reunió d'inspecció amb altres escoles, la resta d'assistents van manifestar la seva sorpresa quan va dir que organitzaven la 4<sup>a</sup> setmana de la interculturalitat.

Però no sols es preocupen d'aquesta qüestió un cop a l'any sinó que la treballen en distintes ocasions. Per exemple, aquest any en l'eix transversal treballen els coneixements sobre altres cultures. A més, intenten que en aquell camp de coneixements on es poden inserir (ciències socials bàsicament), es treballin aspectes de distintes cultures. Per exemple, al cicle inicial, quan els nens han de treballar el coneixement del medi s'aprenen les distintes salutacions, en funció de les cultures representades a l'aula de manera que cada dia en fa una de diferent, en anglès, etc. Així, doncs, els professors veuen quina és la població de l'aula -culturalment-, i ho tenen en compte per treballar-hi.

D'altra banda, aquest curs es fan activitats extraescolars que apleguen a uns quinze nens i on s'aprenen elements de distintes cultures, com el joc. Però sols disposen d'una professora voluntària. Alguns pares porten als seus fills perquè volen que aprenguin aquesta multiculturalitat. D'altres ho fan perquè així els tenen una hora més a l'escola, fins les sis de la tarda.

En relació a les setmanes interculturals ens comenta que funcionen força bé. Els nens s'ho passen bé, mentre que els pares s'impliquen bastant. Normalment funcionen de la següent manera: la primera hora i mitja de classe els nens aprenen a l'aula coneixements d'altres països, per exemple què és el Ramadà? Després, a partir de l'estona d'esbarjo, s'inicien les activitats tipus

taller i continuen a la tarda quan es permet l'entrada als pares. Es regula així, perquè si els pares hi assistissin tot el dia no seria una situació de normalitat educativa pels nens.

Durant la primera setmana cultural es van crear tres espais: el vestíbul – sempre molt guarnit- on s'exposaven elements de distintes cultures: vestits, guarniments del cos... i un mapa, donat que en aquest cas es tractava el tema per continents, en que hi havia un representant d'Oceania, amb les senyeres d'aquells països d'on procedien els nens de l'escola.

A la biblioteca es passaven vídeos que eren explicats per pares de les distintes cultures. També hi va haver tallers de ball en què participaren mares dominicanes, àrabs etc. Tanmateix, es van trobar que els nens pertanyents a altres comunitats autònomes d'Espanya que no s'hi sentien identificats. Des deleshores, també es té en compte aquesta realitat afegida de la diversitat cultural espanyola i, per exemple, es fan balls de sevillanes perquè així ho demanen les nenes.

A la cuina s'hi podien tastar tot tipus de plats de distintes gastronomies, essent aquesta una activitat que sempre és molt ben acollida per tothom.

Segons la impressió de la nostra interlocutora, la primera vegada que es feren activitats de coneixement de la cultura magrebina, els nens àrabs, que són molt orgullosos es sentiren inserits en el seu medi, i inicialment ho acolliren amb sorpresa. Aquest tractament de la interculturalitat es fa, perquè les famílies immigrants pateixen força dificultats de caire econòmic i social. Els nens es troben al barri com aïllats i, així, s'intenta que a l'escola es trobin a gust.

Les famílies magrebines són molt tradicionalistes, i això es fa palès en l'actitud dels nens, sobretot en aquells que vénen de petits del Marroc. Per exemple, una nena de tres anys que deia a l'hora de menjar si el plat que li posaven a taula duia *halufa*, perquè la seva mare deia que si en menjava li sortien taques a la cara. I a la professora li diuen que com en menja té taques a la cara. Mentre que els que han nascut aquí se senten més catalans, més arrelats a la cultura d'aquí. Per exemple, dues germanes, una li deia a l'altra que si volia que en mengés de *halufa*, que ella sí menjava pernil perquè era d'aquí.

En la setmana de la interculturalitat d'aquest any s'intentaran treballar les diferències no sols culturals, sinó també psíquiques i físiques per tal que els nens compreguin per exemple, perquè el Jordi va amb cadira de rodes i no pot caminar. Ja es va fer una cursa de cadira de rodes en dedicar un dia a l'esport. L'objectiu és el coneixement i la comprensió mútua.

#### **04.03.98**

La **directora de l'escola Mare de Déu del Pilar** ens comunica que no hi ha cap professor del centre interessat a participar en la nostra proposta de treballar la interculturalitat a través dels contes. Consideren que si han de fer una activitat extra-programa prefereixen fer tallers, ja que els nens ho fan de més bon grat. Per tant, deixem de banda la possibilitat de treballar -hi

La directora ens ha comentat que amb això de la integració i la multiculturalitat s'ha trobat que hi han mares autòctones que se senten marginades, perquè donant importància a les cultures més "exòtiques", s'obliden les d'aquí; i ens diu que era una mare no sospitosa d'actituds intolerants.

#### **13.03.98**

Quan vàrem presentar el projecte d'explicar la interculturalitat a través d'un conte a l'escola Cervantes es va posar sempre molt d'èmfasi en què es dugués a terme amb la col·laboració dels mestres que són, en definitiva, els experts en la matèria i coneixen millor els seus alumnes, per la qual cosa que els vam donar el material de què disposàvem.

La direcció del Cervantes decideix dur a la pràctica el projecte de forma experimental en el Cicle Inicial (cursos primer i segon), i entrega el dossier que els vam presentar a una estudiant en pràctiques d'educació especial, encarregada de dur-lo a terme amb l'assessorament dels mestres i la nostra col·laboració.

#### **1ª Sessió: Explicació del conte "El TEO va a casa d'una amiga".**

En primer lloc cal recalcar que totes les sessions són en divendres a la tarda: de 3 a 4 el grup de primer, i de 4 a 5 el de segon; i fora de l'aula habitual, considerant-lo com a una activitat extraescolar.

En aquesta ocasió els mestres de Cicle Inicial han optat per comprar el conte i passar-lo a través d'un projector que el reflexe a la paret. D'aquesta manera, els nens asseguts al terra en forma de semicercle veuen el conte i, a mesura que es van passant els fulls, van descobrint les diferències i les similituds existents entre la cultura senegalesa i la nostra. Així observen la diferent manera de vestir, de menjar, de decorar la casa etc., i alhora la gran importància que es dóna a les relacions humanes.

Tant els de primer com els de segon han escoltat les explicacions donades a les seves preguntes amb la particularitat que els de segon, potser per l'experiència de l'hora anterior amb els de primer, potser perquè l'edat ho permet més, el cert és que la seva participació ha estat més espontània.

En ambdós grups (primer i segon), de les qüestions formulades pels alumnes, de les seves respostes i de la seva actitud es desprèn una idea que es repetirà en les sessions posteriors: els nens són abans de tot i primordialment companys de classe amb qui estudien, juguen o es barallen per qualsevol tonteria com dos germans d'una mateixa família.

**20.03.98**

### **2ª Sessió: Realització d'un mural.**

En aquesta sessió, els mestres de Cicle Inicial optaren per la realització d'un mural que després penjarien a les seves respectives aules. Es tractava que els alumnes resseguissin i pintessin una sinalefa molt característica de la decoració d'una casa senegalesa tal i com estava dibuixada al conte d'en TEO, mentre es recordaven alguns passatges del conte. Cada nen tenia el seu espai i cap altre el podia ocupar per tal que poguessin fer el mural sense interferències dels companys.

Per la realització d'aquesta activitat es dividiren les aules de manera que la meitat dels alumnes de primer pintaren el mural durant la primera mitja hora, i després vingueren els altres; i amb els de segon igual.

En un primer moment, ens va sorprendre perquè en comptes de permetre'ls expressar-se lliurement els obligaven a seguir escrupulosament el guió. Tanmateix, aquesta "obligatorietat" en el dibuix, en els colors, en les ratlles..., ens va permetre observar les seves actituds, les seves reaccions quan un company ocupava el seu espai o no seguia estrictament el dibuix. Això ens va



permetre descobrir que un nen no es planteja la qüestió de saber si el seu company magrebí o asiàtic és inferior o superior. Per a ell és abans que res un company de classe que dibuixa molt bé però, en canvi, és un perapunyetes o, per contra, el dibuix no ha estat mai el seu fort, però en canvi no té cap problema amb les matemàtiques.

I és que com diu Tahar Ben Jelloun, un nen no neix amb el racisme dins el cap. Un nen juga naturalment amb altres nens. És abans que res un company de joc. Poden entendre's o barallar-se. Això és normal. Però no té res a veure amb el color de la pell.

**27.03.98**

### **3º Sessió: Festa Senegalesa**

L'última sessió és de caràcter lúdico-festiu. Es tracta de conèixer millor la cultura senegalesa d'una manera pràctica i festiva.

En aquesta ocasió els mestres han comptat amb la col·laboració d'una família senegalesa que els ha assessorat en el menjar, en el vestir i en les músiques típiques d'aquest país de l'Àfrica Occidental.

Es tracta de fer realitat la il·lustració nº 12 del conte: En TEO va a casa d'una amiga en què organitzen una festa on es vesteixen amb els vestits típics del Senegal: el *bubu*, el mocador que envolta el cap, i ballen les seves dances, on no poden faltar les pastes i el te.

Ara és l'hora del joc i la diversió. A veure qui menja més pastes, qui beu més te, o per contra qui l'ha tastat i no li agrada. Ara és l'hora de veure com ens queden els vestits que ens ha portat la mare del Kale i si sabem posar-nos el *bubu*, el típic mocador que es posa al cap, i de ballar al so de la música senegalesa.

Aquesta última sessió no fa més que confirmar les tesi apuntades a les altres dues. Entre els nens no hi ha problemes de convivència. Ells són, simplement, companys de classe, de joc, de barri i d'escala si són veïns del mateix bloc. Els nens no fan diferències entre ells. i si ho fan només posen en pràctica el que els ensenyen els adults. Per tant, cal per damunt de tot sensibilitzar la població a favor de la tolerància i la convivència.

I és que el problema no està en els nens, sinó en els pares, en els adults que tenen unes idees prefixades, i per les raons que siguin (por, ignorància, o mala fe) desconfien dels estrangers i posen en guàrdia als seus fills contra ells.

**21.04.98**

### **Setmana de la Interculturalitat del CEIP Cervantes**

En aquesta Setmana de la Interculturalitat, que es fa coincidint amb la diada de Sant Jordi, l'escola organitza tota una sèrie d'activitats de caràcter eminentment lúdic: jocs, cançons i ball, cuina, contes; que tenen a veure amb les distintes cultures representades pels nens de l'escola. El centre està molt satisfet amb els resultats de les activitats que es realitzen al llarg de tota la setmana, tant pel tipus d'opcions que es duen a terme com per la repercussió que representa pel mateix centre i per d'altres.

En aquest centre es dona una realitat de diversitat cultural des de fa anys, una idiosincràcia que ha estat ben treballada i utilitzada per part del professorat. La seva diversitat cultural serveix tant per introduir elements de coneixement (geografia, art, llengua, religió etc.), com elements ornamentals (vestit, decoració etc.), o gastronòmics.

Durant la setmana, al matí es treballa a les classes i, a la tarda, es realitzen activitats més de conjunt. El tema missatge d'aquest any és la diversitat no sols cultural, sinó també atenent aquelles diferències com les deficiències físiques-psíquiques que tenen alguns nens de l'escola. En el vestíbul de l'escola, on s'exposen durant tota la setmana fotografies i objectes de distints països, també hi ha cartells que informen sobre la diversitat de peixos a l'oceà, d'ocells, de flors, de persones etc. I els nens han elaborat un gran mural que representa quatre espais diferents: l'urbà marítim, la selva, el desert i la muntanya. També hi ha un mural de màscares africanes fetes pels nens.

L'exposició del vestíbul es compon de fotografies de la vida i de la gent dels països representats, també de vestits i objectes de decoració personal, utensilis de cuina i decoració de la casa, monedes etc. I hi ha una mostra gastronòmica feta per les mares: el cuscús marroquí, la paella, la botifarra catalana i d'altres. Aquesta mostra ha estat d'esmorzars, dinars, sopars i postres típics de distints països. L'exposició d'objectes és del Perú, Bolívia, Mèxic, l'Argentina, la Índia, el Pakistan, les Filipines, el Marroc, el Senegal i Europa (Catalunya, França, l'ètnia gitana).

En aquesta segona jornada, els tallers a l'aula han estat de distints menjars de fàcil elaboració: macedònia, sandwixos tipus francès, americà..., pastissos

com mouse de llimona, etc. Després totes les classes han fet conjuntament un berenar al pati. Prèviament han baixat per grups al vestíbul i se'ls ha anat explicant els plats exposats.

Els nens hi participen activament, doncs és tasca d'escola i, a més, molt lúdica. Hem de pensar que l'ensenyament de qualsevol matèria (en aquest cas, la diversitat) sempre arribarà als nens, independentment de l'ús que se'n faci.

Més enllà ens podem plantejar quin abast té aquesta setmana, què aprenen realment els nens? Per què els serveix? Essent l'objectiu que assumeixin la diversitat com a un fet natural, aquest ensenyament que ho atén els pot enriquir i servir-los per acceptar la diferència. De fet, els nens no sembla que tinguin un tracte racista, però aquest aprenentatge pot quedar anul·lat quan superen l'etapa escolar i s'enfronten a la realitat social com a adults.

#### **24.04.98**

En la **cinquena i darrera jornada de la setmana intercultural**, la tarda s'ha dedicat a una mostra de música i ball de distintes cultures, i en què hi participen tant pares, com els alumnes i exalumnes.

S'ha ballat el tango argentí, la dansa del ventre marroquí i un altre ball marroquí, la rumba per representar a l'ètnia gitana, també balls de la Índia, el Senegal, una dansa russa i el merengue de la República Dominicana. Al final els nens escolten i després canten una cançó a pressa sobre la comunitat que representen tots els pobles del món, com un missatge de pau i unitat.

També s'expliquen els motius d'alguns balls, i algunes tradicions com la Setmana Santa a la República Dominicana, els castellers, la diada de Sant Jordi.

La setmana intercultural al CEIP Cervantes té tradició d'anys i evidencia la voluntat de l'escola d'atendre la diversitat cultural que existeix, que en ésser tan àmplia la fa única. Fet excepcional i valorable però que hauria de traslladar-se a altres escoles del barri amb una diversitat menor, amb un abast probablement limitat quant a la consecució dels seus objectius. Perquè l'escola sempre manca de recursos, i perquè la societat encara no ha assimilat prou bé aquest esperit d'acceptació de la diversitat, cosa que atura el benestar social d'aquests nens.

Interessa l'observació per ser un fet excepcional, com una mena d'experiència pilot que desitjaríem s'ampliés al conjunt de la societat. El que naturalment no exclou els conflictes.

**30.04.98**

**Debat sobre els *Immigrants estrangers a l'escola*. "Desigualtat social i diversitat cultural en l'educació"** a càrrec del senyor Francesc Carbonell i París,

Assistència al debat sobre *Immigrants estrangers a l'escola*. celebrat a l'Ateneu Barcelonès. En aquest acte la major part dels assistents eren professionals de l'educació. El senyor F. Carbonell va explicar les raons que el van dur a publicar el llibre del mateix títol, i acte seguit es va establir un debat entre els assistents i l'autor.

Segons ell, al nostre país hi ha una manca d'estudis relacionats directament amb la realitat d'acollir els fills d'immigrants a les escoles. Tanmateix, els professionals de l'educació estan poc preparats per afrontar aquest repte, el viuen com un més dels problemes afegits a les escoles públiques que són les que majoritàriament acullen a aquests nens i nenes. El fet de pensar-ho com un problema fa que no siguin capaços de veure la part positiva d'aquesta realitat, com per exemple el tractament de valors com el respecte a l'altre, l'alterofòbia, el poder dissipar de l'imaginari cultural molts estereotips infundats. Contràriament a això, els professionals només traslladen la realitat diferencial al terreny cultural, o millor dit folklòric.

Al llarg del debat i amb la participació dels assistents es va poder constatar realment la manca de preparació i de motivació dels professionals de l'educació envers el tema de l'acollida de nens i nenes de països extracomunitaris.

El senyor Carbonell els va recordar que l'ensenyament és un dels sectors on la reconversió ha afectat menys, i que un professional s'ha de preparar pels canvis socials, afrontar-los i resoldre'ls eficaçment.

**20.06.98**

**Conversa amb la professora en pràctiques del CEIP Cervantes**

Ens hem trobat amb la professora de pràctiques del CEIP Cervantes ,que ha impartit algunes classes en horari extraescolar, per treballar la multiculturalitat.

Ens explica com el primer dia de classe ja va haver de separar a un nen i una nena que es barallaven, i en fer-ho l'acusaren d'ajudar al que era autòcton,ja que l'altra era marroquina. Un fet que podria interpretar-se com una utilització interessada de la diferència cultural, doncs la nena marroquina la utilitza per victimitzar-se, exculpar-se. I a la professora que és culturalment autòctona se l'acusa d'actuar discriminatòriament: *tu el defenses (al nen català) perquè és blanc com tu.*

D'altres situacions evidencien que els nens instrumentalitzen la diferència cultural per obtenir beneficis enfront els altres. Per exemple, quan els companys de classe es barallen, el que sol ser bastant habitual segons l'experiència de la nostra interlocutora, s'utilitzen estereotips racistes per insultar-se i crear situacions violentes. Ara bé, aquesta utilització es pot considerar innocent, però relativament, donat que ajudaria a actualitzar i mantenir viva la cultura de l'estereotip, de la discriminació per la diferència cultural.

En molts casos, els nens actuen com a transmissors del que pensen i diuen els seus pares, reproduint el que escolten dins l'entorn familiar. Per exemple, quan un nen del grup va preguntar a la professora si era veritat que *el Sr. Jordi Pujol nos quiere hechar a todos los inmigrantes*; no estava més que expressant el que pensa el seu pare, des d'una situació de precarietat pel fet de ser immigrant.

Davant aquesta realitat es pot suggerir que el comportament violent i discriminatori dels nens immigrants o fills d'immigrants pot respondre a una estratègia d'autoprotecció com a reacció a la difícil situació que els imposa el medi social, i que ells ja han començat a viure. Un comportament quel des de l'escola s'intenta contrarrestar treballant la interculturalitat. Els èxits d'aquesta política educativa són relatius si ens atenem al que s'ha exposat. Ara bé, els professors amb els quals havíem parlat fins ara no ens havien exposat tan clarament les realitats de conflicte que hi ha a les escoles. Potser s'intenten ocultar a l'observador aliè els "draps bruts" de la vida del centre, i això ens fa

pensar en els obstacles que ens hem trobat alhora de dur a terme el nostre projecte de col·laboració amb els centres.

La professora en pràctiques ha detectat focus d'alterofòbia entre els nens i nenes del grup, com per exemple entre àrabs i berbers, doncs els primers deien que els berbers eren més bruts perquè no es rentaven. I es constata com la direcció de l'escola no vol admetre aquesta realitat, sinó que practica una política contrària a la denúncia i tractament de situacions d'alterofòbia.

## ADDENDA.

Les jornades d'interculturalitat organitzades per l'APA del CEIP Pere Vila no van continuar més enllà de la darrera reunió a la que vam assistir (12.12.97), per tant, l'objectiu inicial dels pares de convocar reunions amb d'altres col·lectius, a més del magrebí, no es va dur a terme. No sabem les raons de la no continuïtat del projecte de l'APA, però hem observat que l'esforç d'organització sols l'assumeixen uns pocs pares. I, d'altra banda, la motivació del professorat alhora de potenciar activitats de coneixement intercultural és bastant minsa; sols des de l'educació compensatòria i també des de la direcció del centre, però resulta insuficient.

La nostra interlocutora R.A. ens ha explicat com dies després de celebrar-se la setmana de la interculturalitat al CEIP Cervantes, els nens que hi van participar ballant a la darrera sessió van anar a una altra escola per tal de mostrar a altres nens com es balla a altres països. L'escola està a un altre barri de la ciutat i la població escolar és autòctona. En baixar de l'autocar davant la porta de l'escola. Alguns alumnes del Cervantes, al veure els nens que els esperaven, van dir que no hi havia cap com ells, mentre els altres deien al veure'ls: *un negrito, un negrito!*. Una escena que mostra com la diferència importa, però caldria preguntar-se si aquesta importància que donen els nens és més producte del que senten dir als pares. I després dels balls tots els nens van jugar sens observar-se conflictes de cap tipus, un comportament que potser mostra la normalitat de les relacions entre els nens.

El nostre projecte de col·laboració al Cervantes només es va dur a terme parcialment, i podríem dir que es van produir certes irregularitats. El material necessari per realitzar l'activitat de contes va ser entregat al professorat (04.02.98) que l'han utilitzat sense comptar amb la nostra participació. Les sessions realitzades amb el Cicle Inicial es van poder fer perquè nosaltres vam contactar amb la professora en pràctiques, i va coincidir que a ella li havien passat el nostre material perquè ho treballés. Ara bé, el professorat no ens va avisar i, a més, l'activitat d'avaluació es feu a l'aula sense la nostra participació ni la de la professora en pràctiques. L'activitat avaluativa que nosaltres havíem proposat era que els nens dibuixessin lliurement alguna cosa fent referència al conte treballat. Segons ens va comunicar més tard la cap d'estudis, les



sessions no foren satisfactòries –al seu entendre- perquè la majoria dels nens van dibuixar una escena del conte en la que el Teo juga al golf. I nosaltres ens preguntem: on està el problema? És que els nens havien de dibuixar el que és “exòtic”, i no el que lliurement volguessin? Constatem doncs que la col·laboració dels centres deixa molt que desitjar, si bé per nosaltres tota observació fou satisfactòria.

# ESTUDI DE CAS

## **HISTÒRIA DE VIDA DE R.A., UNA JOVE IMMIGRANT MARROQUINA, VEÏNA DEL CASC ANTIC DE BARCELONA.**

Pels fills d'immigrants -també anomenats segona generació-, l'adolescència és un període de la vida durant el qual s'enfronten a un repte de personalitat – com la resta d'adolescents-, però en el seu cas agreujat pel xoc cultural que representa viure entre dues cultures. Una actitud pot ser el tancament refusant el món exterior –a vegades imposat pel medi familiar-, o bé el trencament del mur o murs construïts per la societat. Caure en una depressió per després renéixer trencant els murs és el cas personal de la R.A. També s'hi manifesten actituds de resignació, d'acatar l'autoritat paterna que disposa la reclusió de la dona en l'àmbit domèstic. I la R.A. ens diu que la resignació és una actitud molt marroquina, no sols de les dones, sinó de la societat en general que accepta resignadament la situació política que viu el país, a on també ens comenta que està molt present la corrupció, el clientelisme i l'amiguisme; en suma, que sols progressa qui té diners per subornar.

Cal dir que les reaccions de l'entorn familiar no estan determinades de forma unilateral per la tradició cultural, sinó que també estan modulades pel caràcter. I, així, no tots els pares s'enfronten de la mateixa manera al conflicte que pateixen els seus fills pel xoc que es produeix entre els valors heretats i els adquirits a una gran ciutat com Barcelona.

Així doncs, les famílies marroquines que viuen al Casc Antic de Barcelona es troben amb una problemàtica recurrent quan les seves filles arriben a l'edat de l'adolescència, ja que és el moment en què el xoc cultural es manifesta amb més força. La nostra interlocutora ens explica com es va trobar en la disjuntiva d'escollir entre el que li demanaven els seus pares, seguir les normes tradicionals i culturals marroquines que exigeixen a la dona dedicar-se a qüestions d'àmbit domèstic. O bé, l'opció de la lliure elecció, de treballar i/o estudiar per al desenvolupament de la seva persona; el que implicava una llibertat de moviments i una independència que els seus pares difícilment comprenien, perquè al seu país d'origen les dones no escullen lliurament el seu futur.

Respecte a aquest bagatge cultural que els immigrants importen amb sí mateixos, que forma part de la seva identitat, s'ha de dir que es converteix en

unes tradicions ancorades, és a dir a Barcelona no evolucionen com en El Marroc. Els immigrants es protegeixen amb aquest bagatge, i com a mesura de salvaguarda no es permet que sigui filtrat per la dinàmica social, ja que les influències, encara que puguin venir de les seves pròpies filles, tenen una font autòctona, barcelonina en aquest cas i, per tant, aliena a la cultura marroquina.

La religió és el principal mesurador que s'utilitza alhora d'establir les normes socials que han d'adoptar les noies marroquines de segona generació. Després hi intervindria el factor de voluntat paterna, de caràcter personal, i si es tracta de pares que van emigrar d'un medi rural la seva visió del canvi social resulta més tancada; mentre que si es tracta d'immigrants vinguts de ciutats com Tànger o Tetuan tenen una major capacitat d'adaptació al canvi. És el cas de R.A. que considera als seus pares més tolerants que d'altres, perquè si bé no accepten de bon grat que faci quatre anys que decidís marxar de casa per viure la seva vida, treballant i estudiant, ho toleren, tot i que quan poden li parlen del que a ells els agradaria que fes amb la seva vida, el que és correcte. En canvi, hi ha el cas de pares que refusen tenir contacte amb les seves filles si han decidit viure una vida independent de les normes tradicionals i culturals de la família. I tractant-se de la filla gran, les seves dues germanes decideixen continuar el camí marcat per la família, potser per amor als seus pares? Per evitar que pateixin novament el drama que una filla marxi de casa? I al igual que els pares, també refusen tot contacte amb la germana, perquè ha tacat l'honor de la família.

Un factor que influeix en l'arrelament d'aquesta forma de veure la vida és, sens dubte, l'entorn social. Al Casc Antic hi viu una forta comunitat marroquina que ha traslladat la dinàmica rural, en el sentit que als pobles els membres de la comunitat són controlats, sotmesos a unes normes generals de comportament i qui les trenca és considerat un desarrelat, i una vergonya per a la seva família. En aquest cas parlariem de dones, ja que els homes ho tenen més fàcil, donat que poden combinar hàbilment els costums occidentals i les tradicions marroquines, o bé els hi és més fàcil jugar amb una doble estratègia, de respecte i transgressió alhora. No obstant, les famílies es vigilen mútuament, i aquelles persones que no segueixen les normes tenen malmesa la seva reputació.

Durant l'adolescència totes les noies passarien per aquest conflicte de decidir el que volen fer amb la seva vida, és a dir, que les que decideixen optar per continuar la norma paterna també pateixen, doncs l'altra forma de viure la vida, la de la independència econòmica i personal està molt a prop. En El Marroc una lliure elecció és més difícil, especialment als petits pobles. Ara bé, hi ha les que marxen de casa però per viure amb un home, sota la protecció del qual volen viure i sense ell no sabrien. És a dir, que la fractura amb la tradició no seria total, si bé seria una decisió lliure. I és que es sent com a problemàtica la dificultat d'escollir lliurement, sense pressions, les quals provenen no sols de la família, sinó també de la comunitat marroquina que exerceix una forta influència sobre els seus membres.

Respecte a la solidaritat entre les noies que passen per aquest període de difícil elecció, la nostra interlocutora ens explica que en el seu cas no va existir, ja que les seves amigues del moment eren catalanes, la qual cosa li ho retreia el seu pare, al que ella responia que era amiga d'aquelles noies amb les quals *connectava*, independentment de si eren o no marroquines.

Aquestes dificultats que viuen els immigrants o fills d'immigrants adolescents, ens remetent a les circumstàncies que presideixen el procés de construcció identitària, en aquest cas de R.A. que evidencia com la diferència cultural està present des de la seva infància. Quan vam demanar a la nostra interlocutora que ens intentés explicar com havia pres consciència de la seva condició de "nena diferent" (mora, matisava ella mateixa cruament), ho explicava obertament utilitzant el símil d'anar jugant les cartes que tenia a mesura que creixia. És a dir, es tractava de jugar amb les cartes culturals (les habilitats adquirides i modelades socialment), per sortir endavant en la vida, el que influïa, o potser mantenia, uns vincles de retroalimentació amb el procés de construcció de la seva identitat.

La infància i la primera adolescència es caracteritza per ser un període en què els nens no entenen massa bé les coses d'aquest món, ja que s'estan iniciant. La vida va prenent una forma més nítida quan es comença a sortir de l'adolescència. Les relacions humanes van adquirint complexitat a diferent ritme segons els casos, es van coneixent les conseqüències del tracte i el

contacte humà, social; a fi de comptes, es pren autoconsciència del què és pròxim culturalment i del què és estrany.

Al final, es reconeixia com a marroquina, sols que és conscient que és diferent respecte a la immensa majoria de joves marroquins de la seva edat. A més, pel fet d'haver realitzat els estudis primaris completament al Casc Antic, concretament a l'escola Cervantes, parla amb fluïdesa el català i el castellà, a més de l'àrab dialectal de la zona de Tetuan. Inclòs assenyala que la primera vegada que va viatjar al Marroc tenia sis anys, havent arribat a Catalunya a l'any de néixer.

Durant els anys d'escola les possibles diferències culturals no les vivia traumàticament. Els traumes apareixen cap a l'adolescència, quan les altres nenes van de colònies o a discoteques i ella ha de quedar-se a casa., cosa que també es manifestava també quan les altres nenes del barri (no marroquines) l'anaven a buscar per sortir a jugar i ella havia de quedar-se per ajudar a les tasques de la casa. Un altre aspecte que la feia diferent, o que ho vivia com a una molèstia, era l'horari de les classes d'àrab, ja que en fer-les en horari extraescolar, les vivia com a un avorriment. I és que a aquesta hora les altres nenes jugaven i es dedicaven a altres activitats. Per ella, una de les fites de la seva pressa de consciència com a una nena "diferent" a la resta fou el no poder anar de colònies.

Potser el primer intent de construir-se voluntàriament la seva identitat cultural fou als quinze anys quan decidí anar a estudiar àrab al centre Bayth al-Thaqafa i a l'Escola Oficial d'Idiomes. Curiosament el fet que ella decidís estudiar àrab feu que els seus pares obliguessin al seu germà, uns anys menor que ella, a que també ho fes; el que comportà que el seu germà s'ho prengués com una obligació pesada.

La crisi arriba quan el sentiment d'acceptació i resignació del status cultural enl què està sotmesa familiarment es fa insostenible. Per una banda una cultura paterno-familiar d'origen marroquí i per l'altra, una cultura "barcelonina" per part filial. Les reaccions són enfrontades, les transgressions de l'adolescència i la joventut prenen una nova dimensió. Les reaccions per part dels pares i per part dels fills -tant en el cas de R.A. com de tants altres nens i nenes- són viscudes com a petites tragèdies familiars. En el cas dels emigrants

extracomunitaris en general i marroquins en particular, al conflicte generacional cal afegir el "cultural" i el "civilitzacional". Cultural perquè els fills fan una interpretació de la nova cultura distinta a la que realitzen els pares; i civilitzacional perquè la cultura tradicional dels pares es distancia poc a poc de la cultura tradicional que estan bevent els seus fills, polaritzable aquí en civilització islamo-magrebina i civilització occidental.

En el cas de R.A. va hi haver una crisi aguda, doncs va estar submergida gairebé durant un any en una profunda depressió que la va tenir ficada al llit. Ella intentava sortir al carrer i reposar-se i no ho suportava. Havia de posar-se al llit perquè el món li queia a sobre. La seva mare intentava recuperar-la amb mètodes tradicionals, consistents en forns on es cremaven herbes i es feien sahumeris, i el seu pare abocant-se en la religió i en la lectura de l'Alcora. Les veïnes marroquines també diagnosticaven i algunes deien que es tractava de drogues. Inclòs en el seu intent per recuperar-se totalment R.A. va consultar amb un psicòleg, però no li va servir de massa.

Al cap d'un any, R.A. va prendre consciència de la seva identitat, del que més o menys era i del que més o menys volia ser, i ella sola va sortir del forat on havia caigut. Ara és una jove criada i educada a Barcelona, amb una forta aportació de cultura marroquina de la regió de Tetuan. Una jove conscient de la seva especificitat cultural, que coneix i pertany en diferent grau a dues cultures, a dues civilitzacions. Una immigrant que intenta aconseguir la nacionalitat per no haver de "lligada" periòdicament als tràmits molestos d'obtenció de la residència i no viure amb aquella sensació de provisionalitat legal, després de més de vint anys a Barcelona.

El cas de R.A. mostra el recurs a la malaltia, a malalties de tipus psicossomàtic (com les depressions, en què intervé el factor psicossomàtic) com a estratègia davant la impossibilitat de respondre eficaçment a les exigències de l'entorn (la realitat de xoc cultural). Evidencia un desig de fugida que la persona no arriba a dirigir. S'assumeix l'anomenada "identitat de malalt" que, a més, està culturalment dissenyada com si hagués un model cultural per aquest tipus d'identitats defensives.

# CONCLUSIONS



## CONCLUSIONS.

Aquesta investigació ha estat un intent de descriure, analitzar i formular hipòtesis sobre les circumstàncies i el procés de construcció de la identitat cultural dels nens magrebins del Casc Antic. I, en efecte, la recerca ens ha permès accedir al coneixement del context, de l'espai social en què és construïda aquesta identitat i en el qual intervenen distints agents: pares, germans, companys, professors. Hem definit alguns ingredients d'aquest espai, i hem pogut identificar alguns dels elements que forçosament deuen influenciar el procés de construcció identitària. Aquests elements de procedència externa quedarien modificats per la personalitat dels individus que estan construint la seva identitat. I la reflexió entorn a aquest espai ocuparia tres àmbits: escola, família i societat, analitzats a partir de tres nivells implicats en el procés: la consciència subjectiva de l'individu, les relacions interpersonals i el grup.

Dins de l'àmbit escolar hem trobat dificultats a l'hora de desenvolupar la nostra recerca. La reticència del professorat a la nostra col·laboració dins l'aula, per treballar conjuntament el tema de la multiculturalitat a través de contes. Al Pere Vila s'han negat rotundament, perquè no els interessa., al Mare de Déu del Pilar no han entès la nostra proposta, i al Cervantes ens han deixat participar-hi passivament, tot i que d'entrada se'ns anava animant per tal de que adaptéssim la nostra proposta a les necessitats de l'escola. Malgrat això, podem dir que el professorat de compensatòria ens ha facilitat força la nostra feina, col·laborant obertament amb nosaltres. De totes maneres aquesta bona voluntat no ha tingut prou incidència dins el claustre escolar per materialitzar la nostra proposta, segurament degut a la poca pressió que representa un sol professor.

L'actitud del professorat ens ha fet plantejar-nos les possibles causes de la seva manca de col·laboració i d'entesa. Hem arribat a la conclusió que un dels motius seria la poca preparació -acadèmica i reciclatge- per part dels professionals de l'educació, la qual cosa els impedeix afrontar nous reptes a les aules com és el cas de l'acollida de nens immigrants (aquesta és una hipòtesi per futures recerques). La dificultat de poder donar respostes efectives a determinades situacions fa que, sovint, siguin tractades com problemàtiques, quan en realitat el problema és la manca de preparació tècnica que comporta una carència de mecanismes per afrontar-les. Aquest seria el cas del "curs

pont" impartit al CEIP Cervantes fins el curs escolar 1996-97 que recollia un grup d'alumnes entre 11 i 15 anys format per nens/es magrebins/es i castellanoparlants amb problemàtiques de distinta naturalesa -escolars, psicològiques, familiars i econòmiques-, cosa que configura un autèntic "calaix de sastre" del centre. Tanmateix, pensen que aquesta podria ser una estratègia del centre per aconseguir un professor més de l'administració. Encara que aquesta no hauria de ser la fórmula utilitzada davant l'administració, atès que ja s'han creat els mecanismes adients per sol·licitar un augment de recursos humans en centres d'atenció educativa preferent com és el cas del Cervantes (veure annex: ordre de 3 de setembre de 1996).

La nostra relació amb les escoles, tot i les dificultats sorgides, ens ha permès observar dins del context escolar, un dels àmbits de construcció identitària, una manca de comunicació entre pares i professors. No podem dir que hi ha massa interès per part del professorat d'escoltar als pares, que seria la mínima expressió de reconeixement. Sovint es posa l'excusa de la llengua i l'analfabetisme dels pares, però el reconeixement de l'altre pot expressar-se de moltes maneres, potser l'afectivitat podria suplir les mancances tècniques en la comunicació, a les quals sempre es pot trobar una estratègia que ajudi.

Potser un intent de resoldre la incomunicació que es dona entre pares i escola foren les jornades organitzades per l'APA del CEIP Pere Vila encaminades a crear vincles de comunicació i de convivència entre pares de diferents col·lectius que comparteixen el mateix espai escolar. La col·laboració del claustre escolar no sols va ser nul·la, sinó que a més va dificultar-les, perquè no es va cedir un espai adient (primer el teatre de l'escola i després el menjador).

Una altra iniciativa, observada, per fer front a les dificultats de comunicació seria la setmana intercultural, organitzada pel Cervantes, que crea un espai de trobada entre pares, alumnes, exalumnes i professors en un ambient de distensió que afavoreix les relacions humanes.

L'àmbit escolar influencia de manera decisiva en la construcció de la identitat, però aquesta influència depèn de la realitat concreta de cada centre. No existeix el mateix nivell de relacions interpersonals al Cervantes que al Pere Vila. Entre ambdós centres hi ha moltes diferències, en destaquem les següents:

- Mentre que en el Pere Vila hi ha un 22% de nens d'altres nacionalitats, al Cervantes hi ha un 45% (veure annexes: gràfics 6 i 4).
- En el cas del Pere Vila aquesta realitat és molt recent, ha passat del 10% al 22% en un curs escolar. En canvi, al Cervantes, que acullen nens/es immigrants des de fa anys, s'ha estabilitzat.
- Aquesta dues variables, quantitat i temps fan que el professors del Cervantes estiguin més familiaritzats amb la situació d'acollida de nens immigrants.
- El Pere Vila és un centre de doble línia (dos grups per curs escolar) i per tant té el doble d'alumnes que el Cervantes.
- Fins fa poc el Pere Vila no formava part de la zona d'influència del Casc Antic i, per tant, els professors no estaven acostumats a la realitat social d'aquest barri.

Caldria analitzar en quina mesura aquestes diferències influencien les relacions interpersonals entre els diferents alumnes, i entre alumnes i professors i com això es reflecteix en el propi grup (familiar i social); essent aquests dos nivells de relació d'una vital incidència en la construcció de la identitat de l'individu.

No són tant sols els professionals de l'educació els que estan mancats de sensibilitat davant la qüestió de l'acollida dels nens/es immigrants, també l'administració educativa és responsable en l'elaboració de dispositius encaminats no sols a formar el personal sinó a destinar els recursos -humans i econòmics- que siguin necessaris. Sovint l'administració s'excusa en la manca de pressupost, però no sempre és aquesta la dificultat, sinó més aviat una qüestió de voluntat i de receptivitat.

A més a més, els mateixos polítics utilitzen la qüestió de l'immigrant per fer "política d'aparador" però sense desenvolupar un veritable esforç polític d'hospitalitat davant aquesta situació. Des de l'esfera pública es permet i fomenta la formació de guetos tant a les escoles com a determinats barris de la ciutat, la qual cosa porta sovint a confondre immigració i marginació.

En l'àmbit familiar i social, i a partir de l'estudi de cas de R.A. hem constatat el fet que l'immigrant pren consciència de la pròpia identitat quan es troba lluny del seu país i és com a membre del grup que la reivindica. Una reivindicació

que es manifesta fora de context i resulta estàtica, doncs no canvia al ritme en què ho fa al país d'origen. Tal com s'explica en la història de vida, el grup de marroquins del Casc Antic que està molt arrelat al barri, actua com a força de pressió i de cohesió social entre els individus del grup. Aquest grup ofereix referents identitaris, encara que mítics, que el protegeixen però que alhora dificulten la seva integració a la realitat de la societat complexa. Un element afegit és que molts membres que formen aquest grup de cohesió són originaris d'un món rural, amb la qual cosa la dicotomia camp-ciutat reforça el seu conservadorisme.

En casos com el del Casc Antic, en què la pressió social del grup marroquí és tan forta, en el procés de construir la seva identitat l'individu ha de recórrer a distintes estratègies, des de deslligar-se totalment del grup, fins i tot arribant a un trencament dràstic amb la família; passant per estratègies de camuflatge, compaginant dos codis culturals de manera que quan s'utilitza un es dissimula l'altre i a l'inrevés; fins a rebutjar la integració.

La nostra experiència d'actuació dins de l'aula a l'escola Cervantes, amb nens de Cicle Inicial (dels 6 als 8 anys), ens permet suggerir que entre ells no solen sorgir problemes d'integració, i les fòbies són inexistents o sense conseqüències greus. Les relacions interpersonals entre ells les podem catalogar de "normals". És per això que constatem que són els elements externs a la persona els que porten les dificultats d'adaptació -entorn social, família, professors, companys- i fins i tot la capacitat psicològica de cadascú a combinar aquests elements d'acord a les seves necessitats d'integració.

Socialment, l'escola s'encarrega d'inculcar els valors positius de la societat (pau, tolerància, convivència...), però realment l'escola facilita elements d'autocrítica als seus alumnes per afrontar la realitat social? Doncs hem apreciat que els nens quan són més grans (cicle superior) reproduïen en les seves relacions els estereotips socials (fòbies). Conseqüentment, no sols ha de ser l'escola la institució encarregada de transmetre els valors de tolerància, sinó que la família en particular, i la societat en general són corresponsables d'aquesta transmissió. Per tant, la comunicació entre els elements socials és imprescindible per afavorir la convivència social.

En relació al nostre propòsit de captar la idiosincràcia del bilingüisme que es dóna a Catalunya i al Marroc, no hem pogut observar si realment aquesta similitud estimula un mecanisme de reivindicació de la llengua berber en el grup de marroquins del Casc Antic. Caldria un estudi més específic centrat en l'àmbit familiar i grupal per veure si realment existeix, i com funciona, el mecanisme de reivindicació de la pròpia llengua.

La nostra recerca s'ha centrat bàsicament en l'àmbit escolar, on malgrat les dificultats de relació amb l'escola, hem pogut extreure elements que defineixen les circumstàncies en les quals l'individu construeix la seva identitat. Som conscients que no hem pogut aprofundir els àmbits familiars i grupals, però el poc que hem pogut discernir a través de R.A. avalaria l'elaboració d'hipòtesis de treball en aquesta línia.

# BIBLIOGRAFIA

## BIBLIOGRAFIA.

- AGAR, Michael (1992) «Hacia un lenguaje etnográfico» a C.Geertz, J.Clifford i altres.
- ALONSO MENESES, Guillermo (1993) «Religiosidad e identidad bereber» a. *Studia Africana*, nº4 Centre d' Estudis Africans (CEA), Barcelona.
- (1995) «Algèria: La mordassa militar i el vel integrista» a. *L'Avenç* nº 188, gener, Barcelona.
- (1996) «La etnogènesis africana de las culturas aborígenes canarias a. *Studia Africana* nº 7, CEA, Barcelona.
- (1997) «La resistència ètnica amazigh (bereber) en el norte de Africa, desde la prehistoria hasta finales del siglo XX» a. *Africa Internacional*, nº 19 (número monogràfic sota el títol: Los pueblos bereberes en el Magreb), IEPALA, Madrid.
- AMSELLE, Jean-Loup (1976) *Les Migrations Africaines*, Maspero, París.
- ARKOUN, M. (1994) «Llengües, societat i religió al Magreb independent» a M<sup>a</sup> Angels Roque.
- ASHER, Kiran (1996) «Etnicidad de género o género étnico» a *Boletín de Antropología* vol. 10, nº 26, Univ. de Antioquia, Medellín, Colòmbia.
- BALANDIER, G. (Homage) (1986) *Afrique plurielle, Afrique actuelle*, Karthala, París.
- BALIBAR, E. & WALLERSTEIN, I. (1988) *Race, nation, classe. Les identités ambiguës*, La Découverte, París.
- BALTA, P. (1984) "L'héritage berbère", a *Le Monde*, 25 de febrer.
- (1990) *Le Maghreb: des indépendances à l'an 2000*, Ed. La Découverte, París (la editorial S XXI l'ha traduït al castellà.)
- BARTH, F. (1969) *Los grupos étnicos y sus fronteras*, FCE, México.
- BASSET, R. (1910) «Recherches sur la religion des berbères» a revue de *L'Histoire des Religions*, París. (1952) *La Langue berbère*, Oxford University Press, London/New York/Toronto.
- BEN JELLOUN Tahar, *Le racisme expliqué à ma fille*, Seuil, Pris, 1998
- Hospitalité Française*, Seuil, 1997.
- BEN SALEM, Lilia (1991) "Changement social et transformation des valeurs dans les sociétés rurales du Maghreb" Ponència presentada en el Simposi: *Mutació del sistema de valors a les societats europees i magrebines*, ICEM, Barcelona, 12, 13 i 14 de novembre.
- BERGER, P. & LUCKMANN, Th. (1989) *La construcción social de la realidad*, Amorrortu, Buenos Aires.
- BERNARD, Philips J. (1976) *Les travailleurs étrangers en Europe Occidentale*, Mouton, París.
- BESSIS, Sophie (1994) *Mujeres del Magreb*, horas y HORAS, l'editorial feminista, Madrid.
- BOUKOUS, A. (1994) "Normalisation d'une dénomination: berbère, amazigh" a *Tamunt* 3 d'abril.

- BRETON, Roland J.L. (1983) *Las etnias*, Oikos-Tau, Barcelona.
- BUXO, M<sup>a</sup> Jesús (1991) *Antropología de la Mujer*, Anthropos, Barcelona.
- CALHOUN, C. (ed.) (1994) *Social Theory and the Politics of Identity*, Blackwell, Oxford and Cambridge.
- CAMPS, Gabriel (1980) *Berberes: aux marges de l'histoire*, Horizons Neufs, éd. des Hespérides, Toulouse.
- (1994) «Els berbers, mite o realitat» a Maria Angels Roque.
- CARDIN, Alberto (1988) *Tientos Etnológicos*, Júcar, Oviedo.
- CARRASCO Silvia, Racismes, societats i identitats: de la diversitat a la desigualtat, BC 90, Barcelona, 1997.
- CASTELLS, M. (1975) "Inmigrant Workers and Class Struggle in Advanced Capitalism: The Western European Experience", a. *Politics and Society*, vol. 5, nº 1.
- CASTLES, S. and KOSACK, G. (1973) *Immigrant Workers and Class Structure in Western Europe*, Oxford University Press, London.
- CENCILLO, Luis y GARCIA, José Luis (1976) *Antropología Cultural: factores psíquicos de la cultura*, Guadiana, Madrid.
- CHUKRI, M. (1992) *El pan desnudo*, Círculo de Lectores, Barcelona.
- COLECTIVO Ioé (1992) *La Inmigració Estrangera a Catalunya*, Institut Català d'Estudis Mediterranis (ICEM), Barcelona.
- (1994) *Marroquins a Catalunya*, ICEM/Enciclopedia Catalana, Barcelona.
- COMAS, D. y PUJADAS, J.J. (1991) «Familias emigrantes: reproducción de la identidad y del sentido de pertenencia» a. *Papers*, nº 36, Univ. Aut. de Barcelona.
- COMMUNICATIONS, L'hospitalité, número 65, Seuil, 1997
- CONTRERAS, Jesús (1994) *Los retos de la inmigración. Racismo y pluriculturalidad*, Talasa, Madrid.
- CORTES, J. (1984) *El Corán*, Nacional, Madrid.
- COULON Alain, Etnometodologia y educación, Paidós Educador, Barcelona, 1995.
- CUBILLO FERREIRA, A. (1985) *Antropónimos guanches y bereberes*, SIC. de Tenerife.
- DE RUDDER, Veronique (1985) «L'obstacle culturel: la différence et la distance» a. *L'Homme et la Société*, nº 77-78.
- DELCAMBRE, Anne-Marie (1989) *Mahoma, la voz de Alá*, Edit. Aguilar, Madrid.
- DELGADO Manuel, *Diversitat i integració*, Empúries, Barcelona, 1998.
- DOUTTE, E. (1984) *Magie et Religion dans l'Afrique du Nord*, Paris.
- DUPLA, A., FRIAS, P. y ZALDUA, I. (1996) *Occidente y el Otro: Una historia de miedo y rechazo*, Ajuntament de Vitoria-Gasteiz.
- EDUCACIÓ INTERCULTURAL, Orientacions pel desplegament del currículum, Departament d'Ensenyament, Subdirecció General d'Ordenació Curricular, Barcelona, 1996.



- EPALZA, Mikel de (dir.) (1994) *L'islam d'avui, de demà i de sempre*, Proa, Barcelona.
- ESTEVA FABREGAT, C. (1964) «El mestizaje en Iberoamérica» a *Revista de Indias*, nº 95-96.
- (1973) «Inmigración, etnicidad y relaciones interétnicas en Barcelona» a *Ethnica*, nº 6.
- (1974) «Aculturación lingüística de Inmigrados en Barcelona» a *Ethnica*, nº 8.
- ESTRUCH, Joan, "El conflicte quantitatiu/qualitatiu: un fals problema" a *Tècniques qualitatives en Ciències Socials*, a Cicle de Conferències, Barcelona, Societat Catalana de Sociologia, Març 1991.
- ÉTIENNE, Bruno, *El Islamismo radical*, Ed. Anaya, Madrid, 1991 (1987)
- FERNANDEZ, Eugenio (1965) *La identidad y la cultura*, Instituto de Cultura Puertorriqueña, San Juan de Puerto Rico.
- FINKIELKRAUT, Alain (1990) *La derrota del pensamiento*, Anagrama, Barcelona.
- FOUCAULD, Charles (1952) *Dictionnaire Touareg-Français* (dialecte de l'Ahaggar), Imprimerie Nationale de France, Paris.
- GALAND, L. (1988) *Les langues dans le monde ancien et moderne, Chapitre IV: Le berbère*, CNRS, París.
- (1989) «Les langues berbères» a *Langage Reform. History and Future*, Hamburg.
- GEERTZ, Clifford (1989)
- (1992) *La interpretación de las culturas*, Gedisa, Madrid.
- GEERTZ, C., CLIFFORD, J. Y OTROS (1992) *El surgimiento de la antropología posmoderna*, Gedisa, Barcelona.
- GELLNER, E. & MICAUD, Ch. (Ed.) (1973) *Arabs and Berbers*, Duckworth, London.
- GIROUX Henry A., *Cruzando límites: trabajadores culturales y políticas educativas*, Paidós Educador, Barcelona, 1997.
- Placeres inquietantes: aprendiendo la cultura popular*, Paidós Educador, Barcelona, 1996.
- Los profesores como intelectuales*, Paidós, Madrid, 1997.
- HOORIE, C. & CHIPINDALE, P. (1994) *¿Qué es el Islam?*, Alianza editorial, Madrid.
- HUNTINGTON, Samuel P. (1997) *El choque de las civilizaciones*, Paidós, Barcelona.
- INFORME ANUAL SOBRE EL RACISME A L'ESTAT ESPANYOL 1996, SOS Racisme, Barcelona, 1997.
- KHOURY, A-Th. (1981) *Los fundamentos del Islam*, Ed. Herder, Barcelona.
- KRITZ, M. et ali (Ed.) (1981) *Global Trends in Migration: Theory and Research on International Migration Movements*, Center for Migration Studies, New York.
- JULIANO, D. (1993) *Educación intercultural. Escuela y minorías étnicas*, Eudema, Madrid.

- LEACH, Edmund (1976) *Sistemas políticos de la Alta Birmania*, Anagrama, Barcelona.
- LEBEN, C. (1979) "Droit International et les Migrations de Travailleurs", ponència presentada al col·loqui de Clermont-Ferrand, *Les Travailleurs Etrangers et le Droit*, A. Pédone, Paris.
- LOPEZ, Bernabé (1989) *Política y movimientos sociales en el Magreb*, CIS, Madrid.
- LOPEZ, B. i altres (1993) *España-Magreb, siglo XXI*, Mafre, Madrid.
- MARTIN, B. L. (1981) "La euroemigración española: un ensayo de interpretación", a *Studi Emigrazione*, nº 18.
- MATEO DIESTES, Josep Lluís, *El "moro" entre los primitivos. "El caso del Protectorado español en Marruecos"*. Barcelona, Fundació "La Caixa", 1997.
- MÈLICH Joan-Carles, *Antropología simbólica y acción educativa*, Paidós, Barcelona, 1997.
- MERNISI, Fátima (1992) *El miedo a la modernidad. Islam y democracia*, Ed. de Oriente y Occidente, Madrid.
- (1995) *El poder olvidado*, Icaria, Barcelona.
- MONES, H. (1992) "La conquista del norte de Africa y la resistencia bereber", a *Historia General de Africa III*, Madrid.
- MOORE, John H. (1995) «¿Cómo explicar la diversidad humana?» a *Mundo Científico*, nº 160, setembre.
- MUÑOZ-PEREZ, F. i IZQUIERDO, A. (1989) "L'Espagne, Pays d'Immigration", a *Population* nº 2, mars-avril.
- NAÏR, Sami (1997) «Francia: la cultura contra las leyes xenófobas», a *El País*, 22 de febrer.
- OECD (Organization for Economic Cooperation and Development) (1975) *The OECD and International Migrations*, Paris.
- ONDONGO, Joseph (1987) «Enfant-ancêtre, enfant-voyage» a *Nouvelle Revue d'Ethnopsychiatrie*, nº 8/9.
- PARENTI, G. (1967) "The Role of Emigrants Remittances in the Economic Development of European Countries", United Nations, *World Population Conference, Belgrade, 1965*, Ed. United Nations, New York.
- PAULI, Wolfgang (1997) *Escritos sobre física y filosofía*, Debate, Madrid.
- PIORE, M. (1979) *Birds of Passage: Migrant Labor and Industrial Societies*, Cambridge University Press, Cambridge.
- PISANI, E. (1992) «Los tuaregs y nosotros» a *El País*, 17 de febrer.
- PLANET, Ana J. (1997) «Ceuta y Melilla ante el siglo XXI» a *Cuadernos CIDAF*, vol. XI, nº 3, mayo-junio, Madrid.
- PROVANSAL, D. (1990) «Ethnie, ethnicité: quelques aspects conceptuels» a *Studia Africana* nº 1, CEA, Barcelona.

- PUIG i MORENO, G. (1991) «Hacia una pedagogía intercultural en integración o marginación», a *Cuadernos de Pedagogía* 196, Barcelona.
- PUTNAM, Hilary (1997) *La Herencia del pragmatismo*, Paidós, Barcelona.
- RABINOW Paul, Reflexiones sobre un trabajo de campo en Marruecos, Júcar Universidad, Madrid, 1992
- RAMONET, Ignacio (1997) *Un mundo sin rumbo*, Debate, Madrid.
- ROCA, Maria, ROGER, Angels y ARRANZ, Carmen (1983) *Marroquins a Barcelona. Vint-i-dos relats*, Laertes, Barcelona.
- RODISON, M. (1988) *La Fascinación del Islam*, Júcar, Madrid.
- ROQUE, M-A (1994) *Les cultures del Magreb*, ICEM, Barcelona.
- SABAR, Kebir (1996) «El "Otro" en el imaginario europeo: El caso de los magrebíes en Europa» a Duplá, Frías e Zaldúa (eds.).
- SAID, Edward W. (1997) *Cultura e Imperialismo*, Barcelona, Anagrama.
- SAN ROMAN Teresa, *Los muros de la separación: ensayo sobre alterofobia y filantropía*, Tecnos, Barcelona, 1996.
- SCHMITTER, Barbara (1984) "Sending States and Immigrant Minorities: The Case of Italy" a *Comparative Studies in Society and History*, vol 26, nº 2.  
(1984) "Sending Countries and the Politics of Emigration and Destination" a *International Migration Review*, vol. 19, nº 3.
- SEBRELI, Juan José (1992) *El asedio a la modernidad. Crítica del relativismo cultural*, Ariel, Barcelona.
- SEGURA, A. (1994) *El Magreb: del colonialismo al islamismo*, Universidad de Barcelona.
- SERVIER, J. (1985) *Tradition et civilisation berberes*, Ed. du Rocher.
- SOLE, C. & HERRERA, E. (1991) *Los trabajadores extranjeros en Cataluña: ¿Integración o racismo?*, CIS, Madrid.
- SUAREZ ROSALES, M. (1989) *Vocabulario de Mazigio moderno (español-mazigio)*, Agüere (La Laguna), Tenerife.
- TABOADA-LEONETTI, Isabelle (1984) "Les elites d'origine etrangere" a *Les Temps Modernes*, nº 452-453-454 (monogràfic, L'immigration Maghrebine en France).
- TILMATINE, M. (1995) "Imazighènes o amazighes" a *Imazighen Assa*, nº 4.
- TILMATINE, M., EL MOLGHY, A., A. CASTELLANOS, C. y BANHAKEIA, H. (1995) *La llengua rifenya. Tutlayt tarifit*, Universitat Autònoma de Barcelona, Servei de Publicacions.
- VELASCO, Honorio M. I altres, *Lecturas de antropología para educadores*, ed. Trotta, Madrid, 1993.
- VERBUNT, Gilles (1984) «Immigres et associations" a *Les Temps Modernes*, nº 452-453-454.
- VERNET, Juan (1980) *El Corán*, Plaza & Janes, Barcelona.  
(1987) *Mahoma*, Espasa Calpe, Madrid.

VILANOVA, Mercedes (1995) «El combate, en España, por una Historia sin adjetivos con Fuentes Orales» a *Historia y Fuente Oral*, nº 14, Barcelona.

WÖLFEL, J. D. (1965) *Monumenta Linguae Canariae*. Die Kanarische Sprachdenkmäler. Eine Studie zur Vor-und Frühgeschichte Wiessafrikas, Graz.

VAA, ( Carmel Camilleri, ...) *Stratégies identitaires*, PUF, Paris, 1997.

VAA; *Explosión demográfica, empleo y trabajadores emigrantes en el Mediterráneo Occidental*, Universidad de Granada, 1993.

# ANNEXES

**ANNEXES:**

Full informatiu de matrícula curs 1995-96 en àrab

Àrees d'influència de matrícula a Ciutat Vella per al curs 1997-98

Dades de matrícula del curs 1997-98

Gràfics de matrícula per nacionalitats

Projecte curricular d'intercanvi de coneixements culturals

Circular informativa de l'APA del Pere Vila

Decret de 17.10.97 sobre els drets i deures dels alumnes

Projecte curricular: aprenem les cultures a través dels contes

Aprenem les cultures a través dels contes: cicles inicial, mig i superior de l'EP

Ordre de 3-10.96 de qualificació de centre d'atenció educativa preferent



# تسجيل تلاميذ الابتدائية في المراكز التعليمية السنة الدراسية 1995-1996

6 أين يعمل المعلمون والمساعدون  
الاجتماعيون للبرامج التعليمية التكميلية؟  
يعتمد المعلمون والمساعدون الاجتماعيون على التدريبات  
الإقليمية ويعملون مباشرة في المدارس أو في المؤسسات  
حسب المنهج الذي تقرر فيه كل عام مدرسي التدخلات  
المفضلة للمراكز والأنشطة التي تقررها إدارة المركز.

7 مساعدات في سياق المطاعم المدرسية  
والمواد التعليمية.

في بعض الحالات وحسب احتياجات التلاميذ، يمكنهم  
الحصول على مساعدات للاستفادة من المطاعم والمواد  
المدرسية التعليمية. تقدم هذه المساعدات إلى المركز طبقاً  
للإحتياجات والإمكانات المادية الممكنة الحصول عليها.

معلومات إضافية اتصلوا بالمندوبيات الإقليمية:

Barcelona ciutat	Tf.93\3014008
Barcelona comarques	Tf.93\3014008
Baix Llobregat-Anoia	Tf.93\6851440
Vallès Occidental	Tf.93\7273468
Girona	Tf.972\214050
Lleida	Tf.973\245300
Tarragona	Tf.977\239000



#### \*الوثائق لطالب التسجيل:

- نسخة عن دفتر العائلة أو عن الوثائق المتعلقة بالحالة المدنية .
- نسخة عن بطاقة التعريف للأب، الأم أو ولي الأمر، جواز السفر أو وثائق تواريخها .
- الدخّل العائلي السنوي .
- وثيقة تثبت مكان الإقامة .
- شهادة طبية أو شهادة التطعيم .
- \*الوثائق لإتمام عملية التسجيل في المركز لأول مرة :
- في حالة الانتقال إلى المركز ، دفتر المدرسي أو شهادة الانتقال .

#### 4 ما العمل في حالة نقص الوثائق؟

في حالات خاصة يمكن قبول وثائق موزنية أو تقارير من طرف الخدمات الاجتماعية العاملة في المنطقة.

#### 5 تدريس التلاميذ المهاجرين .

من أجل تسهيل الاندماج الدراسي الكلي للتلاميذ المهاجرين المهاجرين، تعتمد مصلحة التعليم على مجموعة من المعلمين والمساعدين الاجتماعيين الذين يكونون البرنامج التكميلي للتعليم.

عمل المعلمين والمساعدين الاجتماعيين في هذا البرنامج يهدف إلى التبرع لسد احتياجات التلاميذ المهاجرين، وهذا العمل يؤدي إلى رد مدرسي يلائم احتياجاتهم، وتحقيق هذا الهدف يجب على أساتذة المدارس والمعاهد التعاون فيما بينهم في مختلف القطاعات: استقبال التلاميذ، مساعدة مباشرة للمحتاجين، تنظيم أنشطة مدرسية سهلة ومختلفة الأشكال سهلة يؤدي إلى تلبية رغبة التلاميذ في مختلف الاحتياجات، اقتان الموارد الحقيقية وأخرى شبيهة.

#### 2 ما هي أنواع المراكز الموجودة؟

المراكز يمكن أن تكون حكومية أو خاصة أو خاصة مدموجة من قبل الحكومة (وهي المراكز المتفق عليها).  
في الوقت الحاضر، معظم المراكز التربوية للطفل، التعليم الابتدائي والإعداد المهني للمستوى الأول هي مراكز مدموجة من قبل الحكومة .

#### 3 كيف تتم عملية التسجيل؟

الفترة	الزمن	الكيفية
طلب التسجيل	من 13 مارس 1995 إلى 24 مارس 1995	تقديم الطلب والوثائق إلى المركز* عند تقديم الطلب يتم العمول على وصل موزع ومفوض من المركز.
إعلانات و الاحتجاجات	من 25 إلى 30 مارس: يتم نشر النتائج للعمول عليها من طرف المركز. من 31 مارس إلى 5 أبريل: تقديم الاحتجاجات المحتملة من 6 أبريل إلى 19 أبريل: الإعلان عن الالاحة النهائية للمقبولين.	تقديم الاحتجاجات للعملة.
التسجيل	في حالة الانتهاء من الفترات السابقة	تقديم الوثائق(*) إلى المركز لإتمام عملية التسجيل.

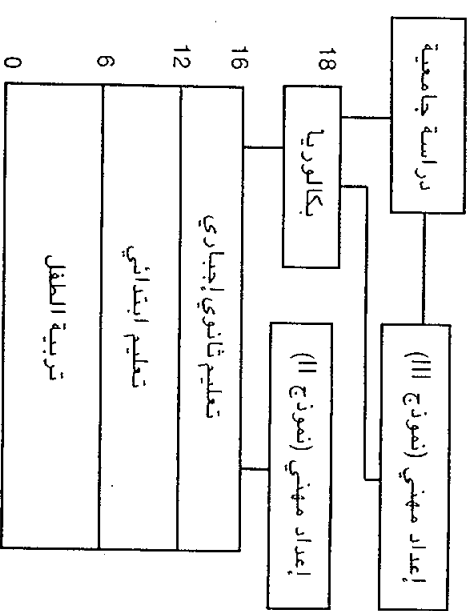
#### الظهير 1986\85 المؤرخ بتاريخ 20 مارس يتركز

على استقبال التلاميذ ويعطي إرشادات للترشيح والتسجيل في المستويات التعليمية غير الجامعية. البند الثالث لهذا الظهير يشير إلى أنه لا يجوز التمييز في قبول التلاميذ طبقا لدرجات إبيولوجية أو دينية أو أخلاقية أو اجتماعية. هذا ودخول المراكز يجب أن تكون دون امتحانات.

#### 1 كيفية تنظيم المنهج التربوي والتعليمي

##### في قملونيا؟

هذا المنهج التعليمي الجديد والذي هو حتى الآن في مرحلة إدخال تدريجية ينظم عبر مراحل: تربية الطفل، التعليم الابتدائي، التعليم الثانوي (الذي يحتوي على التعليم الثانوي الإجباري، البكالوريا والإعداد المهني التخصص في المستوى المتوسط). وتحتوي كل واحدة من هذه المراحل على دورات مختلفة، فهكذا التعليم الابتدائي ينقسم إلى ثلاثة أقسام: أولي (من 6 إلى 8 سنوات) متوسط (من 9 إلى 10 سنوات) وعالي (من 11 إلى 12 سنوات).

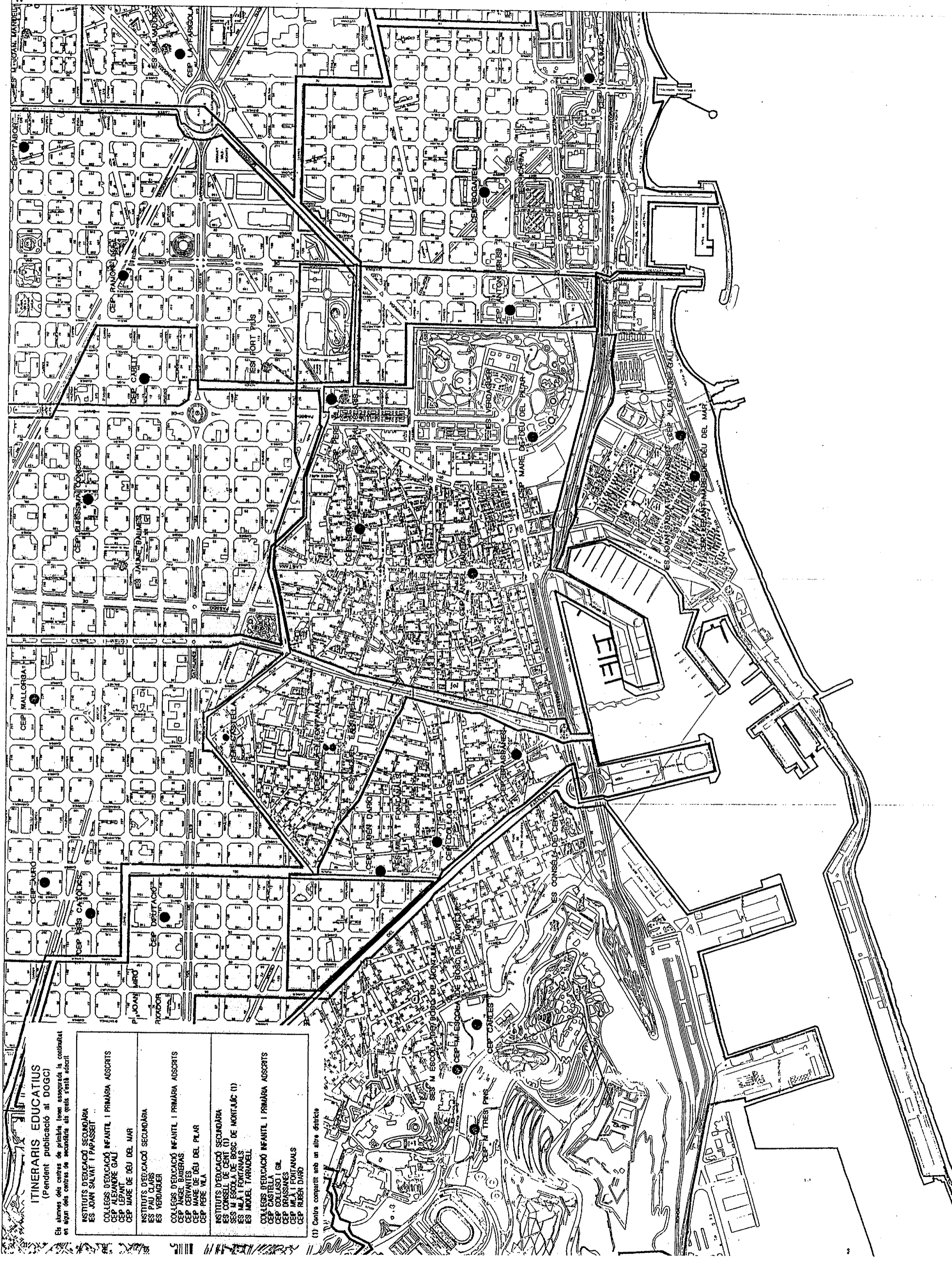


فترة إجبارية ومجانبة





# DM 01 CIUTAT VELLA



## ITINERARIS EDUCATIUS

(Pendent publicació al DOGC)

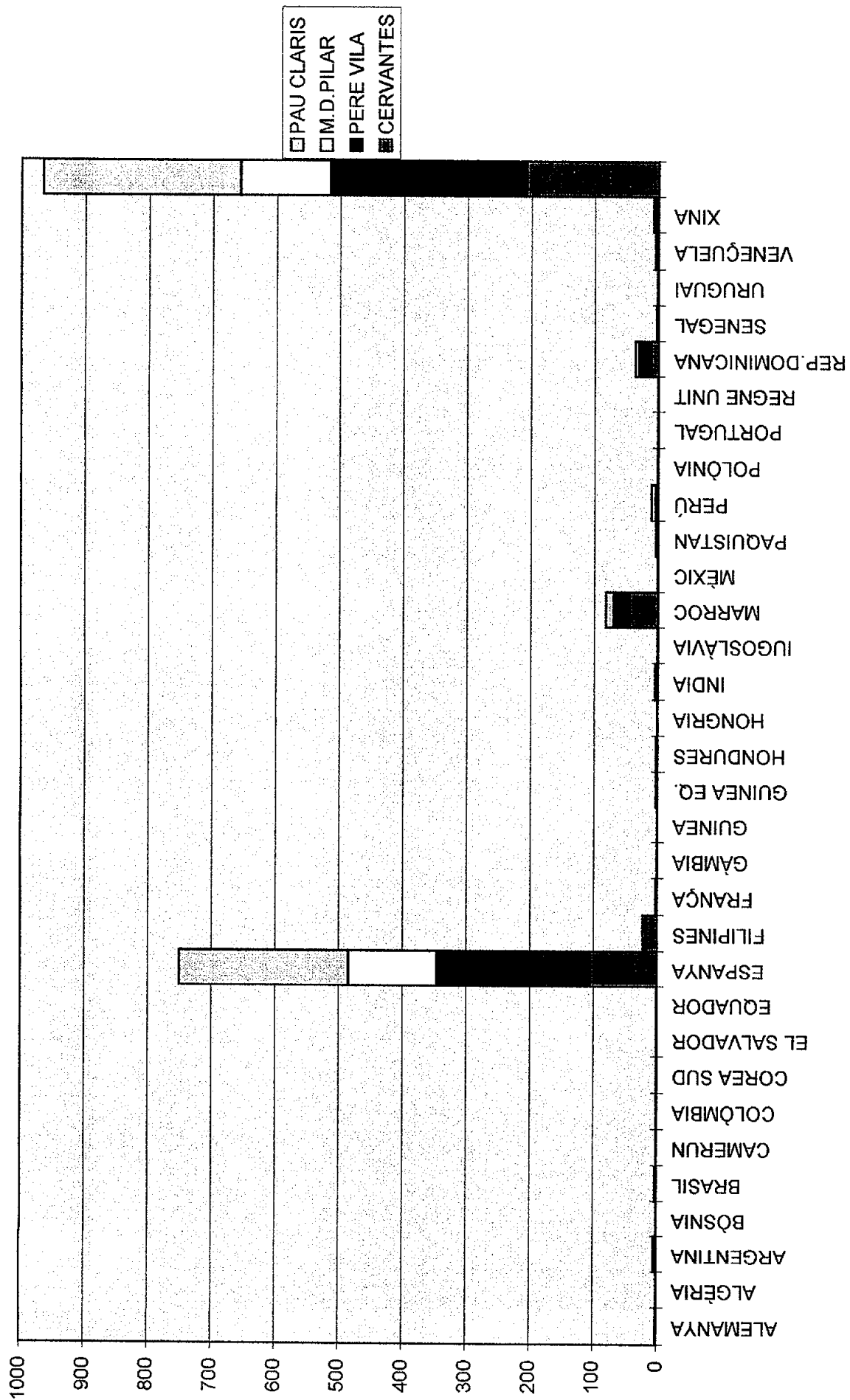
Els alumnes dels centres de primària tenen assegurada la continuïtat en algun dels centres de secundària als quals s'hi adscriu.

<b>INSTITUTS D'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA</b> ES JOAN SALVAT I PAPASSEIT COL·LEGS D'EDUCACIÓ INFANTIL I PRIMÀRIA ASSCRITS CEP ALEXANDRE GALI CEP LEPANT CEP MARE DE DÉU DEL MAR	<b>INSTITUTS D'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA</b> ES PAU CLARS ES VERDAGUER COL·LEGS D'EDUCACIÓ INFANTIL I PRIMÀRIA ASSCRITS CEP ÀNGEL BATERAS CEP CERVANTES CEP MARE DE DÉU DEL PILAR CEP PERE VILA	<b>INSTITUTS D'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA</b> ES CONSELL DE CENT (1) SES M ESCOLA DE BOSC DE MONTJAC (1) SES M ESCOLA DE BOSCH DE MONTJAC CEP ESCOLA DE BOSCH DE MONTJAC CEP ESCOLA DE BOSCH DE MONTJAC CEP ESCOLA DE BOSCH DE MONTJAC	<b>COL·LEGS D'EDUCACIÓ INFANTIL I PRIMÀRIA ASSCRITS</b> CEP CASTELLA CEP COLLASO I GÈ CEP DRASSANES CEP MÀ I FONTANALS CEP RUBEN DABRÓ
---	--	---	---

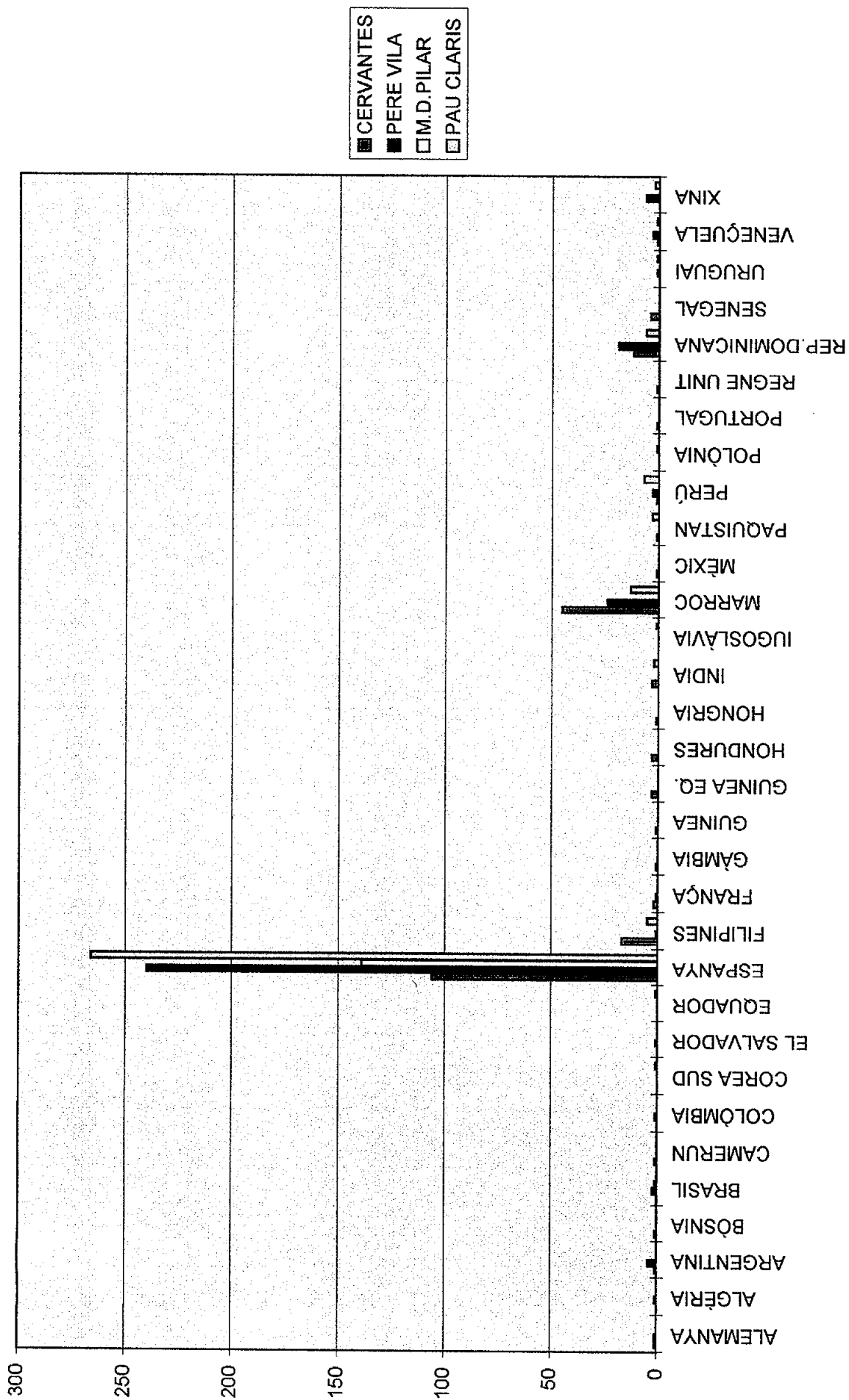
(1) Centre compartit amb un altre districte

## matrícula curs 1997-98

	CERVANTES	PERE VILA	M.D.PILAR	PAU CLARIS
ALEMANYA	1	1		
ALGÈRIA			1	
ARGENTINA	1	4		
BÒSNIA	1			
BRASIL		2	1	
CAMERUN	1			
COLÒMBIA		1		
COREA SUD				1
EL SALVADOR		1		
EQUADOR				1
ESPANYA	106	240	139	266
FILIPINES	17	1		5
FRANÇA	2	1		
GÀMBIA	1			
GUINEA	1			
GUINEA EQ.	3			
HONDURES	3			
HONGRIA	1			
INDIA	3			2
IUGOSLÀVIA				1
MARROC	45	24		13
MÈXIC	1			
PAQUISTAN	1			3
PERÚ	1	3		7
POLÒNIA			1	
PORTUGAL	1			
REGNE UNIT	1			
REP.DOMINIC	12	19		6
SENEGAL	4			
URUGUAI		1		1
VENEÇUELA	1	3		1
XINA		6		2
	208	308	141	309



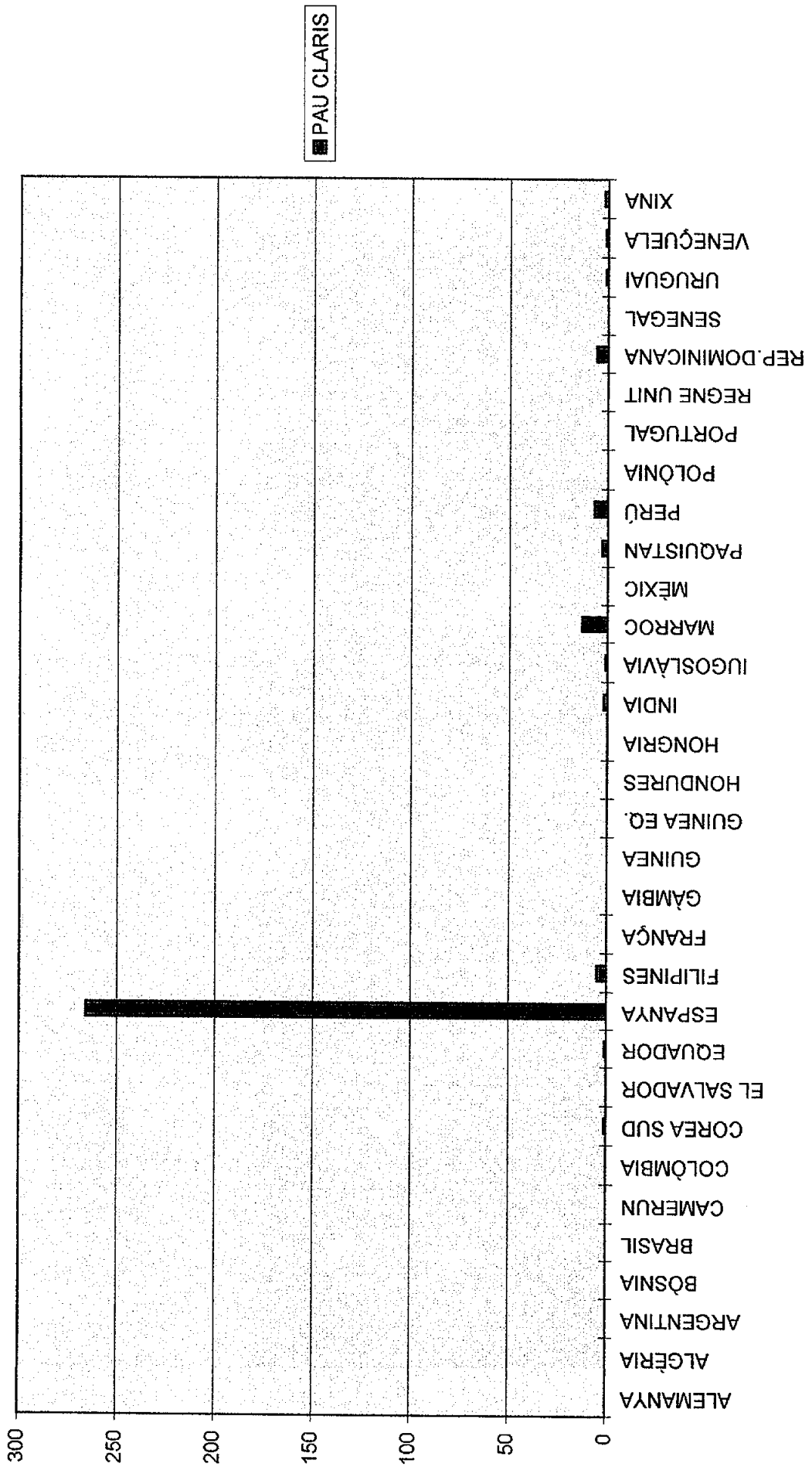
gràfic 1 (total alumnes per nacionalitat)



gràfic 2 (total alumnes per nacionalitat i centre)

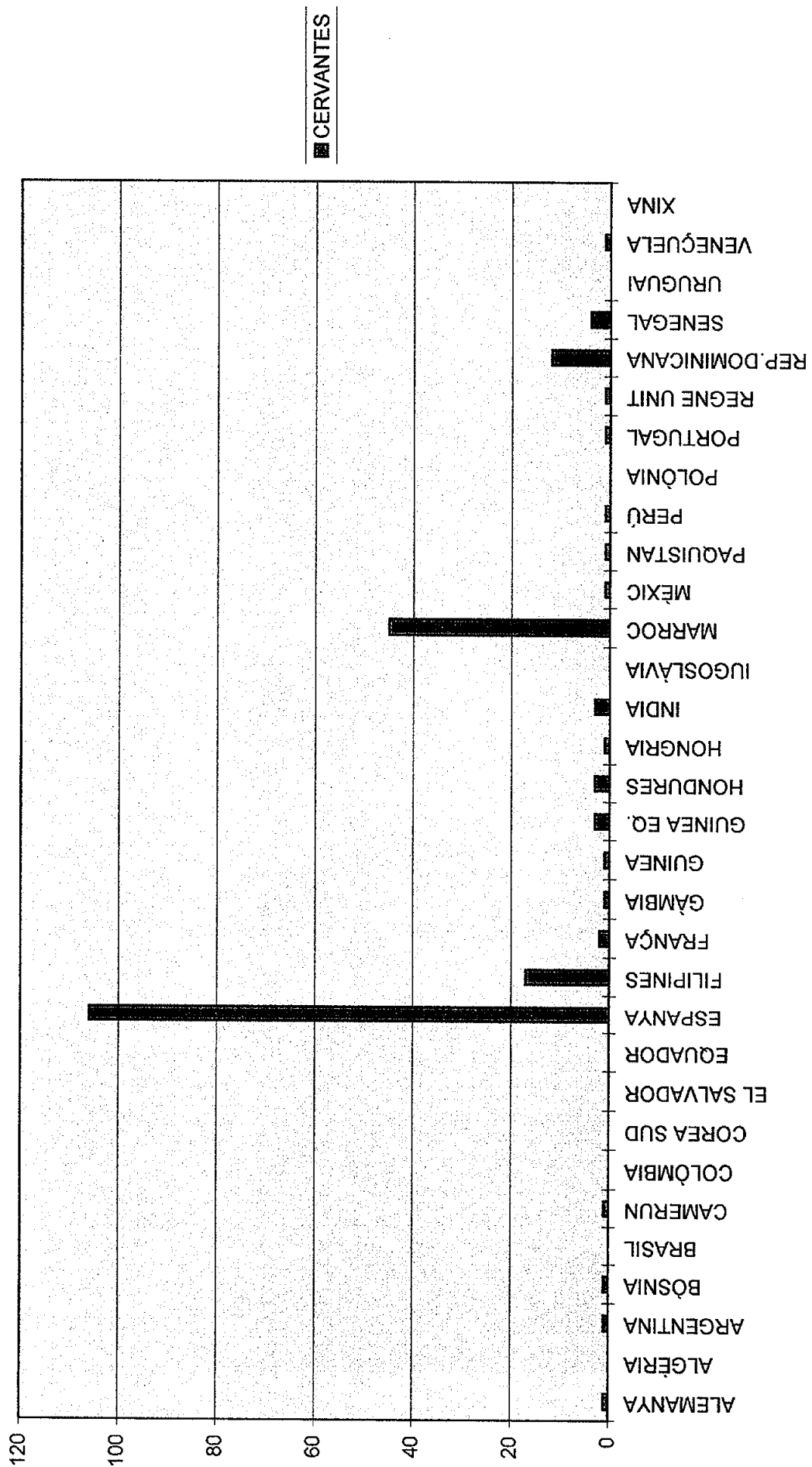
IES PAU CLARIS (matrícula curs 1997-98)

PAU CLARIS



gràfic 3 /alumnes per nacionalitats)

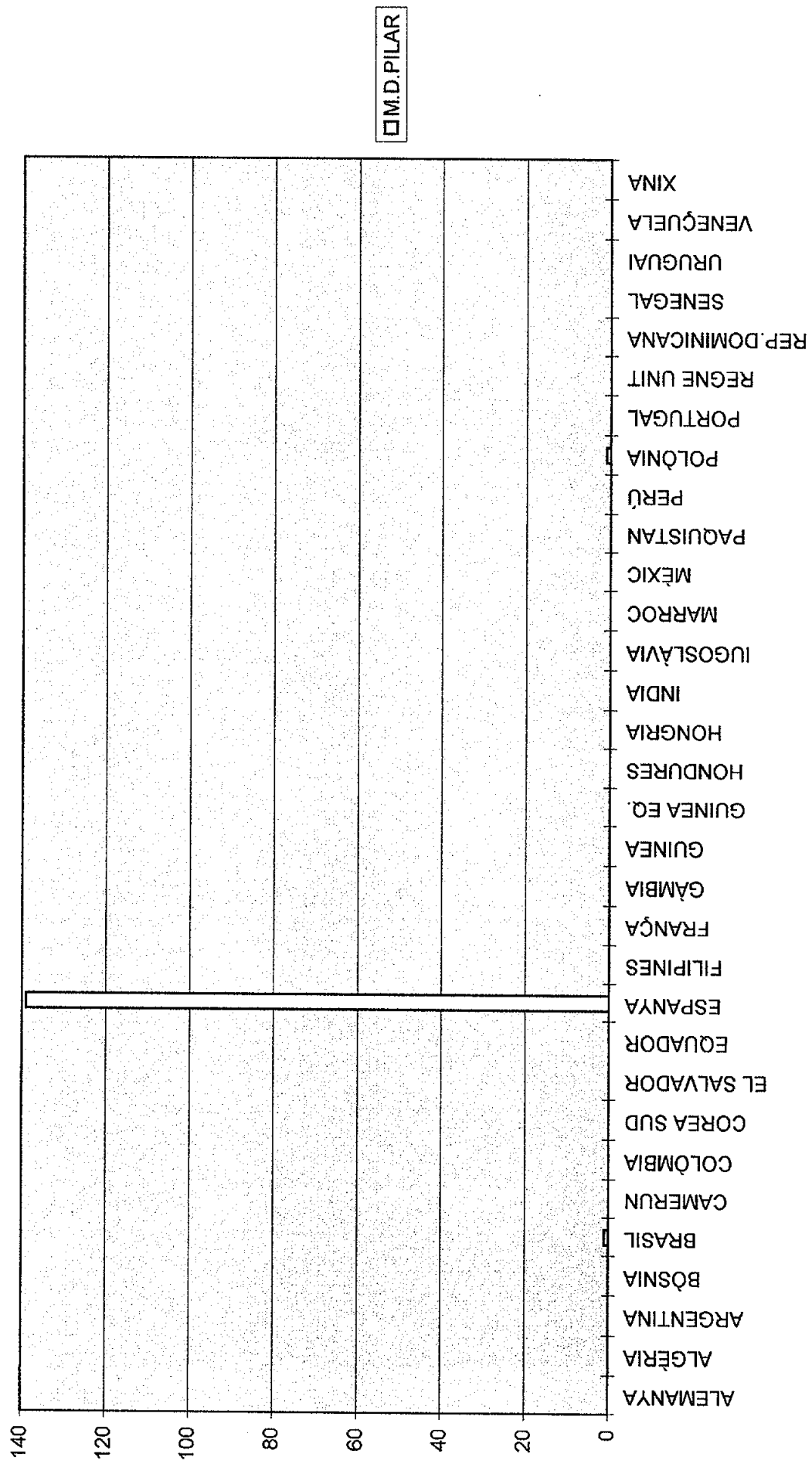
CERVANTES



gràfic 4 (alumnes per nacionalitats)

CEIP MARE DE DÉU DEL PILAR (matrícula curs 1997-98)

M.D. PILAR

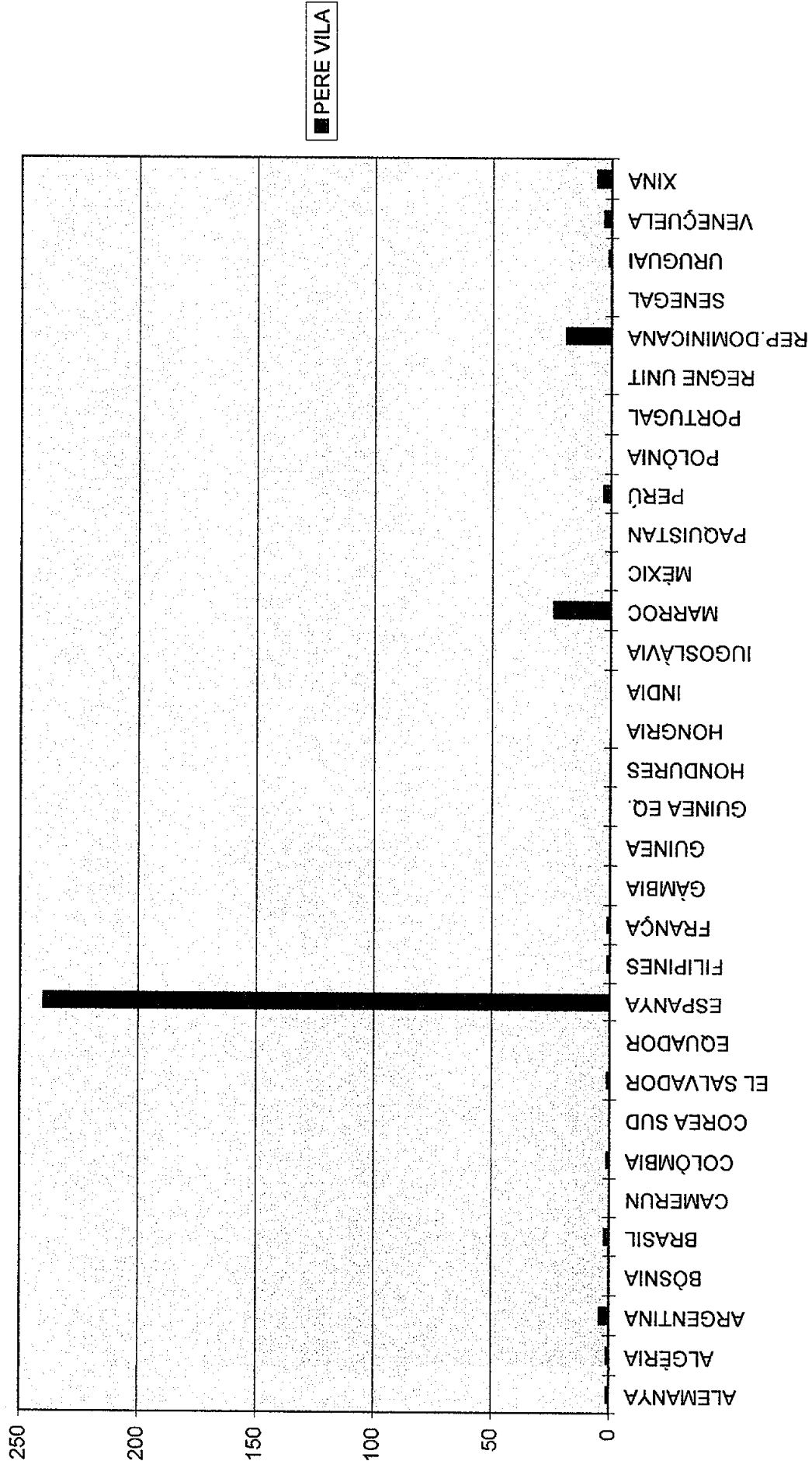


gràfic 5 (alumnes per nacionalitats)



CEIP PERE VILA (matrícula curs 1997-98)

PERE VILA



gràfic 6 (alumnes per nacionalitats)

# C. E. A.

## Centre d'Estudis Africans

Marc de Déu del Pilar, 15, Principal. 08003 Barcelona

Telf. i Fax 319 40 08

cca@cinct.fcr.cs

NIF G-58830852



---

### **Projecte curricular d'intercanvi de coneixements culturals**

Som un grup de recerca del Centre d'Estudis Africans que estem treballant en una investigació sobre la construcció de la identitat dels nens i nenes magrebins al Casc Antic. Aquest estudi està subvencionat per la Fundació Jaume Bofill. Un dels eixos de la nostra investigació són les escoles del barri, on nens i nenes passen una part molt important del seu temps i per tant l'escola adquireix un significat rellevant en la construcció de la seva identitat. És per això que presentem aquest projecte, el qual pensem que serà útil a la nostra investigació i a l'escola. Al mateix temps creiem que amb aquesta proposta no serem un agent distorsionador de la dinàmica i bon funcionament del centre, sinó un element de col·laboració en la tasca educativa.

#### **Justificació**

Els centres públics del Casc Antic acullen un nombre important de nens i nenes procedents de diverses cultures. Donada aquesta realitat, entenem que és bo que hi hagi un coneixement mutu que permeti dominar codis socials d'altres cultures diferents de la cultura pròpia del país d'acollida.

#### **Objectius**

- Prendre consciència de la diversitat de realitats culturals del centre.
- Conèixer l'existència de diferents estratègies d'adaptació al medi social.
- Distingir alguns elements culturals i la seva representació.
- Entendre que dominar diferents codis culturals suposa un enriquiment de la persona.
- Respectar i valorar la pròpia cultura i la de l'altre.

## **Metodologia**

Per a l'aprenentatge d'aquests objectius s'utilitzarà la pròpia realitat del centre, la qual s'analitzarà a través de material gràfic, experiències personals, problemes quotidians,... El material s'examinarà a classe amb la participació de tots els alumnes i l'educador haurà d'utilitzar els propis raonaments dels alumnes per transmetre els valors de respecte mutu i d'igualtat.

## **Proposta d'activitats**

- Emprar un mapa del món per mostrar i explicar la situació geogràfica de cadascun dels països i veure la seva relació amb Catalunya a través dels medis de transport i de l'orientació espacial.
- Partint de situacions quotidianes que exposin els alumnes, veure les diverses solucions que hi donen, analitzar-les i comparar-les.
- Utilitzant fotografies i dibuixos dels propis alumnes, reconèixer, observar i analitzar les diferents formes de:
  - construir (cases, ciutats, ...)
  - ornamentació personal (vestit, joies, ...)
  - decoració de l'habitatge
  - comerç
  - religió
- Fer lectures de contes, de costums, ... de diverses cultures i analitzar-les.
- Proposar redaccions sobre diferents temes

## CIRCULAR PADRES "CEIP PERE VILA"

- ◆ Invitamos a todos los padres de nuestro Centro a la celebración de unas **JORNADAS DE ESTUDIO Y REFLEXIÓN SOBRE LAS DIFERENTES CULTURAS** que enriquecen la Escuela de nuestros hijos.
- ◆ Estas Jornadas estarán dirigidas por personal especializado en cada una de las culturas que trataremos. A ser posible será siempre una persona de la misma nacionalidad que se esté tratando.
- ◆ Empezaremos por la cultura árabe-magrebí (musulmana). El estudio comparativo entre esta cultura y la de nuestro país estará dirigido por la especialista de nacionalidad marroquí Fátima. Nos gustaría insistir sobre la importancia que tiene la asistencia de los padres a las convocatorias que, como ésta, tienen como objetivo la mejora de la calidad de convivencia de nuestros hijos y la nuestra propia.
- ◆ En esta primera sesión se tratarán los siguientes temas:
  - La cultura y religión musulmana
  - Problemas que tienen los padres de esta cultura en España (documentación, idioma, vivienda, trabajo, salud, escuelas...).
- ◆ Fecha de la primera Jornada: **VIERNES, 14 DE NOVIEMBRE A LAS 16H30'** en el Teatro de la Escuela.

حبيبة حبيبة :  
يشرفني أن أستدعيكم لحضور المحاضرات التي ستقام بجدرس  
أبناءكم :  
!مسي فاطمة إلياس . أسكن في مدينة طان كوكثا  
وأستغل بمدينة طنز مساء  
الموتمة : Pere Vila . أيربيل وجمعية آباء هوإبهمم  
كثير التعز عليكم و التعرف على ثقافتنا المغربية .  
لغنا نظمت هذه المحاضرات  
أتمنى أن نلتقي قريباً :  
وشكراً  
سهام صبي الحى



Rogamos a los padres Delegados de Clase que insistan en la importancia de la asistencia a las convocatorias que desde el Centro se efectúan.

**DEPARTAMENT  
D'ENSENYAMENT****DECRET**

*266/1997, de 17 d'octubre, sobre drets i deures dels alumnes dels centres de nivell no universitari de Catalunya.*

La sistematització dels drets i deures dels alumnes dels centres docents no universitaris s'establí pel Decret 226/1990, de 4 de setembre, modificat pel Decret 302/1993, de 9 de desembre.

La Llei orgànica 1/1990, de 3 d'octubre, d'ordenació general del sistema educatiu, definí una nova estructura de les etapes del sistema educatiu, que s'estan implantant progressivament, i atorgà als centres un grau més alt de competències i de capacitat de decisió.

La Llei orgànica 9/1995, de 20 de novembre, de la participació, l'avaluació i el govern dels centres docents, estableix una nova regulació dels òrgans de govern del centre d'acord amb les noves exigències de l'estructura i dels propòsits de participació i autonomia. Com a conseqüència d'aquestes lleis, el govern de la Generalitat de Catalunya ha elaborat nous reglaments orgànics per als centres docents públics d'educació infantil i primària, i per als d'educació secundària i formació professional de grau superior.

L'adaptació a la nova organització estructural i la necessitat d'incorporar aquelles millores que l'experiència d'aplicació dels anteriors decrets ha comportat, han conduït a una nova redacció del decret de drets i deures dels alumnes.

La nova redacció no comporta cap alteració de la formulació dels drets i deures bàsics dels alumnes sinó que incorpora aquells aspectes nous estructurals i qüestions de procediment que milloren els aspectes educatius en la proposta de resolució dels possibles conflictes que es produeixen en els centres. Si bé s'hagués pogut optar, per aquesta raó, per una nova modificació del decret original de 1990, s'ha considerat més convenient integrar tots els articles en una norma única i derogar les anteriors.

El nou Decret representa una millora en tot el que és el vessant educatiu del règim disciplinari dels centres docents. L'objectiu no és el de fer un catàleg de les conductes incorrectes o faltes i de les corresponents correccions o càstigs, sinó introduir els elements suficients perquè, dins del necessari marc d'objectivació de la correcta relació entre els membres de la comunitat educativa, es faciliti, en el cas de comportaments incorrectes dels alumnes, la presa de consciència de la incorrecció i es potenciï l'actitud de responsabilització en les actuacions futures. Al mateix temps, el Decret respecta els nous camps d'autonomia del centre i, en conseqüència, deixa que el reglament de règim interior de cada centre precisi i concreti la majoria de les qüestions procedimentals, tot i que per ell mateix és un marc suficient per a les aplicacions pertinents en el supòsit que el centre no hagués usat les seves competències reguladores.

Dins d'aquests principis que presideixen la redacció d'aquest Decret poden subratllar-se com a modificacions més importants en relació amb les normes anteriors les següents:

S'ha introduït la distinció entre conductes contràries a les normes de convivència del cen-

tre i faltes. En el primer cas s'apliquen mesures correctores amb la necessària rapidesa de resposta per assegurar la seva eficàcia educativa. El segon terme es reserva per a les conductes greument perjudicials.

En el segon cas se segueix un procediment disciplinari que s'ha alleugerit en els seus tràmits en relació amb l'anterior Decret

S'estableix també en el marc del consell escolar una comissió de convivència que agiliti el compliment de les finalitats del Decret, garantint la participació dels professors, pares, i alumnes, si és el cas, amb l'objectiu d'educar, exercitant-la, la llibertat i la responsabilitat dels alumnes en les relacions amb els seus professors, amb els companys i amb la resta dels membres del centre docent.

En virtut d'això, a proposta del conseller d'Ensenyament, d'acord amb l'informe del Consell Escolar de Catalunya, d'acord amb el dictamen de la Comissió Jurídica Assessoradora, amb la deliberació prèvia del Govern,

#### DECRET:

#### TÍTOL I

##### Disposicions generals

#### Article 1

1.1 Aquest Decret serà d'aplicació als alumnes dels centres docents de nivell no universitari de Catalunya.

1.2 No obstant això, els centres privats no sostinguts amb fons públics tindran autonomia per establir les seves normes de convivència i de règim disciplinari i determinar l'òrgan al qual corresponguin les facultats disciplinàries. Les disposicions contingudes en el títol 3 d'aquest Decret constituïràn el marc general d'aplicació en els esmentats centres.

#### Article 2

2.1 Tots els alumnes tenen els mateixos drets i deures, sense més distincions que aquelles que es deriven de la seva edat i dels ensenyaments que cursin.

2.2 L'exercici dels seus drets per part dels alumnes implicarà el deure correlatiu de coneixement i respecte dels drets de tots els membres de la comunitat educativa.

#### Article 3

Correspon a l'Administració educativa en general i als òrgans de govern dels centres docents en particular garantir en el seu respectiu àmbit d'actuació el correcte exercici i l'estricta observança dels drets i deures dels alumnes en els termes previstos en aquest Decret, com també la seva adreçament a les finalitats de l'activitat educativa establertes a l'article 2 de la Llei orgànica 8/1985, de 3 de juliol, reguladora del dret a l'educació.

#### Article 4

Els òrgans de govern i de participació i el professorat dels centres adoptaran les mesures preventives necessàries, integrades en el marc del projecte educatiu del centre i del seu funcionament habitual, per tal de garantir l'efectivitat dels drets dels alumnes i per impedir la

comissió de fets contraris a les normes de convivència del centre. Amb aquesta finalitat es potenciarà la comunicació constant i directa amb l'alumnat i els seus pares o representants legals.

#### Article 5

En els centres docents sostinguts amb fons públics, el consell escolar avaluarà els resultats de l'aplicació de les normes de convivència del centre, n'analitzarà els problemes detectats en la seva aplicació efectiva i proposarà l'adopció de les mesures a nivell de centres per solucionar aquests problemes.

#### Article 6

El reglament de règim interior continuarà les normes de convivència del centre que concretaran el que disposa aquest Decret en relació amb els drets i deures dels alumnes, així com les altres normes sobre organització i participació en la vida del centre que es considerin necessàries.

#### TÍTOL 2

##### Dels drets i deures dels alumnes

#### CAPÍTOL I

##### Dels drets dels alumnes

#### Article 7

7.1 Els alumnes tenen dret a rebre una formació que els permeti aconseguir el desenvolupament de la seva personalitat, dintre dels principis ètics, morals i socials comunament acceptats en la nostra societat.

7.2 Per tal de fer efectiu aquest dret, la formació dels estudiants haurà de comprendre:

a) La formació en el respecte dels drets i llibertats fonamentals i en l'exercici de la tolerància i de la llibertat dins els principis democràtics de convivència.

b) La formació dirigida al coneixement del seu entorn social i cultural i, en especial, de la llengua, la història, la geografia, la cultura i la realitat social catalanes.

c) L'adquisició d'habilitats intel·lectuals, de tècniques de treball i d'hàbits socials, com també de coneixements científics, tècnics, humanístics, històrics i artístics.

d) La formació religiosa que estigui d'acord amb les seves pròpies conviccions o, en el cas dels alumnes menors d'edat, les dels seus pares o tutors, dins el marc legalment establert.

e) La capacitació per a l'exercici d'activitats intel·lectuals i professionals.

f) La formació en el respecte de la pluralitat lingüística i cultural.

g) El respecte i la contribució a la millora de l'entorn natural i del patrimoni cultural.

h) La formació per a la pau, la cooperació i la solidaritat entre els pobles.

i) L'educació que assegurï la protecció de la salut i el desenvolupament de les capacitats físiques.

#### Article 8

8.1 Els alumnes tenen dret a una valoració acurada del seu progrés personal i rendiment escolar, per la qual cosa se'ls ha d'informar dels criteris i procediments d'avaluació, d'acord amb els objectius i continguts de l'ensenyament.

8.2 Els alumnes o els seus pares o tutors, en el cas que siguin menors d'edat, tenen dret a sol·licitar aclariments per part dels professors respecte de les qualificacions d'activitats acadèmiques o d'avaluacions parcials o finals de cada curs.

8.3 Els alumnes o els seus pares o tutors podran reclamar contra les decisions i qualificacions que, com a resultat del procés d'avaluació, s'adoptin al final d'un cicle o curs d'acord amb el procediment establert. Aquestes reclamacions hauran de fonamentar-se en alguna de les causes següents:

a) La inadequació del procés d'avaluació o d'algun dels seus elements en relació amb els objectius o continguts de l'àrea o matèria sotmesa a avaluació i amb el nivell previst a la programació per l'òrgan didàctic corresponent.

b) La incorrecta aplicació dels criteris i procediments d'avaluació establerts.

#### Article 9

9.1 Els alumnes tenen dret al respecte de les seves conviccions religioses, morals i ideològiques, a la llibertat de consciència i a la seva intimitat en relació amb aquelles creences o conviccions.

9.2 En el marc de l'establert en la Llei orgànica 8/1985, de 3 de juliol, reguladora del dret a l'educació, i en la Llei orgànica 1/1990, de 3 d'octubre, d'ordenació general del sistema educatiu, el dret a què es refereix l'apartat anterior es garanteix mitjançant:

a) La informació prèvia i completa als alumnes, i als seus pares o tutors si són menors d'edat, sobre el caràcter propi del centre en els supòsits en què hagi estat establert pels seus titulars.

b) L'elecció per part dels alumnes, o dels seus pares o tutors si són menors d'edat, de la formació religiosa o moral que estigui d'acord amb les seves creences o conviccions. Aquesta elecció en cap cas no podrà comportar un tracte discriminatori.

c) La impartició d'un ensenyament que exclouï tota manipulació ideològica o propagandística dels alumnes, sens perjudici del dret a la llibertat d'expressió.

#### Article 10

10.1 Els alumnes tenen dret al respecte de la seva integritat física i de la seva dignitat personal.

10.2 Els alumnes tenen el dret a portar a terme la seva activitat acadèmica en condicions de seguretat i higiene adequades.

10.3 Els alumnes tenen dret a un ambient convivencial que fomenti el respecte entre els companys.

10.4 Els alumnes tenen dret a la reserva d'aquella informació de què disposi el centre docent, relativa a les seves circumstàncies personals i familiars, sens perjudici de satisfer les necessitats d'informació de l'Administració educativa i els seus serveis, de conformitat amb l'ordenament jurídic, i sens perjudici de l'obligació de comunicar a l'autoritat competent totes aquelles circumstàncies que puguin implicar maltractaments per a l'alumne o qualsevol altre incompliment dels deures establerts per les lleis de protecció del menor.

#### Article 11

Els alumnes tenen dret a participar en el funcionament i la vida del centre en els termes que preveu la legislació vigent.

**Article 12**

L'organització de la jornada de treball escolar es farà prenent en consideració, entre altres factors, l'edat, les propostes i els interessos dels alumnes, per tal de permetre el ple desenvolupament de la seva personalitat.

**Article 13**

13.1 Els centres docents sostinguts amb fons públics regularan mitjançant els corresponents reglaments de règim interior el sistema de representació dels grups d'alumnes mitjançant delegats i el funcionament d'un consell de delegats constituït pels delegats electes i els representants dels alumnes en el consell escolar del centre.

13.2 Els membres del consell de delegats podran conèixer i tindran dret a consultar la documentació del centre necessària per a l'exercici de les seves activitats, a criteri del director del centre, sempre que no puguin afectar el dret a la intimitat de les persones, i no podran ser sancionats per l'exercici de les seves funcions.

**Article 14**

Els alumnes dels centres docents han de ser informats pels seus representants i pels de les associacions d'alumnes, tant sobre les qüestions pròpies del seu centre com sobre aquelles que afectin altres centres docents. L'exercici d'aquest dret s'ajustarà al que estableix l'article següent.

**Article 15**

15.1 D'acord amb el que preveu l'article 8 de la Llei 8/1985, de 3 de juliol, reguladora del dret a l'educació, els alumnes tenen dret a reunir-se en el centre.

15.2 Els alumnes tenen dret a associar-se. Les associacions que constitueixin podran rebre ajuts d'acord amb la legislació vigent. Així mateix, tenen dret a constituir cooperatives d'ensenyament i d'escolars en els termes que preveu la legislació de cooperatives catalanes.

15.3 El reglament de règim interior establirà els mecanismes per tal de garantir l'exercici dels drets de reunió i associació previstos als apartats 1 i 2 d'aquest article.

**Article 16**

Els alumnes tenen dret a manifestar amb llibertat, individualment i col·lectiva, les seves opinions, sens perjudici dels drets de tots els membres de la comunitat educativa i el respecte que d'acord amb els principis i drets constitucionals mereixen les persones.

**Article 17**

17.1 Els alumnes tenen dret a una orientació escolar i professional que respecti la seva llibertat de decisió d'acord amb les seves aptituds, els seus coneixements i les seves capacitats.

17.2 Per tal de fer efectiu el dret dels alumnes a l'orientació escolar i professional, els centres rebran suport adequat de l'Administració educativa, la qual podrà promoure a tal fi la cooperació amb altres administracions i institucions.

**Article 18**

18.1 Els alumnes tenen dret a rebre els ajuts necessaris per compensar possibles mancances de tipus familiar, econòmic i sociocultural, amb la finalitat de crear les condicions adequades que garanteixin una igualtat d'oportunitats real.

18.2 L'Administració educativa garantirà aquest dret mitjançant l'establiment d'una política d'ajuts adequada i de polítiques educatives d'integració i d'educació especial.

18.3 L'Administració educativa articularà les mesures oportunes per tal de fer compatibles la continuació dels estudis i el servei militar o la prestació social substitutòria, en la mesura que aquests ho permetin.

**Article 19**

19.1 Els alumnes tenen dret a protecció social en supòsits d'infortuni familiar, malaltia o accident. En els casos d'accident o de malaltia prolongada, els alumnes tindran dret a l'ajut que necessitin, ja sigui mitjançant l'orientació, material didàctic i els ajuts necessaris per tal que l'accident o malaltia no suposin detriment del seu rendiment escolar.

19.2 L'Administració educativa establirà les condicions oportunes per tal que els alumnes que pateixin una adversitat familiar, un accident o una malaltia prolongada no es vegin impossibilitats per continuar i finalitzar els estudis que estiguin cursant. Els alumnes que cursin nivells obligatoris tenen dret a rebre en aquests supòsits l'ajut necessari per tal d'assegurar el seu rendiment escolar.

**Article 20**

20.1 Les accions que es produeixin dins l'àmbit dels centres docents que suposin una transgressió dels drets dels alumnes que estableix aquest Decret o del seu exercici, podran ser denunciades per aquests o els seus representants legals davant el director del centre i, en els supòsits de centres sostinguts amb fons públics, davant el consell escolar.

20.2 Amb l'audiència prèvia dels interessats i la consulta, si escau, al consell escolar, el director adoptarà les mesures adequades d'acord amb la normativa vigent.

20.3 Les denúncies també podran ser presentades davant la delegació territorial corresponent del Departament d'Ensenyament. Les resolucions podran ser objecte de recurs d'acord amb les normes de procediment administratiu aplicables.

**CAPÍTOL 2****Dels deures dels alumnes****Article 21**

Els alumnes tenen el deure de respectar l'exercici dels drets i les llibertats dels membres de la comunitat educativa.

**Article 22**

22.1 L'estudi constitueix un deure bàsic dels alumnes que comporta el desenvolupament de les seves aptituds personals i l'aprofitament dels coneixements que s'imparteixen amb la finalitat d'assolir una bona preparació humana i acadèmica.

22.2 Aquest deure general es concreta, entre altres, en les obligacions següents:

a) Assistir a classe, participar en les activitats acordades en el calendari escolar i respectar els horaris establerts.

b) Realitzar les tasques encomanades pels professors en l'exercici de les seves funcions docents.

c) Respectar l'exercici del dret a l'estudi dels seus companys.

**Article 23**

El respecte a les normes de convivència dins el centre docent com a deure bàsic dels alumnes s'estén a les obligacions següents:

a) Respectar la llibertat de consciència i les conviccions religioses, morals i ideològiques, com també la dignitat, la integritat i la intimitat de tots els membres de la comunitat educativa.

b) No discriminar cap membre de la comunitat educativa per raó de naixement, raça, sexe o per qualsevol altra circumstància personal o social.

c) Respectar el caràcter propi dels centres, quan existeixi, d'acord amb la legislació vigent.

d) Respectar, utilitzar correctament i compartir els béns mobles i les instal·lacions del centre.

e) Complir el reglament de règim interior del centre.

f) Respectar les decisions dels òrgans unipersonals i col·legiats del centre, sens perjudici que puguin impugnar-les quan considerin que lesionen els seus drets, d'acord amb el procediment que estableixi el reglament de règim interior del centre.

g) Participar i col·laborar activament amb la resta de membres de la comunitat educativa, per tal d'afavorir el millor exercici de l'ensenyament, de la tutoria i orientació i de la convivència en el centre.

h) Propiciar un ambient convivencial i respectar el dret dels altres alumnes a que no sigui pertorbada l'activitat normal en les aules.

**TÍTOL 3****De les normes de convivència i del règim disciplinari****CAPÍTOL 1****Principis generals****Article 24**

24.1 Els alumnes no podran ser privats de l'exercici del seu dret a l'educació i, en el cas de l'educació obligatòria, del seu dret a l'escolaritat, d'acord amb el que disposa l'article 38 del present Decret.

24.2 En cap cas no podran imposar-se mesures correctores ni sancions contra la integritat física i la dignitat personal de l'alumne.

**Article 25**

25.1 Els reglaments de règim interior dels centres determinaran les normes de convivència del centre i els mecanismes afavoridors de l'exercici dels drets dels alumnes, concretaran els seus deures i establiran les correccions que corresponguin per a les conductes contràries a les esmentades normes, que es regiran pel que disposa el capítol 2 del present títol.

25.2 Els reglaments de règim interior establiran, en el cas dels ensenyaments obligatoris, sistemes adequats de comunicació amb els pares o tutors sobre l'assistència a classe dels alumnes i les corresponents autoritzacions o justificacions per als casos d'inassistència.

25.3 Aquelles conductes dels alumnes que siguin greument perjudicials per a la convivència en el centre, i que es qualifiquen com a falta en

el capítol 3, seran objecte de correcció pel consell escolar del centre, un cop instruït el corresponent expedient disciplinari, amb la imposició d'una de les sancions previstes en el mateix capítol 3.

25.4 El consell escolar del centre vetllarà pel correcte exercici dels drets i deures dels alumnes. Per facilitar aquesta tasca es constituirà una comissió de convivència, composta per un nombre igual de professors/res, pares/mares i alumnes elegits entre els membres d'aquests sectors del consell escolar del centre, i que serà presidida pel director del centre. En el cas dels centres d'educació primària, aquesta comissió serà formada per pares i professors. El reglament de règim interior de cada centre determinarà el nombre de representants, elecció i funcions d'aquesta comissió que, en tot cas, tindrà com a finalitat garantir una aplicació correcta del que disposa aquest Decret.

25.5 En l'ensenyament secundari obligatori, el consell escolar podrà determinar si la inassistència a classe dels alumnes, per raons generals i comunicades prèviament pel consell de delegats, no ha de ser objecte de correcció.

25.6 En els ensenyaments postobligatoris, els reglaments de règim interior regularan les condicions en què la inassistència a classe dels alumnes, per raons generals i comunicades prèviament pel consell de delegats, no han de ser objecte de correcció.

25.7 Els centres garantiran el dret dels qui no desitgin secundar la inassistència a classe per raons generals i comunicades prèviament, a romandre en el centre degudament atesos.

#### Article 26

La imposició als alumnes de les mesures correctores i de les sancions que preveu aquest Decret haurà de ser proporcionada a la seva conducta i haurà de tenir en compte el nivell escolar en què es troba i les seves circumstàncies personals, familiars i socials, i contribuir en la mesura que això sigui possible, al manteniment i la millora del seu procés educatiu.

#### Article 27

Es podran corregir, d'acord amb el que disposa el present títol, els actes contraris a les normes de convivència del centre així com les conductes greument perjudicials per a la convivència en el centre, qualificades en aquest Decret com a falta, realitzades pels alumnes dins del recinte escolar o durant la realització d'activitats complementàries i extraescolars. Igualment, podran corregir-se les actuacions de l'alumne que, encara que dutes a terme fora del recinte escolar, estiguin motivades o directament relacionades amb la vida escolar i afectin els seus companys o altres membres de la comunitat educativa.

#### Article 28

Als efectes de graduar les mesures correctores i les sancions, es tindran en compte les següents circumstàncies:

28.1 Seran considerades circumstàncies que poden disminuir la gravetat de l'actuació de l'alumne:

a) El reconeixement espontani per part de l'alumne de la seva conducta incorrecta.

b) No haver comès amb anterioritat faltes ni conductes contràries a la convivència en el centre.

c) La petició d'excuses en els casos d'injúries, ofenses i alteració del desenvolupament de les activitats del centre.

d) La falta d'intencionalitat.

28.2 Seran considerades circumstàncies que poden intensificar la gravetat de l'actuació de l'alumne:

a) Qualsevol acte que atempti contra el deure a no discriminar a cap membre de la comunitat educativa per raó de naixement, raça, sexe o per qualsevol altra circumstància personal o social.

b) Causar danys, injúries o ofenses als companys d'edat inferior o als incorporats recentment al centre.

c) La premeditació i la reiteració.

d) Col·lectivitat i/o publicitat manifesta.

#### Article 29

Els consells escolars dels centres sostinguts amb fons públics vetllaran pel compliment efectiu de les mesures correctores i de les sancions.

### CAPÍTOL 2

*Conductes contràries a les normes de convivència del centre i mesures correctores.*

#### Article 30

30.1 Es consideraran conductes contràries a les normes de convivència del centre les següents:

a) Les faltes injustificades de puntualitat o d'assistència a classe.

b) Els actes d'incorrecció o desconsideració amb els altres membres de la comunitat educativa.

c) Els actes injustificats que alterin el desenvolupament normal de les activitats del centre.

d) Els actes d'indisciplina i les injúries o les ofenses contra membres de la comunitat educativa.

e) El deteriorament, causat intencionadament, de les dependències del centre, del material d'aquest o de la comunitat educativa.

f) Qualsevol altre incorrecció que alteri el normal desenvolupament de l'activitat escolar, que no constitueixi falta.

30.2 Els reglaments de règim interior podran concretar les conductes contràries a les normes de convivència del centre previstes a l'apartat anterior, sempre tenint en compte que aquestes no han de tenir la gravetat de les descrites al capítol 3 d'aquest títol III, i que han de respectar els drets dels alumnes així com el compliment dels deures previstos en aquest decret.

#### Article 31

31.1 Les mesures correctores que els reglaments de règim interior podran preveure per a les conductes contràries a les normes de convivència del centre són les següents:

a) Amonestació oral.

b) Compareixença immediata davant del cap d'estudis o del director del centre.

c) Privació del temps d'esbarjo.

d) Amonestació escrita per part del tutor de l'alumne, el cap d'estudis o director del centre. Si l'alumne és menor d'edat, caldrà que els pares o representats legals tinguin coneixement escrit de l'amonestació.

e) Realització de tasques educadores per a l'alumne, en horari no lectiu, i/o la reparació econòmica dels danys causats al material del centre o bé al d'altres membres de la comunitat

educativa. La realització d'aquestes tasques no es podrà prolongar per un període superior a dues setmanes.

f) Suspensió del dret a participar en activitats extraescolars o complementàries del centre per un període màxim de 1 mes.

g) Canvi de grup de l'alumne per un període màxim d'una setmana.

h) Suspensió del dret d'assistència a determinades classes per un període no superior a cinc dies lectius. Durant la impartició d'aquestes classes l'alumne haurà de romandre al centre efectuant els treballs acadèmics que se li encomanin.

31.2 La imposició de les mesures correctores previstes a les lletres e), f), g) i h) de l'apartat anterior hauran de ser comunicades, de forma que en quedi constància, als pares o representants legals de l'alumne en el cas que aquest sigui menor d'edat.

#### Article 32

L'aplicació de les mesures correctores detallades a l'article anterior correspon a:

a) Qualsevol professor del centre, escoltat l'alumne, en el supòsit de les mesures correctores previstes a les lletres a), b) i c) de l'article anterior.

b) El professor tutor, el cap d'estudis o el director del centre, escoltat l'alumne, en el supòsit de la mesura correctora prevista a la lletra d) de l'article anterior.

c) El director del centre, o el cap d'estudis per delegació d'aquest, escoltat l'alumne, el tutor del curs i la comissió de convivència, en el supòsit de les mesures correctores previstes a les lletres e), f), g) i h) de l'article anterior.

#### Article 33

De qualsevol mesura correctora que s'apliqui n'ha de quedar constància escrita, amb excepció de les previstes a les lletres a), b) i c) de l'article 31.1, i amb explicació de quina és la conducta de l'alumne que l'ha motivada.

#### Article 34

L'alumne, o els seus pares o tutors en el cas que sigui menor d'edat, podran reclamar, en un termini no superior a 2 dies, contra les mesures correctores que se li hagin imposat, davant el director o, en el cas que hagi estat aquest òrgan el corrector, davant el consell escolar del centre.

#### Article 35

Les conductes contràries a les normes de convivència del centre prescriuran pel transcurs del termini d'un mes comptat a partir de la seva comissió. Les mesures correctores prescriuran en el termini d'un mes des de la seva imposició.

### CAPÍTOL 3

*Conductes greument perjudicials per a la convivència en el centre, qualificades com a falta, i sancions*

#### Article 36

Es consideraran faltes les següents conductes greument perjudicials per a la convivència en el centre:

a) Els actes greus d'indisciplina, injúries o ofenses contra membres de la comunitat educativa.



b) L'agressió física o amenaces contra altres membres de la comunitat educativa.

c) La suplantació de personalitat en actes de la vida docent i la falsificació o sostracció de documents i material acadèmic.

d) El deteriorament greu, causat intencionadament, de les dependències del centre, del material d'aquest o dels objectes i les pertinences dels altres membres de la comunitat educativa.

e) Els actes injustificats que alterin greument el desenvolupament normal de les activitats del centre.

f) Les actuacions i les incitacions a actuacions perjudicials per a la salut i la integritat personal dels membres de la comunitat educativa del centre.

g) La reiterada i sistemàtica comissió de conductes contràries a les normes de convivència en el centre.

#### Article 37

Les sancions que podran imposar-se per la comissió de les faltes previstes a l'article anterior són les següents:

a) Realització de tasques educadores per a l'alumne, en horari no lectiu, i/o la reparació econòmica dels danys causats al material del centre o bé al d'altres membres de la comunitat educativa. La realització d'aquestes tasques no es podrà prolongar per un període superior a un mes.

b) Suspensió del dret a participar en activitats extraescolars o complementàries del centre durant un període que no podrà ser superior al que resti per a la finalització del corresponent curs acadèmic.

c) Canvi de grup o classe de l'alumne.

d) Suspensió del dret d'assistència al centre o a determinades classes per un període que no podrà ser inferior a sis dies lectius ni superior a quinze dies lectius, sense que això comporti la pèrdua del dret a l'avaluació contínua, i sens perjudici de l'obligació de realitzar determinats treballs acadèmics al domicili de l'alumne, en el supòsit de privació del dret d'assistència al centre.

e) Inhabilitació per cursar estudis al centre pel període que resti per a la fi del corresponent curs acadèmic.

f) Inhabilitació definitiva per a cursar estudis al centre en el qual es va cometre la falta.

#### Article 38

38.1 En el cas d'aplicar les sancions previstes als apartats e) i f) de l'article anterior a un alumne en edat d'escolaritat obligatòria, l'Administració educativa proporcionarà a l'alumne sancionat una plaça escolar en un altre centre docent per tal de garantir el seu dret a l'escolaritat.

38.2 Quan s'imposin les sancions previstes als apartats d), e) i f) de l'article anterior, el consell escolar del centre, a petició de l'alumne podrà aixecar la sanció, o acordar la readmissió de l'alumne, prèvia constatació d'un canvi positiu en la seva actitud.

#### Article 39

39.1 Les conductes que es descriuen a l'article 36 només podran ser objecte de sanció amb la prèvia instrucció d'un expedient en els termes prevists en aquest capítol.

39.2 Qualsevol fet que pugui ser constituït de delictes o falta penal es comunicarà pel di-

rector del centre al ministeri fiscal i a la delegació territorial d'Ensenyament corresponent. Això no és obstacle perquè continui la tramitació de l'expedient fins a la seva resolució i imposició de la sanció, si escau.

#### Article 40

Correspondrà al consell escolar del centre imposar les sancions per a les conductes greument perjudicials per a la convivència en el centre, qualificades com a falta en aquest capítol 3.

#### Article 41

41.1 El director del centre és la persona competent per iniciar l'expedient per pròpia iniciativa o a proposta de qualsevol membre de la comunitat educativa.

41.2 La iniciació de l'expedient s'haurà d'acordar en el termini més breu possible, en qualsevol cas no superior a 10 dies, des del coneixement dels fets.

#### Article 42

L'escrit en el qual el director del centre inicia l'expedient haurà de contenir:

a) El nom i cognoms de l'alumne.

b) Els fets imputats.

c) La data en la qual es van realitzar els fets.

d) El nomenament d'instructor, que només podrà recaure sobre el personal docent del centre o pares membres del consell escolar, i, si s'escau per la complexitat de l'expedient, d'un secretari, que haurà de ser un professor del centre.

#### Article 43

43.1 La decisió d'inici de l'expedient s'haurà de notificar a l'instructor, a l'alumne, i a les seves pares o representants legals quan aquest sigui menor d'edat.

43.2 Els alumnes, i els seus pares o representants legals si és menor d'edat, podran plantejar davant el director la recusació de l'instructor nomenat, quan pugui inferir-se falta d'objectivitat en la instrucció de l'expedient.

43.3 Només els que tinguin la condició legal d'interessats en l'expedient tenen dret a conèixer el seu contingut i documents en qualsevol moment de la seva tramitació.

#### Article 44

Quan siguin necessàries per a garantir el normal desenvolupament de les activitats del centre, en iniciar-se el procediment o en qualsevol moment de la instrucció, el director, a proposta, si s'escau, de l'instructor i escoltada la comissió de convivència, pot adoptar les mesures provisionals que consideri convenients, entre d'altres, el canvi provisional de grup de l'alumne, la suspensió temporal del dret d'assistència al centre, a determinades classes o activitats per un període màxim de cinc dies lectius. Les mesures adoptades seran comunicades al consell escolar, que les podrà revocar en qualsevol moment.

#### Article 45

45.1 L'instructor, un cop rebuda la notificació de nomenament, practicarà les actuacions que estimi pertinents per a l'esclariment dels fets així com la determinació de les persones responsables.

45.2 Una vegada instruit l'expedient, l'instructor formularà proposta de resolució la qual haurà de contenir:

a) Els fets imputats a l'expedient.

b) Les infraccions que aquests puguin constituir.

c) La valoració de la responsabilitat de l'alumne amb especificació, si escau, de les circumstàncies que poden intensificar o disminuir la gravetat de l'actuació de l'alumne.

d) Les sancions aplicables.

e) L'especificació de la competència per resoldre del consell escolar.

45.3 Prèviament a la redacció de la proposta de resolució es practicarà, en el termini de 10 dies, el tràmit de vista i audiència. En aquest termini l'expedient es posarà de manifest per tal que l'alumne i els seus pares o representants legals si és menor d'edat puguin presentar alegacions i presentar els documents i justificacions que estimin pertinents.

#### Article 46

46.1 El consell escolar del centre dictarà resolució motivada la qual haurà de contenir:

a) Els fets que s'imputen a l'alumne.

b) Els fonaments jurídics en els quals es fonamenta la sanció.

c) El contingut de la sanció.

d) L'òrgan davant el qual es pot interposar recurs i el termini d'interposició.

46.2 La resolució, que haurà de dictar-se en el termini màxim d'un mes des de la data d'inici de l'expedient, es notificarà a l'alumne i als seus pares o representants legals, si aquest és menor d'edat, en el termini màxim de 10 dies.

46.3 Contra les resolucions del consell escolar es podrà interposar recurs ordinari en el termini màxim d'un mes davant el delegat territorial corresponent. La resolució del recurs emesa pel delegat territorial serà notificada als interessats en el termini màxim de 10 dies.

46.4 Les sancions acordades no es podran fer efectives fins que s'hagi resolt el corresponent recurs o hagi transcorregut el termini per a la seva interposició.

#### Article 47

Els alumnes que intencionadament o per negligència causin danys a les instal·lacions dels centres docents o al seu material o el sostreguin estan obligats a reparar el dany o a restituir el que hagin sostret. En tot cas, la responsabilitat civil correspon als pares o representants legals dels alumnes en els termes prevists a la legislació vigent.

#### Article 48

Les infraccions tipificades al capítol 3 del títol 3 del present Decret prescriuran pel transcurs d'un termini de tres mesos comptats a partir de la seva comissió. Les sancions prescriuran en el termini de tres mesos des de la seva imposició.

#### Article 49

En cas d'error demostrat en la imposició de mesures correctores o de sancions, el centre farà pública la rectificació oportuna.

#### DISPOSICIONS ADDICIONALS

—1 No obstant les previsions contingudes en aquest Decret, i d'acord amb el que estableix l'article 55 de la Llei orgànica 8/1985, de 3 de juliol, reguladora del dret a l'educació, els cen-

tres privats concertats podran regular, mitjançant els seus reglaments de règim interior, sistemes de participació dels alumnes diferents als que disposen els articles 13, 14 i 25 d'aquest Decret.

—2 Les competències que s'atribueixen en aquest Decret al cap d'estudis seran realitzades en els centres privats sostinguts amb fons públics per les persones que es determinen en els seus respectius reglaments de règim interior.

—3 El que disposa aquest Decret s'aplicarà als alumnes que utilitzin el servei de residència amb les adaptacions que es regulin al reglament de règim interior del centre.

—4 Queden exclosos de l'àmbit d'aplicació del present Decret els alumnes dels centres formatius inclosos dins les accions de formació professional ocupacional tendents a la inserció i reinserció laboral dels treballadors, així com els alumnes dels centres de formació d'adults municipals i privats autoritzats i els dels centres públics de formació d'adults la titularitat dels quals correspon al Departament de Benestar Social.

#### DISPOSICIONS TRANSITÒRIES

—1 Els expedients disciplinaris iniciats amb anterioritat a l'entrada en vigor d'aquest Decret es tramitaran d'acord amb la normativa vigent en el moment en què es van iniciar.

—2 Les disposicions contingudes en aquest Decret seran d'aplicació directa a partir de la seva entrada en vigor i, en el termini de sis mesos, els reglaments de règim interior vigents seran adaptats al que s'hi disposa i quedaran sense efectes en tot allò que s'hi oposin.

#### DISPOSICIÓ DEROGATÒRIA

Queden derogats el Decret 226/1990, de 4 de setembre, sobre drets i deures dels alumnes de nivell no universitari de Catalunya, així com el Decret 302/1993, de 9 de desembre, pel qual es modifica el Decret 226/1990.

Barcelona, 17 d'octubre de 1997

JORDI PUJOL  
President de la Generalitat de Catalunya

JOSEP XAVIER HERNÁNDEZ I MORENO  
Conseller d'Ensenyament

(97.273.025)

## **APRENEM LES CULTURES A TRAVÉS DELS CONTES**

### **ACTIVITAT 1: Lectura del conte.**

Consistiria en la lectura dels contes per diferents nens (narrador i diferents personatges) i la comprensió del contingut explicant alguns nens que és el que han entés, alhora que s'explicarien les paraules autòctones de la cultura originària del conte ("El Chamuco", chamaca etc).

### **ACTIVITAT 2: Anàlisi d'elements ètics: valors ètics, pautes de convivència.**

Per exemple la qüestió de la responsabilitat que assumeix cada membre de la família en les tasques de la llar, discutir-ho a classe partint del que apareix al conte. Els nens poden aportar la seva experiència personal.

### **ACTIVITAT 3: Anàlisi d'elements psicològics: coneixement propi, sentiments d'empatia i solidaritat, idees per a la superació de conflictes.**

Una situació de coneixement propi seria, com fa la protagonista del conte, explicar què és el que els hi agradaria ser de grans .

L'exemple de la Crucita que intenta ajudar econòmicament a la seva família, adaptant la seva situació de minusvalia física. Mostra de solidaritat envers la seva família i envers ella que pot permetre de parlar a classe de la solidaritat amb la família, els amics.

També la superació de conflictes, en aquest cas a nivell personal perquè la protagonista del conte té una enfermetat que l'obliga a superar-se dia a dia. I així, els nens podrien explicar qualsevol situació que els hi és difícil de solucionar.

**ACTIVITAT 4: Elements estètics i sentimentals.**

En aquest cas es podria tractar l'ornamentació personal, com l'exemple del conte que explica com la Crucita es pentina i es guarneix els cabells.

La relació d'amistat entre Crucita i el seu germà podria donar peu a parlar de les relacions familiars (germans, pares i fills), entre amics al carrer o a l'escola.

**ACTIVITAT 5: Elements de coneixement.**

A partir d'elements com el paisatge (sierra de Guanajuato), oficis (alfareria ), religió (cristianisme), comerç, es podrien treballar coneixements de diverses àrees temàtiques: geografia, economia, religió etc.

**ACTIVITAT 6: Reescriure el conte.**

Un cop treballat el conte es tractaria de que els nens reescriguessin el conte, escrivint o dibuixant que permetria avaluar els coneixement adquirits amb les distintes activitats realitzades.

# APRENEM LES CULTURES A TRAVÉS DELS CONTES

## *Cicle Inicial*

### ***Conte: el Teo va a casa d'un amiga***

El conte és tant sols el mitjà per saber conèixer una altra cultura, que ens permetrà descobrir com viuen els negres. El conte no diu en cap moment d'on és originària la família de la Susanna, però per la manera com vesteixen i es pentinen hem considerat que podria ser del Senegal.

La història d'en Teo és només l'eina que ens permetrà conèixer una mica més aquest país de l'Àfrica Occidental especialment conegut pel Ralli París-Dakar. Però Senegal, és més que aquest ralli que cada any provoca tanta expectació a les patges de Dakar, és sobretot un poble i una gent que viuen a la seva manera amb costums diferents de les nostres que cal conèixer i respectar.

### EL TEO VA A CASA D'UNA AMIGA

En aquesta ocasió en Teo va a passar el cap de setmana a casa d'una amiga negra, la Susanna. Això ens permetrà ressaltar tot allò que distingeix la seva família de la nostra. Seran els nostres centre d'interès específics: el menjar, el vestit, la decoració de la casa, la vivenda típica del seu país i inclòs introduir-los en l'art africà i en les seves creences religioses, etc.

### **Fases**

1. Donat que el conte l'hem situat al Senegal, el primer que cal fer és saber on estar aquest país. Per això, utilitzarem un mapa polític, que estarà penjat a la paret, on assenyalarem la posició geogràfica del Senegal a l'Àfrica Occidental, al qual anirem fent referència cada vegada que sigui necessari.

2. Després, explicarem el conte centrant-nos en aquells aspectes més representatius. En concret hem escollit dues il·lustracions fotocopiades en color perquè els nens puguin veure en claredat el que s'hi representa.

3. En la il·lustració núm. 9, els protagonistes estan asseguts al voltant de la taula disposats a menjar-se el que l'àvia de la Susanna els ha preparat. Aquí ens fixarem en el menjar que hi ha a la taula i farem una llista del que coneixem i del que no hem vist mai. Buscarem informació sobre un mercat del Senegal, Com és? Què s'hi pot trobar? I parlarem dels diferents tipus de menjar que hi ha cada país.

4. A continuació observarem la decoració de l'estança, dels diferents objectes que atreuen la nostra atenció com les figures que hi ha a la paret o les maraques. De què estan fetes? Perquè hi són? Què representen?

5. En la il·lustració núm. 12 ens centrarem en els vestits típics de la família de la Susanna: el bubu, mocador que envolta el cap i les diverses joies que l'acompanyen així com del pentinat. Buscarem informació sobre els costums, hàbits, i festes del Senegal i els compararem amb els nostres.

6. A continuació ens fixarem en la cabana de fusta que hi ha en un racó de la terrassa i la compararem amb les cabanes típiques del Senegal Oriental. Veurem de què estan fetes i parlarem de les seves reduïdes dimensions i de com viuen en elles.

7. Un cop finalitzada l'explicació de conte, en l'última sessió, cada nen rescriurà, en aquest cas, donada l'edat dels alumnes, redibuixarà el conte a la seva manera. És a dir, que cada nen i nena reinterpreti i adapti el conte en funció de les explicacions donades i de la seva pròpia experiència personal.

# APRENEM LES CULTURES A TRAVÉS DELS CONTES

## *Cicle Mig*

### **Conte: Ibrahim**

En primer lloc, utilitzant un planisferi, s'ensenyaria als nens i nenes a situar el seu país d'origen i a relacionar-lo amb el lloc on es troben ara.

Tot seguit es faria la lectura del conte tot representant els seus personatges:

- narrador
- Abdul, el pare
- Ibrahim, el fill (protagonista del conte)
- Hassan, l'amic

A partir de la lectura s'elaboraria un glossari de paraules que facilités la comprensió del conte.

Després es treballaria sobre els coneixements del país on es desenvolupa el conte, en aquest cas el Marroc: confecció d'una petita fitxa identificativa del país i explicació dels elements culturals que més reflecteix el conte:

- Marràqueix
- El zoco (mercat)
- El desert: clima, vegetació, oasis
- Els nòmades: tuaregs

Finalment els alumnes haurien de donar la seva opinió personal sobre el conte, tot explicant què hi canviarien?. Rescriure el conte amb el final que més els hi agradaria.

### **Glossari**

Terrissaires: persona que fa objectes de terrissa o en ven

Cistellers: persona que fa o que ven cistells i altres objectes de vímet

Pelleters: persona que prepara pells o en ven

Tintorers: persona que té per ofici de tenyir matèries tèxtils

Engabiat: privat de llibertat

Neguitós: persona inquieta, excitada, impacient

Fer cabal: fer cas

Amoïneu: preocupeu

Contar fil per randa: explicar-ho tot

L'entrellat: la realitat dels fets

Vessà: deixar caure un recipient

Nus a la gola: dificultat per parlar

Desventura: desgràcia, mala sort

Empipat: irritat, enfadat

Trasbalsat: afectat per alguna cosa

Embadalits: encantats mentre s'escolta una cosa

### **Marràqueix**

És la tercera ciutat més important del Marroc després de Casablanca y Rabat. Capital del sud és un gran centre artesanal (joies, curtits de pell) i de petites indústries (oli, conserves), , on hi ha importants mercats que acullen tant la gent de l'Atlas (muntanya) com del Sàhara (desert).



### **Zoco (mercat)**

S'anomena zoco a un barri urbà especialitzat en el comerç, on s'ubica també el mercat, ja sigui diari o bé uns dies a la setmana. El zoco marroquí està molt ben organitzat i en ell res no es deixa a l'atzar. A més d'un centre comercial és també un lloc de trobada social, mercat de treball, lloc de diversió i de transmissió de notícies, a més a més és un centre de serveis (administració, metge, correus, ...).

### **El desert**

El desert del Sàhara és un indret on hi ha poca aigua y per tant poca vegetació. Hi plou molt poc i la temperatura varia molt entre el dia i la nit, durant el dia es pot arribar fins a 50° i per la nit baixar fins a 0°, aquest canvis de temperatura i la poca pluja que hi cau fan del desert un lloc ple de dificultats per a la supervivència de tot ésser viu: plantes, animals i homes,

### **Els nòmades**

Nòmada vol dir no viure molt de temps en un mateix lloc. Aquest tipus de vida és el que millor s'adapta a les condicions del desert. Els nòmades del desert del Sàhara són ramaders, tenen ramats de cabres i es desplacen per buscar les pastures. Els animals que utilitzen per transportar les seves coses són els dromedaris i les mules.

## APRENEM LES CULTURES A TRAVÉS DELS CONTES

**Conte: *El orfe i el peix* (Tailàndia).**

1. En la primera sessió es presentaria als alumnes l'activitat: *Aprenem les cultures a través dels contes*. Per això s'utilitzaria un planisfari polític en el qual els nens pintarien els distints països dels que s'explicarien contes, sobre les cultures: europea, islàmica, asiàtica, africana i llatinoamericana.
2. Lectura a classe del conte tailandés *El orfe i el peix*. Activitat en la que distints nens practicarien la lectura . Un cop llegit el conte es realitzaria la comprensió oral, elaborant un glossari de paraules que no s'hagin entés.
3. Elaboració a classe d'una fitxa identificativa del país en qüestió (Tailàndia) que inclogués dades bàsiques: nom del país, superfície, població capital, ciutats principals, religions, llengües. Els alumnes podrien realitzar aquesta activitat a casa, o bé a l'escola, amb la utilització d'atles.

4. Amb l'ús d'un mapa físic de Tailàndia i un petit text explicatiu es treballaria el medi geogràfic: rius, relleu, clima. En aquest cas es tractaria d'explicar el que caracteritza al clima tropical monsònic de Tailàndia, així com la importància de la conca hidrogràfica del Chao Phraya pel cultiu de l'arròs, la principal producció agrícola del país.
  
5. El cultiu de l'arròs. Per treballar aquesta qüestió es facilitaria als nens un text explicatiu il·lustrat sobre la planta d'arròs i el seu cultiu. I aquest tema es relacionaria amb la gastronomia tailandesa-oriental, i els alumnes preguntarien a casa alguna forma de cuinar l'arròs, el que permetria veure les distintes formes d'utilitzar aquest aliment.
  
6. El budisme. Essent aquesta la principal religió practicada a Tailàndia, s'utilitzaria a classe un text on s'explicaria la història de Buda, alhora que es mostrarien fotografies d'escultures de Buda i de temples budistes.

## DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT

### ORDRE

de 3 de setembre de 1996, de regulació del procediment de qualificació de determinats centres públics o privats sostinguts amb fons públics de Catalunya com a centres d'atenció educativa preferent.

La Llei orgànica 1/1990, de 3 d'octubre, d'ordenació general del sistema educatiu, estableix, en el títol 5, que els poders públics promouran accions de caràcter compensatori en relació amb les persones, grups i àmbits territorials que es trobin en situacions desfavorables, amb l'objectiu de fer efectiu el principi d'igualtat en l'exercici del dret a l'educació, i proveiran els recursos econòmics per a aquest fi.

Des de l'any 1982, el Departament d'Ensenyament ha dut a terme accions específiques adreçades a orientar i facilitar l'activitat dels centres docents que es troben en aquesta situació. L'Ordre de 10 de novembre de 1982, per la qual es va constituir la Junta de Promoció Educativa d'Escoles d'Acció Especial a Catalunya, va potenciar el suport a l'alumnat d'aquests centres. Incidint directament en aquest àmbit, el Decret 155/1994, de 28 de juny, que regula els serveis educatius del Departament d'Ensenyament, assenyalava com a objectiu prioritari donar suport als centres que atenen alumnat amb necessitats educatives específiques, alhora que posen a l'abast del professorat recursos pedagògics diversos.

Així mateix, la Llei orgànica 9/1995, de 20 de novembre, de la participació, l'avaluació i el govern dels centres docents, estableix, a la disposició addicional 2, l'escolarització d'alumnes amb necessitats educatives especials i reconeix com a factor d'atenció educativa específica, aquells que es troben en situacions socials o culturals desfavorides. Així mateix, estableix que les administracions educatives han de dotar els centres dels recursos necessaris per atendre adequadament aquests alumnes.

D'acord amb això, es fa necessari actualitzar els indicadors objectius que permeten identificar els centres que requereixen d'una actuació educativa preferent, així com el procediment per a qualificar-los.

Per tal de fer-ho efectiu i d'acord amb l'informe del Consell Escolar de Catalunya,

ORDENO:

#### Article 1

Els centres d'atenció educativa preferent són aquells centres docents públics o privats, sostinguts amb fons públics, que imparteixen els ensenyaments de les etapes d'educació infantil, primària i secundària obligatòria a alumnes que tenen especials dificultats per assolir els objectius generals de l'educació bàsica a causa de les seves condicions socials i culturals, situats en entorns socials i econòmics desfavorits, i que siguin qualificats com a tals d'acord amb el que preveu aquesta Ordre.

#### Article 2

La qualificació d'aquests centres s'efectuarà per resolució del conseller d'Ensenyament, d'acord amb el procediment que estableix aquesta Ordre i tenint en compte les disponibilitats pressupostàries.

#### Article 3

Els centres esmentats a l'article 1 que vulguin ser qualificats com a centres d'atenció educativa preferent hauran de presentar una sol·licitud del director del centre, quan es tracti d'un centre de titularitat del Departament d'Ensenyament, del president de la corporació, quan es tracti d'un centre de l'administració local, o del titular, quan es tracti d'un centre privat, adreçada al delegat territorial corresponent. La sol·licitud haurà d'anar acompanyada dels següents documents:

a) Memòria justificativa, en la qual es facin constar les dades de què disposi el centre referides al seu alumnat i al seu entorn proper. En la memòria s'aportarà la informació corresponent als indicadors que s'esmenten a l'article 7 d'aquesta Ordre.

b) Pla d'actuació, on s'especifiquin les actuacions de caràcter compensatori i d'atenció a la diversitat de l'alumnat, que es preveuen dur a terme per facilitar als alumnes del centre l'assoliment dels objectius generals de les etapes que s'imparteixen.

c) Acta del consell escolar del centre on es doni suport a la petició per una majoria de dos terços dels seus membres.

#### Article 4

4.1 La comissió d'ordenació educativa de cada delegació territorial, creada per l'Ordre de 31.5.1990 (DOGC núm. 1304, de 13.6.1990), que serà l'òrgan encarregat d'estudiar la sol·licitud, demanarà un informe a la Inspecció d'Ensenyament per tal de valorar i completar les dades aportades pel centre. L'informe de la Inspecció inclourà les dades proporcionades per altres òrgans i serveis dependents del Departament d'Ensenyament o d'altres administracions que desenvolupin actuacions en el sector corresponent al centre. Un cop estudiada tota la informació, la comissió d'ordenació educativa proposarà al delegat territorial la qualificació o la desestimació del centre com d'atenció educativa preferent.

4.2 La delegació territorial elevarà la proposta de qualificació i la resta de la documentació a la Direcció General d'Ordenació Educativa, la qual demanarà els informes oportuns a la Direcció General de Recursos Humans, a la Direcció General de Centres Docents i a la Direcció General de Promoció Educativa.

4.3 Una vegada complet l'expedient, el conseller d'Ensenyament resoldrà sobre la qualificació o desestimació del centre com d'acció educativa preferent. Aquesta qualificació tindrà efectes a partir de l'inici del curs següent a la data de la resolució que l'aprovi.

4.4 El termini màxim per resoldre és de tres mesos a comptar de la presentació de la sol·licitud. Transcorregut aquest termini sense que s'hagi dictat resolució expressa, aquesta s'entendrà desestimada.

#### Article 5

5.1 La comissió d'ordenació educativa de cada delegació territorial, mitjançant la Inspecció d'Ensenyament, realitzarà el seguiment de les actuacions dels centres qualificats d'atenció educativa preferent i l'evolució del seu alumnat i del seu entorn. Si l'informe de la Inspecció fos negatiu, i prèvia comunicació al consell escolar del centre, en el cas de centres públics, i al consell

escolar i al titular del centre, en el cas de centres privats sostinguts amb fons públics, la comissió d'ordenació educativa podrà proposar al delegat territorial la supressió de la qualificació com a tal del centre que correspongui.

5.2 El delegat territorial elevarà la proposta de supressió de la qualificació al conseller d'Ensenyament, per tal que emeti la resolució corresponent. La supressió tindrà efectes a l'inici del curs següent al de la data de la resolució.

#### Article 6

6.1 Els centres qualificats d'atenció educativa preferent disposaran dels recursos humans i materials previstos amb caràcter general. Complementàriament, i en funció de les necessitats dels alumnes que s'hi escolaritzen, podran disposar, a més, del següent:

Un increment de les hores destinades a l'atenció individualitzada en funció de la ràtio alumnes/grup, d'acord amb l'informe de la Direcció General de Recursos Humans, si es tracta d'un centre de titularitat del Departament d'Ensenyament, o de la Direcció General de Centres Docents, si es tracta d'un centre d'altra titularitat.

Una intervenció preferent dels serveis i programes educatius, d'acord amb l'informe de la Direcció General d'Ordenació Educativa.

Un increment en la dotació econòmica que amb caràcter ordinari els correspongui en concepte de despeses de funcionament, d'acord amb l'informe de la Direcció General de Centres Docents.

Autorització per mantenir el centre en funcionament o el nombre de grups malgrat disposar d'una ràtio alumnes/unitat inferior a l'ordinària, quan excepcionalment el servei escolar ho requereixi, d'acord amb l'informe de la Direcció General de Centres Docents.

6.2 L'alumnat d'aquests centres tindrà una consideració prioritària en l'assignació de beques i ajuts a l'estudi, d'acord amb les condicions que es determinin en les convocatòries específiques.

6.3 Els centres privats sostinguts amb fons públics qualificats d'atenció educativa preferent que imparteixen el segon cicle d'educació infantil podran sol·licitar la subscripció d'un concert educatiu per a les unitats corresponents a aquest cicle.

6.4 El Departament d'Ensenyament durà a terme les actuacions necessàries per tal que els centres d'acció educativa preferent disposin d'orientacions i assessorament per al desplegament del currículum així com d'una oferta suficient d'activitats de formació permanent adient a les necessitats del professorat.

#### Article 7

Per tal d'identificar i proposar els centres que poden ser qualificats com d'atenció educativa preferent, la comissió d'ordenació educativa corresponent prendrà com a referència el conjunt d'indicadors següents, per tal de fer una valoració de la situació del centre:

a) Indicadors referits a l'entorn proper al centre:

a.1 Situació del centre en un sector on es desenvolupen plans integrals de diverses administracions adreçats a compensar situacions de desigualtat.

a.2 Dades objectives del sector referides al percentatge d'atur, a les rendes familiars, al per-

centatge d'analfabetisme, d'immigració, de població pertanyent a minories ètniques o culturals, i altres indicadors de similar naturalesa.

b) Indicadors i criteris relacionats amb l'alumnat del centre:

b.1 Existència d'un nombre significativament superior a la mitjana de la resta de centres d'alumnes immigrants o que pertanyen a minories ètniques, que necessiten suport individualitzat o mesures específiques per assolir els objectius del currículum escolar per raó de les seves condicions socials i culturals, que s'han incorporat amb retard al sistema educatiu o que presenten un nombre important de faltes d'assistència.

b.2 Existència d'un nombre significativament superior a la mitjana de la resta de centres d'alumnes les famílies dels quals necessiten atenció dels serveis socials o sanitaris a causa de problemàtiques relacionades amb drogodependències, maltractaments, abandonaments familiars, ingrés en centres penitenciaris o de menors, o per altres situacions de similar naturalesa.

b.3 Existència d'un nombre significativament superior a la mitjana de la resta de centres d'alumnes que motiven demandes reiterades a la Inspecció, a la delegació territorial o a altres òrgans de diferents administracions, relacionades amb conductes d'inadaptació social o escolar.

Barcelona, 3 de setembre de 1996

JOSEP XAVIER HERNÁNDEZ I MORENO  
Conseller d'Ensenyament

(96.240.042)

\*

#### Article 8

Els òrgans competents del Departament d'Ensenyament duran a terme les accions necessàries per donar compliment al que estableix l'article 6 d'aquesta Ordre, en relació amb els centres públics i els centres sostinguts amb fons públics que hagin estat qualificats d'acció educativa preferent.

#### DISPOSICIONS TRANSITÒRIES

—1 Els centres que fins al moment de l'entrada en vigor d'aquesta Ordre hagin estat qualificats com d'acció especial, per tal de ser qualificats com a centres d'acció educativa preferent hauran de presentar només la sol·licitud del director i l'acta del consell escolar del centre prevista a l'article 3 d'aquesta Ordre. Prèviament a la corresponent resolució, la Inspecció d'Ensenyament emetrà informe justificatiu en què es valorarà la petició i les circumstàncies concurrents en els centres docents de l'entorn del peticionari. En aquests casos, la qualificació dels centres com d'acció educativa preferent tindrà efectes des de l'endemà de la publicació de la resolució del conseller d'Ensenyament.

—2 Amb efectes de l'inici del curs 1996-97, i mentre no s'hagi pogut resoldre la corresponent qualificació com a centres d'atenció educativa preferent, les plantilles dels centres d'ensenyament secundari que escolaritzin alumnes provinents dels centres que hagin estat qualificats com d'acció especial fins al moment de l'entrada en vigor d'aquesta Ordre, s'adaptaran, prèvia autorització de la Direcció General de Recursos Humans del Departament d'Ensenyament, a les necessitats específiques de l'esmentat alumnat.

#### DISPOSICIÓN FINAL

Aquesta Ordre entrarà en vigor l'endemà de la seva publicació al DOGC.