



Universitat de Girona

EDUCACIÓ I INTEGRACIÓ EN EL CAS DE LA COMUNITAT MARROQUINA A GIRONA. UNA ANÀLISI ENTRE EL PAÍS D'ORIGEN I EL D'ASSENTAMENT

Josep Miquel PALAUDÀRIAS i MARTÍ

ISBN: 978-84-691-5688-9

Dipòsit legal: GI-1009-2008

<http://hdl.handle.net/10803/7983>

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi doctoral i la seva utilització ha de respectar els drets de la persona autora. Pot ser utilitzada per a consulta o estudi personal, així com en activitats o materials d'investigació i docència en els termes establerts a l'art. 32 del Text Refós de la Llei de Propietat Intel·lectual (RDL 1/1996). Per altres utilitzacions es requereix l'autorització prèvia i expressa de la persona autora. En qualsevol cas, en la utilització dels seus continguts caldrà indicar de forma clara el nom i cognoms de la persona autora i el títol de la tesi doctoral. No s'autoritza la seva reproducció o altres formes d'explotació efectuades amb finalitats de lucre ni la seva comunicació pública des d'un lloc aliè al servei TDX. Tampoc s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant als continguts de la tesi com als seus resums i índexs.

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis doctoral y su utilización debe respetar los derechos de la persona autora. Puede ser utilizada para consulta o estudio personal, así como en actividades o materiales de investigación y docencia en los términos establecidos en el art. 32 del Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual (RDL 1/1996). Para otros usos se requiere la autorización previa y expresa de la persona autora. En cualquier caso, en la utilización de sus contenidos se deberá indicar de forma clara el nombre y apellidos de la persona autora y el título de la tesis doctoral. No se autoriza su reproducción u otras formas de explotación efectuadas con fines lucrativos ni su comunicación pública desde un sitio ajeno al servicio TDR. Tampoco se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al contenido de la tesis como a sus resúmenes e índices.

WARNING. Access to the contents of this doctoral thesis and its use must respect the rights of the author. It can be used for reference or private study, as well as research and learning activities or materials in the terms established by the 32nd article of the Spanish Consolidated Copyright Act (RDL 1/1996). Express and previous authorization of the author is required for any other uses. In any case, when using its content, full name of the author and title of the thesis must be clearly indicated. Reproduction or other forms of for profit use or public communication from outside TDX service is not allowed. Presentation of its content in a window or frame external to TDX (framing) is not authorized either. These rights affect both the content of the thesis and its abstracts and indexes.

JOSEP MIQUEL PALAUDÀRIAS i MARTÍ

**EDUCACIÓ I INTEGRACIÓ EN EL
CAS DE LA COMUNITAT
MARROQUINA A GIRONA. UNA
ANÀLISI ENTRE EL PAÍS
D'ORIGEN I EL D'ASSENTAMENT**

TESI DOCTORAL DIRIGIDA PEL DOCTOR SALOMÓ MARQUÈS

Salomó Marqués

DEPARTAMENT DE PEDAGOGIA
FACULTAT DE CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ
UNIVERSITAT DE GIRONA

ANY 1998

Aquest estudi ha comptat amb una beca de la Fundació
J. Bofill, a la qual l'autor agraeix el suport



Universitat de Girona
Biblioteca

A Moha, Hassan A., Hassan B., Dolors, Toni, Isabel, Mariona, Marius, Trini, Carles i a la família Boubes i d'en Msoud per obrir-me la porta de la seva amistat i a la d'en Hassan pel seu acolliment en el Rif i també a totes les persones que a través d'aquests anys m'han donat el suport necessari per dur a bon port l'elaboració de la tesi.

A Mon, el mestre i amic, per la seva paciència, entrega i orientacions.

Però molt especialment a l'Anna, la Laura i en Nil per l'estimació que m'han donat al llarg d'aquest viatge i sense la qual no hagués trobat la força per recórrer aquest llarg camí.

Si la joventut musulmana que ve a Europa -marroquina, algeriana o tunisiana o d'on siga- ens força al diàleg, ens fa comprendre, ens obri al veïnatge, benvinguda siga, que vinguen tots, que ens invadesquen, ens seran de gran ajuda, ens duran eixides, aportaran salut i vida nova. Però si se'ls maltracta pel fet de ser islàmics i se'ls bandeja, si se'ls força a ser dogmàtics..., quina pena, quant drama, quanta esperança destruïda per a tots!

J. Piera, 1996. *Seducions de Marràqueix*

ÍNDIX

INTRODUCCIÓ	1
-----------------------	---

PRIMERA PART

1. MARC TEÒRIC I CONCEPTUAL DE LA RECERCA	13
Introducció	13
1. Migracions: entre el país d'origen i el d'assentament	15
Emigració	22
Immigració	25
2. La integració de les minories culturals d'origen estranger	32
Fonamentació conceptual	32
La integració en una societat que cerca la interculturalitat	37
Àmbits i condicions de la integració	41
La integració sociocultural dels fills treballadors estrangers i la integració escolar	47
3. Una perspectiva crítica per l'educació	62
Característiques de l'educació tradicional	62
Les crítiques a la tradició	64
Els plantejaments crítics de l'enfocament comunicatiu	73
Fonaments pel desenvolupament d'una educació emancipadora	80
4. Bases per una educació intercultural	102
Bibliografia	111

2. LES RIBERES NORD I SUD DE LA MEDITERRÀNIA. ESCENARIS DE LA IMMIGRACIÓ MARROQUINA . . .	123
Introducció	123
1. Les relacions econòmiques entre el Magreb i la UE	126
2. L'estat de la demografia en el Mediterrani	133
3. La immigració magrebina en l'espai de la UE	138
4. Les polítiques migratòries en l'espai de la UE: entre la seguretat interior i la marginació	143
5. Islam i Occident: entre la proximitat i la incomprensió	149
6. Reflexió	152
Bibliografia	154
3. MARC METODOLÒGIC	159
Introducció	159
1. Paradigmes de referència	160
2. Problemes i hipòtesis que s'ha plantejat la recerca	162
3. Els escenaris: selecció característiques i obstacles	167
Els escenaris a Catalunya	167
L'escenari del Rif	171
Accés als escenaris, estada i obstacles	172
4. Selecció dels participants	175
Els participants en el treball de camp a Catalunya	175
Els participants en el treball de camp al Rif	183
La necessitat de contextualitzar les aportacions dels participants	184

5. Estratègies per a la recollida de dades .	185
El diari de camp	185
L'observació participant	187
Els relats de vida	188
Les entrevistes	191
Els grups de discussió	193
6. Problemes i reflexions sobre els procés etnogràfic	194
Bibliografia	197

SEGONA PART

4. APROXIMACIÓ AL CONTEXT DE PARTIDA. L'EDUCACIÓ MUSULMANA I L'ENSENYAMENT PÚBLIC NO UNIVERSITARI AL AMRROC	201
 Introducció	201
1. El context de partida: Característiques generals	203
Aspectes geogràfics	203
Demografia	205
Breu història de l'Estat marroquí	207
Una aproximació al context polític	211
Les cultures i les llengües del Marroc	214
La religió	217
Aspectes socials	222
Dades econòmiques	225
La immigració marroquina a l'estranger	228
Algunes característiques del Rif	231
2. L'educació a l'islam	235
L'educació a l'Alcorà i la Sunna	237
Cites educatives en els textos alcorànics	239
El concepte d'infància a l'islam	243
Institucions educatives islàmiques	244
Introducció a la classificació de les ciències	249
El professorat	250
Mètodes educatius	251
Dues propostes per l'ensenyament i l'aprenentatge	251

3. L'educació fonamental i secundària al Marroc	255
L'ensenyament abans de la colonització	256
L'ensenyament a l'etapa colonial	259
L'herència educativa colonial	263
Les reformes educatives en el Marroc independent	265
Polítiques i accions educatives a partir de 1985	269
5. APROXIMACIÓ AL CONTEXT D'ARRIBADA	311
Introducció	311
1. Dades generals de la immigració a l'Estat espanyol i a Catalunya	313
La situació a l'Estat	313
Les dades a Catalunya	316
Dades de la comunitat marroquina a la província de Girona 1995-1997	319
2. Entorn legislatiu de la immigració	327
La Constitució espanyola	327
La llei d'estrangeria	330
El reglament d'estrangeria de 1996	333
El Pla interdepartamental d'immigració	335
3. La comunitat marroquina a Catalunya	335
4. L'escolarització dels nens i nenes marroquins. L'estat de la qüestió	348
5. L'alumnat magrebí a les escoles públiques de la província de Girona	359
El context escolar	360
Perfil socioformatiu de l'alumnat	365
Les regions d'origen de l'alumnat marroquí	377
Bibliografia	380

TERCERA PART

6. SOCIETAT, CULTURA I ESCOLA EN EL RIF ORIENTAL	385
Introducció	385
1. L'islam	386
2. Breu aproximació al context sociocultural.	390
3. L'escola	397
El context general	397
Què opina el professorat sobre els pares i l'alumnat	400
Arabització i continguts	402
El professorat	407
Alguns elements d'organització escolar .	409
Les escoles	411
Bibliografia	416
7. FACTORS QUE INCIDEIXEN EN LA INTEGRACIÓ I ESCOLARITZACIÓ DE LA COMUNITAT MARROQUINA	419
Introducció	419
1. L'alumnat marroquí en els centres escolars d'Anglès i Palafrugell	420
Anglès: L'alumnat marroquí i els centres d'educació obligatòria	422
Palafrugell: L'alumnat marroquí i els centres d'educació obligatòria	432
2. Trets generals de la comunitat marroquina en el país d'origen	449
Migració	449
Organització social i familiar	452
Treball	454
Religió	455

3. Vida quotidiana en les comunitats marroquines d'Anglès i Palafrugell	457
El consum	457
Les dones	460
Identitat i identificació	464
El joves	468
Les llengües	472
Organització familiar i social	474
L'habitatge	481
Projecte migratori	484
La religió	486
Treball	493
4. Educació i escolarització en el cas de les comunitats marroquines d'Anglès i Palafrugell. Entre el país d'origen i el d'assentament	496
L'educació familiar	496
La formació que reberen el adults al Marroc	503
L'experiència formativa dels pares a Catalunya	509
L'educació que han rebut els joves al Marroc	511
L'escolarització a Catalunya	517
5. Què opinen els participants sobre l'escolarització dels infants i joves	523
Què opinen els pares sobre l'escola i l'educació dels seus fills	523
Què opinen els joves sobre l'escola que han viscut a Catalunya	535
6. Procés d'integració i d'escolarització en la comunitat marroquina	542
El procés d'integració social i cultural	543
El procés d'integració escolar	551
Bibliografia	559
8. CONCLUSIONS	567
ANNEXOS	581

INTRODUCCIÓ

Els orígens del treball que es presenta cal trobar-los en els projectes d'investigació en els quals s'ha participat al llarg dels darrers anys sobre l'escolarització dels fills de treballadors estrangers, en l'interès i aproximació realitzada cap a les cultures del Magreb, particularment de la marroquina, i en la relació que s'ha establert amb alguns mestres i centres educatius atesa la preocupació i interrogants sobre les circumstàncies i factors que incideixen en l'escolarització de l'alumnat de nacionalitat marroquina.

En tot aquest procés de recerca i aprenentatge sobre què és i com es desenvolupa la interculturalitat i molt particularment l'educació intercultural, s'ha observat que es tendeix a construir un discurs i unes pràctiques interculturals que, malgrat les reflexions crítiques, obvia freqüentment un element cabdal, bàsic de la interculturalitat: la necessària relació i comunicació entre els grups culturals com a procés que aportí les bases per construir un nou marc sociocultural entre tots els ciutadans i per a tothom, dins d'una societat que es mostra i es reconeix de mica en mica cada cop més pluricultural.

Si es trasllada aquesta situació a diversos contextos educatius, s'observa que l'educació intercultural s'està elaborant quasi exclusivament des de la societat d'assentament, des de la cultura dominant i molt esporàdicament amb la participació de persones que poden aportar altres elements culturals, així com els seus projectes socials i culturals i també en alguns casos la seva experiència migratòria.

Si s'aterra en el camp escolar també es constata la tendència a construir estratègies i projectes educatius sense l'opinió dels altres, en aquest cas de la comunitat i famílies marroquines, en l'elaboració de propostes, discursos, polítiques i pràctiques educatives que apareixen sota el títol d'interculturals. Una conseqüència d'aquesta situació és un major grau de dificultat en el moment de desenvolupar un nou marc social, cultural i educatiu de referència, que ha de facilitar una escolarització de qualitat, és a dir una educació democràtica que es desenvolupi donant a tothom, de forma efectiva, les mateixes oportunitats d'aprenentatge.

També s'ha observat la tendència dominant a analitzar els processos d'escolarització i a donar respostes a les qüestions que els professionals de l'educació plantegen, sense tenir en compte el procés global de la migració. Per una part es tendeix a ignorar l'existència del procés migratori que han viscut els pares i en alguns casos els fills -entès com a un procés entre el país d'origen el d'assentament-, però per una altra es categoritza la població a partir d'una cultura d'origen estereotipada i encorada en el passat, i tamisada a partir d'elements socioeconòmics. Les polítiques educatives, en general, tampoc tenen en compte la interrelació entre el procés d'integració que la família i la comunitat marroquina desenvolupa i el processos d'escolarització i d'integració escolar dels infants i adolescents.

En l'actualitat l'escolarització de l'alumnat marroquí a les escoles i posteriorment en l'Ensenyament Secundari Obligatori, és viscuda com a un problema greu entre el professorat per raons com: la desconeixença de la seva cultura d'origen i del procés migratori, la manca de

formació específica en l'atenció educativa a la diversitat cultural, el desconeixement de les problemàtiques que la població marroquina viu en el procés d'assentament i d'integració, les peculiaritats relacionals dins del col·lectiu marroquí, les dificultats de comunicar-se amb un alumnat que en els inicis té dificultats per dominar les llengües i codis d'aprenentatge a l'escola, les dificultats d'aprenentatge en general i un llarg etcètera que al llarg de la recerca s'aniran explicitant.

Per tant, situats sobre la comunitat marroquina i explicitat el context escolar, la investigació es plantejà que calia aportar dos elements: primer, un estudi que interrelacionés els processos d'integració social i cultural amb l'escolarització i la integració escolar dels infants i joves, cosa que suposa una anàlisi sobre el paper integrador que l'escola desenvolupa i pot desenvolupar en una societat que cerca la interculturalitat. I segon, l'opinió dels adults i dels joves sobre l'escola i el procés d'escolarització, per tal de recollir elements que permetin unes primeres passes en la construcció d'accions educatives que s'apropin a les necessitats de tot l'alumnat, tenint com a referència les aportacions d'altre grup cultural i per tant, cap a un desenvolupament de l'educació intercultural més participatiu.

Per aquestes raons la recerca s'ha plantejat la comprensió de com la comunitat marroquina viu l'escolarització dels infants i joves des de la concepció d'educació i escola que els treballadors i les famílies d'origen marroquí han desenvolupat en el seu procés d'integració, tenint com a marcs de referència la formació i la cultura dins del seu procés migratori, amb la finalitat de transformar aquells elements socials,

culturals i educatius necessaris per construir la interculturalitat.

A partir d'aquest plantejament la recerca s'ha desenvolupat a través dels següents objectius:

1. Estudiar com des de la població marroquina es viu i conceptualitza l'escola i l'escolarització.
2. Copsar les influències de la integració en l'escolarització i viceversa, en la comunitat marroquina
3. Aportar informació a la comunitat escolar sobre les característiques socioculturals i formatives de la comunitat marroquina, per tal d'orientar les accions socioeducatives que l'escola impulsa.
4. Promoure la reflexió i formació del professorat sobre la diversitat cultural, les minories culturals d'origen immigrant i els processos escolars.

Aquests objectius presentaven un repte significatiu per a la recerca atesa la necessària implicació, no solament per qüestió metodològica, sinó també a causa dels seus plantejaments, d'una interdisciplinarietat que facilita la connexió entre l'educació i la realitat sociocultural que envolta la comunitat marroquina. Avui no és possible desenvolupar processos educatius transformadors, desconeixent el desenvolupament de la societat, de la cultura, de l'economia...; ni és possible evolucionar en el discurs i les pràctiques pedagògiques sense una estreta relació amb les aportacions d'altres disciplines, perquè la interdisciplinarietat facilita una diversitat d'enfocaments que permeten anàlisis més acurades d'allò que s'estudia i, simultàniament, promou un aprenentatge que dimensiona la reflexió crítica que es realitza. Per

aquestes raons la present recerca s'ha construït a través d'un diàleg, bàsicament, entre la pedagogia, com a principal punt de referència, la sociologia i l'antropologia per tal d'abastir els fins exposats.

La implicació de la interdisciplinarietat també respon a un plantejament pedagògic que intenta apropar els professionals de l'educació cap a un marc teòric que els faciliti la comprensió i posterior implantació de canvis en la forma d'entendre l'escolarització de l'alumnat d'origen marroquí que impulsi, alhora, unes pràctiques d'ensenyament i aprenentatge comprensives, reflexives, i crítiques que orientin les accions i intervencions educatives dirigides a tota la població escolar tenint en compte el context escolar i l'extra-escolar. I més globalment, sobre la necessitat de plantejar una educació per a tothom que faciliti la integració plural en el marc escolar i extraescolar.

Un altre element sobre el qual s'ha fonamentat la recerca ha estat la globalitat, característica pròpia d'un estudi sobre interculturalitat, però també com a element inherent a un procés d'investigació que s'ha desenvolupat en dos espais geogràfics i socioculturals, per una banda el d'origen, el Marroc - i més concretament el Rif Oriental- i per altra el d'assentament, localitzat en aquest cas a la província de Girona. La globalitat també s'ha desenvolupat a través de factors geogràfics, socials, culturals, polítics i educatius... que s'han introduït en la recerca perquè s'ha optat per un posicionament proper al marc teòric de l'articulació, marc que es desenvolupa a través d'una anàlisi del processos migratoris, que parteix de la necessitat d'aproximar-se a les condicions i a les raons que impulsen l'emigració i als processos d'assentament i d'integració, entenent-los a través d'una articulació

d'espais geopolítics, culturals i socials que es fonamenten a través de xarxes socials que comporten els fluxos migratoris i que responen a exigències del mercat més enllà de les fronteres nacionals. Aquesta aproximació global ha estat un posicionament imprescindible per entendre

els processos educatius i d'integració estudiats en un continu, però sense determinismes.

Un cop exposat el marc general sobre els quals la tesi s'ha desenvolupat, cal presentar els continguts dels capítols.

En el primer capítol s'exposa el marc teòric i conceptual sobre el qual s'ha fonamentat la recerca. Aquest es desenvolupa a tres nivells. En el primer es planteja una aproximació a la necessitat d'abordar una teoria sobre les migracions que impliqui la diversitat de factors que intervenen en el procés migratori, emigració i immigració, més enllà de la temporalitat amb què es viu la presència dels treballadors estrangers. En el segon es presenta un marc per entendre i analitzar la integració social i cultural de les minories culturals i es plategen unes reflexions sobre els àmbits i condicions de la integració que condueixen a un abordatge de la integració sociocultural i escolar dels fills de treballadors estrangers. I en el tercer nivell es presenta una perspectiva teòrica per a l'educació fonamentada en la teoria crítica i emancipadora com a base per a una conceptualització de l'educació intercultural. Amb el contingut d'aquest capítol s'han posats les bases per a l'anàlisi de la informació recollida i en part, de la metodologia emprada.

En el segon capítol es realitza un recorregut contemporani entre el sud i nord de la Mediterrània, com

a escenaris de relacions d'intercanvi cultural entre Orient i Occident, com a espais de colonització i de polítiques dominadores del Nord cap al Sud i també a través dels ja històrics processos migratoris entre ambdues riberes. Aquest recorregut s'estableix a través de les relacions econòmiques entre el Magreb i la Unió Europea (UE); de l'estat de la demografia en el Mediterrani; de la immigració magrebina en l'espai dels Estats de la UE i de les polítiques migratòries que dominen l'àmbit Comunitari en nom de la seguretat interior i finalment de les relacions entre l'islam i Occident. És un capítol que posa les bases per a una anàlisi de les relacions entre el país d'origen i el d'assentament a través els processos migratoris.

En el tercer capítol es presenta el marc metodològic. Aquest s'ha desenvolupat sota la perspectiva etnogràfica i crítica que ha orientat el procés de recerca a través dels elements més rellevants de la investigació; dels escenaris on s'ha desenvolupat el treball de camp, que són les poblacions d'Anglès i Palafrugell, a la província de Girona, i de l'entorn de Nador, en la província marroquina del Rif Oriental. I també es presenta amb detall els criteris i procés de selecció dels participants, així com les estratègies utilitzades per a la recollida de dades. El desenvolupament del capítol no és solament descriptiu, sinó que s'ha implicat un cert nivell de reflexió sobre la metodologia emprada i sobre l'experiència investigadora que ha suposat el procés etnogràfic.

Amb el quart capítol s'entra en el marc contextualitzador de la tesi. Aquest aporta informació sobre elements que en principi pertanyen al context de partida. Primer es presenta una aproximació als contextos geogràfics, demogràfics, socials, religiosos, polítics, culturals i

migratoris per donar una idea aproximada sobre el Marroc actual i en conseqüència sobre els factors que impulsen i condicionen l'emigració i el desenvolupament del seu sistema d'ensenyament. Posteriorment es realitza un breu estudi, en una perspectiva històrica sobre l'evolució de l'educació musulmana que implica una anàlisi de les bases alcoràniques de l'educació. En el darrer bloc del capítol s'aborda el desenvolupament del sistema d'ensenyament al Marroc des d'abans de la colonització i fins al present a través de la darrera reforma educativa per aproximar la recerca a la situació que viu avui l'escola marroquina. El capítol dins del procés d'anàlisi entre l'origen i l'assentament recull aquelles dades que possibiliten una aproximació al coneixement necessari per entendre el procés migratori, de formació i d'escolarització en el cas de la comunitat marroquina.

En el cinquè capítol es presenten unes dades quantitatives i qualitatives sobre la immigració marroquina a l'Estat espanyol, Catalunya i la província de Girona com a pas previ a una aproximació al procés d'assentament i d'integració que la comunitat i les famílies estan desenvolupant¹. També s'exposa una aproximació jurídica als drets dels treballadors estrangers i al context sociocultural i escolar de la comunitat marroquina, aportant unes dades que són un acostament al perfil socioformatiu de l'alumnat d'origen marroquí a les escoles de la província de Girona.

¹ Es diferencia comunitat i famílies, perquè s'entén per comunitat el grup social format per institucions i per persones de nacionalitat marroquina que habiten en una determinada població sota un sentit de pertinença a través d'uns valors i unes dinàmiques socioculturals amb les quals s'identifiquen, i s'entén per marc familiar els processos més particulars, aquells que el nucli familiar està desenvolupant a través del procés de reagrupament i d'assentament.

En el capítol sisè s'inicia la tercera part de la tesi, el contingut d'aquest aporta la informació obtinguda a través de l'aproximació etnogràfica desenvolupada a l'entorn de la ciutat de Nador, amb l'objectiu de aportar dades sobre el context rifeny que és l'origen de gran part de les persones que han participat en la recerca. És una informació limitada per les característiques del procés etnogràfic que es desenvolupà, però aporta un nivell d'informació que permet comprendre amb més detall les circumstàncies que influeixen en el procés migratori i algunes de les dinàmiques i respostes que treballadors i famílies d'origen marroquí desenvolupen a nivell grupal i individual en el context d'immigració. El paper de l'islam, les condicions socials, culturals i polítiques en origen i molt especialment les escolars, configuren un contingut que han aportat les persones que participaren i col.laboraren en el treball realitzat en el Rif.

El setè i darrer capítol aporta la informació recollida a través de les aportacions que han fet els diferents participants de la recerca i s'estructura a través de la informació aportada pel centres escolars, centres de primària i secundària obligatòria sobre l'escolarització de l'alumnat de nacionalitat marroquina. També es presenten algunes de les característiques de la comunitat marroquina en el país d'origen i dels factors socials, culturals, laborals... que conformen el procés d'assentament i d'integració de la comunitat i famílies marroquines que s'han obtingut a través del procés etnogràfic desenvolupat en les localitats d'Anglès i Palafrugell. Els apartats quart i cinquè del capítol recullen els processos formatius viscuts en el país d'origen i en el d'assentament per part dels adults i dels infants i joves, així com l'opinió dels adults i dels fills sobre l'escola i escolarització que viuen o han viscut a Catalunya. Finalment aquest capítol aporta

unes reflexions i orientacions que són les respostes als problemes i hipòtesis que ha plantejat la present investigació.

Les conclusions desenvolupen a través d'un posicionament prospectiu, unes aportacions sobre la integració social i cultural com a procés i fonament per a una societat que cerca la convivència i el desenvolupament de l'educació intercultural més enllà de les modes.

Tots els capítols presenten en la seva estructura una introducció que permet al lector situar-se enfront del seu contingut. I al final de capítol també es troba la bibliografia utilitzada o consultada per a la seva confecció, tenir la bibliografia a mà facilita les consultes. La bibliografia que s'aporta no s'ha recollit pensant en la confecció d'un llarg llistat de bibliografia orientativa perquè en l'actualitat les fonts informàtiques aporten de forma molt ràpida la bibliografia de referència. La feina està en la seva selecció i posterior consulta i lectura, accions que són el primer pas cap al diàleg que l'investigador inicia amb l'objecte de recerca i amb el projecte d'investigació que desenvolupa.

Ja que es parla sobre la bibliografia de la tesi, cal explicitar que aquesta s'ha limitat en un altíssim percentatge a producció bibliogràfica de l'entorn mediterrani per entendre que els processos migratoris que viuen en l'actualitat els països de la ribera nord, els que formen el mur d'una UE excloent, tenen unes característiques diferenciades de les que viuen els països del centre o nord d'Europa. En la bibliografia esmentada hi ha un percentatge important de bibliografia francesa perquè en aquest context s'ha realitzat part de la formació que l'investigador ha rebut en el camp de la

interculturalitat i de les migracions i perquè l'experiència d'aquest país veí aporta unes línies de treball quantitativament i qualitativament importants en els temes que tracta aquesta tesi, que caldra pendre com a orientacions i no com a pautes seguir, ja que en un i altre context, l'assentament del treballadors estrangers i de les famílies té les seves especificitats. També cal dir que s'ha intentat treballar amb una bibliografia variada que aportés altres realitats socials i culturals dins del marc esmentat, sense oblidar la minsa, però no per aquest motiu menys important documentació que es produeix en l'Estat espanyol.

PRIMERA PART

1. MARC TEORIC i CONCEPTUAL: MIGRACIONS, INTEGRACIÓ I EDUCACIÓ

INTRODUCCIÓ

Aquest capítol recull part de les creences que l'autor ha posat en joc per tal de dur a terme la recerca, a través de les teories, dels conceptes i de les reflexions que s'hi exposen. També és el resultat d'una aproximació interdisciplinària aplicada al camp de les ciències socials, com a una necessitat que sorgeix de la pròpia complexitat del camp d'investigació: l'escolarització de l'alumnat d'origen immigrant o, com alguns autors expliciten, l'escolarització dels fills de treballadors estrangers. Per altra banda, la interdisciplinarietat és una exigència per a una recerca que es desenvolupi en una perspectiva crítica i possibilitadora del canvi social.

Per aquest motiu, la utilitat del marc teòric i conceptual, s'ha avaluat tenint en compte que aquest ha de facilitar una lectura interpretativa i comprensiva de la realitat social. O dit d'altra forma, la construcció teòrica que es realitza al llarg de la recerca ha de facilitar a l'investigador mantenir un diàleg comprensiu: amb els participants, amb el procés d'investigació i amb si mateix al llarg del treball de camp.

El contingut d'aquest marc exposa unes bases teòriques que s'han elaborat recollint la diversitat de factors que intervenen en aquest camp de recerca, per respondre, en alguna mesura, alguns dels interrogants que es formulen des de la teoria i des de la pràctica, entenent aquestes opcions com a un flux en íntima relació.

El marc teòric està conformat en tres grans blocs. El

primer desenvolupa les migracions com a un procés, és a dir, tenint present que la població migrant concentra en la seva experiència una doble situació, són emigrants per la població d'origen i immigrants per la d'assentament, aquesta aproximació fa emergir la diversitat de factors que intervenen en el procés migratori.

En el segon bloc, es tracta la integració com a una dinàmica social positiva que ateny a tota la població en una diversitat d'espais i expressions. La integració es presenta com a procés i no solament com a objectiu. Per aquest motiu es parteix d'una fonamentació teòrica sobre la integració, per posteriorment passar a reflexionar sobre la integració en un marc pluricultural i aterrar en la integració de les segones generacions i molt particularment en el marc de la integració escolar.

El tercer bloc exposa el pensament pedagògic en una perspectiva emancipadora, perspectiva que es desenvolupa partint de les teories contemporànies de l'educació que han contestat la tradició pedagògica, per continuar amb l'exposició d'un marc teòric per l'educació, sostingut en l'enfocament comunicatiu i en un posicionament que creu necessària una visió global dels aconteixements i de les problemàtiques. La reflexió que s'hi exposa s'ha elaborat per tal de possibilitar els canvis socials i educatius necessaris per aconseguir una integració sociocultural i una escolarització impulsades pel projecte de la interculturalitat i de l'educació intercultural com a accions que recolzen la convivència en la diversitat i l'aprofundiment dels valors democràtics més enllà del discurs.

1. MIGRACIONES: ENTRE EL PAÍS D'ORIGEN I EL D'ASSENTAMENT

L'anàlisi i estudi dels moviments migratoris comporta introduir-se en un camp de gran complexitat a causa de les dificultats que se li presenten a l'investigador per interrelacionar de forma dinàmica la diversitat de factors que hi intervenen i, alhora, abordar la rellevància de cadascun d'aquests, per tal de copsar-ne la incidència en la globalitat del procés. La complexitat és manifesta, per exemple, quan l'anàlisi planteja la necessitat de conèixer i analitzar les migracions en la perspectiva del procés, és a dir, les repercussions i causes de les migracions en els països d'origen i també en els d'assentament, tenint en compte que avui les polítiques industrials, culturals, econòmiques i socials que impulsen els Estats industrialitzats van, formalment i informal, més enllà de les seves fronteres i per tant incideixen en la perifèria, és a dir, en els països d'emigració.

Les migracions responen a una diversitat de causes i per analitzar-les cal optar per una visió de globalitat sobre els processos migratoris, tenint en compte les fases que en el seu interior es desenvolupen. Aquest posicionament és una exigència metodològica i reflexiva si els estudis volen contestar la imatge de fragmentació amb què la immigració és presentada com a objecte d'estudi, i abordada des dels països d'arribada. Aquesta fragmentació es fa palpable en les polítiques migratòries i en les estratègies dominants, per aconseguir la presència d'estrangers d'origen immigrant amb les mínimes despeses i compromisos i també en les polítiques que diferencien entre estrangers i immigrants.

La tendència és analitzar la situació de les persones d'origen immigrant oblidant el passat social i cultural

que les ha envoltat i que en bona part continua essent el marc de referència en el seu procés d'acomodació. Les polítiques migratòries i d'integració pretenen donar respostes a la situació social de les minories culturals d'origen immigrant, a la cultura d'instal·lació que desenvolupen, a les institucions que creen, així com a l'organització social que desenvolupen, obviant el context de partida. No tenen en compte, per una banda, els perquès de la immigració i per altra, es folkloritzen les cultures i les pautes socials d'origen, que tan importants són per a les persones i comunitats d'origen estranger per situar-se en el context d'arribada.

És a dir, es posen les bases per a un procés d'assimilació que funciona a dos nivells:

- **1er.** La pertinença a la marginació, els estrangers d'origen immigrant es categoritzen com a persones en situació de permanent precarietat en els contextos: laboral, social, econòmic i d'aprenentatges, i es tendeix a considerar-les com persones en estat de pas.

- **2on.** La cultura dominant tendeix a construir un estereotip, basat en què aquestes persones són portadores d'una cultura i una llengua que no tenen prestigi, motiu pel qual cal dotar-los d'una cultura i d'una llengua, les dominants, que tenen la capacitat de facilitar-los la comprensió del context on resideixen.

Per tant, i en coherència amb el que fins ara s'ha exposat i per tal de comprendre els processos migratoris, cal optar per una posició que entengui les migracions "com un procés d'articulació d'espais geopolítics i culturals i un procés de configuració de xarxes socials" (Giménez i Malgesini 1996, 25) que es desenvolupa dins d'un capitalisme que lluita per globalitzar el capital a

nivell internacional i que obstaculitza la igualtat entre els individus i els pobles, impulsant mercats de treball que responen a dos tipus. El primer tipus es dona en els països d'origen, des d'on s'importen matèries primeres i s'abasteix de mà d'obra als països industrialitzats, i on les potències dominants, a través d'entitats financeres internacionals, apliquen noves experiències econòmiques i socials dirigides, sovint, al control de la població i al reajustament dels serveis socials i educatius. El segon tipus és el que es desenvolupa en el països d'immigració, s'estructura a través d'una legislació sobre la immigració discriminadora que obre pas a unes condicions laborals que limiten, els originaris dels països que viuen el primer tipus de mercat, l'exercici dels mateixos drets que els nacionals i que els destina, quasi exclusivament, a uns treballs caracteritzats per la inestabilitat i per la precarietat del treball submergit.

Aquesta situació l'assumeixen els immigrants amb l'objectiu de superar les dificultats econòmiques que viuen en els països d'origen, a través de l'enviament de remeses, els estalvis que aquí realitzen, i que en alguns casos representen una de les principals fonts d'ingressos pel país d'emigració. Aquest és el cas del nord del Marroc, on es calcula que les remeses dels immigrants sufraguen el 60 % de les despeses corrents de les famílies que resideixen a la zona.

Des de l'articulació, el procés migratori pot entendre's a través de tres fases, que acullen diversos aspectes i que estan interrelacionades:

- PRIMERA

La sortida del país d'origen, l'arribada al país d'assentament, els primers contactes amb l'organització

social i també amb la cultura que configura la societat d'instal·lació. Sobre aquesta fase cal tenir present:

- a) la influència de les relacions, històriques i actuals, entre el país d'origen i el d'arribada dins de la política internacional
- b) els factors socials, econòmics i culturals que faciliten la sortida del país
- c) les condicions d'entrada, les exigències legals, les dificultats i/o facilitats per entrar en el país d'immigració i les despeses per aconseguir-ho
- d) l'existència de contactes que facilitin l'assentament: les xarxes migratòries
- e) el mercat laboral, que necessita treballadors per satisfer les necessitats de l'economia submergida, i
- f) la realitat social i cultural que en alguna mesura sigui propera a la de les persones d'origen immigrant.

- SEGONA

El procés d'adaptació i, potser..., posterior integració. En aquesta fase cal tenir en compte que:

- a) l'adaptació es realitzarà en funció de les condicions salarials i laborals que aconseguixen els treballadors immigrants en relació al país d'origen
- b) les consideracions socials i culturals que desenvolupa la societat d'instal·lació sobre la cultura i pautes socials dels immigrants tindran importants efectes sobre les estratègies de les persones d'origen immigrant (la

discriminació, la incidència del racisme i la xenofòbia...)

c) les polítiques immigratòries i d'integració (reagrupament familiar, política de quotes, condicions per obtenir la renovació del permís de residència a promeres i segones generacions...) que es desenvolupen en el context d'arribada poden facilitar o obstaculitzar: l'adaptació, la integració i la clandestinitat

- TERCERA

Els contactes amb el país d'origen i el mite del retorn. Els elements d'aquesta fase que cal tenir present són:

a) presència del mite del retorn en l'imaginari de gran part de les persones que inicien un procés migratori

b) transformació del projecte migratori

c) vivència, per part de l'immigrant, de les necessitats dels que resten en el país d'origen

d) valoració de les condicions de vida que gaudeix l'immigrant, procés que té com a referència les condicions en el país d'origen i en el d'arribada

En la mateixa línia, Dasetto (1990) aporta una interessant teoria per tal d'analitzar els cicles migratoris com a referents que facilitin la comprensió i interpretació del procesos d'articulació, més enllà de l'espontaneïtat amb què freqüentment s'aborden les migracions. Aquest autor parteix d'un concepte de cicle migratori que comprèn les fases esmentades, però que alhora dóna un marc de conjunt amb l'objectiu de copsar "els processos a través dels quals les poblacions que

pertanyen a un espai econòmic perifèric, arriben, s'estableixen i s'assenten en l'espai d'un Estat-nació que pertany a un dels pols centrals de l'economia capitalista" (Dasseto 1990, 60). Seguint aquest pensament es poden diferenciar tres moments en els cicles.

- 1 er. Els actors d'aquest primer moment són, en gran part, homes amb o sense família que efectuaran l'entrada en l'espai d'arribada en funció del salari i dels factors econòmics que afavoreixen la seva contratació. Aquests elements són els que determinen, en bona part, les relacions amb l'entorn i també amb el país d'origen.

La situació laboral i salarial comporta una situació de marginalitat que condiciona les relacions amb les institucions i l'adquisició d'un estatut jurídic. En aquest context, sovint, el treballador estranger no se sent com una persona marginada, ja que per una banda es situa dins d'un parèntesi, en relació al context d'origen, i per una altra, utilitza per relacionar-se amb l'entorn immediat, pautes i orientacions semblants a les que utilitzava en el país de partida, ja que el seu món social es desenvolupa, però també es tanca, dins de la pròpia comunitat etno-nacional. En aquestes circumstàncies, els guanys econòmics i els estalvis que realitza li donen elements per justificar la seva estada i les condicions amb què viu, ja que en el poble d'origen aquest esforç té uns rendiments importants i que es valoren més enllà de l'economia, donen cert prestigi.

El retorn esporàdic per visitar la família també són un factor que el farà sentir-se en una situació de pas; a través d'ells pot palpar allò que idealitza des del país d'immigració.

- 2 on. Viure sol en el país d'arribada no és fàcil, i a mig termini comencen a celebrar-se matrimonis amb dones "autòctones" o bé es produeixen els primers reagrupaments familiars, amb els quals apareixen nous actors: les dones i els infants. L'habitatge passa a tenir un paper important en el procés migratori, ja que serà una peça clau pel reagrupament, i en les primeres passes en la recerca de la integració.

Amb els primers estalvis algunes famílies iniciaran la construcció de cases en el país d'origen, per tal de reafirmar que tornaran a viure a l'entorn de la família i comunitat que deixaren. Per altra banda, aquest habitatge també és un element de prestigi davant la població d'origen.

La convivència familiar farà replantejar el projecte de retorn, tot i que en inici aquest no s'explicita ni en el si de la família ni en la comunitat. Paral·lelament els treballadors i les seves famílies adoptaran alguns dels codis socials i culturals de la societat d'instal·lació, de forma que s'inicia un lent procés d'enculturació, ja sigui a través de l'escolarització dels infants i joves o bé de la participació dels adults en l'espai públic. Simultàniament, però, els homes creen xarxes paral·leles per mantenir una presència, el més constant possible, en el treball i en ocasions, també per abastir-se de productes de consum bàsic. És en aquest moment quan es produeixen els primers conflictes amb la societat d'assentament i a l'interior de les comunitats que formen els immigrants.

- 3 er. El projecte del retorn ja s'ha abandonat per un d'assentament i en aquesta nova situació tant els conflictes interns, familiars o de la comunitat, com externs promouen la necessitat d'un reconeixement de les

minories culturals en l'espai social i en la historicitat de la societat en què habiten. Els conflictes amb l'exterior -amb l'alteritat- reforçaran la identitat col·lectiva i aquesta, sovint, tindrà com a referent els elements més tradicionals de la cultura i societat d'origen.

Els conflictes interns hauran de contestar al concepte de societat que les segones generacions han adquirit a través de la seva escolarització o bé a través de les interrelacions socials i laborals que han desenvolupat. En el procés d'assentament, la societat dominant es plantejarà la necessitat d'impulsar polítiques d'integració a través d'una negociació implícita o explícita que hauria de recórrer les diferents realitats socials, situació que durà a una diferenciació ètnica o ètnico-nacional de les poblacions en conflicte.

En aquest punt i en funció de les condicions en què s'ha realitzat l'assentament i el diàleg social, en definitiva l'acolliment i la integració, les comunitats d'origen immigrant reivindicaran uns drets, i aquest procés portarà a enfrontaments que es desenvoluparan a través de rivalitats socials i polítiques que recuperaran les dificultats que històricament han viscut al llarg del seu procés d'assentament. L'escola com a institució activa en el procés d'enculturació i aculturació, viu de forma conflictiva el debat que es genera en l'exterior.

1.1. Emigració

La comprensió dels moviments emigratoris, com ja s'ha explicitat, també requereixen una aproximació global, per tal de superar les teories que entenen l'emigració com a un factor regulador del mercat de treball en les

societats industrialitzades modernes, ja que aquestes teories no contesten, en el seu conjunt, la dinàmica dels fluxos emigratoris.

Una aproximació global implica reconèixer la incidència d'elements laborals i culturals en les emigracions. Les implicacions laborals van més enllà de la demanda circumstancial de mà d'obra i cal analitzar-les a través d'altres factors, entre els quals destaca: la dependència econòmica i industrial, però també una dependència històrica a través d'elements comuns, en una o altra mesura, que es generaren, possiblement, a través de la colonització, com són la llengua, trets culturals, certa dinàmica d'intercanvis culturals i en definitiva, tota una sèrie de factors que creen espais comercials i culturals de tipus transnacionals que faciliten els fluxos de treballadors en un o altre sentit i en funció de la conjuntura. Aquest és el cas dels històrics intercanvis entre el nord del Marroc i l'Estat espanyol, en els quals tant marroquins com espanyols han creat corrents migratòris transfronterers.

S'hauria de tenir en compte que les estructures econòmiques i polítiques no expliquen suficientment per què els individus decideixen emigrar o perquè solament tendeixen a realitzar aquest procés uns i no uns altres. Cal cercar unes explicacions que recullin simultàniament els motius o les raons que impulsen l'inici del projecte migratori a nivell micro i a nivell macro. En el primer cas, cal tenir en compte l'individu, la família i el context sociocultural immediat. Cal recordar que en algunes poblacions el projecte migratori forma part d'un ritu sociocultural que han d'afrontar les generacions més joves. A nivell macro cal implicar les polítiques econòmiques i culturals que incideixen sobre el procés migratori. Els projectes migratoris poden formar part

d'una estratègia combinada, entre la possibilitat de treball en el mercat interior per a uns membres de la família i el treball a l'exterior per a uns altres.

Les característiques de les emigracions podrien resumir-se en: són selectives pel que fa als individus i a les zones d'origen. No emigra tothom ni a qualsevol país. No són processos fortuïts, les cadenes i xarxes migratòries tenen un important pes específic en el projecte migratori. I l'emigració comporta unes transferències que són positives per als immigrants i per a la societat receptora.

En l'anàlisi de l'emigració també cal tenir en compte que en la societat d'origen es donen uns factors que afavoreixen l'expulsió de les persones i que en la societat de recepció també es donen uns factors d'atracció (Giménez i Malgesini 1997, 152-155) que faciliten o obstaculitzen el procés. El següent llistat en mostra un breu recull d'aquests.

FACTORS D'EXPULSIÓ

FACTORS D'ATRACCIÓ

Aspectes econòmics

- Renda baixa
- Taxa d'atur alta
- Crisi econòmica amb fort impacte social

- Renda més alta
- Demanda de mà d'obra
- Relativa estabilitat econòmica

Aspectes Socials

- Alta pressió demogràfica
- Alts nivells de pobresa
- Inseguretat institucional
- Alt nivell de corrupció

- Població envellida
- Baix nivell de pobresa
- Estat del Benestar
- Compatibilitat entre cultura d'origen i cultura receptora

Aspectes ecològics

- Dèficit de recursos naturals bàsics
- Desertització i contaminació de l'aigua
- Gran impacte de catàstrofes naturals
- Suficients recursos naturals bàsics
- Certa estabilitat mediambiental
- Possibilitat d'afrontar l'impacte de les catàstrofes

Aspectes polítics

- Acusada inestabilitat política
- Conflictes bèl·lics
- Terrorisme d'Estat
- Dictadura o cop d'Estat
- Relativa estabilitat política
- Nivell repressiu de menor intensitat que en origen
- Possibilitat d'estatut jurídic per a estrangers

1.2. Immigració

En l'anàlisi de la immigració, tal com s'ha exposat amb la de l'emigració, també cal implicar factors micro i macro per tal de comprendre el procés d'assentament

Dins d'aquesta anàlisi cal saber que els immigrants no són en el seu país d'origen persones marginals. La literatura ha demostrat reiteradament, com també es presenta en aquesta tesi, que gran part dels treballadors estrangers són persones que en el seu context de partida mostren unes capacitats i gaudeixen d'unes condicions que els permeten emprendre el viatge cap a altres països, respecte d'altres individus que no ho poden fer, en un clima on la imigració és la resposta a la destrucció d'una societat que es podria definir a través d'una crisi social i cultural generalitzada i de les extremes condicions de vida en els nuclis rurals.

Les capacitats individuals i familiars i les condicions en què es realitza la immigració, jugaran un paper important en la superació dels obstacles que trobaran els immigrants, per aconseguir una certa estabilitat en el context d'arribada.

Una aproximació a la població d'origen immigrant demanda una posició que transcendeixi els estudis basats, solament, en aspectes econòmics, productius o en els interessos de la globalització de capitals. Aquests factors no responen suficientment, per exemple, als canvis d'orientació i als ritmes dels fluxos migratoris cap a un país o altre.

Cal una anàlisi global que ha de tenir present que "l'emergència de treballadors requereix una penetració prèvia per part de les institucions de l'Estat-nació més poderós en aquelles societats emissores més febles. Aleshores les condicions econòmiques i polítiques en les últimes es van moldeixen gradualment, fins al punt que la migració cap al centre hegemònic emergeix com una opció pausable per la població subordinada" (Portes i Borocz 1998)

La penetració es realitza a través de la ubicació d'indústries i empreses que aprofiten les facilitats que donen els països en vies d'industrialització perquè aquestes s'instal·lin amb l'objectiu d'atraure inversions estrangeres (Sassen 1987)¹. També de les polítiques

¹ L'autora explica que no és la inversió en si mateixa la causa dels fluxos migratoris, sinó que la inversió crea unes relacions interpaïsos que els afavoreix. La població marroquina d'origen rifeny es trobaria en aquesta situació, ja que la relació d'aquesta amb l'Estat espanyol es basa en les antigues relacions amb el país colonitzador, la presència d'indústria que s'ubicava en la zona, noves i actuals inversions en la zona i també en les relacions culturals i

culturals i d'inversió econòmica, sota l'aparença de cooperació, que desenvolupen els Estats. I de les accions d'algunes ONG i organismes internacionals de cooperació i desenvolupament. Totes aquestes accions creen entre la població una atracció pel model productiu i cultural del país dominant, situació que es complementa amb la informació que es transmet a través de les cadenes migratòries i de les informacions que arriben pels mitjans de comunicació, sobretot a través de les cadenes de televisió que capten les antenes parabòliques.

L'incentiu per fer-se un lloc en la cadena migratòria no és solament el salari, sinó la globalitat dels factors d'atracció.

També cal tenir en compte que l'origen dels immigrants, en alguna mesura, és escollit des de l'Estat que genera la demanda (Martínez V, 1997), ja que les polítiques migratòries i productives que impulsen els Estats i l'empresariat cerquen persones d'unes característiques particulars: properes a la cultura de recepció, població que presenta facilitats per adaptar-se a les deficitàries condicions laborals i socials, d'orígens nacionals amb els quals l'Estat receptor pot negociar des d'una posició de força: les quotes o les condicions de control policial sobre la immigració. Exemple d'aquesta selecció és la població marroquina, puix compleix gran part de les condicions esmentades anteriorment.

La necessitat d'atraure treballadors immigrants es manifesta en les demandes del mercat laboral, tant del formal com de l'informal. El mercat s'aprofita de la

socials que en alguna mesura sempre han existit.
La referència es troba en Martínez V. U. (1997). *La integración social de los inmigrantes extranjeros en España*.

"flexibilitat" que els treballadors estrangers mostren degut a unes polítiques migratòries que sotmeten el procés migratori a la contractació laboral.

Els treballadors estrangers són demandats per les empreses ja que mostren una major disponibilitat en la mobilitat que els nacionals, fan menys demandes d'allotjament i no se'ls donen les mateixes condicions que els nacionals per gaudir de les polítiques de Benestar Social. I, simultàniament, com s'ha demostrat en diversos estudis, procuren a mig termini uns beneficis a les empreses que faciliten la contratació de treballadors nacionals.

En definitiva, els immigrants des d'una perspectiva econòmica- i en altres àmbits socials i culturals- comporten considerables beneficis per al mercat laboral i en general per al país de recepció, tot i que en "lloc del reconeixement es produeix una ideologia que emmascara aquesta situació i que presenta els immigrants com uns pobres destituïts de tot dret i de tots els recursos, respecte als quals el que cal exercir és la beneficiència" (Martínez V. 1997)

Cal abordar qui és immigrant i, per tant, els factors que conceptualitzen i influïxen en aquesta categorització. El concepte d'immigrant s'origina i es desenvolupa sota un determinisme que condiona la categorització que sobre els immigrants es realitza en la societat de recepció. El canvi social és vedat per a aquestes persones. Mai deixen de ser immigrants, quan de fet un cop iniciat el procés d'assentament, aquests formen part d'una societat en la qual comencen a participar laboralment, culturalment, socialment. És més, els seus fills continuaran sent immigrants, malgrat alguns d'ells han nascut en el país d'instal.lació, quan en tot cas són

autòctons d'origen immigrant.

El determinisme sobre les persones d'origen immigrant té com a conseqüència que els tractaments de fills d'immigrants i de l'alumnat immigrant, comporten i duen, en alguns casos, a una etnizització i a una alteritat ètnica que s'elabora i projecta sobre fronteres que obstaculitzen un tractament universalista que es mostra necessari per tal d'obrir l'escola i l'educació al reconeixement de la diversitat cultural com a una situació pròpia de tota societat (Bonnafus; Henry-Lorcerie 1992).

Altra consideració social que cal tenir en compte és que les difícils situacions dels immigrants són considerades com a naturals, com a pròpies per la societat d'instal·lació, de forma que la discriminació i l'exclusió, així com les circumstàncies derivades d'aquestes situacions són quelcom inherent a la immigració. Es confonen com a problemàtiques de la immigració el que de fet són els efectes de les polítiques d'immigració i d'integració, i sovint s'en ovbien les causes (Poinard, 1992).

Quins són els factors i elements que incideixen en les conceptualitzacions i categoritzacions de nacionals, estrangers, immigrants?

En primer lloc el concepte de nacionals i el de la suposada, exclussiva identitat nacional. La no acceptació d'una diversitat d'identitats, de cultures, per a un mateix espai de l'Estat-nació.

Dos factors que també hi incideixen, són l'origen nacional i cultural d'aquestes persones. Des de la societat de recepció s'elabora una jerarquització que

uneix nació i cultura en un sol component, seguint el model: d'un Estat, una llengua i una cultura, que prestigia de forma diferent a les persones d'origen immigrant, segons les relacions, històriques i actuals entre els països i el prestigi cultural d'aquests. El prestigi que està en funció de la capacitat productiva i econòmica dels països i no d'elements sensibles al desenvolupament dels humans. El colonialisme ha realitzat i realitza en aquestes relacions un paper important.

Un altre element que en determina la categorització és la legalitat de la seva situació, condicionada per unes lleis que hipotequen el procés d'assentament i d'integració. I simultàniament de l'absència o la feblesa de legalitat que gira al seu entorn per tal de defensar el drets que com a persones tenen.

La immigració també ve determinada per la problematització que primer s'adjudica als immigrants i que posteriorment, s'estén a la família després del reagrupament familiar. Gran part del que s'elabora al seu entorn té el seu origen sota la visió de problemàtiques. Són escases les actuacions que tenen el seu origen en el reconeixement del prestigi cultural i social que tenen les cultures d'aquestes persones i en les beneficioses aportacions que realitzen al context social on s'integren.

A partir de tots aquests elements la societat categoritzarà uns d'immigrants i uns altres d'estrangers. Els primers com a col·lectiu mancat de prestigi i carregat de problemàtiques i els segons com a col·lectiu prestigiat a partir de referents semblants però en què la societat de recepció es situa al mateix nivell o bé en una posició, culturalment, socialment i/o econòmicament dominada.

A. Sayad (1992) proposa, atesa la situació de la immigració en els contextos d'arribada, una reflexió sobre la immigració com a objecte d'estudi i com a població amb la qual solidaritzar-se que es desenvolupa a través del següents termes:

- Cal replantejar les recerques sobre la immigració, ja que freqüentment s'exposa més preocupació per les reaccions dins de les estructures i enfront de les estructures socials que per la pròpia immigració. I en aquest sentit per la significació del terme immigració, immigrant.

- És necessari una anàlisi sobre la immigració que la dignifiquin com a objecte d'estudi i a través dels estudis.

- És important superar posicionaments que situen la recerca sobre la immigració en un planol de dominació jeràrquica sobre l'objecte d'estudi.

- Cal treballar sobre immigració, reflexionant sobre que vol dir incidir en el context social i cultural on es desenvolupa la immigració. Afrontar les pors, la fòbies i les actituds marginadores i segregacionistes de la societat d'arribada.

- És imprescindible ser conscients que investigar amb els immigrants i per la transformació social, implica treballar sobre la identitat del país d'assentament, sobre les migracions interiors, sobre la història de la classe obrera i sobre la història i l'exercici del poder.

2. LA INTEGRACIÓ DE LES MINORIES CULTURALS D'ORIGEN ESTRANGER

2.1. Fonamentació conceptual

Beriain (1996) recull l'anàlisi d'Habermas i dels autors que segueixen la tradició sociològica que justifica un examen dual del sistema social, recolzant-se en l'anàlisi sobre el capital i el proletariat de Marx i en la interpretació de l'organització burocràtica moderna de M. Weber, per diferenciar dos tipus d'integració, sistèmica i social, connectats amb la divisió entre sistema i món de la vida, per explicar la integració en la modernitat tardana. La integració sistèmica és aquella que afecta al funcionament de les estructures socials -com per exemple: el sistema monetari i jurídic- més enllà de la voluntat i consciència del individu. Aquesta integració és la que facilita la coordinació de grans grups socials. Per a l'autor "aquestes estructures actuen com diferents esferes de la vida social, funcionalment interdependents unes d'altres, sense que sigui desitjat o conegut per algú" (Beriain 1996, 76). En la integració sistèmica l'Estat i el mercat són els elements fonamentals, ja que impulsen un funcionament basat en principis mecànics i instrumentals que s'allunyen dels principis ètics i religiosos que tenen relleu en la memòria i en la consciència col·lectiva.

La integració sistèmica influeix en la integració de les minories culturals² perquè la condiciona a una funcionalitat que té com a principal interès la pervivència del sistema en dos sentits: primer, sostenir

² S'entén per minories culturals aquelles que tenen unes característiques culturals i socials i que són dominades per un grup que les dona un tracte diferencial i desigual que les discrimina.

un Estat-nació construït sobre la unitat cultural, lingüística i social, enfront del reconeixement de la diversitat en el seu si, i segon, mantenir el paper d'una economia que es mou en funció dels beneficis que aporta el capital.

La integració social té com a referent la "coordinació d'accions socials per tal d'aconseguir l'harmonització de les orientacions d'acció" (Berriain 1996, 76) que permeten regular la quotidianitat dels actors implicats. En aquesta, els individus orienten les seves accions recíprocament perquè comprenen i accepten els significats, les regles socials i els valors en qüestió. La integració social recull la consciència i la memòria col·lectiva com a elements que incideixen sobre l'organització i producció social i també sobre les creences.

Però quan el concepte d'integració s'aplica sobre les minories culturals és necessari diferenciar entre integració social i integració cultural, ja que el procés de diferenciació sobre el qual es fonamenta la integració comporta la necessitat de tenir en compte ambdós processos, atesa la complexitat de la integració en una societat que utilitza la diferenciació com a procés de discriminació i element de poder respecte a les ètnies dominades (San Román, 1995).

Així caldrà tenir present, partint dels conceptes utilitzats sobre la societat i la cultura, que la integració social: "abarca els ordenaments legítims a través dels quals els participants en la interacció regulen les seves pertinences a diferents grups socials per tal de cercar un consens i/o solidaritat que faciliti la convivència" (Berriain 1996, 83). I que la integració cultural és el conjunt de coneixements i pràctiques que

els participants empren en els processos comunicatius per tal d'interpretar i comprendre la diversitat de factors que formen el seu entorn.

Els processos d'integració es donen dins d'un procés de diferenciació funcional i normativa de tipus complex, a causa de la diversitat d'elements polítics, econòmics, culturals... que intervenen i també a causa de la dificultat per relacionar-los entre ells en una perspectiva dinàmica.

Els processos d'integració que cerquen la igualtat han d'afrontar un discurs social dominat per una funcionalitat edificada pel "sistema" que recull la idea que en les societats industrialitzades modernes, és cada cop més difícil cercar un model d'integració que es sustenti més sobre allò normatiu, entès a través d'una solidaritat moral racionalitzada, que sobre els aspectes funcionals, ja que en aquests tipus de societats és molt complex trobar unes creences comunes sobre les quals sustentar la unitat. I per tant, el discurs dominant sobre la integració social i cultural, recolzat per una dinàmica social que es regeix més per allò particular que per allò col·lectiu, renúncia a una integració de tipus global en la que es tingui present "tres dimensions de la integració: funcional, moral i simbòlica" (Berriain 1996, 119).

La integració funcional està dominada per la necessitat de coordinar les activitats productives i les distribucions de serveis. Aquesta integració es regeix des del mercat i per la maquinària política i administrativa de l'Estat. Com ja s'ha explicitat, aquesta integració es coordina informalment ja que ni les persones que tenen capacitat de decisió sobre el seu procés, poden regir la seves orientacions. La

racionalitat econòmica és la que domina les seves accions.

La integració moral cerca l'equilibri sobre els conflictes que es deriven de les accions que realitzen les persones i les organitzacions. Aborda la qüestió dels drets i deures de les persones per tal de garantir la igualtat de drets, d'oportunitats i de llibertat. La integració moral ha d'afrontar el repte d'evolucionar a través d'un model universal que assumeixi un concepte de democràcia que ha de recollir l'exercici dels drets, partint d'una diversitat de valors en una perspectiva crítica. La creativitat en els camps de la integració moral és la que facilitarà l'abordatge dels conflictes i de la insolidaritat.

La integració simbòlica és la que dóna sentit a la identitat col·lectiva i individual a través d'una comunitat de valors que són els que impulsen l'expressió d'aquesta identitat a través de rituals, folklore... És la que facilita, unes relacions d'empatia, d'amistat, d'acceptació.

Els dèficits d'integració simbòlica comporten la indiferència, l'alienació i l'absència d'orientació necessària per assumir els canvis socials que viu tot grup. Però posar l'accent en elements que estructurin la integració simbòlica pot dificultar la comprensió i acceptació de valors que aporta la integració moral.

La integració social i cultural han de ser enteses com a processos a través d'un projecte en el qual cal especificar els objectius. La integració ha de ser avaluada des d'una perspectiva crítica amb el procés i amb el context a integrar-se i que es presenta com a

alternativa a l'assimilació. Per a Perotti³ "el concepte d'integració s'oposa a la noció d'assimilació i assenyala la capacitat de confrontar i d'intercanviar -en una posició d'igualtat i de participació- valors, normes, models de comportament tant per part de l'immigrant com de la societat d'acolliment". Aquest concepte es diferencia del d'adaptació, en el sentit que aquest fa referència a un canvi més o menys conscient en el qual els individus i grups que formen les minories culturals adopten una disposició interna i externa, per tal que les relacions amb les persones del grup dominant siguin els menys conflictives possibles, amb l'objectiu de tenir un marge de maniobra que els permeti la coexistència. L'adaptació de tipus progressiu, en el sentit de capacitat de respondre millor a les problemàtiques plantejades per l'entorn s'entén com un pas cap a la integració (Martínez V. 1985).

El concepte d'integració ha d'evolucionar fora dels idealismes que en pertorben el procés i d'accions paternalistes que hipotéquen les relacions i que situen les problemàtiques de la integració a distància de les realitats que envolten unes relacions que són difícils en un sentit intern i extern. Intern des de la perspectiva dels grups socials implicats, en l'acceptació de canvis significatius per la consciència i la memòria col·lectiva. I extern en la relació entre la diversitat de grups socials implicats en el procés d'integració. Per aquests motius les relacions que porten cap a la integració necessiten d'una pedagogia intercultural que impulsi l'aprenentatge d'una sociabilitat fonamental per desenvolupar una societat plural que lluita contra els

³ Citat per G. Malgesini i C. Giménez en *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo i interculturalitat*, pàg. 204.

estereotips, la marginació i l'exclusió (Lorreyte 1989).

2.2. La integració en una societat que cerca la interculturalitat

El projecte intercultural es desenvolupa dins d'un model social basat en el pluralisme cultural que promou i és promogut per la recerca de la convivència harmoniosa en una societat ètnicament, culturalment i lingüísticament diferenciades. La interculturalitat valora positivament la diversitat i cerca l'enteniment i la interacció entre els individus, ja que entén que totes les persones tenen quelcom a aportar i a aprendre en un model social i cultural que reconeix i es reconeix en la diversitat.

Aquest procés polític i social no es pot forçar legislant l'espai social i cultural, regulant la immigració. S'ha de produir des d'una aproximació voluntària, és a dir, per la iniciativa dels individus i dels col·lectius que volen crear un espai públic, a través d'una cultura comunitària i democràtica (Tourain 1994), on intercanviar opinions, creences, valors i pràctiques socials per tal d'aconseguir una comunicació que doni capacitat de comprensió sobre el que succeix al seu entorn per transformar-lo⁴.

Aquests àmbits han de ser emparats per un marc legal i

⁴ En aquest sentit cal tenir present que les relacions informals tenen gran importància perquè impliquen una major espontaneïtat i en conseqüència, un menor nombre de condicionaments, circumstàncies que afavoreixen una empatia i una comunicació que difícilment poden donar-se en espais institucionalitzats. Dinàmica, però, que no ha de menysprear el paper d'unes institucions que han d'evolucionar a partir de l'aprofundiment en la democràcia

social fonamentat en el dret a la ciutadania per a tothom, no solament a nivell discursiu, i amb l'objectiu d'afavorir la superació dels rebutjtos que es produeixen entre els grups culturals i que es sustenten essencialment en:

1. El desconeixement que tenen dels altres i la construcció d'aquests a través dels estereotips.
2. La discriminació dels altres a través de creences morals i religioses que condueixen a la dimonització de les cultures i a la intolerància.
3. La discriminació a partir de la limitació de drets que afecten al lliure exercici de la ciutadania. La igualtat en drets i deures.

Un principi de realitat mou el desenvolupament d'una societat plural. L'intercanvi i simbiosi que s'ha produït, històricament, entre les poblacions d'origen immigrant i les autòctones. Ara l'accent cal posar-ho en les condicions en què es dóna el procés.

La interculturalitat entén la cultura com a un element divers i dinàmic que és el resultat de la capacitat creadora i d'aprenentatge de la humanitat. I proposa un model social, en continua construcció, que tendeix cap a una nova síntesi cultural, construïda a partir dels models culturals presents en la societat i que s'incorporen a una cultura nacional des de la renovació.

En aquest procés renovador el dret a la diferència té un pes específic significatiu, però la interculturalitat no es construeix sobre aquesta, sinó sobre la unitat, sobre uns universals, elaborats a partir de "la recerca d'una síntesi entre la universalitat i la pluralitat en un

projecte de convergència entre les societats d'un món" (Liazu 1992, 13) i sobre el respecte i l'assumpció de la diversitat.

La interculturalitat té una dimensió política perquè lluita contra les desigualtats i contra el racisme; té una dimensió social interactiva perquè proposa la creació d'espais comuns i d'una cultura a partir de l'intercanvi entre les cultures sense reduir-ne a cap, i és emancipadora perquè defensa els drets de tota la població enfront de l'opressió d'una cultura dominant que obstaculitza la solidaritat entre les persones a través del consum, les condicions de treball i la legitimació de les desigualtats (Carbonell 1994).

La interculturalitat també ha de tenir en compte les dimensions econòmica i jurídica. Cal lluitar per millorar les condicions en què gran part de la població realitza la inserció laboral i la feblesa en què es mou l'estabilitat laboral, dins d'una societat qualificada de mercat per un discurs neoliberal que cerca la divisió de la societat, donant a les persones diferents drets segons el seu estatus econòmic i laboral.

En aquest projecte, la integració de tota la població ha de basar-se, fonamentalment:

1. En els drets i deures que tota persona té en un context democràtic, fonamentat sobre l'autonomia i a partir de la capacitat de participació de tothom en el procés d'integració. Per Costa-Lascoux (1991) la integració cal negociar-la i edificar-la a través d'avaluacions constants i no pot ser unilateral.

2. En el dret de tothom de dirigir-se cap la construcció d'una societat que no es fragmenti entre immigrants i

autòctons, sinó cap a una societat formada per ciutadans i ciutadanes amb els mateixos drets i amb capacitat per reconèixer-se en els universals, de forma que la diversitat d'origens, de capacitats i de característiques socials i culturals siguin reconeguts com uns elements comuns a tota la població.

Per tant, el concepte d'integració ha de construir-se sobre la pluralitat i amb l'objectiu d'aconseguir la convivència.

La pluralitat és concebuda a través de la interdependència entre els membres d'una societat i de la possibilitat de recreació i d'intercanvi entre les parts implicades. Aquesta concepció desenvolupa un projecte sociocultural on la diversitat social i cultural és reconeguda com a una realitat que possibilita la comprensió i abastament de les problemàtiques socioculturals i comporta un canvi social construït sobre l'obertura als altres, per tal de trencar els murs que separen socialment i culturalment, i obrir un procés crític sobre l'etnocentrisme.

La necessitat d'obrir-se a la pluralitat afecta per igual a la diversitat de participants, l'etnocentrisme regeix les concepcions i relacions entre els grups implicats, perquè aquests han construït els seus valors tancats sobre si mateixos i sovint en oposició.

La convivència és interacció harmoniosa i implica aprenentatge, tolerància, regulació dels conflictes i per tant elaboració de normes comuns, elaborades sobre aquells elements que uneixen, cercant els universals, i amb eines per aconseguir la igualtat (Malgesini i Giménez 1997).

La solidaritat és la columna vertebral de la convivència i comporta compromís i recolzament amb el que està en situació de desigualtat. Solidaritat no és beneficiència.

La recerca d'una cultura i d'una organització social que es fonamenta en la pluralitat persegueix un model social que superi la coexistència i que defugui de la dominació, per construir un diàleg horitzontal entre cultures i pobles, del que són responsables els ciutadans com a elements vitals i creatius de les institucions i, per tant, de les dinàmiques d'integració social i cultural. Per Abdallah- Pretceille (1993, 23) "Interrogar-se sobre la integració dels immigrants, és interrogar-se sobre les modalitats actuals de participació en la vida social, econòmica, intel·lectual i cívica. Aquestes modalitats evolucionen en funció del temps i de la conjuntura".

2.3. Àmbits i condicions de la integració

Les polítiques d'integració de la població d'origen immigrant han de respondre a una diversitat de reptes en diversos àmbits. L'Informe Girona: Cinquanta propostes sobre immigració (1993) fa una aproximació a les problemàtiques de la integració dels immigrants que il·lustra les accions i àmbits que són necessàries per tal d'iniciar un procés d'integració.

L'inform distingeix tres àmbits: el treball, la societat i la formació.

1. EL TREBALL

La integració en aquest àmbit ha de considerar que la feina és l'element sobre el qual giren alguns drets com l'obtenció d'un habitatge digne, l'accés a la sanitat

pública, la capacitat adquisitiva com a element que facilitarà l'estabilitat personal i familiar i permetrà l'enviament d'estalvis a la família.

A l'àmbit laboral és on es dona un alt nivell de discriminació, ja que la llei no contempla per als immigrants els mateixos drets que per als altres ciutadans. Cal afegir la condició de feblesa en què viuen els treballadors estrangers per les característiques de l'economia submergida, pels interessos d'alguns sectors econòmics que entenen els treballadors i treballadores d'origen estranger com a una reserva de mà d'obra barata.

Les polítiques d'integració han de recollir la necessitat d'implantar processos de formació ocupacional lligats a processos d'instrucció (alfabetització i instrucció bàsica), i han de promoure que els drets laborals del estrangers es reconeguin i es defensin com un dret de tota la població treballadora.

No s'ha d'oblidar que el món laboral és un dels principals referents en la vida dels immigrants. A través del treball i de les condicions en què s'exerceix es valora l'entorn social i formatiu, i cal tenir en compte que els dèficits d'integració en aquest àmbit condicionen, en bona mesura, una valoració global de la societat d'assentament i de les seves institucions, entre les quals destaca l'escola i, per tant, la integració sociolaboral de les segones generacions.

2. LA SOCIETAT

L'Informe aborda aquest àmbit diferenciant: l'habitatge, la sanitat, la promoció de la dona, els serveis socials, els drets civils i polítics i l'associacionisme.

- **L'habitatge.** Atesa la precarietat i inestabilitat laboral i la importància que té per aconseguir un procés d'integració, cal procurar que els habitatges que ocupin les famílies d'origen immigrant no es concentrin en barris determinats, per tal de prevenir la formació de "ghettos". També cal prevenir la concentració d'aquestes persones en nuclis urbans que sovint no tenen ni l'estructura ni els serveis necessaris per atendre la població. La integració necessita d'una política d'habitatge que afecti a tothom per igual i que faciliti el contacte diari entre tota la població.

- **La sanitat.** Cal possibilitar l'accés a un servei sanitari independentment de la contractació laboral i la possibilitat d'accedir a una sanitat que realitzi una tasca de prevenció i orientació. L'educació sanitària és un element imprescindible per a una integració de tota la població. L'atenció sanitària ha de plantejar-se una atenció comprensiva amb els conceptes i tradicions sanitàries que dominen en la cultura i organització social d'alguns dels membres de les minories culturals, per aconseguir l'establiment del diàleg amb els usuaris. En el procés d'integració la sanitat no ha de ser un espai de control, sinó de benestar de l'individu i de la societat.

- **La promoció de la dona.** Les dones d'origen immigrant han de realitzar un doble esforç. Un de tipus formatiu amb l'objectiu d'adquirir els coneixements bàsics - ja que el nivell d'analfabetisme de les dones en els països d'origen és molt elevat - per tal de comprendre els codis i les normes de la societat d'assentament. Per altra banda, cal impulsar canvis en els nuclis familiars i de la comunitat per tal de superar el sotmetiment a l'home que la tradició i la cultura del seu entorn fonamenta. La intervenció amb les dones hauria de recórrer un ampli

ventall de necessitats individuals i col·lectives i hauria de fonamentar-se en l'autonomia.

- **Serveis socials.** Aquests han de posar recursos humans, materials i serveis que facilitin l'estabilitat dels immigrants. Ha de ser una intervenció motivadora per tal d'impulsar el procés d'integració i, alhora, pedagògica per tal de facilitar-la. L'atenció a les comunitats d'origen immigrant ha de prevenir la marginació i l'exclusió. Els serveis socials han de ser recolzats i recolzar altres serveis de l'administració i institucions socials, com per exemple les educatives.

- **Drets civils i polítics.** Han d'assegurar l'exercici dels drets universals de les persones com a elements imprescindibles per a la participació d'aquestes en la gestió dels afers que comporta el procés migratori. Les lleis han d'afavorir i no retallar aquests drets per tal de crear categories de persones en funció del seu origen, del seu procés, de la seva cultura. Les lleis que intervenen en el procés han de promoure uns processos d'assentament i d'integració dels estrangers que facilitin la ciutadania no solament a nivell econòmic i social, sinó que també a nivell civil i polític.

- **L'associacionisme.** Cal afavorir les associacions que defensin els drets de totes les persones i també dels immigrants. L'associacionisme ha de permetre la comunicació entre tota la població i ha de facilitar la convicció que les societats en el seu procés de canvi han d'obrir-se a la diversitat. La participació dels ciutadans i ciutadanes en el moviment associatiu és un factor d'aproximació i també de normalització de l'espai públic.

3. LA FORMACIÓ

Les necessitats formatives de tota la població per tal d'aconseguir una integració plural són importants. L'educació "en el més ampli sentit del terme, és un dels factors clau que determinen el nivell de progrés, de benestar i capacitat dinàmica de totes les persones que configuren una societat" (Carbonell, Palaudàrias 1995, 9). És una errada pensar i actuar com si els únics que tenen aquest tipus de necessitats són la població immigrant. Però també és cert que la població d'origen immigrant presenta una situació formativa on cal fer una discriminació positiva, posant l'accent a oferir uns processos formatius que facilitin la comprensió del seu procés migratori, de l'organització social en què viuen i treballen, per tant, dels drets, de les institucions..., dels codis i cultura d'assentament, de les llengües de comunicació, de formació ocupacional i en definitiva d'una formació que s'ha de desenvolupar entre les seves demandes i necessitats. Per tal d'afavorir aquesta formació cal recollir i impulsar un projecte intercultural a través de:

- **Una formació de persones adultes.** Que afavoreixi el desenvolupament integral d'unes persones i que els faciliti l'expressió de les seves opinions i doni una capacitat crítica sobre el seu procés. Aquesta formació s'ha d'estendre a través de cursos d'alfabetització contextualitzats en el seu períple migratori, perquè es valori la formació com a una necessitat dels homes i les dones enfront dels canvis que estan vivint. La contextualització s'ha d'entendre a través de situar la educació bàsica com un element de la formació ocupacional i d'un ensenyament que permeti la comprensió de l'organització social, cultural i laboral afavorint processos d'autonomia que facilitin la comprensió de

l'entorn i per tant capacitant l'acció formativa que com a pares han d'assumir en un nou context sociocultural on l'escolarització dels infants i adolescents té un important paper.

- **Una formació de monitors i líders associatius** per tal d'impulsar la figura d'interlocutors culturals que coneguin les característiques de la cultura majoritària i la del grup minoritari i que per tant, realitzin el paper de mitjancers que possibilitin, a un i altre grup, la comprensió de les problemàtiques que apareixen en el procés d'integració en la nova organització social i cultural que cal crear entre tothom. El protagonisme que poden adquirir aquests interlocutors prestigia el grup social i cultural perquè se li dóna un paper actiu en el procés d'integració i té capacitat pedagògica sobre la població d'acolliment, ja que mostra les capacitats negades a la població immigrant.

- **Una formació pels infants i adolescents.** Aquesta és objecte d'aquesta investigació i per tant, aquí solament s'exposaran algunes línees de treball ja que a continuació es desenvolupa la integració escolar com a procés particular que afecta i és afectat per les condicions del procés migratori, d'assentament i integració.

La formació dels fills de treballadors estrangers s'ha de realitzar en una perspectiva integral, a través de processos educatius formals i informals que els possibilitin una formació que els permeti desenvolupar les seves capacitats a través d'unes eines i estratègies que els faciliti la comprensió i les característiques del procesos formatius i el valor d'aquests en la societat en què creixen i de la qual formen part.

Les eines bàsiques són el coneixement de la cultura i l'organització en què es desenvolupen, i tenen com a referents: la cultura familiar (llengua, valors, organització sociofamiliar, la religió), l'experiència escolar en el país d'origen, així com la cultura, la llengua i l'organització de la societat d'assentament.

En el procés d'escolarització és important la participació de mitjancers culturals que permetin la comprensió de les problemàtiques que apareixen en el procés d'escolarització, ja que en aquest es troben una diversitat de models educatius i culturals.

La formació en aquesta etapa de la vida ha d'anar dirigida a tota la població escolar per tal que reconeguin i es sensibilitzin en els valors d'una societat plural com a base per desenvolupar una societat que s'orienta cap a la interculturalitat com a procés i projecte.

2.4. La integració sociocultural dels fills de treballadors estrangers i la integració escolar

Per abordar el procés d'integració d'aquest segment de la població, cal aclarir alguns dels elements que pesen de forma considerable en les propostes i accions que es duen a terme, ja que condicionen les polítiques d'integració dirigides a les segones generacions.

1. Gran part dels infants i joves que es categoritzen com a alumnes immigrants, no ho són. A l'any 1993 el 30% de l'alumnat marroquí escolaritzat a les escoles públiques de la província de Girona havia nascut a l'Estat espanyol (TRIM 1994). Si es té en compte el ritme de creixement poblacional i d'assentament en la comunitat marroquina,

avui aquest percentatge possiblement sigui superior.

2. Els infants i joves que resideixen en el territori estatal i que no han nascut a l'Estat, o porten sucificient temps arrelats al país o bé en poc temps s'arrelaran, com ho demostren les trajectòries de gran part dels que arribaren primer. Per tant, i independentment de la seva nacionalitat, es pot parlar de persones que formen part del teixit social a través de la seva participació escolar, laboral o com població que cerca un lloc en la societat.

3. Cal superar els posicionaments que contempen les segones generacions com a persones que depenen legalment de la situació jurídica de la família i en conseqüència, cal dotar als més joves d'uns drets que els permeti accedir a un estatut jurídic independentment de la família i que els faciliti l'obtenció, en poc temps, de la nacionalitat espanyola, si així ho desitgen.

4. Les problemàtiques d'aquests joves no giren, solament, a l'entorn del procés migratori. Són comunes a les dels joves que viuen el mateix procés social. Són la conseqüència de les condicions socials en què viuen els marginats i els exclosos, que en aquest cas, prenen una particular dimensió a causa de la creixent conflictivitat (intolerància, racisme, xenofobia...) que viu la població d'origen immigrant.

Per tant, "no són els individus com a tals els que ens preocupen, sinó els processos socials, és a dir, les relacions socials en què ells són implicats. En aquesta perspectiva, les qüestions de la immigració concerneixen tant als [autòctons] d'arrel com als immigrants" (Noiriel 1989, 220)

Realitzades aquestes breus, però imprescindibles, aclaracions cal passar a una anàlisi de les condicions i circumstàncies que és important tenir en compte en el disseny de les polítiques d'integració dirigides en aquests infants i joves,

- **A.** Per als joves l'al·lusió a una cultura situada en l'origen és un mite configurat pels referents que troben en el barri o en el poble on viuen, en les experiències entre companys i en els conflictes del seu entorn, més que en el poble o vila d'origen⁵. Per a ells parlar de cultura magrebina o de cultura marroquina, és un referent poc clar que s'ha construït sobre:

A1. La transmissió d'uns valors, en el si d'una família i comunitat que han estat condicionats pel procés migratori i d'adaptació.

A2. La pressió a conservar una identitat familiar en una societat que rebutja, a partir dels estereotips, la cultura dels immigrants.

A3. L'oposició entre cultura d'origen i de recepció.

A4. El conflicte generacional en el moment d'interpretar i valorar la religió.

A5. El posicionament d'una societat de recepció que categoritza els altres des de l'etnocentrisme.

⁵ La dimensió nacional, cultural, geogràfica... que en els països d'immigració s'utilitza (Marroc, islam, Magreb...) per parlar de la cultura d'origen es mostra distant de la realitat social i cultural dels infants i joves. Per a ells la referència és la vida del nucli poblacional o "duar" d'origen, és una perspectiva local on la tradició popular i la ruralitat tenen un pes específic.

A6. La recerca d'una cultura i d'una identitat construïdes sobre un procés de debat intern que oscil·la, entre els valors que els pares i la comunitat volen que els fills i filles conservin, i els valors rebuts a través de l'escolarització i de les relacions amb els companys i companyes, així com a l'espai públic.

- **B.** Cal tenir en compte que la cultura i els referents socials que han construït al llarg del seu desenvolupament, estan subjectes a:

- les condicions laborals en que treballen els adults
- el nivell de formació reglada i ocupacional dels adults
- el valor que té l'educació escolar per els pares, el procés d'escolarització
- l'acceptació o refusament que han viscut en els seus contactes amb la societat de recepció
- la situació del barri on viuen i en definitiva, per les condicions en que la família ha realitzat l'assentament.

Aquests condicionants porten a plantejar-se que:

B1. Un referent per a ells és el paper que han jugat els pares en el procés d'assentament, en la reivindicació d'uns drets, en la transmissió d'uns deures, en el fet de sentir-se part d'una societat, en projecció d'un futur d'estabilitat a través de la comprensió que la família i la comunitat ha d'obrir-se a la societat on viuen. En definitiva, en la capacitat de transmetre a les noves generacions que tenen suficients habilitats per impulsar accions que

projectin la seva història en el nou context sociocultural.

- C. La societat d'assentament ha actuat i actua, fonamentalment, assimilant social i culturalment, la població d'origen immigrant, a través del treball, com ja s'ha expressat, i de l'escolarització.

C1. Cal tenir present que aquesta assimilació pot ser viscuda traumàticament degut, per una banda, al propi procés i per l'altra a l'estigmatització i al refús viscut al llarg de la seva experiència vital (Malewska-Peyre, 1989). El propi procés assimilador els ha demostrat que aquest no es dóna en l'àmbit dels drets laborals, educatius... i sí a través de la renúncia a la cultura i a la llengua, entre altres elements.

C2. Aquest procés assimilador condiciona fortament una avaluació personal i col·lectiva de les possibilitats d'integració i estabilitat a través d'un projecte de futur.

Per tant, tota política d'integració de les segones generacions ha de recolzar-se en dos eixos (Roux 1989):

1. Accions per tal d'aconseguir la igualtat entre els joves, basades en la idea que aquestes no han de ser diferents per a uns i per a altres. Per tant, aquestes han d'afectar per igual i han d'igualar les possibilitats de tota la joventut en la seva capacitat de participació social.

2. Actuacions contra el racisme i contra tot mecanisme d'exclusió, amb la finalitat d'aconseguir una societat

conscient que aquests són el producte d'interessos que volen justificar les desigualtats. Aquestes accions s'haurien de basar en dos pressupòsits:

a. que tota societat és diversa en les formes d'entendre la cultura, la societat, les capacitats i entesos tots aquests elements com a referents dinàmics.

b. que les posicions que pretenguin donar una foto fixa de la cultura, de la societat i de les capacitats, estan afavorint els interessos d'un grup que pretén obrir esclletxes en el dret a la igualtat que tota persona, autòctona o immigrant, té.

Aquestes accions han d'afavorir l'enfortiment de la cultura i identitat dels joves i la seva capacitat de resposta enfront els reptes d'una societat cada cop més complexa. Han de promoure la creació d'associacions, preferentment de tipus local, que defensin els drets de tota la població a través de la solidaritat i amb capacitat d'organitzar serveis que donin respostes a les seves necessitats. I han de tenir en compte que el racisme creix quan "falla l'acció social, quan ve negada per raons molt variades -crisi, incapacitat d'instituir un conflicte social que és negociable, etc.- la possibilitat de modificar les relacions socials existents" (Tabboni 1996, 245).

2.4.1. La integració escolar

L'escola és una institució que històricament ha estat l'encarregada de transmetre un model cultural i nacional d'integració. La transmissió d'aquest model, des de la construcció dels sistemes escolars nacionals, es

fonamentava en el fet que els Estats estaven conformats a través de la uniformitat i en conseqüència, l'escola havia de contribuir a mantenir l'homogeneïtat a través d'un model escolar que es fonamentava a través d'una llengua i una cultura.

La modernitat ha comportat, amb el pas del temps, que les societats industrailitzades reconeguessin que no són tan homogènies com pretenien, i de mica en mica, s'ha admès que la diversitat cultural i lingüística, interna als Estats, és un fet que, en si mateix, no qüestiona el seu paper perquè aquest ara es recolza, també, en altres elements, per mantenir la unitat i la dependència de la població, "El problema de la diversitat no es planteja solament a propòsit de les cultures considerades en llurs relacions recíproques, també el trobem dins de cada societat, dins de tots els grups que la constitueixen..." (Levi-Strauss 1962, 39).

En aquest procés de reconeixement ha aparegut un fet que si bé no és nou sí que està tenint uns efectes nous, ja que en els països de major tradició migratòria les minories culturals que s'han assentat reclamen, tot i que molt tímidament i en posicions desavantatjoses, la inclusió de la seva historicitat, de la seva llengua i de la seva cultura en la història i currículum nacional i han afegit, a la dinàmica cultural, uns components que estan promovent debats de significatives dimensions que afecten, en alguna mesura, al paper històric de l'escola.

Per altra banda, la societat està mostrant en les darreres dècades una ràpida evolució en les seves relacions i capacitats de comunicació, no sempre amb resultats positius per a tothom, però que han dut al qüestionament de la tasca formativa i informativa que l'escola tenia encomanada amb certa exclusivitat.

Per tant, la qüestió rau ara en:

a) si l'escola ha de i pot continuar amb el paper integrador que històricament se li ha atribuït

b) quins són els obstacles per exercir la funció integradora, i

c) quins són els fonaments que avui es revelen necessaris per realitzar la tasca integradora

Centrat el debat sobre la integració de l'alumnat d'altres orígens culturals, però sense oblidar la resta de factors, cal tenir en compte que la condició bàsica perquè l'escola pugui mantenir un paper integrador és que aquest ha d'anar en connexió amb un projecte integrador que també s'ha de donar en altres espais socials. Aquesta actuació ha de recolzar-se en un pla de sensibilització i de progrés amb què contribuir a la formació de la persona i de la societat.

La integració escolar és un procés que ha de tenir com a tal i com objectiu l'assumpció de la diversitat i la necessitat d'integrar totes les cultures per tal de recollir les seves aportacions a la cultura escolar, construint una nova cultura nacional sobre la base de la pluralitat cultural existent i sense oblidar que l'escola no pot substituir les mancances del model social i polític en el qual es troba immersa. "L'escola ha d'assumir el que és, solament el que és, però tot el que ella és" (L'Heuillet 1991, 29) dins del projecte educatiu i polític que la societat democràtica li ha encomanat.

L'escola no ha de perdre de vista que la funció principal és la d'ensenyar i donar eines per participar en una societat democràtica i plural, on la integració no és una

qüestió que afecta solament l'alumnat d'origen estranger, sinó que és un procés que ha de posar-se a l'abast de tot l'alumnat com a mitjà per combatre el fracàs escolar i l'exclusió. "L'escola, de fet, es troba presa entre un objectiu de normalització i el respecte a la diversitat, entre el reconeixement de la diversitat i el consens. Ha d'evitar dues situacions: la ignorància deliberada de l'altre, que pot portar al menyspreu, i l'obertura a qualsevol preu al món exterior" (Abdallah-Pretceille 1993, 45).

Recollint el que fins ara s'ha exposat, s'entén per integració escolar com un procés comprensiu dirigit a donar espai per al desenvolupament personal, cultural i social de l'alumnat, a través de la participació en la vida escolar i amb la finalitat de facilitar la integració social i laboral. L'escola, per afavorir la integració, ha de tenir presents les circumstàncies socials, culturals, educatives i psicològiques en què viu l'alumnat (Palaudàrias i Feu 1997).

La integració escolar s'ha d'entendre dins d'un procés global de socialització en el qual cal diferenciar dos nivells. El primer nivell comprèn l'experiència i les relacions viscudes a l'àmbit de l'escola i ha de recollir la situació a l'aula i en la diversitat d'activitats que es realitzen en el centre i des del centre. El segon nivell dóna sentit al primer, puix entén que la integració s'ha d'avaluar en funció de l'eficàcia social que l'escola ha demostrat per servir la societat, entesa, bàsicament, a través del món laboral i de les relacions socials i culturals; en definitiva, la inserció sociolaboral.

L'escola, per aconseguir la integració en el seu àmbit, ha de plantejar-se que (Abdallah-Pretceill 1993):

1. La diversitat del teixit social que la institució acull ha canviat perquè l'alumnat ara és més divers que abans per les característiques pròpies, però també perquè la mateixa societat ha reflexionat sobre les seves característiques i capacitats.

2. El paper de les fronteres entre l'espai públic i privat per mantenir l'equilibri i la cohesió del projecte col·lectiu que desenvolupa. Cal tenir en compte el projecte identitari de l'alumnat i el projecte educatiu de les famílies.

3. La necessitat d'impulsar el diàleg amb les famílies per tal d'aconseguir la participació activa a l'escola i l'intercanvi dels projectes educatius entre els usuaris i la institució. La comprensió mútua entre els actors de la integració facilitarà la transformació dels projectes educatius vers un de global que recollirà els individuals i afavorirà la identificació de l'alumnat amb el projecte escolar.

2.4.2 Reflexions sobre els obstacles de la integració escolar

Un cop situades les bases sobre les quals és possible la integració escolar, cal analitzar i reflexionar sobre alguns dels posicionaments i elements que obstaculitzen i condicionen els canvis que l'escola ha de realitzar per tal d'afrontar el repte de la integració.

- A. La cultura dels fills de treballadors estrangers a l'escola.

La cultura d'origen, o cultura transmesa pels pares, no

és una cultura estàtica, on l'antecedent és la cultura àrabomusulmana dels immigrants ancorada en el passat.

El referent és un concepte dinàmic de cultura que defuig plantejaments culturalistes que atribueixen a la variable cultura un paper estàtic, que s'utilitza alhora, per marcar diferències entre la cultura d'origen i la del país d'instal·lació a partir d'elements discriminadors.

- B. El conceptes d'estranger i d'immigrant

La frontera que separa als autòctons dels altres s'estableix a nivell lingüístic. No dominar la llengua de comunicació a l'escola és un element essencial per marcar el nen o jove de manera diferent. Aquesta diferència portarà a categoritzar com a immigrant l'alumnat originari o nacional d'un país en vies d'industrialització i amb poc prestigi dins de la societat de recepció i com a estranger, l'alumnat que és nacional d'un país amb prestigi per als autòctons.

A mesura que l'alumnat d'origen immigrant domini la llengua de comunicació a l'escola i abandoni els elements externs d'allò que és catalogat com la seva cultura i per tant menys diferent es manifesti, se'l considerarà estranger i amb el temps se l'assimilarà a un alumne "d'aquí" (TRIM 1996).

Cal esmentar, per altra banda, que el concepte d'estranger és un element jurídic que sovint ens allunya del concepte de cultura.

- C. La dualitat tradició/modernitat.

El concepte de cultura que s'ha utilitzat per explicar la situació escolar de l'alumnat d'origen magrebí en alguns

projectes educatius parteix de la dicotomia etnocentrista, tradició/modernitat, cultura en procés de desenvolupament/cultura desenvolupada, en relació a cultura d'origen/cultura d'acolliment.

- D. Els dèficits socioculturals.

Cal distanciar-se de posicionaments culturalistes que consideren la població d'origen marroquí portadora d'una sèrie de dèficits inherents a la cultura d'origen que dificulten la seva integració social i escolar, aquestes anàlisis parteixen de:

1) La cultura transmesa pels pares, la cultura familiar, és la causa de les dificultats escolars de l'alumnat d'origen magrebí, a causa dels dèficits propis de la cultura d'origen.

2) Les dificultats per adaptar-se a l'escola són predefinides per dèficits lingüístics i de desenvolupament personal que tenen el seu origen en el conflicte cultural, provocat per llacunes en la cultura d'origen.

Com a conseqüència, alguns discursos pedagògics interpreten el fracàs escolar com la causa d'un handicap sociocultural inherent a la cultura d'origen que cal tractar des de la mateixa perspectiva pedagògica que a l'alumnat de necessitats educatives especials.

E. Reproducció, resistència i estratificació racial

Analitzar els problemes educatius de l'alumnat d'origen estranger no pot realitzar-se, exclusivament, des d'una anàlisi de classe a causa de la diversitat de situacions econòmiques.

Els processos de reproducció de les desigualtats són en alguns casos similars als dels autòctons i en altres són diferenciats. Però pot admetre's que bàsicament aquest processos operen dins d'uns paràmetres semblants (Bordieu i Passeron 1970).

Per altra banda apareixen entre l'alumnat comportaments de resistència a l'acció educativa de l'escola perquè aquesta pretén enderrocar la cultura que viuen i sobre la que han construït els estereotips i referències d'home i dona, així com de treballador i món laboral. I perquè la situació i la seva experiència familiar invalida el discurs de futur i integracionista de l'escola (Willis, 1988).

Però per altra banda també s'ha observat que l'alumnat de minories culturals defuig de les actituds i comportaments necessaris per resoldre amb èxit els seus estudis, perquè aquestes són assimilades a les pròpies de l'alumnat de la classe dominant i contràries a les considerades com a pròpies, ja sigui d'una o altra minoria cultural, ja que aquestes a causa de les discriminacions i a l'exclusió s'han construït per oposició a la dominant (Ogbu 1996).

2.4. Bases per a la integració escolar

Exposada la conceptualització d'integració escolar, esmentats els seus eixos i analitzats els condicionants i limitacions, resta per descriure quins són els elements i accions fonamentals per aconseguir posar les bases d'una integració escolar que respongui a les demandes i necessitats de la societat.

Un primer requisit és que un projecte d'integració es basi en uns valors que l'escola ha de treballar a través

del debat i de la formació, per tal de comprendre per exemple, l'absència de l'alumnat musulmà els dies en que es celebren algunes de les festes més importants del seu calendari, el paper de la família en la relació amb la institució o el valor de l'educació escolar per a unes persones que potser no han viscut aquesta institució.

Aquests valors poden transmetre's a través d'una educació cívica basada en els valors democràtics i en els Drets Universals de la Humanitat que ha de plantejar a la institució i a la col·lectivitat el debat, els conflictes i les contradiccions del procés educatiu, perquè aquests seran la base de la cohesió necessària per tal de fonamentar el projecte col·lectiu sobre el qual ha de basar-se la integració. Aquests tipus d'aprenentatges facilitaran que l'escola i particularment, la integració escolar no siguin viscudes com un procés amenaçador de les particularitats, i alhora pot despullar el procés integrador de la problemàtica que representa per a uns infants i joves que es troben entre l'autoritat del discurs familiar, el de l'escola i el dels iguals.

El segon element sobre el qual s'ha de construir la integració escolar és la necessitat que l'escola dinamitzi el diàleg amb les famílies partint del fet que no poden posar a totes sota els mateixos parametres. Es dóna una varietat de situacions que l'escola comprendrà quan estableixi un diàleg que té com a referents (Gaignard 1992, Sammut 1994):

- Impulsar el projecte d'integració tenint en compte la dimensió escola-família. Integrant les famílies i el alumnes en el procés d'escolarització.

- Acostumar els pares a descobrir un espai de diàleg en l'escola, tenint present el bagatge social i cultural per

tal d'associar la vida familiar a l'escola i a favorint la relació entre les associacions de pares, el consell d'escola i els pares dels alumnes d'origen immigrant.

- Reduir la distància entre els codis lingüístics de la família i la cultura i els aprenentatges escolars; a través d'un acolliment comprensiu i afectiu amb les famílies

- Dotar l'escola d'aquells professionals necessaris per tal d'aconseguir l'Èxit del projecte.

Aquestes accions poden substituir l'actual conflictivitat per un principi de solidaritat i de comprensió que superi la construcció de l'altre sobre estereotips i concepcions estàtiques de la cultura. Perquè l'alumnat, les famílies i l'escola viuran una diversitat de normes socials i culturals que els farà construir una diversitat emancipadora no exempta de conflictes, però plena d'enriquiment, que portarà a comprendre que la integració escolar de l'alumnat ha de tenir com a referent un concepte de trajectòria en què està implicat (Manigand 1994).

- el temps d'escolarització: el paper de l'escola, el medi familiar i l'actuació de l'infant

- el projecte d'integració: nivells sociocultural i psicosocial dirigits a la comprensió de l'entorn i condicionants de la integració.

- la biografia familiar: influència del procés migratori familiar i de les condicions en què es realitzà.

3. UNA PERSPECTIVA CRÍTICA PER A L'EDUCACIÓ

Sota aquest títol es situen les teories que des de principis de segle han elaborat alternatives a l'educació tradicional, tot i que en una perspectiva més recent es considera que les teories crítiques són aquelles que s'han desenvolupat i desenvolupen a través del corrent sociopolític, d'orientació neomarxista, en educació, també és cert que les alternatives crítiques no s'han elaborat ni en espais estancs ni com processos cronològicament independents; ans al contrari, una lectura de les seves anàlisis i propostes evidencia les interconnexions entre els diferents corrents teòrics i la seva contemporaneïtat. Abordar la teoria crítica implica un repàs per les crítiques que s'han desenvolupat per tal d'aportar canvis educatius i socials a una tradicionalitat educativa que es configura a través de l'immobilisme i de l'autoritarisme educatiu i social, i també comporta la necessitat d'explicitar, breument, les característiques de l'educació tradicional i les particularitats i aportacions de les alternatives educatives enfront de la tradició, per tal de entendre les dimensions de la teories crítiques que avui es desenvolupen i sobre les quals pivota la present tesi.

3.1. Característiques de l'educació tradicional

Cal delimitar el concepte de tradicional i és necessari exposar els elements que configuren l'educació que ha rebut aquest qualificatiu, per tal de situar quin és l'objecte de crítica. Trilla (1996 A) en un excel·lent article sobre l'escola més lligada a la tradició, exposa les seves dimensions. Per una banda, aporta l'autor, la tradició la formen les escoles, l'educació del passat, tan les innovadores com les que representen la tradició

d'allò que és més ranci. També pot considerar-se que les escoles tradicionals són aquelles que han quedat antiquades. Per altra banda pot classificar-se com tradicional allò que l'escola i l'educació viu, que és la barreja entre els estils no innovadors i la innovació que no innova. I finalment, pot entendre's que les escoles tradicionals són les que mantenen una pràctica pedagògica que no satisfà a ningú i que es basa en la rutina i en un model educatiu distant a les necessitats i demandes de la població.

Delimitat el concepte, cal endinsar-se-se en les característiques de l'educació tradicional. Basant-se en Giroux (1990), aquestes es configuren per una racionalitat que es centra en l'eficàcia i l'eficiència de la formació i en uns principis i objectius educatius que fan que el procés d'ensenyament-aprenentatge s'estructuri a través de coneixements que s'entenen com a objectes de consum. I en aquest sentit, s'interpreten les institucions educatives com espais destinats a la transmissió de coneixements. Transmissió que es concep com un procés tècnic de tipus neutre, deslligat de valors com els de justícia, democràcia escolar i solidaritat... Per a aquest model pedagògic, els educadors i educadores són "professionals" que treballen sota uns objectius prefixats i inflexibles, on l'alumnat ha de correspondre a un tipus determinat per dirigir-lo-lo cap un comportament social i polític, mancat de crítica i submís als interessos de la classe i cultura dominant.

El professorat de l'escola tradicional és aquell que no es planteja per què l'escola reproduïx les desigualtats o per què no és capaç de contestar a les problemàtiques socials que es troben en el seu si i en el seu entorn.

El fracàs escolar és interpretat per la tradició a través

de les discapacitats de l'alumnat i de les despeses que genera per a l'Estat. És una escola que no es qüestiona sobre les relacions entre poder, la cultura dominant i dominades, la política i l'educació, perquè creu que l'objectivitat centra el seu paper, i defensa una educació neutral. És una escola que quan parla de qualitat de l'educació oblida que la democratització de la seva organització i de la seva funció és la base d'una educació de qualitat que ha d'arribar a tothom.

3.2. Les crítiques a la tradició

Aquestes poden agrupar-se a través de tres grans corrents que en el seu curs han produït plantejaments teòrics i pràctiques educatives diferenciades: els roussonians, la desescolarització i l'enfocament sociopolític.

3.2.1. Roussonians

Dins d'aquests es troben dos corrents diferenciats, però que tenen com a referent els discurs filosòfic i pedagògic de Rousseau. Són l'Escola Nova i les experiències antiautoritàries que no sorgeixen d'enfocaments sociopolítics.

- L'Escola Nova

Aporta com a alternativa principal la necessitat de reformar l'escola. Aquest projecte es basarà en:

- la bondat natural de l'alumne i la confiança en ell,
- el respecte per l'infant i pel seu desenvolupament

- l'enfocament del procés formatiu en els interessos i capacitats de l'alumnat.

- l'impuls d'una organització que reculli el principi que l'escola és la vida en si mateixa i que cal preparar l'infant per viure en una societat democràtica i participativa.

- la necessària renovació pedagògica per tal de recollir les noves propostes educatives, principalment, i també les socials a través d'un cert idealisme.

Entre els educadors i educadores de l'Escola Nova, cal destacar per la connexió amb els principis de les teories crítiques que s'estan desenvolupant C. Freinet, mestre que impulsà un discurs pedagògic renovador, on la cooperació dins i fora de l'escola té una funció principal per la societat. Fou un educador que generà unes propostes per tal que l'educació es comprometés amb el poble. Freinet també realitzà una tasca crítica amb alguns plantejaments de l'Escola Nova, i per aquest motiu incloïa el seu projecte i experiència sota el títol d'Escola Moderna. El projecte de Freinet manifesta clares intencions transformadores de l'escola i de la societat (Palacios 1982).

- L'antiautoritarisme

Les teories i pràctiques que s'han desenvolupat sota aquest títol es situen en la crítica a una educació centrada sobre l'autoritat dels educadors. Per als autors antiautoritaris la llibertat és la base de l'educació, és la finalitat i es desenvolupa a través dels objectius, continguts i normes, per aquest motiu cal impulsar uns mètodes i unes estratègies que modifiquin la verticalitat en la transmissió de coneixements. La formació és un

procés integral que s'impulsa a través dels valors per facilitar la llibertat en el món intern i extern dels individus (M. Muñoz 1995). La contemplació de l'individu en aquest doble vessant, impulsarà la psicoanàlisi en les propostes de Neill, Oury i Vasquez i de la psicoteràpia en Rogers i Lobrot, teories que tingueren un paper decisiu en les aportacions pedagògiques dels educadors antiautoritaris. El desenvolupament de la persona a través de l'assemblea o el grup és la peça clau del procés educatiu. Per aconseguir-ho cal suprimir del procés d'ensenyament-aprenentatge tot tipus d'autoritarisme, el mestre no ha d'hipotecar el grup, ha de ser-ne un facilitador, un mitjancer. Per aconseguir-ho cal suprimir els càstigs, els premis i els exàmens perquè aquests condicionen la relació educativa.

Un representant de les pedagogies antiautoritàries és F. Lobrot, educador que s'emmarca dins de la Pedagogia Institucional. Aporta com a base de la seva proposta assolir l'autogestió pedagògica per aconseguir, posteriorment, l'autogestió social. Com ja s'ha comentat la no directivitat tingué dins de la seva proposta un paper important, però no es pot oblidar que també fa una anàlisi sociològica de l'educació que es mostra a través de l'atenció que posà en els països que cercaren l'autogestió. Distingirà entre l'autogestió política, terapèutica i pedagògica.

3.2.2. La desescolarització

I. Illich i E. Reimer són els pedagogs que aportaren les propostes educatives que es desenvolupen sota aquest títol i que generen una crítica contra el consum i el productivisme, factors sobre els quals es fonamenten les societats dels països industrialitzats, i també realitzen

una crítica contra la societat i l'educació escolaritzada. Destaquen en la seva anàlisi dos tipus d'institucions: les "convivials", que es caracteritzen per impulsar comportaments autònoms, i les "manipulatives", que són les que ens oprimeixen. Una característica d'aquest corrent, i que des d'un punt de vista educatiu li dóna una personalitat pròpia, és no solament la necessària desaparició de la institució escolar, sinó l'interès per estudiar i valorar els processos educatius informals, alhora que impulsa una educació en llibertat, sense proveïdors ni usuaris.

L'alternativa que proposen té com a primer pas desmuntar les escoles per passar, en una posterior fase, a l'estudi i elaboració de criteris que permetin determinar el valor de la relació educativa i una nova comprensió dels processos educatius en els quals cal incloure el paper de l'educació informal (J. Carbonell 1997).

Resultat d'aquestes crítiques es desenvoluparan les xarxes educatives, experiències que s'entenen com estructures que possibiliten una nova relació educativa, en què s'impulsa la responsabilitat en l'aprenentatge i simultàniament, un nou concepte d'aquest ja que l'educació es basarà en la lliure participació i interacció en les relacions formatives.

3.2.3. L'enfocament sociopolític

Des d'aquest caldrà diferenciar entre les propostes anarquistes i les marxistes actualment força diversificades.

- L'anarquisme

La quasi inexistència de grups polítics que defensin avui, activament, aquesta ideologia fa que les seves propostes es revesteixin d'un cert romanticisme idíl·lic. Però el cert és que l'anarquisme en el seus moments d'esplendor aportà a l'educació interessants propostes i experiències. Un interessant exemple és l'ideari pedagògic de l'Escola Moderna de F. Ferrer i Guardia, polític i educador que defensà una educació racional científica i llibertària com a resposta al dogmatisme religiós imperant en l'ensenyament de l'època que cerca, alhora, una escola laica que promogui el sorgiment d'una mentalitat sobre la que es recolzi la revolució. Per aquest motiu cal que la raó natural substitueixi l'artificial en el coneixement i en la disciplina. L'altra proposta sobre la qual l'escola Moderna basà la seva pedagogia fou la d'una coeducació que cal entedre-la en dos sentits: la que reconeix el dret a l'educació de la dona i de l'home i la que posa en contacte rics i pobres (coeducació social) a través de la igualtat que persegueix una escola i una societat més justa per a tothom. Els altres punts de la pedagogia ferreriana són: l'orientació antiestatal de l'educació, la importància del joc en el procés educatiu, una educació que ha d'atendre les particularitats de l'individu i l'absència de premis i càstigs (Palacios 1982).

- El Marxisme

Dins del marxisme es poden diferenciar les aportacions d'aquells que perseguiren una escola socialista dins d'una societat socialista i/o comunista, nucli reduït en l'actualitat -són els marxistes clàssics- i la dels autors que des del pensament marxista realitzen una anàlisi crítica de l'escola i de l'educació. Dins

d'aquest segon grup es situen els discursos neomarxistes, pensaments que presenten diferents evolucions i tendències que sovint es superposen.

A - Els marxistes clàssics.

Els seus objectius són: formar persones treballadores per a participar en una societat socialista i/o comunista i educar en base al treball cooperatiu. Educació i treball són dues activitats complementàries en l'educació de les persones. En el desenvolupament de la pedagogia que recull aquests objectius l'escola juga un paper polític ja que dins d'ella cal lluitar contra les desigualtats, i també tindrà com a part fonamental de la seva estratègia el desenvolupament dels principis col·lectius per sobre dels individuals.

El pensament pedagògic de Gramsci, malgrat les crítiques que realitzà als marxistes pel seu determinisme, recull part dels postulats que plantegen les pedagogies marxistes. Té la capacitat de contribuir amb importants reflexions a la crisi que per ell vivia l'educació de l'època a partir de la cultura com a element de llibertat (Palacios 1982). Aportà el principi de filosofia de la praxi, pensament que entre altres qüestions destaca la importància de la relació entre la teoria i la pràctica i desenvolupa un concepte d'intel·lectual que el presenta com a fet comú a totes les persones i com a base per criticar el paper dels intel·lectuals opressors.

Gramsci s'apropa a la pedagogia a causa del seu interès per la complexitat dels problemes culturals i polítics i pel paper que juga l'educació i l'escola dins d'ambdós espais.

La proposta educativa gramsciana té com a referent la

crítica a l'educació lliberal perquè aquesta és la responsable de la manca de formació existent entre les classes populars, i per aquest motiu proposa una escola única que superi les desigualtats socials i educatives i una educació que ha de recollir el treball com a un element educatiu propi del procés d'ensenyament i aprenentatge. La institució escolar ha de coordinar-se amb el món laboral però se n'ha de mantenir independent. Per a dur a terme aquest projecte caldrà recórrer a una disciplina basada en la llibertat responsable i adaptada a l'evolució dels infants. L'objectiu últim és aconseguir persones formades de forma integral com a resposta al conformisme i al dogmatisme imperant.

B - Els Neomarxistes

Sota aquest títol es troben una sèrie d'enfocaments que si bé no presenten uniformitat en les seves aportacions crítiques, sí que mostren unes connexions que s'aixopluguen sota el concepte de crítica a l'educació i a l'escola tradicional des d'una anàlisi que en una o altra mesura recull el pensament d'origen marxista, al qual, en alguns casos, s'han afegit aportacions weberianes i integradores del pensament crític. Aquestes contribucions tenen una important influència sociològica que situa les seves anàlisis en una dimensió socioeducativa i, alhora, promouen una anàlisi de l'educació que si bé en els seus inicis es situà sobre l'escola, poc a poc s'ha ocupat d'altres espais i institucions educatives.

Amb l'objectiu d'estructurar les aportacions d'aquests corrents, exercici complex atenent a l'actualitat i dinamisme de les aportacions, es presenten dos grans grups: els reproduccionistes i els autors que es situen en l'enfocament comunicatiu. Alguns estudiosos aporten

altres grups i altres categories per explicar el pensament pedagògic, parlen d'estructuralistes, nova sociologia de l'educació, fenomenologia... Aquí no s'hi fa referència perquè els dos grups presentats acullen en bona part les seves propostes i perquè el debat, tot i els esforços d'alguns sectors acadèmics per dinamitzar-lo, es centra en gran part, sobre la capacitat de reproduir o transformar la societat a través de l'educació i en la necessitat de comprometre's amb la societat cercant l'emancipació (Ayuste et alters 1994).

Aquest debat, per altra banda, genera una dinàmica que tant en la seva producció com en la seva aplicació necessita superar les categoritzacions mancades de flexibilitat, per tal de trobar a través de les diferents aportacions, una pedagogia crítica capaç d'aportar innovacions als camps on s'estructura aquest debat i que per a Martínez B. (1996) són: educació, escola i societat; coneixement, poder i consciència; institucionalització i hegemonia i la necessitat de reflexionar sobre els vincles entre teoria i pràctica, cercant un nou model d'educadors i educadores que desenvolupin el paper d'intel·lectuals transformatius.

B1 - Els Reproductivistes

El model de reproducció social el creà Althusser i situa l'escola com un dels aparells ideològics de l'Estat. L'escola transmet les idees, les creences, el tipus de coneixement i la ideologia dominant que facilita el manteniment de la classe dominant en el poder, la reproducció del sistema educatiu i social que permet, simultàniament, la reproducció del model d'Estat amb l'ajuda de l'aparell repressor. Aquesta interpretació de la societat fa que els reproductivistes neguin la capacitat dels individus per contestar una estructura i

organització que es presenta com determinant. El factor decisiu d'aquesta relació es troba en la relació econòmica entre escola i societat, l'economia és el factor fonamental en l'anàlisi de les relacions socials, relacions en què l'escola es presenta exercint un paper neutral. I en aquest sentit l'escola realitza la mateixa funció tant en les pràctiques educatives autoritàries com en les llibertàries, així com en les que cerquen la renovació pedagògica.

L'escola per Bordieu i Passeron (1970) manté un discurs educatiu elaborat a partir de la cultura dominant que facilita l'èxit de l'alumnat que pertany a la classe dominant. L'escola distribueix un capital cultural de forma desigual ja que afavoreix l'alumnat que es mostra més competent en el domini d'aquest capital. La institucions educatives tenen per objectiu la inculcació d'un *habitus*, d'una formació que facilitarà la reproducció de les estructures legitimades i que legitimen el treball pedagògic i l'autoritat pedagògica.

Per la seva part, Bowles i Gintis (1981) varen analitzar l'escola dins de l'economia capitalista i posaren de relleu que l'educació escolar realitza els papers de motivar i ofertar coneixements per aconseguir una millor capacitat productiva i legitimar les desigualtats socials a través de la meritocràcia.

B2- L'enfocament comunicatiu

Per tal d'entendre les característiques d'aquest enfocament i com a presentació del mateix, abans d'aprofundir en les seves particularitats, s'exposen les principals idees que estructuraren la seva teoria.

Els autors que es situen en aquesta perspectiva ressalten

el paper actiu del subjecte en la relació educativa i la capacitat transformativa de l'individu i de la societat a través del procés d'ensenyament i aprenentatge.

Per transformar la societat i la relació pedagògica tradicional cal impulsar l'estudi de la transmissió de poder dins de l'escola i les influències d'aquest procés en la societat. Pensen que l'educació és un instrument per a la transmissió ideològica amb capacitat de dominar les relacions socials i educatives, però creuen que els subjectes tenen capacitat per resistir-se i per intervenir en els canvis socials i educatius. En aquest sentit, l'escola no és solament un aparell de reproducció social i cultural de la classe dominant, sinó que també té capacitat per a la creativitat cultural. I finalment, entenen les accions d'ensenyar i aprendre com un procés interactiu on la comunicació entre educadors i educands té un paper rellevant, en què tothom té capacitat formadora i on el coneixement no és patrimoni de l'educador (Ayuste et alers 1994).

Entre els autors que desenvolupen aquest enfocament cal assenyalar a P. Freire, H.A. Giroux, M. Apple, P. Willis i B. Bernstein, entre d'altres.

3.3. Els plantejaments crítics de l'enfocament comunicatiu

Els orígens d'aquest pensament es situen en la teoria crítica que desenvolupà l'Escola de Frankfurt, institut d'investigació social que es fundà l'any 1923 i que continuà els seus estudis als EEUU, on els seus membres s'exiliaren de l'Alemanya hitleriana. Entre aquests cal destacar Adorno, Horkheimer, Marcuse, Fromm... i més recentment Habermas. El seus estudis es basen en la

construcció d'un discurs crític sobre la societat industrial i les relacions socials que s'estableixen en el sistema capitalista partint de les teories marxistes, però criticant el determinisme econòmic que caracteritza el marxisme (Ritzer 1993). S'analitza el paper de la tecnologia dins del progrés i la utilització que en fa la classe dominant. Es pregunta sobre la racionalitat d'aquest model social que porta a l'augment de les desigualtats, a l'accentuació de l'agressivitat en les relacions socials i a l'autoritarisme.

Aquesta escola també realitza una dura crítica amb el positivisme perquè aquest considera la realitat social com un procés natural, oblidant les característiques pròpies de l'activitat humana, i ignora el paper dels actors ja que els subjecta a lleis de la naturalesa.

L'altre element sobre el qual pivota la teoria crítica és la cultura, i particularment sobre la indústria de la cultura que intenta dominar i controlar la producció cultural sobre la qual la societat s'organitza. Aquesta és "una cultura manipulada.. falsa no espontànea, reificada, oposada a la veritat" (Jay 1973, 216)⁶, que té per objectiu presentar una prosperitat en què desapareix el conflicte de classes.

En resum, la teoria crítica perseguirà "Els valors de la Il.lustració, la raó, la justícia i la igualtat... [i] La creació d'una filosofia de l'emancipació a través d'un procés dialèctic" (Ayuste et alters 1994, 37)

⁶ Citat per Ritzer, 1993, p. 166

3.3.1. Les aportacions d'Habermas a l'enfocament comunicatiu

A través de la Teoria de l'Acció Comunicativa (Habermas 1992) es presenten les bases sociològiques que "proporcionen un fonament teòric i normatiu a la investigació social" (McCarthy 1995, 385), possibilitant una contestació al model reproduccionista, a través d'un procés de racionalització de la vida basat en la recuperació d'un pensament social que cerca elements d'historicitat i els valors que es funden en els judicis i interessos de la humanitat, per tal d'aconseguir una ciència social capaç d'aportar un plantejament nou i justificable, plantejament que amb a les aportacions d'altres sociòlegs i educadors facilitarà l'elaboració d'un enfocament comunicatiu que retorna l'esperança per aconseguir unes pràctiques socials i educatives que orientin la configuració d'un model de persona i de societat capaç de transformar-se i emancipar-se a través d'un procés de reflexió i autoreflexió de tipus crític. I que entén la reflexió com "la relació que s'estableix amb un mateix segons un model d'autocrítica... en aquesta relació cal adoptar un paper de subjecte epistèmic que es capaç d'aprendre de si mateix... com a subjecte pràctic" (Habermas 1992, 109, vol. II) i com a una capacitat sobre les accions humanes i sobre la vida social que és pròpia de totes les persones.

Aquesta capacitat emancipadora té un mitjà per excel·lència que és la comunicació, acte que no s'esgota a través de la interpretació, sinó en què cal tenir present les interaccions (Habermas 1992).

L'acció comunicativa ha de tenir tres pretensions de validesa racional: l'enunciat ha de ser veritable, l'acció ha de ser correcta en relació amb el context

normatiu vigent i el que s'expressa ha de ser coincident amb el que es pensa. La comunicació ha de ser un acte de comprensió que permeti l'acord entre els actors.

Quan la conversa s'estableix en un plànol horitzontal (democràtic i d'igualtat), els subjectes poden abordar i qüestionar les creences, els prejudicis, les ideologies i el seu procés d'autoreflexió. A partir d'aquest confrontament intersubjectiu de parers, els individus tenen capacitat per qüestionar-se la validesa dels seus plantejaments a partir de la recerca cooperativa de la veritat.

Aquesta capacitat comunicativa es dóna dins del que Habermas conceptualitza com a món de la vida, que és l'espai compost per:

- el món objectiu, el que fa referència a "les entitats sobre les que són possibles enunciats veritables" (Habermas 1992, 171, vol I)
- el món social, com a nucli del discurs habermasià
- les relacions interpersonals, que són la base de la comunicació, i
- el món subjectiu, el que fa referència a la importància de les pròpies vivències

La consideració d'aquests tres mons aporta a la teoria crítica un concepte de persona amb capacitat d'accions pel canvi que permet l'emancipació de l'individu en els aspectes propis i també en els aspectes socials a través de la cultura, la societat i la personalitat.

Habermas també analitza la societat des d'un plànol

interpretatiu com a sistema. Aquest concepte implica per a ell una visió externa d'estructures com la família, la judicatura, l'economia..., organitzacions que són en l'arrel del món de la vida, però que a mesura que es desenvolupen adquireixen una autonomia que condiciona les relacions socials i amb l'entorn dels subjectes. Enfront aquesta perspectiva l'autor aposta per la integració social entre el món de la vida i el sistema, com a forma d'aturar la colonització del món de la vida, ocupació que comporta la irracionalitat en les relacions socials i en les actituds de les persones, ja que condiciona i empobreix la comunicació en limitar les relacions humanes al desenvolupament tecnològic o bé en l'imposar un model cultural que dificulta la comprensió del dia a dia, perquè pretén crear una anàlisi de la quotidianitat esbiaixat per un model de veritat, elaborat des dels interessos de les estructures per dominar els interessos de la humanitat.

La teoria crítica d'Habermas presenta una interdisciplinarietat social i un caràcter normatiu (Taberner, 1997) que ha de facilitar l'elaboració d'un coneixement que simultàniament ha de ser (Carr 1996): crític per superar les insuficiències que presenten els actuals models de comprensió, formatiu per facilitar la comprensió de l'entorn i científic per defensar criteris d'avaluació racional sobre la producció de coneixement.

3.3.2. Crítiques i alternatives de l'enfocament comunicatiu

La comunicació, entesa com interacció entre iguals és una acció racional que afavoreix l'emancipació de la manipulació de la veritat exercida per les classes dominants. L'educació és un acte comunicatiu que a mesura

que centra el seu interès en l'eficàcia, l'eficiència, la rendabilitat i en educar solament en funció de les demandes del mercat laboral i de reproduir les desigualtats s'aproxima a la irracionalitat. Per aquest motiu és necessària una educació basada en l'intercanvi de coneixements entre educands i educadors i en la participació crítica. És una formació que centra el seu interès en el procés d'aprenentatge i no solament en el resultat.

L'acció comunicativa té l'objectiu de la comprensió comunicativa, l'educació ha d'afavorir-la amb l'objectiu d'aconseguir la lliure comunicació i la comprensió de l'entorn i de les cultures en interacció per tal d'elaborar unes pautes educatives i comprensives que facilitin la transformació de la societat a través del consens i del diàleg intersubjectiu.

L'educació ha de promoure un coneixement crític per tal de promoure l'emancipació de la humanitat, procés que ha de recolzar-se a través de l'autoconsciència de la diversitat de grups socials i amb l'objectiu de promoure un moviment social a través del qual s'aconsegueixi l'alliberació de la irracionalitat a que la societat està sotmesa.

L'eina que l'educació ha de fomentar per promoure aquesta dinàmica és el domini de formes i estratègies reflexives que impulsin processos reflexius a nivell individual i grupal que trenquin el determinisme social, cultural i educatiu. L'educació ha de treballar per un model de persona que sigui capaç de revelar-se enfront la repressió a través de la creativitat.

Per aquest motiu el procés educatiu no és un fi en si mateix, sinó que té sentit si és capaç d'orientar les

accions per tal d'alliberar la societat de la irracionalitat: és irracional la destrucció de l'individu per l'individu i de les seves necessitats; és irracional mantenir la pau amb la guerra; promoure un desenvolupament tecnològic que hipoteca el desenvolupament humà; justificar les desigualtats com un element propi de les societats; homogenitzar la cultura per silenciar els grups que socialment, políticament, culturalment..., presenten alternatives a discursos i pràctiques imposades per la classe dominant com els únics legítims.

Els educadors i educadores s'han de preocupar per una producció de coneixement que es posi al servei de la societat i no als interessos de les classes dominants ni dels intel·lectuals que faciliten la reproducció de valors i normes destinats a mantenir la verticalitat en el diàleg social.

El procés educatiu ha de treballar per obrir camins que mostrin a la societat que els factors econòmics no són ni l'únic ni el que més condiciona el desenvolupament de la societat, també cal observar les influències d'altres elements, principalment de la comunicació i de la cultura, tenint en compte que la cultura es reproduïx, es transmet i s'elabora a través del procés d'aprenentatge entre les persones i el context. La raó és la principal eina per aconseguir-ho, és l'esperança de la societat. La raó implica una avaluació en termes de valors humans: justícia, pau i felicitat. L'educació ha de tenir present la mútua influència entre individu i societat per fomentar el diàleg, la comprensió i la producció d'alternatives educatives al servei de les seves necessitats. Els participants en els processos educatius saben que l'educació no és neutra i que la comunitat educativa és la que li dóna sentit a través

d'un procés democràtic que afecta a tothom per igual.

L'evidència que l'educació no és neutra ha de portar a educadors i educands a descobrir el currículum ocult, per desemmascarar els interessos que els són aliens, els pensaments que obstaculitzen una educació emancipatòria i també els qui la impulsen falsament, perquè aquests hipotecaran, arribat el seu moment, el procés d'alliberació. És a partir d'aquest procés que es podrà reconstruir críticament l'educació i la cultura.

Cal una educació transformadora, que tingui en l'horitzó la utopia, però situada en l'anàlisi del món real, denunciant les opressions.

Per desenvolupar una educació que respongui a aquest model cal sortir del laboratori, les teories educatives han de ser acceptades en la pràctica per autenticar-se, de forma que es mantingui un lligam entre teoria i pràctica que permeti el progrés social i educatiu. Per aquest raonament el discurs ha d'enllaçar amb l'acció, no pot ser una argumentació d'allò que hauria de ser, sinó una aproximació a allò que cal fer, il·luminat per la reflexió i les pràctiques comprensives. No s'ha d'oblidar que l'educació és un procés dialèctic que es produeix a través de la pràctica, l'estructura i la consciència o reflexivitat (Guiddens 1991).

3.4. Fonaments pel desenvolupament d'una educació emancipadora

L'educació tal i com expressa Lê Thành Khôi (1990, 1991) pot explicar-se a través de teories normatives i de teories sociològiques. En el primer cas s'atendrà a què és l'educació i què constitueix una bona educació. En

aquest sentit es posa èmfasi en les estructures, els continguts i els mètodes. En el segon cas, les teories el que persegueixen és analitzar el context social i cultural en què es desenvolupa l'educació, així com els canvis de significat i de funció.

En tots dos casos cal tenir en compte que segons el context social i l'època, l'educació perseguirà uns fins o altres i que en funció d'aquests se l'adjudicarà un significat, una funció i un paper. En aquesta adjudicació prenen part, essencialment, dos factors: l'economia i la cultura.

Com el mateix autor aporta, és certament complex interpretar l'educació solament a través d'una de les teories, puix un coneixement profund de l'educació ha de recolzar-se en una anàlisi de les relacions entre l'educació i la societat, a través de la seva mútua influència.

Per aquest motiu l'educació "no solament consisteix a ensenyar a pensar sinó que també a aprendre a pensar sobre el que es pensa i sobre la propia reflexió" (Savater 1997, 32), per comprendre el nostre procés vital i social i, posteriorment, elaborar projectes socioeducatius que recullin les alternatives que aporta la reflexió sobre els fins de l'educació i de la humanitat.

L'objectiu principal d'aquesta educació és fer-nos conscients de la realitat social que envolta l'acte educatiu i que condiciona el procés formatiu. I en aquest sentit, l'educació ha de ser un saber que en el seu desenvolupament es recolzi en la teoria i la pràctica educativa, enteses com elements complementaris, equilibradors i orientadors de la pedagogia. Aquesta

relació es basa en una teoria que ha d'aportar els elements per a una acció educativa que ha de perseguir la llibertat de l'individu mitjançant l'aprenentatge, i la pràctica s'entén a través d'una dimensió social que situa educand i educador en una perspectiva que té història i historicitat (Freire 1994 A).

L'educació, entesa des d'aquesta posició, condueix a un procés reflexiu sobre els fins del procés educatiu en què educadors i educands pensen i actuen sobre el destí de la humanitat, tenint com a referent un creixement sostenible i humà per a tots els pobles en la seva relació cap al medi i en la seva interacció.

L'educació ha de ser conservadora d'allò que la humanitat vol servir per a la seva existència vital en una perspectiva de present i de futur. L'instint conservador cal transmetre'l capacitant i desenvolupant talents i el potencial creatiu de les persones, així com responsabilitzant els individus sobre allò col·lectiu i personal i també sobre el medi que els envolta (UNESCO 1996). Cal comprometre els agents educatius amb l'emancipació d'aquells elements d'irracionalitat que deterioren l'equilibri social i que obstaculitzen l'exercici del dret a la igualtat en el desenvolupament social, cultural, econòmic, educatiu... i sotmeten la societat, als interessos conservadors de la desigualtat, a través de l'etnocentrisme que les cultures dominants han fet arrelar mitjançant el determinisme educatiu, element que perjudica el seu propi desenvolupament.

L'acció conservadora que l'educació ha de desenvolupar remet a una educació universalista que, simultàniament, parteix i impulsa una educació democràtica que Freire (1994 B) l'entén a través de:

- l'experiència vital de l'educand i de l'educador
- la participació activa de l'educand en el procés d'ensenyament-aprenentatge
- la institució educativa, cal tenir en compte que per una banda forma part del context i per altra que implica als individus.
- la promoció de la llibertat de l'individu com a element de la societat
- la tolerància crítica
- l'educació com a formació permanent.

L'educació democràtica ha de promoure la cohesió social, ha de recollir la diversitat de valors i cultures i ha d'analitzar la seva funció en cada context, per tal d'impulsar l'exercici d'una ciutadania responsable, activa i transformadora com a base d'una societat amb capacitat per fer front a l'exclusió. L'eina és una educació plural que és fonamenta en el pluralisme com un factor d'evolució que sorgeix del concepte i desenvolupament de la democràcia i per tant, a través d'un debat de tipus polític que correpon desenvolupar a tota la comunitat educativa.

Una educació democràtica, basant-se en les aportacions d'A. I. Pérez (1996), implicarà la construcció de comunitats democràtiques d'aprenentatge que farà reconsiderar:

- l'organització de l'espai educatiu obrint-se als aspectes no formals i informals de l'educació

-el temps d'educar, la consolidació d'una educació permanent

-les relacions en els centres educatius i en els espais educatius, ja que el procés d'ensenyament aprenentatge no es donarà des de la verticalitat

-el grau de participació de les persones implicades en el procés formatiu, per tal de transformar-la en una eina emancipatòria.

-les estratègies i els criteris d'avaluació, ja que en un procés crític, els educadors i els educands s'avaluaran en una perspectiva vertical i horitzontal, per tal d'aconseguir una educació a l'abast de tothom

-les responsabilitats acadèmiques que seran compartides per la comunitat educativa, dinàmica que ha de comportar el canvi de les relacions socials que es produeixen a l'entorn del procés educatiu, i

-la funció dels educadors i el paper de l'educació, ja que el seu paper en la societat serà el d'uns elements dinamitzadors de les polítiques educatives i socials, i no solament, instruments de les polítiques dominants.

- Els continguts

L'educació ha de promoure uns coneixements que "són els que fan aprendre a discutir, a gaudir i a justificar el que es pensa" (Savater 1997, 137). L'educació ha d'incidir en el processament de la informació que les persones volen transmetre i en la comprensió dels significats que la sustenten, valorant el que és pertinent en cada situació, però tenint en compte que els significats són els que permeten l'avaluació del procés,

perquè són els que senten les bases d'una comunicació educativa en què els individus desenvolupen les capacitats humanes que faciliten el respecte i la confiança cap i en la humanitat, posen les bases d'una anàlisi sobre el món social, en un sentit intern i extern, i permeten una evolució racional de la humanitat.

L'educació humanista és la que s'estén al llarg dels coneixements i que independentment dels continguts proposa els valors de llibertat, igualtat i solidaritat. Aquella que ensenya a ser crítics i creatius, perquè obre les portes per interrogar-se i preguntar-nos què s'aprén i com s'aprén. És una educació que transmet l'humanisme a través de com es transmeten els continguts, és a dir segons les finalitats i a través d'una pedagogia conscient que la ciència i els coneixements han de respectar la diversitat humana i biològica del planeta.

Per aquest motiu escollir els continguts i reflexionar sobre els mateixos és un procés vertebrador del procés formatiu, tant en la funció de transmissió de cultura i de coneixements com en la producció de canvis conceptuals i socials. "Respondre a la pregunta de quin contingut ha d'ocupar el temps d'ensenyament suposa clarificar quina funció volem que compleixi aquesta, en relació amb el individu, amb la cultura heretada, amb la societat en la que estem i amb la que aspirem aconseguir" (Gimeno 1996, 172).

Els continguts reflexen els valors i funcions de l'educació, per aquest motiu escollir-los i analitzar-los requereix recollir la diversitat d'elements que incideixen en el procés, en la institució educativa i en el currículum entés més enllà de la perspectiva tradicional. L'alternativa és entendre'ls com al conjunt de continguts, explícits i implícits, que a través dels

comportaments, dels aprenentatges, dels valors, de les relacions i dels fins conformen el procés formatiu.

No es pot oblidar que els continguts han de sotmetre's a un procés de reconstrucció i construcció que ha de simultanejar els continus canvis tècnics i socials amb els valors que sustenten una educació humanista crítica i creativa com a base d'una educació transformadora que ha d'estructurar-se a través d'una cultura comuna, que no vol dir uniforme, sinó aquella que s'elabora a través "d'un procés lliure, cooperatiu i comú de participació en la creació de significats i valors" (Apple 1995, 170).

- El procés educatiu

La pedagogia ha d'abandonar les posicions fixistes i deterministes, per posar a l'abast dels agents socials que intervenen en el procés de socialització i integració social i cultural, unes eines que permetin als individus afrontar els reptes que avui presenta una societat que ha d'enfrontar-se a la complexitat i la globalització del món de la vida.

L'educació, seguint l'informe de la UNESCO (1996), dirigit J. Delors, es basa en quatre principis d'aprenentatge:

-Aprendre a conèixer partint de l'experiència vital, de la cooperació, de l'entorn, de l'acció, de la reflexió.

-Aprendre a fer, per aportar a la societat les capacitats de cadascú a través de les diferents responsabilitats que cal desenvolupar en cada etapa i moment de la vida: com a infants, com a adolescents, com a adults, com a companys i companyes en el treball, i en la participació ciutadana.

- Aprendre a viure junts, amb els altres. A través de la comprensió en les nostres relacions, de la tolerància, de la solidaritat, de la major interdependència entre les persones i els pobles, superant l'exclusió, el racisme, la xenofobia i tota acció que atempti a la dignitat de la humanitat

- Aprendre a ésser persones autònomes, crítiques, íntegres, responsables, coneixedores de les capacitats i de les limitacions que ens imposa la condició humana. Les persones han d'aprendre que la intel·ligència ha de ser una eina al servei de la societat i del medi natural i no de la tecnologia com a fi en si mateixa.

Per desenvolupar aquests quatre principis, cal que l'acte educatiu es realitzi a través d'un procés comprensiu, dirigit a facilitar l'explicació i interpretació dels elements que hi intervenen. "És necessari comprendre el complex sistema de comunicació que s'estableix en el procés educatiu, responsable immediat dels significats que es generen, transmeten i transformen en intercanvis educatius" (A.I.Pérez 1996, 107).

La comprensió dels processos educatius té com a objectiu copsar els elements oposats i complementaris que s'amaguen o bé són compresos uns dins dels altres i també el sentit amagat dels fenòmens (Le Than Koi 1990). El mateix autor expressa que la comprensió de l'educació cal situar-la entre els interessos educatius de la política i de la religió, els de la classe dominant per preservar la seva hegemonia, els de la promoció social i també d'aquells que l'entenen com a un instrument d'emancipació.

La comprensió en educació no s'ha d'entendre a través d'una posició moralista, s'ha d'exercitar tenint present

la multiplicitat de factors individuals, socials i contextuals que intervenen al llarg del procés educatiu. Educar és comprendre el sentit de l'acció formativa en tota la seva dimensió, a través de l'evidència, i aquesta es comprèn a través de l'experiència humana, interpretant-la.

Aquest procés comprensiu necessita per M. Weber (1978, 177) d'uns referents per operar, "el seu objecte específic no el constitueix per a nosaltres un tipus qualsevol d'estat intern o de comportament extern sinó l'acció. Però acció... significa sempre per a nosaltres un comportament comprensible en relació amb "objectes", això és, un comportament especificat en un sentit (subjectiu)". És a dir, cal tenir present el sentit de l'acció educativa per als actors, així com els elements interns i externs que participen i es desenvolupen a través de la mateixa.

Freund (1968) en l'exposició del pensament de M. Weber mostra que interpretació i comprensió són dos conceptes que es confonen, i que la interpretació com a comprensió necessita d'una investigació, en aquest cas educativa, que ha de permetre l'educador, aproximar-se a la problemàtica per tal de recollir les causes que hi incideixen.

- La recerca educativa

L'educador a través de la investigació identificarà la multiplicitat d'elements que incideixen en el procés de formació i construirà el discurs que fonamenta la seva pràctica, descobrint noves orientacions i estratègies sobre les que recolzar la tasca educativa.

La investigació és l'element que qualifica als professionals de l'educació perquè els permet aportar una

interpretació de la realitat social i educativa que facilita la interacció educativa i incideix en la producció de coneixement. Simultàniament, facilita que l'educació sigui entesa no com a una transmissió de coneixements sinó com a una activitat que produeix canvis conceptuals i canvis en les relacions que es produeixen dins i fora del context educatiu.

Investigar s'ha d'entendre com una activitat bàsica a l'abast dels educadors i educadores, i per tant cal limitar-la a les possibilitats del moment, dins d'un projecte educatiu que inclogui la recerca com a un procés inherent a l'acció educativa, i que parteix de la capacitat d'observar, recollir, analitzar, comprendre i interpretar la complexitat del dia a dia, a través dels factors interns i externs de la comunicació educativa, facilitant la comprensió d'allò particular i d'allò universal.

- El paper dels educadors

L'activitat investigadora i educativa dels professionals de l'educació s'han de recolzar en unes qualitats i capacitats que desenvoluparà a través de la seva pràctica i del procés de reflexió i avaluació crític sobre la mateixa. Aquestes qualitats seguint a Freire (1994 B) són:

- humilitat: "ningú ho sap tot, ningú ho ignora tot. Tots sabem alguna cosa, tots ignorem alguna cosa" (Freire 1994 B, 60). Descobrir la mútua capacitat formativa entre les persones implicades en el procés formatiu és el que fa actius i responsables als participants.

- amorositat: "no solament per als alumnes, també per als processos d'ensenyar.... és precís que sigui un amor

lluitador" (Freire 1994 B, 62). Un amor que ha de dur a la defensa dels drets a través d'una educació que faci les persones capaces de denunciar les injustícies i anunciar un projecte socioeducatiu compromès amb la societat.

- valentia: per defensar uns somnis que recullen les il·lusions del procés educatiu a través d'un projecte que també és polític, uns drets que són de tothom. Per educar la por que ens fa callar i ens sotmet.

- tolerància: "que ens ensenya a conviure amb el que és diferent, a aprendre amb allò indiferent, a respectar allò diferent" (Freire 1994 B, 64), i que també és solidaritat amb els altres a través de la relació, de la coneixença i d'una educació emancipadora.

- decisió: no com a producte del sentit comú, sinó de l'avaluació. Decidir és optar. La decisió és producte d'un procés educatiu compartit amb l'alumnat, per tant d'una educació democràtica.

- seguretat: és el resultat d'una activitat educativa que es recolza en l'anàlisi i comprensió dels esdeveniments que viuen l'educador i l'educadora.

- paciència i impaciència: la tensió entre ambdues porta a "viure i actuar impacientement pacient, sense que mai se'n doni una aïllada de l'altra" (Freire 1994 B, 68). Totes dues qualitats conviden a copsar els condicionants de l'educació i a adonar-se que és una activitat que es produeix entre la diversitat de capacitats, d'interessos...

- alegria de viure: "entesa com la que prepara per estimular i lluitar" (Freire 1994 B, 69) en el centre

educatiu, amb els companys, amb els educands. L'alegria per un present i un futur que està en la capacitat de fer i en el compromís amb la societat que tenen els actors del procés educatiu.

Aquestes qualitats han de dur a un model d'educador transformatiu que complementi el llenguatge de la crítica amb el de la possibilitat d'introduir canvis en l'educació, per tal de facilitar un model d'aprenent que desenvolupi un coneixement basat en la il·lusió per l'avui i pel demà, de forma que "la desesperança resulti poc convincent i l'esperança quelcom pràctic" (Giroux 1990, 178).

- Referents per a l'educació

Aquesta tasca educativa es desenvolupa, avui, dins d'una realitat que es presenta complexa i que en educació cal entendre-la a través de la globalitat, ja que l'educació viu un procés de fragmentació a causa de la dimensionalitat que està adquirint, és demandada per una diversitat de processos i demanda una diversitat de mètodes.

En l'educació, la complexitat es construeix a través de les contradiccions que presenta el desenvolupament humà i troba la seva expressió a través de l'expansió i crisi que viu en els darrers anys l'univers educatiu, com a conseqüència de la rapidesa dels canvis tecnològics; pel domini dels processos productius per sobre de la comunicació i interacció entre les persones en la seva quotidianitat; per la funció que ha de realitzar en contextos industrialitzats, en vies d'industrialització i agraris; per les dificultats d'abordar les desigualtats en els àmbits nacional i internacional (Coombs, 1985, García Garrido, 1986, White i Pollak, 1990). I per les

esperances que la humanitat deposita en la formació, ja que li exigeix uns resultats que no solament depenen d'ella. A vegades s'oblida que l'educació és el resultat de l'experiència humana, de les seves capacitats, del seu procés i de la implicació dels diferents actors socials.

La complexitat en l'espai educatiu requereix identificar el sentit de l'educació, la funció que realitza i els factors que la influencien, a través d'una anàlisi global que porti un concepte de desenvolupament humà basat en una millora de les oportunitats vitals per a totes les persones però que, simultàniament, ha de procurar un benefici material i moral que permeti l'exercici dels drets vitals, socials, econòmics i culturals a tothom.

Seguint la proposta de Levine i White (1986) aquest desenvolupament humà podria materialitzar-se:

- Recolzant les interdependències socials i solidàries organitzades a l'entorn dels diversos grups socials, per tal d'aconseguir seguretat enfront les situacions de crisi social. La cohesió com a eina de defensa social i no com a element de domini.

- Estructurant la creació dinàmica i crítica d'una normativa social que permeti la confiança interpersonal, assegurui el respecte per la dignitat de la persona, així com dels seus valors, i reconegui els drets i deures dels pobles d'acord amb les seves característiques culturals i socials, en una perspectiva universal.

- Motivant la població per una activitat laboral i ciutadana orientada al profit de tota la comunitat, al respecte per la pluralitat com a element estructurador de la societat i a la participació social i política per tal d'aconseguir un desenvolupament social, econòmic,

cultural, educatiu que tingui com objectiu eliminar les distàncies entre rics i pobres, no solament les materials, alhora que entre societats riques i societats pobres.

Els elements de la complexitat es poden enunciar, seguint algunes de les tensions (UNESCO, 1996) que cal superar a les acaballes del segle XXI i que són:

1- La necessitat de compaginar les dimensions global i local.

L'educació ha impulsat, bàsicament, un tipus de ciutadà arrelat en un model sociocultural constrenyit per un model d'Estat que limita la visió del seu entorn. Avui participar a nivell social vol dir tenir en compte i comprendre la dimensió global i local de les problemàtiques socials i educatives, entenent que les persones són part d'una comunitat local que forma, alhora, part d'un aldea global, en mútua incidència. Cal que l'educació repensi els fins de l'educació per tal d'impulsar un tipus de ciutadà conscient de la dimensió social, cultural i educativa en una perspectiva global, superadora del marc de l'Estat-nació.

2- L'existència d'allò particular, dins d'una cultura Universal.

Cal superar el discurs de globalitat, basat en l'individualisme i el mercantilisme que ha aportat el neoliberalisme, a través d'un concepte de globalitat que ha de partir d'un procés crític sobre com la cultura occidental ha entès la universalitat en la seva construcció i desenvolupament. Cal reconstruir les particularitats de les cultures i tradicions com un factor i no com el factor de referència dins d'un discurs

universal que faciliti la comprensió entre les cultures i els pobles. L'educació té la capacitat de recollir aquest debat i de transformar l'etnocentrisme en un pluralisme que es recolzi en la universalitat.

3- La modernitat enfront de la tradició.

La tecnologia ha desenvolupat un concepte de modernitat que en gran mesura és l'element que destrueix allò sobre el que la societat ha construït la seva identitat, la tradició. Aquesta modernitat oblida que en les societats la tradició continua tenint un gran pes en les relacions quotidianes. L'educació ha de facilitar arguments per analitzar les conseqüències del procés tecnològic de forma que permeti un discurs de modernitat adaptat a la realitat social i cultural dels educands. Les cultures són alhora modernes i tradicionals, més enllà de les tecnologies i més aprop dels valors.

4- Les intervencions a curt i llarg termini.

Avui Occident viu un ritme trepidant, marcat pel compàs de la productivitat industrial i pel consum. A través d'un consumisme, sovint inconscient, s'intenten oblidar gran part de les frustracions individuals i socials amb la mateixa rapidesa que apareixen. L'educació ha passat dins d'aquest *modus vivendi* a ser un bé de consum que decepciona perquè no satisfà de forma immediata les necessitats, es cerca el resultat i el procés no es valora. Tot ha de ser ràpid, s'ha oblidat que el temps també és un factor d'estabilitat que aporta solucions que no han de ser, solament, producte de la immediatesa, de la dominació, també de la negociació com a procés d'entesa.

5- El debat entre la competició i la igualtat d'interessos.

Aquest ha de tenir com a referent formar persones amb competència, respectant i comprenent les capacitats i limitacions com a elements inherents a la persona dins del dret a la igualtat d'oportunitats.

L'educació en aquest sentit ha de ser el mitjà que a través de la formació inicial i permanent de les persones ha de permetre la construcció d'una humanitat que entengui la importància d'estimular la cooperació com a acció per promoure la solidaritat enfront de la competitivitat.

6- El repte entre l'expansió del coneixement i la capacitat d'assimilar-ho.

Els multimedia no tan sols no han afavorit l'expansió del coneixement sinó que també han promogut una ràpida comunicació d'aquest coneixement. Per a alguns és el progrés, un progrés que és difícil d'assimilar pel ritme de producció i perquè es construeix sobre uns codis que poques persones dominen. En el països industrialitzats aquesta dinàmica ja està fraccionant el teixit social. Els sectors socials més distants de la cultura dominant són aliens al desenvolupament del coneixement i cada cop queden més apartats de la dinàmica sociocultural que imposen aquests, l'anomenada societat dels dos terços. Per altra banda, els països del Tercer Món estan hipotecant el seu procés de desenvolupament en funció d'un progrés i d'un coneixement construïts sobre uns interessos que són aliens a les necessitats vitals de gran part de la població i que no s'adapten al context cultural. L'educació té un doble repte, formar la societat per tal que impulsi una educació que faciliti la comprensió crítica d'aquest procés i seleccionar quins continguts són aquells que permetran comprendre el desenvolupament del coneixement des de la diversitat cultural i social.

La globalitat, com ja s'ha esmentat, és l'altre element que cal abordar en l'àmbit de l'educació i al que ja s'ha fet referència, però en el qual cal aprofundir quan es parla d'educació en un sentit intern, perquè un dels reptes de l'educació d'avui és el de promoure una anàlisi i interpretació que faciliti la comprensió de l'univers educatiu per tal d'impulsar un discurs sobre l'educació fort, propi i amb capacitat de resposta als interrogants socials del moment; és a dir, dotar l'educació de la flexibilitat i coherència que li cal com a eina d'intervenció social al servei dels usuaris, superant la servitud d'un discurs educatiu que s'emmiralla en si mateix i que roman, en general, a disposició d'unes polítiques dominants que no tenen capacitat de resposta a les demandes i necessitats socials.

Abordar aquesta situació i obrir un debat sobre el present i futur de l'educació és impulsar una educació que ha superar el concepte "d'escolar".

Ara l'educació, a l'escola i fora d'ella, és una activitat que s'expandeix per la immensitat dels espais socials superant els conceptes de formal, no formal i informal que aportà P.H. Coombs (1971, 1985) i que T. Hussen (1978, 1988) dinamitzà abordant una anàlisi dels nous reptes d'una societat que recorre, més que mai, a la formació per desenvolupar-se, com recollí la Conferència Mundial sobre Educació per a Tothom celebrada a Jomtien l'any 1991 (UNESCO, 1993).

Per tant, a les acaballes del present segle cal dinamitzar un discurs i una pràctica educativa que des de la globalitat i superant els obstacles discursius, ha d'entendre's com una eina d'intervenció que ha de recollir i superar simultàniament les limitacions del tres universos educatius per abordar "l'heterogeneïtat

d'institucions, activitats, mitjans i programes... que es manifesta a través dels àmbits del treball, de l'oci i de la cultura, de l'educació social i de la pròpia escola" (Trilla, 1996: 40)

- Anàlisi i orientacions per a l'educació

Per abordar la complexitat i la globalitat en l'espai educatiu cal optar per unes eines capaces d'aportar noves orientacions i també nous processos d'anàlisi.

Les orientacions vénen determinades per la dimensionalitat a què s'ha fet referència. Avui no és possible entendre l'educació en una dimensió local. Abordar l'educació requereix identificar els factors que hi incideixen més enllà de la immediatesa, cal recollir la diversitat d'elements implicats en el context.

Le Than Koi (1991) aporta un model d'anàlisi situat sobre l'escola que pot readequar-se a una orientació i anàlisi global de l'educació. L'ha construït sobre unes categories amples per tal que es pugui aplicar a diversos contextos, facilitant, d'aquesta manera, la comparació entre diverses societats i per tant apropant-se a la globalitat. El patró proposat per l'autor es basa i intenta recollir els factors més importants per a l'anàlisi de l'educació. Aquests són:

1- Pobles, grups ètnics i llengües.

Cal analitzar les influències entre l'educació i la població, el discurs de nació que es dona dins de l'educació i per tant el desenvolupament de l'etnocentrisme i del nacionalisme. I també les relacions entre llengua, pensament, saber i poder.

2- Medi natural.

Les influències de la natura en el ritme de vida, en el desenvolupament dels coneixements, la cultura es desenvolupa segons les característiques del medi i en funció de la naturalesa humana. Les necessitats d'aprenentatge vénen condicionades per la relació entre medi, cultura, i les necessitats humanes. Es dóna una mútua influència entre el medi i l'educació.

3- *Modus* de producció.

Aporta uns valors i unes necessitats d'aprenentatge. El *modus* de producció comporta un concepte de creixement econòmic i humà, un desenvolupament cultural que condiciona les relacions entre educands i educadors: els ritmes educatius, els valors, els continguts... intenten reproduir el món productiu, i alhora l'educació influència sobre el model de producció.

4- Idees i valors.

L'educació és influenciada per les idees i valors del moment que no són altres que els valors que la classe dominant intenta imposar. Aquests valors condicionen la producció material i també la cultural. Una anàlisi global comporta un estudi sobre els valors universals i el paper de l'educació en la seva elaboració i transmissió.

5- Estructures sociopolítiques.

La influència de les estructures socials, econòmiques i polítiques en l'educació; la relació entre família, classe social i les categories socials amb i a través de l'educació. El nivell d'instrucció com a un factor de

categorització social; el paper de l'escola i de l'educació en el processos socials i en relació amb el poder establert. La relació entre Estat i religió, com elements de poder, i la relació d'aquests amb l'educació.

6- Personalitats rellevants.

Els fundadors de les religions, els filòsofs, els educadors i educadores, així com els polítics rellevants. La seva influència en la societat i per tant en l'educació a través de codis ètics i morals, de l'educació com a mitjà per apropar-se a unes finalitats humanes. Els mètodes educatius i el valor de l'educació en funció de les finalitats i objectius que persegueix la societat. El paper dels polítics que han concebut l'educació com a una eina al servei de les seves ideologies.

7- Relacions internacionals.

Es donen dins de uns processos d'influència i de mútua interdependència i malauradament de dependència. Els actors principals d'aquestes relacions són els Estats, les organitzacions nacionals i internacionals, les religions i els individus. L'educació és un instrument al servei d'aquests actors que té capacitat com a útil de dominació i d'emancipació, d'acolliment i de segregació.

Exposat un referent per a l'anàlisi, resten per explicitar uns útils que permetin processar la informació recollida, és a dir, comprendre i interpretar la realitat social per actuar-hi sobre ella. Aquests són el pensament complexe i el pensament divergent (Gelpi, 1995). Les característiques del primer són:

A- La reflexió dialèctica com a procés capaç de copsar les oposicions i la diversitat de factors que intervenen

en el fet educatiu; una anàlisi que contempli la simultaneïtat de la crisi i expansió de l'educació i els factors que intervenen en aquest procés.

B- La comprensió de les contradiccions. Cal que els educadors abordin la complexitat dels processos educatius i observin i recullin els pros i contres de la seva acció, per a comprendre que l'educació és una acció humana que en el seu desenvolupament comporta contradiccions per a educadors i educands, pot alliberar i oprimir.

C- La interdisciplinarietat en estreta relació amb la realitat social exigeix dels professionals una aproximació que ha de tenir en compte la necessitat "d'una aproximació interdisciplinària i cooperativa connectada amb la realitat, ja que s'entén aquesta com a una pràctica necessària per respondre a la diversitat d'interrogants que plantegen les relacions humanes" (Palauàs et al. 1998, 236). Sovint els educadors es pregunten: ¿On són se les causes dels conflictes que incideixen en el procés educatiu?, i l'experiència ha demostrat que cal respondre des de diverses perspectives, les causes tenen una multiplicidad d'orígens. Per aquest motiu cal la interdisciplinarietat, la interculturalitat i la intersocialitat com a mitjans per comprendre les diverses expressions de la realitat.

D- La intertemporalitat és un element que permet a l'educador situar-se en un espai temps que li possibilita analitzar la dimensió històrica on s'ubica. Una anàlisi d'aquesta en el passat, el present i el futur, li proporciona una visió de la problemàtica que li facilita la seva comprensió.

E- La interinstitucionalitat permet a l'individu observar la dependència i organització de la institució en què

treballa i les influències de la mateixa cap al seu entorn. El centre educatiu ha de compartir amb altres institucions les responsabilitats educatives, per dur-les a terme cal que hi connecti. Impulsar la cooperació és aportar més i millors alternatives.

F- La internacionalitat és una aproximació que descobreix els beneficis de la cooperació a nivell planetari i per resoldre les problemàtiques d'un món que ha de tendir cap a una interdependència positiva, es basa en la solidaritat per afrontar les necessàries alternatives que la humanitat ha d'afrontar per aconseguir una societat més justa.

El pensament complex és el resultat d'una educació que impulsa la creativitat com a base de la crítica, la solidaritat com a alternativa a l'individualisme que aporta el neoliberalisme i la inquietud com a element per combatre la passivitat i la indiferència d'una societat que es conforma amb tenir, oblidant la capacitat de ser.

El segon element és el pensament divergent. Les fonts d'aquest són la diversitat de papers i responsabilitats que desenvolupen les persones al llarg de la quotidianitat. Educador i educand, usuari i professional, ciutadà i militant, acció individual i grupal, investigadors i investigats... formen part d'una activitat que permet als individus analitzar i comprendre la diversitat de les accions humanes i per tant, la possibilitat de proposar alternatives que parteixin d'una diversitat d'interessos que es constraïen als d'un pensament convergent i lineal al servei de grups que utilitzen l'educació com a element d'opressió i reproducció, que obliden que l'educació no solament transmet la cultura dominant, sinó que també el conjunt



de cultures en conflicte dins del context socioeducatiu (Hannoun 1997), i en conseqüència, que l'educació també és un instrument per la transformació social.

- L'avaluació

Una darrera acció resta per esmentar com a fonament: l'avaluació, que és un procés a través del qual es recull informació i en què es valora la mateixa, per tal d'emetre judicis sobre diferents moments del procés educatiu i sobre els actors que hi participen, amb l'objectiu de comprendre i millorar el procés d'ensenyament i aprenentatge en una perspectiva didàctica i social. Per G. Sacristán (1996) l'avaluació ha d'estar integrada en el procés educatiu, ha de ser holística i globalitzadora, cal que aplegui la major diversitat d'elements que incideixen en l'espai educatiu; no té una funció de control sinó que ha de facilitar l'enteniment entre educador i educand a través d'un procés continu. L'avaluació transformadora de les pràctiques educatives ha de realitzar-se i promoure a través de la participació de totes les persones implicades, ha de ser horitzontal i vertical, ha d'impulsar el desenvolupament d'una educació que a través de l'avaluació promogui la reflexió sobre les necessitats i demandes que la societat planteja a l'educació, generant projectes educatius compromesos amb la transformació de la realitat social.

4. BASES PER UNA EDUCACIÓ INTERCULTURAL

Un plantejament crític amb el paper de l'educació i de l'escola tradicional condueix a la necessitat d'aportar alternatives socials i educatives que responguin als reptes que les societats avui es plantegen. Si alguna acció exemplifica, àmpliament, el que cal fer, no hi ha

dubte que és obrir-se, una obertura que s'ha de produir cap a dins, qüestionant-se la seva funció i avaluant-ne la situació; i cap a l'entorn, recollint, debatent, participant, comproment-se a aportar projectes i propostes que enllacin amb les demandes i necessitats que la societat presenta a l'educació i a les institucions educatives.

L'educació intercultural s'ha de situar en aquesta cruïlla, com a una proposta i com a un projecte que és el resultat d'obrir-se i de la voluntat d'evitar els galopants processos d'homogeneïtzació i d'hegemonia, ja siguin d'origen econòmic o cultural i per tant, de contestar les problemàtiques de tota la població, i no solament d'una societat d'immigració (Di Carlo 1994). Aquest és el punt clau per desenvolupar una educació intercultural, ja que entendre'l com a una resposta a la immigració és obviar problemàtiques que fan referència a la diversitat pròpia de tot individu i societat (García, C. i Pulido, 1996) i en conseqüència, no abordar algunes de les qüestions a què remet l'aplicació d'un projecte educatiu sostingut per la interculturalitat, com són les concepcions de nacionalitat, d'identitat, de cultura, d'alteritat, de llengua nacional, de composició social, de ciutadania, d'universalitat...

L'educació intercultural ha de desenvolupar les facultats intel·lectuals i afectives que permetin l'explicació, la interpretació, la comprensió i la transformació de les relacions entre cultures i les relacions entre reivindicacions de pertinença (Oriol 1996), tenint en compte que l'arrel "inter" fa referència a la dinàmica social i cultural.

Per aquest motiu és una proposta que és reflexiva, en el sentit que s'interroga sobre les relacions entre

educació, coneixement, ètica i poder; i pràctica perquè aporta estratègies per desenvolupar un procés d'ensenyament i aprenentatge democràtic i democratitzador. Ambdós processos, reflexió i pràctica, es sustenten en un procés crític i autocrític que ha de generar un projecte polític que va "més enllà de les polítiques particularistes de classe, ètnia, raça i gènere" (Giroux 1997, 106) per impulsar una política democràtica, fonamentada en una cultura comuna que reculli les particularitats i faciliti la comprensió del procés de globalització que es viu i el tancament individual i social que genera la por a perdre la identitat i els referents, en una globalitat material que se'ns insposa i que es presenta fragmentada perquè recull els interessos econòmics de grups de poder molt determinants. Aquesta realitat és homogenitzadora perquè es presenta sota un concepte de globalitat construït des d'una concepció del món assimiladora..

Els eixos d'un projecte educatiu que es desenvolupi per tal de cercar els objectius d'una societat intercultural, però atenent al procés, són:

1- La igualtat d'oportunitats a través del dret a una educació que va més enllà de tenir plaça o accés a una institució educativa, per situar-se en un procés d'ensenyament i aprenentatge conscient de les desigualtats i per tant transformador d'aquestes, a través d'una educació en què tothom trobi respostes i orientacions que permetin comprendre i contestar al seu entorn, procés que ha de basar-se en una educació crítica amb les causes i efectes de les desigualtats i creativa, donant eines per aconseguir una igualtat d'oportunitats a través d'un procés emancipador. "La concepció d'igualtat inclou el de diversitat en la mesura que orienta a la mateixa consideració els diferents tipus de

cultura de cadascuna de les comunitats..." (Flecha 1990, 189).

2- El respecte i la solidaritat entre cultures. No un respecte ingenu en el que tot s'hi val, ni una solidaritat a cegues. L'educació intercultural ens ha d'aproximar a les cultures en una perspectiva dinàmica. La cultura no és estàtica, els referents a les cultures es troba en el passat i en el present, és un procés interrelacionat amb la capacitat creativa, quotidiana, que tota societat desenvolupa a través d'una diversitat d'experiències. La cultura no és solament folklore, també són valors, coneixements, normes, símbols i aquest conjunt d'elements cal que es tinguin en compte quan es parla de cultura a l'escola i de cultura escolar. Fer-ho solament a través del folklore convida a estereotipar les cultures.

La solidaritat entre les cultures és necessària per construir una cultura educativa en què totes participin en igualtat de condicions per enriquir-la. La solidaritat s'entén com a una estratègia per combatre les desigualtats que jerarquitzen les cultures.

L'educació intercultural ha de tenir un plantejament respectuós però crític amb les cultures per tal de promoure un debat que durà a una interrogació que pot desenvolupar un model social construït entre tothom i que l'escola recollirà, no solament per transmetre-ho sinó també per debatre'l. I la solidaritat entre les cultures té com a objectiu promoure la presència de totes les cultures en una cultura comuna que no es construeix sobre les diferències, sinó sobre allò que comparteixen a través de la comunicació.

3- El refús de la discriminació. L'educació ha de ser una eina que faciliti la integració de tot l'alumnat en una societat construïda sobre valors que es transcendeixen a través d'una educació humanista que ha de contribuir a la superació d'aquells conflictes originats pels prejudicis, pels estereotips, la xenofòbia i el racisme. L'educació ha de possibilitar que les persones assumeixin un alt grau d'interdependència (San Román, 1996) perquè aquesta comporta, a través de la socialització, la implicació necessària per tal d'establir llaços d'amistat, de tolerància, de solidaritat sobre els quals edificar una educació anti-racista i que aportaran la reinvidicació de la igualtat per a tothom enfront de la segregació, la discriminació i l'exclusió.

Expressats els eixos de l'educació intercultural, cal desenvolupar els punts forts d'una pedagogia que ha de construir i afrontar el reptes i conflictes que sorgeixen en la recerca de la convivència escolar. La convivència diària s'ha d'entendre com a la base d'un aprenentatge que facilitarà l'aproximació a l'altre i la construcció, en un futur, d'espais plurals i participatius on els pobles i les cultures col.laboraran per aconseguir una societat més democràtica, aquests són:

- **L'obertura a l'altre**, que implica apropar-se a tota la comunitat, sensibilitzant sobre la situació de les minories culturals, sobre les desigualtats, sobre els drets culturals. No és suficient una aproximació intel.lectual a través d'un coneixement instrumental sobre els altres i sobre les circumstàncies que envolten el desenvolupament humà. El treball de la pedagogia intercultural consisteix a donar eines a l'alumnat per "identificar-se amb el codi que permet accedir a l'univers de l'altre (història, models de pensament, símbols i valors). Una vegada entrat en el codi de

l'altre es podrà reentrar en el propi, enriquint-se en el canvi" (Campani 1993, 10).

- **La comunicació** -verbal, gestual, visual-, com a exercici bàsic per tal de fer realitat un projecte educatiu construït a través d'aportacions provinents de la totalitat de cultures i situacions socials i, també, a com exercici per tal que uns i altres coneguin les situacions en que viuen i com a eina per compartir projectes i afrontar conflictes. Sense comunicació no hi ha capacitat per contestar als projectes que, malgrat s'anomenen interculturals, sovint s'elaboren exclusivament des de la societat de recepció, oblidant els models educatius i culturals dels altres. L'educació intercultural "ha de donar la paraula i escoltar a les minories culturals, perquè a partir de la igualtat de drets, es construeixi una escola de tothom i per a tothom" (Palaudàrias et alters 1998, 180).

La comunicació entre l'escola, com a institució, i els usuaris ha de tenir en compte que aquesta es desenvolupa a través d'uns codis que s'estableixen a través d'elements de poder i control. La comunicació entre escola i famílies ha de tenir en compte la "pedagogia local" i la "pedagogia oficial" dins de l'emmarcament que regula els principis de comunicació (Berstein 1990).

- **Les estratègies.** La pedagogia intercultural ha de desenvolupar-se tenint present que per aconseguir els objectius no pot centrar les seves aportacions en un àmbit educatiu, obviant els altres. Cal que elabori uns principis i unes estratègies globals que interrelacionin l'escola, amb la formació permanent de persones adultes, per apropar tota la població al debat educatiu que implica l'educació intercultural. L'educació escolar i l'educació en el lleure s'han d'apropar, com a espais

complementaris en què és possible abordar des de diferents estratègies aprenentatges que recolzin una societat intercultural. I també els serveis formatius extraescolars com les ludoteques, les pinacoteques i la producció artística en general, amb els àmbits educatius tradicionals.

L'educació intercultural no es desenvolupa només a l'interior de l'escola; cal una implicació que podria anomenar-se extraescolar perquè demana la participació de tothom en la diversitat d'àmbits educatius. És el model educatiu d'una ciutat -societat- educadora que impulsa un sistema formatiu integrat pels ens locals, les famílies, els serveis formatius no formals, l'associacionisme i les institucions educatives formals (Fabronni 1994).

- **Els aprenentatges** que afavoreix una pedagogia intercultural i que no formen part d'una assignatura més, són uns coneixements que es donen al llarg de l'escolaritat, de l'educació i que es podrien diferenciar a través de dues categories: la primera està formada pels que s'estenen al llarg del procés educatiu, proporcionant formació i informació sobre el nostre entorn, quantificant-lo i qualificant-lo, la segona està constituïda pels que ens aporten una anàlisi de l'entorn a través de la reflexió i d'una filosofia educativa que permet valorar i interioritzar els intercanvis i les interaccions que es produeixen al llarg del procés d'ensenyament i aprenentatge: l'educació pel desenvolupament, una educació basada en el debat sobre els Drets Humans i una anàlisi del paper dels moviments migratoris, són, entre altres, alguns dels coneixements a treballar. Aquests junt als que es donen de forma informal a través dels mitjans de comunicació, la família, la literatura... i en general al llarg de l'experiència vital, són els que donen una visió de la

societat i els que sensibilitzen i en definitiva els que fan optar per la implicació, per la solidaritat, pel compromís social... que són les actituds que faciliten la transformació dins d'un projecte de democràcia social.

Aquests continguts no solament han d'avaluar-se en si mateixos, sinó també en com es construeixen, i quin és el paper dels particularismes sobre l'universalisme, universalisme que no s'ha de recolzar en el concepte creat des de les cultures dominants (Campani 1998). També ha d'avaluar-se com són transmesos, és a dir si el seu aprenentatge es dona a través de valors democratitzadors que presentin la pluralitat cultural, com a un valor de la democràcia en el qual cal aprofundir (Gimeno S. 1992; McCarthy 1994).

- **La pedagogia intercultural** es desenvolupa dins d'un marc social i cultural en continu conflicte. La pluriculturalitat no és la font dels conflictes, sinó que aquests es donen dins de la complexitat social que caracteritza les societats modernes. Aquesta complexitat és la conseqüència dels conflictes i de l'evolució social que la societat viu i de la qual és exemple el reconeixement de la diversitat cultural com quelcom propi, enfront la homogeneïtat cultural que l'escola, encara, transmet.

A l'escola l'acceptació de la diversitat, el desconeixement de les cultures, la competitivitat manifestada a la societat en general i la interacció entre cultures diferents, categoritzades com a superiors o inferiors segons les condicions socials i culturals dels seus portadors, comporta uns conflictes que cal abordar per tal de posar totes les persones i cultures en un mateix pla d'igualtat (C. Amani 1994).

Aquests conflictes necessiten d'una pedagogia intercultural que faciliti l'abordatge del conflicte i la seva negociació, com a experiències que enfortiran els lligams entre les persones i les cultures a través d'un procés d'aprenentatge.

El conflicte s'ha d'abordar per tal que el grup reconegui si aquest és obert o per tal que el faci emergir, si és ocult, i perquè adquireixi un compromís de col·laboració per tal d'iniciar una negociació que porti solucions i beneficis per a tot el grup.

La negociació intercultural s'ha de realitzar analitzant el problema i posant sobre la taula la diversitat de concepcions que sobre aquest es poden manifestar, per tal de comprendre la diversitat d'interpretacions i d'estratègies que es poden posar en acció i en conseqüència, observar allò que hi ha de comú, allò que estan en condicions de negociar i allò que encara cal debatre per arribar a elements comuns (Pinxten 1996).

La tolerància activa és un dels elements a implicar per tal de superar els conflictes, no la tolerància inèpica que mostra dificultats per refusar allò que és intolerable i que afavoreix els fonamentalismes (Garzón V. 1997).

En definitiva, l'educació intercultural ha de promoure la construcció d'un discurs educatiu, basat en una reflexió i pràctica educativa que aporten noves orientacions per tal de construir un discurs, una societat, una educació que porti a la humanitat cap a la recerca d'utopies, denunciant les desigualtats i anunciant les possibilitats de transformació social que tota societat és capaç d'impulsar.

BIBLIOGRAFIA

- A.A.D.D. 1991. *La socialisation de la jeunesse*.
T. Blöss i I. Feroni (Coord.). Niça. CERCOM.
- A.A.D.D. 1991. Minorías étnicas. ¿Integración o marginación?. *Cuadernos de Pedagogía* (196) pp. 7-41.
Barcelona. Fontalba.
- A.A.D.D. 1991. *Face au racisme. Les moyens d'agir*.
P.A. Taguieff. París. La Découverte.
- A.A.D.D. 1991. *Vers une école interculturelle. Recherches interculturelles dans l'enseignement primaire a Genève*. Genève. U. de Genève.
- A.A.D.D. 1993. *Scuola e società multiculturale. Elementi di analisi multidisciplinare*. Florència. La Nuova Italia.
- A.A.D.D. 1994. *Educar des de l'interculturalisme*.
Colección Documentos n°9. València. Generalitat Valenciana.
- A.A.D.D. 1995. *Girona, immigració. Jornades sobre polítiques d'integració a Europa*. Girona. Dep. de Benestar Social.
- A.A.D.D. 1997. *Desigualtat i canvi. L'estructura social contemporània*. Barcelona. Proa/UAB.
- A.A.D.D. 1997. *Hacia una educación multicultural. Cuadernos de pedagogía n° 264*. Barcelona. Fontalba.
- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. 1993. *Quelle école pour quelle integration?*. París. Hachette.

APPLE, M.W. 1995. La política del saber oficial: ¿Tiene sentido un currículum nacional?. A.A.V.V. *Volver a pensar la educación Vol. I*, pp. 153-171. Madrid. Morata.

AYUSTE, A; FLECHA R. ET ALTERS. 1994. *Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar*. Barcelona. Graó.

BASTENIER, A. i DASSETTO, F. 1990. *Immigrations et nouveaux pluralismes. Une confrontation de sociétés*. Brussel.les. De Boeck.

BERIAIN, J. 1996 *La integración en las sociedades modernas*. Barcelona. Anthropos.

BERSTEIN, B. 1990. *Poder, educación i consciència. Sociología de la transmisión cultural*. Barcelona. El Roure.

BESALÚ, X. 1994. Educación intercultural en Europa. *Documentación Social*, nº 97 pp. 115-127. Madrid. Cáritas Española.

BONNAFUS, S. 1992. "Immigres", "immigrantion". De quoi parler?. P. A. Taguief (Dir.), *Face au racisme. Analyse, hypothèses, perspective*. pp. 144-153. París. La Découverte.

BORDIEU, P. i PASSERON J.C. 1970. *La reproduction*. París. E. de Minuit.

BOULOT, S. i BOYZON-FRADET, D. 1988. *Les immigrés et l'école: une course d'obstacles*. París. L'Harmattan

BOWLS, S. i GINTIS, H. 1981. *La instrucción escolar en la América capitalista*. Madrid. S. XXI.

CAMILLERI, C. 1985. *Antropología cultural y educación*. París. O.I.E.

CAMPANI, G. 1993. *L'educazione interculturale*. Jornades Interuniversitàries sobre Interculturalitat i Educació. Girona. Uni. de Girona. Policopiat

CARBONELL, F. 1994. *Propuestas de intervención educativa frente a la exclusión social*. Seminario de Marginación social y educación. Murcia 22 i 24 de Marzo. Policopiado.

CARBONELL, F.; PALAUDÀRIAS, J.M. et alters. 1995. *El sistema educatiu. L'educació drets i deures*. Barcelona. Diputació de Barcelona.

CARBONELL, J. 1997. *Aprender sin escuela*. Cuadernos de pedagogía, n° 256. pp. 41-48. Barcelona. Fontalba.

CARR, W. 1996. *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid. Morata.

CAONG DE LES COMARQUES DE GIRONA. 1993. *L'Informe de Girona: cinquanta propostes sobre immigració*. Barcelona. Departament de Benestar Social.

CLANET, C. 1990. *L'interculturel. Introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines*. Toulouse. P. Uni. de Mirail

COLECTIVO IOÉ. 1989. *Infancia moderna i desigualdad social*. Madrid. Documentación Social.

COLECTIVO AMANI, 1994. *Análisis y resolución de conflictos*. Madrid. Popular.

COOMBS. P.H. 1985. *La crisis mundial de la educación. Perspectivas actuales*. Madrid. Santillana.

COSTA-LASCOUX. 1991. *De l'immigré au citoyen*. París. La documentation Française.

DESIR, H. 1992. Pour l'intégration: conditions et instruments. P.A Taguief (dir.), *Face au racisme. Analyse, hypothèses, perspective*, pp. 106-119. París. La Découverte.

DI CARLO, S. 1994. *Proposte per una educazione interculturale*. Napoli. Tecnodid.

FABRONNI, F. 1994. Sistema formativo integrato e città multiculturale: la geografia delle identità come "ecosistema in educazione. Actes del 3° convegno internazionali delle città educative, pp. 5-15. Bolonya. Comune di Bolonya.

FLECHA, R. 1990. *La nueva desigualdad cultural*. Barcelona. El Roure.

FORQUIN, J-C. 1989. *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles. De Boeck.

FREIRE, P. 1994. Comprensión crítica de la práctica educativa o de la participación comunitaria. En, *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona. Paidós.

FREIRE, P. 1994. *Cartas a quien quiere enseñar*. México. Siglo XXI.

FREUND, J. 1968. *Sociología de Max Weber*. Barcelona. E. Península.

GAIGNARD, F. 1992. Trois ans d'actions pour favoriser la relation école-famille. *Cahiers pédagogiques*. Les ZEP années 90 n° 309, p. 39. París. CRAP.

GARCÍA, C. J. i PULIDO, R. 1976. Educazione multiculturale e concetto di cultura. G. Campani (Coor.) *La rosa e lo specchio*. Saggi sull'interculturalità, pp. 49-64. Nàpols. Ipermedium.

GARCÍA GARRIDO, J.L. 1986. *Problemas mundiales de la educación*. Madrid. Dykinson.

GARZÓN V. E. 1997. Cinco confusiones acerca de la relevancia moral de la diversidad cultural. *Claves de razón práctica* n° 74, pp. 10-23. Madrid. Promotora Gral. de Revistas.

GELPI, E. 1995. Movimientos sociales, educación de jóvenes y adultos y pensamiento divergente y complejo. *Diálogos*, volumen I. *Educación y formación de personas adultas*, pp 5-10. Sevilla.

GIMENO, J. i PÉREZ GÓMEZ A.I. 1996. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid. Morata.

GIMENO, J. 1992. *Currículum y diversidad cultural*. *Educación y Sociedad* n° 11, pp. 127-153. Madrid.

- GIROUX, H.A. 1990. *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona. Paidós.
- GIROUX, A. H. 1997, *Cruzando límites. Trabajadores culturales i políticas educativas*. Barcelona. Paidós.
- GIROUX A. H. i FLECHA, R. 1992. *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona. El Roure.
- GUIDDENS, A. 1993. *Sociología*. Madrid. Alianza. 1ª edición 1991.
- HABERMAS, J. 1992. *Teoría de la Acción comunicativa. Vols. I i II*. Madrid. Taurus. Edición original 1981.
- HANNOUN, H. 1992. *Els ghettos de l'escola. Per una educació intercultural*. Vic. Eumo.
- HANNOUN, H. 1995. *Comprendre l'education*. París. Nathan.
- L'HEUILLET, H. 1991. L'integration au Lycée. À l'école l'integration. *Hommes & Migrations*, n° 146, pp. 28-31. París.
- JORDÁN, J.A. 1992. *L'educació multicultural*. Barcelona. CEAC.
- JULIANO, D. 1993. *Educación intercultural. Escuela y minorías étnicas*. Madrid. Eudema.
- LÊ THÀNH KHÔI. 1991. *L'education, cultures et sociétés*. París. Publications de la Sorbonne.

LÊ THÀNH KHÔI. 1990. Hacia una teoría general de la educación. P.G. Altbach i G. P. Kelly (Comp.) *Nuevos enfoques en educación comparada*, pp. 245-264. Madrid. Mondatori.

LÉVI-STRAUSS, C. 1962. *Raça i història*. Barcelona. Edicions 62.

LEVINE R.A. I WHITE M.I. 1986. *El Hecho humano. Las bases culturales del desarrollo educativo*. Madrid. Visor

LIAZU, C. 1992. *Race et civilisation. L'autre dans la culture occidentale anthologie historique*. París. Syros.

LORREYTE, B. 1989. Français et immigrés. Des miroirs ambigus. C. Camilleri i M. Cohen-Emerique (Dir.) *Chocs de cultures: Concepts i et enjeux pratiques de l'interculturel*, pp. 247-270 Paris. L'Harmattan.

MALEWSKA-PEYRE, H. 1989. Problemes d'identité des adolescents de migrants et travail social. C. Camilleri i M. Cohen-Emerique (Coord.), *Chocs de cultures: Concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*, pp 117-133. París. L'Harmattan.

MALGESINI, G. I GIMÉNEZ C. 1997. *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid. La cueva del oso.

MANIGAND. A. 1994. La problématique de l'enfant d'origine étranger. Bessoin de changer l'aproximation. *Revue Française de Pédagogie* n° 104, pp. 41-53. París. CNDP.

MARTINEZ BONAFÉ, J. 1996. Poder y conciencia. Cuadernos de Pedagogía, n^a 253, *Tendencias educativas hoy*, pp. 78-84. Barcelona. Fontalba.

MARTINEZ VEIGA, U. 1985. *Cultura y adaptación*. Cuadernos de antropología n^o 4. Barcelona. Anthropos.

MARTINEZ VEIGA, U. 1997. *La integración social de los inmigrantes extranjeros en España*. Madrid. Trota.

MCCARTHY, T. 1995. *La Teoría Crítica de Jürgen Habermas*. Madrid. Tecnos. 3^a Edició.

MCCARTHY, C, 1994. *Racismo y curriculum*. Morata. Madrid.

MUÑOZ, M. 1995. Sumerhill y la utopia de la libertat. *Revista de Educació*, n^o 307, pp. 411-425. Madrid. CIDE.

NOIRIEL, G. 1989. Les jeunes d'"origine immigrée" n'existent pas. B. Lorreyte (Dir.) *Les politiques d'intégration des jeunes issus de l'immigration*, pp. 211-221. París. CIEMI/L'Harmattan.

OGBU, J.U. 1996. Educazione e stratificazione sociale. F. Gobbo (Coord.) *Antropologia dell'educazione. Scuola, cultura, educazione nella società multiculturale*, pp. 113-126. Milà. Unicopoli.

ORIOL, M. 1996. Il campo d relazioni interculturali. Appocció epistemològico. G. Campani (Coor.) *La rosa e lo specchio. Saggi sull'interculturalità*, pp. 39-48. Nàpols. Ipermedium.

PALACIOS, J. 1982. *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*. Barcelona. Laia. 4^a edició.

BESALÚ, X.; CAMPANI, G.; PALAUDÀRIAS, J.M. 1998. *La educación intercultural en Europa. Una aproximación curricular*. Barcelona. Pomares-Corredor.

PALAUDÀRIAS J.M. i FEU, J. 1997. La acogida del alumnado extranjero en las escuelas públicas. Una reflexión necesaria para favorecer la integración plural. F.J. Garcia i A. Granados (Comp.) *Educación ¿Integración o exclusión de la diversidad?*. Granada. U. de Granada.

PINXEN, R. 1996. Negociació intercultural. Revista *DCidob* n° 56, pp. 6-8. Barcelona. Cidob.

POINARD, m. 1992. L'insaisissable objet d'une recherche "à probleme". *La recherche sur l'immigration. Pour qui, pour quoi?*. Migrants-formation n° 90, pp. 34-45. Montroug. CNDP.

PORTES, A. i BOROCZ, J. 1998. Las migraciones actuales: perspectivas teoricas sobre sus causas determinantes y las formas de incorporación de extranjeros. G. Malguesini (Comp.) *Cruzando fronteras. Migraciones en el sistema mundial*. FUHEM. En prensa.

RITZER, G. 1993. *Teoría sociológica contemporanea*. Madrid. McGraW-Hill/Interamericana.

ROUX M. 1989. Du bon usage de jeunes gens trop remuants. B. Lorreyte (Dir.) *Les politiques d'intégration des jeunes issus de l'immigration*, pp. 293- 311. París. CIEMI/L'Harmattan.

SAMMUT C. 1994. Avec les parents: l'échange comme méthode. *Cahiers pedagogiques* n° 328, pp 25-26. París. CRAP.

SAN ROMÁN, T. 1995. *Los muros de la separación. Ensayos sobre heterofobia i filantropia*. Bellaterra. U. A. de Barcelona.

SAN ROMÁN, T. 1996. La educación ante la marginación y la diferencia cultural. F. Carbonell (Coor.) *Sobre interculturalitat* 3, pp. 127-134. Girona. F. SER.GI.

SAVATER, F. 1997. *El valor de educar*. Barcelona. Ariel 3ª edició.

SAYAD, A. 1992. Les maux-à-mots de l'immigration. *La recherche sur l'immigration. Pour qui, pour quoi?*. Migrants-formation n° 90, pp. 34-45. Montroug. CNDP.

SOLÉ C. i HERRERA E. 1991. *Trabajadores extranjeros en Catalunya. Integración o racismo?*. Madrid. CIS/Siglo XXI.

TABERNER, J. 1997. Socialización y educación en en J. Habermas. Ensayo de aplicaciones de la teoria de la acción comunicativa en el ámbito de la sociología de la educación. I. Brunet (Coor.) *V Conferencia de sociología de la educación*, pp. 213-226. Tarragona. U. Rovira i Virgili.

TABBONI, S. 1996. Sociologia dello straniero, sociologia del razzismo e dell'etnicità essenzialista. En G. de Finis i R. Scartezzini (Coor.) *Universalità & differenza. Cosmopolitismo e relativismo nelle relazioni tra identità sociali e culture*, pp. 235-254. Milà. FrancoAngeli.

TOURAIN A. 1994. *Qu'est-ce que la démocratie?*. París. Fayard

- TRILLA, J. 1996A. Escuela tradicional pasado y presente. *Cuadernos de Pedagogía* n° 253, pp. 14-19. Barcelona. Fontalba.
- TRILLA, J. 1996B. Otros ámbitos educativos. En *Cuadernos de Pedagogía* n° 253, pp. 36-41. Barcelona. Fontalba.
- TRIM. 1994. *Mapa escolar del alumnado inmigrante en la provincia de Girona. Aproximación a la diversidad cultural en la escuela.* Universitat de Girona. Policopiat.
- TRIM. 1996. *Les necessitats formatives del professorat en la societat pluricultural. Documents de recerca.* Universitat de Girona. Policopiat.
- UNESCO, 1994. *Informe mundial sobre la educación 1993.* Madrid. Santillana/Ed. UNESCO.
- WEBER, M. 1978. *Ensayos sobre metodología sociològica.* Buenos Aires. Amorrotu.
- WHITE, I.M. i POLLAK, S. 1990. *La transición cultural. Experiencia humana y transformación social en el Tercer Mundo y el Japón.* Madrid. Visor.
- WILLIS P. 1988. *Aprendiendo a trabajar. Cómo los hijos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera* Madrid. Akal.
- ZIROTTI, J.P. 1989. Constitution d'un domaine de recherche: la scolarisation des enfants de travailleurs immigrés (ETI). *Babylone* n° 6-7, pp. 210-254. París. C. Bourgois

2. LES RIBERES NORD I SUD DE LA MEDITERRÀNIA: ESCENARIS DE LA IMMIGRACIÓ MARROQUÍNA

INTRODUCCIÓ

Les relacions entre la ribera sud de la península Ibèrica i el nord del Magreb ens mostren una història compartida entre els habitants d'ambdues riberes. Aquest procés visqué un moment de màxim esplendor entre els anys 711 i 1492, quan l'islam dominà a l'Al-Andalus i també el Magreb. D'aquesta època encara podem admirar i gaudir d'alguns dels seus llegats: l'Alhambra de Granada, la Kutubia de Marràqueix, l'obra d'Ibn-Khaldun i la senzillesa dels pobles blancs que encara dominen el paisatge rural a una i altra banda del Mediterrani, sense oblidar les mútues influències en la llengua, els costums, la cuina i un llarg etcètera que mostren la riquesa del contacte entre les cultures d'aquesta banda de la Mediterrània.

Aquesta cultura viatjà entre el Nord d'Àfrica i la Península. Del Sud la portaren una minoria d'àrabs i una majoria de berbers que s'instal·laren al llarg de la geografia ibèrica.

Posteriorment, els andalusís també es desplaçaren cap al Magreb per motius laborals, parentals i comercials, però aquest flux s'incrementà a partir del segle XI a mesura que els regnes cristians conqueriren territoris de l'Al Andalus.

Aquests viatges comportaren processos d'aculturació¹ que dugueren a una identitat comuna entre la península Ibèrica i el nord d'Àfrica que es basà en unes relacions estretes i complexes, "s'implicaren tots els elements del conjunt social d'ambdós espais i teixiren una història compartida" (Viguera 1996, 16).

Aquestes relacions finalitzaren amb les progressives migracions dels musulmans assentats a la Península cap a la ribera sud de la Mediterrània, i tingueren la seva màxima expressió amb l'expulsió dels "moriscos" (1609-1614). Aquest flux comportà que unes 300.000 persones es desplaçassin cap al nord d'Àfrica, d'aquestes unes 100.000 s'instal·laren al Marroc, assentant-se en la zona costanera. Posteriorment algunes famílies es desplaçaren cap a l'interior del país. Els moriscos formaren grups cohesionats en algunes zones geogràfiques i dins dels nuclis urbans se'ls conegué com els andalusís.

Cinc-cents anys després, les relacions entre els habitants d'ambdues riberes tornen a produir-se, ara, però, per causes ben diferents i en condicions de desigualtat. Ens adonem que aquest procés històric és ignorat per la població de recepció. Mentre tothom té present la *Reconquista*, missatge històric i cultural que, unit a altres interpretacions de la cultura àrab i de l'islam, ha provocat que tots esborrèssim un seguit de relacions de caire constructiu, així com tota referència a una cultura i a una civilització que forma part de la nostra història i del nostre bagatge cultural.

Els Estats del Nord i una bona part de la seva població

¹ "L'aculturació es refereix al canvi cultural esdevingut en els contactes intensos i de primera mà entre dos grups previament autònoms" (Malgesini i Gimenez 1997, 18)

semblen haver oblidat aquest passat, tot i que admirem l'Alhambra, les troballes arqueològiques i els estudis històrics i antropològics que parlen de la presència de l'islam i de la cultura àraboberber entre nosaltres, com si formessin part d'un conte de les mil i una nits més que de la nostra realitat (Arkoun, 1993).

Ara els contactes es basen en una relació de desigualtat a través de les famílies marroquines que han emigrat cap a occident per tal de superar la pobresa que ha generat el colonialisme, les polítiques dominants a una i altra banda del Mediterrani i té com a rerafons la imatge del terrorisme àrab i del fonamentalisme musulmà.

Per comprendre el passat, situar les relacions entre la població d'ambdues riberes de la Mediterrània i fer un primer pas per contextualitzar la investigació que s'ha desenvolupat, s'exposen en aquest capítol, una breu visió històrica de les migracions amb l'objectiu de situar la migració marroquina i també s'aborden les relacions entre la Unió Europea (UE) i el Magrib des d'una perspectiva econòmica, perquè aquesta té un paper significatiu sobre els fluxos migratoris; es tracta la qüestió demogràfica, ja que el creixement o estancament de la població incideix en el desequilibri entre població, recursos i producció; es mostren les línees generals de la política migratòria a la UE, perquè aquesta incideix en les polítiques dels Estats membre; i finalment es realitza una breu aproximació a l'islam que s'està consolidant en les dues riberes del Mediterrani.

1. LES RELACIONS ECONÒMIQUES ENTRE EL MAGREB I LA UNIÓ EUROPEA

La política econòmica de la UE marca la relació amb els països del Magreb, i el seu resultat és l'enriquiment del Nord i l'empobriment del Sud, tal com demostren els estudis i anàlisis econòmics impulsats per la UE, el Banc Mundial... i dels quals fa una interessant lectura crítica Samir Naïr.

Aquesta política s'ha revisat periòdicament en els últims trenta anys, període en què cal diferenciar tres moments (Naïr, 1995). El primer cop fou entre els anys 1972 i 1980, amb la intenció de desenvolupar una política global amb els països tercers del Mediterrani. Durant aquesta època es signaren acords de cooperació que intentaren abastir diversos objectius:

- Impulsar la cooperació comercial

- Recolzar la tecnologia relacionada amb la investigació i el desenvolupament

- Aclarir la situació de la mà d'obra en el marc de les seves relacions

- Desenvolupar les relacions financeres.

Aquests acords es projectaren en una perspectiva de curt termini i per aquest motiu no s'endegaren projectes capaços d'estabilitzar la situació econòmica i social entre la UE i el Magreb.

Una de les conseqüències de la política aplicada fou la disminució dels intercanvis entre Nord i Sud, posant-se les bases per a una més forta dependència del Sud vers la

Europa Comunitària, ja que els crèdits que assignà el Banc Europeu d'Inversions foren concedits, majoritàriament, a empreses europees que s'havien traslladat o creat en aquests països per tal d'abaratir les despeses de producció i beneficiar-se de les polítiques industrials i financeres endegades pels governs del Sud, amb l'objectiu de atraure i crear noves indústries. Es pensà, aleshores, que aquesta era l'estratègia adequada per assentar les bases del seu desenvolupament industrial.

El cert és que l'any 1989 la balança comercial era favorable al Magrib en 3.434 milions de ECUS, a causa de les exportacions energètiques de Líbia i Algèria cap Europa. Però si es centra l'anàlisi en el Marroc s'observa que la balança és deficitària per a aquest país en 552 milions de ECUS, i que les exportacions marroquines es centren en els fosfats, ja que representen el 25% del total². Aquestes dades posen de relleu que els productes industrials i manufacturats exportats pel Marroc i en general pels països del Magrib són una petita part del seu comerç amb l'exterior, però alhora són els sectors que més impuls necessiten per equilibrar les desigualtats internes, atès el teixit productiu d'aquests països.

Les desigualtats no van minvar, malgrat l'aportació econòmica de la UE a través de l'ajuda i cooperació financera que segons dades de la UE de l'any 1991, va ser per al període 1985-1988 de 494 mil milions de dòlars, ajuda aportada majoritàriament per França, Alemanya, Itàlia, Bèlgica i Espanya, tot i que aquesta darrera va fer una aportació insignificant i centrada en el Marroc

² Dades de la OSCE citades per B. Khader en *Le Gran Maghreb et l'Europe*.

a través de crèdits reemborsables del Fons d'Ajuda al Desenvolupament (FAD) que a l'any 1991 van ser pel total de 150.000 milions de pessetes (H. de Larramendi, 1996).

El segon reajustament s'elaborà l'any 1990. S'aplicà entre els anys 1992 i 1996 i es conegué sota el nom de "Política Mediterrània Renovada". Les dues línies mestres foren el codesenvolupament i l'associacionisme entre les dues riberes i fou la resposta a la crisi econòmica i social que es visqué a tot el món, però que afectà de forma més greu els països en vies de desenvolupament. Aquesta política va tenir com a objectius (Khader 1992 A):

- Augmentar el diàleg amb el països tercers de la Mediterrània (econòmics i socials, immigració i demografia)
- Augmentar els fluxos de productes manufacturats i d'origen agrícola del Mediterrani
- Dinamitzar la cooperació en projectes rendibles d'interès regional
- Donar assistència tècnica per als projectes de caràcter regional
- Realitzar bonificacions en els interessos del prestecs concedits

En la mateixa línia, des del Banc Europeu d'Inversions es volia aconseguir:

- la reducció de la dependència alimentària
- el desenvolupament del sector productiu

- la protecció de l'entorn

Però a la pràctica, aquest reajustament no modificà la perspectiva mercantilista que havia dominat fins al present i els projectes que es financiaren (Med-Urbs, Med-Campus, Med-Medias...) no resultaren tan efectius com es preveïè, ja que fins el present s'ha constatat que aquests "no han constituït focus estratègics per al desenvolupament complementari" (Naïr, 1995).

Malgrat encara és aviat per analitzar-ne els seus resultats, com també assenyala l'autor, el cert és que des de la meua experiència com a educador participant en el programa Med-Campus, xarxa Educació i Emigració³, puc manifestar que, malgrat els esforços, la tasca desenvolupada no va modificar les relacions entre les universitats del Sud i les del Nord i que la cooperació que es va oferir estava hipotecada per:

- La filosofia dominant en el programa, la qual no permetia desenvolupar nous referents en les relacions entre Sud i Nord, de forma que es trenquessin la dependència del primer vers el segon

- Les desigualtats entre el cost de la vida i la vida universitària entre les dues riberes⁴

³ Aquest programa tenia com objectiu principal la connexió entre universitats de la Unió Europea i dels països del sud del Mediterrani, per tal de crear xarxes de cooperació i recerca entre les universitats d'una i altra ribera del Mediterrani. Fou coordinat pel professor F.J. García C.

⁴ Un espanyol té una capacitat adquisitiva set vegades més gran que un marroquí. Al Marroc l'any 1987 la inflació era del 22% i el salari mínim estava en 420 dirhams, unes 5.900 pesettes. B. Khader op. cit.

- Un programa que en un curt espai de temps havia de passar de rebre un finançament públic, a generar un autofinançament, cercant recursos privats que permetessin una iniciativa semiprivada, en un camp d'intervenció on els beneficis no atreuen els inversors.

El resultat global d'aquest període va ser que la situació en el Sud era més preocupant que a finals del anys 80 i que les desigualtats entre Sud i Nord creixien, com posa en evidència el PIB de l'any 1990 entre Espanya, 491.000 milions de dòlars, enfront dels 78.500 dòlars del conjunt format per Algèria, Marroc i Tunísia⁵.

El tercer ajustament es començà a dissenyar a partir de 1995, sota el concepte d'un nou impuls. El seu objectiu és crear un espai euromediterrani a l'horitzó de l'any 2010, per tal d'establir una zona de lliure comerç en els propers 10 o 15 anys, recolzant un millor equilibri socioeconòmic en els països del Sud.

Nair (1995) realitza una reflexió crítica sobre aquest nou projecte i incideix en l'ambigüitat del concepte espai euromediterrani utilitzat dins del text, ja que la nova política no és capaç d'assenyalar objectius clars, en el marc dels països o zones d'interès, afavorint la indefinició dels projectes. I perquè la zona de lliure comerç beneficia, sobretot, la Unió Europea, atesa la situació de desigualtat. Cal recordar que el 87% del producte interior brut de la conca mediterrània està concentrat en el Nord, i que el deute del països magrebins va en augment a mesura que passen els anys. Aquest deute l'any 1980 era de 36.000 milions de dolars;

⁵ PNUD 1993, citat per V. Fisas en *Les migracions contra l'oblit de la nostra història*.

al'any 1987 de 47.000 i al'any 1989 de 51,5⁶.

El cert és que els països de Sud hauran d'acceptar aquesta nova política, per la situació de feblesa amb què es troben, respecte a la Unió Europea i perquè aquest països són governats per unes minories polítiques i socials que responen en molts casos als interessos d'uns països que si bé ja no són els colonitzadors, encara són els que mouen gran part dels seus interessos econòmics i polítics.

Per il·lustrar la situació de greu risc que comporta aquesta política, cal fixar-se en l'actual guerra civil algeriana, conflicte que malgrat se'ns presenta com a una crisi de tipus religiós i polític, té les seves arrels en els interessos polítics i econòmics de l'Estat francès i de la Unió Europea, ja que gran part de les companyies petrolieres i energètiques que exploten el subsòl algerià (petroli i gas natural) tenen la seva seu en el territori de la Unió i que aquests Estats són els principals importadors d'aquestes energies. Les exportacions generen des de fa dècades grans beneficis, per a un Estat algerià que no ha estat capaç de reduir les desigualtats socials i econòmiques que arrossega des de la seva independència.

D'aquesta breu aportació de dades i informació es pot concloure que la relació entre tots dos espais econòmics ve dominada per la dependència estructural del Magrib respecte a la UE, situació que, com ja s'ha comentat, fa que el Magreb estigui sempre pendent de l'evolució de la política econòmica de les Comunitats Europees.

Els països del Magreb, amb l'objectiu de fer front comú a aquesta situació, crearen la Unió del Magreb Àrab

⁶ *Middle East Economy* 1990. Citat per B. Khader, op. cit.

(UMA), per tal d'unificar esforços en les negociacions amb la UE i per crear un espai econòmic propi que els permetés certa solidesa dins del seu espai comercial. Però el cert és que les diferències polítiques i la guerra civil que es viu en Algèria han trencat la UMA i un nivell de certa harmonia entre el Sud i el Nord.

Aquesta situació preocupa a la Unió Europea i genera unes polítiques econòmiques que també cerquen la seguretat i l'estabilitat a la zona. Per aquest motiu s'han incrementat les inversions en el Marroc. La Unió pensa erròniament, perquè s'oblida l'anàlisi d'altres factors, que el desenvolupament econòmic és la clau que pot frenar l'avenç de l'islamisme i dels fluxos migratoris. Però independentment de la seva idoneïtat, aquesta política econòmica no ha de considerar les inversions com a una despesa i si com a una inversió cap al futur de la zona que ha de recolzar-se en la cooperació solidària.

PROTOCOLS CE-MAGREB

S'inclouen els préstecs del BEI i del FIDEM

	1978-81	1982-86	1987-1991
Algèria	110	150	240
Marroc	130	200	320
Tunísia	90	140	220
Total	330	490	780

Font: Atlas de la inmigración magrebí en España

2. L'ESTAT DE LA DEMOGRAFIA EN EL MEDITERRANI. UNA CLAU PER ENTENDRE ELS FLUXOS MIGRATORIS

L'evolució demogràfica també és la manifestació del contrast. Al Nord és dona un equilibri entre mortalitat i fecunditat baixa, situació característica d'un règim demogràfic modern. Al Sud la situació és de mortalitat i fecunditat alta. Alguns autors consideren que aquests Estats estan en una situació de transició entre un règim demogràfic tradicional a un de modern (George, 1974. Khader, 1992. Fargues, 1994).

La població del Mediterrani viu des dels anys cinquanta un creixement demogràfic constant, com ho mostra la següent progressió: l'any 1950 la població era de 212 milions, l'any 1985 va créixer fins el 355 i es calcula que per a l'any 2025 serà de 547 milions de persones⁷. El mateix estudi aporta que en el conjunt dels 18 països riberencs la població entre els anys 1950 i 1985 va créixer un 68%, amb una taxa mitja de creixement anyal de l'1,5%.

Però un estudi més detallat aporta que al Nord, Espanya, França, Grècia i Itàlia tenen un creixement més baix que la resta dels països mediterranis, i que els més poblats són els àrabs. Dins d'aquests els països de la UMA tenen una població que avui supera els 60 milions d'habitants (Baltà, 1990) i que l'any 2000 serà de 74,4 milions, per passar a 108 milions l'any 2025 segons dades de l'ONU, mentre que la població en els països mediterranis de la UE per l'any 2010 serà de 169,4 i per l'any 2025 de 168,8 (Khader, 1992 A). Per tant s'observa que la població del

⁷ M. Grenon et alters. *Le Plan Bleu*. Dades citades per B. Khader. op. cit.

Nord, malgrat l'arribada de població immigrant, presenta una situació de retrocés, mentre al Sud el creixement demogràfic, segons els actuals càlculs, continuarà augmentant, tot i que recents previsions assenyalen un creixement més reduït del que es preveia.

La creixent arribada d'aquesta nova població als països del Nord pren l'interès de polítics i estudiosos pels moviments migratoris originaris del Sud i en conseqüència per la situació demogràfica en el Mediterrani, ja que aquests són uns referents importants per als estudis que volen calcular la pressió i futura presència dels immigrants sobre i en l'àrea nord de la Mediterrània. I certament ho són, però també és cert que el creixement demogràfic comporta moviments migratoris quan la subsistència en l'espai de vida es complica pel desequilibri entre producció i consum, és a dir, quan el nombre de consumidors ha augmentat considerablement respecte a la capacitat productiva (P. George, 1974) i per tant, en relació a la capacitat d'absorbir la mà d'obra i en quant a satisfer les necessitats de consum.

Què fer davant aquesta situació? Els habitants de les zones més pobres, usualment les rurals, decideixen emigrar en busca de nous horitzons, primer a través de les migracions interiors del camp cap a la ciutat i posteriorment, o bé alhora, cap a altres països.

En el Magreb les migracions interiors es donaren al llarg dels anys 70 i 80, i ara el mapa de població, mostra com els habitants d'aquestes nacions s'han concentrat al llarg del litoral, on la densitat mitjana està entre els 25 i 100 habitants per quilòmetre quadrat, i en les grans ciutats, on la mitjana és de 100 habitants per Qm², tot i que en algunes bidonvilles, com per exemple les de l'entorn de Casablanca, superen amb escreix aquesta

ratio. A l'interior tot i que la densitat mitjana per habitant és d'1 per Qm², avui viuen més persones que quan s'inicià l'èxode cap a les ciutats a causa del creixement de la població, circumstància que posa de relleu un dels grans reptes de les societats magrebines: dotar a gran part de les poblacions rurals de serveis mínims, com són l'aigua potable i la llum, entre d'altres serveis.

P. George (1974) realitza una anàlisi del creixement demogràfic que el porta a predir que si s'observa un creixement d'habitants natural del 3% anual, es pot dir que la població es doblarà en aproximadament 20 anys. Doncs bé, aquest és el cas del països del Magrib Central amb les seves particularitats. L'any 1992 l'índex de fecunditat era a Algèria del 4,6, al Marroc del 3,5 i a Tunísia del 3,0 (Fargues, 1994). Una anàlisi centrada sobre la població marroquina ens permet afirmar, en bona part, la hipòtesi de P. George, ja que l'any 1970 el Marroc tenia una població de 14 milions d'habitants i l'actual és superior als 27 milions.

Atès aquest procés de creixement, Tunísia (1964) i el Marroc (1966), però principalment el primer, han iniciat campanyes per promoure el control del creixement de la natalitat. Però els reptes d'aquestes iniciatives són superar una cultura i unes tradicions que situen la dona en una posició complexa per decidir quants fills vol tenir, atès el valor indiscutible de la família i el paper de la sexualitat en la parella dins de la tradició musulmana (N. E. Arrif, 1996).

Per altra banda cal adequar les polítiques sobre el control de natalitat a la saviesa popular, i en les societats del Magrib aquesta saviesa és eminentment femenina (Mernissi, 1990). Per tant cal oblidar els esquemes occidentals i imperialistes que dominen les

campanyes de planificació familiar, tant de les institucions estrangeres que les donen suport com de les autòctones que els recullen, tenint en compte que aquest control és fa més difícil si s'exerceix sobre la població rural, context on la taxa de natalitat és més gran i on la dispersió de la població, dificulta l'arribada d'aquests programes amb certa efectivitat. Cal tenir en compte l'alta taxa de mortalitat infantil, indicador que al Marroc és del 70 per mil, a Algèria del 60 per mil i a Tunísia del 40 per mil, enfront d'una taxa mitja a la UE que no supera el 7 per mil (FNUAP 1993)⁸.

Aquesta ràpida aportació de xifres transporta els estudiosos de les migracions cap una informació que es important, però no l'única, per entendre els orígens de les migracions cap a Europa. Al Magrib les persones entre 0-15 anys representen el 49% de la població a causa de les condicions en què es viu la mitjana d'edat és baixa. Aquest és el cas d'Algèria, on aquest índex l'any 2015 serà de 22 anys, mentre que per al mateix any la mitjà per la UE serà de 34 anys (Khader, 1992).

Mentre al Magrib es doni aquesta taxa de creixement la força de treball creixerà una mitjana del 3% anual. El que significa, per exemple al Marroc, que s'han de crear una mitjana de 268.000 llocs de treball per any, xifra impossible d'abastir i que dona com a resultat que avui a Algèria i al Marroc les tres quartes parts del joves menors de 25 anys siguin aturats (Benmoussa, 1994).

Davant aquesta situació demogràfica, social i laboral què es pot aportar i concloure? En primer lloc que la caiguda de la taxa de natalitat als països del Magrib és un fet en les grans ciutats, pels estils de vida cada cop més

⁸ Citat per V. Fisas en op. cit.

occidentalitzats, mentre en les zones rurals aquesta davallada és molt tímida, tot i que sembla en procés de consolidar-se⁹. Per tant caldrà revisar les actuals perspectives sobre el creixement en el Mediterrani sud i centrar els estudis i els esforços en els factors que han desencadenat les crisis que avui viuen els països magrebins, per tal d'intentar redreçar una situació tan complexa. Una de les qüestions a formular en aquesta situació és: Quins són els factors que incideixen en la caiguda de la taxa de creixement de la natalitat? Els experts insisteixen en la correlació entre taxa d'alfabetització i taxa de fecunditat, pels resultats obtinguts a través de les campanyes d'alfabetització desenvolupades en Amèrica llatina i en alguns països asiàtics (Rousselet 1994). Però el cert és que alfabetitzar no solament requereix de planificació, sinó també de construcció d'escoles i de contractació de professorat, actuacions que suposen una inversió difícil en països on la situació econòmica passa per importants dificultats. En aquestes campanyes caldria tenir em compte la taxa mitjana d'analfabetisme, índex que entre les dones del Magreb és preocupant, ja que Algèria mostra una taxa de prop el 65%; el Marroc una taxa del 70% i Tunísia una mitjana del 50% (FNUAP 1993)¹⁰.

Caldrà doncs posar atenció a l'accés i participació de les nenes en el sistema d'ensenyament, tal com posa en evidència l'Informe Mundial de l'Educació de l'any 1995, quan expressa que l'esperança mitjana de vida escolar de les nenes l'any 1992 era al Marroc del 5,7 i a Algèria

⁹ L'any 1992 Algèria, Marroc i Tunísia mostren una diferència entre el nombre de fills a l'àmbit urbà i rural que oscil·la entre els 2 i el 4 fills per família respectivament. P. Fargues. op. cit.

¹⁰ Citat per V. Fisas. op. cit.

del 9,2 anys escolars.

L'alfabetització és un factor molt important per al desenvolupament dels països i també ho és que la taxa de fecunditat baixi, però aquests no són decisius. Si s'observa la situació en el conjunt dels països del Tercer Món, es veu que el progrés és molt desigual segons les regions i que per tant cal analitzar el paper dels diferents agents socials, educatius i polítics per crear noves alternatives, menys controladores i més participatives.

En aquest sentit la planificació sobre transició demogràfica ha d'implicar la conscienciació, al Nord i al Sud, que el repte és la igualtat entre les poblacions, per decidir com sortir de la pobresa o com aturar el seu creixement demogràfic, i no el control ideològic i demogràfic que impulsen governs i institucions religioses sobre la població en general i particularment sobre les dones (Gil, 1994). L'objectiu és un desenvolupament sostenible per a tothom.

3. LA IMMIGRACIÓ MAGREBINA EN L'ESPAI DE LA UNIÓ EUROPEA

Els moviments migratoris són un fenomen social que han vertebrat gran part de la nostra història. Per analitzar i interpretar les actituds dels governs enfront de les migracions i els migrants, és important fer un breu abordatge històric de les seves causes i també de les respostes que des d'occident s'hi han donat.

A. Zolberg (1991) diferencia tres èpoques en la història de les migracions, a partir de la constitució dels poderosos Estats europeus del segle XV. La primera està marcada per l'era de l'absolutisme i del mercantilisme.

En aquest context es produïren dues grans migracions transoceàniques: l'establiment de dos a tres milions d'europaus a les colònies americanes i la importació (a través del maltractament, l'abús i l'extermini de 7,5 milions d'esclaus des d'Àfrica occidental. Aquest darrer flux migratori continuà, amb intensitat fins al segle XIX.

La segona època s'inicia al segle XVIII amb les revolucions industrials, democràtiques i demogràfiques, i es caracteritza pel reconeixement en alguns països europeus de la lliure circulació de persones, per tal d'afavorir el desenvolupament de les colònies i per alliberar-se de les carregues i conflictes socials que vivien a causa de la situació laboral i del desemparament social dels treballadors. En aquesta situació el nombre d'emigrants europeus que buscaren uns salaris més alts amb destinació cap a Amèrica passà de 120.000 en la primera dècada del segle XIX fins a prop de 8,5 milions de persones a finals del mateix segle.

La tercera època ve marcada per una disminució en la demografia dels països més avançats i per un increment d'aquesta en la resta del països, aquells que des del món industrialitzat s'anomena Tercer Món. Simultàniament, el desenvolupament dels mitjans per viatjar d'una a altra banda del planeta i de les xarxes d'informació periodística, televisiva, etc. posa a l'abast dels més pobres, malgrat les desigualtats socials i econòmiques, més informació sobre el món industrialitzat, tot i que aquesta no sempre correspon a la realitat que vivim, i també més oportunitats per arribar a altres països on esperen trobar una vida millor.

Per situar aquesta època en el context europeu, cal esmentar la situació que després de la II Guerra Mundial

es donà en alguns Estats de l'Europa victoriosa, ja que aquests facilitaran l'entrada de treballadors temporals per millorar la seva producció i reduir les despeses socials i dels salaris. Aquesta política es dugué sobretot en els anys 60, però a partir dels primers anys de la dècada dels 70, coincidint amb la crisi internacional del petroli, els mateixos Estats tancaren les seves fronteres i congelaren els permisos de treball i residència.

Un cas paradigmàtic i representatiu de la situació que s'ha generat a l'entorn de la població immigrant a Europa és el de la migració d'origen magrebí a França, país que per la seva història colonial al Magreb, i molt particularment amb Algèria i el Marroc, sense oblidar Tunísia, ha rebut nombroses persones d'aquests països.

Per tal de fer un breu seguiment d'aquest procés, cal recordar que la presència de magrebins, com a soldats o com a treballadors en la indústria bèl·lica durant la Primera Guerra Mundial fou molt important, ja que com aporta A. Bernard¹¹, el nombre total s'aproximà als 478.000. Posteriorment la presència d'algerians va augmentar progressivament, de forma que l'any 1962 el nombre s'apropà als 350.000. Els esdeveniments de l'any 1968 comportaren que nombroses associacions de solidaritat amb els immigrants denunciïn les dificultats d'inserció d'aquestes persones. A les hores el nombre magrebins a França ya era de 754.782 i l'any 1974 aquesta xifra superà la quantitat d'un milio tres-cents mil¹².

Si es centra l'atenció sobre la població marroquina,

¹¹ Citat per B. Khader en *Le gran Maghreb et l'Europe*

¹² Dades del Ministeri francès de l'Interior de l'any 1974, citades per B. Khader. op. cit.

s'observa que avui resideixen a França unes 720.000¹³ persones d'aquest origen, xifra que ha crescut fins a tan alt nombre pel reclutament que les empreses franceses realitzaren en el Marroc entre els anys 1960-1974, a través d'intermediaris. Tres factors incidiran en la sortida de marroquins cap Europa i molt particularment cap a França (M. Berriane 1996):

1. La guerra d'Algèria i posterior independència tallen les expectatives dels marroquins, molts d'ells rifenys, que abandonen les explotacions franceses on treballaven.
2. El fort desequilibri entre recursos i demografia al Marroc.
3. La ja esmentada necessitat de mà d'obra a Europa.

Aquests reclutaments són una continuació del domini colonial i es realitzaren, com encara expliquen alguns marroquins amb llarga experiència migratòria, poble per poble, convocant i reunint els homes a les places, per posteriorment escollir-los, a través de pràctiques que recorden el reclutament d'esclaus: primer els més forts o millor preparats i després els febles. Aquestes persones foren enviades a diferents destinacions en condicions no gaire respectuoses.

Fou a partir de l'any 1972 quan la població marroquina, a causa de la crisi econòmica que es patí durant aquesta dècada a Europa, reorienta el seu destí cap als països àrabs productors de petroli. A finals dels anys 80 la presència de població marroquina en els països de la UE

¹³ El total de població marroquina a la UE a l'any 1995 era de 1.450.000, segons el Ministeri de la Comunitat Marroquina a l'estranger. Dades que s'han de relativitzar pel difícil control sobre els migrants no "regularitzats" en els diferents països.

torna a créixer però ara es dirigeix cap a altres comunitats europees.

Atesa aquesta situació, els governs de la U.E. intentaren aturar els fluxos migratoris dictant polítiques de control policial i fronterer. Però al contrari del que es preveïé, el creixement constant de població migrant, es dona com a nou moviment social en alguns països del sud d'Europa -aquests són els casos de Portugal, Itàlia, Grècia i Espanya- que han passat de ser societats emissores de migrants, a receptores de treballadors i treballadores extracomunitaris, ja que la pertinença d'aquests països a la Unió Europea crea una nova categoria d'estrangers.

Dins d'aquest context, els fluxos migratoris que avui més preocupen als governs de la Unió Europea són els procedents del Nord d'Àfrica per les següents raons:

-La dificultat d'establir una frontera impermeable a unes persones que viuen en situacions econòmiques, sanitàries, polítiques i socials de gran precarietat

-L'escassa distància, a l'entorn de 14 quilòmetres en l'Estret de Gibraltar, d'un món que es presenta ric i temptador, malgrat els seus desequilibris i crisis.

- El paper de nous enemics del món occidental que s'atribueix a tota persona lligada a la cultura àrab i musulmana, un cop l'enemic comunista ha desaparegut sota l'enderrocament del mur de Berlín l'any 1989.

Simultàniament, els països de la U.E viuen una reiterada situació de crisi econòmica, i per superar-la necessiten, un cop més, mà d'obra barata per solucionar els seus problemes productius. Alguns treballadors estrangers

aconseguiran un permís de treball, d'altres hauran de lluitar per sortir de la clandestinitat. Però la seva vida està pendent de com els països de la UE interpreten el seu balanç econòmic a la llum dels interessos polítics i econòmics d'una reduïda minoria.

Mentres tant les problemàtiques d'integració de la comunitat immigrant en general i dels joves en particular, les anomenades segones generacions, s'agreugen en uns Estats on les polítiques de benestar són orientades per les directrius d'un neoliberalisme agressiu que en el cas de la immigració aplica unes polítiques de quota que responen a les necessitats econòmiques dels països d'assentament i obliden la difícil situació d'algunes de les famílies residents: les condicions de treball i els salaris, les dificultats de les dones per integrar-se, la dels infants i adolescents a l'escola, la dels joves aturats... I també obliden la situació que viuen en els països d'origen i per tant las raons per les quals decideixen passar d'una a l'altra banda del Mediterrani, sense oblidar els factors d'atracció que històricament han aproximat les poblacions dels països dominats cap als dominants.

4. LES POLÍTIQUES MIGRATÒRIES EN L'ESPAI DE LA UE. ENTRE LA SEGURETAT INTERIOR I LA MARGINACIÓ

Alguns països de la UE han tingut una llarga tradició com a països defensors de les llibertats polítiques i socials en el seu espai nacional i, malgrat l'imperialisme que exercien i defensaven a ultramar, eren espais d'acolliment per refugiats polítics i econòmics originaris d'arreu del planeta. Aquest acolliment es va mantenir mentre les seves economies varen necessitar treballadors estrangers a baix preu. Aquesta són els

casos, entre altres, de G. Bretanya i França.

Però a partir de l'any 1974 les fronteres de la Comunitat Europea es tancaren per a totes aquelles persones, moltes d'origen magrebí, que cercaven un espai per expressar-se amb llibertat, aconseguir un treball i també, en alguns casos, consolidar un lloc on viure. La crisi econòmica havia arribat a Occident i la generositat ja no tenia lloc quan es parlava d'immigració.

Avui, trenta anys més tard, la UE construeix els murs d'una fortalesa que vol aturar els fluxos migratoris, en particular els originaris del Sud, cap al seu territori i per aconseguir-ho desenvolupa una política migratòria altament restrictiva. Quins acords, estratègies i principis ha desenvolupat per construir aquest mur?

El primer pas de l'actual política migratòria es donà l'any 1985 i té els seus orígens en el desig de suprimir les fronteres interiors (acords de Schengen) i per tant la necessitat de crear unes fronteres exteriors sòlides com a base de la futura UE. Una primera conseqüència d'aquest plantejament fou l'exigència del visat per a tots els estrangers que volien entrar en el seu espai per treballar. Per aquest motiu, s'intentà, sense èxit, regular una política laboral per a tot l'espai de la Unió, ja que els Estats membres varen voler mantenir la capacitat de legislar en temes laborals segons els seus interessos. No obstant, s'havien donat les primeres passes de l'actual política.

Posteriorment i a rel de la unificació de l'espai econòmic europeu a l'any 1993, els ciutadans de la Unió tenen ple dret a la lliure circulació pel seu territori com recull l'article 13è dels Acords de Maastricht. Aquesta capacitat de moviment és la que promou la

necessitat d'harmonitzar les polítiques migratòries per als ciutadans de països tercers, procés que encara no ha estat possible, però del que s'han assentat les bases: per entrar a l'espai de la Unió cal un visat¹⁴ i per obtenir-lo és necessari presentar com a mínim un permís de treball i de residència. Aquest acord té, però, una limitació. Els Estats membres poden prendre les mesures que jutgin necessàries en matèria de control de la immigració de països tercers.

Assumit l'element bàsic, els Estats han desenvolupat una política de seguretat, basada en acords que permetein el desenvolupament, a curt i mig termini, d'unes estratègies comunes en temes de seguretat i control dels fluxos migratoris exteriors, és a dir dels extra-comunitaris, a través de: la concessió comuna de visats, permisos d'entrada i residència, control de les persones... Aquests pactes s'han estructurat mitjançant la constitució del grup de TREVI, ara anomenat Comitè Directiu 2, el qual s'encarrega de la seguretat en l'espai europeu a través del control del narcotràfic, el terrorisme i la immigració, cosa que significa una certa criminalització del fet migratori (Santos, 1992), i també del grup Ad Hoc, ara rep el nom de Comitè Directiu 1, sobre immigració.

Però dos són els acords que han abordat la situació amb més deteniment i alhora han influït, de forma decisiva en la política migratòria de la UE i dels països membre, els convenis de Schengen i de Dublín. El primer fa referència, bàsicament, al control dels immigrants i el segon a la nova política d'asil.

¹⁴ Tractat de Maastricht, Títol Vè: Normes comuns sobre competència, fiscalitat i aproximació de les legislacions.

- Els acords de Schengen

S'elaboraren l'Any 1985 i foren acceptats, inicialment, per sis països: la R.F. Alemanya, Bèlgica, França, Luxemburg, els Països Baixos i Itàlia, i posteriorment l'any 1991 s'hi afeixiren Portugal i Espanya. Aquests acords tenen com a objectiu, instaurar un espai de lliure circulació entre els països signataris dins l'espai de la Unió, inclosa la lliure circulació dels nacionals dels Estats no comunitaris. Per fer realitat aquesta "llibertat" de circulació s'establiran al llarg dels temps els següents acords:

1er. Elaborar mesures destinades a l'enfortiment de les fronteres exteriors

2on. Millorar l'organització i la cooperació entre els sistemes jurídics, policials i administratius. Amb aquest fi es va crear el Sistema Informatiu Schengen (SIS) que té per objecte el control dels moviments de les persones en general i de les transfrontereres en particular, així com de la delinqüència

3er. Harmonitzar progressivament les condicions per les quals s'atorga el visat, entre aquestes:

- presentar documents que justifiquin el viatge
- posseir els documents vàlids per travessar les fronteres
- no estar identificat pel SIS
- no ser considerat com a persona que pot comprometre les relacions internacionals i l'ordre del país, i

- tenir mitjans econòmics per a l'estada

4art. Articular les pràctiques a través de les quals s'aplica el dret d'asil.

- La Convenció de Dublín

Té lloc a l'any 1990 i el seu objectiu és la revisió del dret d'asil en el marc de la UE, amb la perspectiva de lluitar contra la immigració clandestina, el control de la migració i la lluita contra la droga i el terrorisme. Però cal ressaltar dels acords de Dublin que obliden els acords de Ginebra sobre els refugiats i no respecten el protocol de Nova York sobre els drets polítics i civils dels refugiats (Guimezanes, 1992). A partir de la trobada de Dublín, la UE en general i alguns països en particular, han restringit l'acceptació d'asilats polítics, posant-se en joc els principis de respecte a les llibertats individuals.

En l'espai de la Unió Europea restarà, tot i que sotmesa als acords esmentats, el dret al reagrupament familiar. Aquesta política comuna a quasi tots els Estats de la Unió, i en l'actualitat sobretot aplicada en els països del sud de la UE, que han passat de ser països d'emigració a països d'immigració, se segueix les recomanacions dels acords de Nova York sobre els drets civils i polítics. Les condicions per exercir el dret al reagrupament familiar són:

- Tenir l'autorització de l'Estat
- Gaudir d'uns recursos econòmics suficients
- Disposar d'un habitatge en condicions

Les condicions del reagrupament familiar variaren segons els diferents països per als joves entre 18 i 21 any i per als avis, en funció de les seves capacitats personals i de la seva dependència econòmica en relació a la família.

Després d'esbossada la política de la UE vers la immigració, cal analitzar-ne les conseqüències en els Estats situats al sud de la Unió, ja que aquests s'han transformat en les portes d'entrada i en la cremallera de Maastrich per a la immigració que està essent més castigada per aquesta política, la procedent d'Àfrica i particularment la magrebina, davant, per exemple, de les facilitats que Alemanya ha donat als immigrants dels països de l'Europa de l'Est.

Per aquest motiu l'Estat espanyol ha construït un mur no solament en la seva costa sud, Algesires, l'antiga illa verda dels àrabs, a través del control policial, sinó també a Melilla i Ceuta, i molt singularment en la primera, ciutat, on els conflictes ja han esclatat¹⁵, atesa la fragilitat d'uns murs, legals i de ferro, enfront de les necessitats vitals d'una persones que en els països d'origen viuen uns obstacles que els incentiven a superar els que aquí es posen per dissuadir-los. Una mostra d'aquesta feblesa és que tres mesos després dels greus conflictes de Melilla i malgrat el reforçament del teló d'espines i de la construcció d'un cinturò altament vigilat per l'exercit espanyol, cinc-centes persones s'han concentrat a Mont Arruit, poble marroquí situat a uns vint quilòmetres de Melilla,

¹⁵ Cal recordar els reiterats i greus incidents entre la població refugiada, la policia i veïns de Melilla al llarg dels darrers anys, i molt especialment la crisi de convivència que esclatà la primavera de l'any 1996 i de la qual feren gran ressò els mitjans informatius.

esperant el moment per entrar a Europa (Narrillos 1996). La immigració clandestina continua i per abordar la seva problemàtica no és útil ni la política de quotes, ni una política de cooperació que inverteix, essencialment, allà on es possible treure beneficis, ni el tancament de fronteres. El que cal és una anàlisi seriosa dels múltiples factors que alimenten els fluxos migratoris. Caldrà analitzar el model social i cultural que han deixat els països colonitzadors i que aquests continuen alimentant a través de la seva política exterior, i per l'atra banda, plantejar-nos des d'Europa la necessitat de repartir el que tenim.

5. ISLAM I OCCIDENT, ENTRE LA PROXIMITAT I LA INCOMPREENSIÓ.

L'islam entra de nou a l'Europa cristiana i a Occident l'any 1961 amb l'arribada dels primers immigrants d'origen turc a Alemanya. Simultàneament la immigració magrebina, tot i que ja era present a França, creix per la demanda de mà d'obra i als processos d'independència en el Magrib. Al Regne Unit la població musulmana d'origen asiàtic també creix, a causa de les relacions colonials amb l'Índia, Pakistan... Dos elements són comuns en aquesta població: el procés migratori i l'islam. Tot i que l'islam d'origen asiàtic es diferencia del Mediterrani¹⁶, la població musulmana a l'Europa comunitària a principis dels anys 90 era d'uns sis milions de persones.

En els primers anys les dificultats dels immigrants i les seves famílies per consolidar el procés d'assentament i posteriorment els esforços per adaptar-se o integrar-se

¹⁶ De fet ens trobem amb una ampla diversitat d'Islams

en el context social i cultural del país, mantenia a l'islam en una esfera privada i la població musulmana exterioritzava les seves tradicions dins del seu cercle. Però a mesura que les famílies consoliden la seva presència, aquest va exterioritzant-se, primer tímidament, però posteriorment ocupa un espai important en la identitat dels individus i en els aspectes organitzatius i ideològics de les famílies musulmanes, de forma que la religió es mostra com a un element de prestigi enfront de la cultura d'assentament. Aquest procés ha generat i generarà importants debats en unes societats d'instal.lació on la laïcitat de la societat va en augment i on la religió té un paper privat.

Per comprendre les dificultats d'acceptació i relacionals entre la societat d'instal.lació i els immigrants musulmans cal remuntar-se, breument, als seus primers contactes.

No es parlà d'islam i cristianisme com a blocs antagònics fins que el cristianisme endegà les croades. Fou el Papa Urbà II (1042-1099) qui aprobà la primera croada i amb ella els musulmans apareixen per primera vegada com a infidels i anticristians. A partir d'aquest moment el cristianisme i la cultura d'Occident fan tots els possibles per distanciar-se d'Orient i prenen com a model de la cultura occidental un llegat hel·lenístic del qual s'esborrà tot el seu bagatge oriental. És a dir, la imatge entre islam i cristianisme o entre Orient i Occident té en l'actualitat un origen conflictiu, referent dominant en l'imaginari de la població d'una i altra banda del Mediterrani, tot i que per als originaris del Sud, el conflicte mostra més clarament uns components de domini: l'actitud de alguns països europeus en la derrota de l'Imperi otomà, el colonialisme, el conflicte del canal de Suez, la guerra del Golf...

Per tant, els estereotips dominants, no han afavorit una mútua comprensió de: la importància que té la laïcitat, les actituds privades en la religió i de la religió com a fet públic i com a orientadora de les relacions socials.

Malgrat aquests conflictes, el cert és que les comunitats musulmanes a Europa han aconseguit desenvolupar, gràcies a l'esforç de les primeres generacions, una religió i una cultura, amb el desig de donar als més joves un llegat que els prestigiés enfront de les societats d'assentament (Dasseto 1991). Ara caldrà observar, com aquests joves educats en les escoles europees i coneixedors de la democràcia, però sotmesos a l'atur i a l'exclusió en alguns casos, entenen l'islam, i per tant com el desenvolupen.

El Mediterrani separa i uneix a la vegada. Si amb l'islam no acabem de xocar malgrat els esforços per demonitzar-lo, és perquè compartim un mateix sistema de valors (Khader 1992 B) i perquè Orient ens és estrany i íntim a la vegada. Cal aprofitar aquestes circumstàncies, i afavorir un procés d'integració cultural i religiós basat en l'ideari de la democràcia, la solidaritat i la tolerància. Europa té part de les seves arrels en la cultura àrabomusulmana. Acceptar l'islam en el espai europeu és acceptar la nostra història. I acceptar aquesta és reconèixer el dret dels immigrants a expressar-se a través de la religió. Si s'obstaculitza aquest dret, l'islam pot convertir-se en la bandera de les desigualtats que ara els immigrants musulmans viuen en la societat d'assentament. Per contra, acceptar l'islam en el espai públic, pot donar pas a la creació d'un euroislam que faciliti l'enderrocament dels estereotips i la comprensió entre els ciutadans.

6. REFLEXIÓ

L'objecte d'aquest capítol no ha estat altre que el d'apropar el context que envolta el tema que aquí es tracta, per tal d'assentar unes bases que facilitin l'abordatge d'un tema tan complex com són els fluxes migratoris a Europa i el Magreb i els processos d'integració. Aquesta aproximació ha de ser fonamentalment interdisciplinària, si es vol aconseguir una comprensió de la diversitat de factors implicats i del fet en si mateix.

Simultàniament, aquesta interdisciplinarietat s'ha mogut en dos espais, el Sud i el Nord, i sovint s'ha centrat en un de sol, la Mediterrània. I aquest reduccionisme a un sol espai és altre element imprescindible si es cerca la comprensió dels fets i de les actituds, no per acceptar-les, sinó per endegar uns processos de reflexió, de recerca i d'intervenció que duguin cap a la creació d'un espai on la diversitat cultural, social, lingüística... superi el marc de les fronteres. Aquesta superació ha de moure's en un enfocament global, la Mediterrània com a part de les relacions internacionals, per entendre els contactes entre Orient i Occident, entre islam i cristianisme i com a lloc on trobar solucions als reptes. La interdependència és l'altre element a tenir en compte per col·laborar en el Sud i en el Nord i per afrontar les problemàtiques.

La immigració a través del seus processos és un exemple d'aquest enfocament global. Per una banda les persones a través del seu procés migratori tenen la capacitat d'observar el seu entorn amb la globalitat que els dona conèixer la situació en el país d'origen i en el d'assentament. També conèixen la interdependència, saben que la família, el poble o bé el país del qual un dia

varen partir necessita dels seus estalvis i dels seus coneixements per sortir-se'n, i també són testimoni que el país on s'han instal·lat necessita de la seva productivitat. Saben que el Magreb ha de trobar, sense ingerències, el lloc que ha de cedir a l'islam en el seu context sociocultural i quin model polític ha de cercar per retrobar els objectius que els va fer lluitar per la seva independència.

En aquest context la Unió Europea i també Europa ha de facilitar a través de la cooperació solidària, el desenvolupament en l'àrea mediterrània, cercant un equilibri que permeti retrobar, en igualtat d'oportunitats, els espais que permetin parlar d'equilibri en la zona i d'interculturalitat sense exigir el visat.

Escrites aquestes línies, la premsa informa del Vè Fòrum Mediterrani celebrat a Alger en el mes de juliol de 1997. Ha estat una trobada més. Els països europeus demanen seguretat a través de l'estabilitat de governs, de control polític i civil, i de diàleg. Els països àrabs demanen prosperitat compartida, parlen d'economia i d'inversions. El cert és que un element que afebleix la posició dels països del Sud és la conflictivitat interna, com en el cas d'Algèria, i les discrepàncies entre ells. Alger i el Marroc són un exemple d'aquesta situació. Aquest és l'altre repte, uns països del Sud units en la recerca d'un discurs i estratègies pròpies per posar l'alternativa al Nord dominant.

BIBLIOGRAFIA

A.A.D.D. 1992. *Els estrangers a Espanya*. Barcelona. F. Jaume Bofill.

A.A.D.D. 1997. Estabilidad y conflictos en el mediterráneo. *Revista d'afers internacionals* n° 37. Barcelona. F. CIDOB.

ARKOUN, M. 1993. ¿Se puede hablar de un retorno del "moro" en España?. B. Lòpez. (Coor.) *Inmigración magrebí en España. El retorno de los moriscos*, pp. 13-16. Madrid. Mapfre.

ARRIF, E.N. 1996. Condición sexual de la mujer rural: caso del Unayn. F. Mernisi i A. Belarbi (Coor.) *La mujer en la otra orilla*, pp. 31-49. Barcelona. Flor de los vientos.

BALTÀ, P. 1990. *Le grand Maghreb*. París. Le Découverte.

BEN MOUSSA, A. 1994. Le developpement et les migrations en Mediterranée. Actes del Seminari internacional *Échanges, developpement et migrations en Europe et dans les pays du Maghreb*, pp. 27-33. Girona. Migrations et Developpement.

BERRIANE, M. 1996. La geografía de destino de los emigrantes marroquíes en Europa. B. Lòpez (Dir.) *Atlas de la emigración magrebí en España*, pp. 53-54. Madrid. MAS/UAM.

DASSETO, F. 1991. ¿Euroislam?. *Dossier Las nuevas "invasiones"*, p. 14. Madrid. El País.

- FARGUES, P. 1994. La demografia de la família del magreb. Una clau per entendre la política. M.A. Roque (Ed.) *Les cultures del Magreb*, pp. 97-104. Barcelona. E. Catalana.
- FISAS, V. 1992. *El mite de l'amenaça del sud. Rearmament i comerç d'armes al Mediterrani occidental*. Barcelona. UNESCO.
- FISAS, V. 1994. *Les migracions contra l'oblit del nostre passat*. Barcelona. UNESCO.
- GEORGE, P. 1974. *Población i poblamiento*. Barcelona. Península.
- GIL, E. 1994. *Choque de poblaciones*. El País. 31.VIII, pàg. 32. Barcelona.
- GUIMEZANES, N. 1992. *Les politiques d'immigration en Europe*. París. La documentation française.
- KHADER, B. 1992. *Le grand Maghreb et l'Europe. Enjeux et perspectives*. París. Publisud.
- KHADER, B. 1992. *L'Europe et le monde arab. Cousins, voisins*. París. Publisud.
- HERNANDO DE LARRAMENDI, M. 1996. La Coopeación de España con el Magreb. B. Lòpez. (Dir.) *Atlas de la inmigración magrebí en España*, p. 213. Madrid. MAS/UAM.
- MALGESINI, G. i GIMÉNEZ, C. 1997. *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid. La cueva del oso.

- MERNISSI, F. 1990. *Marruecos a través de sus mujeres*. Madrid. Ed. del oriente i del Mediterràneo.
- NAÏR, S. 1995. Europa i el Mediterràneo. *El País* 20.IX. pàg. 14. Barcelona.
- NAÏR, S. 1997. Escenarios para el sur del Mediterràneo. *Claves de razón práctica* n° 74, pp. 48-52. Madrid. P. G. de revistas.
- NARRILLOS, M. 1996. "La cremallera de Maastricht". *El País*, 6.X, pàg. 9. Barcelona.
- NUÑEZ, J. 1996. La cooperación y la ayuda al desarrollo. La Unión Europea y el Magreb. B. Lòpez (Dir.) *Atlas de la inmigración magrebí en España*, pp. 208-209. Madrid. MAS/UAM.
- SANTOS, L. 1993. *Dret laboral i immigració àrab a Espanya*. Dossier de lectures. Màster en Estudis Euro-Universitat de Girona.
- ROUSSELET, M. 1994. *Les Tiers Monde*. Ed. París. Le Monde.
- SOLER, M. 1996. *Educación y vida rural en América Latina*. ITeM. Montevideo
- UNESCO. 1995. *Informe mundial de la educación*. Madrid. Santillana.
- VIGUERA, M.J. 1996. Las relaciones humanas entre al-Andalus y el Magreb. B. Lòpez (Dir.) *Atlas de la inmigración magrebí en España*, pp. 16-17. Madrid. MAS/UAM.

ZOLBERG A. 1991. Por qué se emigra desde hace siglos?.
Dossier *Las nuevas "invasiones"* pp. 4-5. Madrid.
El País

WEBER, E. 1989. *Maghreb arabe et occident français.*
Jalons pour une reconnaissance interculturelle.
Toulouse. P.U. du Mirail.

3. MARC METODOLÒGIC

INTRODUCCIÓ

Les línees que segueixen són un recull descriptiu i reflexiu del marc metodològic que ha orientat la recerca, i té com referents les aportacions de l'Escola de Chicago, l'antropologia social i cultural, l'Escola de Frankfurt i l'educació comprensiva.

En el capítol no es fa esment del procés de recerca bibliogràfica que s'ha efectuat per elaborar el marc contextual, perquè malgrat la seva importància pel procés d'investigació, aquest s'ha centrat en els aquells elements que l'investigador ha viscut com a més rellevants del procés d'investigació i on l'aprenentatge ha estat més significatiu i aquest s'ha donat en el contacte amb els participants.

El contingut del capítol exposa-se el disseny fet a la taula de treball i els canvis soferts pel mateix en la seva aplicació, per tal d'avaluar l'itinerari seguit i situar la informació recollida a través de la relació amb la comunitat marroquina. També es presenta una reflexió final sobre les problemàtiques viscudes al llarg de la recerca.

L'esquema recull les característiques del treball realitzat en els escenaris on s'ha ubicat la recerca, que són dues localitats de la província de Girona: Palafrugell i Anglès, i l'entorn de Nador a la regió marroquina del Rif.

Aquest marc s'ha desenvolupat sota una perspectiva etnogràfica i crítica. La primera s'entén com a un procés que "recrea per al lector les creences compartides, pràctiques, artefactes, coneixement popular i comportament d'un grup de persones" (Goetz i LeCompte 1988, 28) a partir de la interpretació. I la segona com a una acció reflexiva i emancipadora que cerca la transformació de les pràctiques educatives, aprofundint en la democràcia i en el concepte de diversitat cultural que avui domina l'educació i l'escola, i tenint com a referents les aportacions del procés etnogràfic, com han realitzat Willis (1988), Bersteien (1990), Giroux (1989, 1997) entre altres.

1. PARADIGMES DE REFERÈNCIA

Parlar de paradigmes és parlar de la ideologia que ha sostingut la recerca, no és optar solament per un o altre posicionament científic o situar un model d'investigació. La ideologia de l'autor és un factor que incideix en el procés de recerca des dels seus inicis, orienta les finalitats de la investigació, condiciona les respostes que aquest dóna als interrogants que apareixen en el treball de camp i la visió del món que es comunica als participants, perquè "lluny d'estar aïllada de la societat, la pràctica investigadora afirma determinats valors, creences i esperances socials" (Popkewitz 1988, 54).

La teoria tendeix a orientar que la interpretació que l'investigador fa del món social que l'envolta i envolta la recerca, ha de fer-lo optar per un concepte d'investigació i per tant, a ubicar-se, en una o altra mesura, dins d'un dels paradigmes dominants, com si solament un d'aquests hagués de guiar la seva tasca, i

sense tenir en compte que els paradigmes són producte d'un temps que canvia, perquè una de les funcions de la ciència es fer reflexionar sobre nosaltres i el nostre entorn per a transformar-lo.

I en aquest sentit, i com s'ha argumentat, optar per un paradigma ha estat impossible en la present recerca perquè el procés s'ha basat en dues creences que en bona mesura l'han conduït. La primera creença fa referència a la necessitat que les pràctiques educatives que s'utilitzen en la diversitat cultural, en aquest cas tenint com a referència l'alumnat marroquí, es transformin, per tal d'aconseguir una educació més democràtica i possibilitadora de la igualtat d'oportunitats. I la segona creença és que les pràctiques no es poden transformar sense una interpretació comprensiva dels factors que incideixen en l'entorn sociocultural del procés d'escolarització.

La primera creença representa l'orientació de la recerca i la finalitat que aquesta ha perseguit. La segona creença, la necessitat d'un mètode d'investigació -i també educatiu- que ha d'emergir amb la participació activa de tots els grups socials i culturals.

Per tant, aterrant en el món dels paradigmes, la recerca s'ha ubicat a cavall d'un paradigma sociocrític que cerca analitzar la realitat, per fer emergir, a partir d'aquesta, el potencial de canvi que pot aportar la societat a l'educació o bé a la institució escolar com a transmissora, productora i reproductora de cultura reflexiva i crítica. I d'un paradigma interpretatiu, també anomenat etnogràfic, que busca una comprensió mútua, compartida, dels factors que intervenen en l'escolarització de l'alumnat marroquí.

La investigació es fa a partir d'un marc teòric que ha situat l'educació i l'escola en una perspectiva socioeducativa ampla, amb la intenció d'aportar orientacions que renovin el marc teòric, basant-se en que la interpretació dels fets i discursos recollits, possibilitarà canvis i transformacions en les pràctiques socials i educatives, perquè les aportacions de l'enfocament interpretatiu en aquesta recerca, s'entenen "com a eines conceptuals que adquireixen significació i potencialitat dins d'un procés discursiu de recerca i d'intervenció en la realitat" (A.I. Pérez 1996, 135) en una perspectiva crítica.

Aquest posicionament connecta amb una dimensió crítica aplicada a l'etnografia que segueix la línia assenyalada per Velasco i Díaz (1998) en el sentit que no es centra solament en l'escola, sinó que s'ha analitzat aquesta també des de fora i té en compte que l'aportació etnogràfica *per se* no és crítica, sinó que aporta aclariments, noves lectures i interpretacions que afavoreixen la transformació de l'educació i de l'educació escolar en particular.

2. PROBLEMES I HIPÒTESIS QUE S'HA PLANTEJAT LA RECERCA

Com ja s'ha assenyalat en el quart capítol, en què s'ha abordat el context d'arribada, l'escolarització dels infants i joves d'origen marroquí és una qüestió que preocupa els professionals de l'educació que treballen a les escoles i instituts de secundària. Per altra banda, les accions dels serveis educatius i del professorat per tal d'aconseguir que l'alumnat millori en els seus aprenentatges, en la comprensió del procés escolar i en definitiva en el procés l'adaptació i integració a l'escola, no obtenen els resultats desitjats en bastants

casos.

Com a conseqüència, la situació de desencís entre el professorat sorgeix i posa en estat de crisi la relació entre aquest, l'escola, i l'alumnat, ja que no es veu sortida imminent a la problemàtica ni avenços significatius, malgrat els esforços realitzats pels equips docents. No s'entenen algunes de les causes que porten a aquesta situació i es desconeixen alguns dels factors que afecten i resten efectivitat als esforços realitzats per l'escola i per l'alumnat.

Una de les causes que porta a aquesta situació és que, en general, a les escoles s'està intervenint des d'una vessant individualitzada; el problema es veu més com a una qüestió de l'individu que com a problema social i més com a una problemàtica educativa emmarcada en l'espai de l'escola que com a una problemàtica que trascendeix el marc escolar, però que alhora està en el si de l'escola. És a dir, no es té en compte la situació per la qual travessa l'alumnat, com a tal i com a infant, ni la família en el seu procés migratori, és a dir, les causes que impulsaren la immigració i les problemàtiques, les condicions i particularitats de la integració en la societat d'arribada. Tampoc es tenen en compte les estratègies que les famílies estan aplicant per aconseguir, al més ràpidament possible, l'estabilitat social i familiar que les impulsà a realitzar el reagrupament familiar.

L'escola no es planteja aquestes circumstàncies per diverses causes, entre aquestes en destaquen:

- Manca de formació sobre les qüestions migratòries

- Buit general de formació sobre les alternatives i estratègies que l'educació pot impulsar en un medi pluricultural

- Absència de cert nivell d'anàlisi social i cultural sobre el paper de l'escola en la societat que s'està desenvolupant

- Tendència a impulsar els processos educatius cap a l'especialització i l'individu quan aquest trenca la normalitat esperada.

Però també és cert que tot i que la recerca sobre els processos migratoris, l'educació intercultural i la diversitat cultural i l'educació escolar s'ha desenvolupat a l'àmbit de Catalunya i de l'Estat de forma important, encara no se'n sap gaire, no es tenen dades ni coneixements suficients com per aportar informació rellevant a l'escola, sobre com són viscuts i analitzats aquests processos migratoris per part de les famílies d'origen immigrant, ni sobre les estratègies d'integració d'aquestes famílies en la societat d'instal·lació, ni el que esperen de la societat on s'han assentat.

Doncs bé, aquest és l'espai que vol ocupar aquesta recerca, aportant dades sobre el procés migratori, situant-se en el context de partida i d'arribada, analitzant les estratègies d'integració que les famílies estan aplicant. Per partir d'aquestes informacions, conèixer el valor de l'escola per a les famílies marroquines, copsant com es concep l'escola, l'educació escolar i el procés d'escolarització a través del projecte migratori. En definitiva, es vol saber què pensen i opinen les famílies marroquines sobre l'escolarització dels seus fills i filles i comprendre els seus arguments, amb la finalitat d'aportar dades que

possibilitin una transformació de les pràctiques educatives dirigides a millorar l'experiència escolar de l'alumnat marroquí i aprofundir en la interculturalitat.

Un cop situada la problemàtica general a la qual vol respondre la recerca i les problemàtiques que es planteja, cal enunciar-ne algunes concrecions d'aquestes, per tal d'orientar la recerca.

L'interés per investigar, comprendre i aportar informació que possibiliti canvis en el procés d'escolarització parteix de les següents premisses:

A: L'escola com a institució socialitzadora i formadora ha d'educar l'alumnat per inserir-se en una societat, que més que mai es presenta pluricultural i pluriètnica, cosa que ha d'implacar un canvi en els valors i cultura que l'escola ha de transmetre. Aquests canvis han de ser elaborats per tota la comunitat educativa.

B: L'educació intercultural ha de generar una innovació educativa que formuli les bases d'una pedagogia que per desenvolupar-se ha de crear espais comuns, on la societat d'instal·lació i les minories culturals participin en condicions d'igualtat. Aquests espais encara s'han de produir en l'àmbit social i escolar.

C: La creació d'espais interculturals en els centres escolars pot ser una realitat si es recullen la diversitat de factors que incideixen en l'escolarització de tot l'alumnat, iniciant-se, aleshores, un procés de comprensió entre les cultures presents i en conseqüència, la transformació del procés educatiu.

Aquestes premisses han orientat un procés de recerca que s'ha centrat a donar resposta a les següents hipòtesis:

1- Els infants i joves marroquins reben del seu context sociofamiliar, influències de la cultura d'origen que repercuteixen en el valor que per a ells té l'escola.

2- El concepte d'escola i educació, així com l'experiència escolar que tenen les famílies de l'alumnat marroquí, són elements que condicionen el posicionament d'aquestes enfront de l'escola i del procés formatiu dels infants i joves.

3- La comunitat marroquina espera que l'escola faciliti la integració socioprofessional de l'alumnat, i el model d'integració que es té com a referent està influenciat pel procés migratori, és a dir, per l'experiència integradora en origen i en el país d'arribada.

4- Els infants i joves marroquins viuen desorientats el seu procés d'escolarització, puix entenen que el discurs familiar i escolar s'oposen.

Cal esmentar que les hipòtesis exposades són el producte d'un procés de reflexió que s'inicià amb els primers plantejaments de la recerca i que han estat sotmeses a un procés de contrast i reconstrucció a través de la bibliografia consultada, de l'elaboració del marc teòric i del propi treball de camp, "l'investigador social forma part de la societat que investiga, és un dispositiu autoreflexiu (un mirall) que la societat es posa..." (Ibáñez, J. 1992, 70).

El repte ha estat delimitar unes problemàtiques influenciades per una diversitat de factors que sovint és difícil d'identificar i delimitar, que alhora formen un bloc que incideix al llarg del procés d'autoreflexió que l'investigador ha iniciat i que condicionen la investigació des de l'inici (Goetz i LeCompte 1988), per

la complexitat de la pròpia realitat social i per la implicació ideològica de l'investigador, el qual es transforma al llarg del procés de recerca i té capacitat de transformar la realitat social a què pertany.

3. ELS ESCENARIS: SELECCIÓ, CARACTERÍSTIQUES I OBSTACLES

El treball de camp s'ha desenvolupat en dos escenaris, l'un format per dues localitats situades a la província de Girona, a Catalunya, i l'altre el Rif Oriental, la província de Nador, al Nord del Marroc.

3.1. Els escenaris a Catalunya¹

La recerca ha tingut com a marc de referència i s'ha desenvolupat a la província de Girona, zona en la qual la presència de famílies marroquines és quantitativament significativa en el medi social i escolar, com s'exposà en l'aproximació al context d'arribada -quart capítol- .

Partint d'un coneixement prou exhaustiu de la comunitat marroquina tant a nivell quantitatiu com qualitatiu i dels treballs d'investigació impulsats per altres grups sobre la població marroquina, es decidí que el treball de camp s'enriquiria i guanyaria en credibilitat i transferibilitat si aquest es situés en dues poblacions on la comunitat marroquina mostrés, a priori, elements diferenciats i alhora complementaris en aspectes que semblaven importants en el disseny efectuat, i per tant en els criteris que s'havien elaborat.

¹ En l'annex es troba un mapa que indica la situació de Palafrugell i Anglès localitats on s'ha desenvolupat el treball de camp realitzat a la província.

Les localitats on s'ha havia de desenvolupar el treball de camp havien de complir o aproximar-se a les següents característiques:

- Les poblacions havien de tenir una comunitat marroquina significativa en nombre i també en procés de creixement a través del reagrupament familiar, per tal de recollir la dinàmica de creixement que mostra i mostrava la població. I també calia una presència significativa d'alumnat marroquí en les escoles i instituts.

- L'assentament en una de les localitats havia de ser més antic que l'altre, per observar si es donava alguna diferència entre una comunitat clarament assentada i altra més recent.

- Almenys una de les poblacions havia de tenir una mesquita o oratori obert, com a indicador d'una comunitat d'assentament i com a mostra de certa capacitat de reconstrucció de la comunitat musulmana d'origen marroquí.

- Les localitats havien de desenvolupar activitats productives diferenciades, partint del supòsit que en el seu àmbit s'ocupaven la comunitat marroquina i pensant que segons les activitats productives es podien observar processos d'assentament i d'integració diferenciats.

- Les poblacions havien de situar-se en espais diferenciats, de la costa i l'interior, atenent a les dinàmiques d'assentament que mostra la comunitat marroquina, cosa que permetria contrastar, si així es copsava, les orientacions i criteris que dueien a residir en un o altre espai.

- Les localitats havien de tenir serveis educatius bàsics: llars d'infants o algun servei de guarderia, escola d'educació infantil i primària i centre de secundària. Alhora, una de les comunitats havia de tenir la possibilitat d'escollir entre més d'un centre públic d'educació infantil i primària i també, entre un centre de secundària de formació professional o batxillerat. Cal recordar que quan s'inicià la recerca la reforma en el nivell de secundària no s'havia realitzat.

- El darrer criteri dissenyat, cercava que almenys en una de les poblacions funcionés una organització de recolzament i solidaritat amb la població d'origen immigrant, la premisa era que una organització d'aquest tipus havia d'incidir en el procés d'integració de tota la comunitat en el municipi i també havia de facilitar l'entrada en els àmbits social i escolar (Colectivo Ioé 1995).

Exposats els criteris i després d'un repàs sobre la característiques de les localitats i comunitats marroquines, es decidí escollir dues localitats. Una fou Palafrugell, localitat prou coneguda pels estudis sobre la població marroquina i situada al Baix Empordà, comarca on la immigració estrangera i particularment la marroquina és present de forma significativa. La segona localitat escollida fou Anglès, municipi situat a l'interior de la província que mostrava un creixement significatiu de la població marroquina, tant en el medi social com en l'escolar.

L'estudi que aleshores s'efectuà i les dades que es recolliren per tal de donar consistència a la tria foren les següents:

- PALAFRUGELL

- Nucli urbà situat en el Baix Empordà, comarca que segons les dades de l'any 1994 ocupava el tercer lloc pel que fa la població marroquina de Catalunya, el 7,4% dels habitants (Colectivo Ioé 1994).

- En aquesta ciutat els primers migrants marroquins arribaren l'any 1974. A partir d'aquesta data s'ha consolidat una important comunitat marroquina.

- Les dificultats dels treballadors marroquins per integrar-se, laboralment i socialment, i la solidaritat d'alguns veïns i veïnes de la localitat amb l'esmentada població, promogué la fundació d'una assemblea del Grup de Recerca amb Minories Culturals i Treballadors Estrangers (GRAMC) com a element aglutinador.

- El percentatge d'alumnes marroquins escolaritzats en aquesta població, l'any 1991-92, era el 4,08% (TRIM 1994) de tota la població escolar dels centres de primària a la província de Girona.

- La població pot escollir entre dos centres, si bé es dóna una certa concentració a l'escola Barceló i Mates, col·legi en què s'escolaritzava, el curs 1991-92, el 4,4% de la població marroquina en centres públics de la província. L'altra escola pública, la Torres Jonama, té matriculats el 3,4% de l'alumnat marroquí de la província (TRIM 1994).

- L'escola Barceló i Mates, a través del GRAMC, ofereix en les seves aules i fora d'horari escolar classes de llengua i cultura àrab.

- La comunitat marroquina que practica l'Islam, està a punt d'obrir les portes d'una mesquita.

- ANGLÈS

- Localitat que pertany a la comarca de la Selva, una altra de les comarques representatives pel que fa a l'assentament de població marroquina a Catalunya amb el 3,8% del total (Colectivo Ioé 1994).

- Si bé la població s'ha instal·lat en els darrers 5 anys, aquesta s'ha consolidat de forma important.

- En aquests anys la comunitat marroquina que practica l'Islam ha aconseguit obrir una mesquita, si bé aquesta no té els permisos corresponents.

- El poble té una escola pública que a l'any 1991-92 escolaritzava a 22 alumnes marroquins, el 6,3 % de l'alumnat matriculat en el centre. Actualment el nombre d'alumnes a l'Institut d'Ensenyament Secundari és important.

3.2. L'escenari del Rif²

El disseny de la recerca no tenia, en el seu inici, suficientment decidit si calia desenvolupar part del treball de camp a la zona d'origen dels participants. Era una qüestió a tancar en funció del procés de recerca, en funció dels testimonis recollits i també de l'observació realitzada.

² En l'annex es troba un mapa que situa l'espai geogràfic on es realitzà el treball de camp.

Totes aquestes incògnites s'anaren aclarint a mesura que el procés de recerca avançava i orientaren cap a la necessitat d'arribar-se al Rif oriental, ja que gran part dels participants eren originaris d'aquesta zona. El treball de camp i els testimonis que es recollien feien necessari connectar amb la societat rifenya, palpar l'ambient, visitar les escoles i parlar amb les persones que vivien en aquesta regió per situar l'escenari de partida i comprendre part del discurs que des de feia mesos escoltava a través de l'aproximació etnogràfica.

Un cop es va decidir fer l'estada en el Rif, s'optà per situar l'escenari a Nador i a partir d'aquest, desplaçar-se per la regió, visitant escoles i alguns dels pobles d'on són originaris els participants en la recerca. No es pogueren visitar totes les localitats previstes, per exemple arribar-se a Al Hoceimas, en el Rif Central fou una tasca impossible, ja que la població amb què es va connectar situava el viatge fins a aquesta localitat com molt difícil i arriscat, pel trajecte i tipus de carretera, circumstància sobre la qual encara no s'han posat d'acord els participants, tant els residents al Rif com a Catalunya.

3.3. Accés als escenaris, estada i obstacles

3.3.1. Els escenaris de Catalunya

El treball de camp s'inicià a la localitat d'Anglès el 26 de maig de 1996, es concentrà en el caps de setmana i en alguns dies feiners. En un principi la persona que va introduir a l'investigador, fou un jove marroquí de Sta. Coloma de Farners, poble veí d'Anglès, que participava com a monitor a l'escola Samba Kubally. A través

d'aquesta persona es connectà amb un grup de pares i homes marroquins als quals en una reunió se'ls presentà els perquès de la recerca i del treball que es desitjava desenvolupar. Tot semblava ben orientat però el contacte no es va mantenir. Després d'un parell de visites al poble, es tornà a fer un nou contacte i aquesta vegada sí que es trobà la persona capacitada i amb el prestigi per fer d'informant clau, es tornà a reunir a un grup de pares i homes per explicar el treball i les seves motivacions i a partir d'aquest moment el treball no es va interrompre fins finals de juliol del mateix any amb el suport de la família d'en Mohamed, però els contactes es van mantenir fins el mes de gener de l'any 1997. La sortida va ser lenta per les implicacions afectives i per la participació esporàdica de l'investigador en algunes reunions del GRAMC d'Anglès.

A Palafrugell el treball de camp s'obrí el 24 de novembre de 1996 i també es concentrà en els caps de setmana i en alguns dies feiners. La persona que va introduir a l'investigador és un membre del GRAMC de Palafrugell, el qual ja havia comentat i presentat, breument, les motivacions i treball que es desitjava realitzar a un grup d'homes marroquins. Amb aquest grup es contacta al bar la Parra. A partir d'aquest moment el treball continuà amb l'acolliment que em donaren gran part de persones que es varen atansar a la recerca, però sobretot la família de Msoud, que varen acollir l'etnògraf com un amic des del primer dia. El treball de camp en aquesta comunitat finalitzà a finals d'abril de l'any 1997. La sortida fou més ràpida que a Anglès, tot i que com en aquesta localitat, l'abandonament de l'escenari es fa més a nivell presencial que emocional per la implicació que es prén durant el treball de camp i per les amistats i relacions que s'hi han fet.

3.2.2. L'escenari del Rif

La persona que facilità l'entrada en l'escenari marroquí fou un professor de la universitat d'Uxdà que resideix al Rif i que ha viscut a Catalunya durant alguns anys. Aquest, després d'una llarga conversa mantinguda a Barcelona a principis del'any 1997, s'oferí per acollir l'investigador durant l'estada i va impulsar i facilitar gran part dels contactes realitzats.

Els dies que es visità Nador la família d'un bon amic marroquí, el qual també ha facilitat el treball de camp realitzat a Palafrugell, va acollir l'investigador. Els contacte amb les dues famílies ha estat de gran valor pel treball de camp realitzat al Rif i humanament ple d'atencions i afectivitat.

L'estada en el Rif oriental fou de vuit dies. L'escenari es centrà a la província de Nador. Partint de Beni Enzar localitat on es residí al llarg de tota l'estada, es visitaren alguns dels pobles d'origen dels participants, com Beni Sidal, Azgangan o la capital Nador, on també es recorregueren diversos barris i on es va contactar amb algunes persones.

Cal fer esment que un dels objectius de l'estada al Rif era visitar escoles i observar-ne la dinàmica. Aquest objectiu solament es realitzà parcialment, ja que les visites als centres escolars necessiten d'una autorització governamental que és molt difícil d'obtenir per a un estranger. Però tot i aquesta circumstància, s'intentà aconseguir el permís a través de gestions que el mateix investigador va realitzar amb les autoritats educatives de la província sense obtenir l'èxit desitjat. També recolzaren les gestions algunes de les persones que l'acolliren a Nador, tant a nivell de centres escolars

com davant l'administració, sense cap èxit. Però a aquestes persones si que se'ls traslladà l'advertència que si es continuava persistent en l'objectiu de visitar les escoles, l'investigador tindria problemes amb la policia (cal recordar que l'escola en el Marroc és considerada una qüestió d'Estat). A partir d'aquest moment, es renuncià a l'objectiu, visitant des de fora alguns escoles de les quals l'informant clau m'oferia informació. Però posteriorment, la sort s'alià amb el procés de recerca i s'aconseguí per altres circumstàncies, visitar breument l'escola de Beni Sidal i parlar amb uns professors. L'altra escola que es visità fou el centre que el Ministeri d'Educació espanyol manté obert a Nador.

Les hores passades a Beni Enzar foren de gran profit, gràcies a les llargues converses amb la família que acollí a l'investigador i a les visites de joves que volien conèixer el que feia i passar unes hores practicant el castellà o bé simplement, atansant-se fins la casa on vaig residir, per romandre una estona parlant amb una persona que podia portar novetats. També es realitzaren diverses passejades, sempre molt ben conduïdes i informades per Hassan, que em donaren una valuosa informació sobre com es vivia a la zona. Es podria dir que la riquesa de l'estada fou el màxim desitjable, tant a nivell humà com científic.

4. SELECCIÓ DELS PARTICIPANTS

4.1. Els participants en el treball de camp a Catalunya

Aquest procés ha evolucionat en funció de l'entrada a l'escenari i del paper jugat per cada informant clau, com a col.laboradors que han obert l'espai de comunicació

entre les comunitats marroquines d'ambdues poblacions i l'investigador.

La població amb la qual s'ha treballat ha estat la població marroquina instal·lada en ambdues localitats.

Els criteris per la selecció dels participants, s'han basat en una revisió bibliogràfica (Narbona 1993, Colectivo Ioé 1994, 1996, Favaro 1996) que ha orientat l'elaboració d'aquests dins dels objectius de la recerca, tenint en compte que en darrer terme, aquests s'han adaptat a les característiques del treball de camp i a les aportacions dels propis participants. Els criteris que en principi s'elaboraren per tal d'escollir els participants foren:

- **Gènere:** La diferència entre els gèneres està marcada per la cultura d'origen -les tradicions, la religió...- la condició social i l'hàbitat d'origen, la tribalitat, la divisió del treball, el procés de formació i el paper d'ambdós gèneres en el procés d'assentament.

- **Edats/generació:** Els participants han de representar les generacions presents en la comunitat, les responsabilitats familiars i socials, les activitats laborals, els papers familiars, i també diferents històries personals. Els infants i joves han d'aportar les vivències escolars, educatives i socials, pròpies d'una generació que opta o no a la permanència i integració en la societat d'assentament.

- **Hàbitat d'origen:** L'existència de dos Marrocs, el rural i l'urbà, és una clau diferenciadora de la realitat social i escolar al Marroc i de l'origen de la població marroquina. I també, en alguna mesura, de la realitat social de la comunitat marroquina a Catalunya.

- **Regió i província d'origen:** Aquest criteri s'establí per tal de diferenciar entre les regions i províncies d'origen, a causa de realitats diferenciades en origen i també a les poblacions d'assentament, atenent a les xarxes i cadenes migratòries.

- **Origens culturals:** Cal considerar les dues cultures existents al Marroc, la berber i l'àrab i dues poblacions, la berberòfona i l'arabòfona, ja que aquestes aporten característiques culturals, lingüístiques, organitzatives i socials diferenciades en origen i en el context d'arribada.

- **Periode d'arribada:** És important tenir present el dinamisme dels fluxos migratoris, l'any d'arribada i el procés d'assentament, així com les condicions, legals i socials, en què s'ha realitzat el procés migratori i el reagrupament familiar.

- **Anys de residència:** El periple seguit abans de viure en els escenaris escollits i els anys de residència en aquests, els fluxos migratoris que s'han viscut i les dificultats per a obtenir, o no, una situació estable, factors que incideixen en la forma de concebre la societat d'instal·lació

- **Formació:** El periple formatiu de les persones al Marroc i a Catalunya i la utilitat de la mateixa per integrar-se socialment i laboralment. L'escolarització dels joves i infants al Marroc i Catalunya.

- **Situació laboral i econòmica:** Cal tenir en compte si els participants treballen, en quines condicions laborals i en quins sectors productius ho fan. Si s'està a l'atur també cal saber en quines condicions. L'estabilitat del

treball i les estratègies laborals.

- **Composició familiar:** La composició de la mateixa, el procés de reagrupament, els papers que juguen els diferents membres dins de la seva organització.

Un cop realitzada l'entrada en l'escenari i aplicades les primeres estratègies de recollida de dades, s'observà que alguns dels criteris elaborats quedaven invalidats, per les característiques de la pròpia població, ja que gran part dels participants eren d'origen rifeny, sobretot en la localitat de Palafrugell i també pocs eren d'origen urbà. Enfront d'aquesta situació s'optà per passar a segon ordre els criteris d'origen regional i provincial, hàbitat i cultura per centrar, quasi exclusivament, el procés etnogràfic, sobre la població d'origen rifeny, ja que es considerà més important mantenir-se dins d'un nucli de participants molt actiu i acollidor amb la investigació, que alhora aportaven una informació rellevant a la recerca, situada sobre un marc cultural i geogràfic que tenia com a referència el Rif. I també es valorà que la situació permetia una contrastació de la informació que s'obtenia, en trobar-se el nucli de participants interrelacionat per lligams familiars o bé d'amistat.

El plantejament inicial, en quant al nombre de participants, va ser escollir deu persones en cada localitat, recollint una mostra que representés a cada localitat la població marroquina, aquesta estaria formada per:

- quatre homes adults, a ser possible pares de família, que mantinguessin certa regularitat d'ocupació a l'àmbit laboral. Les orientacions per escollir aquesta quantitat es basa en:

- El nombre d'homes és més alt que el de les dones.
- Tenen més experiència migratòria
- Coneixen millor les característiques de la societat d'instal.lació i
- Els homes són els que han iniciat els reagrupaments familiars.

Per altra banda calia tenir en compte el domini d'una estructura patriarcal en les famílies marroquines.

- dues dones que fossin mares, una treballadora i altra no. Les dones, en general tenen menys experiència migratòria en el país d'assentament, però poden aportar dades interessants sobre la situació en el país d'origen. Elles hi han residit els darrers anys, i juguen un paper molt important dins de l'organització familiar i amb els fills al Marroc i a Catalunya. La rellevància de la integració laboral de la dona també pot aportar dades interessants, ja que fins al present són poques les dones que treballen.

- quatre joves, dos nois i dues noies, escolaritzats al Marroc i a Catalunya, preferentment. Les edats d'aquests han de garantir el manteniment d'una conversa amb claredat, aportant opinions i informació sobre l'escolarització i el procés d'assentament i integració, així com els projectes de futur.

Però aquesta mostra no s'ha pogut mantenir al llarg del treball de camp en cap de les dues localitats.

A la localitat d'Anglès va ser difícil connectar amb noies arribades amb el reagrupament familiar perquè les

famílies no facilitaren l'accès, per aquest motiu tots els participants joves són homes. Així mateix, una de les dones participants ho va fer en presència i participació activa del seu marit. Els dos formaven una parella que feia poc que s'havia reagrupat. També s'acceptà la participació d'un home solter que convivia amb dos homes més, ja que l'informant clau el presentà com a una persona que no volia realitzar el reagrupament familiar perquè tenia por que els fills i la família perdessin les arrels d'origen, posició que es recollí i que ha aportat a la recerca una visió de la immigració que no es mostra fàcilment.

A Palafrugell, la coneixença espontània d'un home marroquí que acabava d'arribar a Catalunya després d'un breu periple per l'Estat espanyol i de travessar l'Estret de Gibraltar sense documentació, va substituir el paper d'un dels homes adults, a causa de l'interessant relat i opinions que manifestava sobre els procés migratori i les il·lusions de trobar en aquesta localitat un lloc per residir i treballar.

La participació d'una de les joves fou finalment acompanyada per una germana, situació que resultà interessant per la complementarietat de les aportacions.

Per tal de situar un marc teòric de referència, en l'elaboració dels criteris que han establert la mostra, cal dir que s'ha aplicat un mostreig de criteris simples (Goetz i LeCompte, 1988), de tipus intencionat i teòricament informat, ja que les tipologies dels participants s'han seleccionat prèviament i s'han treballat amb els informants clau, tot i que en l'aplicació, gran part dels participants s'han escollit en funció del desenvolupament del treball de camp i d'un judici d'oportunitat que s'ha orientat pels criteris exposats, quan s'ha hagut d'escollir entre un o altre

participant. I també s'ha adaptat al procés que ha marcat el treball de camp, tenint com a referència les relacions establertes amb els participants, durant el temps que s'han aplicat les estratègies per recollir les dades i l'observació efectuada.

4.1.1. Descripció dels participants i dels seus papers

S'han diferenciat dos tipus de participants. A uns se'ls ha anomenat informants clau perquè aquestes persones han estat les que han introduït a l'etnògraf en la comunitat a estudiar i perquè gaudeixen d'un prestigi i de representativitat dins de la comunitat.

A les dues comunitats aquests informants han donat suport al treball de camp: informant sobre les característiques de la comunitat i de possibles participants; comentant la situació per la qual en termes generals travessava la comunitat -problemàtiques i perspectives-; presentant a possibles participants; mostrant locals i llocs de referència per situar l'investigador dins del marc urbà que ocupa la comunitat; fent de traductors quan el o la participant parlava simultàniament en castellà i rífeny o bé quan tenia dificultats per expressar-se correctament en castellà o català. També són les persones amb les quals en algunes ocasions s'ha contrastat la informació recollida.

Els participants són les persones que han estat actives en l'aplicació de les estratègies de recollida de dades i en les quals s'ha centrat l'observació, aquests participants són en gran part d'origen rural; solament dues persones són d'origen urbà. Segons la localitat els participants han estat:

- **ANGLÈS:**

- dos homes: pares de família que han efectuat reagrupament familiar.

- un home, pare de família que ha iniciat el procés de reagrupament

- un home, pare de família, que resideix a Catalunya sense la família ja que aquesta roman al país d'origen.

- un home i una dona, jove matrimoni. Ella feia poc que havia arribat a Catalunya a través del reagrupament.

- una dona i mare de família

- quatre joves escolaritzats al Marroc i a Anglès

- **PALAFRUGELL**

- dos homes: un pare de família que ha fet el reagrupament i l'altre amb responsabilitats familiars

- un home que viu en parella

- un home acabat d'arribar a Palafrugell

- dues dones: totes dues mares de família. Una d'elles treballa en el sector informal i l'altra fa feines de forma esporàdica.

- dos joves escolaritzats al Marroc i Palafrugell que ara cursen estudis de grau superior.

- una jove escolaritzada al Marroc i Palafrugell

- dues joves escolaritzades al Marroc i alguns mesos a Palafrugell, i que en l'actualitat treballen.

4.2. Els participants en el treball de camp al Rif

En el Rif la meitat de les persones que han participat foren proposades per l'informant clau i després d'una conversa detallada sobre els objectius que es volien assolir en l'estada s'escolliren algunes entre les proposades. L'altra mitat sorgiren al llarg de l'estada. Una de les tres entrevistes s'ha realitzat a un inspector d'ensenyament secundari, molt conscienciat en la reivindicació del rifeny com a llengua a normalitzar i crític amb la política escolar i l'escola en la regió. La segona es realitzà amb la participació d'un professor d'escola que treballava en el primer cicle de l'educació primària i tenia força experiència com a professional. El testimoni d'aquest era interessant ja que a la seva experiència, s'afegia un coneixement més ampli de la situació, ja que la seva parella també era mestra en una escola. El tercer entrevistat fou un professor del centre de formació inicial de professorat de primària de Nador, que aportà una visió general de l'escola a través de la formació dels mestres i de la crisi que viu aquesta institució.

En el grup de discussió participaren el mestre entrevistat i dos professors més. Tots treballaven en una escola de primària i tenien prou experiència i formació en altres àmbits.

També caldria comptar com a participants a un gran nombre de persones que amb els seus testimonis informals han enriquit el treball efectuat.

4.3. La necessitat de contextualitzar les aportacions dels participants

Més enllà de la contextualització general que s'ha exposat i que sustenta l'aproximació i posicionament que ha orientat la recerca, calia recollir una sèrie d'informacions i dades que permetessin aproximar-se a les especificitats escolars i socials de les comunitats marroquines de Palafrugell i Anglès que facilitessin, simultàniament, situar les aportacions que els participants efectuarien al través del treball de camp.

Per aquest motiu s'han realitzat entrevistes amb els i les responsables de l'escolarització de l'alumnat marroquí³ en totes les escoles de primària i en tots els Instituts d'Educació Secundària (IES), on s'escolaritzava alumnat de nacionalitat marroquina, per tal de quantificar la població escolaritzada; conèixer les característiques que presentava l'alumnat marroquí al llarg de l'escolarització, estudiar les accions socioeducatives que impulsaven el centres, les preocupacions del professorat en relació l'alumnat marroquí i, en definitiva, detectar les problemàtiques d'integració.

Per tal de recollir aquestes informacions, es realizaren tres entrevistes a la població d'Anglès, dos en els centres de titularitat pública, un centre d'educació infantil i primària i un IES, i també un centre religiós de tipus concertat. I cinc a Palafrugell, dos centres d'educació infantil i primària i dos IES, i un centre religiós en règim de concertació.

³ En set del vuit centres visitats es parlà amb un professor o professora responsable de l'escolarització de l'alumnat marroquí, figura que els centres havien creat ateses les especificitats que mostrava aquest alumnat.

També es connectà amb els serveis socials municipals de cada localitat, per tal de recollir la situació social de les famílies marroquines i les demandes d'ajut, així com les problemàtiques socials lligades amb el procés d'assentament i d'escolarització.

5. ESTRATÈGIES PER A LA RECOLLIDA DE DADES

Durant el procés de recerca s'han aplicat diferents estratègies per a recollir la informació necessària per construir la interpretació i comprensió que els objectius i hipòtesis de la investigació han plantejat. Les estratègies són diverses i en alguns moments poden semblar excessives, però aquestes s'han anat aplicant amb la intenció de captar al millor possible, segons els escenaris i ocasions, el discurs i pràctiques de la comunitat. L'aplicació d'aquesta diversitat d'estratègies també es deu al desig d'utilitzar aquella l'estratègia més adequada en el moment adient, perseguint, potser, la quimera de la totalitat sobre la recerca (Velasco i García 1998) que mai s'aconsegueix, com a conseqüència de la riquesa i dinamisme de les situacions, de les aportacions de les persones i de la recerca en la intersubjectivitat de les claus necessàries per interpretar i comprendre els missatges que els participants posen a l'abast de l'etnògraf.

5.1. El diari de camp

Aquest ha recollit les anotacions diàries i més rellevants de les visites que s'han realitzat a les cases dels participants, així com un recull puntual de les trobades, converses i episodis viscuts durant les visites a les dues localitats i algunes de les institucions:

centres educatius, i serveis municipals que han facilitat dades estadístiques i informació sobre la comunitat marroquina. El diari de camp també ha recollit les primeres reflexions i interpretacions sobre els fets en els quals l'investigador ha participat. Per tant, el diari ha recollit tres nivells d'informació: els comentaris de les persones i les dades estadístiques obtingudes, els fets observats i les opinions i reflexions de l'investigador.

A través d'aquesta eina s'ha recollit una informació que ha orientat el desenvolupament de la investigació en el procés i en l'elecció d'altres estratègies i, alhora, ha donat sentit a la informació recollida per altres accions del treball de camp que en ocasions hagués estat difícil de comprendre.

El contingut del diari de camp respon a la doble situació en què es troba l'etnògraf, ja que aquest recull els fets observats en la comunitat o grup d'estudi, aproximant-se al seu sistema de valors, per analitzar-lo posteriorment, des de la seva posició com a investigador i des de la seva cultura (Velasco i Díaz 1998).

També s'ha elaborat un diari de camp de l'estada realitzada a la província de Nador, recollint tot el treball realitzat en aquesta zona: l'observació participant, el contingut de les entrevistes i dels grups de discussió, les dificultats per obtenir informació, així com les reflexions i opinions elaborades per l'investigador sobre els fets viscuts, sobre els contrastaments observats i sobre les paraules que s'escoltaren.

5.2. L'observació participant

L'investigador, en aquesta estratègia, ha intentat convertir-se en un aprenent que ha de socialitzar-se amb el grup que està participant (Goetz i Lecompte 1988), tasca complexa en molts moments a causa de la dificultat que presenta treballar, simultàniament, entre la cultura del grup participant i la pròpia, obviant o situant els coneixements adquirits al llarg del procés de documentació i de formació en un segon terme. Observar és aprendre a "estar present... la participació es refereix sobretot a un estat de l'observador i no tant a les transformacions reals o virtuals..." (Velasco i Díaz 1998, pg 102-103).

L'observació a les localitats d'Anglès i Palafrugell s'ha realitzat al llarg del tot el treball de camp i s'han efectuat visites a les localitats i famílies marroquines per contactar amb els participants i conèixer les pràctiques de la comunitat, així com per observar l'organització i les relacions interpersonals en moments que es consideraren significatius per a les famílies i la comunitat, com per exemple els dies de mercat, les trobades a l'entorn de comerços ètnics per parlar i connectar amb els àmics o rebre visites de les persones que al llarg de la setmana no s'han pogut veure i també la participació en algunes de les seves festes tradicionals

S'han observat les entrades i sortides de les escoles i instituts de les localitats on s'escolaritzen els infants i joves marroquins. I també s'ha participat en els actes que des dels col·lectius de solidaritat amb els immigrants s'han realitzat. En aquest sentit cal assenyalar que a la localitat d'Anglès es participà en la fundació d'una assemblea local del GRAMC que sorgí arrel

del treball de recerca iniciat i on es va poder observar la participació dels joves de la comunitat marroquina i la interacció amb els altres joves de l'assemblea.

L'observació realitzada durant l'estada a la província de Nador, en el Rif Oriental, ocupà tot els dies que durà aquesta i s'intentà atendre a la totalitat d'escenaris: als contactes amb l'administració educativa, a les visites a la ciutat de Nador i als pobles de l'entorn, a les escoles, a la diversitat d'àpats que vaig assistir, a les famílies que vaig visitar, a les cafeteries, al barri on vaig residir...

Tot el procés d'observació s'ha desenvolupat qüestionant-se qui són els participants, què està succeint, com interactuen els factors observats i per què el grup funciona d'aquesta forma (Goetz i LeCompte 1988).

5.3. Els relats de vida

S'entén que aquesta estratègia recull "la història d'una vida tal i com la persona que l'ha viscut i la conta" (Pujadas 1992, 13), per tant, el relat no s'ha completat amb cap informació ni documentació -cartes, fotografies...- complementària que il·lustrés la biografia de la persona entrevistada.

Aquesta ha estat una estratègia important per a la recerca, ja que es considera una font d'informació rellevant dins del procés global. L'aplicació dels relats de vida responen a la necessitat de recollir i reconstruir la història personal dels participants i molt particularment de la història formativa dels individus entesa a tres nivells: el primer constituït per la formació informal rebuda a la família i en l'entorn

social, el segon per l'educació no formal rebuda a través de l'escola alcorànica i el tercer s'ubica dins de l'educació formal, és a dir, a l'escola de tall occidental viscuda al Marroc, i en els seu cas a Catalunya, per tal de recollir el valor de l'educació en el context d'origen i d'arribada, els valors transmesos i el posicionament de l'entrevistat vers aquests valors i la utilització d'aquests pels entrevistats a través del relat biogràfic.

La guia utilitzada com a instrument per recollir els relats s'estructurà de la següent forma: primer es partia d'un recull general de dades familiars: llengües parlades pels seus membres i en la vida familiar, nombre de fills o germans i edats, si estaven escolaritzats o si ho havien estat i en quin país, per passar, posteriorment, a un relat que s'orientava al llarg del procés evolutiu de la persona, des de la infància fins al present, procés paral·lel a vida en el país d'origen i vida en el país d'assentament.

S'ha entès que els relats de vida han estat una estratègia per tornar la veu a la comunitat, amb l'objectiu de trencar el silenci que mantenen (Pujadas 1992), sobre el procés migratori, sobre els valors de l'educació i sobre el valor que té l'escola per a la comunitat marroquina d'origen immigrant, ara assentada.

Els relats s'han recollit tenint com a referència la necessitat d'enfocarlos des d'un factor comú al grup per tal de donar sentit al discurs dels participants (Peneff 1990), aquest factor comú s'ha trobat en el procés migratori i en les característiques culturals del grup, no solament en les d'origen, sinó també en les desenvolupades en el context d'arribada. Característiques que com aporta Vansina (1968) cal conèixer a priori, el

mateix que el context històric i cultural que envolta el relat, tenint present el valor del temps i la seva divisió.

Alguns del relats obtinguts tenen valor en si mateixos i s'han contrastat amb l'observació participant i informació obtinguda per l'informant clau; altres s'han enfocat donant-los també un valor de grup, i contrastant el seu contingut a través de relats creuats, és a dir, recollint biografies aportades per persones de la mateixa família -germans, matrimoni- o entre parents propers. S'han realitzat aquest tipus d'autobiografies de grup perquè permeten la comparació entre elles a través de la cronologia i de les seqüències biogràfiques (Peneff 1990). I perquè els relats biogràfics permeten l'acumulació d'evidències que faciliten l'establiment de generalitzacions, validen la informació -triangulació- i donen un sentit holístic a la recerca (Pujadas 1992).

La utilització de les tècniques biogràfiques tenen com les altres tècniques, inconvenients i avantatges. Els inconvenients principals que s'ha plantejat l'investigador ha estat la dificultat per controlar la informació obtinguda, circumstància que s'ha intentat remeiar a través de l'observació participant i de l'aplicació de relats obtinguts de forma creuada, com ja s'ha exposat, per tal d'aconseguir una major verificació sobre la informació obtinguda en el relat.

Els relats de vida s'han recollit en gran part a casa dels participants i després d'establir una relació de confiança a través de visites periòdiques. Solament dos s'han recollit en locals públics. El relat s'ha obtingut a través d'una entrevista semiestructurada per un guió que s'ha elaborat a partir dels objectius i hipòtesis de la recerca i de la Guia de campo para biografia de

mujeres inmigrantes (SD) que s'ha utilitzat com un dels documents orientadors del relat de vida.

Els relats s'han obtingut en diverses circumstàncies, en els casos on l'interlocutor tenia por de no dominar suficientment el castellà, s'ha donat la presència de l'informant clau, per tal de realitzar el paper de traductor, en altres ocasions els relats s'han obtingut davant del grup d'amics o familiars, sense aportacions importants d'aquests al relat i en altres casos s'han realitzat amb la presència exclusiva del participant i de l'investigador.

El relats s'han enregistrat i la decisió de fer-ho ha estat encertada per la qualitat d'informació recollida i perquè permet després d'una transcripció literal, treballar els continguts, fent paral·lelismes i aprofundint en els relats.

5.4. Les entrevistes

L'entrevista s'entén com a una estratègia en la qual l'investigador es situa en el paper "d'aprenent que intenta mitjançant el diàleg i la conversa amb els informants, comprendre els significats propis de la situació que estudia des del punt de vista d'aquests" (Rivas 1990, 150).

S'han realitzat dos tipus d'entrevistes, una de tipus estructurat però oberta i l'altra dirigida (Del Rincón 1993). El primer tipus s'aplicat a tots els participants que han contribuït amb el seu relat de vida o bé explicant les característiques de la comunitat i també en els centres educatius i serveis socials per tal de contextualitzar el treball de camp realitzat. L'altre

tipus s'adoptà en el casos de les persones entrevistades en l'estada a la província de Nador.

En el primer cas s'ha aplicat l'entrevista amb l'objectiu de recollir l'opinió dels participants sobre l'escola i sobre l'escolarització. Ha estat una entrevista que amb els participants marroquins ha estat breu, en gran part dels casos ha tingut una durada al voltant de mitja hora. I s'ha entès com una font complementària al relat de vida que podia oferir algunes posicions sobre l'educació que ofereix l'escola, sobre el professorat i sobre allò que canviarien. Amb el professorat i els serveis socials s'han realitzat entrevistes llargues que en alguns casos han superat, llargament, els seixanta minuts.

Les entrevistes desenvolupades en la comunitat marroquina s'han basat en dos guions, una per als adults i altre per als joves que s'han escolaritzat a Catalunya. El guió de les entrevistes estaven formats per qüestions que cercaven opinions i valors (Goetz i Le Compte 1988)

Les esmentades entrevistes s'han gravat i transcrit textualment, la gravació ha estat positiva ja que permet un recull exhaustiu del contingut a través de la transcripció.

La informació que s'ha recollit a través de les entrevistes efectuades en els centres educatius i serveis socials ha permès ratificar el pes d'algunes de les qüestions que més incideixen en el procés d'escolarització de l'alumnat marroquí i de la preocupació que mostren alguns professionals per les circumstàncies que envolten no solament els aprenentatges, sinó l'entorn sociofamiliar i escolar de l'alumnat marroquí.

En aquest cas les entrevistes no s'han gravat i han enriquit la investigació amb documentació i dades que han aportat alguns del centres i professionals. El seu contingut forma part del diari de camp.

Les entrevistes que es realitzaren a Nador, foren de tipus dirigit però s'adaptà al procés informal que aportaven els entrevistats. S'aplicaren a un inspector d'ensenyament, a un mestre d'educació fonamental d'una escola pública i a un professor de l'escola de mestres de primària de Nador. Aquestes estratègies han estat dirigides a recollir la situació i les problemàtiques de l'escola en el Rif i en particular a la zona de Nador, en relació al context sociocultural, familiar i lingüístics del seu entorn i per copsar les problemàtiques que viu l'escola i els mestres a la zona.

El seu contingut no s'ha gravat i s'ha recollit en el diari de camp.

5.5. Els grups de discussió

Aquesta tècnica és "un marc per captar les representacions ideològiques, valors, formacions imaginàries i afectives, etc. dominants en un determinat extracte, classe o societat global" (Orti 1992, 198) i no s'ha de confondre amb cap pràctica psicoterapèutica.

L'estratègia s'aplicà durant l'estada a la província de Nador en dues trobades amb tres professors de primer cicle d'educació fonamental que treballaven en l'escola d'un barri que limita amb el territori de Melilla, dins del municipi de Beni Enzar.

La discussió de grup s'aplicà ja que l'investigador es

trobà amb tres professors que mostraren interès pel treball que realitzava i volien aportar la seva opinió i experiència. El contacte el realitzà el professor d'educació fonamental que ja s'havia entrevistat i el local on es celebraren les trobades no tenia les condicions òptimes (en ambdues ocasions el realizà en una cafeteria), però la qualitat de la informació i la dinàmica del debat foren positives. La conversa no es gravà i solament es realitzaren alguns apunts per tal de dirigir l'aportació d'informació i el debat sociopedagògic que aparegué entre el professorat.

A través d'aquesta entrevista de grup s'ha recollit la situació de l'escola en la zona i s'ha captat a través de les aportacions les problemàtiques del professorat, les mancances de l'oferta educativa i els reptes que l'escola ha de contestar per aconseguir una escolarització efectiva i rellevant per a les famílies i per a l'alumnat. El contingut recollit també ha permès realitzar un contrament amb el contingut de les entrevistes efectuades durant l'estada a la província de Nador

6. PROBLEMES I REFLEXIONS SOBRE EL PROCÉS ETNOGRÀFIC.

Per a l'investigador el contrast entre el disseny del pla elaborat i la seva aplicació al camp ha representat un alt nivell d'aprenentatge que es basa en el continu refer i reflexionar sobre el paper que ha de desenvolupar l'etnògraf, sobre els objectius de la recerca i sobre el propi procés de recerca, ja que la informació rebuda emergeix enriquint el disseny previ i alhora descentra a l'investigador del seu paper inicial, per acostar-lo a la diversitat d'elements que constitueixen les relacions i l'organització; la cultura en definitiva, del grup estudiat.

Aquesta situació porta l'etnògraf a una acció i una reflexió que no és fàcil d'assumir i delimitar. En primer lloc pel repte que comporta apropar-se a una situació transcultural, que té com a referents la cultura estudiada i la cultura que l'ha dut a realitzar la recerca, circumstància, però, que afavoreix un procés de descentrament que és altre dels aprenentatges comprensius, complex i enriquidor, que troba el seu sentit en l'apropament humà a la comunitat estudiada i en les possibilitats de canvi i intercanvi que sorgeixen de les aportacions que realitza la pròpia comunitat "en gran part, el coneixement que cerquem per mitjà de l'etnografia és un coneixement que altres ja posseixen" (Hymes 1993, 188). I també -en segon lloc- perquè la immersió en el camp de treball porta a unes relacions interpersonals de tal riquesa, que en ocasions fan difícil delimitar quan s'està fent treball de camp i quan és l'expressió d'empatia entre éssers que coparticipen d'una comunicació i d'un relacions d'amistat.

Per a l'etnògraf el repte d'aquestes relacions està en la transparència del missatge amb el qual s'apropa a la comunitat, aclarint el que s'ha anat a fer i els objectius que es persegueixen; en el respecte per l'altre, i cap a la intimitat del grup i individus que han participat i també en el compromís de transformació social que ha incentivat i marcat la recerca.

Per a l'investigador, l'altre repte és trobar el llenguatge que és capaç de comunicar per una part, el que els participants l'han transmès i l'han mostrat i per altra, el que ha sentit, vist i recollit (Bordieu 1992) sobretot, si l'objectiu és aportar una informació que faciliti la comprensió d'una situació que ha de possibilitar canvis que duguin a la transformació de pràctiques educatives quotidianes, entenent que "la

millor manera de conèixer la realitat és intentar transformar-la. Així és com descobrim els elements claus que actuen sense que nosaltres ens n'adonem" Bartolomé (1992, 33).

BIBLIOGRAFIA

A.A.D.D. 1993. *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar.* H. M. Velasco, F. J. García i A. Rada. (Ed.). Madrid. Trotta.

A.A.D.D. 1996. *Metodología de la investigación cualitativa.* Málaga. Aljibe.

BARTOLOMÉ, M. 1992. Investigación cualitativa en educación: ¿Comprender o transformar?. *Revista de Investigación Educativa*, nº 20, pp. 7-36. Barcelona. AIDIPE.

BERSNTEIN, B. 1990. *Poder, educación i conciencia. Sociología de la transmisión cultural.* Barcelona. Roure

BORDIEU, P. 1992. Posfació. P. Rabinow (autor) *Reflexiones sobre un trabajo de campo en Marruecos*, pp. 151-153. Madrid. Jucar.

COLECTIVO IOÉ. 1994. *Marroquins a Catalunya.* Barcelona. E. Catalana

COLECTIVO IOÉ. 1995. *Pistas de investigación-acción.* Compilación de artículos publicados en *Entre-culturas* 1992-94. Policopiado.

COLECTIVO IOÉ. 1996. *La educación intercultural a prueba. Hijos de inmigrantes marroquíes en la escuela.* CIDE/LdI. Granada.

DE MIGUEL, J.M. 1996. *Auto/biografías.* Madrid. CIS.

DEL RINCÓN. D. 1993. *La observación participante y la entrevista*. Universidad de Barcelona. Policopiado.

ESPINÀS. J.M. 1979. *Imatges de Catalunya i Balears*. Barcelona. CEDAG.

FAVARO, G. i GENOVESE, A. 1996. *Incontri di infanzie. I bambibi dell'immigrazione nei servizi educativi*. Bologna. Clueb.

FERRAROTTI, F. 1983. *Histoire et histoires de vie. Le méthode biographique dans les sciences sociales*. París. Le Meridien.

GIROUX, A.H. 1990. *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona. Paidós.

GIROUX, A.H. 1997. *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona. Paidós

GOETZ, J.P. i LECOMPTE, M.D. 1988. *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid. Morata.

HYMES, D. 1993. ¿Que es la etnografia?. H. Velasco, F.J. García i A. Díaz (Ed.) *Lecturas de antropologia para educadores. El ámbito de la antropologia de la educación i de la etnografia escolar*, pp. 175-191. Barcelona. Trotta.

IBÁÑEZ, J. 1992. *Perspectivas de la investigación social: el diseño en las tres perspectivas*. A.A.D.D. *El anàlisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*, pp. 49-84. Madrid. Alianza.

LAB. DE ANTROPOLOGÍA. SD. *Guia de Campo para biografía de mujeres emigrantes*. Universidad de Granada. Policopiado.

LATORRE, A. el alters. 1996. *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona. GR92.

MARDONES J.M. 1991. *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica* Barcelona. Anthropos.

MARTÍNEZ, I. i VÁSQUEZ-BRONFMAN, A. 1995. *La socialización en la escuela y la integración de las minorías. Perspectivas etnográficas en el análisis de la educación de los años 90*. Madrid. F. La Caixa.

NARBONA, L.M. 1993. *Marroquíes en Viladecans. Una aproximación al tema de la inmigración*. Ay. de Viladecans. Viladecans.

ORTI A. 1992. La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: la entrevista abierta y la discusión de grupo. A.A.D.D, *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*, pp. 171-203. Madrid. Alianza.

PENEFF, J. 1990. *La méthode biographique. De l'École de Chicago à l'histoire orale*. París. Colin.

PÉREZ. A.I. 1996. Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa. J, Gimeno i A.I, Pérez. *Comprender i transformar la enseñanza*, pp. 115-136. Madrid. Morata.

POPKEWITZ, T.S. 1988. *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Madrid. Mondadori.

PUJADAS, J.J. 1992. *El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid. CIS.

RABINOW, P. 1992. *Reflexiones sobre un trabajo de campo en Marruecos*. Madrid. Jucar.

RIVAS, J.I. 1990. *Investigación naturalista en educación*. València. Promolibro.

TRIM. 1994. *Mapa escolar del alumnado inmigrante en la provincia de Girona. Aproximación a la diversidad cultural en la escuela*. Universitat de Girona. Policopiat.

VANSINA, J. 1968. *La tradición oral*. Barcelona. Labor.

VELASCO, H. i DÍAZ A. 1997. *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Madrid. Trotta.

WILLIS, P. 1988. *Aprendiendo a trabajar. Cómo los hijos de la clase obrera consiguen trabajos de la clase obrera*. Madrid. Akal.

SEGONA PART

4. APROXIMACIÓ AL CONTEXT DE PARTIDA. L'EDUCACIÓ MUSULMANA I L'ENSENYAMENT PÚBLIC NO UNIVERSITARI AL MARROC.

INTRODUCCIÓ

Amb el contingut d'aquest capítol s'emprèn un procés d'estudi i anàlisi que té com a objectiu principal: posar a l'abast de la recerca un nivell d'informació significatiu sobre el context d'origen, per tal de comprendre el procés migratori i la integració de la comunitat marroquina a Catalunya. L'objectiu es situa d'acord amb l'exposat en el marc teòric, és a dir, dins d'un procés d'aproximació a la immigració que s'articuli entre el país d'origen i el d'arribada com a posicionament i metodologia que permet interpretar i comprendre les pràctiques i el discurs de la immigració.

El capítol s'estructura a través de tres apartats. En el primer es presenta el context marroquí, a través de dades quantitatives i qualitatives i també de la seva interpretació, per tal de tenir referents sobre les circumstàncies demogràfiques, socials, polítiques, culturals, religioses, migratòries... que es desenvolupen en el país d'origen i que condicionen el creixement i la transformació del sistema d'ensenyament al Marroc. I també es presenta una aproximació a la regió del Rif, zona d'origen de gran part dels marroquins residents a Catalunya. Aquest apartat reflexa alguns dels "per què" de la immigració a partir de la situació per la qual travessa el país veí.

El segon apartat s'atansa a l'educació a l'islam, per tres motius. El primer atès el pes que la religió

musulmana té i està adquirint en les pràctiques socials de la comunitat marroquina. El segon perquè gran part dels valors i de l'educació que transmet la família tenen com referent l'islam. I el tercer motiu, perquè l'escola que han conegut gran part dels pares és l'alcorànica i sobre aquesta construeixen alguns dels seus referents escolars quan es parla de l'escola dels seus fills; aquesta escola també és un referent educatiu per a alguns nois i noies escolaritzats avui a Catalunya perquè han estat alumnes d'aquestes institucions.

L'últim apartat posa a l'abast de la recerca la situació de l'escola en el Marroc des d'una perspectiva històrica, socioantropològica i educativa, implicant dades i anàlisis de diversos estudiosos marroquins per arribar als reptes que avui té l'educació escolar al Marroc. El contingut d'aquest apartat té per objecte il·lustrar l'escola de tall occidental que ha viscut la comunitat marroquina i l'alumnat que arriba a les aules d'escoles i instituts dels municipis catalans. i també exposar el pes social i familiar que, en origen, té l'escola i la seva influència en el futur dels joves, en general, i dels d'origen rural en particular.

Un obstacle que s'ha hagut d'afrontar en la redacció d'aquest capítol és la dificultat per trobar dades -sobretot quantitatives, actuals i contrastables- que reflectissin el context marroquí i l'educació escolar en el Marroc. Els esforços que s'han posat per tal d'aconseguir una informació rellevant són el resultat que aquí es mostra i que no finalitzen en aquesta tesi, puix que es considera que aquest és un tema d'interès per als professionals de l'educació i dels serveis socials que avui atenen la població marroquina i que per tant cal continuar investigant, però sense caure en determinismes que condicionin l'escolarització de l'alumnat d'origen

marroquí en el país d'arribada.

1. EL CONTEXT DE PARTIDA: CARACTERÍSTIQUES GENERALS

1.1. Aspectes geogràfics¹

El Marroc està situat a l'extrem nordoest de l'Àfrica i està separat d'Europa per 14 quilometres. Té dues façanes marítimes, la Mediterrània al nord amb una extensió de 530 quilòmetres i l'Atlàntica a l'oest, amb una costa de 800 quilòmetres; limita amb Algèria per l'est i al sud amb el Sahara. Ocupa una extensió de 458.730 m².

És un país predominantment muntanyós on destaca la serralada de l'Atles, espai que domina gran part del territori i que contrasta amb el desert del sud.

Dins del seu relleu cal destacar:

- La serralada del Rif: espai amb relleu molt accidentat i orientat cap a la Mediterrània. S'estén entre l'estret de Gibraltar i la vall de riu Muluya.

- L'Atles: format per tres serralades paral·leles que tenen les següents característiques:

· Atles Mitjà, situat entre el Rif i el Gran Atles i envoltat per les valls dels principals rius marroquins, el Oum er-Ribia i el Muluya.

¹ Les dades i descripcions geogràfiques que s'han utilitzat per elaborar aquest apartat s'han extret de: *Coneguem el Marroc. Guia didàctica*; *Enciclopedia Geogràfica del Periódico*; *Marruecos dossier documental* i *Marroquins a Catalunya*, obres citades en la bibliografia.

· Gran Atlas, ocupa el sud de l'Atlas Mitjà i s'estén entre la costa d'Agadir i el nord-est del país.

És la serralada més important del país.

· Petit Atlas o Anti-Atlas, és la carena situada més al sud del Marroc i delimitada per la vall de l'*Ued ed Draa* i per la plana del Sous.

- L'altiplà del Marroc: conjunt de planes altes, entre 1.000 i 1.200 metres, que acull valls profundes i que es troba entre el Gran Atlas i l'Atlàntic.

- La Plana del Garb: situada entre el Rif i l'Atlas i regada pel riu Sebu, està tancada pel circ de Taza, és el corredor natural entre l'Atlàntic i la part oriental del Marroc.

Per acabar de definir el territori resta per esmentar, la zona dels oasis de Tafilelt, situat a l'est de l'Atlas, i el desert, que és la frontera natural entre el Magreb i l'Àfrica negra².

El clima correspon al patró mediterrani, a excepció de la zona sahariana amb clima desèrtic. En el Marroc els hiverns són moderats i humits, els estius calorosos i secs.

Les temperatures varien entre 16 i 24°C. a les zones costaneres i entre 10 i 40°C a l'interior, tot i que a l'hivern es poden registrar, a ciutats com Fes, temperatures de 0°C. La mitja anual de precipitacions s'acosta als 1.000 mm. al nord atlàntic, quantitat que descendeix progressivament fins arribar a xifres

² Per situar en l'espai aquest relleu vegeu el mapa de l'annex.

pràcticament nul·les a la zona del Sahara. Un resum del règim de pluges al Marroc, mostra que aquestes oscil·len entre 200 i 400 mm. anuals a l'interior i els 400 i 800 mm. a la resta del país.

Les característiques tectòniques del territori marroquí el converteixen en víctima freqüent de terratrèmols, encara que d'escassa importància.

1.2. Demografia

El Marroc té una mica més de 27 milions³ d'habitants, xifra que quasi triplica la població d'aquest país a l'inici de la independència, l'any 1956. Té un creixement notable i continuat, ja que la població, en l'actualitat, augmenta anualment un 2'5% i el nombre mitjà de fills per dona és de 4,5.

La densitat d'habitants per quilòmetre quadrat a l'any 1993 era de 36,7, tot i que cal diferenciar entre l'espai urbà i el rural. A partir de les dades del Col·lectivo Ioé (1994) que s'han actualitzat amb informacions aportades per altres fonts, la població ha evolucionat en l'espai rural i urbà de la següent forma.

EVOLUCIÓ DE LA POBLACIÓ MARROQUINA 1960-1991

ANY	HAB.	En persones, hab./Qm2 i %	
		DENS. (hab./km2)	POBL. RURAL (%)
1960	11.637.000	16'37	70'8
1971	15.321.000	21'55	64'9
1982	20.388.000	28'68	57'4
1991	25.020.000	35'20	50'8
1993	26.000.000	36,70	—

³ Diferents fonts consultades donen xifres que no concorden, però que són al voltant d'aquesta quantitat.

Les dades de l'any 1997 indiquen que un 48% de la població viu en àrees urbanes, tot i que l'augment de població urbana no ha fet davallar la població rural.

La informació del PNUD (1994) indica que la població amb accés a l'aigua potable és del 50% i que la població amb accés a sanejament és del 19%.

La població urbana es concentra prioritàriament a l'eix atlàntic: Agadir, Casablanca la principal ciutat del país, Kenitra, Rabat la capital del regne, Safi, Sale, Tanger, però també es troben importants nuclis urbans a l'interior del país com Fes i Marràqueix i a la ribera Mediterrània entre les que destaca Tetuan.

A l'any 1990 , Casablanca acollia a 3.4 milions de persones i Rabat tenia 1,5 milions d'habitants; són dues ciutats que miren l'Atlàntic. A l'interior, la ciutat de Marràqueix amb 1.5 milions i Fez amb 1 milió, són les zones interiors que concentren més habitants.

Casablanca i el seu terme és la concentració urbana que presenta major densitat de població, 2.109 habitants per Qm², seguida del municipi de Rabat amb 1.261 habitants per Qm² i de Tànger, amb 484,5 habitants per Qm², atés el seu reduït municipi, a la resta de poblacions la concentració minva clarament. Tot i que cal tenir en compte que alguns centres urbans, com per exemple Nador, en el Rif oriental, amb, oficialment, 133 habitants per Qm², han crescut espectacularment (ME&NA 1995)

L'informe PNUD (1994) afegeix que hi ha un metge per cada 4.840 habitants i la Guia del Mundo (1997) explicita que la mortalidad infantil en menors de 5 anys és del 91 per cada 1.000.

Moumen (1992) informa que el 70% de la població té menys de 30 anys i que el 76% de les famílies camperoles no tenen terres.

Sobre la base del creixement de la població previst per a finals de segle, les projeccions concerneixen a la necessitat de dinamitzar sis àmbits essencials: l'ocupació, l'educació i la formació, la salut, l'habitatge i l'aigua potable i els productes alimentaris bàsics (Lahlou 1992).

1.3. Breu història de l'Estat marroquí

Seguint el treball elaborat per Atelier (SD) i la Guia del Mundo (1996), es presenta una síntesi de la història del Marroc a través d'etapes que han marcat la seva història, partint de mitjans del segle XIX.

- 1859-60: Espanya declara la guerra al Marroc i posteriorment es signa el Tractat de Wad-Ras.

- 1904-6: Conferència d'Algesires que assigna funcions tutelars a Espanya i a França sobre el Marroc, amb el compromís de respectar la integritat territorial.

- 1908-9: Intervenció espanyola pels enfrontaments interns en el Rif que tenen com repercussió el disturbis de la Setmana Tràgica a Barcelona.

- 1910-11: Revolta de diverses tribus contra el sultà i les potències nacionalistes. Es proclama la guerra santa.

- El protectorat

- 1912: L'acord franco-hispano-britànic determina la transformació del país en protectorat francès i la seva divisió: Espanya rep el Rif, Ceuta i Melilla i la regió d'Ifni al sud, al costat del Sàhara. Tànger és declarada port lliure internacional i el sultà es converteix en una figura decorativa.

- 1921: Sota el comandament de l'emir Abdel Krim, inici de la sublevació nacionalista berber en el Rif contra el domini espanyol en el protectorat, Els berbers varen rebre el suport de la III Internacional i del Moviment Panislàmic, i es proclamà la República de les Tribus Confederades del Rif. Els francesos van intervenir i la rebel·lió es va ampliar a tot el territori.

- 1926: Amb la intervenció de l'exèrcit francès s'aconsegueix la rendició de l'emir. El Rif resta en mans d'Espanya.

- 1940-45 El sentiment nacionalista creix, en consonància amb el que succeix a la resta de països àrabs. El propi sultà Mohamed V el reclamava.

- 1956: Els francesos es van veure pressionats per moviments nacionalistes de lluita armada fins reconèixer la independència total del Marroc. I posteriorment l'Estat espanyol renuncia al protectorat de la zona nord, però Ceuta i Melilla resten sota sobirania espanyola.

- La independència

- 1957: Hassan II succeeix Mohamed V. L'Istiqlal i l'Exèrcit d'Alliberació fan les primeres accions

armades a Ifni.

- 1958: Espanya lliua al Marroc la Zona Sud del protectorat (regió de Tarfaya), però disposa que el territori de Seguia el Hamra, passi a constituir la província espanyola del Sàhara. El Marroc és admès a la Lliga Àrab.

- 1960: Primera reivindicació marroquina sobre Ceuta i Melilla.

- 1961: Mort de Mohamed V i investidura de Hassan II. Espanya retira les seves tropes.

- 1962: S'aprova per referèndum la primera Constitució que és redactada per un Comitè Constitucional designat pel Rei i boicotejat per l'oposició, exceptuant l'Istiqlal. Legitimació dels títols del monarca i *Amir al Muminin*⁴. Sistema parlamentari bicameral amb reconeixement multipartidista.

-1970: Nova Constitució de sistema monocameral, que només el Rei pot modificar.

- 1971-72: Hassan II aconsegueix la devolució de l'Ifni per part espanyola. El rei pateix dos atemptats i un cop d'Estat.

- 1975: Hassan II organitza la Marxa Verda per pressionar el govern espanyol en les negociacions del Sàhara. Assassinat d'Omar Benjelloun, líder de la UNFP

- 1976: Espanya cedeix l'administració del Sàhara al Marroc i a Mauritània. Argèlia trenca les relacions

⁴ Príncep dels creients.

diplomàtiques amb el Marroc i Mauritània. Proclamació de la República Àrab Saharaui Democràtica (RASD) i inici de la guerra entre el Front Polisari i el Marroc.

- 1980: Marroc construeix el primer mur defensiu al Sàhara. Líbia reconeix la RASD

- 1981: Mauritània trenca relacions amb el Marroc. L'ONU fomenta que el Marroc i el Polisari negociïn.

- 1984: Revoltes a Marràqueix i al nord del país. Acord espanyol per refinançar el deute marroquí. Firma del Tractat d'Unió amb Líbia, que retira el suport al Polisari, mentre Mauritània reconeix la RASD.

- 1985: Repressió contra la USFP i processos a islamistes. Sortida de l'OUA. Sol·licitud d'adhesió a la CEE

- 1986: Suspensió del Tractat d'Unió amb Líbia.

- 1987: Es reclama, mitjançant la Internacional Socialista Africana, la descolonització de Ceuta i Melilla.

- 1988: El Marroc i el Polisari accepten un pla de pau establert per l'ONU

- 1989: Es signa el Tractat d'Unió del Magreb Àrab. Acords de cooperació i enllaç entre Hassan II i Espanya.

- 1990: El Marroc participa en la Guerra del Golf. Vaga general i manifestacions a ciutats marroquines, en les quals moren diverses persones.

- 1991: Espanya exigeix visat als ciutadans magrebins. Firma del Tractat d'Amistat, Cooperació...
- 1992: Revisió de la Constitució ampliant les atribucions del poder legislatiu.
- 1993: Victòria del Bloc Democràtic a les eleccions legislatives. Hassan II dóna suport els acords de pau entre Israel i l'OLP
- 1994: Es celebra a Marràqueix la Conferència del GATT
- 1997 Eleccions al parlament marroquí. L'oposició guanya les eleccions i es forma govern sota la presidència d'un primer ministre socialista. S'obre una nova etapa en la història marroquina.

1.4. Una aproximació al context polític

El regne marroquí és governat per una monarquia constitucional que dóna sobirania al rei Hassan II des del 1961 i es fonamenta en una macroestructura política en la que cal destacar el *Makhzen*, estructura formada per la família del rei i pels nobles del país, que té gran rellevància econòmica i política, i que realitza segons els seus interessos opta per allò tradicional o bé per la modernitat (Rousset, Claisse 1992) Aquest nucli és el centre del poder al Marroc i té per finalitat la transmissió i creixement del seu patrimoni, de forma que controla el país com a un element de propietat i, també bona part de l'estructura política, en què participen uns determinats partits, dins d'un pretés pluripartidisme, que regeixen l'administració moderna del país (Colectivo Ioé 1994).

La Reforma electoral de setembre de 1992 (amb el primer ministre Mohamed Karim Lamrani) és un símptoma de canvi en l'estructura moderna.

El juny de 1993 els partits de l'oposició guanyaren per primera vegada les eleccions parlamentàries, any que l'Associació Marroquí del Drets Humans va denunciar l'existència de 750 presos polítics, però la victòria no es traduï en un govern de l'oposició, a causa de les maniobres que realitzà la monarquia.

En l'actualitat el parlament ha adquirit més autonomia respecte a la política dirigida pel monarca. I el resultat ha estat que l'oposició ha aconseguit, en les darreres eleccions, majoria absoluta per primera vegada, tot i excloure's de la votació als islamistes radicals.

El debat polític al Marroc no està, però, tant en la dinàmica parlamentària com en la successió de Hassan II, ja que aquest és un tema pendent i pot condicionar l'obertura del país cap a un sistema que no solament ha d'afrontar el repte de la democratització, sinó aconseguir l'equilibri social, econòmic i cultural entre tota la població, i molt particularment entre els àmbits rural i urbà.

Aconseguir aquest equilibri és la clau de volta per entendre i situar, uns partits islamistes que recullen, més, el descontent de la població i el desig de modernització del país, que el desig d'imposar un Estat musulmà.

- **Partits polítics**

- Partit de la Independència (Istiqlal), dirigit per Mohamed Bucetta i fundat l'any 1943.
- Unió Constitucional (UC) fundat l'any 1983 per l'ex primer ministre Maati Buabid.
- Unió Socialista de Forces Populars (USFP) de caire progressista i liderada per Abderrahim Buabid.
- Unió Nacional d'Independents (UNI).
- Moviment Popular Berber, partit que recull part de les reivindicacions culturals i lingüístiques del poble berber
- Unió Nacional de Forces Populars (UNFP) fundada per Mehdi Ben Barka.
- Partit del Progrés i el Socialisme, comunista i liderat per Ali Yata.
- L'organització islamista Justícia i Caritat, grup que des de l'islam qüestiona la política neoliberal del govern
- L'associació de la Joventut Islàmica que des del discurs musulmà s'apropa als plantejaments de l'esquerra marxista.
- Comunitat islàmica és el grup més moderat entre la resposta musulmana a la situació sociopolítica del Marroc.

- Organitzacions socials

- Unió General dels Treballadors Marroquins, orientada per l'Istiqlal des de 1960.

- Unió Marroquí del Treball, de caràcter moderat des del 1955.

- Confederació Democràtica del Treball, progressista, dirigida per la USFP des del 1979.

- Divisió política i administrativa del Marroc

Políticament l'Estat es divideix en trenta províncies i dos municipis, Casablanca i Rabat. Alhora la planificació política regional s'ha preocupat per les desigualtats regionals en el conjunt del país, formant set regions econòmiques amb la característica comuna de tenir una sortida al mar, amb l'objectiu d'equiparar els beneficis i la infraestructura entre províncies pobres.

Així doncs, la costa mediterrània s'ha dividit en tres parts per una planificació econòmica que dóna el poder central al governador, establint una regió al nord-oest amb capital a Rabat, altra al centre que té Fes com ciutat principal i Uxda a l'est.

1.5. Les cultures i les llengües del Marroc

Dues cultures i dues llengües ocupen el mapa cultural i lingüístics del Marroc, el marroquí variant de l'àrab i el berber.

Totes dues es troben al llarg del territori marroquí, però la cultura berber en concentra bàsicament al Rif i l'Atlas, mentre que l'àrab es troba en tota la geografia marroquina i sobretot en les grans ciutats. L'arabització del país que s'impulsa per la monarquia des de la independència és la causa d'aquesta extensió.

Aproximadament un 40% de la població marroquina es berber. És una cultura i una llengua dispersa per tot el Magreb i És la cultura originària d'aquest territori. Els berbers eren els habitants del Marroc quan arribaren els àrabs en el segle VIII. La cultura i llengua berber es troba a les zones muntanyenques, ja que es refugiaren en aquests espais per tal de defensar un model social i cultural propi.

La llengua berber es diferencia a través de tres varietats lingüístiques que també corresponen a unes zones determinades. En el Rif i zones properes es parla el rifeny o tarifit; a l'Atlas Mitjà i en les parts central i oriental de les vessants del Gran Atlas es parla el *tamazit*, i el *tashilhit* o *xelha*⁵ al sud i oest del Gran Atlas i en el Sous. Aquestes variants tenen un lèxic comú tot i que també mantenen diferències. El berber i el marroquí són llengües que no comparteixen ni els mateixos orígens ni semblances.

A les esmentades zones el berber és la llengua familiar i de comunicació, llengua que conviu amb el marroquí, ja que aquest és la llengua de l'administració, i amb l'àrab que és la llengua de cultura. Darrerament es dona un moviment bastant actiu, sobretot en el Rif, que reivindica públicament el berber com a llengua que cal

⁵ Alguns sectors de la població rifenya també anomena *xelha* a la parla del Rif.

reconèixer a nivell públic i que caldria ensenyar a les escoles, ja que per a la població de parla berber trobar-se amb una escola que solament utilitza l'àrab com a llengua d'ensenyament i aprenentatge és un obstacle important.

En l'actualitat el govern de la ciutat de Melilla, ciutat fronterera amb el Rif, a deu quilòmetres de Nador, dóna suport a la possibilitat d'impulsar un diccionari berber/espanyol, seguint l'exemple del diccionari tarifit/català ja publicat.

L'art berber encara es pot trobar en els útils quotidians i en elements arquitectònics a les zones muntanyoses i en els oasis presaharians. Les formes romboides i les ziga-zagues són els ornaments característics de l'art berber, que és sobri però encisador (AADD 1994).

Amb l'arribada dels musulmans la població berber acceptà, de mica en mica, la cultura àrabmusulmana i es convertiren a l'islam. La cultura àrab s'instal·là, principalment, a les ciutats. La confluència de la cultura berber amb l'àrabomusulmana, arribada des de Bagdad, ha produït excel·lents obres arquitectòniques que es troben al llarg del territori marroquí. La riquesa dels seus ornaments i dels alicatats són una mostra de la seva màgia i esplendor.

En el Marroc d'avui la cultura àrab és la cultura oficial de l'Estat, a través d'aquesta s'ha intentat transmetre un concepte de relacions socials i culturals que a través de l'homogenització, ha intentat afavorir el poder dominant a partir de la independència, en detriment de la diversitat cultural i lingüística marroquina i molt particularment de la cultura berber.

L'altra cultura i llengua del Marroc és el francès, utilitzada per l'elit cultural i dominant a l'ensenyament universitari. L'espanyol resta com a llengua de comunicació en la zona del protectorat i entre les persones de més edat (Levy 1992), tot i que la possibilitat de connectar a través de la televisió amb les cadenes de parla castellana i la influència cultural que arriba a través dels fluxos migratoris, està revitalitzant aquesta llengua entre la població, sobretot a la zona de Nador.

1.6. La religió

El Marroc és un Estat musulmà com recullen el preàmbul i l'article sisé del títol primer de la constitució aprovada l'any 1992. El mateix article reconeix el dret al lliure exercici d'altres religions. Dins l'islam, el Marroc és un país del corrent sunnita, per tant ortodox, que segueix el rite malequita.

El cap religiós del país és Hassan II, "Príncep de Creients" i descendent de la família del profeta, per la branca alauita. El rei juga una doble figura, política i religiosa, que fa difícil parlar de política i de religió com a elements separats i que dota a Hassan d'un poder considerable que s'utilitza, en un o altre sentit, segons la situació i conveniència. Dinàmica que perpetua en els darrers trenta anys una situació de gran complexitat per a la vida política i religiosa al Marroc. Exemple d'aquesta complexitat ha estat la recent construcció de la gran mesquita de Casablanca, la segona en dimensions del món musulmà, ja que per a l'oposició, la construcció d'aquest monument, amb un cost de 536 milions de dòlars, és un exemple de com la monarquia intenta mantenir un paper afavoridor

de l'islam, per soterrar les problemàtiques socials que més preocupen a la ciutadania.

L'islam és una religió monoteïsta que es recolza en la paraula revelada a Mahoma, el profeta, i que recull l'Alcorà. Es caracteritza pel lligam entre el discurs religiós i el social a través d'una llei que es deriva de la interpretació dels textos religiosos.

Es basa en cinc principis o pilars:

- **La confessió de fe**, acte amb el qual la persona entra a la comunitat musulmana acceptant la unitat de Déu.

- **L'almoïna**, com forma de restituir a Al.là el que ha donat a l'home.

- **La peregrinació** a la Meca o en el seu lloc, la peregrinació a una ciutat santa, sempre que el fidel estigui en condicions de fer-la.

- **El dejuni del Ramadà** és el ritual del món musulmà per excel·lència, i es realitza durant el més que porta aquest nom. Consisteix en no ingerir ni líquids ni sòlids, ni realitzar cap acte sexual, ni perfumar-se, ni fumar, entre la sortida del sol i el vespre. Són exclosos de realitzar el dejuny els infants i els malalts (s'inclou la dona embarassada).

- El darrer pilar és **l'oració**, acte que el creient ha de fer cinc cops al dia, i per la que cal preparar-se netejant el cos.

La guerra santa és per a alguna de les interpretacions musulmanes, altre dels fonaments, però la declaració d'aquesta contra els infidels ha d'anar precedida d'una

invitació a la conversió.

Tots aquests principis i la seva pràctica, entre les quals destaquen l'oració diària i el ramadà, fan de l'islam una creença que uneix a l'*umma*, paraula que recull el concepte de poble musulmà i la solidaritat entre els musulmans.

Al Marroc, l'islam, sobretot en les zones rurals, ha pres un to màgic que el poble expressa a través de certa veneració al marabut⁶ i d'una interpretació de la religió que, en ocasions, es recolza més en elements de tradició i superstició que en l'Alcorà.

La religió musulmana és seguida pel 90% de la població marroquina i és practicada en allò més convencional i també en les pràctiques més essencials per un gran nombre de marroquins i marroquines. A les ciutats la pràctica musulmana s'està concentrant en allò més puntual, com per exemple l'assistència a la pregària del divendres i el compliment d'actes assenyalats, procés que és catalogat per alguns estudiosos com de secularització.

Junt amb aquest gran grup de la població, també existeix un petit grup de persones que pren posicions, pel que respecte a la religió, molt properes a l'agnosticisme i l'areligiositat que es donen en el món occidental, però aquestes mantenen un paper de compromís extern amb la tradició.

L'islam coexisteix amb un reduït nucli de jueus, el 0,1% de la població, que resideixen al Marroc després

⁶ Santó musulmà que el poble ha convertit en element de veneració, visitant la seva tomba.

de ser expulsats de la península Ibèrica, tot i que aquesta comunitat es reduí considerablement quan s'instaurà l'Estat d'Israel. Al Marroc també es troba una minoria de cristians, particularment catòlics, que suma el 0,4% de la població, aquests arribaren, bàsicament, a través de la colonització francesa i espanyola (ME&NA 1995).

Durant els anys 80 reconèixer l'existència d'un islam crític amb el rei i d'un moviment islamista basat en la tradició musulmana, podia portar a una situació de cisma entre la realitat religiosa i social representada pel rei i cap religiós, i una petita, però activa minoria que creix i creu en un islam alliberador de l'opressió que representa la monarquia. Per aquest motiu es presentà aquest moviment com al culpable de les revoltes socials dels anys 80 a Nador, Uxda, Casablanca, Fez... Categoritzant-lo públicament de fonamentalista i de grup terrorista molt actiu.

Per altra banda el paper dels ulemes⁷ i del seu consell l'*alim* en la vida política marroquina és complex, ja que un sector es mostra proper al rei i un altre als islamistes. Aquesta complexitat comporta una pèrdua del seu estatut com a guardians de la fe i del seu prestigi popular (Tozzy 1992) i també els resta valor per erigir-se com a àrbitres de la situació.

El govern, per aturar l'expansió dels grups islamites, ha posat en acció un pla que es desenvolupa en dos sentits. Per una banda s'ha incidit en la formació dels

⁷ Són els doctors de la llei i guardians de l'ortodoxia en allò religiós i en allò social pel fet que a l'islam la llei està lligada a la religió i la religió és tradicionalment la columna vertebral de l'organització social.

ulemes per tal de crear un cos adaptat al discurs oficial⁸ i amb capacitat d'intervenir. I per l'altra s'ha impulsat un pla per tal de controlar la construcció de mesquites, a través del ministeri d'afers religiosos, que intenta aturar la proliferació de mesquites de barri, lloc on l'islamisme pot desenvolupar-se sense control de l'Estat. Sobretot, quan una de les finalitats del discurs islamista és fer de la mesquita "una escola popular que realitzi les funcions d'orientació i d'educació a tots els nivells" (Tozzy 1992, 414).

Mentre, la joventut universitària, malgrat les dures intervencions de la policia en els campus universitaris, sembla cada cop més propera a un moviment islamista que creix a l'empara d'una ideologia crítica amb la situació social del país i amb un projecte modernitzador que el distancia del paper tradicional i repressor amb què el govern vol etiquetar-lo.

En l'actualitat la situació religiosa i política continua una dinàmica que fa difícil parlar del futur. El cert és que l'islam crític amb l'actual situació de la societat marroquina creix, i que aquest està aportant alternatives socials i religioses, que com en altres països, es manifesta per una via de participació en la vida política. És aquest l'islam del futur?

⁸ Aquesta estratègia s'implementa després d'observar que aquest ha estat el cos més influent en la ruptura entre Estat algerià i islam. I per a alguns analistes el centre del conflicte que avui encara viu Algèria.

1.7. Aspectes socials

Moumen (1992) afirma que a principis dels 90 la meitat de la població marroquina (aprox. 12 milions de persones) sobreviuen en la misèria, mentre la fortuna del monarca estava valorada en 1.000 milions de dòlars. I denuncia, en base a l'informe BIRD, que l'any 1983 el 45% de la població vivia en una pobresa absoluta i que gran part de les famílies sobreviuen gràcies al contraban, el mercat negre, els tràfics de tot tipus, la prostitució, la mendicitat...

Abouhani⁹ indica que als ravals marroquins el treball es reparteix entre el caps de família de la següent forma:

- un 58% té treball regular
- un 14% està en atur permanent
- un 10% són petits comerciants
- un 25% està ocupat de forma irregular en l'economia submergida

Els joves són el sector de la població més castigat per la manca de treball, ja que un nombre important s'afegeix contínuament al grup d'aturats. Prengui's com a referència que a l'any 1967 el nombre de joves que entraren en edat laboral fou de 265.000 i en l'any 1970 aquesta xifra fou de 400.000 (Mazouz 1988).

Una família que visqués en els rabals necessitava, a l'any 1989, uns 1.073 dirhams (DH) mensuals, tres

⁹ Citat per Moumen (1992).

vegades més que del que calia a inicis dels anys 70, però la majoria de la població que viu en aquestes zones estava i, està, molt lluny de guanyar aquesta quantitat, ja que el sou mig estava en els 500 DH (Abouhani 1989). L'any 1997 el sou d'alguns funcionaris com per exemple els mestres estava al voltant dels 1.500 dirhams, unes 30.000 pessetes i el sou d'un treballador no qualificat era de 15.000 pessetes.

Una de les problemàtiques més greus per a les famílies marroquines és la vivenda, ja que 700.000 persones viuen clandestinament en assentaments precaris i àrees històriques, mancades de l'estructura necessària de les grans ciutats. La taxa de creixement d'aquest tipus de vivenda era del 10% anual entre 1971 i 1982 (Guia del Mundo 1996).

La premsa marroquina de l'any 1990 recull la xifra de 3 milions d'aturats, quantitat que suposa un 50% de persones actives a l'agricultura i 3,5 milions a les ciutats. El percentatge global és difícil de donar però es considera que està a l'entorn del 40% segons les diverses fonts consultades. Només 70.000 joves dels 400.000 que cada any estan en edat de treballar ho aconsegueixen. Per altra banda, el treball infantil està generalitzat, sobretot en la confecció de tapissos i estores, a canvi de sous molt baixos.

Les classes socials del medi urbà estipulades per Lahlou (1992) són:

- L'alta burgesia: amb la burgesia militar i tecnòcrata recent, i la burgesia terratinent i els grans comerciants.

- El funcionariat és una classe que ha crescut degut al desenvolupament de l'administració pública, tenen un nivell de formació que tendeix a ser elevat i també aspiracions per gaudir d'un nivell més alt de consum que són obstaculitzades per uns sous que no creixen al mateix ritme que els preus. És un sector social atret pel discurs de la modernitat a l'estil occidental. Aquesta classe, junt a la burgesia tecnòcrata i la militar representa entre el 5 i el 10% de la població marroquina.

- La classe mitja tradicional és un grup social que no ha sabut respondre als temps de transformació que dominen, motiu pel qual ha perdut part de la seva influència. La seva presència és important en ciutats com Fes i Meknès.

Per Khrouz (1992, 287) "La classe mitja essencialment situada en les ciutats està lliurada cap al model occidental de consum, mentre el creixement demogràfic i l'èxode rural continua engrandint la població urbana".

- La classe intermitja la constitueixen petits comerciants, artesans i treballadors que tenen accés a uns ingressos més o menys estables, però la seva situació és de precarietat pel creixement dels preus i per la duresa del sistema fiscal.

- Els desheretats són numèricament la classe més important com ja s'ha expressat a l'inici. L'analfabetisme, les condicions de l'hàbitat, en barris sense serveis o en *bidonvilles* i la manca d'informació no permeten entreveure una sortida a la seva situació.

Una altra de les qüestions socials que preocupen de la

situació que viu el Marroc, són les condicions de les migracions internes del camp cap a la ciutat, ateses les seves característiques, ja que un 81% de població d'origen rural no té cap mena d'instrucció i un 13% no ha finalitzat els estudis primaris. Hi ha un 31% de persones no instruïdes entre els migrants nascuts a grans ciutats, un 50% entre els que provenen de petites ciutats i un 44% entre els migrants que vénen de ciutats intermitges. Els oriünds de les grans ciutats tenen en qualsevol grup de professions unes proporcions menors d'analfabets i major nombre d'instruïts, en comparació a la mitja general dels migrants interurbans, mentre que els que provenen de ciutats petites tenen característiques totalment inverses, i els de ciutats intermitges més aviat s'aproximen a la mitja general. (CERED 1989)

1.8. Dades econòmiques

La situació econòmica del Marroc és preocupant, ja que segons dades recents (El País 1997) les reserves en divises són del 4.100 milions de dolars, import que solament permet fer front a les despeses d'importació dels sis propers mesos, i el deute públic extern és de 25.000 milions de dolars, xifra que suposa una càrrega anual d'interessos de 2.300 milions de dòlars.

Aquestes xifres són preocupants per a un país que a l'any 1992 (A.A.D.D. 1996) va importar per valor de 7.356 milions de dolars i que en la mateixa data va exportar per valor de 3.977 milions de dolars. Cal afegir que és un país amb una dieta basada en els cereals i amb una política agrària que a causa de la seva inestabilitat en la producció -entre els anys 1991 i 1993 perdé producció per un valor de 8 mil milions de

DH (ME&NA 1995) - es mostra insuficient per les necessitats del país, ja que en el 1992 va haver d'importar 3.095.000 tones de cereals i té una dependència d'importació d'aliments que en els bienni 1.988-90 és situà en el 21%.

El PNB per càpita a l'any 1992, va ser de 1.030 dòlars i el creixement anual del 1,4%, percentatge molt per sota de l'esperat per a països amb el seus recursos (Morrison 1991). La inflació és del 7% i l'índex de preus al consumi passà de 100 l'any 1.980 a 237 al maig 1.993.

Els principals productes d'exportació són: fertilitzants en brut 12%; fertilitzants sintètics 10%; elements químics inorgànics 7%; mobles 6% i marisc 5%.

Els principals mercats del Marroc són enpercentatge: UE 62%, Àfrica, 10%; Sud i Sudest asiàtic, 9% i Japó, 5%.

Les inversions privades estrangeres, creixeren a l'any 1991 en 424 milions, sent els principals inversors França i Espanya.

El Marroc, a l'any 1992, renegocià amb el Club de París un deute extern d'11.200 milions de dòlars. Els crèdits de cooperació per al desenvolupament es varen renegociar per un termini de vint anys, mentre que els préstecs per altres conceptes es pactaren a quinze anys, quan el país vivia un procés d'ajustament econòmic. Però l'actual situació econòmica no pot respondre a aquests acords i obre un interrogant sobre el seu futur.

Els motius d'aquests desajustaments es troben en una

planificació de l'economia que no respon a les necessitats i que no té en compte els desequilibris i característiques que viu el país. Els problemes d'una planificació inadequada es poden exemplificar a través del fracassat projecte d'integració del litoral mediterrani, ja que l'espai econòmic no ha crescut de sud a nord com havien previst els planificadors, sinó de nord a sud a causa de les influències de l'economia submergida i del contraban (Atelier SD).

Un resum de l'activitat econòmica d'aquests darrers anys es pot representar a través de l'activitat econòmica en el nord del país, en què la ciutat de Tànger ha conegut una industrialització tèxtil i agroalimentària important, mentre Tetuan s'ha enclavat industrialment. Mentre, les ciutats de Nador i Uxda han augmentat la seva capacitat industrial en els sectors de la petita siderurgia, l'agroalimentació, la producció d'energia, ciments, etc., alhora que l'extensió de regadius a les províncies de Nador, Uxda i Alhucemes fomenta l'agricultura de l'nordest mediterrani.

Però l'economia del litoral mediterrani es caracteritza per una frontera que la desestabilitza. Tànger i Tetuan reben la influència de la zona franca de Ceuta i de Gibraltar; Nador i Uxda, de la zona franca de Melilla i d'Algèria, respectivament. Aquesta proximitat minva els esforços de producció, sobretot dels articles de consum, com els electrodomèstics, els aparells audiovisuals, les peces específiques de tot tipus, els articles domèstics, els productes alimentaris elaborats... monopolitzats per una actiu contraban que amplia les seves xarxes cap al sud (Atelier SD).

Per Moumen (1992) l'altre factor que cal tenir en

compte quan es parla de l'economia marroquina, són les despeses socials que han comportat els plans d'ajustament estructural que el govern ha impulsat amb el suport del Banc Mundial, despeses que durant anys s'han negat per ambdós organismes.

Per tal de donar una idea dels sectors productius més importants pel Marroc i tenint com referent el cens de l'any 1982, cal esmentar que l'agricultura és el sector que més treballadors capta, amb 2.351.000, seguit del sector serveis administratius i financers amb un milió de treballadors i de la manufacturació amb 930.000 mil persones. Els altres sectors productius tenen una ocupació inferior, entre els que sobresurten la construcció i el serveis d'hosteleria.

Resta per aportar algunes dades sobre la importància econòmica que tenen les remeses dels emigrants pel Marroc, ja que l'import d'aquestes és el 43% de les exportacions i sumen una xifra que és de 1.200 milions de dòlars (El País 1991).

1.9. La immigració marroquina a l'estranger

Si bé, com ja s'ha comentat, les migracions de marroquins cap a Europa, en la història contemporània, es remunten a principis de segle, cal assenyalar que aquestes s'han intensificat en els darrers quaranta anys. Les migracions han afectat particularment a les zones rurals i zones menys afavorides pels recursos naturals i les inversions de l'Estat.

La regió del Sous, situada en el sud del país i limitant el Sahara occidental, i molt, significativament les zones muntanyenques que la

composen, va ser una de les zones pioneres en l'emigració cap altres zones del país i cap al Nord de la Mediterrània. A inicis del anys vuitanta una de cada dues famílies depenien dels estalvis que enviaven els treballadors que residien a l'estranger (Berriane 1996 A).

Però més recentment són les províncies del Noroest: Uxda, Taza, Nador i Alhucemes les més actives quan es parla d'emigració cap l'estranger. Entre els anys 1960 i 1972 s'han comptabilitzat 32.600 treballadors a l'estranger, gran part d'ells originaris de Nador i Alhucemas. L'emigració rifenya s'ha dirigit principalment cap a França, Holanda, Alemanya, Bèlgica, Algèria i més recentment cap l'Estat espanyol.

Una altra zona d'emigració la conformen els oasis saharians, regió que, malgrat la seva bellesa, no disposa del recursos naturals suficients, fet que junt a la pressió demogràfica, comporta que, en l'actualitat, en aquesta zona hi hagi un o dos emigrants per família i que a l'oasi de Figuig el 13% dels caps de família siguin emigrants, de forma que solament un 12% d'aquests no han emigrat mai (Bencherifa i Popp 1990)¹⁰. Les conseqüències d'aquesta emigració, duen a que una de cada dues cases visquin de les remeses dels familiars que treballen a l'estranger.

Si bé les regions que s'han esmentat són les que representen els fluxos més importants, no s'ha d'oblidar que altres regions com Jebala, al nord del país; el territori de l'Atles Mig i més recentment, la zona de Tadla, a la regió de l'Atles, estan vivint importants processos d'emigració.

¹⁰ Citat per Berriane 1996 A.

Entre els destins dels marroquins a Europa, segons fonts del Ministeri de la Comunitat Marroquí a l'Estranger, a partir dels anys seixanta, sobresurt França -amb 720.000 persones-, Holanda i Bèlgica per aquest ordre, entre els primers països de destí. Posteriorment, cap els anys vuitanta, Itàlia amb 130.000 marroquins i Espanya amb uns 90.000, són els països de recent emigració, tot i que el segon, encara fa funcions de país de pas, com ho demostren les contínues detencions de vehicles que transporten, clandestinament, ciutadans marroquins vers l'Europa del Nord o cap a Itàlia.

Si s'atén a d'altres destins, cal esmentar que Algèria abans d'entrar en la guerra civil acollia uns 100.000 marroquins i Líbia prop de 120.000.

La xifra oficial de marroquins a l'estranger es aproximadament de dos milions, nombre que es reparteix per una ampla franja del planeta (Berriane 1996 B), xifra que cal relativitzar per les dificultats de l'Estat marroquí per controlar els fluxos migratoris, ja que la clandestinitat hi té un paper important en aquests.

També cal dir que el govern marroquí no intervé sobre les xarxes d'emigració que clandestinament actuen en el seu territori, i que no es donen reaccions oficials sobre els greus accidents que pateixen els ciutadans marroquins quan intenten arribar amb les pateres fins a la costa andalusa (Rodríguez 1997).

1.10. Algunes característiques del Rif

Atès que la regió rifenya és un dels orígens més importants entre la població marroquina que resideix a Catalunya i en conseqüència, l'origen de gran part de les persones que han participat en la recerca, s'exposa una breu aproximació a la situació geogràfica i socioeconòmica de la regió.

Aquesta zona està creuada per una serralada en forma d'arc que s'estén al llarg de la costa mediterrània que dóna el nom a la zona. És per tant, una regió en la qual l'orografia compartimenta els espais i dificulta les comunicacions, cosa que ha facilitat, històricament, la creació de grups socials tancats sobre si mateixos.

S'hi distingeixen quatre grans comarques (Colectivo Ioé 1994):

- La plana costanera i fèrtil de la zona atlàntica, on es cultiven ceps i cítrics.
- La forca occidental del Rif amb valls propícies a l'agricultura mediterrània, sobretot l'olivera.
- El Rif central, cor del massís muntanyós, i
- El Rif oriental que és una zona seca, de clima estepari i gairebé desèrtic, exceptuant la vall del riu Muluya, amb una plana fèrtil que és un espai obert cap al límit amb Algèria. La costa d'aquesta banda és molt retallada.

El Rif gaudeix d'un règim de pluges molt baix i inestable.

És una zona bastant poblada, amb una mitjana de 100

habitants per Qm.2, densitat que en algunes zones arriba fins els 300 i 400 habitants per Qm.2 (Berriane 1996).

En el Rif l'estructura social, sobretot a la zona rural, es desenvolupa a través d'una organització tribal que es basa, per alguns estudiosos, en un casaments endogàmics de tipus patrilineal (Jamous 1981) per tal d'obstaculitzar l'entrada d'estranyes en el patrimoni familiar. Aquesta estructura descansa en les dones, la casa i la terra, com a elements d'una entitat socioeconòmica de tipus patriarcal on la dependència entre els individus està marcada per la necessitat de mà d'obra i pel paper que cadascun ha de realitzar segons l'edat i el gènere. No obstant, l'organització familiar mantinguda anys sembla trancar-se, ja que la densitat demogràfica està posant en perill la capacitat de conservació del patrimoni i, per altra banda, l'emigració interior i a l'estranger està fraccionant l'esmentada dinàmica social i familiar (El Harras 1987).

La història recent del Rif està marcada per un cert oblit de l'Estat. És un espai que per part de la població marroquina és considerat *siba*, que significa espai de desordre i d'agressivitat, paraula que conceptualitza el poble rifeny en l'estereotip dels marroquins.

La regió està formada per les províncies d'Al Hoceima i de Nador.

El Rif va viure traumàticament la revolta social de l'any 1984, ja que la repressió de la mateixa fou extremadament contundent a Nador. La monarquia sempre ha estat dura amb el Rif a causa dels moviments nacionalistes i culturals que en el seu si han sorgit.

Les migracions del camp cap a la ciutat han comportat una

important concentració de població a l'entorn de Nador, província en què a l'any 1993 habitaven 817.000 persones, a la d'Al Hoceima la població era 377.000 habitants. Tot i això la població que viu en espais rurals -dedicada a l'agricultura- és nombrosament més important que la que resideix a les ciutats.

La immigració externa, com ja s'ha comentat, també és un fenomen social important. Entre 1960 i 1980 el 18% dels emigrants marroquins a l'estranger eren originaris de la regió rifeña (El Moubaraki 1990).

Algunes dades escolars del Rif aporten que en el curs 1991-92, a la província de Nador i d'Al Hoceima el nombre d'alumnes en el primer cicle de l'ensenyament fonamental era superior a l'àmbit rural que a l'urbà. Una lectura de les dades sobre el segon cicle de l'ensenyament fonamental, en la mateixa data, reflexa que en les dues zones el nombre d'alumnat minva considerablament, més del 50% de l'alumnat (DEM 1992).

L'economia es basa en la ramaderia -ovina i cabruma-, l'agricultura, i els conreus de cereals.

L'impacte econòmic del protectorat espanyol no aportà gaires avenços, i gran part de la indústria que s'instal·là, com la conservera, va anar tancant de mica en mica, el mateix que les explotacions mineres. Els ports d'Al Hoceima i Nador mantenen una important activitat pesquera. El port de Nador també és important pel tràfic marítim -és l'entrada de quantioses importacions- tot i la davallada del 27% del seu negoci l'any 1991 respecte a les dades de l'any 1990 (Almaghrib 1993).

N'obstant, Nador s'està transformant en una zona industrial i en la principal ciutat del Rif; és la segona plaça financera del Marroc, a causa de l'arribada de gran part de les remeses que els treballadors estrangers envien als bancs de la ciutat. Aquesta activitat i la influència comercial de la ciutat espanyola de Melilla, que dinamitza els fluxos de capital i afavoreix el contraban d'electrodomèstics, entre altres articles, així com les repercussions econòmiques de la producció de kif, fa de la zona un espai de contrast entre economies familiars de subsistència, la major part, i altres que mantenen cert dinamisme financer. Un altre element de desenvolupament econòmic el formen alguns dels primers treballadors immigrants que han tornat al país, puix gaudeixen de pensions que representen imports, molt elevats per l'economia de la zona, que tenen significatives repercussions, sobretot en la construcció.

Però per altra banda, a causa del conflicte algerià, el Rif, ha passat de ser una zona relativament turística que atreia als algerians, a ser una zona que mostra clars símptomes de crisi econòmica, sobretot en el sector comercial (Almaghrib 1993). La crisi, però, també es manifesta en altres sectors econòmics, ja que els guanys que realitzen uns pocs no reverteixen en l'economia de la zona.

Per tal d'impulsar una actuació col·lectiva i solidària en el Marroc mediterrani, l'Agrupació d'Estudis i investigacions sobre el Mediterrà, amb el suport de l'ajuntament de Tetuan va proposar l'any 1990 un pla que té com objectius principals:

- Censar les potencialitats de desenvolupament de la regió: agricultura, indústria, pesca, boscos i turisme.
- Recollir els estudis efectuats sobre la zona dels operadors econòmics i financers, tant del Marroc com de l'estranger.
- La prospecció de suports i de projectes de cooperació que es realitzarien des del Marroc.

2. L'EDUCACIÓ A L'ISLAM¹¹

Per entendre els conceptes d'instrucció i d'educació en el context islàmic, cal remetre's al verb saber, paraula utilitzada en l'Alcorà per parlar d'educació. El concepte de saber, de coneixement en el text alcorànic es desenvolupa en una perspectiva teològica, on el creador, Al.là, és el revelador i la guia del saber, de l'educació i del paper de l'educador i educadora.

La ciència és el que Al.là transmeté als homes mitjançant Mahoma. La paraula revelada es recull a l'Alcorà i a la *Sunna*¹², llibres en els quals s'expressa la ciència, per

¹¹ Les cites de l'Ajlàq, Al-Ajlàq wa-l-wa yibat, utilitzades en aquest apartat, s'han extret del llibre. Cherif-Ghergui, A. 1977. *La ideologia islàmica. Dimensió psicoeducativa.*

¹² Aquests són els llibres sagrats per excel.lència. A l'Alcorà es recull la paraula revelada a Mahoma per Al.là i a la Sunna es recullen les tradicions, els hadîth, que s'adjudiquen al profeta després de rigorosa comprovació.

excel·lència, en el món musulmà.

"...I perquè sàpiguen els que han rebut la Ciència que això és la Veritat vinguda de tu Senyor, perquè creguint en ella, i humiliïn davant d'aquesta el seu cor. En veritat, Déu dirigeix els creints cap a una via recta" (Alcorà 22.54).

La religió perdé, amb el pas del temps, el paper dominat dins de les ciències, però no l'orientació, i en pocs anys, floreixen els savis que es preocupen per aquestes des de fora la teologia, motiu pel qual algunes ciències foren prohibides total o parcialment, puix no totes eren dignes, atenent les orientacions de la doctrina alcorànica i les interpretacions dels savis lligats a la tradició més rànica.

"Donaren ciència a David i Salomó. I digueren. "Lloat sigui el Déu, que ens escollí entre molts dels seus servents preferits" (Alcorà 27.15)

El desenvolupament social i cultural, modificà i ha modificat amb el pas del temps la situació, i les institucions educatives islàmiques s'han adaptat, en alguna mesura, a algunes de les demandes de la societat, tot i que la tradició manté un paper molt significatiu, tant en els continguts com en els seus mètodes, que obstaculitza una visió i lectura de l'Alcorà que permeti el canvi i que doti a l'islam d'una visió crítica i dialèctica, que descansi en la raó com a mitjà per desenvolupar la modernització des del propi discurs islàmic (Arkoun 1991).

Al llarg d'aquest apartat es descriuran els primers passos de l'evolució d'aquest procés.

2.1. L'educació a l'Alcorà i la Sunna

Els fins de l'educació a l'islam són similars a molts dels objectius proposats pels diferents pensaments i cultures a occident, tant des d'un punt vista teològic com socio-cultural.

En els escrits alcorànics es troben interessants aportacions a la filosofia de l'educació. Els seus objectius són l'aprenentatge i l'ensenyament com a pràctiques per aconseguir la felicitat en la vida present i futura, en allò material i també en allò espiritual (Cherif-Chergui 1977).

Prenent com a referents les *aleies*¹³ els *hadîth*, es distingeixen dos vessants en l'àmbit de la formació: Una, on l'educació de la persona és el mitjà per aconseguir la plenitud espiritual en si mateixa, com a membre de la *umma*¹⁴; i una altra, on l'educació és el mitjà per adquirir valors, coneixements i referents culturals socialment valorats.

Els missatges d'una i altra vessant es troben barrejats al llarg dels diferents textos. I Al Ghazali, recollint la importància de la formació, escriu: "Aquells que no aprenguin, no podran practicar la religió, ni conèixer les seves regles" (MEN 1983, 17).

La societat musulmana reconeix el dret a l'educació com a mitjà per adquirir una bona formació, un esperit i un cos sans. Formar-se és un deure que no es limita tan sols

¹³ Les sures formen els capítols de l'Alcorà i les *aleies* són els apartats.

¹⁴ Concepte que recull el sentiment de comunitat musulmana.

als infants, sinó a tothom, independentment de l'edat i del sexe. Az-Zarnuji sabi musulmà del segle XIII, inicia un dels seus escrits amb la següent frase, "La recerca del saber s'exigeix a tots els musulmans, siguin homes o dones" (1991, 37).

Per a l'islam la comunicació i transmissió dels coneixements als altres és un deure,

"Si disputen amb tu digues. <<Jo em sotmeto a Déu i el mateix fan els que em segueixen>>. I digues als que reberen l'Esriptura i als que no la reberen. <<Us convertiu a l'Islam?>>. Si es converteixen van ben orientats, si et tornen l'esquena, a tu tan sols t'incumbeix la transmissió" (Alcorà 3.20).

Ibn Mâjah (MEN 1983 B) explica en un dels seus llibres, que trobant-se el Profeta davant d'un grup de persones que resaven i d'altres que estaven ensenyant, lloà als que instruïen enfront dels que resaven, argumentant que ell havia estat enviat per a ensenyar.

Són diversos els escrits que parlen de Mahoma com a una persona educada. Aquest és el cas del text, "*Mohammad l'exemple parfait*", on es parla del profeta com a un home virtuós, educat i noble, malgrat les dures circumstàncies que passà en la seva infància. És el Profeta qui revela "el meu senyor m'ha educat i m'ha donat una perfecta educació" (MEN 1983D).

Com a mostra de la rellevància de l'educació per a Mahoma s'esmenta (Kattan 1991) que el profeta va alliberar a presoners de guerra, sota la condició que ensenyessin a llegir i escriure els musulmans

Les bases per la formació teològica de la persona es

desenvolupen a l'Alcorà i la Sunna, en aquests textos, sobretot en els segons, es reconeix les capacitats de l'individu per a enriquir la seva personalitat a través del saber. També es donen pautes per protegir a l'individu enfront el mal, orientant-lo en el camí que Al.là ha construït per a ell.

2.2. Cites educatives en els textos alcorànics

Un recorregut per diversos missatges alcorànics, exemplificarà l'abans esmentat. Aquest s'iniciarà seguint les recomanacions dirigides cap al desenvolupament de la mainada, en un clima afectiu i responsable, tema que ocupa bona part de les orientacions donades pels llibres sagrats.

2.2.1. L'educació de la mainada

Conscient de les necessitats de la persona en els primers passos per la vida, l'Alcorà crida l'atenció a les dones, perquè s'entreguin a l'educació dels seus fills. També ofereix a pares i mares, diversos consells per a l'educació d'aquests.

"Sigueu generosos amb els vostres fills i milloreu la seva educació; ells són un do de Déu per a vosaltres". (Ajlàq 104).

El Profeta, dirigint-se a tota la població, manifestà així, un dels principis pedagògics que des de Rousseau als més recents moviments de renovació pedagògica, recomanen:

"Qui tingui un infant, que s'adapti a ell". (Ajlàq 98)

En la mateixa línia, però amb un caire més religiós diu:

"Déu beneixi l'home que ajuda el seu fill a ser pietós". (Ajlàq 106)

Això implica la formació dels infants en el missatge de l'Alcorà, a través de la família i de les escoles alcoràniques. L'educació de la quitxalla no s'abandona a l'espontaneïtat, ja que deixa en mans dels pares, familiars, veïns i a la societat en general, la responsabilitat sobre la seva educació en la fe i per a la vida.

2.2.2. L'educació familiar

Seguint el procés de socialització de l'infant i la importància de l'educació familiar en els primers passos de l'individu, els textos alcorànics ofereixen un seguit de recomanacions dirigides a l'infant i als pares. Al primer li recomana ser pietós amb els seus progenitors (Alcorà 17.23), fent especial esment, en el respecte que cal tenir cap a la mare, a la qual se li adjudica el paper d'educadora per excel·lència.

"Hem recomanat a l'home ser bondadós amb el seus pares, puix el dugué sa mare amb gran cansanci"
(Alcorà 31.14).

En una perspectiva més general, a la sura 24 de l'Alcorà, anomenada de "La Llum", es donen una sèrie de recomanacions sobre com actuar amb educació i modèstia en una casa aliena, respectant les normes de convivència musulmana.

2.2.3. L'Educació comunitària

Des de les perspectives de l'educació comunitària l'islam orienta vers el respecte pels altres:

"Adoreu a Déu únicament, sigueu bons amb els pares, familiars, orfes i pobres; amb el veí proper, amb el veí del costat, amb el company, el viatger, amb els vostres esclaus i amb qui pugueu" (Alcorà 4.36).

El text sagrat diposita en els pares una gran responsabilitat, ja que els dóna un paper rellevant en les seves orientacions vers la família, sense oblidar, però, la importància que té la resta del grup familiar en un sentit ampli, ja que també es demana especial consideració i obediència per als oncles i cosins.

Aquesta orientació vers la comunitat familiar és per a l'islam, el punt de partida vers una educació comunitària que té la seva màxima expressió en la *umma*, concepte que recull la necessària solidaritat entre els musulmans i a través de la qual aquests es senten com a un sol poble. L'Alcorà concep la comunitat musulmana com a un grup solidari a l'entorn de la creença en un sol Déu, motiu pel qual és tan important el monoteisme dins de l'islam.

En la perspectiva de l'educació comunitària s'incideix en la necessitat de mostrar especials atencions cap als més febles, pobres i orfes, fent insuficient l'entrega de l'almoïna i la pregària. L'Alcorà recomana:

"Creints, no malbarateu les vostres almoïnes lluint d'elles... com qui gasta la seva hisenda per ser vist pels homes.." (Alcorà 2.264).

"No forma part de nosaltres qui no és caritatiu amb l'infant, no respecta al gran, no incita al bé i no refusa el mal" (Ajlàq 132)

En la mateixa línia d'orientacions l'Ajlàq 121 expressa:

"L'home es germà de l'home, ho vulgui o no".

A partir d'aquestes paraules pot entendre's un missatge de solidaritat entre les persones, en què l'altre no sigui segregat per raons culturals, racials, socials... (MEN 1983C)

Es podria seguir aquest recorregut pels llibres bàsics de la fe musulmana, de forma més detallada i àmplia, però el que aquí es pretén no és fer un estudi detallat de l'educació a l'islam, sinó realitzar una aproximació que permeti entendre quin espai social ocupa l'educació a l'islam i quins elements educatius s'en desprenen d'aquests, prenent com a orientació alguns dels referents bàsics del món musulmà, per tal d'entendre, a partir d'aquests, quins trets culturals, morals i religiosos ha desenvolupat l'educació dins de la fe musulmana, quines influències han arribat fins a la cultura àrabomusulmana del present a través de l'educació, així com el valor, concepte i referents educatius que la comunitat marroquina manté en la cultura familiar, a través de la transmissió que realitzen el adults. No es pot oblidar que aquests, com posteriorment es desenvoluparà, es formaren en un context musulmà dominant i quasi exclusivament en les escoles alcoràniques.

2.3. El concepte d'infància a l'islam

El concepte de *tifl*, remetent-se al text alcorànic, és el que Belarbi (1991) considera que expressa millor el concepte d'infant, atenent a una categoria d'edat. Aquest mot significa en la seva arrel àrab, *tafala*, la dolçor, la fragilitat i la bondat que aquesta edat inspira.

Amb la utilització de *tifl*, comenta l'autora, l'Alcorà vol expressar el desenvolupament característic dels infants fins els set anys. És a partir d'aquesta edat, quan s'aconsella a l'infant la iniciació en la pràctica de les seves pregàries. És el moment en el qual s'inicia la diferenciació entre els gèneres, procés que finalitzarà en la pubertat i a partir del qual el paper que ha de realitzar l'home i la dona són totalment i clarament diferenciat.

L'Alcorà emprà altres paraules per descriure l'infant en el seu procés de desenvolupament. Entre aquests

- *tabiani*, en el sentit de l'esdevenir de l'infant.
- *walad* amb el qual es vol expressar el menut o menuda engendrat pels pares.
- *durray* que es refereix al concepte de descendència.
- *ibn* que s'utilitza en el contexte de "pertànyer a una família de la qual es descén genealògicament. És el que més utilitza l'Alcorà (Belarbi 1991, 23).

Si es cerca un discurs alcorànic que diferenciï nens i nenes, cal esmentar que el llibre sagrat tan sols fa referència a la dona en qüestions concretes, com per exemple, en les que fan esment a l'herència.

El concepte d'infància és presentat al llarg de l'Alcorà com a element principal de l'organització familiar. No s'ha d'oblidar que a l'Alcorà és més important el paper de la parella que el de la família, i que no es concep a la primera sense descendència.

2.4. Institucions educatives islàmiques

L'islam, en els seus orígens, creà institucions per a la transmissió del ensenyaments alcorànics. Aquestes segons les zones i els moments històrics, tingueren característiques pròpies, motiu pel qual es fa difícil, generalitzar el funcionament d'aquests centres de saber a tot el món arabomusulmà, tot i les seves semblances.

En conseqüència, es descriuran aquelles peculiaritats de les institucions educatives que a partir de la bibliografia consultada, s'han considerat de major interès i relleu.

Posteriorment, quan es descrigui la situació de l'ensenyament tradicional al Marroc, es detallarà el funcionament i desenvolupament de l'escola alcorànica en aquest país.

2.4.1. La mesquita i el "kuttâb"

Els primers transmissors de l'islam foren predicadors que es feren escoltar a les mesquites, raó per la qual, podria considerar-se que aquestes foren les primeres institucions a donar cabuda a pràctiques educatives, tant per als infants com per als adults.

També durant els primers anys de l'islam, i de forma ocasional, el saber es transmeté en algunes cases

particulars.

Amb el pas del anys es creà el *kuttâb*¹⁵ la primera institució, per les informacions recollides, on s'aprenia a llegir i escriure utilitzant com a guia el text alcorànic (Paye 1992).

Amb el pas del temps, la mesquita s'anà perfilant com a institució que havia de satisfer les necessitats formatives dels adults, a través de la pregària, de la lectura i posterior debat dels textos sagrats, situació que comportà la necessitat de crear un espai diferenciat per a la instrucció dels infants. Dues circumstàncies afavoriren aquest desenvolupament: la primera és que la mainada no facilitava el silenci necessari per a la pregària dels adults i la segona, és que a la quitxalla se la considerà impura per romandre a la mesquita, ja que fins l'edat de set anys, no se la introduïa en els ritus religiosos. Aquests dos fets feren incompatible la presència d'infants en el sagrat lloc i motiva que el *kuttâb* passés a ser una part annexa a la mesquita. També, en algunes ocasions, s'aprofità, per a la funció docent, els santuaris construïts en memòria d'algun sant de la localitat.

Entre el *kuttâb* i la mesquita no existia cap institució educativa de caire intermig, es passava d'una a l'altra quan l'alumne aprenia allò que el mestre alcorànic considerava oportú.

En les tribus de costums nòmades, els infants que aprenien l'Alcorà, ho feren en una tenda annexa a la

¹⁵ Aquesta institució se la considera originària d'Egipte. I aquest nom encara s'utilitza en algunes zones del Marroc per designar a l'escola alcorànica.

tenda-mesquita.

Amb aquests canvis la mesquita tornà a ser un lloc de formació per als creients adults, on els practicants podien assistir als ensenyaments d'un o altre mestre, amb tot el recolliment i llibertat que el moment requeria.

Els ensenyants no tenien horaris determinats, puix comunicaven els seu saber espontàniament, envoltats pels assistents.

La mesquita és considerada per alguns estudiosos de l'islam, com Youssef Al Qardaoui (MEN 1983A), com a una autèntica universitat popular, on s'ensenyen els fonaments de la fe, les obligacions del culte, els bons costums, la bona conducta i els mètodes de transacció.

2.4.2. La Zauia

Aquesta institució és característica del Magreb i en el seu moment s'intentà exportar a orient. Apareix entre els segles XIII i XV, com a resultat de l'aproximació entre la ciència i la mística¹⁶, així com de la necessitat de promoure la participació directa del poble en la instrucció i també com a conseqüència de les amenaces dels apòstols cristians que havien iniciat la propagació de la seva religió entre el poble musulmà. La zauia estava a l'empar d'alguna confraria religiosa.

En aquests centres d'ensenyament es procurà més per impartir coneixements iniciàtics del sufisme que per l'aprenentatge de l'islam.

¹⁶ Gran part d'aquestes foren creades sota un ideal sufí

La difusió d'aquesta institució a les zones rurals i muntanyenques afavorí la islamització dels berbers que defugint de l'arabització s'havien instal·lat a les parts més altes de la geografia. Aquest és el cas del nucli berbers de la zona sud-oest de l'actual Tunis, que es mantenen retirats i tancats a les zones de muntanya, però islamitzats.

Però a la zauia també es varen impartir classes als infants per tal que aprenguessin els principis alcorànics. I la seva activitat formativa va permetre que els joves d'origen rural formessin part dels grups d'estudiants a les madrasses.

La presència d'aquesta institució educativa és, en alguna mesura, encara important en la vida rural marroquina, on dirigides pel faquí, el mestre alcorànic, compleix una funció socioeducativa de primer ordre.

2.4.3. La Madrassa

Aquesta institució apareix per primer cop, lligada a les característiques d'una escola privada en el Khorassan, ciutat de l'actual Iran, cap a l'any 1000. En aquest període i durant un segment de cent anys més, poden trobar-se institucions homònimes en altres punts de la geografia, Alep, Damasc, El Caire... Aquestes no tenen caràcter oficial i caldrà esperar a la instauració de la *Nizamiyya* a Bagdad l'any 1067, institució que fou fundada pel gran visir Nizam al-Mulk, per determinar les característiques pròpies de la madrassa. Se la considera la primera universitat de l'islam deslligada de la mesquita. La seva creació va respondre a la necessitat d'instruir els estudiants en els rites sunnites enfront

de les creences xiïtes¹⁷.

L'objectiu d'aprofundir en les diferents corrents de l'islam, promou uns anys més tard l'obertura a Damasc d'una madrassa hanefita, una chafi'ita i d'altra habbalita.

En un principi l'aprofundiment i els comentaris sobre l'Alcorà, foren els temes que s'estudiaren. Però amb els pas del temps, fou l'estudi de la llei islàmica la que dominà el treball en aquets centres a causa de les implicacions que suposa la interpretació de las lleis basades en la revel.lació sagrada (Az-Zarnuji 1991).

Les diferències més notables entre l'ensenyament que s'impartia en les mesquites i el que es transmetia a les madrasses, era que el discurs del divendres solament es podia impartir en les primeres. Mentre que tant a la mesquita com a la madrassa el que podia realitzar-se era el "wa'z", nom que tenia la disciplina acadèmica de l'oratòria.

Les madrasses foren centres d'estudi que treballaren el llegat hel.lenístic.

En aquestes institucions els alumnes podien beneficiar-se d'allotjament en cel.les, que eren individuals o compartides amb un altre i es caracteritzaven per la seva austeritat, puix hi havia el matalàs a nivell de terra i

¹⁷ Sunnites i xiïtes són dues corrents que representen l'escisió dins de l'islam dels primers anys per motius polítics i religiosos. Els primers interpreten l'islam a través de la *Sunna* i la necessitat que el califa sigui de la tribu del profeta, els segons són els seguidors d'Alí en les lluites pel poder un cop va morir el profeta i creuen que el califa ha de ser descendent directe de Mahoma

els estris personals eren els mínims. Aquestes cambres es situaven, freqüentment, en les plantes superiors de l'edifici, donant a través d'una balconada al pati central, lloc que acollia tota la vida de la comunitat. Els alumnes també tenien dret a alimentació, i per contra havien d'adaptar-se a una rígida disciplina, desenvolupada al servei de l'organització institucional.

Seguint aquest model organitzatiu, naixeran, dos segles més tard, les universitats a l'Europa medieval, institucions que feren seves algunes de les característiques pròpies de les universitats musulmanes, com per exemple l'expedició de títols o certificats.

2.5. Introducció a la classificació de les ciències

Els continguts que s'impartien en les madrasses venien determinats per una classificació que diferenciava entre les ciències positives *wadia* que descansaven en la tradició, i les ciències *aqliya*, que es deriven de la raó humana, constructe sobre el que Arkoun (1992) proposa una revisió crítica, atesa la utilització de la raó per l'islam oficial.

Les *ulum naqliya* o ciències de la tradició comprenen l'estudi de l'Alcorà a través de: la lectura i estudi de l'Alcorà i del *hadith*, l'estudi de les ciències auxiliars que tracten de la mística i l'estudi de les ciències que desenvolupen la lingüística. Algunes d'aquestes ciències desenvolupaven d'altres amb caràcter menys sagrat com la lexiografia, la gramàtica, la geografia, la genealogia i la història.

Les ciències de la raó humana o *ulúm aqliya*, són la lògica, l'aritmètica, l'astronomia, la geometria, la

música i les ciències naturals, matèries que comprenien la medicina, l'agricultura i la metafísica (Paye 1992).

Aquesta és una de les possibles classificacions, ja que segons la institució o l'època es modificaven. Així, a la madrassa d'Al-Azhar, a l'any 1896, es va fer una divisió que atenia al seu programa d'estudis, i dividia les ciències en essencials i preparatòries, entrant en aquestes últimes ciències que en la classificació abans esmentada eren incloses en les ciències positives, com per exemple les disciplines que tractaven de la lingüística.

Un darrer aspecte a esmentar és el concepte de *mucháraka*, paraula que correspon a un ideal enciclòpedic dels savis musulmans, fundat en la cohesió de les cultures religiosa i jurídica.

2.6. El professorat

L'essència religiosa dels ensenyaments atorgava als mestres un reconeixement social i una dignitat que feia que se'ls considerès elegits de Déu.

Aquesta situació comportava, alhora, que no tinguessin altra compensació que la d'agradar a Al.là, seguint la pauta d'alguns hadits que recomanaven l'ensenyament gratuït, *majjánan*.

Es creia que el fet de no pagar al mestre permetia als alumnes més mobilitat i major facilitat per assistir, amb llibertat, als ensenyaments que més els interessava, independentment de la classe social a què es pertanyia, circumstància que possibilitava als savis i estudiosos plena llibertat d'acció, ja que cap senyor interferia en

la seva docència.

Altres sectors eren partidaris de la remuneració, ja que aquesta era considerada com a recompensa *iwad*, a la puresa d'intenció del mestre, puix es creia que el salari del professor tenia el valor d'un do de Déu.

2.7. Mètodes educatius

Aquests es modificaren amb els pas del temps. Així, es passà de l'ensenyament oral, que tenia com a únic recurs la memòria, a diferenciar entre el coneixement, *háfid*, i l'*alim* o acció de memoritzar les nocions transmeses.

Posteriorment els *hadith*, favorables a la transmissió escrita, feren que el dictat, *imlá*, s'imposés progressivament. Ambdós mètodes es compaginaren, però amb primacia de l'últim, el que promogué segons alguns autors, el desenvolupament de la lexicografia, de la literatura i de la genealogia.

La progressió en els mètodes té com a conseqüència una classificació dels mestres segons tres categories: el *mufti*, el juriconsulte; el *háfid*, que transmet la ciència de la tradició; i el *muolí*, que ensenya per dictat.

Aquest referent històric sobre els mètodes educatius, dóna pas a introduir-se en les obres de dos savis i pedagogs musulmans.

2.8. Dues propostes per l'ensenyament i l'aprenentatge

S'exposaran a continuació les aportacions que feren dos savis i professors musulmans, un de l'Extrem orient i un

altre del Magreb, per il·lustrar quin era el paper del professorat i dels alumnes, i la relació que s'establí entre ambdós estaments. La finalitat d'aquestes descripcions no és altra que mostrar les característiques pedagògiques dels processos d'aprenentatge en els primers segles de l'islam i de les pràctiques que avui encara són presents en les escoles alcoràniques i en les estratègies d'alguns mestres tant de l'escola alcorànica com de l'escola moderna.

2.8.1. Burhan ad-Din az-Zarnuji

El primer referent és l'obra que el jurista de l'escola Hanafita i professor Az-Zarnuji, escriu a cavall dels segles XII i XIII. El seu llibre és comentat com a mètode d'estudi en les universitats europees fins al segle XVI.

En els seus textos el savi posa a l'abast de la societat un mètode perquè l'estudiant aprengui que s'anomena *Ta'lim al-mu'allim-tariq atta'allum*, traduït per: La Instrucció de l'estudiant. El mètode d'aprendre.

Aquest és un tractat pràctic amb base psicopedagògica que té el seu origen en l'observació i experiència del mestre que viu les dificultats de l'alumnat per entrar en l'estudi, a causa de la falta d'un mètode pràctic que guiés l'alumne en la seva tasca.

El savi considera que "aprendre és noble perquè du a tómer Al·la, que és qui dóna dret al creient per rebre la benevolència de Déu i la felicitat eterna" (Az-Zarnuji 1991, 38) i que la "supervivència de l'islam depèn del saber. La vida asceta i la pietat no són perfectes on hi ha ignorància" (Az-Zarnuji 1991, 43).

L'autor en la introducció de la seva obra, després de valorar la importància del saber, guia a l'estudiant perquè aprengui ha posicionar-se enfront dels estudis, els companys i els professors, destacant d'aquests darrers que han de ser doctes, pietosos i avançats en edat, alhora que han de seguir l'estil tradicional musulmà d'aportar cites, experiències i històries ja viscudes per doctes i il.lustres persones.

Els alumnes hauran de tenir respecte pel seu mestre. El qual sap millor que ningú quins són els coneixements en els quals cada estudiant ha d'aprofundir, amb actitud ardent, constància i assiduitat, elements indispensables per a la recerca de la il.lustració.

Les estratègies que l'estudiant ha d'adoptar per a un millor rendiment són la reflexió, la repetició i la discussió. Considera que les millors hores per l'estudi són la matinada, el vespre i la primeres hores de la nit, recomanant davant el cansament, canviar de llibre i veure aigua freda per defugir la calor.

2.8.2. Ibn Khaldun¹⁸

Fou un estudiós musulmà que realitzà interessants aportacions a les ciències a cavall dels segles XII i XIII. Es considera aquest savi com a un bon observador del seu entorn, motiu pel qual aportà, en el seu moment, entre altres estudis, mètodes i pràctiques pedagògiques,

¹⁸ Home de ciència que fa aportacions a diverses disciplines, com la història, la política, la filosofia i la pedagogia entre d'altres. És de Tunísia i descendent de família originària de Sevilla. Ocupà càrrecs d'importància a la cort andalusi. Autor d'una història universal entre altres tèxtes de relleu.

algunes de les quals són encara presents a l'ensenyament en el món musulmà.

Una primera aportació d'aquest savi, fruit de la seva observació, fou que s'oferien als estudiants nocions tan elevades que aquests no tenien possibilitat de comprendre-les, motiu pel qual l'alumnat mostrava dificultats en aportar solucions a les qüestions plantejades pel mestre (Belarbi 1991).

Aquesta situació el dugué a la recerca de coneixements bàsics veritablement útils, que poguessin ser memoritzats, fent aleshores una aportació encara vigent en els mètodes d'estudi, dins de les escoles dels països musulmans: la memorització col·lectiva a través de la repetició sistemàtica de frases i operacions aritmètiques. El mateix savi situà aquesta pràctica com a un exercici que ha de realitzar-se en funció d'uns coneixements que el mestre ha d'oferir amb claredat i metòdica exposició, anant del més simple al complex, del més fàcil al difícil, distingint l'essencial de l'accessori.

En els seus mètodes es fa una important aportació sobre el paper que ha de tenir la literatura i la lingüística per a l'aprenentatge del missatge que l'Alcorà aporta, deixant de costat el paper principal de les disciplines jurídiques.

Simultàniament, trobà a faltar un programa d'estudis i una organització institucional en els ensenyaments superiors i criticà alhora, l'aprofundiment sobre casos particulars, ja que segons ell, es perd l'orientació d'avançar sobre l'estudi amb més amplitud de perspectives.

Condemnà el càstig corporal cap als alumnes, puix diu que no afavoreix l'expansió de la personalitat de l'alumne, facilitant que aquest es decanti per actituds peresoses i d'odi com a sentiment que apareix en l'alumne castigat. Proposà com a alternativa, la utilització de la severitat com a medi per imposar-se als alumnes i dirigir aquests cap a les seves obligacions. El respecte pels estudiants i l'adquisició progressiva dels coneixements, així com la comprensió en el desenvolupament de nen cap a adult, són les bases de la pedagogia d'Ibn Khaldun.

3. L'EDUCACIÓ FONAMENTAL I SECUNDÀRIA AL MARROC

Aquest va ser un país colonitzat a partir de l'any 1912 i ho fou fins l'any 1957. El Marroc abans de la colonització tenia un sistema educatiu propi que estava basat en l'educació musulmana que anteriorment s'ha descrit. L'Estat francès, i en part l'espanyol, el modificaren i l'adequaren als seus interessos.

Un cop el Marroc aconseguí la seva independència, hi restaren unes estructures educatives que han condicionat l'evolució i el desenvolupament del seu sistema educatiu.

Un element clau de la política educativa a partir de la independència és aconseguir que l'àrab sigui no solament la llengua usual en l'àmbit familiar i col·loquial, sinó que també sigui la llengua de l'ensenyament, de l'economia de l'Administració i de l'àmbit científic (Llorent 1992) i en definitiva, un element d'homogenització cultural per a tot el país.

El coneixement d'aquest procés històric, és essencial, per entendre les circumstàncies que envolten actualment l'escola marroquina.

3.1. L'ensenyament abans de la colonització

El panorama educatiu fins a la colonització estava dominat per l'ensenyament tradicional, en què les escoles alcoràniques i les mesqueïtes eren les institucions que transmetien els primers aprenentatges i les madrasses feien el paper de centres d'ensenyament superiors.

Durant aquest període l'àrab era la llengua de la cultura, atenent a l'idea de civilització àrabomusulmana. Però a partir de l'any 1872 es crearen centres educatiu per a jueus marroquins, juntament amb escoles d'origen estranger com les espanyoles, les angleses i les francoàrabs. En aquestes darreres grans part de les assignatures s'estudiaven en francès (Llorent 1992).

3.1.1. Les escoles alcoràniques.

El noms de l'escola alcorànica més utilitzat a les ciutats marroquines eren els de *kuttab* i *m'sid*", noms que canviaven a les zones rurals segons la regió. Així a Tanger se l'anomenava *jâmá* o a Yebala *m'immra*.

Els locals que ocupaven aquests centres d'ensenyament, eren tan pobres com el mateix país, per les informacions recollides per Brunot (1925) i citades per Paye (1992), ja que aquestes en moltes ocasions no tenien més ventilació i llum que la que oferia la porta d'entrada. Alguns d'aquestd locals eren prestats per particulars.

Les escoles en les ciutats es repartien per barris, coexistin més d'una en el mateix espai si més d'un mestre es guanyava la confiança del veïnat.

L'únic mobiliari que acostumaven a tenir, en els àmbits urbans, era l'empostissat des d'on el mestre vigilava l'alumnat.

En les zones rurals els llocs destinats a l'escola podien variar d'un graner a la *haïma*. En algunes zones berbers l'escola era al mateix temps la mesquita. En alguns casos la *zauia* era utilitzada com a escola.

L'alumnat aprenia en la *m'sid* a escriure i llegir, mentre repetien l'Alcorà. Els adolescents més avançats, seguien l'estudi del llibre sagrat i un ensenyament elemental de dret.

Quan l'alumne havia après a recitar tot l'Alcorà es celebrava amb una gran festa que consistia, entre altres actes, en una processó que el portava fins la porta de la *m'sid* amb música, trets de fusell i l'alegria de tota la família, ritual que avui guia algunes de les celebracions que encara es realitzen en les zones rurals.

Un cop finalitzada aquesta primera fase dels estudis, del petit nombre que ho aconseguia sortia una minoria que assistia a un ensenyament postalcorànic a la madrassa, o en segons quins casos en alguna *zauia*.

Entre els establiments d'ensenyament superior destaca la privilegiada *Qarawiya*, que inicià les seves funcions fa prop d'onze segles i que manté la seva funció en l'actualitat, després d'una important renovació. Aquesta institució fou controlada pel cadí de Fes, i administrada pels Habus.

3.1.2. El mestre en les escoles alcoràniques

El mestre alcorànic gaudia del respecte popular i la confiança li estava atorgada en funció del seu paper formador i com a transmissor de l'Alcorà.

El pares deixaven al seu fill en mans del mestre amb el benentès que si calia el podia castigar psicològicament i corporalment. Al faquir o *fqhi*, el mestre, se li reconeixia un paper espiritual i moral.

La instrucció del mestre era elemental, sovint consistia en el coneixement de l'Alcorà, una mica de gramàtica i elements de pronunciació sobre el llibre sagrat, *riwaya*.

A les ciutats alguns estudiants de la madrassa, els *tolba*, feien la funció de mestre com a recurs per a la seva manutenció no sempre fàcil, especialment per als d'origen rural, molts dels qual eren originaris d'Algèria. Els *tolba* constituïren a cada madrassa una comunitat, que es nodria d'estudiantat originari de la mateixa regió o tribu.

Aquestes agrupacions exercien pressió sobre els administradors del centre per aconseguir major nombre de drets i favors durant la seva estada en les madrasses, com ara la ració de menjar o bé el dret sobre les habitacions.

La força que aconseguiren els *tolba*, mitjançant aquestes comunitats, arribà fins a les escoles rurals, on es constituïren com a elements claus dins de la població, malgrat la seva mediocritat (Paye 1992).

En les ciutats el sou del mestre es constituïa per les aportacions setmanals que les famílies feien el dia de

mercat. La remuneració era baixa i es complementava, algunes vegades, amb aportacions materials, com per exemple: ous, pollastres, etc.

En els pobles el mestre estava lligat d'una manera contractual que es renovava anualment i que rarament es trencava. Al mestre se li posava la condició de col.laborar en altres afers de la vida social, com per exemple fer d'imam.

Un document interessant per conèixer com es desenvolupaven les classes en el *kuttab* és el que descriu Zhor Lazrak (AADD 1994, 121):

"Le "Kuttab" estava constituït per dos empostissats, un més alt que l'altre, el més alt era el del faquí... Els infants s'asseien en el terra... En un racó hi havia l'esborrador, un pot ple d'aigua que servia per rentar les planxes del *Kuttab*... alguns infants es rentaven les mans en aquesta aigua salada plena de tinta, perquè tenia la reputació de donar capacitat d'aprendre l'Alcorà ràpidament... En un dels murs hi havia la col.lecció de bastons i la *falaqa* que s'utilitzava per lligar els peus en cas de càstig greu... El càstig era executat per un dels alumnes grans... per les faltes menors el faquí era el que l'administrava... el faquí no es movia pas gaire. S'asseia i des de la seva cadira vigilava als infants. El faquí dictava de memòria un versicle a cada alumne, i l'infant deia de memòria la darrera frase de la seva planxa... De seguida, cada infant venia amb la seva taula per a la correcció, l'alumne restava prop el mestre que corregia la planxa després de eixugar la tinta del *qalam* sobre el cap de l'infant... Tot al llarg del seu treball, -el mestre- alçava el seu bastó, a fi que les veus fossin més nombroses... i les veus replicaven i els cossos començaven a balancejar-se, de davant a darrera, per provar la seriositat i el fervor per aprendre..."

3.2. L'ensenyament a l'etapa colonial

La colonització francesa i espanyola s'inicià a partir de l'any 1912 amb el tractat de protectorat.

A la zona francesa s'aplicà un model colonial que cercava la conquesta del país obrint-lo a la civilització moderna, sota l'aparença de "pacificació", i utilitzà l'educació amb l'objectiu d'obtenir i mantenir el poder polític i econòmic a la zona. Fou per aquest motiu que el protectorat va establir, primer per als joves europeus de les famílies establertes en el Marroc i posteriorment per un reduït i privilegiat grup de marroquins, un sistema educatiu idèntic en tots els aspectes al model de la metròpolis, al qual es va anomenar indistintament model "franocàrab" o "francomarroquí", segons els interessos polítics dominants en el moment.

Paral·lelament, també s'establí un model escolar específic per a les zones berberòfones de l'Alt Atlas i de l'Atlas Mitjà, sota control de l'exercit francès, que també va respondre a la idea de modernització que l'ocupació francesa impulsà. En aquestes escoles es respectà la llengua berber i s'introduí el francès per tal de dotar als nadius d'una llengua moderna. En els darrers anys de l'ocupació també s'introduí l'àrab dues hores per setmana. Una de les crítiques que rebé aquest model escolar, per part de les famílies berbers, fou l'absència de l'ensenyament alcorànic en el seu horari escolar (Paye 1992).

A l'àmbit educatiu aquesta reforma colonitzadora, que actuà sota el principi de discriminació ètnica i social, donà com a resultat l'existència, paral·lela, de dues xarxes educatives oposades en els seus interessos i en els seus orígens, que també perseguïen objectius oposats. Una la conformava l'educació tradicional basada en les institucions alcoràniques i que va romandre, especialment, en els pobles i en les medines de les ciutats. L'altra la promogué el sorgiment d'una societat occidentalitzada que s'assentà en les parts noves de les

ciutats.

També actuava altre tipus d'escola, com per exemple, la Marroquino-Israelita amb la seva pròpia xarxa d'escoles, l'Aliança Israelita Universal.

A la zona del protectorat espanyol també s'instauraren escoles, sobretot a les grans poblacions Tànger, Alhuceimas, Nador... Però aquestes, no tingueren ni la presència ni la influència de les franceses¹⁹. Per aquest motiu es centrarà l'atenció en l'escola que s'impulsà a la zona francesa, model que influenciarà notablement el model escolar a partir de la independència.

Aquesta situació dugué l'educació tradicional, la musulmana, a optar per una acció que pogués contestar l'ofensiva política i educativa colonitzadora, ja que aquesta amenaçava l'existència de les tradicions islàmiques i marroquines.

L'objectiu del sistema colonial era la formació d'una elit, constituïda per autòctons, que fóra integrada i dòcil i a la qual es pogués responsabilitzar dels llocs inferiors de l'administració, el comerç i la indústria que el poder colonial havia desenvolupat, amb l'objectiu d'establir una classe social que fes de pont entre el poble i la societat colonitzadora. Aquesta política socioeducativa tenia com a finalitat última la transformació lenta del *Makhzen*, l'organització administrativa autòctona, que el General Lyautey pretenia

¹⁹ Actualment la presència d'escoles espanyoles, depenents del Ministeri d'Educació en el Marroc és significativa, sobretot a la zona nord del país. Realitzen un paper d'escoles d'alta qualitat a les quals acedeixen els fills i filles de la burgesia marroquina i del cos diplomàtic.

respectar mentre dominava.

L'estructura educativa colonial va seguir, com ja s'ha comentat, el model francès: escola primària, secundària i ensenyament superior.

Els tipus d'escola foren els següents:

- Escoles urbanes destinades a la classe treballadora, en què l'ensenyament es feia en francès, complementat per 3 hores d'àrab a la setmana.

- Escoles professionals destinades als futurs obrers qualificats per la indústria.

- Escoles rurals que ensenyaven uns principis de francès i d'agricultura.

- Escoles regionals dirigides als alumnes de les escoles rurals a fi de preparar-se per al certificat d'estudis.

Amb aquests centres coexisteixen unes escoles dirigides als fills de la classe alta i els col·legis musulmans.

Com s'ha esmentat, el francès es va convertir en la llengua d'aprenentatge, arraconant l'àrab i afavorint relativament la llengua berber.

La imposició del francès i la situació socioeconòmica del país provocà que la majoria de l'alumnat no arribés ni a obtenir el certificat de l'escola primària. En el curs escolar 1.955-56 hi havia, a la zona del Protectorat francès, 50.113 musulmans a la primària (dels quals 47.783 eren a les escoles lliures), 399 a la secundària musulmana, 384 a la secundària francesa, 304 a la secundària tècnica i 86 a la superior (Barkallil 1994).

Si la referència són les nenes, cal dir que a l'any 1938 el nombre de nenes escolaritzades era de 4.874 i a l'any 1946 de 16.229 (Barkallil, 1994).

Solament una minoria benestant aconseguirà entrar a la universitat. Així l'any 1953 el nombre de titulats universitaris entre la població marroquina era de 216 mentre els de la colònia francesa era de 10.297.

**NOMBRE DE TITULATS UNIVERSITARIS A L'ANY 1953
PER NACIONALITATS**

Professions	Marroquins	Francesos
Metges	19	875
Farmacèutics	6	330
Veterinaris	-	98
Enginyers	15	2.500
Administratius S.	165	6.400
Biòlegs	11	94
Total	216	10.297

Font: Enciclopedia Internacional de la Educación, 1991

3.3. L'herència educativa colonial

El Marroc heretà, amb la independència, una situació complexa en tots els àmbits i la qüestió educativa no fou una excepció. Aquestes circumstàncies podrien resumir-se en el següents punts:

- Com compaginar el model d'ensenyament tradicional amb les necessitats educatives d'un Estat que vol ser modern.
- Com adequar i implantar les escoles seguint el model europeu.
- Com donar resposta a la resistència nacionalista a l'establiment d'una xarxa d'escoles independents.

- Com abordar la competència entre els sistemes escolars i educatius existents.
- Com realitzar l'aplicació d'un sistema de selecció, entre la població activa en edat escolar, a fi de mantenir l'estructura social existent, en un estat d'immobilitat favorable als nous interessos de l'Estat.
- Com equilibrar les diferències entre l'escola rural i la urbana.
- Com mantenir l'elitisme mitjançant un control que permeti l'accés d'un nombre reduït de persones a l'ensenyament superior.

En aquesta situació, la política educativa elaborada per la comissió reial, amb la finalitat d'impulsar la reforma educativa de l'any 1957, i la comissió per a l'educació i la cultura de 1959, aprovaren quatre punts, per aconseguir un consens nacional sobre la política educativa.

- La unificació dels diferents sistemes educatius existents després de la independència, amb l'objectiu de fusionar-los en un sistema únic.
- La consecució d'una educació accessible a tothom, aplicant el principi de dret a l'educació.
- L'arabització de l'ensenyament a fi de revaloritzar la llengua nacional, fent que l'àrab sigui la llengua de l'educació.
- La marroquinització de l'administració, de l'economia i de l'educació, a través d'una política de formació del personal que permetés donar responsabilitats als nadius

per supplantar el personal estranger.

3.4. LES REFORMES EDUCATIVES EN EL MARROC INDEPENDENT

En el regne Marroquí s'han realitzat des de la consecució de la independència, quatre reformes educatives que han respost, o bé a interessos nacionals com és el cas de la primera, o bé com respostes a la crisi social i econòmica que el país viu tant en l'àmbit educatiu com en els sectors socials i productius des de la descolonització.

3.4.1. La reforma de la independència

El primer objectiu d'aquesta és la instauració d'un sistema nacional d'ensenyament, que ha d'assolir entre d'altres, els objectius de l'arabització i la marroquinització de l'ensenyament, així com la creació d'un sistema educatiu propi capaç de contestar a les imposicions colonials. Aquesta reforma es realitzà entre els anys 1956 i 1963 i les principals dificultats que va haver de superar i d'afrontar foren:

- L'alt nivell d'analfabetisme.
- La insuficiència de locals.
- La manca de personal docent.
- Les mancances d'un pressupost insuficient.
- Les desigualtats entre el món rural i el món urbà.
- Les dificultats per aconseguir el consens sobre la política d'ensenyament a seguir, entre els sectors

privat, públic i tradicional.

Tot i aquestes dificultats, durant aquest primer període s'aconseguien importants avenços entre els quals cal destacar:

- L'any 1956, un 25% de l'ensenyament primari estava en mans privades, en el 1960 restava en aquest sector un 8%, tot i que el nombre d'alumnat en aquests centres augmentà considerablement (Llorent 1992).

- El curs 1963-64 el nombre total d'alumnes a l'ensenyament primari era de 1.223.000 alumnes, la taxa acumulada d'escolarització va ser del 47% (Merrouni 1993).

- La contractació de professorat va créixer de forma espectacular, es passà de 7.652 professors l'any acadèmic 1956-57 a 24.835 el curs 1963-64 (Merrouni 1993).

- L'ensenyament secundari també creix, l'alumnat augmentà prop de 120.000 alumnes (Merrouni 1993).

3.4.2. La reforma de la crisi social i política

La segona reforma es dugué a terme entre els anys 1964 i 1972, i dins d'aquesta s'elaboraren dos plans trienals.

Aquest període educatiu fou marcat per l'agitació social en l'ensenyament escolar i universitari i pel bany de sang que visqué la ciutat de Casablanca, com a conseqüència de la dura repressió policial, fets que provocaren la dissolució del parlament.

Paral·lelament, la crisi econòmica va produir un

desequilibri monetari que no va permetre dur a terme molts dels objectius previstos o bé respondre a la creixent escolarització, ja que es disparà per sobre de les previsions realitzades. Aquesta situació va fer que l'administració es qüestionés quines havien de ser les línies a seguir en l'arabització de l'ensenyament i quin tipus de qualitat educativa era el que s'havia d'oferir.

NOMBRE D'ALUMNES EN L'ENSENYAMENT PRIMARI

PÚBLIC I PRIVAT

	1963-64	1965-66	1967-68	1969-70	1971-72
Públic	95%	93%	93%	95%	95%
Privat	5%	7%	7%	5%	5%

Font: elaboració pròpia a partir de dades del MEN

La davallada en el sector públic de l'any 1965 a l'any 1968 és motivada per un decreixement en el nombre d'alumnat escolaritzat en l'ensenyament públic, mentre l'ensenyament privat creix per després davallar en un 20% a causa de la crisi social i econòmica que viu el país.

El projecte d'arabitzar l'escola no va tirar endavant per la manca de mestres preparats i per la inestabilitat laboral del personal docent.

Tot i les contractacions que es realitzaren, el percentatge de professorat marroquí, sobretot en els nivells de secundària, era en els anys esmentats, era força segons quins cicles i especialitats, com a conseqüència de la encara forta presència de professorat d'origen francès i espanyol, en menor proporció, molts dels quals no dominaven l'àrab clàssic com per utilitzar-ho a les aules.

3.4.3. La reforma que no va poder ser

Aquesta reforma es dugué a terme entre els anys 1973 i 1985, i poden distingir-se dos períodes, un primer encara marcat per la crisi política en què l'agitació universitària provocà el tancament de diverses facultats per les accions dels sindicats d'estudiants, i un segon en el que s'inicià el retorn a la normalitat, trencada pel conflicte del Sàhara.

En la segona fase la normalització política fou en aparença més tranquil·la ja que la conflictivitat social fou fortament reprimida i acallada per la dura política policial del regne.

Per altra banda, i amb l'objectiu de "normalitzar" la situació, es constituí un nou parlament per ajudar a sortir de la crisi. Però les inversions en educació que aquest aprovà es veieren reduïdes sobre les previsions inicials, per la important despesa que suposava i encara suposa, el conflicte bèl·lic del Sàhara.

La taxa d'escolarització continuà creixent a un ritme important així l'any 1977-78 el nombre de nous inscrits és de 313.000 (Merrouini 1993) i continuarà ascendent fins el 1985.

Els nivells d'inscripció creixeren de forma molt ràpida d'un curs per l'altre, situació que creà un clima d'inestabilitat a causa de les dificultats que va tenir l'Estat per contestar a la demanda. A l'any 1982 l'alumnat va créixer el 103,5% i el 106,9% a l'any 1.985 pel que fa als nois; aquests valors arribaren, respectivament, a 106,7% i 109,6% per a les noies (Chedati 1994). Però el ritme de creixement va posar en

joc la qualitat de l'ensenyament i les condicions del mateix, situació que provocà un desencís generalitzat sobre l'escola i el seu paper.

3.5. POLÍTIQUES I ACCIONS EDUCATIVES A PARTIR DE 1985

En aquest any es posà en pràctica l'actual reforma educativa i dins de la mateixa, a inicis de la dècada del 90, s'intentà impulsar una nova reforma que no va arribar a regir.

La reforma vol abordar les taxes d'abandonament, el feble nivell d'prenentatge i una diversitat de problemàtiques que sorgeixen de l'organització del propi sistema d'ensenyament (Aloui, Chedati 1994).

Analitzant l'evolució de la població escolaritzada i inscrita en el 1er. curs de primària entre 1981-82 i 1986-87 es demostra que l'augment de noies escolaritzades ha evolucionat més de pressa que el dels nois amb la mateixa edat, tot i que no s'arriben a les taxes mínimes desitjades. Belarbi (1991) recull adequadament la situació quan exposa que mentre que entre 1987 i 1988 hi ha 2.182.000 alumnes en l'ensenyament primari, el nombre d'alumnat de primer de primària ha minvat en prop de 300.000 entre els cursos 1983-84 i 1987-88.

- A. FINALITATS DEL SISTEMA D'ENSENYAMENT

1. El discurs de l'Estat marroquí sobre la infància

Com ja s'ha comentat, un element important quan es parla d'infància en el Marroc, és la taxa de natalitat, dada que preocupa a l'Estat i motiu pel qual s'endeguen

importants i contínues campanyes de sensibilització sobre la planificació familiar. En aquest sentit la infància és per l'Estat una càrrega econòmica, més que com una força potencial pel desenvolupament del país, a la qual caldria atendre per assegurar una expansió social, cultural i econòmica en el futur. Per altre costat és un element que serveix per justificar, en un sector tan crític pel regne, com el de l'educació, el paper i els esforços que es duen a terme per a crear una xarxa d'escoles al servei del ciutadà.

En aquest doble discurs es detecten les dificultats per assolir un model escolar que respongui al projecte social i de desenvolupament que l'Estat propugna.

2. Principis de l'actual política educativa

La igualtat i l'accés a l'educació són garantides per l'article 13é. de la Constitució. La permanència d'aquests principis comporta la gratuïtat de l'educació. El decret del 13 de novembre de 1963 proclamà l'obligatorietat de l'ensenyament escolar.

La reforma amb l'educació escolar de tipus fonamental persegueix democratitzar l'accés a l'ensenyament mitjà.

3. Finalitats del sistema educatiu

Es poden distingir tres tipus de finalitats: la cultural, la social i l'econòmica. Les dues primeres tenen especial incidència en l'ensenyament fonamental.

A l'ensenyament secundari i superior, l'increment de les despeses, implica que les finalitats econòmiques, pesin per sobre de les altres dues.

Una darrera finalitat del sistema educatiu és la transmissió dels valors espirituals i morals propis de la civilització araboislàmica i de l'humanisme marroquí, així com de les tradicions populars, cosa que es coneix com política d'arabització.

Es considera que l'educació té un paper rellevant en el desenvolupament econòmic del país, encara que per Rady (1995) els programes educatius no han tingut en compte les diferències entre els medis rural i urbà, ni en la concepció dels programes d'ensenyament, ni en la formació dels mestres, ni en el funcionament de l'escola, per poder respondre a les especificitats del món rural. Per a l'autor, tot i mantenir els objectius educatius essencials, caldria procedir a unes adaptacions útils dictades per les particularitats de l'entorn socio-econòmic de l'escola rural, per tal d'augmentar-ne l'eficàcia.

4. Objectius de la reforma

El programa de reforma del sistema educatiu de 1985, fixa els objectius dins d'un pla de desenvolupament econòmic i social, durant un període que va de 1988 a 1992.

- Objectius quantitativs:

- Generalització de l'ensenyament fonamental i millora de la taxa d'inserció des dels 7 anys.

- Millora de la taxa de transmissió del segon cicle de l'ensenyament fonamental.

- Orientació dels alumnes vers els diferents nivells de formació professional.

- Acceleració de la taxa d'escolarització i disminució de l'abandonament escolar abans de finalitzar l'ensenyament fonamental.

- **Objectius qualitatius:**

- Integració del primer cicle de secundària dins l'ensenyament fonamental.

- Concepció i experimentació de nous manuals escolars i nous mètodes d'ensenyament.

- Posada en marxa d'una pedagogia que tingui en compte els elements que influeixen en les dificultats d'aprenentatge.

- Adaptació dels continguts a un context local per aconseguir el desenvolupament de l'ensenyament dins la millora de la societat rural.

- Revisió de programes i mètodes de formació d'ensenyants i desenvolupament d'un programa de reciclatge de les innovacions pedagògiques de la reforma.

El calendari de la reforma s'inicià a l'any 1985 i havia de finalitzar el curs 1996 afectant a l'ensenyament secundari, però a hores d'ara no s'ha completat.

5. La reforma del 1985 a l'educació fonamental. Objectius

Els objectius específics en la reforma per a l'ensenyament de base o fonamental són:

- Desenvolupament de l'escolarització primària i preparatòria i limitació de l'expansió de l'ensenyament

secundari i universitari, en recerca d'un equilibri i adaptació del sistema educatiu a les necessitats econòmiques i educatives del país.

- Reducció de les despeses d'ensenyament.
- Millora de l'eficàcia interna de l'administració educativa i de la qualitat de l'ensenyament.
- Millora de l'eficàcia externa, en el sentit d'una orientació cap a l'ensenyament professional que ha de créixer, a mesura que l'educació fonamental respongui a les necessitats del desenvolupament de l'ensenyament.

6. La reforma de 1985 a la Formació Professional

Aquesta ha fixat com a objectius principals l'ampliació del marc i les estructures de formació, l'elaboració de nous mòduls de formació, l'acomodació a les possibilitats econòmiques i socials, i a les necessitats dels sectors productius, el desenvolupament de la formació continuada i també, la millora de la qualitat per augmentar-ne l'eficàcia.

Dins d'aquest nivell educatiu el Consell Nacional per la Joventut i el Futur (1993) creu que cal articular l'educació, la formació i el treball tant a nivell quantitatiu, per tal d'analitzar el desequilibri entre el creixement econòmic i la problemàtica de la promoció en la joventut, com a nivell qualitatiu per tal de millorar la valoració dels recursos humans.

7. La reforma de 1985 en el Batxillerat d'Ensenyament General

Es centra en l'impuls de les especialitats d'acord amb l'educació superior a través dels següents objectius:

- Millora de la informació i de l'orientació de l'alumnat per tal que tinguin el nivell exigít per a cada secció.
- Adequació de la preparació segons les demandes del mercat laboral.
- Millora de l'eficàcia interna dels ensenyaments tècnics, atesa la situació d'abandonament per l'alumnat d'aquests estudis, donant, alhora, un impuls per tal de desenvolupar els estudis tècnics.

- B. FINANÇAMENT

Un dels elements que atura o bé deixa a mitges les reformes educatives que s'han impulsat al Marroc, és el continu creixement de les despeses que comporta l'educació.

L'alta taxa de naixements implica una inversió molt alta en escolarització, atès l'elevat nombre d'alumnat que s'incorpora a l'escola any darrera any, malgrat la notable taxa d'absentisme.

El Fons Monetari Internacional observant les dificultats econòmiques del Marroc, injectà, l'any 1985, una important suma de diners en l'educació, perquè considerà que la formació ha de ser un dels elements bàsics de la reforma econòmica del país, puix en aquell any tan sol estava escolaritzada en l'educació primària el 18,4% i a

secundària el 8,1% de la població en edat de formació (Merrouni 1993).

1. Evolució de la financiació en l'ensenyament a finals dels 80

L'any 1987 el total de recursos econòmics destinats a l'educació superaven els 40 mil milions de dirhams, aquesta quantitat minva l'any 1988 i malgrat té un nou increment l'any 89 no recupera la inversió del 87 (R. de Marroc 1991).

Les inversions per nivells educatius es mantenen per a l'ensenyament primari i secundari, mentre creix lleugerament en l'ensenyament superior l'any 1989, tot en funció de les esmentades reduccions.

Els recursos destinats a l'educació en els 5 últims anys, són el 30% del pressupost general de l'Estat, xifra que en termes de producte nacional brut representa el 8,3%.

A l'any 1987 es destinà a l'ensenyament primari el 7,2% del pressupost de l'Estat i l'any 1989 el 8,9%. Un increment semblant és donà en els altres nivells educatius (Merrouni 1993).

Si la referència és el pressupost total de l'Estat, s'observa que aquest ha minvat lleugerament. Mentre que el pressupost del MEN s'ha incrementat quasi en un 10%.

De l'informe "Le Mouvement éducatif au Maroc" (1991) s'extreuen aquestes dades, les quals il.lustren les variacions pressupostàries que ha viscut l'ensenyament:

PRESSUPOST DESTINAT A L'EDUCACIÓ PRIMÀRIA

1987	1988	1989
7,2 %	7,3 %	8,9 %

PRESSUPOST DE L'ESTAT PER EDUCACIÓ

En milers de milió

1987	1988	1989
43.601	41.185	42.762

Aquestes xifres, si bé presenten una tendència a créixer, com ho ratifica l'increment del 21% per l'any 1992 (MEN 1991), no tenen suficient capacitat per satisfer les necessitats i demandes educatives que la població marroquina demana a l'escola d'avui.

Un exemple de les dificultats econòmiques que viu l'escola, es troba en el nombre d'alumnat que cada escola ha d'atendre, aquest ve donat pel barri on està ubicada²⁰, ja que segons el nombre d'alumnat, el centre pot arribar a donar cabuda, en una sola jornada, al doble de la seva capacitat. És a dir, en un sol centre s'imparteixen classes, en horaris diferenciats, del mateix nivell a alumnes diferents, de forma que quan uns surten el altres entren i així succesivament fins les 6 de la tarda, hora que l'escola finalitza.

Un exemple d'horari seria el següent: l'horari del grup A és de les 8 a 10 i de 13 a 16 hores i el del grup B,

²⁰ La inscripció a l'escola es realitza en funció del districte o barri que correspon a cada centre escolar.

del mateix nivell entra a la mateixa classe, fent l'horari de 10 a 13 i de 16 a 18 hores.

PRESSUPOST DEL MINISTERI D'EDUCACIÓ

En milers de milions

1987	1988	1989
9.391	9.447	10.626

Font: MEN, 1991. Opus cit.

En l'actualitat, l'Administració com a conseqüència de la crisi econòmica que afecta al país i de les despeses que suposa per a aquest l'educació, està plantejant-se que l'escola pública tingui un cost directe per a les famílies. Aquest rumor circula no solament com a un projecte, sinó que els mestres i inspectors amb què es connectà durant el treball de camp realitzat a Nador, ho consideren un fet més que probable, que pot ser realitat en qualsevol moment.

- C. ADMINISTRACIÓ DE L'EDUCACIÓ

1. El Ministeri d'Educació Nacional. Sistema administratiu i de gestió

El ministeri d'ensenyament té autoritat en el tres nivells de l'ensenyament: fonamental, secundària i superior, però té dues administracions diferents:

- Una per a l'ensenyament primari i secundari.
- Una altra per a l'ensenyament superior universitari.

A nivell central el M.E.N. s'estructura:

- Secretaria General.
- Inspecció general.
- Direcció d'ensenyament primari.
- Direcció d'ensenyament secundari.
- Direcció d'afers administratius.
- Direcció de planificació.
- Direcció d'afers del personal.
- Direcció d'ensenyament privat.
- Centre informàtic.

L'estructura a nivell regional, és la següent :

- Acadèmies amb competències territorials en:
 - Assessorament de l'organització de l'examen de batxillerat.
 - Aplicació de programes i mètode de secundària.
 - Participació en estudis d'avaluació pedagògica.
- Aplicació de la planificació de l'educació.
- Inspecció de l'orientació escolar.

A nivell provincial hi ha delegacions del M.E.N. que s'ocupen de la coordinació de totes les activitats escolars i de formació .

A nivell local hi ha un director que s'ocupa del funcionament pedagògic i administratiu.

L'organització és centralitzada i els representants a les províncies i regions tenen un poder limitat.

El control de l'administració sobre els centres escolars i sobre els directors és molt important. Les escoles i centres educatius són una qüestió d'Estat. Els centres escolars no poden rebre convidats, ni mantenir relació amb escoles, centres educatius o associacions, de dins o fora del Marroc, sense l'autorització corresponent.

Per altra banda les dades de l'administració pública són controlades pel pes que tenen en la política interior del país i per no malmetre la imatge de l'Estat, davant els inversors en temes educatius com el Banc Mundial.

- D. ESTRUCTURA DEL SISTEMA EDUCATIU I ELEMENTS CURRICULARS

1. Estructura del sistema educatiu formal a partir de 1985²¹

L'ensenyament estatal és el que domina i coexisteix amb una xarxa tradicional o islàmica, que sobreviu del sistema precolonial. Aquesta última té força implantació en l'ensenyament preescolar, considerat per a molts l'escola maternal per excel·lència.

Manté, alhora, una significativa presència l'educació privada, on domina la influència estrangera de caire francès i una xarxa privada que intenta satisfer les

²¹ Vegeu en l'annex l'estructura de l'actual sistema d'ensenyament.

demandes d'una incipient classe mitja que s'estén per les ciutats.

El sistema educatiu s'estructura en els següents cicles i imposa els següents condicionants:

- Un cicle pre-escolar a partir dels 4 anys, que es pot seguir a les escoles maternalis o bé a les escoles alcoràniques, aquestes últimes amb més acceptació generalment, tot i haver-hi un augment progressiu d'inscripcions a parvularis o jardins d'infància. Les escoles alcoràniques també estan fent, a mesura que passa el temps i sobretot en les ciutats, una adaptació a l'ensenyament formal en la seva organització i estructura. Els mestres de les escoles religioses es formen en l'ensenyament tradicional.

- L'ensenyament fonamental²², teòricament s'inicia als 6,5 anys, però a la pràctica s'entra a l'escola amb 7 anys²³. Es divideix en dos cicles, un de sis anys amb què s'inicia l'educació primària i el segon de tres anys. En aquest, segons els resultats obtinguts en el primer cicle, es pot optar per seguir l'ensenyament fonamental o bé per integrar-se en un primer cicle de formació professional. Aquesta formació finalitza quan l'alumnat té entre quinze i setze anys.

A l'educació fonamental no es pot romandre més de 9 anys,

²² Aquest ensenyament vol respondre a la democratització de l'educació, però en pocs dels textos consultats es parla d'educació obligatòria, concepte limitat per la funció de l'escola i per la incorporació a l'edat de 7 i 8 anys, en algunes zones, al treball.

²³ Usualment a les escoles privades l'ensenyament comença a l'edat de 5 anys.

repeticions incloses. S'ha de fer 1 curs per any, però a la pràctica el nivell de repetició és molt alt i en conseqüència l'abandonament, ja que l'alumnat quan repeteix un curs o es troba amb dificultats d'aprenentatge abandona l'escola, perquè sap que no podrà completar els estudis.

L'objectiu principal de formació professional d'aquest nivell és "donar a la joventut marroquí un ensenyament el més complet possible per tal que la joventut desenvolupi les seves possibilitats físiques i intel·lectuals, es senti orgullosa dels valors nacionals, oberta al món que l'envolta i capaç d'integrar-se en el món cultural, socialment i econòmicament" (Fernández Moreno 1996).

- Un cop finalitzat el període d'ensenyament fonamental, s'accedeix a l'ensenyament secundari en funció d'una prova d'orientació. Dins d'aquest es pot optar per una formació professional o per continuar la formació general. L'ensenyament secundari té una durada de tres anys.

En la formació professional es pot escollir entre setze especialitats. En finalitzar-se aquest període s'obté el títol de batxiller tècnic i a través d'aquest es pot optar per la formació professional de nivell superior. La segona opció dona pas al batxillerat on es donen uns aprenentatges de caire general, dividits en ciències experimentals, lletres modernes i ciències matemàtiques. Té una duració de tres cursos i la superació dels mateixos dona accés a l'ensenyament superior o bé a la formació professional de grau superior.

En aquest ensenyament modern participa prop del 98% de l'alumnat que segueix estudiant.

- Paral·lelament a l'estructura que s'ha presentat, es desenvolupa una estructura educativa anomenada de l'Ensenyament original, que no és altre que l'educació tradicional musulmana, l'alcorànica. Es divideix en un cicle de primària i un cicle de secundària, amb la mateixa durada que l'ensenyament secundari modern, però amb un contingut diferenciats. En aquests estudis es preparen els actuals mestres alcorànics i el títol que s'obté dona opció a seguir estudis superiors. L'ensenyament original és seguit per prop d'un 2% de l'alumnat.

En l'actualitat el Marroc pretén establir una reforma educativa semblant a la de la LOGSE espanyola, un ensenyament obligatori de 9 cursos dividit en dos cicles, l'elemental amb 6 cursos i el mitjà, amb 3, de manera que els alumnes puguin continuar en el cicle mitjà d'ensenyament general o passar al mitjà de tipus professional (Fernández Moreno 1996).

2. L'Arabització

El procés d'arabització és el problema més complex del sistema d'ensenyament marroquí, atesa no solament la complexitat de l'objectiu, sinó també les divergències de parers sobre com aquesta ha de dur-se a terme.

Les qüestions que plantegen els especialistes giren a l'entorn de si l'arabització ha de ser una simple traducció dels continguts o bé una conversió del sistema educatiu, cosa que implicaria una profunda modificació d'aquests. Merrouni (1993) tractant el tema expressa que el problema de l'arabització té els seus orígens en el camp de les lluites socials i possiblement caldria afegir de les lluites polítiques.

Els dos tipus d'ensenyament, tradicional i arabitzat, han tingut un paper important en el manteniment i l'enfortiment de la identitat política i cultural nacional que l'Estat vol impulsar i que oblida en gran part la diversitat cultural i lingüística del país, perquè els seus principis pedagògics i filosòfics provenen de l'ensenyament tradicional, vehicle principal durant segles del patrimoni cultural i espiritual del Marroc.

A les anteriors reformes el procés d'arabització es realitzà parcialment, és a dir, es mantingueren assignatures en francès i s'arabitzaren matèries concretes, com algunes de les anomenades científiques, en el nivell d'ensenyament primari.

Un balanç de l'arabització fins la reforma de 1985, dóna com a resultat una política d'indecisió que es mostra al llarg dels diferents nivells educatius, tot i que l'arabització s'ha completat en l'ensenyament primari.

A partir de la reforma de 1985 l'arabització és un tema prioritari, el curs 1986-87 s'inicià en el nivell de primària per passar, posteriorment, a l'educació secundària. Però ara que està implantada, sembla retornar-se a l'educació bilingüe, francès i àrab, en alguns nivells de l'ensenyament no universitari. De fet tot i el procés d'arabització s'han mantingut centres escolars bilingües, quasi tots de titularitat privada, on les classes es donen en àrab i francès, argumentant que a la universitat la llengua francesa continua essent la llengua utilitzada per transmetre gran part dels continguts acadèmics (Boudhan, 1995).

Altres especialistes consideren que l'autèntic problema és el referent lingüístic de l'arabització. Les posicions

són o arabitzar en àrab classic com fins ara s'ha fet, amb les conseqüències d'ensenyar en una llengua distant de la del poble, o bé prendre com a model lingüístic de l'arabització l'àrab dialectal, el marroquí, variant de l'àrab més utilitzada en el país.

Si es parla d'arabització no es pot oblidar un altre tema pendent, la diversitat lingüística del Marroc, on les diferents varietats del berber tenen una presència inqüestionable que l'escola, fins al present, no ha recollit.

3. Aproximació als continguts curriculars de l'educació fonamental i secundària

En el primer cicle d'ensenyament fonamental i per ordre de major a menor dedicació horària es dóna: llengua àrab que inclou l'estudi de l'Alcorà, matemàtiques, dibuix, instrucció islàmica, educació física, ciències naturals, història i geografia i finalment, francès a partir del tercer curs.

En el segon cicle es donen les mateixes assignatures comunes i les d'especialitat, dins del primer grup es dóna més dedicació horària a la llengua àrab, les matemàtiques i la llengua francesa.

A l'ensenyament secundari, tant en la formació professional com en el batxiller, cal sumar a les assignatures comunes ja esmentades, altra llengua estrangera, normalment anglès o espanyol i filosofia del pensament islàmic.

4. La infància a través dels llibres de text

Per analitzar-la s'han utilitzat els llibres de text de llengua àrab i els de llengua francesa.

En els primers la tendència és considerar l'infant com a un adult en miniatura, dins d'un "discurs històric i moralista" (Belarbi 1991). En aquests texts sovint s'inclouen conceptes religiosos que tendeixen a mantenir la comparació entre el model de vida àraboislàmic i el que es considera occidental (Ayyadi 1993). Així el concepte de família que s'utilitza i per tant el paper de l'infant, es situa en l'àmbit del que expressa l'Alcorà. I per altre costat, no es transmet un concepte universal d'infant, que en canvi sí que es troba en alguns aspectes la vida escolar.

Els textos de llengua francesa són més valorats tant pel professorat com per l'alumnat i tenen un discurs directe vers l'infant que pretén satisfer els desitjos per les novetats que mostra la mainada, en aquesta etapa del seu desenvolupament.

L'Estat intenta satisfer a través dels seus plans educatius les necessitats de la població, i una de les eines per fer-ho són els llibres escolars. En aquests les necessitats del nen són, bàsicament, d'ordre educatiu i nutricional. Les necessitats de vestimenta i d'allotjament existents entre la població són ignorades i quan es parla d'aquests temes, el referents són fora de l'abast dels nens i de les seves famílies, ja que és dona un model distant a la realitat social del seu entorn. La necessitat del joc és quasi ignorada pels plans educatius que impulsen les autoritats educatives (Belarbi 1991).

Els manuals escolars en la educació primària donen

preferència, pel següent ordre, a aquests temes: vida social, vida religiosa i nacional, la vida agrícola i el nou món, l'alimentació, la salut i l'esport.

- E. FORMACIÓ DEL PROFESSORAT I ASPECTES PROFESSIONALS.

1. La formació inicial dels mestres

Es realitza en diferents tipus de centres i en funció de la titulació obtinguda capacita per donar classes en els diferents nivells de l'educació fonamental i secundària. L'accés a l'escoles és complex pel tipus de proves que cal superar per accedir i per les notes que es demanden. En contraposició, l'alumnat que entra i supera els cursos té assegurat un lloc dins de l'administració educativa.

Per ser mestre del primer cicle i segon cicle de l'educació fonamental cal tenir el títol de batxiller i realitzar dos anys de formació o bé tenir un diploma universitari de primer cicle i seguir un any de formació. Pel al primer nivell els estudis es realitzen en els Centres de Formació d'Institutors. Si es vol donar classes en el segon nivell, cal estudiar en els Centres Pedagògics Regionals.

Per ser professor de secundària, si es té el títol de batxiller cal seguir estudis durant quatre anys. Si es té un diploma de primer cicle universitari cal seguir estudis de tres anys i si s'és llicenciat s'ha d'estudiar un curs en les Escoles Normals Superiors.

Si es parla de la formació permanent del professorat, cal dir que més de 10.000 han seguit cursos de reciclatge en els darrers anys. Malgrat això 7.000 professors de secundària, sobre un total de 14.574, no tenen la formació bàsica que caldria (MEN 1991).

A l'educació primària el panorama és diferent, els efectius de mestres evolucionen més ràpidament i la seva qualificació és millor. Tenen una formació acadèmica que any rera any supera la manca de formació que es manifestà durant els primers anys d'independència tot i que aquesta formació no és l'adequada.

**EVOLUCIÓ DEL NOMBRE DE MESTRES DE PRIMÀRIA
ENTRE 1973 I 1985**

	1973-74	1977-78	1980-81	1985-86
Nombre total	36.215	45.915	56.908	79.300
% de qualificats	83,3%	85,3%	92%	99%
Form. de mestres	3.685	7.341	6.357	9.288

Font: Merrouni 1993

Les dades del MEN (1996) dels últims anys sobre personal docent en l'ensenyament fonamental i en el secundari, diferenciant el gènere del professorat, són les següents.

**PROFESSORAT SEGONS NIVELL D'ENSENYAMENT I GÈNERE
SECTOR PÚBLIC**

	1.995-96		1.996-97	
	Total	Dones	Total	Dones
Ensenyament fonamental púb.				
1r. cicle	105.318	38.124	109.311	38.838
2n. cicle	48.927	16.891	49.569	17.252
Ensenyament secundari púb.	29.474	8.801	29.996	9.022

I mostren a través de les xifres com la necessitat de

professorat en el nivell secundari és molt inferior a causa de la davallada d'alumnat en aquest nivell.

2. El concepte d'infància en l'acció del professorat

Per Chekroun (1989) els ensenyants que per raons històriques i socioeconòmiques han sabut preservar el sistema cultural relativament equilibrat i ric, també han tret un profit cultural, escolar i social de l'assimilació dels elements culturals moderns. Són professors que, usualment, s'esforcen en inculcar-los als alumnes sense que es doni una ruptura entre tradició i modernitat.

Per l'esmentat autor, en general els ensenyants presenten un nivell semblant de preparació i són en condicions per sotmetre's en els canvis culturals que imposa l'escola d'avui.

Però cal profunditzar en els discursos del professorat per tal de copsar la seva actuació i diferenciar entre el professorat de l'ensenyament públic i el privat i el que treballa en el medi urbà i en el rural.

El professorat públic de l'escola rural té el concepte que es dirigeix a un alumnat immadur, incapaç de reflexionar. En l'estudi de El Mostafa H. (1988) el 70% del professorat manifesta que els seus alumnes són com un full en blanc.

En el medi urbà predomina un tracte basat en l'amor cap a l'alumnat, es tendeix a actuar mitjançant el joc, la qual cosa segueix les pautes descrites per Dernouny (1987) del clima familiar marcat per l'amor incondicional, la compassió, la magnanimitat, el compartir, el complaure, la tolerància, l'educació, i tot

allò que obstaculitzi la confrontació, fins el punt de relegar a segon pla les qüestions majors, i la reserva sobre la sexualitat. Encara que tots aquests elements puguin ser difícils de reconèixer.

Els ensenyants d'origen urbà -i més particularment les dones- són també més aptes que els homes per interioritzar conductes, actituds, hàbits d'expressió i pensament propers a la modernitat predominant a l'escola, que no pas els provinents de medis rurals (Chekroun 1989).

En el sector privat, l'atenció pel desenvolupament de l'infant i la necessitat de comprensió per part de l'adult, domina en l'actuació dels professors i professores.

Per al professorat públic que treballa a les ciutats la seva tasca consisteix a captar l'infant com a ésser en tota la seva complexitat.

Tant en l'ensenyament públic com en el privat, dins les àrees urbanes es comparteix el concepte que la mainada és emmotllable, actitud que s'accentua a l'escola rural.

No s'esmenta, normalment, ni en un ni en l'altre sector i àmbit, la infància a com fonament de la societat, la relació societat-escola no és present en l'acció educativa d'una forma particular i es substitueix per la relació infant-escola.

3. El professorat en l'escola rural

En la recerca que dirigí el professor El Mostafa H. (1988) en la zona d'Ahmar, un 95% del professorat té entre 26 i 40 anys. Són uns professionals que es

manifesten insatisfets, en un 64%, amb la seva situació, a causa de les condicions d'habitat, problemes de transport, naturalesa de les relacions amb la població rural rurals i també per la manca de serveis.

A la pregunta de quins són els motius que els dugueren a escollir aquesta professió, un 94% manifesta haver-la escollit per raons d'ordre material i un 84% d'aquests, es sent a disgust amb el tracte laboral que rep.

Un 80% d'aquest professorat considera justificada l'actitud repressiva en l'educació enfront del comportament de l'alumnat.

Els contactes entre el professorat i la família de l'alumnat són mínims, puix tan sols un 6% manté relació amb la famílies del alumnes i el 82% manifesta que no tenen cap tipus de contacte amb aquestes. Simultàniament un 84% mostra indiferència sobre la relació que mantenen amb les famílies de l'alumnat.

Una informació que permet conèixer millor la difícil relació entre l'alumnat i el profesorat, es troba en la resposat a la qüestió: ¿En cas de càstig, com et tracta el mestre?, ja que un 60% dels alumnes que responen que en un moment o altre ha estat colpejat o insultat.

Una altra dificultat que té el professorat en el medi rural és l'acceptació del seu discurs, ja que aquest impulsa una concepció de tradició i de modernitat que es diferencia notablement del discurs dominant entre la població, ja que aquest es centra, sovint, en la tradició més conservadora.

- F. PROBLEMÀTIQUES, REALITATS I PERSPECTIVES

1. Taxa de natalitat i escolarització

Un dels arguments que s'esgrimeix en els medis governamentals, fa referència a la idea que les inversions estatals en educació aconseguiran l'objectiu d'escolaritzar tota la població infantil si la taxa de natalitat disminueix. Avui aquest índex mostra una tendència a minvar segons les regions, diferenciant dins d'aquests espais la zona urbana de la rural, puix en les segones el nombre de naixements per any és més alt que a les ciutats.

La incidència de la taxa de natalitat en la capacitat que té el país per escolaritzar, resta reflexada en el gran augment que es produí en la població escolaritzada l'any 1985, ja que representà un augment del 4,9% del total. Aquesta quantitat va ser tres vegades i mitja més gran que la que s'escolaritzà l'any 1975, a causa de l'alta taxa de natalitat dels darrers anys i a la política d'escolarització duta a terme a principis de la reforma de 1985.

2. Escolarització i crisi socioeconòmica

Una clau per entendre la concepció i el valor que té per a la societat marroquina d'avui l'escola, és el nivell de formació dels adults i quina ha estat la seva experiència escolar. També cal tenir present en aquesta anàlisi les condicions socio-econòmiques que arrossega el país, a les quals s'ha d'afegir la crisi política i econòmica que marca la vida dels seus habitants i dels seus infants.

Als estudis dirigits per Dernouny i Chaouite publicats l'any 1.987 sobre els nens magrebins, s'al.ludia a la

situació laboral del Marroc com a un país on el treball infantil és una realitat que defineix la infantesa de la majoria dels nens rurals i, en menys grau, possiblement, a la ciutat. Per tant, és una situació que s'ha de tenir en compte quan s'examinen les experiències escolars viscudes en els adults i infants que ara tenen edat de formar part del món laboral del seu país o com a emigrants.

Per entendre la situació educativa, cal esmentar en primer lloc, l'alta taxa d'analfabetisme que domina entre la població. Segons dades del MEN (1991) el 51% dels homes i el 78% de les dones eren analfabets/es. Aquesta taxa varia considerablement si la zona és urbana o rural²⁴.

TAXA D'ANALFABETISME

	Z. Rural	Z. Urbana
HOMES	75%	50%
DONES	90%	75%

Font: Royaume du Marroc, Informe del MEN

En la lectura d'aquestes dades cal tenir en compte una qüestió important: el concepte d'escola que domina entre la població adulta, especialment de la rural, que resta ancorat, per la pròpia experiència, en el model d'escola alcorànica.

L'escolarització en l'ensenyament primari també està condicionada a l'hàbitat. Així, segons les dades

²⁴ Aquests índexs varien considerablement segons les fonts consultades, per aquest motiu s'ha exposat l'oficial, però en l'avinantesa que no ha de ser el real.

consultades, l'any 1992 (Colectivo Ioé) la mitja d'escolarització en la zona urbana era del 46,5%, i en la zona rural era del 30,5%.

Entre els anys 1957 i 1981 la taxa d'escolaritat augmentà considerablement (MEN 1991), passant en els estudis primaris, de 292.000 a 2.331.000 matriculacions. En l'educació secundària de 28.000 a 826.500 i en els estudis superiors de 2.500 a 144.000. Aquest creixement general es mantindrà fins el final de la dècada dels 80, per minvar considerablement a partir d'aquesta data. Segons dades del PNUD (1994) la taxa d'escolarització està en el 70%, però cal tenir en compte que sovint les dades es refereixen a matriculació i no a escolarització, ja que un estudi sobre l'abandonament escolar situat sobre l'any 1989, porta a la conclusió que a primària aquest és proper al 40%, situació que continua per la informació recollida de fonts de la delegació del Ministeri d'Educació espanyol a Rabat.

TAXA D'ESCOLARITZACIÓ PREVISTA PER A L'ALUMNAT DE 7 ANYS

1984-85	1988-89	1989-90	1990-91	1991-92
73%	62%	66%	69%	71%

Font: C.N.J.A. 1993

Però, com s'observa al quadre, si bé la tendència era a augmentar la taxa, la feble situació socioeconòmica del país és el motor d'una nova davallada.

TAXA D'ABANDONAMENT EN EL PRIMER CICLE DE
E. FONAMENTAL, DADES DE 1989

Curs	Taxa d'abandonament
1er.	5,7%
2on.	4,9%
3er.	6,7%
4art	8,9%
5é.	14,0%
Total:	40,2%

Font: CNJA 1993

Estat, per altre costat, expressa constantment el desig d'augmentar i mantenir el nombre de matriculats, malgrat que la seva política educativa no aconsegueix els objectius proposats. Els informes internacionals (UNESCO 1995) aporten que a l'any 1991 la taxa d'inscripció escolar era del 78% pels nens i del 54% per les nenes a primària. A secundària la mateixa taxa era del 40% pels nois i del 29% per les noies.

Els factors que dificulten, entre altres, la plena escolarització són: la pressió demogràfica, les acusades diferències entre les zones urbanes i rurals, i el tracte desigual entre els nens i les nenes.

4. Com els pares perceben l'escola

L'escola és important per als pares i hi pensen com l'escola que ells no varen poder gaudir. Creuen que l'escola instrueix, la consideren en aquest sentit un do de Déu (Belarbi 1991) ja que a través d'ella els infants podran accedir a saber escriure i llegir, així com a l'estudi.

També expressen que aquesta institució està dotada d'un poder màgic en la qual el que no sap s'il·lumina (Belarbi 1991) com a conseqüència de la seva experiència escolar alcorànica. I consideren que el paper de l'escola és important, ja que a través d'aquesta els infants adquireix uns recursos que poden garantir el futur de la família.

L'escola, manifesten els pares, educa en els bons modals, en la cortesia i en la religió. I insisteixen en què per aconseguir aquests objectius, l'escola ha de prendre un paper disciplinari.

Un tema que els pares no esmenten quan es parla del paper de l'escola, és que aquesta ofereix recursos per a la formació de la personalitat del seus fills.

5. El xoc entre la cultura rural i l'escola rural

Les difícils condicions socials i materials que es donen en el camp marroquí tenen una gran influència en el paper que té la formació escolar, ja que a la situació de crisi que es viu, l'escola aporta un model cultural que és difícil d'assimilar sense un canvi en els papers i els valors dominants en la societat rural.

Aquesta societat dóna rellevància al paper educador i formador de la mare, "la dona pren llavors les funcions de gestió i de control de la llar, educa tota sola els nens, s'atribueix els rols del pare i de la mare i manté l'autoritat paterna en el sí de la família, amb l'ajuda del diner del pare del qual n'és substituïda" (Belarbi 1991, 107) ja que en molts casos aquest és absent per raons de la seva dedicació laboral o bé per motius migratoris, ja sigui en altra zona del país o a l'estranger.

La divisió de tasques entre el pare i la mare respon a una tradició cultural, a partir de dos significats: els aspectes socioeconòmics i els aspectes simbòlics. Aquests últims són difícilment transformables a través de qüestions purament tècniques i econòmiques, més aviat requereixen canvis socials en les representacions individuals i col·lectives, i en el pas del temps. Mentre que l'escola té un paper decisiu en el ideari de les famílies benestants i de la nova classe mitja urbana; a la família rural el que domina és la idea de pobresa permanent, circumstància que sumada a la situació general del context fa que l'escola no tingui sentit, ja que el paper de promoció social que pot jugar en altres àmbits no es dóna en aquest.

Segons Rady (1995), hi ha un 62,5% d'infants en el món rural de menys de 7 anys que no fan res a casa, i també cal recordar que a l'any 1990 la taxa d'escolarització en les zones rurals no superava el 29% de la població entre 7 i 14 anys (MEN 1991). Molts d'aquests infants tampoc no aporten cap tipus d'ajut a la família, situació que comporta una inactivitat que no es favorable per al seu desenvolupament.

Prengui's com a dada referent de la situació general a les zones rurals, el que manifestaren els habitants de la zona de Taliouine, en el sud el país, durant un treball de camp (Migrations i Développement 1994) quan explicitaren que els beneficis de la immigració són superiors al guanys obtinguts per l'activitat agrícola i per la manufacturació d'estores que elaboren les dones, situació de crisi que també resta descrita quan s'observa que l'evolució de l'ocupació en el sector agrari ha minvat de forma patent en els darrers trenta anys, passant d'ocupar un percentatge de 80% l'any 1960 a el 53% a l'any 1991 (CNJA 1993).

per altra banda, la concepció que l'escola educa i forma en el pla personal no apareix en el món rural, puix es considera que aquesta formació l'ofereix la pròpia família o bé la concepció religiosa, mitjançant, l'escola alcorànica. La causa d'aquest posicionament es troba, bàsicament, en el fet que la família es considera, a si mateixa, el lloc privilegiat de reproducció ideològica i també de subsistència, invalidant en part la funció de l'escola, ja que la divisió del treball en el seu si - segons funcions, sexes i edats - atorga l'autoritat i també el paper de cadascú en la futura organització sociofamiliar.

6. La presència de la dona a l'ensenyament

La tradició més conservadora fa que "l'estatut de la dona en matèria d'educació, es mantingui en una posició subordinada i limita la seva acció i participació en el desenvolupament del país" (Kadmiri 1.994, 55).

L'autora entén que les injustícies i les desigualtats en l'escolarització de la població femenina constitueixen un obstacle per al desenvolupament social general, motiu pel qual és necessari possibilitar canvis socials profunds i també canvis en l'estat d'opinió, per tal d'afavorir la participació de la noia a nivell escolar i especialment en el treball i la productivitat. Per ella alfabetitzar i instruir la dona és donar-li un estatut d'ésser humà, transformant el seu paper en la societat.

A l'any 1982 el 77,9% de la població femenina de més de 10 anys no sabia llegir ni escriure. Aquest percentatge suposava el 56,1% de les dones entre els 10 i 14 anys, situació que augmenta fins el 99% si es parla de les dones que tenen més de 75 anys (Moulay 1991).

Si es realitza una anàlisi diferenciant entre zona urbana i rural, a la ciutat saben llegir i escriure un 42% de les dones, i entre el 10 i 14 anys llegeixen i escriuen el 65 %²⁵. En la mateixa franja d'edat a la zona rural no saben llegir ni escriure el 83% de les noies. Alaoui (1994) presenta unes xifres que refermen les afirmacions anteriors: l'any 1.982, d'acord amb el cens general de població i d'hàbitat, només el 19,8% de noies rurals accedien a l'escola quan tenien l'edat d'escolarització.

Segons Chedati (1994), en general hi ha una evolució regular en les taxes d'inscripció a primària fins el 1984, situació que canvià, transitòriament, a l'any 1985, ja que la taxa femenina va mostrar el mateix nivell que la taxa masculina l'any 1985. Després les taxes femenines han disminuït un 11% sobre la ja deficitària situació, de forma que les diferències en les taxes d'inscripció entre nois i noies s'accentuen encara més en el context rural.

Per a l'esmentada autora una política que vulgui impulsar l'intent real d'escolarització de les noies ha d'intervenir, principalment, sobre els factors adversos dels contextos rurals i no tant sobre la institució escola.

Segons Moulay (1991), en el preescolar maternal el nombre de nenes inscrites creixé un 9,2% entre 1981 i 1987, essent el 51% de l'alumnat. En l'ensenyament primari el nombre de noies és superior en el sector privat el 42,9%, mentre que en el públic el percentatge és el 38,2%. A l'ensenyament secundari a l'any 1987 el 40% eren noies. A l'ensenyament superior la seva presència es reduïa al 34%.

²⁵ Aquí s'exposa la mitja obtinguda a partir de les diverses fonts consultades.

Per resumir la situació de la dona a l'ensenyament. Moulay (1991, 125) expressa: "Malgrat les successives reformes de l'ensenyament... es pot dir de forma general que la selecció afavoreix al nois... L'escola és per tant el camí de la llibertat i una de les claus del canvi de la condició femenina. La instrucció és un dret i no un privilegi en la valorització de les noies de cara al seu casament".

7. L'escolarització a partir del curs 93-94

Al llarg del recorregut per l'educació i el context escolar al Marroc, s'han apuntat les diverses polítiques educatives que el MEN ha impulsat a través de les reformes, així com les condicions socioculturals i econòmiques que incideixen en l'escolarització.

A continuació s'exposaran dades de la situació educativa a partir del curs 1993-94, prenen com a eix el discurs pronunciat pel ministre d'educació en la inauguració del mateix i de les dades que el ministeri aportà en la presentació de l'al.locució (Le Matin du Sahara 1993).

L'objectiu principal del MEN és la generalització de l'ensenyament fonamental, aquest es basarà en els següents objectius:

- l'ampliació de la capacitat d'acolliment.
- la millora del rendiment del sistema escolar, i
- l'execució de mesures per afavorir l'escolarització.

Aquests objectius es repeteixen en les polítiques educatives del Ministeri des de fa força anys, però no

aconsegueixen fer-se realitat a causa de les greus problemàtiques socials per les quals travessa el país, sobretot en el medi rural.

El discurs continua exposant les accions que es desenvoluparan, fent esment de les necessitats de l'escola rural, de la formació del professorat, i de projectes on la dotació i la contrucció de centres és prioritària. També s'exposa la necessitat d'iniciar programes per millorar la qualitat de l'ensenyament, a través de tres eixos: la informatització, un programa que desenvolupi la traducció a l'àmbit de les llengües i programes que millorin l'ensenyament de les ciències.

Les mesures que s'ubiquen en el camp de l'acció educativa són la integració de l'escola a l'àmbit socioeconòmic, la planificació i l'orientació en la formació professional i el desenvolupament de la recerca educativa.

Per Ray (1995), en el curs 1993-94 la proporció d'alumnes escolaritzats en el medi rural representa el 40,8% del total, en tant que la proporció dels ensenyants exercint en el medi rural representa el 50,2% de l'efectiu total del professorat. La ràtio ensenyant/classe no sobrepassa els 23 alumnes en el medi rural, mentre que aquesta ratio assoleix 35 alumnes en el medi urbà. Però la problemàtica no és la proporció professorat-alumnata, sinó les condicions en que es donen les classes, com més endavant s'exposa.

Les dades que a continuació s'ofereixen mostren les previsions del ministeri pel curs 1993-94 en relació al curs anterior.

**TOTAL D'ALUMNAT ESCOLARITZAT EN EL PRIMER CICLE
D'ENSENYAMENT FONAMENTAL PÚBLIC I PRIVAT**

	En milers	
	Curs 92-93	Curs 93-94
Ens. públic		
Medi urbà	265.525	274.000
Medi rural	252.398	290.000
Total públic	517.923	564.000
Ens. privat	25.648	26.500

Acabat el primer cicle el nombre d'alumnat que segueix l'educació de base minva considerablement, puix a l'any següent, continuen matriculats un nombre força més baix que l'exposat com ho mostren les següents dades.

NOMBRE D'ALUMNAT EN EL 6è. D'ENS. FONAMENTAL

	En milers	
	Curs 92-93	Curs 93-94
Ensenyament públic	321.041	341.500
Ensenyament privat	10.753	11.000
Total	331.794	352.500

Font: MEN

Una lectura dels quadres presentats manifesta la important davallada en l'escolarització a partir del primer cicle. El 39% de l'alumnat matriculat no finalitza l'ensenyament de base i les previsions que fa el ministeri confirmen la línia ja esmentada.

Com s'ha observat, l'allargament de l'escolaritat és un dels objectius del Ministeri a través de la integració en el medi socioeconòmic, integració sempre difícil pel discurs de modernitat/tradició de l'escola davant els costums i posicionament de la família, en un país on els esforços per escolaritzar són difícils d'entendre per a una població que amb una alta taxa d'aturats, que observa

com l'escola no facilita una sortida professional, atesa la situació laboral entre els estudiants de secundària, formació professional i universitaris.

Així doncs, l'evolució dels efectius escolars segons el nivell i el tipus d'ensenyament, dóna les següents xifres pels cursos 95-96 i 96-97 (BMCE 1996).

**EVOLUCIÓ DELS EFECTIUS ESCOLARS A L'ENSENYAMENT
FONAMENTAL I SECUNDARI**

	1995-96	1996-97	Variació en %
Ens. Fonamental	4.038.592	4.114.466	1.9
1r. cicle foname.	3.101.555	3.160.907	1.9
Públic	2.982.695	3.034.408	1.7
Privat	118.860	126.499	6.4
2n. cicle foname.	937.037	953.559	1.8
Públic	930.256	945.851	1.7
Privat	6.781	7.708	13.7
Secundària	398.174	412.655	3.6
Públic	368.017	382.284	3.9
Privat	30.157	30.371	0.7

Dades situades sobre l'educació professional aporten que l'alumnat inscrit el curs 1993-94 va ser de 118.500, 74.800 dels quals estaven en el sector públic i la resta en el sector privat, xifres que segons les previsions de la direcció de planificació de la formació professional han de créixer sobretot en les especialitats d'Administració i gestió i d'Artesania de producció (CNJA 1993).

BIBLIOGRAFIA

A.A.D.D. 1990. *Les effets des migrations internationales sur les pays d'origine: le cas du Maghreb*. G. Simon (Dir.). París. SEDES.

A.A.D.D. 1991. *Enciclopedia geográfica del Periódico* Barcelona. Ed. Primera Plana.

A.A.D.D. 1991. *Las nuevas invasiones. Temas de nuestra época*. Madrid. El País

A.A.D.D. 1994. *Seminaire Med Campus sur l'education et la société au Maghreb: evolution et changement*. Universitat de Granada. 13 i 15 d'octubre. Policopiat.

A.A.D.D. 1994. *Coneguem el Marroc?. Guia didàctica*. Girona. Fundació SER.GI/FCCD.

A.A.D.D. 1995. *The middle east & North Africa*. London. Europa publications.

A.A.D.D 1996. *La guía del mundo 1996-97. El mundo visto desde el Sur*. R. Bissió (Dir.). Madrid. IEPALA

ALAOUI, CH. 1994. *Obstacle à l'escolarization des filles/millieu urbain*. F. Mernissi i O. Azziman (Dir.) *Femmes et education etats de lieux*, pp.84-97. Casablanca. Le Fennec.

ALMAGHRIB. 1993. *Nador. Conjuncture économique et sociale pendant le mois de julliet dernier*. 3.VII, pàg. 4. Rabat.

ARKOUN, M. 1991. *Lectures du Coran*. Tunísia. Ed. L'Alif. 2ª Edició.

ARKOUN. M. 1992. *El pensamiento árabe*. Barcelona. Paidós.

ATELIER (SD). *Marruecos. Dossier documental*. València. Generalitat Valenciana.

AZ-ZARNUJI. 1991. *Instrucción del estudiante. El método de aprender*. Traducció, estudio preliminar y notas d'O. Kattan. Madrid. Hiperión.

AZIZ EL KUSI, A. 1983. L'ensenyament de l'Alcorà. *El Correu de la UNESCO*, nº 64, pp. 26-28. Barcelona. UNESCO.

BARKALLIL, N. 1994. L'universalité du debat sur l'instruction des filles. F.Mernissi i O. Azziman (Dir.) *Femmes et education etats de lieux*, pp. 17-24. Casablanca. Le Fennec.

BELARBI, A. 1991. *Enfance au quotidien*. Casablanca. Nahaj el jadida.

BERRADA, A. i SAADI, S. 1992. Le gran capital privé marocain. J-C. Santucci (Coord.), *Le Maroc actuel*, pp. 325-391. París. CNRS.

BERRIANE, M. 1996 A. Las regiones tradicionales de la emigración marroquí. B. López (Dir.) *Atlas de la inmigración magrebí en España*, pp. 51-52. Madrid. MAS/UAM

BERRIANE, M. 1996 B. La geografia de destino de los emigrantes marroquíes en Europa. B. López (Dir.) *Atlas de la inmigración magrebí en España*, pp. 53-54. Madrid. MAS/UAM

BOUDHAN, M. 1995. L'arabisation de l'enseignement: un subterfuge pour préserver les privilèges de classe!. *Tifinagh, revue de culture et civilisation Nord-africaines*, n° 7, pp. 19-26. Rabat. Tifinagh Ed.

CNJA 1993. *Quelle education-formation, quel emploi pour le Maroc de demain?*. Rabat. SGCNJA

CERED. 1989. *Education et changements démographiques au Maroc*. Rabat. Guessos.

CHAOUITE, A. 1987. L'enfant marocaine: Horizon d'une pensée psychologique. A. Dernouny i A. Chaouite (Dir.) *Enfances maghrebines*, pp.41-66. Casablanca, Afrique Orient.

CHEKROUN, M. 1989. *Culture et pédagogie au Maroc*. Casablanca. Toubkal.

CHEDATI, B. 1994. Fille ou garçon, même rendement. F. Mernissi i O. Azziman (Dir.) *Femmes et education etats de lieux*. pp. 69-84. Casablanca. Le Fennec.

CHERIF-CHERGUI, M. 1977. *La ideología islàmica. Dimensión psicoeducativa*. Madrid. I. Hispano-Árabe de Cultura.

CLAISSE, A. 1992. Le Makhzen aujourd'hui. J-C. Santucci (Coord.), *Le Maroc actuel*, pp. 285-307. París. CNRS.

COLECTIVO IOE. 1994. *Marroquins a Catalunya*. Barcelona. E. Catalana.

DEL PINO, D. 1990. *Marruecos entre la tradición y el modernismo*. Granada. U. de Granada.

DERNOUNY, M. 1987. Croyances et représentations de la naissance en milieu marocain d'hier et d'aujourd'hui. M. Dernouny i A. Chaouite (Dir.), *Enfances Maghrebines*, pp. 9-40. Casablanca. Afrique orient.

D. STATISTIQUE DU MAROC. 1992. *Annuaire statistique du Maroc*. Rabat. M. du Plan.

CORÁN EL. 1986. *Edición preparada por J. Cortés*. Barcelona. Herder.

EL HARRAS. M. 1987. Evaluation critique de quelques études récentes sur la famille rurale au Maroc. AADD, *Portraits de femmes*, pp. 125-143. Casablanca. Le Fennec.

EL MALIKI, H. 1992. *Le Maroc économique*. Casablanca. GERM

EL MALIKI, H. i DOUMOU, A. 1992. Les dilemmes de l'ajustement. J-C. Santucci (Coord.), *Le Maroc actuel*, pp. 314-323. Paris. CNRS.

EL MOSTAFA. H. 1988. *Socialisation i identité. Etude psychosociologique de l'enfant scolarisé au Maroc*. Rabat. F. de lettres

EL MOUBARAKI, M. 1990. *Marocains du Nord. Entre la mémoire et le projet*. Paris. CIEMI.

EL PAÍS. 1997. *Marruecos se encamina a un gobierno de unidad*. 15.XI, pàg. 4. Barcelona.

GEERTZ C. 1994. *Observando el islam*. Barcelona. Paidós

HUSEN, T. i POSTLETHWAITE, T.N. (Dir.). 1989. *Enciclopedia internacional de la educación*. Barcelona. Vicens Vives-MEC.

JAMOUS, R. 1981. *Honneur et baraka. Les structures sociales traditionnelles dans le Rif*. París. MCH

KADMIRI, B. 1994. Bilan de la scolarisation des filles. F. Mernissi i O. Azziman (Dir.) *Femmes et education etats de lieux*, pp. 23-68. Casablanca. Le Fennec.

KHOURY, A. 1981. *Los fundamentos del islam*. Barcelona. Herder.

KHROUZ, D. 1992. La politique agricole du maroc independant. J-C. Santucci (Coord.), *Le Maroc actuel*, pp. 325-391. París. CNRS.

LAHLOU, H. 1992. La variable demogràfica dans l'apolitiquwes economique marocaine. J-C. Santucci (Coord.), *Le Maroc actuel*, pp. 61-90. París. CNRS.

LEVY, S. 1992. La lengua diaria marroqui, reflejo de unas relaciones seculares entre España y Marruecos. B. López i altres, *España-Magreb Siglo XXI*, pp. 53-66. Madrid. Mapfre.

LÓPEZ, B. 1989. *Política y movimientos sociales en el Magreb*. Madrid. CIS/S. XXI.

LÓPEZ, B. i LARRAMENDI, H. 1992. Bibliografía magrebí comentada. B. López i altres, *España-Magreb Siglo XXI*, pp. 375-378. Madrid. Mapfre.

LLORENT, V. 1992. Origen, evolución y perspectivas del proceso de arabización de la enseñanza en el Reino de Marruecos. *Reformas e innovaciones educativas en el umbral del siglo XXI: Una perspectiva comparada*, pp. 517-531. Madrid. UNED.

MAZOUZ, M. 1988. *Les marocains en île-de-France*. Paris.
L'HARMATTAN/CIEMI

MEN. 1983 A. *Instruction islamique*. 1 ère. année
secondaire. Rabat. El Maârif.

MEN. 1983 B. *Instruction islamique*. 2 ème. année
secondaire. Rabat. El Maârif.

MEN. 1983 C. *Instruction islamique*. 3 ème. année
secondaire. Rabat. El Maârif.

MEN. 1983 D. *Instruction islamique*. 4 ème. année
secondaire. Rabat. El Maârif.

MATIN DU SAHARA ET DU MAGHREB. 1993. *La generalisation de
l'enseignement fondamental, un objectif prioritaire*.
29.IX, pp. 7-8. Rabat.

MERROUNI, M. 1993. *Le probleme de la reforme dans le
systeme educatif marocain*. Rabat. Okad.

MINISTÈRE DE LA POPULATION. 1997. *Le Maroc en chiffres*,
1996. Rabat. BMCE

MINISTÈRE DE L'INFORMATION. 1995. *Maroc 1995*. Rabat.

MORENO J. 1996. *La reforma educativa en Marruecos.
Comunidad escolar n° ?*. Madrid. MEC.

MORISSON, C. 1991. *Ajustament et equité au Maroc*. Paris.
OCDE.

MOULAY, A. 1991. *La femme et la loi au Maroc*.
Casablanca. Le Fennec.

MOUMEN, D. 1992. *¿A quien pertenece Marruecos?*.
Barcelona. Límite.

PALAUDÀRIAS, J.M. 1994. *L'educació a l'islam i al Marroc. Elements en l'escolarització de l'alumnat immgrant magrebí*. Tesina de Master. Universitat de Girona. Policopiat.

PAYE, L. 1992. *Introduction et evolution de l'enseignement moderne au Maroc. Des origines jusqu'à 1956*. Rabat. Arrissala.

PNUD. 1994. *Desarrollo humano: informe 1994*. Madrid. CIDEAL

RABINOW, P. 1992. *Reflexiones sobre un trabajo de campo en Marruecos*. Madrid. Jucar

RADI, M. 1995. *Le developpement de l'education en millieu rural. Propositions strategiques*. Rabat. Dar Nachr.

RODRIGUEZ. 1997. Estrecho de Gibraltar. Una alambrada de agua entre dos mundos. *El País semanal*, nº 1.100, pp. 61-69. Madrid. El País.

ROUSSET, M. 1992. Politique administrative et control social. J-C. Santucci, *Le Maroc actuel*, pp. 151-167. París. CNRS.

ROYAUME DU MARROC. 1991. *Le mouvement éducatif au Maroc*. Rabat. El Maârif.

ROYAUME DU MARROC. 1992. *La Constitution, 1992*. Rabat. El Maârif

SANTIAGO, E. 1991. *Las claves del mundo islámico*. 622-1945. Barcelona. Planeta

SOURDEL, D. 1973. *El islam*. Barcelona. Oikos-Tau

SPRAT, J.E. i WAGNER, D.A. 1990. La creación de un *fiqh*: transformación de los enseñantes islámicos tradicionales en la adaptación cultural moderna. M.I. White i S. Pollak. *La transición moderna*. pp. 91-108. Madrid. Visor.

TOZZY, M. 1992. L'islam entre le contrôle de l'état et les débordements de la société civil. Des nouveaux clercs aux nouveaux lieux de l'expression religieuse. J-C. Santucci, *Le Maroc actuel*, pp. 407-421. París. CNRS.

UNESCO, 1995. *Informe mundial sobre la educación*. Madrid. Santillana/Ed. UNESCO.

5. APROXIMACIÓ AL CONTEX D'ARRIBADA

INTRODUCCIÓ

El contingut del capítol és una mostra més del procés global i articulat que ha regit la recerca. La informació d'aquest presenta el context d'arribada a través d'elements demogràfics, jurídics, socials, culturals i educatius, implicant indicadors com a suport de la descripció i interpretació del que s'exposa i argumenta.

El primer bloc el formen dades sobre la immigració en general i sobre la comunitat marroquina en particular a l'Estat espanyol, a Catalunya i a la província de Girona, amb l'objectiu de donar una idea quantitativa de la situació: nombre de residents, orígens nacionals, distribució en els diferents contextos i pes de la població d'origen marroquí.

Quan s'està redactant aquest capítol, les dades de l'any 1995 són les darreres que s'han publicat i les més fiables segons fonts de l'Oficina d'Estrangers del Govern Civil de Girona (OEGCG). També s'han utilitzat, en alguns casos, dades dels anys 1996 i 1997 de caracter global, sota la supervisió d'especialistes de l'esmentada oficina, per tal de donar una visió més actual de la situació. La raó per la qual no s'actualitzen les dades sobre immigració, segons l'OEGCG, és la dificultat per adequar el tractament informàtic a les modalitats de permisos que ha aportat el nou reglament d'estrangeria.

En el segon bloc es realitza un breu recorregut per l'espai jurídic que s'ha desenvolupat a l'entorn dels processos migratoris a l'Estat i també es du a terme una

anàlisi dels drets dels immigrants a partir de la Constitució, de la llei d'estrangeria i del reglament que actualment la desenvolupa, fent èmfasi en les qüestions educatives i particularment escolars.

A continuació es presenten, a través d'una aproximació qualitativa, les característiques generals de la comunitat marroquina a Catalunya a través de diferents àmbits: origen regional de la població marroquina resident a Catalunya, treball, cultura, religió, habitatge... per tal d'entendre l'entorn sociofamiliar i les condicions d'integració, així com alguns dels elements que dominen en el procés d'escolarització i en la integració de les segones generacions en general.

El darrer bloc presenta dos nivells d'informació. Primer s'exposa un estat de la qüestió sobre l'escolarització de l'alumnat marroquí a Catalunya, per tal d'exposar i comprendre alguns dels reptes que avui presenta aquesta tant per l'alumnat marroquí, com per l'escola en general. En el segon nivell es mostra la situació i característiques de l'alumnat d'origen marroquí a través de dades aportades pel Departament d'Ensenyament, per tal de donar una visió del context escolar pel que respecta a la població objecte d'estudi. I finalment s'exposen algunes característiques d'aquest alumnat a través d'un perfil socioformatiu que inclou dades familiars, escolars i lingüístiques, així com una radiografia sobre les regions marroquines d'origen entre l'alumnat marroquí.

Amb el contingut d'aquest capítol es tanca, momentàniament, el períple migratori iniciat en la contextualització de la recerca, per passar a aprofundir en l'estudi dels factors que influeixen en l'escolarització a través del procés d'integració de la comunitat marroquina.

1. DADES GENERALS DE LA IMMIGRACIÓ A L'ESTAT ESPANYOL I A CATALUNYA

1.1. La situació a l'Estat¹

Les dades de l'any 1991 revelen que la població espanyola ascendia, aproximadament, a 39.433.000 i que el nombre d'estrangers que residien legalment a l'Estat era d'uns 360.000. En aquelles dates el percentatge de població estrangera regularitzat no superava l'1% de la població espanyola.

A l'any 1995 la proporció d'estrangers regularitzats es modificà lleugerament arribant fins l'1,3% de la població espanyola, percentatge que no manifesta la rellevància de la població estrangera a l'Estat, ja que aquesta es concentra en determinades zones del territori, com més endavant s'exposa, i també com a conseqüència de les diferents polítiques d'immigració segons l'origen nacional dels estrangers, que es palesa a través de la situació dels comunitaris respecte a d'altres nacionalitats.

Segons les dades de l'any 1991, la població estrangera estava formada en un 50% per persones d'origen europeu, prop d'un 23% provenien d'Amèrica i un 18% eren originàries del continent africà. Aquest repartiment es manté fins l'any 1995, tot i que amb lleugeres modificacions degut al creixement de la població d'origen africà, augment que es fa palès l'any 1995, ja que els africans regularitzats creixen de forma significativa respecte els estrangers d'altres continents.

¹ Dades extretes de l'Anuario de Migraciones 1996

Una anàlisi de la distribució dels estrangers per la geografia espanyola aporta que el creixement d'aquesta població, en les diverses comunitats autònomes, no és dóna amb la mateixa intensitat; mentre en algunes decreix, en altres creix, possiblement a causa dels canvis en el mercat laboral i a l'acció de les cadenes i xarxes migratòries.

El creixement és la tònica global a excepció de les comunitats d'Aragó, Astúries, Castellà i Lleó i Galícia, on la població estrangera minva des de l'any 1990. De la resta de comunitats, cal destacar que les situades a l'àrea mediterrània i a la comunitat de Madrid tendeixen a créixer de forma constant i notable, mentre que l'augment en les altres zones és més lent. Cal destacar que en aquestes dades no es té en compte la bossa d'estrangers que resideixen a Melilla i Ceuta de forma irregular i sota el control de l'Estat perquè aquesta no es reflexa en les estadístiques que proporciona el ministeri.

Les comunitats per ordre de més a menys població estrangera a l'any 1995 són: Catalunya, Madrid, Andalusia, València i Canàries. Un estudi segons els orígens aporta que a Catalunya la més significativa és la població africana (marroquins i gambians) i l'europea (comunitaris). A la regió de Madrid la població estrangera més nombrosa és l'originària del continent americà (peruans, dominicans i argentins) i l'africana (marroquins), i a la comunitat andalusa la població europea dels Estats de la UE i els provinents del continent africà (marroquins). Dins de la comunitat valenciana la proporció d'europeus (comunitaris) i africans (marroquins) és molt semblant, i a les illes Canàries la població estrangera és d'origen comunitari.

Un estudi més detallat mostra que a l'any 1995, les zones amb més estrangers són el territori de la comunitat de Madrid amb 93.031 persones i la província de Barcelona amb 77.907, seguides de les províncies d'Alacant amb 39.721 i de Màlaga amb 34.124 estrangers.

Per treure una visió més detallada sobre la població estrangera que resideix a l'Estat, les dades de l'any 1995 aporten que els marroquins eren els nacionals més nombrosos amb 74.886 persones, xifra que suposa el 78% dels estrangers del continent africà. Una anàlisi de la resta de nacionalitats, revela que el bloc més important el formen els nacionals de les comunitats europees, als quals segueixen els del continent americà: argentins, peruans, dominicans i els ciutadans dels E.E.U.U. Finalment, xinesos i filipins són els nacionals del continent asiàtic amb major presència a Espanya.

**NACIONALITATS AMB MAJOR PRESENCIA A L'ESTAT
ESPANYOL L'ANY 1995**

Marroquina	74.886
Britànica	65.521
Alemanya	41.942
Portuguesa	36.977
Francesa	30.835
Italiana	19.750
Argentina	18.426
Peruana	15.092
E.E.U.U.	14.853
Dominicana	14.470
Holandesa	12.970
Filipina	9.681
Xinesa	9.158
TOTAL	364.561

Font: Anuario de migraciones 1996

El total d'aquestes nacionalitats suma el 73% de la població estrangera que resideix a Espanya.

A la regularització de l'any 1996, es presentaren 25.388 sol·licituts. Les comunitats on més demandes es presentaren foren Madrid i Catalunya, i el col·lectiu nacional que més regularitzacions presentà va ser el marroquí.

Del total de treballadors estrangers, 119.717 treballen com a assalariats i 18.942 com autònoms. El sector amb major presència d'estrangers és el de serveis, seguit de l'agrari, la construcció, la indústria i les activitats no classificades. El col·lectiu amb major presència dins dels diferents sectors és el marroquí.

Una lectura sobre les xifres que recullen el nombre d'alumnat d'origen estranger a l'Estat, revela que el més nombrós és el de nacionalitat marroquina amb 8.576 alumnes, seguit per l'alumnat originari de la UE.

Per nivells l'alumnat marroquí es situava a primària o EGB i alguns seguien estudis de formació professional, són pocs els nois i noies que estudiaven en nivells superiors de l'ensenyament reglat. Els estudiants de la UE tenien una major presència en els nivells de BUP i COU.

1.2. Les dades a Catalunya

Aquesta comunitat, el mateix que altres zones de la Mediterrània, ha rebut en els darrers anys, un creixent nombre de migrants². S'ha passat de 38.369 residents estrangers l'any 1980, a 106.809 l'any 1995

² Amb aquest concepte es vol recollir la doble situació de les persones d'origen estranger que resideixen en el país, són emigrants per al país d'origen i immigrants per al d'arribada.

(CITE 1996). El percentatge de població estrangera sobre el total de població a Catalunya era del 1,7.

L'origen d'aquests nous ciutadans ha suposat, també, un canvi en la població estrangera, ja que els originaris del "Tercer Món", tenen ara, una major presència que els occidentals. A l'any 1991 els residents del Tercer Món eren el 62,2% del total, mentre que els de l'anomenat Primer Món representaven el 37,8%. Amb aquest canvi "la immigració del Primer Món tendeix a escollir amb menor freqüència Catalunya per residir, la quarta part dels immigrants del Tercer Món resideixen en aquesta comunitat i la tendència és que s'incrementi" (Colectivo Ioé 1992). Aquestaprospecció es confirmava a l'any 1995, i mostrava una tendència que accentuava una major presència de ciutadans provinents dels anomenats països pobres a Catalunya.

Un estudi per províncies situat sobre les dades de l'any 1995, aporta que a Barcelona és on es concentra major nombre de residents estrangers, el 73% del total, seguida de: Girona amb 17%, Tarragona amb el 7% i de Lleida amb el 3%.

El percentatge aproximat de població estrangera resident sobre el nombre d'habitants de cada província era el següent: Barcelona 1,6%; Girona 3,3%; Tarragona 1,5% i Lleida 0,8%.

Un estudi per sectors econòmics posa de manifest que el 60 % dels estrangers treballen en el serveis i el 25% en la indústria. Una anàlisi segons la procedència revela que els del Primer Món treballen en els serveis i en la indústria, mentre que els del Tercer Món són més presents en l'agricultura, els serveis, la construcció i la indústria, per aquest ordre.

Els marroquins són els nacionals més nombrosos entre els residents estrangers que viuen a Catalunya, seguit dels comunitaris (francesos i alemanys) i posteriorment d'argentins, dominicans i gambians entre altres.

NACIONALITATS AMB MAJOR PRESENCIA A CATALUNYA
L'ANY 1995

Marroquina	29.491
Alemanya	7.258
Francesa	7.136
Britànica	5.329
Italiana	5.046
Peruana	4.720
Argentina	3.972
Gambiana	3.763
Dominicana	3.494
Filipina	2.833
Holandesa	2.640
TOTAL	76.132

Font: Anuario de Migraciones 1996

El total de les nacionalitats amb major presència sumen el 71% de la població total d'origen estranger.

Entre les comarques on la població estrangera està afincada cal destacar de més a menys: Barcelonès, Baix Llobregat, Vallès Occidental, Maresme, Selva, Alt Empordà, Baix Ebre, Baix Empordà, Baix Camp i Tarragonès. Aquest llistat que posa de relleu que és a la zona costanera on es produeix més presència d'estrangers a causa de la ubicació de gran part de la indústria i de sectors productius que atreuen les inversions estrangeres del Primer Món, i també la zona que demanda més mà d'obra temporal i informal per les característiques productives del sector serveis i de la construcció a les zones turístiques.

L'abril de 1992 un cop finalitzada la regularització d'estrangers, els residents originaris del Marroc eren el 33,7% del total de marroquins que habitaven a Espanya (Col. Ioé, 1996). Aquesta dada és una mostra del creixement que ha tingut la població marroquina a Catalunya al llarg d'aquests darrers anys, tendència que també mostren les dades de l'any 1995, ja que aleshores el 39,3% de la població marroquina habitava en aquest territori.

La població marroquina resident a Catalunya no es distribueix regularment. Gran part es concentra en les comarques del Barcelonès, Baix Llobregat, Maresme, Alt Empordà, Baix Empordà, Osona i Selva, mentre en altres comarques la seva presència és quasi inexistent o bé correspon a èpoques de conreu i collita.

Les sol·licituts de regularització de l'any 1996 a Catalunya foren de 5.152 entre permisos de treball i residència i solament de residència. La província on més demandes es presentaren fou la de Barcelona, seguida de Girona, Tarragona i Lleida. Dins d'aquestes sol·licituts, un nombre important fou per regular la situació de famílies que si bé residien en el país no tenien els documents necessaris per viure-hi amb la tranquil·litat que dona no haver de fugir o amagar-se dels controls policials.

1.3 Dades de la comunitat marroquina a la província de Girona: 1995-1997³

Segons el Colectivo Ioé (1992) la immigració en el

³ La font d'aquestes dades són les estadístiques en matèria d'estrangeria que el Govern civil de Girona elabora anualment.

context de la província ascendia, l'any 1990, al 18,7% de la població immigrant estrangera a Catalunya. Dins d'aquest percentatge la població occidental sumava el 69,8%. El mateix any es demanaren 5.688 sol.licituts de regularització i amb aquestes la població del Tercer Món passava a ser majoritària en totes las províncies catalanes.

Una anàlisi de la població originària del continent africà constata que la província de Girona és una de les que té major presència de població marroquí de tot l'Estat amb 3.889 persones l'any 1991 (B. López 1993). La presència d'immigrants d'origen gambià també és significativa en el context gironí.

Cal remarcar que en les comarques de Selva, Alt Empordà i Baix Empordà, totes litorals, és produeix una rellevant presència d'immigrants estrangers. L'any 1986 hi habitava en elles el 10,6 % de la immigració empadronada a Catalunya, percentatge al qual caldria afegir les sol.licituts de regularització esmentades i el nombre d'estrangers en situació irregular, sempre difícil d'avaluar (Izquierdo 1992), tot i que algunes Organitzacions no Governamentals creuen que aquesta xifra seria aproximadament un 20% de la població regularitzada. En la resta de comarques, el nombre de famílies immigrants minva progressivament, sent la comarca del Ripollés la menys habitada per immigrants d'origen estranger.

Les dades que a continuació s'exposen són una mostra aproximada a la situació de la comunitat marroquina. Cal tenir en compte que el procés és tan dinàmica que les xifres prenen el paper d'orientació; no són el reflex de la realitat.

- Any 1995

En aquest període el total d'estrangers amb residència legal era de 18.798, un 16,9% més que a l'any 1994.

De les 2.722 persones que aconseguiren la residència legal aquest any, 2.227 eren extracomunitaris. El 50% corresponien a permisos de residència de dones i fills procedents de la reagrupació familiar o bé nascuts a Espanya.

El 2,3% de la població resident a la província de Girona era d'origen extracomunitari. D'aquesta, 6.229 persones, el 51% eren marroquins, el 20% gambians i la resta es distribuïa entre diferents nacionalitats.

També es concediren, en primera ocasió, 853 nous permisos de treball, entre els quals cal destacar que el 33% corresponien a dones i joves provinents de la reagrupació familiar, procés realitzat bàsicament per famílies d'origen marroquí.

Les expulsions afectaren 556 persones de les quals el 29% eren de nacionalitat marroquina. Les estadístiques no expressen les seves causes.

- Any 1996

El nombre total d'estrangers que residien legalment a la província era de 20.733, amb un augment de 1.935 persones, quantitat que significa un 10,2% més que l'any anterior.

El nombre d'estrangers no comunitaris residents en les diferents comarques era de 13.603 i representaven, aproximadament, el 2,6% del total, amb un creixement del

0,3% respecte l'any anterior. Els marroquins eren 7.047 persones, un 51,8% i els gambians, el segon col·lectiu més important en quantitat el 20%, la resta representava una diversitat de nacionalitats.

El nombre de permisos de residència concedits a marroquins va ascendir a 2.570 d'un total de 3.671, xifra que representa el 70% del total, i el nombre de permisos de treball i residència concedits a marroquins fou de 3.467.

Segons les dades d'aquest any, del total de la comunitat marroquina resident, 3.811 exercien una activitat lucrativa formal, d'aquests el 90% eren homes i la resta dones. El nombre de nacionals marroquins sense activitat lucrativa era de 3.236.

Les expulsions afectaren 618 persones, de les quals 173 eren de nacionalitat marroquina, el 30% del total.

- Any 1997

El nombre total d'estrangers va ser de 22.738, 15.301 dels quals eren extracomunitaris. En percentatge aquesta darrera quantitat representa el 67% del total. L'augment respecte l'any anterior va ser de 2.005 persones, un 8,8%.

El percentatge total d'estrangers respecte al nombre d'habitants de la província era del 3,3. Si es té en compte el nombre d'extracomunitaris la proporció és quasi del 3%.

Si es prenen com a referència les dades de l'any 1993, la població estrangera originària del continent africà ha crescut en 5.124 persones.

Aquest any el nombre de nacionals marroquins va ser de 8.184, és a dir, residien a les comarques gironines 1.137 persones més d'aquesta nacionalitat que l'any anterior, el que significa un augment del 14%. Els marroquins representaven quasi el 36% del total d'estrangers i el 53% dels extracomunitaris, els nacionals de Gàmbia, el segon país més representat era del 20%.

El total de permisos de residència atorgats a extracomunitaris va ser de 3.861, el 60% dels quals, aproximadament, foren per nacionals marroquins.

Els permisos de treball i residència concedits a nacionals marroquins va ser de 1.840, xifra sensiblement inferior a la de l'any 1996.

El nombre de marroquins que realizaren alguna activitat lucrativa va augmentar lleugerament, un 6.7%. El mateix succeí amb els que no realitzaven cap activitat lucrativa, ja que augmentaren en un 21%, dades que permeten deduir un augment del reagrupament familiar.

Del contingent de 1997, 783 sol.licituds foren presentades per marroquins, i per sectors productius es repartiren de la següent forma: 260 en serveis diversos; 253 en agricultura i ramaderia, 154 en la construcció i 116 en servei domèstic. Les demandes dels marroquins varen ser quasi el 60% del total.

En el capítol d'expulsions els nacionals marroquins ocupen el segon lloc després dels algerians, amb 181, quantitat que representa el 31 % del total.

- Dades per comarques i poblacions

Les dades de l'oficina d'estrangers del Govern civil de Girona del més de juny de 1996, situen la comarca del Baix Empordà com la zona en què més població marroquina resideix, 2.231 persones, el 71% de la població d'origen extracomunitari. Les localitats d'aquesta comarca amb major presència de ciutadans marroquins són, de més a menys: Palafrugell, Calonge, Torroella, Palamós i S. Feliu de Guíxols. Cal destacar la concentració en alguns petits nuclis com per exemple Ullà.

La comarca de l'Alt Empordà acull 1.786 marroquins. Aquesta població es concentra a les poblacions de Figueres, Roses i Castelló d'Empúries, localitats on la comunitat marroquina està molt assentada, ja que les ofertes de treball tenen certa constància a causa del turisme, la pesca i el sector serveis. La població marroquina és el 70% del estrangers residents a la zona.

El Gironès és una comarca que en els seus inicis atreïa poca immigració, però en els darrers anys la concentració d'aquesta població, en determinats barris de la ciutat de Girona i de la veïna població de Salt creix. A Girona el nombre de marroquins residents és de 436 d'un total de 766. A la resta de poblacions, la seva presència decreix. La proporció de marroquins respecte d'altres ciutadans estrangers és del 41%.

En la comarca de la Selva resideixen 622 marroquins, el 31% de la població estrangera no comunitària. La població on resideixen més marroquins és Lloret, 253 persones, les altres poblacions tenen una presència inferior. Destaca a l'interior el poble d'Anglès i en l'actualitat Sta. Coloma de Farners

A l'interior de la província en la comarca de la Garrotxa, resideixen 241 marroquins. La població es concentra a Olot capital de la comarca on es recull la presència de 219 persones de nacionalitat marroquina.

A la resta de comarques, totes interiors, la presència de població marroquina és inferior a les comarques esmentades. En el Ripollès viuen 140 marroquins, prop de la meitat a Ripoll. Al Pla de l'Estany resideixen 65 persones d'origen marroquí, quasi totes a Banyoles. I a la Cerdanya viuen 9 ciutadans marroquins, dispersos pels petits pobles de la seva geografia.

**POBLACIÓ MARROQUINA RESIDENT EN LES COMARQUES
DE GIRONA A 11.06.1996**

B. Empordà	2.231
A. Empordà	1.786
Gironès	766
Selva	622
Garrotxa	241
Ripollès	140
Pla de l'Estany	92
Cerdanya	9
Total	5.887

Font: Estadístiques del G. Civil de Girona 1996

Una observació sobre les dades comarcals és que on habita la població d'origen marroquí, resideixen, relativament, poques persones de nacionalitat gambiana i a l'inrevés. Aquests són el casos de les comarques de la Selva i del Pla de l'Estany.

De les dades exposades es dedueix que la comunitat marroquina és la més important entre les residents a la província i que el seu nombre augmenta de forma sostinguda. Aquest desenvolupament es deu, sobretot, a la progressiva reagrupació familiar i al creixement natural

que es dóna dins de les famílies assentades. Per tant, cal tenir en compte que la segona generació va en augment i que, en conseqüència, és necessari posar atenció a les polítiques d'integració, no solament a nivell educatiu, sinó també a nivell sociolaboral.

Caldrà observar si les demandes de reagrupament familiar creixen i en segon lloc si aquestes produeixen, en segon termini, demandes de permís de treball per part de les dones i dels fills majors de divuit anys perquè seria indicatiu de canvis significatius per a la comunitat marroquina. En el cas de la dona, per la seva participació en el món laboral fins avui minsa, i pel que respecte els fills perquè mostraria que es donen possibilitats per la seva integració laboral.

També és important observar en quina mesura els joves marroquins que ara tenen més possibilitats d'accedir, a través del temps, a la nacionalitat espanyola, ho fan. Fins ara la població marroquina sembla que es mostra contrària a perdre la nacionalitat d'origen, emparant-se en un possible retorn i en la por a perdre les arrels.

Per altra banda cal posar atenció a la política de contingents en el sentit de si aquesta té efectes significatius sobre el creixement o no de les sol·licituts de residència i de treball i si s'aturen les primeres demandes de residència. També cal observar si les condicions en què s'oferten les places dels contingents incideixen en una major precarietat laboral per a les famílies assentades.

2. ENTORN LEGISLATIU DE LA IMMIGRACIÓ

2.1. La Constitució espanyola

Per tal de situar aquest text respecte la integració dels estrangers extracomunitaris es diferenciarien tres nivells:

-la responsabilitat dels poders públics per a fer efectives les condicions d'integració,

-els drets i deures dels estrangers,

-les bases per a l'acció educativa i per a la protecció social.

En el primer nivell cal destacar l'article 9, punt dos que esmenta: "Correspon als poders públics de promoure les condicions per tal que la llibertat i la igualtat de l'individu i dels grups en els quals s'integra siguin reals i efectives; remoure els obstacles que n'impedeixen o en dificulten la plenitud i facilitar la participació de tots els ciutadans en la vida política, econòmica, cultural i social".

En el segon nivell, els drets i deures. El primer referent legislatiu es troba quan la Constitució parla dels drets de les persones, siguin nacionals o estrangeres. El marc referencial d'aquests està orientat en el títol primer, article 2 quan esmenta, "les normes relatives als drets fonamentals i a les llibertats que la Constitució reconegui s'interpretaran de conformitat amb la Declaració Universal dels Drets Humans i els tractats i els Acords Internacionals sobre aquestes matèries ratificades per Espanya". Els esmentats tractats i acords tenen com a antecedents: el Conveni per a la protecció

dels Drets Humans i les Llibertats fonamentals de Roma (1950), els acords de Nova York de l'any 1966, les orientacions en matèria social i laboral del Consell d'Europa i el respecte al Conveni sobre les Drets dels Infants de 1989, entre d'altres.

L'article 13 del mateix títol i dins el capítol primer, manifesta la igualtat de drets i deures entre nacionals i estrangers davant de la llei, fa referència al dret a la vida, la sindicació... I esmenta: "Els estrangers gaudiran a Espanya de les llibertats públiques que garanteix el Títol present en els termes que estableixen els tractats i la llei". El mateix article disposa que només els espanyols seran titulars dels drets reconeguts en l'article vint-i-tres⁴ de la Constitució... "llevat d'allò que amb criteris de reciprocitat, pugui establir-se per tractat o per llei per al dret de sufragi actiu a les eleccions municipals".

La Constitució espanyola estableix en l'article 149 punts u i dos, que l'Estat és qui té les competències exclusives en matèria d'estrangeria i per tant: per atorgar la nacionalitat, impulsar polítiques d'immigració i emigració, així com d'estrangeria i dret d'asil.

El Tribunal Constitucional, desenvolupant l'articulat sobre estrangeria que s'ha esmentat, dictà la sentència 115/87 del 7 de juliol, que recull tres àmbits legals per als estrangers:

-drets i llibertats fonamentals

⁴ Aquest article fa referència al dret a participar en els afers públics, en les eleccions i a l'accés a funcions i càrrecs públics.

-dret al treball, la sanitat i l'habitatge

-drets restringits per als estrangers com són els de participació, funcions i càrrecs a nivell polític⁵

La Carta Magna també aporta unes bases sobre les quals cal entendre l'educació a l'àmbit de l'Estat. Així el capítol 2, article 27, punts 1 i 2 exposa: "Tothom té dret a l'educació. Es reconeix la llibertat d'ensenyament" i, "L'educació tindrà per objecte el ple desenvolupament de la personalitat humana en el respecte als principis democràtics de convivència i als drets i a les llibertats fonamentals". En el punt 3er. del mateix article la Constitució expressa: "Els poders públics garanteixen el dret que assiteix als pares perquè els seus fills rebin la formació religiosa i moral que estigui d'acord amb les seves pròpies conviccions. I el punt 5è. recull que "Els poders públics garanteixen el dret de tothom a l'educació, mitjançant un programació general de l'ensenyament amb participació efectiva dels sectors afectats i la creació de centres docents".

Aquestes bases es desenvoluparen posteriorment mitjançant la Llei Orgànica del Dret a l'Educació (LODE) i de la Llei Orgànica d'Ordenament General del Sistema Educatiu (LOGSE), recollint el dret una educació respectuosa amb la diversitat de l'alumnat i posant les bases legals per una educació no discriminadora.

Pel que fa a la protecció social, cal esmentar que en capítol tercer, article 29 s'esmenta: "Els poders públics asseguruen la protecció social, econòmica i jurídica de la família".

⁵ Tot i que posteriorment s'han reconegut alguns drets polítics per als ciutadans comunitaris.

2.2 La llei d'estrangeria,

La llei orgànica 7/85 de l'1 de juliol sobre drets i llibertats dels estrangers, és aprovada per l'Estat espanyol després de l'entrada a la Comunitat Europea per tal de complir l'encàrrec de vigilar les fronteres de l'actual UE amb el Sud de la Mediterrània.

Aquesta llei desenvolupa l'article tretzè de la Constitució espanyola i regula el règim d'entrada, la residència i la sortida dels estrangers, el dret al treball i també assenta les bases per gaudir de la plenitud de drets per a aquells que resideixen legalment a Espanya. I malgrat es desenvolupa sota el criteri jurídic d'igualtat que impulsa la Constitució, en diverses ocasions aquest principi ha estat clarament malmès, com han denunciat les associacions que defensen dels drets dels immigrants.

Seguint a Carrillo i García (1992) s'exposa una anàlisi dels drets i les llibertats, que segons la llei d'estrangeria comporta tenir en compte:

- El dret a la igualtat impulsat per la Constitució ha de desenvolupar-se a través de la pròpia llei, ja que és aquesta la que ha d'establir les condicions per exercir la igualtat entre nacionals i estrangers, superant les arbitrarietats administratives, tasca que es va realitzant a través dels reglaments d'estrangeria.

- El dret de residència i de lliure circulació està vinculat a l'autorització per quedar-se en el territori espanyol. Les mesures que poden limitar aquest dret són la presentació periòdica davant les autoritats, l'allunyament de la fontera o de nuclis habitats i

l'obligació a residir en llocs determinats.

Els tràmits administratius han de respectar aquest dret i han de tenir en compte els drets dels estrangers pel que fa a la necessitat o no de presentar visat.

- Els drets de llibertat i seguretat dels estrangers està sota el control dels tribunals i no sota el control administratiu que exerceix, sovint, aquesta potestat de forma indiscriminada. La llei d'estrangeria en l'article 26, permet l'internament excepcional, en centres no penitenciaris, dels estrangers en procés administratiu d'expulsió, per un període que no ha de ser superior a quaranta dies.

- L'obtenció de protecció efectiva dels jutges i les garanties del procés, són uns drets essencials de la persona i del que gaudeixen per igual nacionals i estrangers.

Per aquest motiu la potestat que tenen els poders públics per sancionar amb expulsió quan s'incompleix la llei d'estrangeria a través de, per exemple, mantenir il·legalment la residència a l'Estat espanyol, pot contradir aquest dret, ja que el tràmit administratiu pot executar-se vulnerant el dret a protecció efectiva de la justícia, si aquest no es facilita, com en ocasions ha succeït.

- El dret a la llibertat d'expressió i el dret a la informació són atribucions que poden exercir els estrangers. I per tant no pot limitar-se la lliure expressió dels pensament i de les idees.

- El dret de reunió i d'associació són entesos per la llei d'estrangeria com a drets diferenciats. En el primer

cas la llei diu que per exercir el dret de reunió cal estar en situació de legalitat.

El dret d'associació és reconegut tant per estrangers com per nacionals, tot i que la llei 7/1985 preveu la possibilitat de suspendre temporalment una associació d'estrangers per via administrativa.

- El dret al treball no és "jurídicament exigible pels estrangers davant els tribunals". No existeix cap tractat ni cap llei que disposi la igualtat de tractament entre els espanyols i els estrangers"⁶, tot i que posteriorment l'adhesió d'Espanya a l'actual UE modificà aquesta concepció per als ciutadans comunitaris.

No obstant, un cop l'estranger ha obtingut el permís de residència, així com la carta de treball i gaudeix d'una feina remunerada dins d'una relació jurídica laboral, l'estranger té dret a exercir els drets laborals fonamentals.

- El dret a la seguretat social. Si bé la llei d'estrangeria no estableix com a obligatòria la inscripció dels treballadors i treballadores a la Seguretat social, els reglaments d'estrangeria que posteriorment s'han desenvolupat exigeixen que quan el treball és per compte d'altri s'ha de presentar la documentació que acrediti la inscripció.

- El dret a l'educació és reconegut en els termes que exposa la Constitució de forma que la llei d'estrangeria expressa: "Es reconeix als estrangers que es trobin legalment en territori nacional el dret a l'educació i la llibertat d'ensenyament, així com el dret a la creació de

⁶ Opus cit. pàg 55.

centres docents, d'acord amb el que estableixen les disposicions vigents i atenint al principi de reciprocitat".

A l'empara d'aquesta llei i del reglament de l'any 1986 es realizaren dos processos de regularització els anys 1985 i 1991, que feren sorgir la necessitat de modificar i desenvolupar la llei d'estrangeria d'acord amb:

- les funcions de control.
- la necessitat d'adequar-se a l'evolució del processos migratoris, ja que les exigències d'aquests no facilitaren la regularització de totes les persones que en tenien dret,
- la urgència per legislar el procés d'assentament que a través del reagrupament familiar s'estava produint.

2.3. El reglament d'estrangeria de 1996

Substitueix el reglament de l'any 1992 i aporta modificacions importants pel que fa als drets i les llibertats dels estrangers amb permís de residència en el territori de l'Estat espanyol, a les condicions en què es realitza i perpetua el reagrupament familiar i, molt particularment, els drets de residència i permís de treball de les segones generacions.

Aquest reglament vol fomentar en alguna mesura la integració social, com s'exposa en el punt cinquè de la seva justificació, ja que recull amb tractament preferent els drets adquirits durant el procés de reagrupament familiar pel cònjuge i pels fills del demandant de reagrupament. Aquests poden accedir a un permís de

residència individualitzat de tipus permanent, autorització que amb el pas dels anys reglamentaris pot donar, en particular als fills, pas a l'obtenció de la nacionalitat espanyola⁷, tot i que l'aparició del permís de residència permanent pot aturar aquest accés.

El reglament reconeix els drets de les segones generacions amb permís de residència, per tal d'obtenir una autorització de treball, sobretot si han nascut a Espanya i han mantingut una residència constant en el territori, així com l'empara dels menors incapacitats.

L'article 54 fa referència al reagrupament familiar i al tracte que han de rebre els fills i filles, explicita que el reglament ha de sotmetre's a la Convenció del Drets dels Infants de l'any 1989, document legislatiu que dóna el dret a l'atenció sanitària i dels serveis socials.

L'article set del reglament reconeix, d'acord amb la Constitució i la llei d'estrangeria, el dret a l'educació i a la llibertat d'ensenyament; i també sotmet als tractats internacionals i al principi de reciprocitat el dret a la creació de centres docents.

No obstant, aquest reglament continua essent una eina de clar control de la immigració i obre les portes a la política de quotes, com s'estableix en la secció segona, article 70, cosa que limitarà de forma important l'accés a una situació d'estabilitat en el territori estatal als futurs treballadors estrangers d'origen extracomunitari.

Aquest reglament va donar peu a un procés de

⁷ Cal recordar que la nacionalitat espanyola s'obté per "ius sanguinis", és a dir són espanyols els fills d'espanyols i no aquelles persones que neixen en territori espanyol.

regularització que es realitzà entre l'abril i l'agost de 1996.

2.4. El Pla Interdepartamental d'Immigració

Tot i que la Generalitat de Catalunya no té competències en matèria d'estrangeria, el pes que la immigració està prenent en els àmbits que sí són de la seva competència, ha impulsat a partir de l'any 1994 i a través del Departament de Benestar Social, el Pla Interdepartamental d'Immigració. Projecte que té com a un dels objectius principals promoure una política global d'integració dels immigrants, establint programes que desenvolupin recursos i serveis d'atenció per a aquesta població a través dels diferents departaments de la Generalitat.

Fins al present, i després de contactar amb algunes organitzacions d'atenció i suport a les comunitats d'immigrants, el paper d'aquestes és que els canvis que ha aportat aquest pla són minsos.

El que més s'ha impulsat és un recull de les accions que els diferents departaments estan realitzant i que en alguns aspectes dinamitzen nous plantejaments.

L'única novetat que darrerament s'anunciat és el projecte d'impulsar una llei sobre integració dels estrangers a l'àmbit de Catalunya, de la qual s'han elaborat diversos esborranys.

3. LA COMUNITAT MARROQUINA A CATALUNYA

Parlar avui de les característiques de la comunitat marroquina que resideix a Catalunya és quelcom complex a causa, bàsicament, de tres raons:

- La primera és el desconeixement que es té sobre ella, encara són pocs els estudis -tot i els esforços realitzats per alguns equips d'investigació- i menys les publicacions sobre aquesta població.

- La segona, està marcada per la diversitat de situacions en què es realitza l'assentament el que fa difícil exposar un perfil d'aquestes persones

- La tercera té com a referent el dinamisme de la comunitat, ja que en pocs anys s'ha passat d'unes primeres i tímides generacions de marroquins a una presència significativa, sobretot en algunes localitats, i també a l'existència d'unes segones generacions que, en sa majoria, ja no són immigrants i que, en no gaires anys, donaran pas a una altra generació.

Per altra banda, es donen, pel que s'ha pogut copsar al llarg del treball de documentació i de camp, diferències entre les condicions i realitats de les famílies assentades, per exemple, en el barri del Raval de Barcelona i les famílies que viuen a Palafrugell i Anglès, no solament per l'entorn urbà, sinó pel context sociocultural en què viuen i perquè, en conseqüència, les estratègies d'adaptació i integració que es posen en joc venen determinades pel context.

Això no obstant, a partir de la informació que s'ha recollit, s'estableixen unes orientacions generals que són necessàries per tal de situar les característiques de la comunitat marroquina. En algunes ocasions la manca d'informació comportarà que s'apliquin dades que s'han trobat sota la generalització de persones originàries del Tercer Món, perquè són les més properes que s'han trobat.

- Característiques generals de la població i distribució

Les dones marroquines, segons les dades obtingudes a partir de la regularització de 1991, representaven entre el 5 i l'11% de la població marroquina. Aquests percentatges eren més significatius a les províncies de Barcelona i Girona (Ramírez 1996).

La piràmide d'edats que presenta la comunitat marroquina està dominada per la població de 30 a 49 anys i de 16 a 29 anys, tot i que els menors de 16 anys eren el 12% del total, quantitat que avui ha crescut de forma significativa com ho demostren les dades sobre escolarització i el procés de regularització.

Sobre l'estat civil de la població es recull que el percentatge de solters és lleugerament superior, en un 1% sobre el de solteres, que és d'un 60%. Entre la població de nacionalitat marroquina, també hi ha més casats (39%) que casades (35%). I més dones divorciades i vídues que homes en la mateixa situació, amb prop del 5% (Colectivo Ioé 1996B).

Aproximadament, la distribució de la comunitat marroquina per províncies és la següent: 63% a Barcelona, 21% a Girona, 11% a Tarragona i 4% a Lleida (Col. Ioé 1996A).

Els municipis amb més presència de població d'origen marroquí, segons les dades de la regularització de 1991 eren (B. López 1996):

- A Barcelona el llistat de poblacions amb més de 200 persones eren: Badalona, Barberà del Vallés, L'Hospitalet de Llobregat, Mataró, Olesa de Montserrat, Prat de Llobregat, Premià de Mar, S. Boi de Llobregat, S. Viçens dels Horts, Sta. Coloma de Gramanet, Terrassa, Vic i

Viladecans

- A Girona les poblacions amb més de 100 habitants són: Angles, Castell-Platja d'Aro, Figueres, Girona, Lloret de Mar, Palafrugell, Roses, S. Feliu de Guíxols i S. Pere Pescador.

- A Lleida les poblacions en què resideixen més de 50 habitants són: Aitona, Cervera i Lleida.

- A Tarragona les localitats amb més de 50 habitants són: Bellveí, Calafell, Cambrils, Mont-roig, Reus, Riudoms, Roda, Tarragona, Torredembarra i El Vendrell.

- Regions marroquines d'origen

Segons B. López (1996) el 86% de les inscripcions en el consolat del Marroc a Barcelona són de marroquins originaris de les regions del Rif i Jebala.

La comunitat marroquina que resideix a Catalunya procedeix de tres zones. La més representada és la zona de Nador, en el Rif Oriental; seguida de la Larraix i de Tànger a la costa atlàntica i altres zones properes a l'Estret de Gibraltar.

Per províncies: a Barcelona els marroquins del Rif i Jebala tenen una representació similar, el 38% respectivament; a Girona el 60% són rifenys; a Tarragona el 50% d'origen rifeny i el 36% de Jebala i a Lleida el 40% venen del Rif.

El 60% de les persones procedents del Rif són d'origen rural i els marroquins provinents de Jebala són en un 74% originaris d'espais urbans. Una anàlisi global sobre

l'origen dels immigrants regularitzats l'any 1991, té com a referent un percentatge més alt de ruralitat, prop del 45%, que d'urbanitat, el 23%. A la província de Tarragona és on es dóna el percentatge de ruralitat més alt, prop del 55%, seguit del de Girona amb el 52,5%. L'origen urbà és més rellevant a les comarques de Lleida, seguit de les de Barcelona. La resta de la població presenta una situació on es barregen aquests dos contextos en una o altra mesura (B. López 1993, 1996).

- Cultura

La comunitat marroquina, com ja s'ha comentat, té com a primeres referències l'experiència cultural i social en el context de partida. Aquests antecedents es troben en el grup ètnic, en els familiars i en el context social i cultural d'origen. Per aquest motiu i també pels elements lingüístics i en alguns casos per prejudicis, els marroquins es troben diferenciats en dos grups, els de parla i cultura berber, el grup millor representat a Catalunya i els que utilitzen el marroquí com a llengua de comunicació.

Aquests dos grups s'han retrobat, en part, a través de la cadena i xarxa migratòria, però també en el context d'arribada han anat creant els seus grups diferenciats, ja que tendeixen a mostrar-se solidaritat i reunir-se segons orígens o parles, mantenint en alguns casos l'estructura tribal. Aquesta diferenciació es pot observar en els bars i cases particulars d'algunes poblacions, que serveixen de lloc de reunió per a un i altre grup de forma separada (Narbona 1993).

La cultura berber ha creat alguns espais culturals propis a través d'alguna associació, tot i que fins al present, la cultura i llengua berber encara són considerades com

quelcom íntim i familiar entre la població rifenya.

La cultura marroquina, identificada a nivell lingüístic bàsicament a través de l'àrab, té major difusió social i suport de les autoritats marroquines, que han destinat professors de llengua àrab en algunes de les poblacions on la presència de famílies marroquines és més notable. L'Estat marroquí continua transmetent el concepte de nació a través de la llengua àrab.

Per altra banda, la llengua àrab i en la seva variant, el marroquí vol ser conservada pels pares perquè aquesta és la que la població necessita per tal de realitzar els tràmits a consulats i ambaixades i per a comunicar-se, en alguns casos, amb la família d'origen.

- La religió

Els marroquins es retroben com a creients, per aquest motiu l'islam com a referent religiós i cultural és un element de prestigi i d'identificació enfront de la població de recepció, i té un pes important entre tota la població marroquina, com ho demostra la proliferació de mesquites i oratoris al llarg de la geografia catalana. Alguns d'aquests centres, pocs, tenen el vist-i-plau de les autoritats religioses, altres volen aconseguir aquestes autoritzacions des de fa temps, però no ho aconsegueixen a causa d'obstacles pressupostaris o a la dificultat que presenta per a la població marroquina entrar en la tramitació dels papers necessaris per obtenir l'autorització pertinent.

En alguns casos aquests centres també són utilitzats per donar classes de l'Alcorà als més joves o per posar, de forma sovint informal, les bases per a l'aprenentatge de l'àrab.

Els immigrants i les famílies estan posant l'accent en la religió de forma més intensa del que en un principi el posaren i, sembla, que es dona un recolliment de la població marroquina sota l'islam, amb la recuperació de pràctiques que en part eren oblidades o no tan valorades per aquesta població en el context de partida.

Junt a la proliferació d'aquests centres religiosos també està apareguent la figura de l'imam. Aquests són de diversos orígens nacionals i són persones influents en la comunitat.

Les pràctiques religioses i culturals influenciades per l'islam en el cas de la segona generació està prenent altres orientacions tot i que en allò fonamental estan variant molt poc. Són la pràctica més o menys flexible del Ramadà o d'alguns preceptes festius. Es dona alguna constestació per part d'alguns joves i no tant per part de les joves, com per exemple, en el ritus pel qual s'adjudica nòvia i per tant futura muller, o en les relacions de dependència familiar.

- La formació

El nivell de formació entre els immigrants del Tercer Món és variat. Un 21% són analfabets o no tenen estudis primaris, un percentatge semblant tenen un títol mitjà o superior. Entre aquests dos pols, es situa el 57% de la població amb estudis primaris o secundaris complets (Colectivo Ioé 1992).

La situació descrita sobre la població del Tercer Món, és una mica més complexa en el cas de la comunitat magrebina, ja que el 54% d'aquests no han estat escolaritzats o bé no han finalitzat els estudis primaris i un 46% han realitzat estudis bàsics. Cap immigrant

manifesta tenir estudis secundaris o superiors (Solé 1991).

Un estudi més actualitzat (AADD 1998) recull que a l'Alt Empordà un 67% de la població sap llegir i que aquest percentatge és més baix entre les dones, el 28% del total.

El mateix estudi indica que el 61% ha assistit a classes de formació en el país receptor i amb l'objectiu d'adquirir el coneixement suficients del castellà.

Aquests cursos els oferten tant els centres de formació d'adults de titularitat pública, Generalitat i municipis, com també organitzacions de solidaritat amb els immigrants, entre els quals cal destacar Càritas, Bayt Al-thaqafa i GRAMC.

En alguns casos també s'han ofertat cursos que han combinat la formació bàsica amb la formació ocupacional, com en el cas de l'Escola Samba Kubally de Sta. Coloma de Farners en la província de Girona o en centres de l'Associació Càritas, en aquest cas a través del programa Horitzón de la UE. En algunes ocasions la formació és incentivada per la concessió a les alumnes d'ajuts econòmics a la família, que usualment arriben a través del Programa Interdepartamental de Renda Mínima d'Inserció (PIRMI).

El cert és que en els darrers anys els centres de formació d'adults han vist com part dels seus usuaris ha canviat i també dels seus cursos, ja que alguns centres imparteixen classes d'alfabetització en castellà que ja quasi no impartien o bé de llengua d'origen i molt particularment d'àrab.

Aquest canvis s'han produït, mancats, fins fa poc temps, de material adequat a les noves circumstàncies. I el centres també han hagut de transformar elements de la seva organització, ja que per exemple, alguns sectors de l'alumnat marroquí, ha manifestat que les classes per dones i homes s'han de fer per separat.

- L'ús de les llengües de recepció

La llengua castellana és la que més domina entre la població immigrant, especialment en els del Tercer Món, segons les dades que mostren diversos estudis (Colectivo Ioé 1992)

Pel que respecta a la llengua catalana, el 35,7% de la població originària del Tercer Món declara no entendre-la i el 97% manifesta que la manca de domini d'aquest idioma els dificulta l'amistat amb catalanoparlants (Solé 1991).

Sembla ser, però, que el nivell d'estudis no és l'element essencial per aprendre les llengües del país de recepció i sí l'activitat econòmica que es desenvolupa.

- L'economia i treball

De les dades recollides i analitzades pel Colectivo IOé (1996) i Munárriz (1996) el 92% dels marroquins residents tenen permís de treball d'un any. Solament a la província de Girona el grup amb permís per cinc anys és més important, un 13% del total.

Són més els que treballen com assalariats que com autònoms, únicament a Barcelona es dóna un percentatge significatiu, però molt petit, de treballadors que ho fan per ells mateixos. Els professionals, tècnics i directius són l'1% del total, el nombre de persones que treballen

d'administratius no arriben als 100 i el 4,6% són venedors, gran part d'ells ambulants. El 99% es concentra en treballs manuals poc o gens qualificats, i el col·lectiu laboral més consolidat és del treballadors municipals responsables de la neteja dels carrers.

Les dones treballen principalment en el servei domèstic i comencen a introduir-se en la indústria, però en els treballs de major precarietat i més feixucs.

L'inestabilitat i precarietat són dues característiques laborals dels treballadors marroquins. En el recent estudi sobre els immigrants d'origen africà a l'Alt Empordà (AADD 1998)⁸, es recull que solament un 34% de les persones que treballen tenen contracte laboral i que un 78% del homes gaudeixen de permís de treball, treball que no es té de forma constant ja que es comparteix amb llargs períodes d'atur (Solé 1991).

Aquesta situació i els condicionaments laborals han comportat la construcció d'alternatives dins del propi treball informal, creant xarxes a través de les quals intenten copsar feines esporàdiques com la descàrrega de camions o feines puntuals en l'agricultura, entre altres.

Si es fa una ullada a les hores i als dies de la setmana que treballen, s'observa que un 58% d'aquests ho fan 6 dies a la setmana i el 66% dediquen més de vuit hores diàries a la feina (AADD 1998).

Com a referent dels salaris, les dades orientatives que facilita Solé (1991) es situen per a la comunitat marroquina un salari mig d'un 60 mil pessetes, xifra

⁸ Es mostren les dades d'aquest estudi perquè la població marroquina suma és el 86 % de la població enquestada.

que cal actualitzar, però que no ha crescut de forma important com s'ha pogut observar a través del treball de camp realitzat.

Una altra qüestió que cal abordar des de l'economia són els estalvis familiars, puix gran part d'aquests continuen sent enviats al país d'origen. En alguns casos per ajudar a la família, però en altres són enviats com a estalvis amb els que en un futur es construiran una casa o com a testimoni sobre el qual fonamentar el mite del retorn.

A partir de la regularització de l'any 1991, es destaca que els sectors més ocupats per aquesta població són per ordre d'importància: la construcció (36%), el sector serveis (30%), l'agricultura (20%), la indústria (13%), seguit d'altres sectors on la presència és molt reduïda, com són el servei domèstic, l'hosteleria, el comerç i la pesca.

Una anàlisi per províncies dels sectors laborals que ocupen els treballadors marroquins aporta la següent informació:

- A Barcelona treballen en la construcció el 36%, en els serveis un 32% i en la indústria el 16% ,el mmateix percentatge que a l'agricultura.

- A Girona els marroquins que treballen en la construcció són el 43%, en el sector serveis (l'hosteleria, neteja i jardineria) prop del 30%.

- A Lleida l'agricultura ocupa el 43%, en el sector dels serveis treballa el 21% i en la construcció un 19%.

- A Tarragona treballen en el sector agrari el 38%, en la construcció el 33% i en els serveis un 22%.

Segons les dades de la darrera regularització, el 75% dels treballadors tenien entre 25 i 54 anys i aleshores només el 3,1% tenia entre 16 i 21 anys, però aquest grup ha crescut en els darrers anys, ja que alguns dels que arribaren a Catalunya prop de l'adolescència, ara s'estan incorporant, lentament i amb dificultats, al mercat laboral i en pocs casos aconseguen un treball en millors condicions que els seus pares.

- L'habitatge

A finals dels anys vuitanta i principis dels noranta, les dificultats per trobar pis eren importants a causa de les condicions de lloguer i als salaris, "molts dels recents regularitzats segueixen vivint en pensions il·legals esperant estalviar per aconseguir una vivenda" tot i que la pujada del preu no ho permet amb facilitat (Narbona 1996, 153).

Aquesta situació ha variat recentment, primer perquè dins de la precarietat laboral s'ha aconseguit, almenys entre els que primer arribaren, una certa estabilitat i en segon lloc perquè la reagrupació està condicionada, entre altres factors, a la disponibilitat d'un habitatge en condicions. La recerca d'una vivenda que superi l'informe que el notari ha d'expedir per tal de facilitar la reagrupació ha comportat que més d'un immigrant canviés de residència, ja que no és fàcil per aquestes persones, no solament trobar un lloguer adequat a la seves possibilitats econòmiques, sinó algú disposat a llogar-los un habitatge.

Les dificultats per trobar pis és un dels factors que està incidint en la concentració de població d'origen immigrant en les ciutats o nuclis urbans que presenten major oferta d'habitatge. La tendència a agrupar-se en determinats espais també és deu a la recerca d'uns veïnatges que facilitin la comunicació i a la necessitat de compartir elements socials i culturals entre persones del mateix origen cultural i/o ètnic, atesa les dificultats del procés d'integració.

Segons les dades obtingudes en l'estudi, ja referenciat, i realitzat a l'Alt Empordà, l'habitatge continua sent un dels temes pendents.

Prop del 95% de la població d'origen africà comparteix pis. El 46% ho fa amb la família, un 34% amb amics i un 15% amb altres familiars. En aquests percentatges cal afegir que el 56% viu amb 5 o 6 persones més i que el 14,5% viuen amb 7 o 9 persones més.

Un 83% de la població viu en règim de lloguer, entre aquest el 58% paga unes mensualitats d'entre vint mil i quaranta mil pessetes. I solament un 3 % són propietaris tot i que aquest percentatge tendeix a pujar a mesura que dins de la precarietat s'aconsegueix una certa estabilitat, sobretot per la incorporació d'alguns fills i filles al món laboral, cosa que permet una major disponibilitat econòmica.

Dins de l'espai urbà, la població marroquina es concentra, usualment, en els barris vells de les ciutats, com ho demostra la comunitat que resideix a Barcelona, Lloret, Palalafugell... i un percentatge menor a l'entorn de nucli urbà o bé a les afores. Dins de la pròpia comunitat funciona una espècie d'acord tàcit a través del qual es facilita, en alguna mesura, informació

sobre els pisos que queden buits o sobre les habitacions o places que queden disponibles.

4. L'ESCOLARITZACIÓ DELS NENS I NENES MARRROQUINS. L'ESTAT DE LA QÜESTIÓ.

El dret a l'escolarització de tots els infants en edat escolar i a un ensenyament que reculli les particularitats culturals, identitàries i religioses de l'alumnat tenen com referent l'articulat que desenvolupen la LODE i la LOGSE i acords posteriors, com els signats amb les comunitats musulmana, jueva, evangèlica i catòlica, pel que respecta a l'ensenyament de la religió en els centres educatius.

El decret 72/1996 publicat en el DOGC del 8 de març de 1996 diu: Els centres afectats per aquest decret, fa referència els centres docents públics i concertats, no poden establir en l'admissió d'alumnes cap mena de discriminació per raons ideològiques, religioses, morals, socials, de raça, de sexe o de naixement, ni condicionar l'ingrés al resultat d'unes proves o exàmens.

L'escola en compliment del que estableix la Constitució espanyola és un dret per a nacionals i estrangers independentment de la seva situació jurídica. Tot i que per matricular-se s'exigeix una documentació que no està a l'abast de tot l'alumnat, ni de totes de les famílies, com per exemple la presentació del llibre de família. Document que fins al present no s'ha exigit i que en el seu cas ha estat substituït per altres.

Les preocupacions del professorat respecte l'alumnat estranger, en els primer anys d'arribada eren, bàsicament, dues: una, en general l'alumnat era d'edat

avançada, s'inscrivien en els darrers cursos de l'EGB sense un coneixement suficient de les llengües escolars i dues, tendien a mostrar un nivell molt baix de coneixements o no havien estat escolaritzats.

Però avui, la polèmica no es centra en els aspectes legals bàsics ni en l'escolarització bàsica, sinó que els debats es donen sobre la progressiva concentració d'alumnes de minories culturals i particularment sobre l'alumnat de nacionalitat marroquina, en alguns centres educatius.

En el debat obert sobre què cal fer per obstaculitzar la guetització que s'està produint en alguns centres, participen en una o altra mesura, el professorat de les escoles, l'administració educativa, els sindicats d'ensenyament i les associacions que recolzen la integració de les minories culturals. Però fins el present, no s'ha aconseguit posar sobre la taula, ni un compromís de l'administració per solventar-la, ni un ventall de possibles d'alternatives a una de les problemàtiques que necessita una resposta més immediata, tot i que avui, en alguns municipis, el consell escolar municipal està intentant que la repartició per les escoles sigui una realitat, malgrat els obstacles que presenta aquesta estratègia.

La concentració es dona des de l'arribada d'aquest alumnat i es produeix en els centres escolars de titularitat pública ubicats en les poblacions on la presència d'estrangers d'origen immigrant és més important. I es produeix, essencialment, en les escoles i en els instituts situats en els barris antics d'algunes poblacions, on ara viuen part de les famílies immigrants d'origen estranger o bé en els barris perifèrics de les ciutats, lloc on sempre han viscut les famílies

treballadores que presenten majors dificultats socioculturals, no com una situació inherent sinó conseqüència d'una multiplicitat de factors, entre els quals destaquen la precarietat i la inestabilitat laboral. La concentració també es dóna a les poblacions que no tenen més d'un centre d'educació infantil i primària públic i, en el millors dels casos, un centre de secundària i on per tant, l'alternativa a la concentració és més complexa si es presenta en termes de dispersió.

Cal tenir en compte que la concentració com a problemàtica no solament és el resultat de la ubicació dels centres i de les condicions en què es realitza la integració, sinó que també és conseqüència de la manca de recursos materials i humans suficients i de certa absència de formació en el camp de l'educació i la diversitat cultural entre el professorat.

La concentració comporta la guetització, ja que de mica en mica l'alumnat que, econòmicament i culturalment, ho pot fer, abandona les aules d'aquests centres, i en conseqüència, com ja ha succeït en algunes escoles, de Salt, Roses, Palafrugell, Figueres..., amb el pas del temps, es converteixen en centres guettos, ja que la tendència és que resti, únicament, en les aules d'aquests centres, l'alumnat de minories culturals i de famílies amb problemàtiques laborals i socioculturals.

El debat es centra, bàsicament, en l'oportunitat d'aplicar o no, mesures per tal de dispersar aquest alumnat entre tots els centres, tant si són de titularitat pública com en els privats concertats, ja que en aquests la presència d'alumnat de minories culturals és molt reduïda o quasi inexistent.

Però la polèmica també hauria d'instaurar-se en les condicions en què s'estan produint les problemàtiques en l'escolarització de l'alumnat d'origen marroquí. Aquest és un aspecte sobre el qual caldria parlar en profunditat, sobretot si s'escolta el professorat, ja que aquest demana, essencialment, més recursos humans i educatius per atendre les problemàtiques de l'alumnat i dels centres escolars, perquè els serveis educatius del Departament d'Ensenyament que atenen les problemàtiques de l'alumnat són clarament insuficients en la seva dotació, com ho mostra la presència de serveis educatius de la Creu Roja en algunes escoles, per tal d'atendre, normalment, l'alumnat de nacionalitat marroquina que col.lapsa l'aula de la mestra de reforç o bé del mestre d'educació especial. I sembla que a curt termini l'associació Càrites també pot afegir-se al paper realitzat per la Creu Roja.

Avui els serveis educatius que atenen el procés d'aprenentatge de l'alumnat marroquí amb dificultats són el Programa d'Educació Compensatòria, el Servei d'Ensenyament del Català SEDEC i els Equips Psicopedagògics.

- El Programa d'Educació Compensatòria.

Aquest es creà amb l'objectiu de millorar l'escolarització de l'alumnat que presentava problemàtica social, especialment l'alumnat gitano, i respon a una concepció compensadora de l'educació impulsada des dels governs de tendència socialdemòcrata (McCarthy 1994). Per aquest motiu començà a treballar amb l'alumnat immigrant, a partir del programa destinat a l'alumnat àrab. Els professionals de compensatòria intervenen amb escolars immigrants quan l'escola demana la seva presència, degut a l'aparició d'alguna problemàtica o

novetat, que supera els recursos personals o formatius del professorat o del centre.

Els professionals del programa treballen amb alumnat que mostra problemàtiques com: escolarització tardana, elevat nivell d'absentisme escolar, condicions de vida degradada i les derivades de la pertinença a minories ètniques i culturals.

Aquest programa intervé en diferents nivells:

- coordinant serveis educatius i socials
- assessorant el centre, el claustre i el professorat
- donant estratègies d'aula per treballar en la diversitat cultural i elaborant materials didàctics, i
- impartint cursos de formació permanent.

El programa està mancat d'uns dispositius clars per abordar les problemàtiques socials i culturals de l'alumnat, ja que els seus recursos són deficitaris i no té gaire present o no pot tenir present l'entorn extern a l'escola i a l'alumnat amb què treballa, coordina els serveis socials i educatius, però fins ara no té capacitat per impulsar accions que vagin més enllà de la coordinació.

- **El SEDEC**

Intervé amb l'alumnat migrant des del Programa d'Immersion Lingüística (PIL) i també des del programa destinat a l'alumnat que s'incorpora tardanament a l'escola, és a dir, l'alumnat que s'escolaritza en cursos avançats, on

el domini del català és una eina imprescindible per a la seva escolarització, atés el tipus d'aprenentatges i que la llengua vehicular de l'escola és el català. Aquest és el cas, entre altres d'alguns alumnes marroquins que s'incorporen al llarg del curs a través del reagrupament familiar. En aquest sentit, es creà la figura de l'Auxiliar de Conversa, especialista itinerant per diversos centres, que intervé fora o dins de l'aula, promovent un aprenentatge ràpid del català. Ara però, sembla que la tendència és que aquest professorat vagi desapareixent, sent substituït pel professorat de la pròpia escola, el qual és assessorat per aquest servei en les problemàtiques que li presenten, a través del cursos de formació permanent i assessoraments puntuals.

Una de les mancances d'aquest servei fins el present, és que no té en compte el bagatge lingüístic que l'alumnat ha desenvolupat abans de la seva entrada a l'escola.

- Els Equips d'atenció psicopedagògica (EAP)

Han intervingut tradicionalment com a professionals que atendien a l'alumnat amb "necessitats educatives especials".

Els EAPs, en un principi, tenien una minsa intervenció amb l'alumnat d'origen immigrant. Però dos factors promouen, a mesura que els temps transcorre, una major intervenció dels seus professionals. El primer és configura per la tendència a analitzar les problemàtiques d'aprenentatge, més en clau de problemàtica individual, des d'una òptica psicoeducativa, que des d'una perspectiva social i cultural. I el segon, és que a mesura que el cursos passen l'alumnat marroquí es concentra, en bona part i en segons quins centres, en l'aula de reforç o bé d'educació especial, no per mostrar, en general, unes

problemàtiques greus, sinó per les dificultats que mostra el professorat per treballar en la diversitat cultural i lingüística dins de l'espai de l'aula i per les dificultats d'adaptació que presenten alguns alumnes marroquins.

Aquest dos fets han provocat que cada cop i amb més freqüència intervingui l'EAP i en conseqüència, la tendència a què aquest alumnat sigui categoritzat com a alumnat amb necessitats educatives especials es consolidi, tot i que sovint les problemàtiques que presenten es deriven més de les condicions d'integració que de capacitats, com més endavant s'exposa.

- L'ensenyament de la llengua, cultura d'origen i religió a les escoles.

Altres qüestions que cal abordar en aquesta contextualització són quin lloc ocupa la llengua i cultura d'origen i/o familiar i de la religió en els aprenentatges escolars.

En el primer cas la llengua i cultura d'origen es treballa en tres centres⁹ de la província de Girona. Les classes es realitzen a càrrec de l'Associació GRAMC i s'imparteixen fora d'horari escolar, però en les instal·lacions del col·legi. Fora d'aquests centres les escoles han treballat els elements culturals i lingüístics a través de festes o setmanes interculturals on les característiques de l'alumnat de minories culturals es treballa, sovint, des d'una perspectiva folklòrica, que no entra en qüestions de valors culturals, perquè de la immigració i dels conflictes

⁹ En el centre P. Rosselló de Calonge i en el Barceló Matas i Torras Jonama de Palafrugell

socials... entre altres qüestions.

La cultura i llengua d'origen també s'ensenya en algunes poblacions a través de professorat depenent del consolat marroquí a Barcelona, i en algunes escoles alcoràniques, creades dins de les mesquites i oratoris, on l'alumnat aprèn l'àrab a través de l'Alcorà, seguint quasi la mateixa metodologia que des de fa molts anys s'empra al Marroc i en general en l'ensenyament musulmà.

L'ensenyament de la religió en els centres escolars està regulat per l'acord entre l'Estat espanyol i la Comunitat Islàmica d'Espanya a l'empara de la llei de Llibertat Religiosa. La llei garanteix l'ensenyament religiós dins de l'horari escolar en els centres públics i concertats, sempre que en aquests darrers, l'ensenyament religiós no contradigui el caràcter del centre, a l'alumnat de famílies musulmanes que a través de les escoles ho sol·licitin. Avui en totes les comarques gironines solament s'impartiex religió musulmana en un centre de la localitat de Lloret de Mar, en la comarca de la Selva.

El nombre de centres on es sol·licità ensenyament de religió musulmana el curs 1996-97, segons fonts de la Delegació territorial de Girona del Departament d'Ensenyament (1998), fou de 27 i el nombre d'alumnat que va demanar formació islàmica fou de 139, xifra que sobre el total de nens i nenes que van rebre formació religiosa, el mateix mateix any escolar, representa el 0,56%.

Aquestes dades en el curs 1997-98 són les següents: el nombre de centres on es demana formació musulmana són 24 - 3 menys que el curs anterior- i el nombre d'alumnes ascendeix a 149, quantitat que representa el 0,7% de l'alumnat que rep formació religiosa a les escoles de

primària. Cal esmentar que l'alumnat que ha fet religió, ha minvat ostensiblement pel que fa a les dades del curs anterior, ja que aquest curs hi ha 3.489 alumnes menys.

El cert és que la comunitat musulmana, i particularment la marroquina està sol.licitant que es faciliti l'ensenyament en la seva religió dins del centre escolar seguint la tradició, però també cal constatar que són pocs els centres on es demana.

Per altra banda, el Departament d'Ensenyament no sap com respondre de manera efectiva a aquestes sol.licituds, però sembla que, simultàniament, es posen certes dificultats, al.legant que fins el present no hi ha un interlocutor vàlid i que cal trobar-lo a través de la Federació Espanyola de Religió Islàmica, per concretar:

- cal saber en quines condicions s'han de realitzar les classes

- és necessari aclarir la qualificació que ha de presentar el professorat d'aquesta matèria a les escoles i també per establir el nombre d'alumnes

- cal concretar a partir de quin nombre de sol.licituds es poden impartir aquestes classes, quantitat que fins al present sembla voltar el nombre de deu demandes per centre¹⁰.

Altra qüestió està en el contingut de les classes de formació musulmana, ja que segons aquest es pot orientar a l'alumnat cap a un islam comprensiu i obert amb l'entorn o bé cap a un islam tancat en si mateix.

¹⁰ El debat ha sortit a l'opinió pública a través de la premsa local i estatal dels dies 11, 12 i 13 de març de 1998.

- Les relacions dins de l'escola i amb la família

Altres temes que incideixen en l'escolarització de l'alumnat marroquí són les relacions entre l'alumnat dels centres, els companys i companyes, i la relació dels centres educatius amb les famílies.

Avui la relació entre l'alumnat passa per situacions diverses però és dominada per un rebuig cap a l'alumnat immigrant que es pot observar clarament en els patis d'escoles i instituts, lloc on l'alumnat marroquí tendeix a ocupar espais diferenciats. Aquest refusament està construït i està construïnt un estereotip de l'alumnat marroquí que passa, bàsicament, per ser lladre, brut, agressiu i que han vingut a treure la feina de la gent del país¹¹. Però, també s'ha d'explicitar que gran part de l'alumnat no és plenament conscient del que comporta aquesta categorització, ni els prejudicis que són implicats, ni tampoc, les conseqüències socials d'aquest rebuig.

També l'alumnat marroquí mostra cert tancament vers l'altre alumnat, fent pinya i grups tancats de nois que controlen els grups de noies per saber amb qui parlen, com vesteixen i en definitiva què fan.

En alguns centres de secundària s'ha inclòs dins de l'oferta de crèdits variables continguts que tracten sobre la història de l'islam, sobre la cultura magrebina o bé posen les bases per a la convivència, amb l'objectiu d'apropar a l'alumnat. Però com explica el professorat,

¹¹ Aquesta informació s'ha recollit a través de la relació amb instituts i escoles al llarg dels darrers cursos, ja que s'ha participat en investigacions sobre temes d'escolarització i migracions i en cursos de formació del professorat que han permès recollir una bona qualitat d'informació.

l'estereotip pot, de moment, amb el discurs solidari i intel·lectual que intenten impulsar.

L'altra problemàtica que preocupa als professionals dels centres és la manca de comunicació amb les famílies de l'alumnat, ja que aquesta es considera necessària, no solament per intercanviar les opinions sobre procés d'ensenyament i aprenentatge, sinó per parlar sobre l'absentisme de les noies o l'abandonament dels estudis que tendeix a mostrar la comunitat marroquina o simplement, per conèixer per què l'alumnat no es presenta a l'escola alguns dies del Ramadà o què en pensen sobre l'escola.

L'absència de comunicació s'ha justificat tradicionalment, per les dificultats d'uns i altres en el domini d'una llengua de comunicació comuna, qüestió relativament certa, ja que la població marroquina domina cada cop millor, almenys, el castellà. Però els centres poques vegades s'han plantejat la problemàtica en unes coordenades socioculturals, és a dir, què representa l'escola com a experiència i com a institució per a aquestes famílies.

El Departament d'Ensenyament, a través dels programes de formació permanent del professorat, ha impulsat cursos de formació sobre escola i diversitat cultural. Un buidatge d'aquesta oferta des de l'any 1991, així ho manifesta. I el curs passat va publicar un dossier sobre l'Educació Intercultural per tal d'orientar el professorat.

No pot dir-se que no s'ha mostrat certa sensibilitat, però també és cert que la situació en alguns centres i general, demanda una actuació més ferma, sobretot si es té en compte, que la qüestió no rau en la necessitat d'intervenir en els centres amb presència d'alumnat

d'origen estranger, sinó a canviar alguns elements, per a tothom, que van més enllà dels continguts.

Cal un canvi substancial en el paper de l'escola vers tot l'alumnat, per adequar-se als reptes que la societat avui té plantejats. Dos d'aquests consisteixen en quina cultura avui ha de transmetre l'escola i quin model d'integració ha d'afavorir per aturar els prejudicis, el racisme i la xenofòbia o plantejant-ho en positiu, per construir un model de societat on la pluralitat no sigui un obstacle, sinó un factor per aprofundir en una educació més democràtica.

5. L'ALUMNAT MAGREBÍ A LES ESCOLES PÚBLIQUES DE LA PROVÍNCIA DE GIRONA

En aquest apartat s'exposen dos nivells d'informació que alhora provenen de dues fonts diferenciades, però complementàries. Primer, sota el títol de context escolar es presenten dades que reflexen la distribució de l'alumnat, per nivells i centres, així com informació que permet conèixer la situació escolar de l'alumnat marroquí a la província de Girona.

El segon nivell d'informació mostra el que s'ha anomenat perfil socioformatiu de l'alumnat marroquí, i té com a font un procés de recerca efectuat entre els cursos 1991-1993 per tal de realitzar el mapa escolar de l'alumnat immigrant d'origen estranger a la província de Girona, així com un tractament posterior ubicat sobre l'alumnat marroquí¹². Aquest nivell d'informació, malgrat

¹² L'equip de recerca estava format per J. L. Alegret, X. Besalú, S. Marquès, J. M. Palaudàrias i C. Serra. La investigació fou finançada per la D.G.I.C.Y.T i pel C.I.D.E. i estava dirigida per J. García Castaño.

el pas del temps i l'augment de l'alumnat d'origen marroquí a les escoles, continua tenint validesa, perquè la mostra és suficientment significativa i perquè es realitzà una consulta per totes les escoles de la província i en conseqüència sobre un altíssim nombre d'alumnat. També cal tenir en compte que fins el present és l'estudi més complet sobre les característiques de l'alumnat marroquí que s'ha realitzat en el marc de la província.

Finalment cal comentar que les dades tenen com a referent l'àmbit de l'escola pública perquè la presència de l'alumnat marroquí a l'escola privada, concertada o no, és molt baix. El curs 1992-93 era de quatre alumnes, sobre un total de 254 alumnes de nacionalitat estrangera en les escoles privades.

5.1. El context escolar

Amb la finalitat de situar l'escolarització de la població d'origen marroquí en una perspectiva contemporània, cal recordar que és a partir de l'any 1988, quan la incorporació escolar dels fills i filles dels treballadors magrebins creix per damunt de la tendència que fins aleshores havia mantingut. Aquell any s'escolaritzà més del doble d'alumnat que a l'any 1987. Però el salt quantitatiu més rellevant es donà a l'any 1991 quan es matriculen a l'escola el 21,7% de l'alumnat escolaritzat.

Posteriorment vaig realitzar un tractament sobre l'alumnat marroquí per a la tesina de master citada en la bibliografia.

**ANY D'INCORPORACIÓ DE L'ALUMNAT MAGREBÍ A LES
ESCOLES PÚBLIQUES DE LA PROVÍNCIA DE GIRONA**

Any	casos	%
81	2	0,38
82	7	1,34
83	6	1,15
84	12	2,30
85	12	2,30
86	17	3,26
87	19	3,65
88	47	9,03
89	82	15,74
90	97	18,62
91	113	21,69
92 ¹³	32	6,14
Sense dades	75	14,40
Total	521	100

Font: elaboració pròpia

Aquesta incorporació que s'ha de tenir com a un element de reflexió sobre els projectes del pares per als seus fills i filles¹⁴, puix tendeixen a escolaritzar-los ràpidament independentment del nivell de formació dels pares o de l'estabilitat sociolaboral que tenen.

El nombre d'alumnes que estudiava en els centres escolars d'ensenyament públic a la província de Girona, ascendia el curs 91-92 a 48.017. L'alumnat d'origen magrebí era de 521, xifra que representava l'1,8 % del conjunt (TRIM 1994).

¹³ Les dades de l'any 1992 solament recullen les incorporacions fins el mes de març. És a dir, un cop iniciat el curs.

¹⁴ C.Solé en *Trabajadores extranjeros en Catalunya. Integración o racismo?*, exposa que el 74,2% de la població immigrant desitja que els seus fills s'adaptin als costums de Catalunya. La franja d'edat dels immigrants és decisiva en aquesta qüestió, ja que el grup d'immigrants comprès entre els 32 i 40 anys és el que es pronuncia més favorable a l'adaptació, mentre que el 50 % dels immigrants més grans de 40 anys no desitgen que s'adaptin.

Un seguiment de les dades que ofereix el Departament d'Ensenyament (1998) a través dels darrers cursos, aporta la següent informació¹⁵.

El curs 1993-94 el nombre d'alumnes matriculats originaris del Magrib en l'educació infantil era de 141 i a l'EGB o primària 479. Aquestes dades suposen que el nombre d'alumnes d'origen magrebí a les escoles públiques era de 620.

En els nivells superiors de l'ensenyament públic les dades eren de 35 alumnes estudiant Formació Professional (FP), 48 alumnes fents Batxillerat Unificat Polivalent (BUP) i 7 alumnes en centres que aplicaven la reforma escolar.

Les estadístiques del curs 1994-95 aporten que el nombre d'alumnes d'educació infantil matriculats era de 177, amb un augment pel que fa al curs anterior que s'apropa al 25%. I l'alumnat que cursava l'educació primària o bé l'EGB era de 586, amb un creixement en relació al curs anterior del 20%.

Les dades en nivells superiors de l'ensenyament, aporten que l'alumnat en aquest es manté constant a excepció de la FP on l'alumnat augmenta en un 5%.

El curs acadèmic 1995-96 mostra que el creixement en l'educació infantil i primària és superior a les xifres del curs anterior, en el primer cas en un 20% i en el segon en el 15%. El nombre total d'alumnat magrebí a les escoles era de 879.

¹⁵ Si bé aquestes dades parlen de població magrebí, cal assenyalar que aquest està format en el 99 %, segons dades consultades del propi Departament d'Ensenyament, per alumnat de nacionalitat marroquina.

En l'Ensenyament Secundari Obligatori el nombre d'alumnes magrebins és de 35, cap a batxillerat, 35 a BUP i 70 a FP, aquestes dades aporten que la presència d'aquest alumnat en nivells superiors creix lleugerament.

La quantificació de l'alumnat magrebí el curs 1996-97 mostra que en l'educació infantil el nombre creix fins a 260 (s'incorporen en aquest nivell a l'edat de 3 anys 78 alumnes). El creixement continua tot i que de forma més pausada. A l'educació primària i EGB l'alumnat magrebí és de 683, s'incorporen a primer curs de primària 92 alumnes. En aquests dos cicles el total d'alumnes és de 943.

Els cursos amb un augment més espectacular, a causa de la implantació de la reforma, són els de l'ESO, ja que l'alumnat ascendeix a 207 alumnes. Sumant aquesta xifra al nombre de nens i nenes en l'ensenyament infantil i primari, s'obté la quantitat d'alumnat matriculat en l'ensenyament obligatori que és de 890. I en els centres públics entre educació infantil, primària i ESO de 1.150. Amb aquesta xifra el percentatge d'alumnat d'origen marroquí matriculat a l'ensenyament obligatori és de l'1,9%

- Dades per comarques

La distribució de l'alumnat per comarques és molt variada. Es concentra en les comarques amb més activitat econòmica i en el litoral, minvant considerablament en les comarques de l'interior.

Les comarques amb major presència d'alumnat d'origen magrebí són l'Alt Empordà i el Baix Empordà, concentrant-se, prínipalment, a la zona litoral o bé en les àrees comercials i industrials. Així, a l'Alt Empordà la

població escolar es concentra en el poble costaner de Roses i a la ciutat de Figueres, tenint en la resta de poblacions una presència molt inferior.

Al Baix Empordà la població està més repartida, donant-se concentracions significatives a Palafrugell i la Bisbal, tot i que en els darrers mesos s'està donant un significatiu desplaçament cap a Palamós.

El Gironès, comarca on es dona la major concentració urbana de la província, tenia el curs 93-94 una presència de 72 alumnes, però en l'actualitat el nombre és de 143. La causa d'aquest augment cal buscar-la, per la informació recollida a través de les associacions que treballen amb la població immigrant, en el desplaçament cap aquesta ciutat i cap a Salt, població veïna, en la qual cada cop s'asenta més població marroquina. Aquest moviment dels pobles cap a la ciutat, és la conseqüència de la saturació d'alguns dels sectors on els immigrants desenvolupaven la seva jornada laboral i també respon a un fenomen de concentració en la recerca de trobar seguretat dins de la pròpia comunitat.

**DISTRIBUCIÓ DE L'ALUMNAT D'ORIGEN MAGREBÍ PER
COMARQUES. CURSOS 1993-94 I 1996-97**

Educació infantil i primària

Comarca	curs 93-94	curs 96-97
A. Empordà	260	264
B. Empordà	196	357
Cerdanya	-	-
Garrotxa	31	53
Gironès	72	143
Pla de l'Est.	11	13
Ripollès	13	20
Selva	37	93
Total	620	943

Font: elaboració pròpia a partir de les dades d'Ensenyament

La presència a les comarques del Ripollès i Pla de l'Estany d'alumnat d'origen magrebí es molt reduïda i es concentra en les capitals de comarca.

L'alumnat magrebí resident a la Selva es concentra en les poblacions de Lloret, Blanes, Anglès i més recentment a S. Coloma de Farnés.

A la comarca de la Garrotxa la població es concentra a Olot en un 95%.

La presència d'aquest alumnat en els centres públics no és uniforme al llarg de la geografia, puix com ja s'ha indicat, algunes poblacions acullen un nombre significatiu de fills i filles d'immigrants magrebins.

Un cop situada la informació a nivell local, s'observa que l'alumnat objecte d'estudi es concentra en les poblacions amb més d'un centre públic, en escoles determinades. Aquests són els casos de: l'escola V. Vives de Roses, del centre Salvador Dalí de Figueres, l'escola Barceló Matas de Palafrugell o el recent i polèmic cas del centre la Farga de Salt entre altres. El nombre d'escolars també és significatiu en poblacions amb un sol centre. Com és el cas d'Anglès o de poblacions petites, amb escoles de primària de dos o tres aules, són els casos d'Ullà i Vilamacolum on la població magrebí és el 50% de l'alumnat.

5.2. Perfil socioformatiu de l'alumnat

En les dades i quadres estadístics que a continuació s'ofereixen, es dona, en alguns apartats, un nombre de casos sense dades significatiu, això es deu al fet que la

font d'informació va ser el propi alumnat¹⁶, alguns del quals per raó d'edat, o bé per oblit no pogueren aportar més informació. Aquesta circumstància s'intentà solventar amb la consulta dels expedients acadèmics de cada alumne, però un elevat nombre d'aquests, prop del 69%, no contenien la informació mínima necessària o bé eren buits.

Les dades que s'exposen, tot i que es refereix a l'alumnat d'origen magrebí, són il·lustratives de l'alumnat marroquí perquè aquest era clarament el més nombrós dins d'aquesta categoria, solament el 2% havia nascut en altres països del Magreb, i la resta són fills de famílies d'origen marroquí nascuts al Marroc o bé a l'Estat espanyol.

Es presenten les dades en quatre apartats: les dades pròpies de l'alumnat, les del context familiar, dades sobre l'escolarització en general i les que es recolliren sobre la llengua emprada per l'alumnat segons el context social.

- A. DADES DE L'ALUMNAT

- Distribució segons el gènere

Aquestes dades es varen obtenir perquè es creuen interessants com a referent per a un seguiment de l'escolarització de les alumnes, ja que durant el procés de recerca alguns centres informaren sobre l'absentisme

¹⁶ Les dades s'obtingueren fent una consulta de tots els centres d'EGB graduats i també d'alguna escola rural, preguntant, alumne per alumne, d'origen estranger les dades que es necessitaven. Les escoles més petites enviaren per correu les seves dades.

Per més informació sobre el procés de recerca consulteu l'informe de recerca elaborat pel TRIM (1994).

escolar que presentaven algunes noies a partir de certa edat, qüestió que més endavant tractarem i circumstància, segons el professorat, en la qual es feia difícil la intervenció dirigida a aconseguir la reincorporació escolar, a causa de la multiplicitat de factors que hi intervenen.

L'ALUMNAT SEGONS EL GÈNERE

	Casos	%
Homes	278	52,97
Dones	241	46,26
Sense dades	4	0,77
Total	521	100

- Lloc de naixement

Quasi el 68 per cent de la població escolar havia nascut al Marroc, els nacionals marroquins eren la població més representativa entre l'alumnat d'origen magrebí.

LLOC DE NAIXEMENT

País	Casos	%
Algèria	1	0,19
Estat espanyol	155	29,75
Marruecos	354	67,95
Mauritània	2	0,38
Sense dades	9	1,72
Total	521	100

Aquesta dades són coincidents amb altres estudis¹⁷ elaborats sobre aquesta població.

Cal observar l'alt percentatge d'alumnes que havia nascut a l'Estat espanyol, el 29,5%, tots de nacionalitat marroquina, malgrat la recent presència de la població d'origen magrebí a Catalunya.

¹⁷ Lopez B. Immigració Magrebí en España. 1993

- B. DADES FAMILIARS

- Nacionalitat dels pares

Casi el 90% dels pares de l'alumnat d'origen magrebí, formaven parelles on tots dos pertanyien a la mateixa nacionalitat. Es dona un nombre molt baix de matrimonis mixtes, dins d'aquests són més significatius el matrimonis on la mare és espanyola.

NACIONALITAT DELS PARES

	nº	%
Alumnat amb pare espanyol i mare magrebí	11	2,11
Alumnat amb mare espanyola i pare magrebí	43	8,25
Alumnat amb pare i mare magrebí	467	89,63
Total d'alumnat	521	100

Les dades sobre matrimonis mixtos són rellevants, puix és un dels indicadors de la capacitat d'arrelament de la població immigrant en el país d'instal.lació.

- Nombre de germans de l'alumnat

Un 44% dels escolars d'origen magrebí tenia entre dos i tres germans, essent, alhora, rellevant el nombre d'alumnat amb més de tres germans, el 33% del total.

NOMBRE DE GERMANS

Nom. de Germans	Casos
0	27
1	92
2	117
3	111
4	79
5	56
6	30
7	7
8	1
9	1
Total	521

- C. DADES DE L'ESCOLARITZACIÓ

- Curs d'incorporació al centre escolar.

El 50% de la població escolar s'incorporà a l'escola en preescolar o primer curs d'E.G.B. Aquest percentatge és rellevant, perquè posa de manifest que les famílies d'origen magrebí tendeixen a escolaritzar els infants des dels primers cursos, alhora que s'enderroca, en part, el mite que la majoria de l'alumnat magrebí s'incorpora normalment a mitja escolaritat, amb conseqüències greus per a la dinàmica de l'aula i per als aprenentatges de l'alumnat.

CURS EN QUÈ S'INCORPOREN

Curs	Casos	%
P-3	30	5,76
P-4	130	24,95
P-5	32	6,14
1er.	69	13,24
2on.	29	5,56
3er.	45	8,64
4rt.	35	6,73
5é.	44	8,45
6é.	25	4,80
7é.	22	4,22
8é.	11	2,11
Sense dades	49	9,40
Total	521	100

Tot i això s'ha d'esmentar que el 45% restant, ho feia a partir del 3er. curs. d'E.G.B., com a conseqüència de la dinàmica migratòria.

- Dades sobre l'escolarització anterior.

Del total d'alumnat escolaritzat, prop d'un 15% havia anat a escola en el país d'origen, percentatge que

parla de les dificultats socials per les quals travessa l'escola i les famílies en els països d'emigració. Un 50% havia anat a escola, ja fos a l'Estat espanyol o bé a l'estranger, abans d'assistir a l'escola on es recolliren les dades. Aquesta informació que posa de manifest l'existència d'itineraris migratoris dins de l'Estat. Un 35% de l'alumnat no havia anat a escola per raó d'edat o desescolarització.

- D. DADES LINGÜÍSTIQUES

Aquí es mostren les llengües que parla l'alumnat en diferents àmbits socials i familiars.

Les dades que es varen obtenir en aquest apartat cal contextualitzar-les en el si d'unes famílies on el nivell d'instrucció, en alguns casos, no permet valorar o conèixer la situació lingüística d'origen. Diuen, per exemple, que parlen àrab sense saber que el marroquí, llengua que parlen, és una varietat lingüística de l'àrab o bé amaguen el berber com a llengua d'ús a la família per les raons que ja s'han esmentat.

Una altra qüestió que s'ha d'avaluar és que les dades es recullen a l'escola, lloc de transmissió i aprenentatge de les llengües dominants i marc que, per tant, ha influït en les manifestacions que va realitzar l'alumnat.

- Llengua utilitzada amb el pare

La llengua que més utilitzen els escolars per parlar amb el pare és l'àrab, el 52,21%. Dins de les llengües oficials a Catalunya, el castellà és la que més s'empra, idioma que també es simultaneja amb altres llengües de forma indistinta.

PARLES UTILITZADES AMB EL PARE

Llengua	Casos	%
Català	9	1,70
Català i altres llengües	25	4,79
Castellà	90	17,28
Castellà i altres llengües	69	13,25
Marroquí	272	52,21
Berber	29	5,57
Altres llengües	3	0,58
S. D.	24	4,62
Total	100	100

El català és una llengua poc utilitzada en les relacions paterno-filials.

Una altra llengua que destaca és el berber, parla de comunicació entre la població d'origen rifeny que en algunes ocasions s'amaga per l'estatus d'aquesta en el Marroc, i que no surt suficientment reflexada, si es té en compte el nombre de rifenys que resideixen a Catalunya i les regions d'origen de l'alumnat.

També cal destacar el bilingüisme, tant amb el castellà com amb el català.

- Llengua utilitzada amb la mare

El 59% de l'alumnat utilitza el marroquí quan parla amb la mare. El berber també és emprat amb la mare en un percentatge superior que amb el pare, el 6,53% dels casos. El castellà és menys present en les converses entre mare i fills que amb el pare, possiblement pel fet que la dona el domina menys, a causa d'un procés d'integració laboral i social més lenta que en el cas de l'home.

PARLES UTILIZADES AMB LA MARE

Llengua	Casos	%
Català	15	2,88
Català i altres llengües	17	3,26
Castellà	69	13,24
Castellà i altres llengües	51	9,78
Marroquí	312	59,89
Berber	34	6,53
Altres llengües	3	0,57
S.D.	20	3,85
Total	521	100

El català continua sent una llengua poc emprada. I el bilingüisme, sobretot amb castellà té una presència important.

En aquest cas el percentatge que correspon el berber es qüestiona de forma més important, atès que en el treball de camp s'ha recollit que les dones rifenyas, usualment, no dominen el marroquí.

- Llengua utilitzada amb els germans

Els escolars d'origen magrebí utilitzen, amb els seus iguals, predominantment el marroquí, 41,70%. El castellà ocupa un espai important en la comunicació entre germans, ja sigui com a llengua única o en situació bilingüe amb d'altres idiomes. En total el parla el 33,39%.

El berber no és tan utilitzat entre el germans com amb els pares.

El català té una lleugera presència, però és molt lluny de ser una llengua de comunicació entre l'alumnat magrebí. El parlà un 17,23%. Tot cas constatar que entre iguals l'ús del català creix considerablement.

PARLES UTILITZADES AMB ELS GERMANS

Llengua	Casos	%
Català	30	6,10
Català i altres llengües	55	11,13
Castellà	126	25,50
Castellà i altres llengües	39	7,89
Marroquí	206	41,70
Berber	17	3,44
Altres llengües	3	0,60
S.D.	18	3,64
Total	494¹⁸	100

- Llengua utilitzada amb altres persones de la comunitat marroquina

El marroquí és la llengua més parlada entre la població d'origen magrebí. El castellà té en aquest context una presència important, 15,74 %, però el català continua essent una llengua minoritària en les relacions socials entre la població immigrant magrebina.

PARLA UTILITZADA DINS DE LA COMUNITAT MARROQUINA

Llengua	Casos	%
Català	5	0,96
Català i altres llengües	13	2,48
Castellà	82	15,74
Castellà i altres llengües	41	7,87
Marroquí	261	50,10
Marroquí i altres llengües	8	1,54
Berber	23	4,43
Altres llengües	3	0,57
S.D.	85	16,31
Total	521	100

Per altra banda, el berber sembla tenir un sostre que no supera, ni en aquest context social ni en els altres, en mantenir-se en un nivell constant.

¹⁸ 27 alumnes no tenen cap germà

- Llengua utilitzada amb els amics de l'escola

La llengua d'aprenentatge i comunicació a l'escola és el català, llengua utilitzada amb els amics pel 27,25% de l'alumnat. El castellà el parlen, aproximadament, el 36 % dels escolars. Però cal destacar que la forma bilingüe català/castellà la utilitza prop del 30% de l'alumnat.

LLENGÜES QUE PARLEN AMB ELS AMICS

Llengua	Casos	%
Català	142	27,25
Català/marroquí	6	1,14
Català/Castellà	153	29,38
Castellà	188	36,09
Castellà/marroquí	6	1,15
Marroquí	6	1,15
S.D.	20	3,84
Total	521	100

- Llengua utilitzada amb altres amics

El castellà també és en aquest àmbit la llengua que més utilitza l'alumnat d'origen maghrebí, el 45,30%. I un 12,67% utilitza el català. Amb els amics de fora l'escola el català perd part de l'ús que té en el centre escolar, un 15% menys.

La varietat bilingüe català/castellà té una presència significativa, el 18,81% de la població declara que la utilitza.

El marroquí manté la seva presència, però amb un percentatge molt baix. Una possible interpretació d'aquestes dades és que les segones generacions adopten lentament les llengües d'ús entre la població d'assentament com a llengües de comunicació.

LES LLENGÜES UTILITZADES ENTRE L'ALUMNAT

Llengua	Casos	%
Català	66	12,67
Català/Marroquí	6	1,15
Català/Castellà	98	18,81
Castellà	236	45,30
Castellà/marroquí	20	3,83
Marroquí	14	2,69
Berber	3	0,57
S.D.	78	14,98
Total	521	100

- Domini lingüístic del castellà

Independentment del curs que es segueix, el 64% de l'alumnat manifesta que parla correctament el castellà. El 19% el parla regular i un 17% el parla amb dificultats.

COM PARLEN LA LLENGUA CASTELLANA

Domini	Casos	%
Molt malament o malament	87	16,69
Regular	101	19,39
Bé o Molt bé	333	63,92
Total	521	100

- Comprensió oral del castellà

El comprèn correctament un percentatge superior, el 67%, en relació a l'expressió oral del mateix. L'entén de forma regular el 19% de la població. Tenen dificultats per compendre-ho el 14%, percentatge similar al que té dificultats per expressar-s'hi.

COM COMPRENEN EL CASTELLÀ

Nivell	Casos	%
Molt malament o malament	73	14,01
Regular	101	19,39
Bé o Molt bé	347	66,60
Total	521	100

- Domini lingüístic del català

Aquest el parla malament un percentatge inferior al castellà, si bé el parla correctament menys alumnat, un 57%. El 21% s'expressa de forma regular en català.

COM PARLEN EL CATALÀ

Domini	Casos	%
Molt malament o malament	114	21,88
Regular	110	21,11
Molt bé o bé	297	57,01
Total	521	100

- Comprensió oral del català

L'alumnat entén millor el català que no el parla, així el 62% d'aquest el comprèn millor, enfront del 57% que diu parlar-lo correctament. El 16,9% de la població l'entèn amb dificultats, i una cinquena part, el 20%, el comprèn regularment.

COM COMPRENEN EL CATALÀ

Nivell	Casos	%
Molt malament o malament	88	16,89
Regular	107	20,54
Molt bé o bé	326	62,57
Total	521	100

5.3 Les regions d'origen de l'alumnat marroquí

Amb l'objectiu d'aportar més dades de l'alumnat d'origen marroquí a l'escola pública per tal de comprendre les seves característiques, s'ha realitzat un breu estudi de les regions de procedència.

Les dades que s'ofereixen permeten analitzar amb més detall el seu procés migratori, les condicions socials, culturals i educatives en el seu país d'origen i també permeten analitzar amb més detall la informació recollida.

L'estudi de las regions de procedència, s'instal·la en la necessitat de situar i comprendre el millor possible els processos migratoris. Identificar l'origen permet, per exemple, conèixer el context sociocultural d'origen, ja que no és el mateix formar part d'un context berber i particularment del Rif oriental, per les característiques socials, culturals i lingüístiques de la zona, que d'un context àrab com per exemple, Salé, al costat de Rabat, on el context és urbà.

La informació que s'aconseguí coincideix amb altres estudis, en els quals es descriu com la població immigrant d'origen marroquí procedeix, essencialment, del nord del Marroc, zona de la que tradicionalment és originària la immigració marroquina a l'Estat espanyol. Lloc, per altra banda, on la situació educativa es bastant deficitària com, en general, a tot el Marroc rural¹⁹.

Aquests quadres presenten un nombre relativament

¹⁹ Merrouni M. 1993 *Le probleme de la reforme dans le systeme educatif marocain*.

significatiu de sense dades. Això és perquè alguns dels nens i nenes nascuts al Marroc no recordaven o bé no sabien escriure el nom del poble o lloc de naixement.

**ALUMNAT MARROQUÍ PER COMARQUES DE RESIDÈNCIA
I REGIONS DE PROCEDÈNCIA**

Comarques Girona	Regions marroquines					S.Dades	Total
	Rif	Jebala	Oriental	Altres			
A. Empordà	33	69	4	9	16	131	
B. Empordà	42	24	-	12	26	104	
Cerdanya	-	-	-	-	-	-	
Garrotxa	23	5	1	-	1	30	
Gironès	12	5	12	3	17	49	
P. Estany	2	-	-	1	4	7	
Ripollès	2	8	-	-	2	12	
Selva	14	-	-	-	7	21	
Total	128	111	17	25	73	354	

Aquestes dades en tant per cent són les següents,

**ALUMNAT MARROQUÍ PER COMARQUES DE RESIDÈNCIA
I REGIONS DE PROCEDÈNCIA EN %**

Comarques Girona	Regions Marroquines					S. Dades	Total
	Rif	Jebala	Oriental	Altres			
A. Empordà	25,20	52,67	3,05	6,87	12,21	37,00	
B. Empordà	40,38	23,07	-	11,55	25,00	29,37	
Cerdanya	-	-	-	-	-	-	
Garrotxa	76,67	16,67	3,33	-	3,33	8,47	
Gironès	24,49	10,20	24,49	6,12	34,70	13,88	
P. Estany	28,57	-	-	14,29	57,14	1,97	
Ripollès	16,67	66,66	-	-	16,67	3,38	
Selva	66,67	-	-	-	33,33	5,93	
Total	36,16	31,36	4,80	7,06	20,62	100	

Una primera informació que ens aporta aquest estudi i que no es reflecteix en les dades lingüístiques que s'han exposat, és que el 36.16 % són originaris d'un context

berberòfon, circumstància que no es reflexa quan parlen de les llengües d'ús a nivell familiar, i que remet a la hipòtesi, que el berber és considerada per aquest alumnat, com a un llengua que solament té un valor íntim, familiar, com a conseqüència del desprestigi del berber en el lloc d'origen i pel domini de l'àrab a l'escola i en les relacions oficials al Marroc.

En una lectura de la distribució per comarques s'observa que a l'Alt Empordà es concentra el 37% de l'alumnat d'origen marroquí, d'aquest prop del 53% és originari de la regió de Jebala. En el Baix Empordà es concentra el 29,37% d'escolars nascuts al Marroc i és la comarca on l'alumnat rifeny és més nombrós.

També s'observa que en determinades comarques es dóna una presència, més o menys dominant d'originaris d'algunes regions, dades que constaten l'existència de xarxes migratòries, així com els estudis realitzats per altres estudiosos sobre els itineraris dels immigrants i famílies marroquines en el seu procés d'assentament²⁰.

²⁰ Aquest és el cas del "Taller de Estudios Internacionales Mediterraneos" que dirigeix el professor B. López des de la U.A. de Madrid

BIBLIOGRAFIA

A.A.D.D. 1996. *La recepció de l'alumnat d'origen estranger a les escoles públiques. Informe de recerca.* Girona. ICE de la U. de Girona. Policopiat.

A.A.D.D. 1998. *Els immigrants del continent africà a la comarca de l'Alt Empordà. Un aproximació des de la perspectiva social.* Figueres. Consell Comarcal de l'Alt Empordà.

ALEGRET, J.L. i PALAUDÀRIAS, J.M. 1996. La escolarización de los niños i niñas d'origen magrebí en Gerona. B. López (Coor.), *Atlas de la inmigración magrebí en España*, pàg. 220. Madrid. MAS i UAM.

BESALÚ, X. i PALAUDÀRIAS, J.M. 1997. Impacte de les migracions en les cultures no dominants dins de l'àmbit escolar. *Europa de les Nacions* n° 32, pp. I-XII. Barcelona. CIEMEN.

CARRILLO, M i GARCÍA, H. 1992. L'estatut jurídic dels estrangers a Catalunya. En A.A.D.D. *Els estrangers a Espanya*, pp. 27-62. Barcelona. F. Jaume Bofill.

CITE. 1997. *Anuari del centre d'informació per a treballadors estrangers.* Barcelona. CCOO.

COLECTIVO IOE. 1992. *La immigració estrangera a Catalunya. Balanç i perspectives.* Barcelona. ICEM.

COLECTIVO IOE. 1996 A. *Marroquins a Catalunya.* Barcelona. E. Catalana.

COLECTIVO IOE. 1996 B. La inmigración marroquí en Cataluña. B. López (Coor.), *Atlas de la inmigración magrebí en España*, pp. 146-151. Madrid. MAS i UAM.

COLECTIVO IOE. 1996 C. *La educación intercultural a prueba: Hijos de inmigrantes marroquíes en la escuela*. Granada. CIDE.

CONSULADO GRAL. DE MARRUECOS EN BARCELONA. 1996. *Guía del marroquí residente en la circumscripción consular de Barcelona*. Barcelona. MAEC.

DEP. BENESTAR SOCIAL. 1994. *Pla Interdepartamental d'Immigració*. Barcelona. Generalitat de Catalunya.

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT. 1998. *Estadístiques sobre el tractament de la religió*. Girona. Delegació Territorial.

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT. 1998. *Estadístiques sobre el nombre d'alumnes matriculats en l'ensenyament obligatori*. Barcelona. Gabinet tècnic d'Estadístiques.

DIRECCIÓN GRAL. ORDENACIÓN DE LAS MIGRACIONES. 1996. *Anuario de migraciones*. Madrid. M. de Trabajo y Asuntos Sociales.

GENERALITAT DE CATALUNYA, 1997. *Codi bàsic de dret públic de Catalunya*. Barcelona. Institut d'Est. Econòmics.

GOBIERNO CIVIL DE GIRONA. 1995. *Materia de extranjería. Estadísticas anuales*. Girona. Policopiat.

GOBIERNO CIVIL DE GIRONA. 1996. *Materia de extranjería. Estadísticas anuales*. Girona. Policopiat.

GOBIERNO CIVIL DE GIRONA. 1996. *Materia de extranjería. Estadísticas anuales*. Girona. Policopiat.

IZQUIERDO, A. 1992. *La inmigración en España 1980-1990*. Madrid. M. de Trabajo y S. Social.

LÓPEZ, B. et alters. 1993. *Inmigración magrebí en España. El retorno de los moriscos*. Madrid. Mapfre.

LÓPEZ, B. 1996. El mapa de origen de los inmigrantes marroquíes regularizados en 1991 en España. B. López (Coor.), *Atlas de la inmigración magrebí en España*, pp. 98-100. Madrid. MAS i UAM.

MCCARTHY, C. 1994. *Racismo y currículum*. Madrid. Morata.

MERROUNI, M. 1993. *Le probleme de la reforme dans le systeme educatif marocain*. Rabat. Okad.

MUNÁRRIZ, D. 1996. Especialización laboral de la colonia marroquí en España. B. López (Coor.), *Atlas de la inmigración magrebí en España*, pp. 103-104. Madrid. MAS i UAM.

NARBONA, L.M. 1993. *Marroquíes en Viladecans. Una aproximación al tema de la inmigración*. Viladecans. Ay. de Viladecans.

PALAUDÀRIAS, J.M. 1994. *L'educació a l'Islam i al Marroc. Elements en l'escolarització de l'alumnat immgrant magrebí*. Tesina de Master. Universitat de Girona. Policopiat.

PALAUDÀRIAS, J.M. 1996. *La scolarisation des enfants de migrants et l'islam. Pratiques religieuses et immigration*. Marseille. CLAM.

RAMÍREZ, A. 1996. Los inmigrantes marroquíes en el proceso de regularización. B. López (Coor.), *Atlas de la inmigración magrebí en España*, pp. 105-106. Madrid. MAS i UAM.

TRIM. 1994. *Mapa escolar del alumnado inmigrante en la provincia de Girona. Aproximación a la diversidad cultural en la escuela*. Universitat de Girona. Policopiat.

TORRELLAS, O. 1998. El islam debe esperar. *La Vanguardia*, 13.III, pàg. 13. Barcelona.

TERCERA PART

6. SOCIETAT, CULTURA I ESCOLA EN EL RIF ORIENTAL¹

INTRODUCCIÓ

El contingut d'aquest capítol és el resultat de l'aproximació etnogràfica efectuada a Nador i el seu entorn, amb la intenció de complementar i refermar la informació obtinguda a través del treball de camp efectuat a Anglès i Palafrugell.

S'ha estructurat a través de tres apartats en funció de la informació obtinguda. El primer fa referència a com la població rifenya viu l'Islam en la seva vida quotidiana, que n'espera i com condiona la idea de societat. I per tal d'il·lustrar-ho s'ha optat per presentar algunes de les actituds i pensaments que els participants aportaren al llarg de les entrevistes i en els diferents contactes que es mantingué al llarg de l'estada. El segon apartat presenta algunes dades i observacions sobre la societat rifenya i la cultura que avui es desenvolupa en la zona, fent esment de les dificultats per integrar-se en una societat que viu una forta crisi sociolaboral i on la cultura de l'emigració domina gran part dels escenaris. El tercer apartat exposa la difícil i complexa situació de l'escola en la regió a partir dels testimonis obtinguts mitjançant el professorat que participà en les entrevistes i de les observacions que s'efectuaren, incloent la visita a una escola rural.

¹ El noms utilitzats al llarg de capítol no corresponen a la realitat, aquests es reserven perquè així es va explicitar als participants i així s'acordà, amb l'objectiu de respectar la seva intimitat.

La informació de l'escola que a continuació s'exposa és una mostra de la distància que existeix entre les escoles públiques i gran part de la població rifenya i facilita la comprensió del paper que l'escola juga en el context de les famílies marroquines residents a Catalunya i de les dificultats que tenen per entendre l'escola com a un possible agent d'integració.

Una de les dificultats per elaborar aquest capítol ha estat l'absència d'estudis i documentació sobre la societat rural en el Magreb (Ben Salem 1997) i sobre l'espai rifeny d'avui, i en particular de l'escola, que reafirmi la informació obtinguda.

1. L'ISLAM

Es manté com a element vertebrador de la societat i de la tradició, sobretot a les zones rurals, tot i que les pràctiques i les concepcions estan canviant en funció de les generacions, de les experiències socials dels individus i del medi on es desenvolupen aquests canvis (Arkoun 1994). Avui l'islam s'està modificant més en l'ordre individual que en el social, iniciant-se un camí cap a una visió més personalitzada, més interior de la religió, que aporta a l'islam una diversitat de concepcions que de mica en mica van situant, en un altre pla, la dimensió social de la religió al Marroc (N. Eddine Affaya 1997), i particularment al Rif.

Un dels obstacles que troba l'islam en el seu procés de canvi és que la diversitat de parers no acaben d'explicitar-se i contrastar-se entre la població pel pes de la tradició i per la por a transgredir allò normatiu, no solament perquè la religió és la tradició, també perquè forma part dels elements normatius de l'Estat, ja

que la llibertat de creences i d'opinió es poden donar amb la condició que no surtin de l'islam (Mernissi 1992).

Per alguns rifenys i rifenyas la religió ha sigut, continua sent i també ha de ser en el futur, l'eix vertebrador de la vida social i individual seguint la tradició. En aquesta situació es troba la gent de més edat, inclosos els homes que han emigrat un any a Europa i també gran part de les dones que han assumit responsabilitats familiars, algunes invisibles en la vida ciutadana. Aquest grup de fidels es fa més nombrós a les zones rurals que a les urbanes.

El grup social que aporta aires nous a l'islam i que es distancia del sector esmentat és el que està en contacte amb la vida laboral i social, és el que pateix l'atur, la precarietat de les condicions laborals, és el que protestà contra la guerra del Golf, és el que es planteja la necessitat de democràcia, tot i que no li convenç el referent de democràcia europea que sovint ha trepitjat els seus drets, i el que reflexiona sobre els perquè de la crisi que viu el país.

Aquest grup es pot descriure's a través de les posicions i pràctiques d'alguns dels participants amb els quals es connectà al llarg de l'estada.

Hassan és un jove estudiant de 17 anys que es manifesta creient però no ha anat a l'escola corànica perquè aquesta institució ha perdut el pes que tenia a les zones urbanes i en la seva perifèria, mentre que es manté a les zones rurals. Ell practica l'oració i els fonaments de l'islam tot i que no s'identifica amb alguns aspectes religiosos més tradicional. Per exemple, creu que la religió no prohibeix les relacions prematrimonials i pensa que les accions impulsades pels integristes

musulmans a la universitat són fora de lloc perquè no està d'acord amb les seves actuacions, tot i que també manifesta una certa identificació amb els seus fins, sobretot amb els que aporten una visió de canvi i d'innovació per un món millor, que es distancia dels models lliberal i neolliberal que han impulsat els governs des de la independència i també de l'islam oficial (Martín 1994). Hassan és l'exemple del jove que cerca un islam que s'adapti a les circumstàncies que viu la joventut, una joventut que accepta, simultàniament, aspectes de la vida occidental i del discurs musulmà, una generació que vol un treball que el permeti satisfer les seves necessitats, tenint com a referència el que les televisions europees transmeten i, en definitiva, una millora de les condicions de vida.

Mohamed és un dels pocs joves que treballa amb estabilitat, per a ell l'islam és una anècdota en la seva vida, no és practicant i transgredeix algunes de les normes socials que imposa la tradició musulmana, tot i que està a punt de contraure matrimoni amb una noia que pertany a una família que forma part dels Germans Musulmans² que viu a Melilla. Pensa que amb aquest matrimoni la seva vida pot millorar; viure a Melilla pot aportar canvis importants a la seva vida. Les qüestions religioses ja les enfrontarà com calgui.

Alí és pare de família. També pertany al sector de persones que gaudeixen d'un treball fix, va estudiar formació professional i ara treballa en allò que va formar-se en una empresa del sector metal·lúrgic. Per ell l'islam és un referent més del seu entorn, no practica

² Grup de persones que creuen que l'islam ha de retornar als orígens i a la tradició, renovant alguns aspectes, per aportar noves visions i perspectives per als països àrabomusulmans.

l'oració, però respecta el Ramadà. Diu que la pràctica religiosa és per a la gent gran i per a les dones, ell es sent distant de la religió, però és respectuós amb la tradició que l'envolta i educa el seu fill en el respecte que ell practica.

Hassan, Mohamed i Hussein veuen el seu entorn i la crisi que els envolta. Es plantegen la necessitat de canvis socials -aquí entra la por i l'atracció de l'islam-, que aportin una il·lusion i que els desperti d'una vida somnolenta que els fa tancar-se en si mateixos, en la família, en els amics del cafè i en la televisió connectada a la parabòlica.

Hussein és comerciant, té un bon nivell de formació i és un musulmà creient i practicant, com gran part dels botiguers que envolten el seu comerç. Assisteix a la mesquita els divendres i és un fidel complidor de les seves obligacions com a musulmà. Realitza les seves oracions diàries i quan aquestes, com la de la tarda, han de fer-se en horari de venda, algun botiguer veí vigila el seu comerç, perquè el comerciants veïns han arribat en aquest acord i es vigilen mútuament la botiga. Ell pensa que l'islam que avui es practica no és l'autèntic, i que cal tornar a les arrels a través d'una organització social i familiar basada en l'Alcorà. Per a Hussein l'Aràbia Saudita és l'exemple que cal seguir perquè en aquest la *charia*, la llei musulmana, és la llei de l'Estat.

No obstant això aquest comerciant està enfadat perquè la seva filla no ha pogut entrar en l'escola de més prestigi a Nador, el centre Lope de Vega que regeix el Ministeri d'Educació espanyol. No l'importa que en aquest centre no s'ensenyi l'Alcorà perquè aquesta formació s'ha de donar a casa.

Hussein està preocupat perquè el negoci va a menys com gran part dels afers que es desenvolupen a Nador. Cada cop hi ha més atur i cada cop es ven menys. L'única època que els negocis s'animen és a l'estiu quan tornen les famílies i els marroquins residents a l'estranger. Es lamenta que el turisme algerià ja no visiti la zona a causa de la guerra i del trencament de relacions entre Algèria i el Marroc. Creu que un retorn cap a la tradició milloraria la situació i que els negocis i comerços viurien una millor època. Després de conversar durant unes quantes hores i de compartir taula força vegades, s'acomida convidant a viure l'islam i a llegir l'Alcorà.

Mimun és un jove sense treball, no té esma ni per llevar-se del llit ni per buscar feina. Creu que el seu entorn és decebedor. És la situació d'un altíssim nombre de joves en el Rif, per a ell parlar de religió, de futur, de treball, no té sentit. Accepta el món que l'envolta com una llosa que pesa i pesa, per a ell el canvi està a trobar feina després d'haver estudiat durant onze anys.

Homar és un intel·lectual que assumeix la posició d'un ateu. S'adona que els únics que es mouen a la universitat, des de la caiguda del mur de Berlín, són els estudiants dels grups integristes. Però per a ell l'islam és una part essencial de la societat rifenya, perquè la ignorància dominant no permet que la població trobi alternatives a les creences, com són la lluita per la seva llengua i per la seva cultura berber.

2. BREU APROXIMACIÓ AL CONTEXT SOCIOCULTURAL

La població rifenya és una comunitat que viu i ha viscut distant de gran part de les dinàmiques socials, culturals i econòmiques del Marroc, a causa de la seva

l'especificitat cultural i lingüística i perquè les relacions amb el soldà han estat, històricament més conflictives que harmonioses. Per altra part els governs marroquins tampoc han mostrat gaire atenció a les problemàtiques de la zona, com si castiguessin la població rifenya per les actuacions secessionistes que al llarg de la història han mantingut i que en l'actualitat semblen haver passat a la història, per reconduir-se cap a reivindicacions que es situen en el dret a utilitzar i reconstruir la seva llengua i una cultura, en una perspectiva democràtica que si bé és crítica amb la política desenvolupada pel govern no es planteja la independència, ja que aquesta sembla defensada per grups minoritaris. (Donnet, Said Moukhilis 1995).

En conseqüència, la crisi social i laboral que es viu a la província de Nador és molt important. Per arreu es pot observar grups d'homes, joves i adults, que romanen al llarg de carrers i cantonades sense feina, imatges que es complementen amb els testimonis recollits en l'aproximació etnogràfica realitzada a Nador i a través dels relats obtinguts dels rifenys que avui resideixen a Catalunya.

Les dades oficials sobre l'atur al Marroc són complexes de desxifrar a causa de la seves deficiències, de la precarietat laboral i del domini de l'economia informal, però es pot dir, orientativament, que el percentatge de persones sense treball majors de 15 anys a l'àmbit urbà i rural, posant dins d'aquest grup inactius i aturats, s'aproxima al 40% de la població en edat laboral (CERED 1989)³, dades que no reflexen la situació del Rif i que

³ Una de les dificultats per analitzar els percentatges d'aturats és que les dades no expressen clarament les diferències entre població activa, població inactiva i població en atur.

contrasten amb el percentatge que van oferir diferents fonts orals, ben documentades, al llarg de l'estada. Segons aquestes, la població activa que gaudeix d'una feina fixa representa el 20% de les persones en edat laboral, el 30% dels treballadors tenen feina de forma irregular i el 50% restant té problemes greus per trobar-ne.

Sobre la incorporació de la dona al món del treball, les mateixes fonts han comentat que en el camp és un fet condicionat a la necessitat de mà d'obra en les èpoques de collita i a la venda dels productes artesanals, però a les ciutats i poblacions importants la incorporació és mínima, a causa no solament d'elements culturals i organitzatius propis dels països del Magreb, sinó perquè la precarietat de l'ocupació no permet que la dona trobi llocs de treball més enllà dels que ha aconseguit ocupar en les indústries conserveres, amb uns salaris molt baixos, i en l'administració o serveis administratius, principalment (Colectivo Ioé 1994).

Diferents participants han coincidit que, a la zona de Nador, el sou mig d'una persona amb una ocupació més o menys qualificada era de 15.000 pessetes mensuals, salari que difereix amb el que cobren els treballadors que ho fan amb major precarietat, com els que treballen netejant els carrers del municipi de Nador, puix aquests guanyen unes 8.000 pessetes al mes. Cal tenir en compte que aquestes xifres contrasten amb les despeses, ja que una família gasta unes 7.000 pessetes mensuals per menjar, import que creix mes darrera mes, pel continu increment dels preus a tot el Marroc, com ho mostren les dades de 1992, any que els preus pujaren respecte al 1990 en més del 15% (ME&NA 1995).

Tota aquesta precarietat i dificultats per viure o sobreviure en alguns famílies, fa cercar sortides de tots tipus, entre elles el treball infantil per aconseguir alguns ingressos, ja que la necessitat porta a pràctiques, minoritàries pero esfereïdores, com la denunciada a l'any 1997 pel diari *El País* en el reportatge "Papá me pega si vuelvo sin dinero", on es posa de relleu com els nens i els adolescents passen la frontera melillense, en alguns casos clandestinament, per vendre xiclets i demanar almoines a la ciutat de Melilla, com a mitjà per obtenir uns diners que permetin la subsistència de la família.

El creixement urbanístic de la zona també mereix alguns comentaris, ja que excepte el centre de Nador i les vies principals de les poblacions, que sovint coincideixen amb la carretera que passa pel poble, la resta dels nuclis urbans presenten una imatge de desordre urbanístic important.

En l'actualitat Nador és una ciutat envoltada de poblacions mitjanes, concentració urbana que es coneix amb el nom del Gran Nador. El Gran Nador està format per poblacions com Zeghanghan, Selouane o Beni Enzar, localitats que han crescut al seu voltant molt ràpidament a partir dels anys setanta, sense marcar uns límits o uns espais definits entre les diverses localitats. Aquest creixement urbà és conseqüència dels desplaçaments que han efectuat les famílies que vivien en les zones rurals, però sobretot perquè aquests pobles són el lloc de destí de moltes famílies que després de l'emigració a l'estranger han decidit retornar cap al Marroc o bé on ha decidit construir-se una casa. En aquest sentit la ciutat de Zeghanghan ha crescut en els darrers anys de forma espectacular, passant de 1.800 habitants l'any 1960 a 15.000 a inicis dels noranta (Berriane i Hopfinger 1992)

generant al seu entorn un moviment inflacionista desproporcionat en el preu dels terrenys i de la construcció.

Aquest creixement té com a resultat la construcció de carrers sense voreres y molts sense asfaltar. Les cases es construeixen sense pensar de fer carrers o de reservar la distància que faciliti la convivència o bé en una futura urbanització de la zona. El creixement és tan desordenat que en poques zones s'han preocupat per contruir clavagueram o pous morts, motiu pel qual la brossa i la brutícia s'acumula al llarg dels espais que resten entre casa i casa o entre barri i barri.

Al poble de Beni Enzar un dels carrers més freqüentats el formen les vies del tren que el protectorat espanyol construí per transportar els minerals que explotava. Ara, aquestes vies, fora d'ús des de fa molts anys, són el camí que la gent utilitza per anar de costat a costat de la població, ja sigui per passejar, per arribar-se cap al mercat o per anar cap a l'escola.

Aquesta situació urbanística contrasta amb l'estructura d'algunes cases, de gran qualitat en les seves façanes i de dimensions extraordinàries, i també amb els cotxes d'importació que de tant en tant es veuen passar pel centre de Nador o pels camins de l'extraradi, salvant els clots i obstacles que en ocasions es troben al seu pas. Són les cases i els cotxes d'algunes de les famílies que han fet diners amb la venda de droga i amb el contraban d'electrodomèstics i altres mercaderies, activitats que dinamitzen el món laboral contractant má d'obra submergida (Bouchrara 1997), comenten els participants. En alguns casos també són el fruit de generacions treballant en l'estranger que han estalviat, dirham a dirham, el que han guanyat. Són les remeses que els

treballadors marroquins dipositen a la banca ubicada en el Rif, any darrera any, i que en el cas del Rif central suposen el 60% de les rendes, superant els beneficis que aporta l'agricultura de la zona (Lazaar 1990).

A Beni Enzar, poble amb 23.000 habitants, solament hi ha un petit dispensari amb un parell de llits per a tota la població. L'atenció mèdica d'alguns hospitals i centres de salut de la zona pel que s'ha pogut recollir dels usuaris és molt deficient, tant que quan hi ha una urgència els que poden porten els malalts cap a Melilla, lloc on diuen que són millor atesos.

L'absència de parcs o zones de joc per a la quitxalla en l'estructura de les localitats importants o bé de programes infantils en la televisió, comprensibles per a la majoria dels nens i nenes, ja que els pocs que fan són en llengua francesa, és un fet sobre el qual els participants han posat l'accent. Diuen que la mainada no és un sector gaire afavorit per la política governamental, ja que tant s'utilitza en aquest sector com a element sobre el qual l'Estat inverteix a través de l'educació, com a factor que comporta moltes despeses a causa de l'alta taxa de natalitat (Belarbi 1991).

Quan en les entrevistes i converses s'ha explicitat què es pot fer enfront aquesta situació, les respostes han estat de dos tipus. Uns diuen que l'únic que poden fer és tancar-se a casa i cuidar de la família i dels amics. Algunes de les persones que manifesten aquesta posició varen viure els conflictes socials de l'any 1984, durament reprimits per l'exèrcit. Els altres, usualment els més joves, creuen que el millor que es pot fer és emigrar.

L'emigració és un dels factors culturals i socials que

semblen dominar la societat i cultura rifenya, no solament per les històriques migracions de rifenys cap a Europa, sinó perquè està en les converses dels cafés, en el carrer, en les xerrades entre amics i perquè domina la vida de moltes famílies. L'emigració com explicità un jove de forma clara: "és el que tothom té al cap, cada cop són menys les persones que volen viure aquí. Tothom sap que emigrar és difícil, però és un repte que motiva malgrat les dificultats, i per altra banda la vida aquí és molt dura".

Però l'emigració no solament afecta els emigrants. Les conseqüències dels fluxos migratoris en la societat rifenya es troben en les famílies, ja que l'absència dels caps de família malmet en algunes ocasions la comunicació i organització familiar de forma important. També la família que resta en origen perd la confiança amb el pare o el marit. Aquest passa a ser un estrany a la casa quan torna les temporades de vacances o bé quan es jubila. Per altra banda l'home quan torna amb la família té problemes per adaptar-se a la nova vida; ha viscut molt anys a l'estranger i amb un ritme que és distant del que ara viu. Els fills i les filles s'han fet grans en la seva absència i els diners que ha pogut enviar per pagar els seus estudis i el manteniment de la família no faciliten la convivència necessària. Han millorat la situació econòmica però no la comunicació i les relacions familiars, comenten algunes persones.

Bona part del nois i també algunes noies esperen casar-se amb el fill o filla d'alguna família rifenya que s'ha situat a l'estranger; sembla que poca gent pensa d'integrar-se en el Rif, la situació sociolaboral o bé remet a tancar-se dins del nucli familiar deixant l'entorn o bé el futur està en l'emigració. Per les paraules que s'han escoltat al llarg de l'estada, pot

dir-se que la gent viu entre dues cultures, la del seu entorn més immediat i la de l'emigració.

Cultura d'emigració és afavorida per les antenes parabòliques instal·lades en moltes cases -el seu cost està l'abast de moltes butxaques ja que es compren en el mercat negre a preus reduïts- que connecten a les famílies amb un món que a vegades és imaginari i distant de la seva quotidianitat, però que per a altres és el món de referència, ja que hi viuen els homes, els parents i els amics, persones que han portat uns recursos econòmics que han facilitat la vida i una cultura que s'estén a través de la recuperació de la llengua castellana quasi perduda en els darrers decennis, sense oblidar la introducció de comportaments tan inesperats com la dèria pel futbol espanyol, esport que es segueix amb tanta atenció al Rif, que fa oblidar els partits de la lliga marroquina i també alguns dels problemes que la societat viu.

En fi, tot porta a corroborar el que Mernissi (1992, 81) explicita com una societat que es mou tenint "un ull a la tele i l'altre en el passaport". Malgrat que de generació en generació, els que han emigrat saben "que marxar és morir per resorgir una nova identitat i una nova visió del món que qüestiona el passat i el futur", de les persones, de la comunitat i de la cultura que construeix un poble entre els país d'assentament i el d'origen.

3. L'ESCOLA

3.1. El context general

Les circumstàncies i la percepció social que avui la població té de l'escola és distant de la situació que es

visquè els primers anys de la independència. L'escola en aquella època, sobretot a les zones urbanes, però també a les rurals, malgrat les deficiències, fou un referent de prosperitat per a la població. La independència comportà una il·lusion per millorar el país que contagià, en general, tota la població i donà la possibilitat que els més petits accedissin a una millor formació, satisfent una de les aspiracions que les famílies, aleshores, expressaren amb claredat (Merrouni 1993).

Situant-se sobre la població rural, atés que aquest és l'origen de gran part de la població marroquina que viu a Catalunya i la població dominant en el Rif, l'escola significà durant els primers anys la possibilitat d'afiançar o aconseguir una posició de més prestigi entre la comunitat i un camí obert vers la mobilitat social, oportunitat que s'obrí per un sector de joves, ja que accediren a treballs en l'administració pública o bé a la ciutat que fins al moment els estava vedat ocupar.

Però amb el pas del temps els estudis han perdut el seu valor perquè la població rural ha constatat que des de fa uns anys els joves escolaritzats viuen una situació paradoxal. Per una part engreixen la bossa d'atur, ja no es col·loquen en el món del treball amb la facilitat dels primers anys i per l'altra, aquests joves es senten marginats en el context d'origen, ja que es desvinculen de la cultura rural i refusen els treballs agrícoles, perquè aspiren a una posició social basada en la possessió de béns materials i no solament a l'estatus social que donaven els estudis en la societat rural o millor dit en la comunitat (Ben Salem 1997).

Aquesta situació s'ha anat agreujant i ha donat pas, amb el temps, a un important absentisme escolar com ho demostren les estadístiques i dades que ja s'han exposat

en el tercer capítol, circumstància que per a alguns estudiosos del sistema d'ensenyament, s'ha accentuat amb l'arabització impulsada en els darrers anys. Pel professorat, l'arabització és una actuació que ha afavorit clarament el fracàs escolar de les classes populars i molt particularment en les zones del país on la llengua familiar i de comunicació és el berber (Boudhan 1995).

La crisi de l'escola es manifesta no solament amb l'absentisme esporàdic al llarg del curs, sinó en la davallada d'alumnes al final del mateix, situació que s'agreuja a partir dels onze anys, quan l'alumnat hauria de finalitzar la primària. Aquest fet es fa més palpable entre les nenes, ja que la seva presència minva en general a les escoles, però és quasi inexistent a les escoles de muntanya, les situades en els veïnats i en el pobles petits, i que són l'origen de moltes de les famílies que han optat per l'emigració.

Per altra banda la corrupció que s'ha extès pel país sembla que també ha arribat a l'escola, ja que alguns dels participants apuntaren que es donen casos de pares que paguen als mestres per obtenir titulacions o bé asabentar-se del contingut dels exàmens abans de realitzar-los, manifestacions que han estat recollides per altres estudis sobre la immigració marroquí (Ramírez 1996).

Per a l'alumnat en general, l'escola és la clau per ascendre socialment si s'aconsegueixen resultats escolars que permetin l'accés a un treball, però la dificultat per aconseguir-ho fa que l'alumnat visqui l'escola com una frustració i que l'abandoni (El Moubaraki 1990).

Fent referència a l'absentisme, un dels professors

que participà va fer l'observació que en els deu darrers anys el nombre d'escolars que assisteixen a l'escola no ha crescut, situació que ell considera paradoxal si es té en compte el creixement demogràfic de la zona.

Els mestres creuen que un factor rellevant per entendre la situació de l'escola, és la crisi social que viu la la regió, "sobreviure és més important que l'educació, primer el menjar, segon l'habitatge i el vestir i després ve l'educació"

3.2. Què opina el professorat sobre els pares i l'alumnat?

El professorat entrevistat creu que una bona part dels pares escolaritzen els seus fills perquè siguin guardats, opinen que els pares no creuen que l'escola sigui una institució que possibiliti un futur millor. I constaten que els pares no es preocupen que els nens facin els deures i per tant, "el que avui els expliques demà no ho sabran, ni segurament mai". Ni als pares ni a l'alumnat, en general, els preocupen els coneixements que imparteix l'escola i "així és molt difícil avançar i motivar l'aprenentatge".

El professorat pensa que els pares no donen valor a l'escola perquè en general no l'han conegut, i perquè saben que tampoc serveix per trobar la feina que per ells i el seus fills voldrien. En definitiva, l'escola no forma part ni de la planificació educativa dels fills i ni és una institució important en l'entorn social i cultural de les famílies, és un lloc de pas mentre s'esperen temps millors.

El Ministeri d'Educació Nacional va realitzar, el curs

1990-91 (AADD 1994), una enquesta per tal de recollir els factors que incidien en l'absentisme i la desescolarització entre l'alumnat de 7 a 14 anys, i els seus resultats mostren que el 30,6% de l'alumnat no assistia a escola perquè la manca de mitjans econòmics no permetia mantenir les despeses d'estudi; un 14,5% no anava a l'escola perquè els pares mantenien actituds contràries cap a la mateixa i el 13,9% no seguia els estudis primaris per manca de places escolars.

Avui el professorat es queixa de l'alt nivell d'indisciplina que mostra l'alumnat a l'escola i creuen que les raons d'aquest comportament és el resultat d'una absència d'orientacions familiars vers l'escola i també de l'absència d'hàbits bàsics com són el saber seure o el saber escoltar. Aquesta situació porta a alguns mestres a l'aplicació del càstig de forma sistemàtica. Saben que amb aquesta opció els nens no aprendran, però diuen que almenys si algú té interès per estudiar pot fer-ho, tot i que el professorat sembla oblidar les repercussions negatives d'aquestes actituds entre l'alumnat, ja que accentuen l'absentisme (Haddiya 1988). El mestres també recorden que quan l'assistència a l'escola alcorànica era més nombrosa, l'alumnat arribava a l'escola amb certs hàbits desenvolupats, com per exemple l'atenció cap el que fan i que ara troben a faltar.

Molts nens no van a classe els dies de mercat ja que deixen d'anar a l'escola per vendre bosses de plàstic o per cobrar alguns dirhams portant la compra realitzada per algun home en una mena de carros de construcció cassolana que condueixen amb gran habilitat, pràctica que s'ha pogut observar en els dos mercats visitats durant l'estada.

Un professor d'institut que ocupa un càrrec dins de l'administració va comentar: "de cada quaranta nens que entren en el primer curs de primària, en queden 7 a quart de primària; d'aquests set un acabarà el batxillerat i de cada tres alumnes que el finalitzin un serà noia".

3.3. Arabització i continguts

Per al professorat un dels problemes més greus que té avui l'ensenyament és que els programes no tenen gaire a veure amb la realitat que viu l'alumnat. L'educació pública està formant, primer a través de l'escola i després dels altres nivells formatius, en la "ignorància acadèmica", concepte que un professor ha definit com a "una cultura i una formació que no és útil per respondre a les qüestions que com a ciutadans es trobaran".

Els programes s'elaboren a Rabat i no responen a la diversitat de contextos: familiars, ambientals, culturals en què viu la mainada perquè responen a una política d'homogeneïtzació. En els llibres no apareix el desert - espai que ocupa una tercera part del territori-, els manuals de matemàtiques no recorren a la vida quotidiana, parlen de diners amb xifres exorbitants, de treball, de salaris que solament són a l'abast d'unes minories. Per als entrevistats és una educació de tall urbà que poc té a veure amb la tradició cultural i lingüística del Rif i amb la realitat social, ja que gran part de la població està a l'atur o bé viu en espais rurals, amb una organització basada en la comunitat i distant dels costums i necessitats urbanes.

L'altre element que està portant al fracàs de l'escola com a institució són els continus canvis d'orientació i de programació que s'estan fent dins de l'actual reforma.

Els participants diuen que en els darrers cinc anys s'han perseguit els objectius quantitativs i s'han oblidat els qualitativs. En aquest sentit és interessant un article de redacció, de contingut pedagògic, publicat en el diari Al-Anwar (1996), ja que posa de manifest la necessitat d'abordar el treball extraescolar de l'alumnat des d'una perspectiva innovadora que implica la renovació de tota la institució escolar i no accions parcials com les que es duen a terme.

Els nens arriben a l'escola parlant la seva llengua materna i familiar -el tarifit-, sense saber ni parlar, ni escriure, ni llegir l'àrab, però tenen vuit llibres escrits en aquesta llengua, motiu pel qual encara que l'ensenyament és arabitzat han de fer classes en la llengua que domina tot el grup classe. Aixó sí, d'amagat, sinó com explicar els continguts dels primers dies de classe, diu l'Ahmed?

Per als rifenys l'escolarització és un procés d'aculturació de la seva llengua i cultura per enculturar-los en la llengua i cultura àrab. L'arabització ha comportat un augment del fracàs escolar entre l'alumnat, ja que a la distància entre el que s'ensenya i el que es viu, cal afegir les dificultats idiomàtiques d'uns nens i nenes que des dels primers anys veuen reduït l'espai on poden utilitzar la seva llengua materna, mentre que han d'obrir-se al marroquí en els espais administratius i en segons quins espais públics i comercials, a l'àrab a l'escola i al francès si volen estudiar a la universitat (Boukous 1996).

Per aquest motiu l'arabització de l'ensenyament en el Rif presenta tres problemàtiques: la primera respon al contrast sociocultural entre la llengua i cultura berber i la llengua i cultura àrab que s'ensenya a l'escola. La

segona és l'augment del fracàs escolar, que comporta l'arabització, atès que l'alumnat i les famílies se senten, encara, més distants dels ensenyaments que l'escola transmet. I la tercera problemàtica és que l'arabització és un element d'exclusió social, perquè la gratuïtat de l'ensenyament com a una opció que pot possibilitar una educació útil per a tothom es trenca, ja que els centres bilingües que continuen fent un ensenyament en francès i en àrab són escoles privades, centres que estan a l'abast de poques famílies i els únics que preparen suficientment en la llengua francesa, l'idioma de la universitat i el que el mercat laboral demana per optar a les feines que ofereixen més estabilitat i menys precarietat laboral (Boudhan 1995).

L'arabització no correspon, solament a un model lingüístic d'escola, sinó també a un model cultural que inclou la islamització com a una forma de donar el marc normatiu que l'alumnat ha d'assumir a través de l'obediència i de la creença i, lluny de raonaments o de pensaments que portin a una posició de responsabilitat individual com a fonament de la iniciativa sobre la qual es basa l'humanisme que sustenta la democràcia (Mernissi 1992).

Per als entrevistats la islamització forma part de l'arabització, però aquests ensenyaments ara, a diferència del que succeïa a les escoles alcoràniques, són un mitjà utilitzat per ideologitzar fent front a l'esquerra i l'integrisme, sense adonar-se que els efectes són contraris als inicialment previstos (Chekroun 1989).

L'aprenentatge de l'islam es fa a l'escola i es segueix fins a la universitat, però a l'escola la instrucció islàmica es presenta com una macroassignatura que es

divideix en diverses activitats que prenen les característiques de subassignatures: Alcorà, Oració musulmana, Disciplina musulmana, Creences, i també uns coneixements que es desenvolupen sota l'epígraf d'Educació nacional, que dóna una idea del lligam amb què es presenta l'Islam, la societat, la monarquia i la política estatal al Marroc.

El professorat opina que a l'ensenyament de l'Alcorà a més de les dificultats per entendre'l, atès el contingut de la matèria, cal afegir les dificultats d'impartir-lo en llengua àrab i amb l'absència d'una metodologia que faciliti els nens i nenes la comprensió del que s'està estudiant. Per aquest motiu la memòria continua tenint un paper imprescindible en la transmissió d'aquests coneixements, de la mateixa manera que a l'ensenyament tradicional. A més cal tenir en compte que la formació religiosa que dóna l'escola no té els efectes sobre l'alumnat que l'administració desitja, ja que segons alguns treballs de recerca sobre la religiositat de l'alumnat, manifesten que aquest capta més les influències religioses provinents de la família i de les pràctiques socials, que les que imparteix l'escola (Chekroun 1990).

A l'educació fonamental les assignatures que tenen menys relleu són les activitats artístiques i l'educació física, matèries que en alguns centres no es fan per manca d'espai, d'instruments i material necessaris. Les que absorbeixen més horari lectiu són l'aprenentatge de l'àrab que es diversifica en: expressió oral, lectura, escriptura, dictat i còpia i, com ja s'ha esmentat, l'estudi de l'islam.

Per altra banda cal explicitar que el marroquí, la variant de l'àrab que es parla en el Marroc, i la que més fàcilment podria aprendre l'alumnat de les zones arabòfones i també de les zones berberofones, atès que és l'altra llengua col·loquial de la població marroquina, no s'ensenya a les escoles perquè l'islam pretén l'ensenyament de l'àrab clàssic, ja que les autoritats religioses argumenten que l'Alcorà solament pot ensenyar-se en la llengua que originàriament es redactà i no, per exemple, en berber. Per l'altre costat, el govern pensa que l'àrab aportarà un plus de cultura a la ignorància dels berberòfons, ja que la seva llengua està marginada de la vida pública, amb l'excepció d'algunes emissions radiofòniques des del decret de l'any 1958. Tot i que Hassan II reconegué en el discurs pronunciat el 20 d'agost de 1994, la necessitat de donar un espai públic els "dialectes berbers", fins el present, l'única avenç que s'ha produït, arrel d'aquesta declaració, consisteix a fer després del noticiari del migdia de la televisió marroquina, un breu resum en berber.

Sobre la metodologia que s'utilitza per impartir els continguts, el professorat comenta que no tenen cap en concret i que és difícil aplicar-ne una a causa de la desmotivació que mostra l'alumnat. En diferents àmbits i converses s'ha recollit el comentari que un nombre elevat de l'alumnat està pendent d'emigrar amb els seus pares o bé pensen fer-ho quan siguin grans, ateses les dificultats socials que viuen a casa com a conseqüència de la crisi social que viu la regió, situació que ha contagiats les escoles i el propi professorat i que es viu com un obstacle en el moment d'engrescar-se amb el que s'està fent.

3.4. El Professorat

3.4.1. Generalitats sobre la formació inicial

El professorat que surt de l'escola de mestres de Nador i ha estudiat batxillerat té una formació tèorica que es segueix durant el primer curs i una formació pràctica que es realitza el segon curs, tot i les dificultats que la direcció té perquè l'alumnat realitzi la formació pràctica, ja que són pocs els professors que volen assumir a la seva aula l'alumnat en formació, puix es queixen que els dóna molta feina i que no reben res en compensació. Per altra banda, els entrevistats diuen que les pràctiques es solen fer en centres model que poc tenen a veure amb la immensa majoria de centres. També diuen que la formació que reben els posa a l'abast una metodologia que no serveix a l'hora de treballar, perquè està pensada per una població escolar motivada i en un context on l'escola té una funció social i pensen que la formació està mancada d'elements sociològics que permetin una lectura crítica del que avui succeix a l'escola que alhora possibiliti canvis.

L'alumnat surt amb una formació generalista i a l'escola es preparen dos perfils: els mestres d'ensenyament bilingüe, francès i àrab, i els d'ensenyament en àrab, aquest grup és menys nombrós que l'altre, ja que els estudis mostren més dificultats que els bilingües a causa del nivell de formació en llengua àrab amb que s'arriba de l'escola de mestres.

Els nous mestres segons la qualificació obtinguda seran destinats a una o altra escola.

3.4.2. El professorat en exercici

Les qüestions que més preocupen al professorat són la precarietat del seu sou, la infravaloració de la tasca que fan per part de les famílies i també de l'alumnat i que l'Estat no fa res per millorar, de forma decisiva, el nivell formatiu de la població tot i que el professorat s'afegiria fàcilment a un esforç que contés amb les seves capacitats.

A Nador s'ha inaugurat recentment un Centre Nacional de Documentació Pedagògica impulsat per cooperants francesos que segueix el model instaurat a França des de fa alguns anys, amb l'objectiu d'implantar un model de formació permanent, però el professorat es sent lluny d'aquestes iniciatives. La desmotivació i les condicions en què viuen la seva feina no els permet apropar-se en aquest tipus d'iniciatives.

El professorat a la qüestió de què poden fer en la situació en que es troben, es presenten com a executors d'una política educativa sense capacitat d'intervenir per por a represalies administratives i socials. Per a ells la pedagogia oficial no dóna marge de llibertat, "és jeraquitzadora i jerarquitzada, sometent el professorat i l'alumnat".

Els mestres han de realitzar uns informes trimestrals on exposen les dificultats que viuen i demanen el parer del professorat, però mai han rebut resposta ni comentaris sobre el contingut dels informes elaborats en els darrers deu anys. En canvi sí que han de tenir sempre a punt els registres del que ensenyen quotidianament, perquè la direcció i la inspecció puguin controlar el procés d'ensenyament i aprenentatge.

Per a ells és molt dur acceptar les condicions ambientals i materials en que treballen, per exemple han de comprar-se el guix ja que l'enviat per l'administració és de pèsima qualitat i ratlla la pisarra, han de comprar-se el paper, així com els llapis i bolígrafs... En ocasions les aules no tenen suficients cadires o taules, o, com en el cas d'un dels mestres entrevistats, que es queixava dels degoters que des de fa anys té a l'aula on treballa i de la bassa que com a conseqüència es fa en mig de la classe.

La precarietat que viu l'escola no solament a la regió del Rif sinó en el Marroc és una qüestió de domini públic, ja que sovint la premsa de l'oposició (Al Alam 1996) denuncia, per exemple, que en una escola l'alumnat s'ha de seure en caixes de catró per manca de cadires i taules.

Atesa la situació i problemàtiques que l'escola viu, el professorat pensa que és imprescindible que l'administració educativa impulsi un pla de treball que tingui com a principal referent la necessitat d'una actuació ètica vers la família i la societat, perquè d'aquesta manera creuen que els pares donarien suport al que l'escola treballa.

3.5. Alguns elements d'organització escolar

A l'escola els mestres acostumen a reunir-se quatre cops a l'any. La primera reunió es fa a principis de curs per elaborar les orientacions generals, la distribució de classes, la feina que faran, etc. La segona reunió es celebra un cop s'han posat les primeres notes. La tercera es convoca per organitzar la festa del tron, celebració que commemora el dia que la monarquia tornà a regnar. El

preparatius de la festa duren un mes, al llarg del qual es fan dues hores de classe i la resta es preparen desfilades, obres de teatre, poesies i cants. Si l'alumnat s'esforça en els preparatius, la seva nota pot pujar espectacularment. La quarta i darrera trobada es realitza a final de curs.

Al llarg dels trimestres els mestres no fan tutories amb l'alumnat, ni estan previstes en l'organització de les escoles.

La formació permanent del professorat l'assumeix el director del centre a través de l'orientació, i si en algun cas s'ha demanat una formació puntual a l'administració, seguint les orientacions de la reforma, mai s'ha contestat a la demanda. Algunes orientacions complementàries la dona l'inspector. Però el professorat manifesta que sovint ni les orientacions del director ni de l'inspector tenen gaire a veure amb les necessitats del professorat.

L'escola acostuma a convocar els pares un cop a l'any per tal d'explicar-los que els nens han d'observar unes normes d'higiene, que han de fer els deures i alguna qüestió organitzativa més en funció del curs, però la resposta dels pares és molt baixa, i a les reunions venen molt pocs, situació que també recull Belarbi (1991) en el seu estudi sobre l'escolarització dels infants i que la situa més en la ignorància i en un sentiment d'inferioritat que en el descuit dels pares vers els fills.

La representació dels pares en l'escola s'escull des de la direcció del centre entre tots els pares, per aquest motiu la seva participació acostuma a ser poc activa.

Usualment les escoles no tenen servei de menjador.

L'absència de cert nivell d'organització escolar fa que el nombre de nens per classe es reparteixi de forma irregular. Així pot haver hi una classe del mateix curs amb 12 alumnes i una altra amb més de quaranta. Sembla que segons l'antiguitat del professor es pot optar per una classe amb més o menys alumnat.

3.6 Les escoles

Beni Sidal és un poble format per diversos veïnats. La distància que separa el poble de Nador es recorre en mitja hora de cotxe. A peu de carretera hi ha un petit comerç i un lloc de la policia, així com alguna casa.

El poble conegué a mitjans dels anys 60 un procés d'emigració cap a Nador que ha deixat moltes cases en estat ruïnós. Els habitants de Beni Sidal gaudeixen de llum elèctrica des de fa dos anys.

Un home del poble diu que estan preocupats perquè la collita de blat va endarrerida. Aquest any les pluges no són generoses i l'ordi que és el monocultiu que s'observa per la vall no creix. L'economia domèstica del poble depèn, en gran part, de la producció d'aquest cereal.

En el veïnat un home que treballa a Vic, però que parla poc castellà i res de català ha aprofitat que no té treball i s'ha arribat al poble per visitar la família i cuidar les terres. Aviat tornarà en recerca d'un nou treball.

A mig camí entre el petit nucli de cases que hi ha la carretera i el veïnat proper a l'escola, hi ha el

cementeri del poble, presidit per la tomba d'un famós marabut⁴ i en el qual es troben les restes d'una hostatgeria de pelegrins. Aquesta tomba és, en l'actualitat, contínuament visitada per famílies de l'entorn i per les originàries del poble amb l'objectiu de demanar un futur millor i a vegades per tal de demanar marit per a les dones joves que són en edat de matrimoni.

L'escola de Beni Sidal és una escola rural de primer cicle d'educació fonamental, en la qual funciona un menjador finançiat per la UNICEF, que acull uns 250 alumnes. De fet no saben el nombre exacte d'alumnat perquè no està comptabilitzat al dia i a més perquè l'escola viu una continua desfilada de nens i nenes cap a Barcelona⁵, diuen els mestres. El centre està format per dos edificis, un formava part de la caserna que l'exèrcit espanyol contruí durant el protectorat i l'altre el formen alguns barracons prefabricats que no tenen ni llum ni serveis sanitaris; les classes no tenen portes i gran part de les finestres són d'unes dimensions molt reduïdes o bé són cobertes per persianes enreixades, cosa que dóna una certa absència de llum a l'aula, malgrat l'absència de part dels vidres. El pati està format per l'espai que resta entre els barracons, però no està pensat com un espai de joc.

L'escola té un clar aspecte de deixadesa que es fa present en el colors de les parets, en els vestits del professorat, en el mapa descolorit i abandonat del Marroc

⁴ Predicador i santó musulmà que fundà una confraria mística i que a la seva mort és venerat popularment.

⁵ Aquest poble viu un important moviment migratori que en els darrers anys es dirigeix cap a Catalunya i que s'ha concentrat a la comarca d'Osona i en menor proporció en algunes poblacions de la Costa Brava. Els habitants de Beni Sidal també s'han dirigit cap a Alemanya a la ciutat de Frankfurt.

que resta pintat en una de les parets exteriors del centre i en l'actitud del grup de nens que malgrat l'hora de classe romanen a l'exterior de les aules i del centre.

Es visità la classe del darrer curs de primària. El nombre d'alumnes, nens i nenes, era de 26, alineats un darrera de l'altre fins al fons de l'aula. Hi havia un

nombre elevat de pupitres buits. Al fons de la classe penjaven uns plafons que recollien alguns escrits fets per l'alumnat i unes fotos mig descolorides, entre d'altres les d'un nen ros i d'una nena, així com d'animals i d'un paisatge nòrdic. Sota aquests plafons, en unes taules es recollien uns minerals i alguns aparells construïts per fer alguns experiments de ciències naturals.

A la pissarra hi ha la data en xifres àrabs i llatines i sobre aquesta les fotos d'Hassan II, de la Gran Mesquita de la Meca i un plafó que recull unes frases de l'Alcorà i el tradicional "Al.là és gran".

En la breu entrevista que es mantingué amb dos mestres, aquests explicaren que els pares, en general, no van mai a l'escola i constaten que no tenen interès per mantenir contacte amb el professorat. Comenten que al poble resten pocs pares, ja que quasi tots han emigrat, i que un bon grapat de nens viuen amb els avis o bé amb algunes mares, ja que les dones també han iniciat el camí de l'emigració com a alternativa. Ells estan desmotivats i diuen que l'únic que espera l'alumnat és poder emigrar com els seus pares i arriben a expressar que si ells poguessin també emigrarien.

En abandonar l'escola es sent com l'alumnat repeteix, una i altra vegada, les cançons i poesies que han de memoritzar per celebrar la festa del tron.

La situació de les escoles a Beni Enzar població fronterera amb Melilla i un del nuclis urbans més importants de la regió, que està situada a uns 8 quilòmetres de Nador, no es diferencia gaire de l'anteriorment descrita. Una d'elles, la més antiga, té en la part posterior del centre i limitant amb els seus murs, la desembocadura d'una clavaguera que dóna lloc a una bassa d'aigües putrefactes i des de l'exterior es veu com la il·luminació d'algunes aules depèn de les bombetes que pengen del sostre. L'altra escola, la que s'ha construït més recentment, està formada per barracons de ciment prefabricat i no té cap servei sanitari, les aules tampoc tenen llum. Per tota la població de Beni Enzar hi ha un institut en similars condicions a l'escola descrita en darrer terme.

A Nador la situació canvia una mica. Recentment s'ha inaugurat un altre centre de secundària que gaudeix d'espai suficient. Amb aquest institut es barregen altres escoles públiques, algunes tenen un bon aspecte exterior i semblen cuidades, d'altres tenen la façana descuidada, sobretot les que s'ubiquen fora de les zones urbanes més centríques. L'escolarització està normalitzada en aquells centres educatius on la població escolar respon a un model urbà i on l'escola té una funció social per a la família i l'alumnat.

Però els centres que conéixen un creixement important són els privats. L'escola privada té èxit, diuen els mestres i algunes de les persones amb què s'ha pogut parlar, perquè els pares es preocupen del que fan els seus fills i perquè l'escola ha estat un mitjà de promoció social

per a aquests: són funcionaris, administratius, empresaris... que han conegut l'escola i aspiren que els seus fills i filles vagin a la universitat. Alguns del centres privats ofereixen serveis d'educació infantil, primària i secundària, tot i que no sempre amb les millors condicions, alguns són situats en pisos i entresòls. També es dona a nivell d'educació infantil centres que acullen, de manera informal, un reduït grup de nens i nenes que depenen d'una senyora, sovint sense titulació que ha fet de casa seva un lloc d'entreteniment per als menuts mentre els pares treballen.

El centre Lope de Vega, depenent del Ministeri d'Educació espanyol, és l'escola desitjada per la burgesia i per les famílies benestants de Nador. Per elles l'escola funciona com a escola privada, però per a l'alumnat que són fills d'espanyols, com en el cas del cos diplomàtic, és una escola pública. Aquest és un centre amb recursos i amb un adequat camp d'esport. El centre intenta generar, a través d'activitats la participació dels pares, tant en l'educació del seus fills com en les activitats paral·leles que promou amb certa constància. L'alumnat que obtingui la titulació necessària per estudiar a la universitat podrà optar per aconseguir una plaça a la universitat de Granada, i aquest fet és important per a aquestes famílies.

El professorat està format per funcionaris de l'Estat espanyol i són conscients de la posició que ocupa el centre en el context de la ciutat. La matrícula té un cost molt elevat en relació al poder adquisitiu de les famílies de Nador, per les informacions recollides. Un requisit per entrar en aquesta escola és dominar el castellà.

BIBLIOGRAFIA

A.A.D.D. 1994. *Modul d'aprofundiment sobre la diversitat cultural*. ICE Universitat de Girona. Policopiat.

A.A.D.D. 1995. *The middle est and north africa*. Londres. Europa Publications.

AL-ALAM. 1996. *Alumnes de Sidi Al-Ayashi es senten sobre caixes de cartró*, 25.X. Rabat

AL-ANWAR. 1996. *El treball extraescolar en el si de la institució escolar. Realitat i perspectives des de la renovació pedagògica*. Cuestions educatives, n° 26. Rabat.

ARKOUN, M. 1994. *Llengües, societat i religió al Magreb independent*. M. A. Roqué (Ed.) *Les cultures del Magreb*, pp. 43-62. Barcelona. ICEM.

BELARBI A. 1991. *Enfance au quotidien*. Casablanca. Le fennec.

BEN SALEM, L. 1997. *Cambio social y transformación de los valores en la sociedades rurales del Magreb*. M. A. Roque (Ed.). *Identidades y conflicto de valores. Diversidad y mutación social en el Mediterráneo*, pp. 113-137. Barcelona. ICEM

BERRIANE, M. i HOPFINGER, H. 1992. *Migration internationales de travail et croissance urbaine dans la province de Nador (Maroc)*. *Revue Européenne des Migrations Internationales*, Volum 8, n° 2, pp. 171-190. Poitiers.

BOUCHRARA, M. 1997. Una sociedad civil en el Magreb. M. A. Roque (Ed.), *Identidades y conflicto de valores. Diversidad y mutación social en el Mediterráneo*, pp. 159-172. Barcelona. ICEM

BOUKOUS, A. 1996. *De la politiques linguistique au Maroc: Le berbère entre l'exclusion et l'intégration*. ICEM. Texte de la conferència pronunciada l'Abril de 1996. Policopiat

CHEKROUN, M. 1989. *Culture et pédagogie au Maroc*. Casablanca. Toubkal.

CHEKROUN M. 1990. *Jeux et enjeux culturels au Maroc*. Rabat. Okad.

CERED. 1989. *Education et changements démographiques au Maroc*. Rabat. Guessous.

DONNET, J. 1995. Renaissance berber au Maroc. *Le Monde diplomatique*, gener. París. Le Monde

EL MOUBARAKI, M. 1990. *Marocains du Nord. Entre la mémoire et le projet*. París. L'Harmattan/CIEMI.

HADDIYA M. 1988. *Socialisation & identité. Etude psychosociologique de l'enfant scolarisé au Maroc*. Rabat. Fac. des lettres et S. Humaines.

LAZAAR, M. 1990. Les retombées de l'emigration dans les montagnes du Rif central (Maroc). G. Simon (Dir.) *Les effets des migrations internationales sur les pays d'origine: le cas du Maghreb*, pp. 127-143. París. SEDES.

LÓPEZ, B. 1989. *Política y movimientos sociales en el Magreb*. Madrid. CIS.

MARTÍN, G. 1994. *Democracia y sociedad en el Magreb*. *El País*, 31.VIII, p. 6. Barcelona.

MARTÍN, G. 1992. *Espació femenino i orden socio-político magrebí*. B. López y otros, *España-Magreb siglo XXI*, pp. 169-192. Mapfre. Madrid.

MERCADO, F. 1997. *Papá me pega si vuelvo sin dinero*. *El País*, 31.VIII. pp 1-3. Barcelona

MERNISSI, F. 1992. *El miedo a la modernidad. Islam y democracia*. Madrid. Ed. del oriente y del mediterráneo.

MERROUNI, M. 1993. *Le problème de la réforme dans le système éducatyf marocain*. Rabat. Okad.

NOUR EDDINE AFFAYA, M. 1997. *Para los àrabes la razón es una exigencia práctica*. *El País* p. 34, 23.III. Barcelona.

RAMÍREZ, E. 1996. *Inmigrantes en España: vidas y experiencias*. Madrid. CIS. .

7. FACTORS QUE INTERVENEN EN L'ESCOLARITZACIÓ I INTEGRACIÓ DE LA COMUNITAT MARROQUINA

INTRODUCCIÓ

El contingut del capítol s'estructura bàsicament a través de les aportacions que han realitzat els participants en la recerca al llarg del treball de camp i de la seva interpretació.

La informació recollida es presenta en uns blocs que volen respectar l'aproximació articulada a través del projecte migratori, el país d'origen i el d'assentament i també la necessitat de contextualitzar el processos d'integració i escolarització, entenent que no és possible una anàlisi dels mateixos de forma independent a l'entorn social i cultural.

En el primer apartat es relata com els centres d'educació obligatòria de les poblacions d'Anglès i Palafrugell entenen el procés d'escolarització que viuen els infants i joves marroquins i com actuen davant aquest procés. Són uns referents per situar les aportacions de la comunitat marroquina sobre l'escolarització.

En el segon apartat s'exposen algunes característiques de la comunitat marroquina en el país d'origen que complementen el contingut del capítol anterior i donen una visió global de les causes de la immigració. També presenta alguns aspectes socials i culturals de la població participant al Marroc que poden facilitar la comprensió d'algunes estratègies, comportaments i actuacions que en el país d'assentament desenvolupen.

En el tercer apartat es presenten les particularitats de la comunitat marroquina a través d'una àmplia diversitat de factors, actors i també aproximacions que il·lustren els reptes, els guanys, les condicions i els mals de cap que viu la comunitat marroquina a les localitats on s'ha situat la recerca.

El quart apartat aporta el processos educatius, en el país d'origen i en el d'assentament, que les famílies han viscut i impulsen. Es parla de l'educació familiar, de la formació que han rebut els pares i els fills i també dels valors que mitjançant diferents experiències educatives han assumit.

En el cinquè apartat es presenta que opinen els adults, els pares i mares, i també el fills sobre el procés d'escolarització que han viscut en les escoles del país d'assentament.

I en el darrer apartat es realitza una anàlisi dels processos d'integració i escolarització a través de les aportacions realitzades pels participants sota una òptica comprensiva i orientada cap a la transformació dels processos d'integració en el contextos social, cultural i escolar.

1. L'ALUMNAT MARROQUÍ EN ELS CENTRES ESCOLARS D'ANGLÈS I PALAFRUGELL

El contingut d'aquest bloc està format per la informació recollida, a través del professorat responsable d'aquests alumnes o bé des de la direcció dels centres, i relata com s'està desenvolupant, des del seu punt de vista i experiència professional, l'escolarització de l'alumnat d'origen marroquí.

Aquest recull s'ha realitzat per tal de contextualitzar la informació obtinguda a través de les persones d'origen marroquí que han participat en la recerca, aportant dades i informació sobre la situació de la comunitat marroquina en ambdues poblacions i molt especialment, sobre com entenen i que opinen de l'educació i l'escolarització que estan vivint les generacions que són en edat d'escolarització obligatòria.

Per tal de situar les comunitats marroquines d'Anglès i Palafrugell es presenten unes dades¹ que complementen la informació donada sobre la comunitat marroquina a la província de Girona en el capítol quart.

- Anglès

El nombre d'habitants d'aquesta població l'any 1997 era de 4.803, 127 eren d'origen (el 2,6% de la població total). La comunitat marroquina estava formada per 83 homes i 44 dones. Segons dades de l'empadronament, prop del 90% de la població de nacionalitat marroquina manifesta que no té cap tipus d'estudis. La comunitat es concentra en el casc antic de la localitat, essencialment en tres carrers. Segons les franges d'edat gran part de la població es troba entre els 21 i 40 anys. Aquestes dades s'estan modificant contínuament, atès que la població marroquina viu un procés de reagrupament familiar dinàmic, però no espectacular.

Els sectors on treballa la comunitat i molt particularment els homes, són els de la construcció, l'agricultura i el treball forestal. Cap d'aquests dona treball amb certa constància.

¹ Obtingudes dels Serveis Estadístics Municipals i del Govern Civil de Girona.

- Palafrugell

La població empadronada en aquest municipi al llarg de l'any 1997 fou de 17.630 persones, 744 d'aquestes eren de nacionalitat marroquina, nombre que en percentatge representa el 4,2 % de la població total. Prop de 400 eren homes, 94 eren dones i la resta, 268, eren fills i filles. Segons les dades del darrer empadronament el 77% de la població de nacionalitat marroquina no tenia cap estudi, el 14% la primera etapa de primària completa i el 4,8% han acabat l'educació obligatòria. El 97% de la comunitat viu en el casc urbà de Palafrugell, molts en el barri antic, i la resta en veïnats propers al nucli de la vila. Segons les franges d'edat gran part de la població està entre els 21 i 40 anys, però cal tenir en compte que el nombre de joves i infants també és important.

Els homes treballen majoritàriament en la construcció i empreses auxiliars, la jardineria, l'agricultura, l'hosteleria i en escorxadors. Segons dades dels serveis socials les dones que treballen són poques, no més d'una vintena ho fa amb regularitat.

1.1. Anglès: L'alumnat marroquí i els centres d'educació obligatòria

En aquest municipi els centres d'educació obligatòria són:

- El centre públic d'educació infantil i primària Pompeu Fabra.
- El centre concertat Vall dels Àngels, del qual són titulars les religioses dominiques.

- L'institut d'Ensenyament Secundari R. de Campalans, també de titularitat pública.

1.1.1. Els centres d'educació infantil i primària

- El centre públic d'educació infantil i primària Pompeu Fabra.

El nombre total de nens i nenes en aquest centre, el curs 1996-97, era de 256. D'aquests ,23 eren d'origen marroquí, 11 nens i 12 nenes. Per tant, el percentatge d'alumnat marroquí era proper al 10%. Aquest alumnat estava distribuït al llarg de tots el cursos.

Durant els darrers anys han entrat a mig curs un total de 9 alumnes provinents del Marroc a causa del reagrupament familiar, però l'escola sap per informació recollida de les famílies que el nombre tendeix a augmentar.

L'escola, quan l'alumnat inicia la seva escolarització a Catalunya i mostra que no té suficients coneixements de català o d'altres matèries per seguir l'escolarització amb normalitat, opta per escolaritzar-lo un curs per darrera del que li pertoca per edat.

Aquest curs el centre tenia l'ajuda d'un auxiliar de conversa del SEDEC que perderán aviat, ja que ara l'institut mostra més necessitat que ells d'aquest professional. Periòdicament també els visita un mestre del Programa d'educació compensatòria.

Un percentatge molt elevat de l'alumnat marroquí va a classe amb la mestra de suport, especialista que inicialment ha de dirigir la seva tasca cap a l'alumnat amb Necessitats Educatives Especials (NEE). La professora

ha manifestat que l'alumnat marroquí que rep, a excepció d'algun cas, no són alumnes que haurien d'anar a les seves sessions.

L'alumnat no presenta un absentisme superior a la resta de l'alumnat, tot i que des del centre s'assenyala que aquests no van a classe els dies que celebren algunes festes religioses que per ells són importants, com per exemple la festa del xai.

El primer cop que l'alumnat es matricula en el centre, tan els petits com els grans acostumen a estar acompanyats per altres nens de la comunitat; la família no acostuma a ser present el primer dia d'escola. Els pares, algun germà gran o en alguna ocasió algun parent es presenten quan s'han de formalitzar els papers. Les mares no van a l'escola, tot i que alguna d'elles, usualment les que tenen els petits en el menjador, de tant en tant passen a recollir-los.

Esmenten que les famílies, ni les recentment arribades ni les ja assentades, no tenen coneixement del calendari escolar.

Les condicions sanitàries i d'higiene amb què es presenta l'alumnat no són tot el correctes que caldria. Sobretot la higiene, i més particularment en el cas de les nenes a causa del doble vestit -faldilles i pantalons- que porten algunes. L'escola creu que la manca d'higiene és una de les causes que dificulta la seva integració a l'escola i un dels motius pels quals es posen en contacte amb els serveis socials del poble.

En el vestit la situació ha millorat perquè assisteixen al roper que té la Creu Roja en el poble.

Pel que fa a les condicions psíquiques que presenta l'alumnat, esmenten que entre els que arriben a l'escola amb més edat han observat una cert bloqueig. En el cas de les noies es recull l'impacte que viuen entre les vivències, el discurs escolar i el control que reben per part de la família.

Si es parla del material escolar, l'escola manifesta que, en general, les famílies no compren el material escolar necessari (llibres, llibretes...). Per aquest motiu el centre els facilita el material per seguir el curs. El professorat creu que si no compren els llibres i altres estris no és per raons econòmiques, sinó pel poc coneixement que els pares tenen sobre l'escola, ja que les famílies amb les quals s'aconsegueix un nivell suficient de comunicació responen adequadament.

L'alumnat assisteix a les sortides de forma irregular i en particular són els alumnes més grans els que no assisteixen a aquestes activitats. L'escola fa un balanç que mostra una baixa participació en les activitats del centre. Però per altra banda l'escola creu que l'alumnat es troba a gust en el centre pels comentaris que els alumnes fan quan s'apropen les vacances. Voldrien que aquestes mai arribessin.

Els pares no participen a l'Associació de Pares d'Alumnes (APA) ni en les activitats de l'escola. L'alumnat és qui usualment fa el lligam i la comunicació entre l'escola i la família, en alguns casos són els germans grans, els que anteriorment han assistit a l'escola els responsables de l'escolarització dels més petits.

Els pares o responsables de l'escolarització dels petits acostumen a no presentar-se quan els professors tutors els convoquen a una reunió, motiu pel qual cal anar

darrera d'ells perquè es presentin.

L'alumnat marroquí utilitza poc el serveis de menjador, tot i que tindrien dret a l'ajut de menjador que donen els Consells Comarcals. En aquesta escola no es facilita un menú sense porc, però sí que es procura que un dels plats no contingui porc, per tal que puguin menjar al menys d'un plat del dia en abundància o bé se'ls guarda un plat del dia anterior que no contè porc per completar el menú.

ELs pares no han demanat mai que l'escola ensenyi l'àrab als seus fills i la llengua rifenya no es mostra en la relació amb l'escola. Tampoc han demanat que l'escola faci ensenyament de l'islam.

Entre l'alumnat marroquí d'origen rifeny i l'arabòfon es donen alguns conflictes que arriben a manifestar-se negant-se a ocupar els mateixos espais o la companyia dels altres, però les picabaralles tenen una presència insignificant en les seves interrelacions.

L'escola esmenta que quan els alumnes són petits la relació entre marroquins i no marroquins és més tancada i també manifesta que a mesura que es fan grans tendeixen a relacionar-se entre ells de forma més oberta, però per altra banda apareixen problemes de racisme i de maltractament, a través de paraules com "moro" dites despectivament i també es manifesta certa incomprensió cap a la situació i presència de l'alumnat de nacionalitat marroquina a la localitat.

Les dificultats de convivència que en alguns moments apareixen entre els infants marroquins i la resta d'iguals, queden reflexades segons la professora responsable de l'escolarització dels marroquins, en les

dificultats que, mútuament, han tingut per adaptar-se dins del moviment escolta d'Anglès, situació que en canvi no s'ha donat en l'esplai d'estiu que en el poble s'organitza, ja que l'estructura de l'esplai és per l'esmentada professora, més semblant a l'escolar.

- Centre escolar Vall dels Àngels

L'escola acull 214 nens i nenes, d'aquests 6 eren marroquins, quatre nenes entre 13 i 16 anys i dos nens a primer curs de primària.

L'escola explica que tendeixen a tenir nenes perquè els pares han detectat que a l'escola la majoria són dones i perquè tenen la idea que en els centres religiosos el paper de la dona és més proper a l'ideal que tenen dins de la seva cultura. Per exemple una de les noies portador i l'escola no ha dit res sobre aquest fet, ja que ho respecta des d'una perspectiva religiosa.

Atenent aquestes noies malgrat tenen edat d'anar a l'institut perquè els pares no volen dur-les i perquè les alumnes tampoc volen anar-hi, per por al control que sobre elles realitzaran els nois marroquins i perquè intueixen que tindran dificultats per adaptar-se al ritme del centre de secundària.

No obstant es manifesta que una de les noies sí que vol anar a l'institut per estudiar i expliquen que la mateixa noia els ha dit que la única forma per aconseguir la seva escolarització, és que la policia municipal es presenti a la casa familiar, ja que els pares tenen por de la policia pels problemes legals que els podria comportar.

L'escola ha observat que l'escolarització es fa amb desconeixement del calendari escolar, ja que si bé alguns

s'incorporen un cop iniciat el curs, d'altres tot i que ja resideixen aquí, s'escolaritzen en funció d'altres necessitats familiars. Les primeres noies que assistiren al centre són les que han portat les altres. No han anat els pares per matricular-les. Tampoc als petits, ja que els du una de les germanes.

L'alumnat marroquí no paga cap matrícula ni mensualitat. L'escola els dóna els llibres i assumeix les despeses de les sortides, malgrat no assisteixen gaire a les sortides i activitats més lúdiques.

A l'escola les noies aprenen a cosir i fan recuperació de català, i també van els dissabtes per cosir. S'observa que l'atenció de l'escola a les alumnes té una vessant més assistencial que educativa.

L'escola esmenta que les noies pateixen dificultats per comunicar-se, ja que tenen alguns problemes per interrelacionar el que viuen a casa, a l'escola i en general en el seu entorn.

La relació de l'escola amb els pares és difícil a causa de les dificultats de comunicació entre els uns i els altres. Els mestres posen interès per connectar amb el pares, però aquests no assisteixen a les entrevistes amb facilitat.

Les noies fan pinya i entre elles parlen el rifeny, llengua que no és fàcilment acceptada ni pels alumnes ni per les professores. Es desconfia del que puguin dir a les seves converses.

Les alumnes parlen català, fet que els ha facilitat l'adaptació al centre. La relació amb la resta de nenes, però, és conflictiva ja que acostumen a ser considerades

les responsables dels petits furts que passen a la classe, quan de fet no ho són.

Les noies, amb sorpresa del professorat, segueixen la confessió de l'escola. Així, assisteixen a missa i segueixen els altres ritus i festes, tot i que l'escola ha comentat als pares que no és necessari que ho facin.

El centre s'ha posat en contacte amb els serveis socials municipals per aconseguir l'escolarització en l'institut, tot i que ho veuen complicat.

1.1.2. L'Institut d'ensenyament secundari

- Institut Rafel de Campalans

El curs 1996-97 s'escolaritzaven 343 alumnes. D'aquests 270 són d'Ensenyament Secundari Obligatori (ESO). L'alumnat de nacionalitat marroquina escolaritzat a l'ESO el curs 1996-97 fou de 36, xifra que suposa el 13% de l'alumnat.

L'equip psicopedagògic del centre ha elaborat un llistat per saber quan alumnes necessiten una atenció especialitzada i ha comprovat que un nombre elevat d'aquest són nois i noies d'origen marroquí. El llistat ha estat valorat per l'Equip d'Assessorament Psicopedagògic (EAP) com a important i per aquest motiu s'ha demanat el suport del Programa d'Educació compensatòria i del SEDEC.

El centre manifesta que el nombre de nens que s'escolaritzen un cop han iniciat el curs és important. Aquestes incorporacions no són solament producte del procés de reagrupament familiar, sinó que també són

l'expressió d'un nombre indeterminat, però baix, de joves que no són escolaritzats i que de mica en mica es van matriculant.

No han copsat un absentisme significatiu i el que més sovint es dóna, és a causa de les festes pròpies de l'islam o d'algunes qüestions familiars. Sí que han observat que algun alumne arriba tard perquè acompanya els germans petits a l'escola.

El centre manifesta que el domini del català entre l'alumnat és insuficient, motiu pel qual el curs vinent el SEDEC farà immersió.

Però sí que l'escola ha observat una certa ansietat per finalitzar els estudis i posar-se a treballar, tot i que amb alguns alumnes s'ha insistit que continuessin estudiant, atés el positiu rendiment que mostren en els seus estudis o bé les seves capacitats, però els orientadors expressen que aquests alumnes no veuen les raons per les quals han de seguir estudiant. El treball d'orientació professional que es fa amb els alumnes, ha permès recollir que el sector pel qual mostren més preferències és el de la construcció.

Expliquen que l'alumnat vesteix amb normalitat, però en canvi no mostra el nivell d'higiene que cal. Alguna noia ha tingut problemes amb la classe per qüestions d'higiene que l'han dut a abandonar l'institut, malgrat els esforços del professorat per aturar la situació, perquè s'ha sentit rebutjada.

El centre els ajuda en l'adquisició del material escolar, ja sigui amb ajuts per a la compra de llibres o a través d'algun altre mecanisme. I també es dóna ajut econòmic als pocs que van a les sortides.

El professorat té poca relació amb els pares dels alumnes tot i que han intentat, reiteradament, atraure'ls cap al centre. Tenen previst un pla perquè el curs vinent els pares marroquins visitin i coneixin l'institut com a una acció que faciliti la relació entre el centre i les famílies. I també tenen previst oferir-los algunes orientacions sobre higiene personal per millorar la de l'alumnat. Els pares no participen a l'APA. En alguns casos són els germans de més edat els que s'arriben a l'escola per parlar amb el professorat.

Els alumnes tenen una bona relació amb el professorat, tot i que no l'aprofiten per aprendre. Hi ha més relació informal que en funció dels estudis.

Entre l'alumnat marroquí no hi ha incidents ni conflictes rellevants. Però sí que hi ha conflictivitat, en alguns cursos, entre la resta de l'alumnat i els d'origen marroquí. Les noies es queixen que mostren actituds de control sobre elles. I en algunes ocasions juguen per separat grup de alumnes d'origen magrebí distanciats dels altres. Entre l'alumnat del centre es donen alguns conflictes de tipus racista i d'incomprensió sobre la presència dels alumnes marroquins en el poble. L'origen d'alguns conflictes està en la idea que els robatoris que viu l'escola són realitzats per l'alumnat d'origen marroquí, cosa que en alguns casos és cert, però no sempre.

L'escola explica que aquest alumnat participa poc en les activitats de l'escola, creuen que no se la fan seva, malgrat que el professorat ha facilitat la seva participació, a través, per exemple, de mostrar cants originaris del Marroc.

El centre no fa formació en religió musulmana, però sí que han introduït elements de cultura musulmana a través d'assignatures de contingut cultural, històric i social. Durant el Ramadà l'alumnat va demanar de no fer gimnàstica i se'ls ha concedit.

El centre manté relacions amb els serveis socials municipals pels robatoris en què han estat implicats alumnes de nacionalitat marroquina.

1.2. Palafrugell: L'alumnat marroquí i els centres d'educació obligatòria

Els centres públics i privats de la població on s'escolaritzen alumnes d'origen marroquí són:

- Escola pública d'educació infantil i primària Barceló Matas.
- Escola pública d'educació infantil i primària Torres Jonama.
- Centre concertat Pla de la Carrera, que depèn del bisbat de Girona.
- Institut d'Ensenyament Secundari Baix Empordà, de titularitat pública.
- Institut d'Ensenyament Secundari F. Martí i Carreres, de titularitat pública.

1.2.1. Els centres d'educació infantil i primària

- Escola Barceló i Matas

En el centre s'escolaritzen 505 nens i nenes 78 dels quals són d'origen marroquí el 15%. En algunes classes la presència d'aquests alumnes és superior al 20%.

La incorporació d'escolars un cop han iniciat el curs és important; l'últim curs fou de 14. L'escola ha observat que la reagrupació es realitza quan el treballador estranger ha fet una bona temporada d'estiu i ha pogut estalviar suficients diners per afrontar les despeses de la vivenda o bé quan han aconseguit una feina més o menys estable.

El 60% de l'alumnat marroquí és originari de poblacions rifenyas, el 10% de poblacions de l'entorn de Palafrugell i un 30% són nascuts a Palafrugell.

L'alumnat està repartit al llarg de tots els cursos, però on hi ha més presència és a pàrvuls i en els tres primers cursos de primària, en total vora el 50% de l'alumnat.

L'absentisme de l'alumnat d'origen marroquí no és superior al que presenta la població escolar en general. Però sí que s'ha constatat que l'absentisme es dona quan la família presenta problemàtiques d'adaptació i molt especialment per part de la mare.

Dins de l'absentisme que manifesta l'alumnat marroquí cal destacar:

a) Absències motivades per viatges al Marroc per tal de visitar la família. En les vacances familiars no es té en compte el calendari escolar.

b) Les nenes mostren cert absentisme perquè quan la mare és malalta o està feinejant fora de casa són elles les que es cuiden de la llar familiar (fer el menjar, netejar...) i d'atendre els més petits.

La direcció del centre quan aquest absentisme és reiteratiu o constant s'ha presentat a la casa familiar per tal que la nena anés a l'escola. Però s'ha comprovat que en aquest casos les famílies compleixen temporalment, si tenen clar que aquesta no ha d'anar a l'escola.

El centre ha treballat reiteradament amb les famílies la idea que l'educació és un dret i una obligació, però es remarca que aquesta situació no és entesa per tots els pares.

La matriculació en el centre es fa a través d'altres escolars de l'escola i en alguna ocasió pel pare o per un germà gran. Els nens que dominen la llengua d'origen i el català són els que fan d'intèrprets entre l'escola i les famílies.

En altres ocasions la matriculació es fa a través del mitjancer i professor que dóna classes d'àrab a l'escola a través del GRAMC.

L'alumnat mostra, en general, una bona salut. L'escola té algunes dificultats perquè els nens i nenes segueixin el calendari de vacunacions.

Tot i que la higiene que mostra el col·lectiu no és l'òptima aquesta ha millorat en els darrers cursos. Una bona part porten roba que surt del roper que manté la Creu Roja en el poble.

Una qüestió que preocupa l'escola en l'actualitat, són

les problemàtiques de formació i aprenentatge que presenta l'alumnat que s'incorpora al centre un cop han iniciat el curs, situació que els ha dut a tractar alguns alumnes com de NEE, tot i que no siguin nens i nenes que pertanyin a aquesta categoria.

L'escola no té suport ni del SEDEC ni del Programa d'Educació Compensatòria, però en el centre intervé una especialista, que depèn de la Creu Roja, per tal de fer suport, fora de l'aula, als alumnes marroquins que presenten més dificultats d'aprenentatge. Aquesta professional intervé perquè els serveis educatius que depenen de la Conselleria d'Ensenyament, no tenen prou personal per atendre les necessitats dels centres.

L'altra qüestió que preocupa l'escola és l'accentuació de problemàtiques en l'organització social i familiar d'alguns nens, ja que aquestes aproximen els alumnes cap a situacions de risc social. Alguns nois comencen a tenir problemes de predelinquència, situació que agreuja les dificultats que alguns tenen per integrar-se en la dinàmica escolar i social del seu entorn.

L'alumnat, en l'actualitat, tendeix a portar el material escolar que necessita per realitzar els seus aprenentatges, tot i que es donen diferents situacions. En un principi l'escola facilitava el material escolar de forma gratuïta a través d'ajuts per a la compra de llibres o bé a través d'altres recursos, però aquest curs l'escola ha fet que les famílies que poden paguin una part del seu cost, per tal de responsabilitzar-les sobre la seva necessitat i el seu valor.

En les sortides que organitza l'escola la presència d'alumnes d'origen marroquí és minsa. Han observat que a mesura que es fan grans participen més els nens que les

nenes. L'escola també ha copsat que quan els nens capten el valor que tenen les sortides i són capaços de comunicar-ho als pares, la seva participació creix. L'escola també ha fet un esforç i intenta fer comunicats en llengua àrab, per tal fer arribar algunes activitats escolars a les famílies.

Avui els pares estan més associats que abans a l'APA, però l'experiència els demostra que no acaben d'entendre la utilitat de l'associació.

Per altra banda, la direcció del centre esmenta que quan més presència de marroquins es dóna a l'escola, més es tanquen en si mateixos, situació que no facilita la integració. Per això la participació, tenint en compte el nombre d'escolaritzats en l'actualitat, era més alta abans que avui.

La direcció de l'escola interpreta el tancament a través de l'adopció de símbols, costums i comportaments que abans no es presentaven com a elements diferenciadors. Per exemple, cada cop és més freqüent que les dones es presentin amb xil.laba o caftan a buscar els nens. S'accentua el retrobament amb pautes i tradicions del país d'origen que havien oblidat i la dificultat per parlar amb el grup de mares que recullen els nens per les tardes és ara més important que abans. En poques paraules sembla que la comunitat marroquina, els primers assentats i els darrers, cerquin la diferenciació, respecte a la societat d'assentament.

La relació amb els pares és correcta, però costa que s'apropin per parlar amb el professorat.

La relació de l'alumnat amb el professorat també és l'adequada, a excepció del grup que presenta situacions

de risc social.

Les relacions dins de l'alumnat marroquí és bona, no hi han rivalitats ni conflictes importants entre ells.

La relació entre tots, l'alumnat marroquí i la resta, té moments de baralles i en algunes ocasions s'utilitza la paraula "moro" de forma despectiva. El que domina és la idea que els marroquins són uns lladregots, tan si ho són com no. I en ocasions se'ls utilitza per descarregar les situacions conflictives que es donen dins de la classe. No obstant el balanç general de les relacions entre la població escolar dóna un resultat que la pròpia escola defineix com una "pax romana" fràgil.

El nombre d'alumnes que ha demanat fer religió musulmana a l'escola és de 17 sobre la totalitat dels marroquins. Però l'escola no les ha atès per la posició de laïcitat que voldria mantenir. Aixó no obstant, en el centre, però fora d'horari escolar es donen classes per aprendre la llengua àrab i alguns elements de cultura d'origen a càrrec del GRAMC.

L'escola, malgrat la diversitat de problemàtiques i reptes que encara cal superar, fa una valoració positiva dels anys que porten treballant per normalitzar l'escolarització d'aquest alumnat, tot i que també es manifesta que els resultats obtinguts no reponen al nivell que cal esperar, si es té en compte els esforços que l'escola ha realitzat.

El centre està preocupat per la concentració d'alumnat marroquí en les seves aules en relació amb l'alumnat escolaritzat en altres centres de la població. La direcció esmenta que un percentatge d'alumnat, petit però constant, està abandonant el centre perquè les seves

famílies viuen la presència d'alumnat marroquí com a un element que obstaculitza l'escolarització dels seus fills.

L'escola manté relació amb els serveis socials municipals per qüestions d'absentisme i pels robaments que en els darrers mesos han realitzat alguns alumnes el centre, ja que ara els nois són seguits pels serveis educatius de Justícia Juvenil.

- Escola Torres Jonama

És l'altre centre públic de Palafrugell. En aquest s'escolaritzen 540 nens i nenes, 32 dels quals són d'origen marroquí, xifra que en percentatge suposa prop del 6%.

La presència d'alumnat marroquí es dona al llarg dels diversos cursos.

La direcció del centre comenta que pel curs vinent ja han rebut 12 sol·licituts d'inscripció provinents de l'escola Barceló Matas.

Respecte al moment d'escolarització de l'alumnat marroquí, comenten que un percentatge molt elevat de l'alumnat s'ha escolaritzat un cop el curs s'ha iniciat, cosa que comporta una contínua reorganització en alguns aspectes.

L'absentisme que presenta l'alumnat marroquí no és més elevat que el que mostra la població escolar en general, llevat d'un cas on es mostra un absentisme greu, ja que el nen s'escapa contínuament de l'escola. És un alumne que mai havia estat escolaritzat.

Els nens arriben a l'escola o bé acompanyats pel pare o per un mitjancer del GRAMC. Usualment el pare és qui matricula el fill o la filla després de cridar-lo unes quantes vegades. Els nens són els que fan d'intèrprets entre l'escola i la família.

Les condicions d'higiene, en general, són semblants a la resta de la població; solament en alguns casos cal incidir de forma més accentuada. El que caldria millorar és l'aspecte de la roba que porten.

Tots els alumnes marroquins van a classes amb la mestra de suport per dificultats d'aprenentatge o per problemes lingüístics. En el centre també intervé una especialista que depèn de la Creu Roja per tal de fer suport, fora de l'aula, als alumnes marroquins que presenten més dificultats.

Pel que fa a la compra del material escolar, esmenten que com que gran part d'ells són categoritzats d'incorporació tardana, no cal que comprin els llibres perquè la mateixa escola els dóna fotocòpies amb què treballar. En alguns casos es reben ajuts per a la compra de llibres i en altres l'escola ajuda a l'adquisició dels llibres.

L'escola no ha establert un menú específic per l'alumnat musulmà.

A les sortides que realitza l'escola no hi participen gaire, tot i que hi assisteixen més els petits que els grans, a l'alumnat se l'ajuda econòmicament, però creuen que l'obstacle per a la sortida no és l'econòmic.

La relació amb les famílies per tal de parlar sobre l'escolarització dels seus fills i filles és difícil, però creuen que és més complexa amb els pares de l'alumnat de

més edat i que s'han incorporat un cop s'ha iniciat l'escola, que amb els que s'incorporen en educació infantil. Alguns pares són socis de l'APA però no participen en les activitats.

La relació de l'alumnat amb el professorat, excepte casos aïllats, és correcta.

L'escola ha constatat que l'alumnat que presenta més problemes d'integració és aquell que s'anomena d'incorporació tardana, però també han observat que qui mostra més dificultats per relacionar-se obertament és l'alumnat marroquí, creuen que possiblement per les mancances d'adaptació que presenten i també pel feble domini lingüístic del català i del castellà. També han observat que alguns marroquins han catalanitzat el seu nom o per iniciativa seva o bé per iniciativa de l'alumnat.

La tendència és que els escolars de nacionalitat marroquina vagin per un costat i la resta pel seu, no hi ha gaire relació entre ells. Durant les hores de pati es pot observar com en una banda del pati s'hi troba gran part de l'alumnat marroquí, parlant i fent els seus jocs.

Les famílies no han demanat ni classes de religió musulmana ni de llengua àrab.

Es mantenen relacions amb els serveis socials per qüestions d'absentisme i sol·licitud de beques de menjador i de llibres.

El centre exposa, seguint la línia ja esmentada per l'escola Barceló Matas, la necessitat de distribuir a l'alumnat marroquí pels centres públics i concertats de la població.

- Escola Pla de la Carrera

Els 5 nens i nenes escolaritzats en aquest centre són fills o filles de parelles mixtes, on l'home és de nacionalitat marroquina i és titular d'un negoci o bé un tècnic.

Tot els alumnes han nascut a Palafrugell i no mostren problemàtiques d'aprenentatge ni lingüístiques, ni tampoc d'absentisme. Els alumnes assisteixen a les activitats escolars i els pares participen activament en l'APA i en les activitats que organitza el centre.

Respecte a la qüestió religiosa esmenten que els pares sempre han acceptat que són una escola cristiana i no han plantejat cap demanda en aquest sentit.

L'escola manifesta que ells no s'oposen a rebre nens i nenes de nacionalitat marroquina. Creuen que són una escola concertada i que això els du a acceptar-los, i que a causa de l'ideari del centre s'admetrien sense cap problema econòmic, ja que se'ls ajudaria a fer front a les despeses escolars.

1.2.2. Els Instituts d'ensenyament secundari

- IES Baix Empordà

El total d'alumnes matriculats en el centre era de 552, 285 d'aquests seguien els estudis d'ESO, i el nombre d'alumnes de nacionalitat marroquina matriculats en aquest cicle educatiu era de 24, xifra que representa el 8% de l'alumnat.

L'institut comenta que usualment no entren alumnes nous

a mig curs, però que el deconeixement que tenen sobre quan s'inicia el curs fa que alguns el comencin uns dies més tard.

L'absentisme que presenta aquest alumnat es més accentuat en el segon cicle de secundària que en el primer cicle, tot i que no es greu en cap cas, però el centre assenyala que, de tant en tant, algun alumne desapareix del centre durant un temps inderterminat, i després s'assabenten que ha marxat cap al Marroc per celebrar alguna festa familiar.

La direcció del centre comunica a l'inici del curs les festes del calendari musulmà, perquè el professorat sàpiga els dies que possiblement faren festa els creints i no la comptin com a falta.

El centre s'encarrega de realitzar la preinscripció. Per formalitzar-la, els propis alumnes fan d'interprets amb les seves famílies. El mitjancer del GRAMC també és una figura útil en el moment de formalitzar les relacions entre els pares i el centre.

L'institut ha detectat que alguns alumnes arriben tard a classe perquè acompanyen els germans petits a l'escola.

L'alumnat presenta bones condicions físiques i en general van ben vestits, dins del que és la tònica del centre.

Ressalten que l'alumnat que ha arribat a Palafrugell amb més edat presenta certa desorientació dins del centre i de la vida social del seu entorn.

Aquests alumnes no cal que portin llibres ja que el centre els facilita el material necessari, elaborat pel propi centre, perquè facin els aprenentatges bàsics i

s'incorporin al més aviat possible a la normalitat.

No obstant això, el centre possibilita l'escolarització abaratint els preus dels dossiers que s'editen des de l'institut i l'APA aporta ajudes per a material escolar.

Sobre les problemàtiques d'aprenentatge que presenta aquest alumnat ressalten que els escolaritzats en el Marroc arriben amb un nivell molt baix de coneixements.

En el centre intervé l'EAP i no se'ls ha concedit l'auxiliar de conversa que el SEDEC destina en alguns centres.

L'alumnat no parla mai sobre la religió musulmana o sobre festes i tradicions que celebren. Tots fan ètica com assignatura.

El centre ha observat que a les sortides de curs no es presenten els alumnes de més edat i els que fa menys temps que resideixen a Palafrugell, que són els joves que han realitzat en els darrers mesos el reagrupament familiar. Alguns petits tampoc assisteixen a les sortides.

Un grup de nois ha plegat dels estudis entre els 14 i 16 anys², per buscar feina o perquè no veien la utilitat dels estudis. El professorat ha observat que l'alumnat, en general, no entén el funcionament del centre ni dels estudis i que presenten un alt índex de fracàs escolar. De fet han observat que pocs continuaran els estudis, ja que la seva idea és treballar per guanyar diners, però les noies, tot i ser poques no mostren abandonament, ja

² Són els alumnes que segueixen la Formació Professional que amb la reforma desapareixerà.

que moltes pertanyen a famílies assentades que han assumit el valor dels estudis.

Els nois que han continuat estudiant fan automoció, ja que en aquests estudis, obtenir una feina és relativament fàcil, sobretot per a ells, puix que són alumnes que fan bé la seva feina i accepten un sou per sota del salari normalitzat en el sector.

La relació entre l'institut i els pares és complexa perquè cal insistir molt perquè vinguin. I diuen que diferenciarien dues tipologies: una, els que difícilment van a les reunions que convoca el professorat i el centre, i dos, els que van a les reunions però que no són capaços d'incidir per tal de millorar en l'escolarització dels fills.

En les relacions entre l'alumnat d'origen marroquí i el professorat, cal diferenciar entre la relació amb les professores ja que els costa acceptar l'autoritat d'aquestes, i amb els professors, a qui accepten de forma més clara l'autoritat.

Les relacions entre tot l'alumnat no són fàcils perquè els d'origen marroquí acostumen a fer pinya, fent el seu propi grup i també perquè les relacions entre l'alumnat són de desconfiança. Per exemple, a classe no s'accepta que parlin les seves llengües d'origen perquè no saben què diuen. L'esport és el vincle entre uns i altres.

L'alumnat té fama de realitzar petits furts dins de la classe: llapis, jocs...

Les noies es queixen del control que els nois de nacionalitat marroquina tendeix a fer sobre elles.

Les noies marroquines van pel seu costat i el mateix fan els nois, no formen un grup.

Una part de l'alumnat valora l'institut com a una imposició, són els que no veuen la utilitat dels estudis. Una altra com a un pas necessari, tan si es queden a Palafrugell com si retornen al Marroc.

Han mantingut relacions amb els serveis socials per tal de derivar algun jove cap a l'aula taller del municipi i per problemes d'absentisme i d'adaptació al centre.

- IES F. Martí i Carrera

A l'institut hi ha un total de 600 alumnes, 190 d'aquests fan ESO. Dins de l'alumnat que segueix l'ensenyament secundari hi ha 16 alumnes de nacionalitat marroquina, 7 a primer d'ESO i 9 a tercer curs d'ESO, cosa que representa un 8% de l'alumnat. Però per la relació que mantenen amb les escoles saben que aquest nombre creixerà el curs vinent de forma significativa.

No han tingut cap alumne matriculat un cop iniciat el curs.

La matriculació la fa l'escola i les famílies l'han de formalitzar, pas que costa de fer en el cas de les famílies marroquines.

No tenen absentisme injustificat. En tot cas ressalten que alguns alumnes fan vacances a mig curs, però que avisen quan se'n van durant un període llarg.

Els alumnes presenten una higiene prou normalitzada, però respecte a la resta de l'alumnat, la seva vestimenta, en general, no és tan acurada. Tot i que el centre no ho ha

detectat, entre els alumnes tenen fama de bruts.

El professorat comenta que durant el Ramadà, l'alumnat s'adorm a classe i que sobretot afecta els de primer d'ESO. El més grans també ho noten, però menys que els petits.

Un reduït grups d'alumnes presenten alguna problemàtica deguda a les dificultats que per a ells ha presentat el procés migratori. Els costa acceptar que són diferenciats per l'alumnat i que la tendència familiar és a diferenciar-se.

Han observat que entre els alumnes de més edat es dóna cert abandonament dels estudis, perquè el treball domina la seva visió de futur. Creuen que per raons de cultura familiar i per la precarietat econòmica que en algunes cases es viu. L'escola ressalta que són alumnes que presenten un nivell pràctic en els estudis, cerquen aprenentatges aplicats al món laboral. Inicialment, el curs vinent, de tot l'alumnat marroquí que cursa l'ESO, només continuarà estudis una noia que farà BUP.

També han observat que els manca una orientació professional, no saben què fer, els serveis d'orientació del centre creu que, possiblement, el futur el tenen limitat per les necessitats econòmiques de la família.

En general porten el material escolar necessari però alguns d'ells són desmanegats i no el duen.

L'alumnat, en línies generals, presenta problemes per dominar la llengua escolar, és a dir el català i han observat que les dificultats d'aprenentatge són, en molts casos, en funció del bagatge formatiu que han assolit a l'escola del Marroc.

Alguns alumnes no van a les sortides que programa l'institut, sobretot si són de més d'un dia.

La relació amb els pares no és fàcil. Tenen reticències per pagar la quota de l'APA, potser perquè no entenen el seu funcionament, però per altra banda, l'escola també es planteja aquesta qüestió, ja que l'APA els ajuda en la compra de llibres que ells no fan, ja sigui per decuit o per manca de recursos. L'institut il·lustra la dificultat per relacionar-se amb els pares amb el següent relat:

Vam adonar-nos que una nena necessitava ulleres per estudiar, ja que mostrava un dèficit visual significatiu, per exposar la situació a la família vam demanar que aquesta vingüés a l'institut moltes vegades. Però com el pare no venia, ens vam asabentar d'on treballava i el vam visitar per exposar-li la situació. Com continuava sense venir a l'institut, ni feia les ulleres, al final les vam fer nosaltres. I assenyalen, el pare té feina estable i un sou normalitzat per la informació que ens ha arribat.

Per diferents actuacions de les famílies de nacionalitat marroquina, a l'institut domina la creença que l'escola és, pels pares, un lloc on guardar els nens mentre arriba l'edat laboral.

El professorat comenta que la relació entre alumnes i professor en l'estructura de l'ESO no afavoreix la relació que caldria, sobretot amb l'alumnat de primer cicle.

Han realitzat una enquesta entre l'alumnat per saber la valoració que fan de l'institut i el resultat és que l'alumnat escolaritzat des dels primers cursos el valora positivament, mentre que els joves que s'incorporaren a l'escola o l'institut més grans es senten més

distanciats.

Quan es parla sobre si les famílies han demanat fer religió musulmana o si bé l'alumnat exterioritza els valors de l'islam, l'institut respon que els pares no ho han demanat i que d'entrada l'alumnat d'origen marroquí no vole ser diferent dels altres. Aquest pot ser un dels motius pels quals els alumnes no tendeixen a parlar d'aquests temes, tot i que quan es parla, apareix un tímid qüestionament de la religió musulmana que no surt de l'espai de l'aula i que per descomptat no arriba ni a les famílies ni a la comunitat marroquina. El centre ha introduït alguns continguts sobre cultura àrab i islam en assignatures i crèdits variables.

L'alumnat d'origen marroquí tendeix a utilitzar les llengües d'origen quan parlen entre ells i no exterioritzen els seus costums.

Per altra banda l'alumnat que està més integrat tendeix a ignorar els marroquins que no ho estan, situació que no trenca la solidaritat entre ells. Creuen que els d'origen rural mostren més dificultats per adaptar-se al centre.

Els nois i les noies tendeixen a relacionar-se per separat i els primers fan cert control sobre les segones.

Quan expressen la relació entre tots els alumnes, han vist que funcionen els estereotips, el que distancia a uns i altres, i també han copsat la por de l'alumnat d'origen marroquí a la marginació.

La relació amb el serveis socials ha estat per aconseguir beques de llibres.

2. TRETES GENERALS DE LA COMUNITAT MARROQUINA EN EL PAÍS D'ORIGEN

2.1. Migració

Els homes que han participat en la recerca expliquen que ells formen part d'una segona generació de persones que han emigrat cap a Europa, ja que una bona part dels avis de les famílies que avui han emigrat i s'assentat a Catalunya, també emigraren cap el continent europeu i alguns cap a Espanya. En aquest últim país treballaren com a militars en l'exèrcit franquista o bé en diverses feines, però en general, residiren poc temps en el país, el just per aconseguir certa estabilitat econòmica (Roca et alters 1983). La diferència amb el projecte migratori dels seus fills és que aquests no realitzaren el reagrupament familiar i que més tard o més d'hora tornaren cap el seu país.

Situant-se sobre els fluxos migratoris d'avui, cal assenyalar que entre els homes de les famílies avui assentades es troben persones amb una llarga experiència migratòria tant a Europa com a Espanya (Narbona 1993). De fet, alguns fa més de vint anys que viuen entre nosaltres. Ells posen com a referència de la seva residència que eren abans de la marxa verda sobre el Sàhara Occidental, alguns recorden aquest moment perquè la pressió social que es visqué aquells dies i la por a represàlies els va fer tornar cap al Marroc una temporada.

L'emigració cap al nord sovint ha estat ajudada per algú de la família amb una quantitat indeterminada de diners i no cal dir que per la informació necessària dels amics i parents que treballaven a Catalunya. El treballadors marroquins decideixen venir cap a Espanya perquè:

"Treballant al Marroc, treballant no s'arriba, i he agafat el passaport i he vingut cap aquí per treballar. El meu pare em donà una mica de diners, i vaig venir aquí a buscar treball" A.3.12.

Altres varen venir cap Espanya perquè diuen que el que guanyaven aquí en una hora, és el que ells guanyaven en un dia al Marroc. I a més tenen l'avantatge que a l'Estat espanyol, poden arribar a gaudir de l'asseguranga social i sanitària.

Amb l'excepció de dos casos, tots els homes entrevistats tenen una llarga experiència migratòria, primer dins del Marroc, i alguns des dels 14 anys perquè:

"Clar, allà al poble, si no hi ha agricultura, no hi ha res, al contrari de Tetuan, perquè per exemple pots treballar en la construcció o pots treballar en moltes coses i la situació ja canvia" P.2.6.

Després alguns emigraren a diferents països europeus -sobretot Alemanya i França- i alguns també en algun país àrab com Líbia i Algèria. Una bona part d'aquests marxaren abans de casar-se i retornaren al Marroc per contraure matrimoni i partir poc temps després. En aquesta situació els homes tornaven a casa esporàdicament, alguns un cop a l'any per vacances i d'altres cada dos o tres anys. En aquestes absències s'ha trobat a faltar una autoritat a la casa, cosa que ha complicat la vida a unes dones que foren educades per recolzar-se en l'autoritat de l'home. Aquesta situació ha comportat moltes dificultats pels fills i per la mare. Per a alguns infants i joves el pare és un desconegut. Una persona amb la qual s'han intercanviat cartes que en ocasions no s'han pogut llegir i en altres aquestes ni s'han obert a causa del dèficit en lectoescriptura que

presenta el pare. Però en alguns casos quan s'ha preguntat pel valor més preuat en el nucli familiar, s'ha respost que la unió de la família, ja que la separació ha deixat una profunda petjada en les seves vides.

Pels nois i les noies que avui tenen prop de vint anys i que partiren del Marroc en la preadolescència, sortir del seu país d'origen va ser difícil, però com alguns expressen "no hi havia altre remei". Darrera han quedat els amics, algunes il.lusions, els racons de joc, els costums, les festes. Però per altra banda són conscients de les dificultats que tindrian al Marroc per trobar feina i com diu algun jove, no tant per trobar feina, sinó per aconseguir un sou amb què arribar a fi de mes. I és aleshores quan primer tímidament però després amb més confiança, fan referència a la crisi sociopolítica que viu el Marroc i particulament el Rif i del control social que exerceix la monarquia alauita.

Un del joves, parlant del procés migratori expressa:

"Quan vas d'un país a un altre, si ets molt petit, diguessim d'un any, no et recordes de com és el teu país. Però si ets una mica gran, com jo que tenia deu anys o així, notes molt el canvi, de venir d'una religió, d'una cultura, d'un país a passar-ne a un altre, és un canvi dues centes mil vegades fort... entre religió, cultura, amics, entre... no sé, entre tot. És un canvi fort"
A.1.3.

Però potser qui ha trobat, més canvis, malgrat les angoixes i les dificultats, respecte a la situació en el Marroc són les joves,. Elles són conscients que aconseguir ja no el treball, sinó un règim de vida com el que algunes porten aquí seria molt complicat al Marroc:

"Allà estudies, però no veus el futur... estàs estudiant, estàs caminant però no saps on vas... No tenia ganes de deixar els amics, l'escola i la família, no tenia ganes de venir, però pensava que aquí es podria treballar millor, podria treballar i que tindria possibilitat de treball. Allà no podria, no en podria tenir, perquè allà no hi ha possibilitat de treball per a la dona..." P.9.15.

De fet entre els i les joves que han participat en la recerca, s'esmenta que algunes de les noies que avui viuen al Marroc, tenen l'esperança dipositada, per sortir del Rif, en un possible matrimoni amb el fill d'un parent que va emigrar cap Europa. Casaments que en el Marroc s'acorden, en algunes ocasions, quan les noies arriben a la pubertat.

2.2. Organització social i familiar

L'absència de l'home, en una societat patriarcal com la Marroquina ha fet que la vida d'aquestes famílies fos difícil, i ha repercutit en la infància dels fills, ja que aquests han hagut d'assumir tasques que no li eren pròpies, com per exemple anar a fer la compra al mercat del poble veí a l'edat de 7 anys, caminant distàncies a vegades considerables i carregats de molts quilos. En algunes famílies el nois també han hagut d'exercir sobre les germanes el control que, usualment, exerceix la figura paterna i, sense anar més lluny, també, en alguns casos i ocasions han assumit la responsabilitat com a d'home de la casa.

Cal, però, diferenciar entre les famílies que mantenien el costum, sobretot en les muntanyes, de viure a la casa patriarcal on els papers i responsabilitats familiars es

distribuïen i les famílies que ja havien constituït una llar formada per pares i fills (El Moubaraki 1990). Si la família mantenia el costum de compartir la llar amb l'extensa família de l'home, ha estat l'avi o l'oncle, el germà gran del pare, els que han assumit algunes responsabilitats de l'espòs, com per exemple la representativitat de la família. Si la parella s'havia constituït en família nuclear ha estat la dona qui ha assumit les responsabilitats, però vigilant de no transgredir les normes socials que la societat imposa a la dona en les seves relacions socials. Alguns joves han explicat que si l'escola demanava la presència del pare per tractar alguna qüestió dels fills, la mare ha hagut de demanar a l'avi que s'hi presentés o ha hagut d'anar acompanyada d'algun familiar, ja que sola no podia sortir al carrer.

La dona en aquesta situació ha hagut d'assumir, malgrat la solidaritat familiar, el seu paper, el de pare i també el d'educadora, essent aquest últim el rol que inicialment li està assignat en la cultura familiar (Benabdenbi 1996). Aquesta ha estat una situació difícil que ha desequilibrat, almenys circumstancialment, algunes dones, pels comentaris d'alguns fills, ja que creuen que la mare ha estat excessivament autoritària, degut a la solitud que ha viscut.

En els aspectes educatius els joves expressen, reiteradament, que el seus estudis han estat una mica oblidats pel context familiar, perquè la responsabilitat davant de l'escola la té el pare malgrat que qui cuida dels fills i la que mostra molt d'interés per aconseguir una bona escolarització, sovint és la mare.

Els participants i, particularment, els infants recorden en general una infància sense problemes però sí amb certa

inestabilitat a causa de l'emigració del seu pares, per la manca de recursos i de treball o bé per la crisi social que observaven al seu entorn. No parlen d'infàncies tristes ni problemàtiques, expressen falta de mitjans i una vida que es mantenia en els mínims. Un jove recorda així alguns aspectes de la seva infantesa:

"Menjaves igual, però quasi sempre el mateix menjar. Per exemple tot el dia és veu te, i un plat que es diu tagin [estofat]. Pel matí quasi no s'esmorza: beus un te, una mica de pa i res més... Al meu país dormíem tots a la mateixa habitació, a més a més a terra i tots amb una fila, el pare i la mare aquí i nosaltres allà darrera d'ells. A.1.8.9.

El recorda que no eren dels pobres del poble, que hi havia famílies que menjaven un cop al dia i es rentaven un cop al mes.

L'organització familiar i la relació amb els pares es basava, sempre, en el reconeixement de l'autoritat paterna i materna i també en el respecte, per exemple: no s'ha de mirar als ulls si els pares et parlen fent ús de la seva autoritat. Aquestes són les bases de la relació amb els pares i aquesta actitud també era i és l'orientació per relacionar-se amb els familiars i els veïns.

2.3. Treball

La vida laboral de gran part de les famílies tenia com a referència l'agricultura, i en alguns casos la ramaderia, activitats que de mica en mica es combinaren amb la construcció, ofici que sovint s'aprenqué construint les cases dels familiars o bé la pròpia. Aquest canvi

d'activitat s'inicià quan els homes que avui resideixen entre nosaltres arribaren a l'adolescència. Fou una sortida enfront de la situació de crisi econòmica que es visquè al voltant dels anys seixanta. Però poc a poc s'adonaren que la construcció no aportava prou beneficis i de mica en mica les activitats es diversificaren i una de les opcions fou la immigració interior i altra l'exterior (Lazaar 1990).

Els motius per aquest canvi d'orientació laboral, rau per alguns dels entrevistats, en el fet que els diners a partir de la dècada dels anys seixanta comencen a tenir un valor que abans no tenien, cada cop la gent es conforma menys amb el que té, ja no volen les cases pintades amb calç, ni volen anar a peu com fins feia poc i començà una lluita, una competitivitat per tenir diners.

Les dones d'origen rural han treballat en el camp, ajudant el marit i la família i quan ha estat necessari, sobretot en les famílies residents a les muntanyes, han portat a mercat alguns productes per vendre. Les dones han treballat amb més intensitat que els homes, però sempre que ha sigut necessari, han intentat fer-ho dins de casa, fent pastissos, ceràmica... sobretot quan han aparegut crisis familiars per malaltia greu o per mort del marit

2.4. Religió

Les pràctiques religioses formaven part important de l'organització social i també de la familiar, el compliment de les cinc oracions diàries, de l'oració del divendres a la mezquita, del Ramadà i de l'almoïna eren una pràctica usual en les famílies d'origen dels adults

que avui formen la primera generació i també en gran part de les famílies que aquests fundaren.

Els pares i sobretot els avis introduïen els més petits, de mica en mica, en els hàbits i rituals de l'islam, de tal forma que entre els 7 i 9 anys s'iniciava en les oracions i també en el compliment del Ramadà, primer es dejunava unes hores i de mica en mica s'assolia el dejuni.

En algunes cases la pràctica de l'oració era el moment que reunia a la família, el pare es posava davant, la mare darrera i després els fills i filles.

La família, com més endavant es tracta, basava i basa el seu ideal d'educació en l'islam; un principi d'aquest model és:

"Primer el respecte entre el fill i el pare, segon el respecte entre la mare i el fill, després entre els germans, els veïns del carrer, la gent gran, cal respectar a tothom... Si tu vas amb respecte la gent del carrer et respecta" A.3.5.

Però les creences religioses també tenien implicacions alienes a l'islam i en algunes ocasions estaven envoltades de creences màgiques en què l'imam, en algunes ocasions, era el conductor. Un dels participants relata que per aconseguir el casament algunes persones recomanaven:

"Vés a l'imam i que t'escrigui unes frases per tal d'afavorir el casament i al cap de poc més d'una setmana et casaràs" P.1.9

i d'altres històries relacionades amb la salut.

Per als avis que han quedat en el país d'origen, la religió té un pes decissiu en la seva identitat i una de les grans pors que tenen és que els adults i els nets oblidin la fe en l'islam i la seva pràctica, ja que per alguns d'ells la família se'n va cap a un país de cristians, d'infidels, que pertany en l'imaginari musulmà a les tenebres i en allò prohibit (Mernissi 1992). I per aquest motiu tenen por que l'islam sigui oblidat per la seva família o bé que s'hi renunciï. Una dona relata així la situació:

"Abans de venir cap aquí el meu pare em va agafar la meva mà i em va dir: mira filla et vas cap Espanya, i li vaig contestar sí, i hem va dir: si us plau, si us plau, no canviïs de religió" P.8.3.

3. VIDA QUOTIDIANA EN LES COMUNITATS MARROQUÍNES D'ANGLÈS I PALAFRUGELL

3.1. El Consum

La comunitat marroquina ha creat, en alguna mesura, espais propis per abastir-se i també paral·les als convencionals, perquè ha donat un sentit particular als mercats ambulants municipals i també perquè ha construït algunes alternatives a la compra convencional. De fet, la qüestió no està solament en l'espai, sinó en la utilitat que se li ha donat al mercat, així com en algunes de les pràctiques que desenvolupen a l'entorn d'aquest, entre les quals destaquen el regateig, més o menys tímid, i l'assumpció de les compres, quasi en exclusivitat, per l'home de la casa.

Les famílies, el dies de mercat (sobretot si aquests es

fan en diumenge, com és el cas de les poblacions on s'ha realitzat la recerca) els han convertit en un petit souk³, que gira a l'entorn, en el cas de Palafrugell, de les botigues de consum ètnic. La comunitat ha reproduït, amb certa facilitat, alguns dels costums d'origen: els homes parlen en cercles de la feina o bé sobre les notícies que arriben del Marroc, el poble o la família i aprofiten la trobada per anar al cafè o per dirigir-se cap a casa d'un o altre; per a alguns és l'oportunitat de relacionar-se amb els parents i coneguts després d'una llarga setmana de treball. El mercat, en la seva dimensió social i relacional, es converteix en un element de regulació en la vida de les famílies (El Moubaraki 1990).

El consum de productes tradicionals també ocupa part de la seva compra, les carnisseries que venen carn *hallal*⁴ i productes com: cuscus, dolços, espècies, pa a l'estil marroquí, olives importades del Marroc i un llarg etc, han configurat unes comerços "ètnics", amb preus més assequibles que a la resta de botigues, on es probeix bona part de la comunitat marroquina. Alhora, aquestes botigues també són un punt de referència per a les famílies i homes en les seves relacions socials.

Però les compres no s'acaben en el mercat o en les botigues, ja que algunes famílies també s'abasteixen directament del productor, comprant carn i hortalitsses als pagesos per tal d'aconseguir dos objectius: el primer uns preus més baixos que els del mercat i per tant un important estalvi en l'economia familiar i el segon, la

³ Nom que reben els mercats en la cultura àrabomusulmana.

⁴ A l'islam tot allò que és lícit rep el nom d'*hallal*. Quan es parla de carn que té aquesta característica, es fa referència a aquella que s'ha obtingut d'un animal sacrificat en direcció a la Meca i que se l'ha desagnat abans de consumir. Cal recordar que la carn de porc no és lícita.

possibilitat de sacrificar i desagnar ells mateixos els animals, seguint el ritual per aconseguir carn lícita que alguns mantingueren, quotidianament⁵, sobretot la gent de muntanya, mentre viviren al Marroc.

Altres capítols de compres el forma l'adquisició de roba, que està limitada per la seva economia i perquè moltes famílies s'abasteixen en els ropers que mantenen associacions com la Creu Roja en alguns municipis. Però en algunes cases també es compra la roba en el Marroc, aprofitant que l'home es desplaça per visitar els familiars, ja que en general la roba és més barata en el país d'origen que aquí. Aquestes estratègies a vegades s'abandonen i l'adquisició de roba es fa en els mercats ambulants.

Malgrat les estratègies i pràctiques que s'han descrit, es pot dir que, en general, el consum tot i que reduït a causa de la situació econòmica en que es troben bona part de les famílies, és possiblement, la pràctica del país millor assumida per la comunitat marroquina, ja que la compra d'automòbils, sovint de segona mà, d'electrodomèstics i en l'actualitat de pisos, aquests últims també freqüentment de segona mà, va formant part de la quotidianitat de les famílies que han aconseguit assentar-se amb menys precarietat, i alhora va formant part d'estratègies que porten cap a un desig no tan sols d'assentament, sinó també d'integració que planteja nous interrogants, no sempre fàcils de contestar i que posa en joc les bases per a un model de transició en les seves relacions amb la societat d'arribada (Toubon i Messamah, 1990).

⁵ I no quan és preceptiu, com per exemple la festa del xai.

3.2. Les dones.

Cal diferenciar dues situacions la de les dones que han arribat aquí amb més edat i que usualment tenen responsabilitats com a mare i les més joves.

Les dones, en el primer cas, no acostumen a treballar fora de casa, són les que es fan càrrec de totes les feines de la llar, normalment viuen a casa i per la casa: fan el pa, netegen, cuinen moltes hores perquè sovint són bastants de família, eduquen els fills...

Aquestes dones surten poc i quan ho fan, és per visitar d'altres dones o bé per realitzar algunes petites compres i el més sovint per anar a buscar els fills a l'escola. Dins d'aquest grup de dones es troben aquelles que en ocasions surten del domicili però sense que ho sàpiga el marit, ja sigui per visitar els serveis socials o per anar a treballar. Són persones que deuen mantenir la invisibilitat en allò públic, malgrat l'autorització del marit per sortir, invisibilitat que algunes dones intenten mantenir seguint la consigna marital de passar pels carrers menys transitats de la població.

També són dones que manifesten haver-ho passat molt malament els primers anys d'emigració, puix troben a faltar la família i les persones amb les quals mantenien comunicació, situació que en alguns casos els perjudica greument i que es manifesta a través de malalties psicosomàtiques que afecten a tota la família i en particular als infants i joves.

"Molt, he patit molt amb aquestes coses perquè l'any que vaig venir, no hi havia molts marroquins. Els meus fills i jo hem patit molt perquè si no tenia una cosa a

casa no sabíem com comprar-ho, no sortíem, res, res, fins que venia el meu marit a la nit..." P.8.14.

Tot i que en l'actualitat, passats uns anys des de l'arribada, són poques les dones que voldrien tornar cap al Marroc, reconeixen que malgrat les dificultats dels primers anys i de les enyorances, ara viuen, almenys a nivell material i de serveis, molt millor que en origen (Colectivo Ioé 1994).

Dins d'aquest context, les dones, sobretot amb la participació de les que tenen més edat, han establert una xarxa de comunicació, cooperació i solidaritat i en alguns casos de control social (García i de la Serna 1995) que funciona a través de visites que en ocasions tenen l'objectiu de preparar els menjars per a les grans festes religioses i també per a alguns casaments.

Amb aquestes xarxes les dones troben un suport que per a elles és molt important i per aquest motiu els trasllats de població, que en ocasions realitzen les famílies per raons laborals, sovint són viscuts traumàticament per les dones, ja que no saben si on aniran a viure, trobaran el recolzament d'un col·lectiu de dones, ja sigui per raons d'origen cultural, pel distanciament entre comunitat rifenya i àrab o bé perquè aniran a viure en un barri sense presència de famílies marroquines.

No és que el nombre de dones repudiades o separades sigui significatiu, ni molt menys, en les comunitats estudiades, però entre les dones, sí que es pot copsar aquest temor. Per a algunes la por a ser repudiades les porta a assumir algunes feines, responsabilitats i papers que en altres casos seria difícil d'assumir. Si el repudi en origen és una situació greu, més ho és aquí, ja que es veurien allunyades del context familiar i del que han construït amb moltes dificultats. Cal recordar que els

permisos de residència de les dones van lligats al reagrupament que fa l'home.

Les joves, sobretot si no estan aparellades, estan iniciant un certa integració en el món laboral, però sempre en feines submergides o molt dures. Alguns del treballs que realitzen són feines que abans feren els homes i que avui no volen fer per la seva duresa i precarietat laboral, com per exemple el treball en excorxadors. Els altres treballs que desenvolupen són la neteja de cases particulars i l'hosteleria, però el treball per a les dones no solament té la recompensa del salari, ja que el seu paper de treballadora li comporta una major capacitat de decisió dins de l'organització familiar (Paez 1993).

Algunes joves reconeixen que en el Marroc a la seva edat i situació gaudirien de menys llibertat i ara recorden, llunyanament, el règim de tancament que tenien les germanes grans al Marroc⁶. Però les noies que no s'han casat no es senten satisfetes amb el seu règim de llibertat, i quan parlen d'aquesta, fan referència a l'estricta control que la comunitat marroquina exerceix sobre elles. De fet, les dones, a mesura que la confiança guanya terreny, tant les joves com alguna mare, comenten la duresa de suportar el control: en els vestits, en la decència o no de les seves actituds, amb qui parlen⁷... I en conseqüència es queixen i es pregunten perquè no poden expressar-se lliurement i perquè no poden utilitzar la paraula com ho fa l'home (Burquia 1996).

⁶ I que en algunes famílies residents a Catalunya es manté.

⁷ Si una dona manté una relació d'amistat amb una persona que no sigui de la comunitat, aquesta pot ser censurada molt ràpidament per la comunitat i la família viu aquesta censura com una perdua d'honor.

Aquesta mena de contestació en veu molt baixa i com exercir el control sobre les noies és una de les qüestions que més preocupen a les famílies marroquines i particularment els homes, atés que el context on viuen es moetra, inicialment, més tolerant que el d'origen i que les joves tenen aquest com a un referent idealitzat. Les seves amigues surten i elles no, com pot ser això si som iguals?

L'analfabetisme i tancament que viuen algunes dones a casa no facilita la seva integració ni la de la família. Viure a casa sense comunicar-se amb el món de l'entorn i sense la possibilitat d'aprendre és mantenir i accentuar els problemes de comunicació que pateixen, perquè no dominar la llengua del carrer és no tenir capacitat per portar els fills malalts al metge i haver d'esperar, potser que vingui l'home després de finalitzar la jornada laboral per visitar l'especialista; és no poder sortir a comprar perquè algunes no saben calcular ni coneixen suficientment la moneda; és, en paraules d'una dona, no poder educar els fills perquè no coneixen l'entorn on creixen els més petits.

Però no tot són espais foscos, de mica en mica apareixen canvis, un d'aquests en les parelles, sobretot les joves, ja que l'anticoncepció comença a ser acceptada. Molts matrimonis han assumit o estan assumint un model familiar més obert i proper amb el dominant en la societat on viuen. La dona i l'home, però sovint a iniciativa de la dona que visita els serveis socials i els metges, s'han adonat que no és possible mantenir l'alt nombre de fills que mantingueren els seus pares i aconseguir certa estabilitat socioeconòmica, atesa la situació de precarietat que viu una bona part de les famílies marroquines.

Un altre aspecte important és que el reagrupament i en conseqüència la presència de la dona, ha comportat una major participació social. Avui les dones, tot i que, com ja s'ha comentat molt tímidament, van ocupant un espai social que beneficia la comunitat i les famílies, perquè van aprenent alguns mecanismes socials que els homes no havien après o utilitzat.

Però l'element més positiu, en la comunitat de Palafrugell i en alguna mesura a Anglès, és que algunes dones ara van a classe i la seva situació pot canviar si valoren el que saben. L'assistència a classes els porta a la següent reflexió:

"Abans no sabien una paraula, no sortien al carrer ni res, i ara gràcies al cursos les dones surten de casa seva, aprenen a parlar, abans no anaven ni a l'hospital... tot i que alguns dels homes es riuen quan s'assabenten que algunes dones van a estudiar... I és que a les dones els agrada sortir de casa perquè si estan tancades no saben res del món on estan" P.8.17.

Ara el repte es posar a l'abast d'aquestes dones la formació que elles necessiten i demanden, per tal d'obrir espais a través del quals les dones puguin expressar les seves contradiccions i posar un fre a les lògiques dominants en una educació pensada des d'una cultura, la d'origen o la de recepció, per donar pas a una educació elaborada des de la seva percepció (Oriol 1983).

3.3. Identitat i identificació

Com més endavant s'exposa, un primer element identitari per a la població marroquina és la religió, l'islam en les vessants de discurs moral, social i de tradició,

forma, de manera més o menys definida, el pal de paller de la seva identitat (Kepel 1991). Però aquest no és l'únic referent; la llengua, la nacionalitat i la tradició són els altres elements identitaris i d'identificació (Terricabras 1994).

Però mentre l'islam no és qüestionat -almenys obertament-, la resta d'elements poden qüestionar-se segons les generacions, el anys d'infantesa passats al Marroc i la necessitat d'adaptar-se al context on s'han assentat, buscant un equilibri entre el passat i el present, entre la comunitat d'origen i la d'arribada:

"Els més grans es senten marroquins però de raça. Els que porten més temps una mica marroquins i una mica catalans, si estàs amb els catalans ets un català més, si estàs amb els marroquins ets un marroquí més". A.0.4

Però els adults són els únics que s'han manifestat clarament marroquins i els únics que han expressat que són estrangers en un país en què alguns porten vivint molts anys. Per aquest motiu quan reivindiquen alguna tutela o ajuda fan referència al país d'origen, puix creuen que qui té deures amb ells i qui, per tant, hauria de satisfer algunes de les seves necessitats és l'Estat marroquí, i ho expressen de forma més o menys oberta, "per alguna cosa som marroquins, no?". Els adults també són els únics que han mostrat un cert orgull per les possibilitats del seu país i també una preocupació per la situació i circumstàncies socials i polítiques que al país d'origen es viuen. Entre els crítics amb la situació que es viu al Marroc, destaquen els rifenys, a causa de l'oblit que viu la regió.

Entre les generacions més joves i en particular en els adolescents, la situació canvia substancialment, ja que en ells es detecta, pel que respecta a la seva identitat,

una situació dinàmica i en ocasions d'indefinició que sovint fereix el seu creixement personal, perquè cerquen una identitat entre els referents que han format i formen la seva experiència vital:

"Una cultura que m'agrada és aquesta [la de recepció] i una que no deixaria per res és l'altra [la d'origen]... si una cosa m'agrada de la primera és que hi ha menys barreres, no? o sigui la religió, el fet que la religió domina la nostra cultura i en canvi aquí tens més llibertats" P.1.3.

Però altre jove expressa clarament la situació de dinamisme que viu la seva identitat:

"Les famílies són marroquines marroquines, si mirem el carnet d'identitat posa Marroc. Els joves, en el meu cas, jo em considero més català que marroquí i això ho dic sincerament eh?. Perquè porto deu anys i només he anat una vegada al meu poble, quan vaig venir era molt jove, del meu país conec on és al mapa, que és al nord d'Àfrica i això, recordo una mica el meu poble, però no, aquí porto deu anys i els joves potser ens sentim més catalans que marroquins" A.0.3

Un altre referent, no solament per als més joves, sinó que sovint també per aquells que tenen millor formació o més coneixements, és la causa berber. I en aquest sentit hi ha joves que si bé no coneixen el seu país d'origen, escolten música *amazigh* (berber) que reivindica la normalització de la seva llengua i de la seva cultura d'origen, i es senten, malgrat no ho expressen de forma immediata, berbers.

Però entre la comunitat rifenya sembla com si la cultura berber, tot i el pes que té en el dia a dia, es sentís

com una qüestió més individual que social, més familiar que nacional. El propis joves, potser per aquest motiu, reconeixen que la llengua que els identifica és l'àrab, atés que és la llengua de l'Alcorà, la llengua oficial del seu país i l'idioma que han de dominar quan periòdicament han de renovar els papers en el consolat marroquí.

Però en el seu cap hi viuen molts dubtes, la pressió familiar i social de la comunitat marroquí i els afectes tenen un paper molt important en el seu procés identitari i d'identificació.

Les arrels situades en el país d'origen, malgrat es senten llunyanes, tenen un pes important, per la influència del discurs alcorànic i pel discurs d'uns pares que en la distància idealitzen el passat, tot i que arrossegueu la crisi d'identitat que avui viu la societat marroquina (Paez 1993).

Per altra banda hi ha la seva experiència vital, l'escolarització, els amics i referents socials del seu entorn. I també, cal no oblidar, la influència i la barrera d'una legislació espanyola que no dóna facilitats per optar a la nacionalitat del país on viuen i en alguns casos, cada cop més, on han nascut.

El repte segurament està en la capacitat d'identificar i en alguns casos descobrir identificacions, amb uns referents i creences que donin prou solidesa per a construir les bases d'una identitat que permeti apropar-

se als altres i a les altres cultures amb seguretat, en paraules d'un participant:

"La qüestió és que tu et trobis unes arrels. Això ho he aconseguit amb les meves arrels, com si fos una planta. Si no tingués arrels no hagués estat possible"
P.5.16

3.4. Els joves

Aquests no viuen, solament, a cavall de dues cultures, sinó es troben entre tres cultures. Una té com a referent la cultura d'origen, la dels seus pares, l'altra cultura és la de recepció, la que han conegut a través de l'escola i a través de les interaccions que tenen amb els seus iguals i amb el seu entorn social, i la tercera és la que ells estan construint, en definitiva la que ells volen. Però aquesta és difícil de construir perquè es dona entre dos discursos molt forts. Un és el familiar, ple de lligams socioculturals i amb una forta càrrega afectiva; trencar amb aquesta cultura és rompre part dels afectes i amb part dels orígens. El segon discurs, és el de l'escola, el de la societat de recepció, i està format per una integració que sovint s'entén a través del món laboral, el treball i també a través de l'assimilació sociocultural.

Tots dos discursos, corresponen a dos mons i estan carregats d'elements repressius que els duen a mantenir conductes i pràctiques socials d'amagat i a acceptar submissions que no faciliten la integració.

En el primer món els joves per no qüestionar els valors transmesos en la família i dominants a la comunitat marroquina, oculten algunes de les seves opinions sobre

el paper dels adults, amaguen les relacions, més o menys formals, amb noies no musulmanes, les gresques en les discoteques i el consum d'alcohol i es someten a una autoritat que no permet el qüestionament necessari per assumir o rebutjar el que s'intenta imposar des de la família. La joventut, en el segon món, amaga, sovint, les pràctiques i creences religioses i tot allò que els pot fer diferents, i en alguns casos accepten i es sotmeten a pràctiques socials discriminadores, per por a perdre la feina i en conseqüència un primer tren a cap un futur millor, seguint els passos dels seus pares.

En aquesta situació els joves es qüestionen, freqüentment, el paper de l'islam i el seu rol davant la família. Saben que han d'optar, i es plantegen si és possible una tercera via respectuosa amb el que se'ls ha transmès com a cultura d'origen -edificada essencialment sobre l'islam- i en què, alhora, sigui possible obrir-se a d'altres formes d'entendre la societat, la família i la integració. Sense l'enfrontament amb els pares i la comunitat, per la por a un viatge que té un difícil retorn cap a la quotidianitat necessària.

Les joves adolescents viuen el seu desenvolupament en una situació ben distinta, ja que algunes romanen menys o menys tancades a casa a partir dels 15 anys, una situació que els nois no comprenen, però que en alguns casos justifiquen, dient que si ho diu la religió està bé, potser perquè l'islam atorga a l'home el paper dominant i un estatus de submissió a la dona que veuen amb normalitat ateses les referències familiars que han tingut (Mecheri 1984).

Una altra qüestió molt important quan es parla dels joves és el matrimoni i les condicions i pressions, que es donen, per part dels pares, per tal de celebrar-ho

seguint la tradició. Els joves i les joves es troben atrapats entre el desig d'escollir lliurement una futura companya o company, tenint com a referència el que en fan els altres i les altres joves, els i les que tenen llibertat per escollir la seva futura parella sense tenir en compte els lligams culturals i religiosos que els obliguen a casar-se amb una persona musulmana.

Els joves en les dues localitats viuen de forma complexa les actituds racistes i xenòfobes que es troben en el dia a dia, es senten rebutjats i no comprenen en què es basen les actituds que impulsen les brigades de joves neofeixistes o simplement xenòfobs. Alguns han creat alguns mecanismes assimiladors que tapen les possibles diferències i d'altres expliciten que ells no són moros, sinó que són marroquins o que no són àrabs que són berbers. Són joves que cerquen la cohabitació renunciant a unes etiquetes a uns esterotips dels quals no és fàcil sortir (Borgogno i Andersen 1986)

Un bon grapat de joves ratifiquen la seva creença en l'islam però creuen que aquest ha de mostrar-se diferent, més obert i més particular. De fet alguns d'ells no compleixen o mostren oposició per complir els fonaments de l'islam, sobretot l'oració diària, i en alguns casos el que fan és mantenir l'aparença de que continuen creient, mentre que altres joves marroquins, els que menys, intenten allunyar-se de les amistats marroquines, perquè és una manera de sortir del control social que exerceix la comunitat.

No obstant això manté certa tendència a crear grups diferenciats a través d'equips de futbol i d'altres activitats, en alguns casos per por al rebuig i en altres per timidesa. Com a conseqüència un jove a la població d'Anglès demana un casal on el jovent marroquí pogués

trobar-se, mantenint una certa cohesió enfront dels altres. Per altra banda aquesta cohesió és a vegades la resposta d'uns grups que no saben què fer com a gent jove, ni com actuar, atès el control social que imposa la família, situació que molt bé expressa aquest participant:

"Ahir mateix vaig sortir a la plaça, hi vaig trobar quatre o cinc marroquins. I què ara a on anem? i ja et pares i dius hostia!, ja no sabem que fer [...] com que una mica la religió, una mica el pare i la mare que té estan dient: mira ja ets gran no pots fer allò, ni això i ja et quedes una mica més tancat" A.0.7

Per altra banda el jovent, a causa de certa manca de contacte amb els altres nois, desconeixen, en part, l'organització i costums de la societat d'assentament i per aquest motiu, en algun sentit, la idealitzen i la mitifiquen, la fan lliberal i tolerant de per si.

Un nombre important de joves marroquins en edat de treballar tenen problemes laborals, com a conseqüència del seu baix nivell formatiu. Són, amb freqüència, els que arribaren en els primers anys de la preadolescència o de l'adolescència. Alguns s'escolaritzaren els darrers anys de l'EGB, altres no s'escolaritzaren, però en conjunt són nois que tenen problemes per parlar amb certa correcció el castellà i el català i presenten moltes llacunes en els seus aprenentatges com també en el coneixement d'aquells requisitis socials i laborals que són necessaris per aconseguir amb una mica de garanties una feina (Dinello 1985). Alguns d'aquests nois assisteixen a l'aula-taller de Palafrugell, però altres passen els dies sense rumb i, de tant en tant, es troben a la plaça, esperant que el temps passi i la situació millori. Són els joves que diuen: "Palafrugell és la

capital del Marroc", són els que malgrat les dificultats per ensortir-se'n s'estimen més la miseria d'aquí que la del Marroc.

3.5. Les llengües

Dues són les llengües familiars, una l'*amazigh* en la variant rifenya anomenada *tarifit*, que és la llengua que usualment s'esmenta com a berber i l'altra és la marroquina. Entre els participants domina la primera, atés que els marroquins que viuen en les dues poblacions són en gran part del Rif.

S'ha observat que el rifeny acostuma a considerar-se una llengua d'àmbit familiar, a la qual se li dóna un valor íntim, mentre que a l'àrab se li dóna molt de valor en ser la llengua de l'Alcorà i la llengua oficial al país d'origen.

Els homes, en les famílies d'origen rifeny, parlen el berber i alguns el marroquí amb fluïdesa. En la resta de famílies es parla el marroquí. Els pares també parlen el castellà amb prou domini i, molt pocs, el català, idiomes que no escriuen o que en el segon cas presenten dificultats de comprensió. Alguns a causa de la seva experiència migratòria, també parlen, amb més o menys seguretat, algun idioma més, com l'alemany o el francès.

Les dones parlen poc castellà i menys català i usualment l'única llengua que parlen és la que aprengueren en origen, algunes solament parlen rifeny i altres el marroquí, tot i que moltes acostumen a tenir una base mínima de marroquí.

Els fills que arribaren a Catalunya amb més edat, parlen

amb els pares les llengües d'origen i com ja s'ha comentat, un bon grapat tenen algunes dificultats amb el castellà i el català. Els germans més petits, i a mesura que la seva escolarització ha estat més primerenca i intensa, comencen a parlar entre ells el castellà i el català, barrejant-ho amb el rifeny o marroquí, segons el cas. Però la tendència és que entre les generacions més joves utilitzin, cada cop més, el castellà i el català.

Alguns dels més petits aprenen una barreja de llengües, que té com a referent la llengua que parlen els pares i les que els hi parlen els germans. Per exemple el petit de tres anys d'una de les famílies que han participat en la recerca deia: "el gos a barra", indicant mig en català, mig en berber que el gos era al carrer.

Paral·lelament els joves són conscients, i també els pares, que és important aprendre i parlar ja no el castellà que en molts casos és la segona llengua, sinó el català, parla que els nens i joves escolaritzats aquí dominen de forma suficient, tot i les dificultats en català que a l'escola presenten. Però també és cert que en gran part dels casos els nens i nenes d'origen marroquí són plurilingües, ja que parlen el castellà, el català, el marroquí i el rifeny, amb diferent domini i en funció dels seus aprenentatges i realitats familiars. Alguns adolescents també tenen unes nocions de francès, llengua que han après a l'escola marroquina.

Els pares estan preocupats perquè els fills perden l'hàbit de parlar dins de casa la llengua familiar (Favaro 1996). Per aquest motiu algunes famílies

insisteixen que dins de casa s'ha de parlar aquesta llengua.

"Els nostres fills parlen castellà, ja que ho tenen més fàcil que l'àrab i jo m'enfado perquè quan vaig de viatge al Marroc vull que els meus fills parlin àrab i el meu marit els ha dit a vegades: no mira, castellà i català fora, dins de casa àrab. P.8.2.

En algunes famílies on l'*amazigh* és la llengua de comunicació, els fills estan oblidant el poc o molt de marroquí que en sabien, i els pares estan preocupats perquè no dominen la llengua que necessiten per arreglar els papers en el consolat i en el país d'origen.

3.6. Organització familiar i social

En el procés d'assentament i d'adaptació la comunitat marroquina està construint una organització social amb unes regles, amb uns valors, amb un tipus de relacions socials i culturals que faciliten el tancament en si mateixos. En certs moments dona la impressió que pretenen, sobretot els pares, autodinamitzar-se i reproduir-se culturalment, oblidant, en part, el context on viuen, cosa que genera un discurs propi i algunes pràctiques distants de la vida quotidiana que domina la societat d'assentament, en la qual ells participen amb més o menys intensitat. No és una posició fonamentalista, és la intenció de mantenir un model familiar i de comunitat basat en la tradició com a resposta a una "evolució incompatible amb les normes socials tradicionals que volen garantir el poder de l'home, però també prevenir la decadència en la unitat familiar, situació que recolzen algunes dones amb contundència" (Toubon i Messamah 1990, 680).

Per aconseguir aquest objectiu la família i la comunitat realitzen un control sobre els adolescents i sobre els joves, tot i la seva majoria d'edat, que és bastant accentuat. Per als pares aquest control té com a referència la joventut que visqueren o la quotidianitat que han viscut mentre la família va residir en el Marroc. L'islam i la tradició són els elements bàsics per exercir aquesta acció.

L'organització social i familiar es fonamenta en uns valors que afavoreixen el manteniment de la comunitat i també en aquells elements que els ha dut a iniciar el projecte migratori o bé de la pròpia migració.

Els valors sobre els quals es fonamenta la comunitat són la base de la seva convivència i també del control social que la comunitat exerceix sobre si mateixa. Aquests són, bàsicament, la solidaritat i el respecte, el primer s'analitzarà en aquest apartat, el segon s'estudiarà en profunditat quan es parli de l'educació, ja que aquest s'ha revelat com a un element educatiu de gran magnitud.

La solidaritat és un valor impulsat per la religió musulmana. Cal recordar que el concepte de poble, *umma*, és el que orienta aquest concepte i s'entén com a acció i actitud que té com a primer referent la família, entès en una perspectiva ampla per passar, posteriorment, a la comunitat. Un jove l'explica de la següent manera:

"Potser seria més amb els de la teva sang: tiets, avis, cosins... I a més, si és per famílies hem de mirar els que són la meva família, des dels avis de la mare fins els del meu pare, potser seríem cinc-centes persones, i tenir solidaritat amb tanta gent és molt, amb la gent que no és la teva família també hi tenim solidaritat, amb quasi bé tothom" A.1.7.

Un exemple d'aquesta solidaritat es troba en el costum de cercar diners entre els familiars, els veïns del poble d'origen que resideixen al país d'assentament i també a la comunitat per tal d'enterrar els morts a terra de fidels, al Marroc. Per recollir els diners es crea una comitiva que recorrerà l'espai geogràfic de l'entorn -per exemple el pobles de Costa Brava- que segueix les direccions que ja es coneixen, atès el control que s'exerceix sobre la distribució i residència de les persones. La comitiva serà acollida per diferents familiars i veïns al llarg del seu periple. Aquesta acostuma a realitzar-se el cap de setmana per tal de no interrompre la jornada laboral. En un cap de setmana s'arriben a recollir fins a 250.000 pessetes, quantitat molt important si es té en compte la situació de precarietat en què viuen els homes i les famílies.

Reflex d'aquesta solidaritat és que en general i tenint en compte la seva situació econòmica i social, no són uns grans usuaris dels serveis socials, en primer lloc perquè la pròpia comunitat a través del veïnatge o del parentiu i en segon lloc a través de la mesquita han creat una xarxa alternativa als serveis socials que garanteix, per exemple, l'alimentació i certs nivells d'atenció als recent arribats. La solidaritat també es reflexa en la festa del Ramadà, quan les dones van a la mesquita a cuinar o porten menjar per a la gent de la comunitat que ho necessita.

Es dirigeixen als serveis socials per demanar beques de menjador, ajuts per als llibres de l'escola, per als bolquers, per a les despeses d'habitatge...

L'altre valor és el respecte cap als pares, els familiars, els veïns i en general cap a la comunitat i també cap l'autoritat. Té com a funció establir una certa

submissió vers el discurs i pràctiques dominants però també és un valor d'educació, de tolerància, de no ingerència en allò aliè, de respecte cap l'altre.

Entre els elements que l'organització social i familiar té en compte destaca el treball, la fita que els ha dut cap al Nord. Aquest també dóna a l'home, un cop més, un paper dominant dins de la família. El treball condiciona la residència i el pelegrinatge en la recerca del mateix. Però no és l'únic factor, ja que la vivenda, ateses les condicions de reagrupament, n'és un altre, com il·lustra un veí d'Anglès amb una llarga experiència laboral a Catalunya:

"En aquell temps en tota la zona de Figueres i de la platja no llogaven cases als estrangers per a tot l'any. Clar com aquí [Anglès] no hi havien molts estrangers, ni turisme d'estiu.. un amic meu em va dir que hi havia vivenda.. i el mateix dia vaig tenir casa i treball.. jo vaig estar buscant vivenda en molts llocs i no hi havia"
A.0.1

Un altre element organitzatiu és l'existència d'unes famílies o comunitat de referència, usualment es cerca el recolzament mutu, són poques les famílies que viuen solitàries. Les poblacions de Palafrugell i Anglès, són un reflex d'aquet fet, ja que les comunitats marroquines s'han desenvolupat a través de familiars, amics i també per referències que es donen entre els coneguts.

La situació dels parents que resten en el país d'origen és un altre dels elements que condicionen l'organització familiar, sobretot si aquests són els pares, germans i en alguns casos els fills majors de divuit anys que no s'han pogut reagrupar. Condiciona perquè cal enviar a uns o altres parents diners per mantenir-se i també pels

viatges que l'home o la família ha d'assumir periòdicament. Es viu a distància però pendents de la situació i de les condicions en què viuen. Per aquest motiu un succés que desestabilitza de forma important la situació familiar és la mort o la malaltia greu d'un familiar. Es viu com una crisi personal i familiar on la impotència a causa de la distància i l'afecte fan entrar en situacions depressives a la família o individus de la comunitat, ja que els lligams familiars són molt extensos dins d'aquesta.

L'organització social també es construeix, en alguns aspectes, per diferenciar-se o diferenciant-se de la comunitat de recepció i s'edifica sobre estereotips que limiten les relacions amb la comunitat de recepció. L'obertura i hospitalitat que mostren amb els altres és difícil d'expressar-la vers ells, acostumen a posar molts entrebancs per anar a cases de famílies distants de les seves tradicions. Presenten objeccions per si la carn serà *hallal*, per l'alcohol, per costums en el menjar, en les relacions vers les dones... Dóna la sensació que hi ha certa por a ser qüestionat o qüestionar-se elements que són assumits com a propis a través del contrast i relació amb els altres.

A partir d'aquests valors i elements la comunitat tendeix a reproduir, com ja s'ha exposat: hàbits, valors socials, lideratges, diferències entre comunitat *amazigh* i comunitat arabòfona, hospitalitat entre els propis i rebuig d'aquelles persones que es diferencien de la comunitat -com les dones i en menor intensitat els homes que es casen amb no musulmanes i no musulmans-, la forma de relacionar-se amb els altres, i fins i tot l'expulsió d'aquells individus que per les seves accions en origen, com per exemple els policies, no són fàcilment acceptats per la comunitat i tampoc aquells

que públicament han trencat en alguna mesura amb l'islam.

Sobre els actors de l'organització cal fer esment de la dona, perquè viu un concepte de l'espai i del temps particular, atés el seu tancament, que arrosega a la família. Les activitats de menjar i l'organització general de la casa no tenen l'estructura que aquí s'ha assumit com a normal. A les cases es dóna una certa dispersió d'horaris que s'accentua els dies festius.

L'horari escolar és el que condiciona durant el curs l'organització i ritme de la casa (El Moubaraki 1990). Quan l'escola s'acaba el ritme de la casa poc té a veure amb el que per a la societat de recepció s'entén com normalitzat.

Altre actor que pren un paper rellevant a mesura que passa el temps i la comunitat s'estructura és l'imam, les seves orientacions en el què fer, en el què dir i en el com actuar, prenen dia a dia més importància entre la comunitat, com han reflexat alguns participants. No és el mateix un imam obert conciliador amb la societat de recepció que un imam que orienta, enèrgicament, en el manteniment de la tradició i en un islam particularista i distanciat dels canvis que les famílies viuen a través del procés d'assentament.

La figura de l'imam o d'un líder tancat sobre si mateix pot accentuar un element organitzatiu que la comunitat marroquina, usualment, no explicita, però que és present en la seva vida quotidiana. Aquest no és altre que la divisió de la societat on viuen, entre musulmans i cristians, com a grups antagonistes i rivals, creats sota una barrera difícil de franquejar i construïda, no solament a través d'estereotips, sinó també a partir del que és lícit i del que no ho és, de la construcció de l'islam i del cristianisme en els antagonismes i en les

pors.

Un altre element que facilita el replegament de la comunitat sobre si mateixa és la televisió. Les famílies viuen a Catalunya, però quan miren per la finestra televisiva continuen vivint en els país d'origen o bé en la cultura àrabomusulmana que emeten les cadenes de televisió amb què connecten a través de les antenes parabòliques i que usualment són la televisió marroquina, la televisió algeriana, la televisió d'Egipte i d'un canal privat de tipus internacional que emet en àrab i manté una imatge de modernitat que s'anomena Europa.

Les famílies a través de la televisió marroquina segueixen les notícies del país d'origen, s'apleguen a la tarda per veure la telenovel·la, escolten la música i programes que seguien en el Marroc, en definitiva, continuen connectats amb el país d'emigració, però treballen i resideixen en una altra societat. Solament els més petits i els joves segueixen alguns programes de les televisions que emeten en castellà i català.

Peró aquest replegament, alguns antagonismes i també algunes pors, no són compartits per tota la comunitat. Per a alguns joves i persones que s'han apropiat a la societat de recepció la situació que viuen els marroquins no és positiva i comenten, amb certa enyorança, que abans, els primers anys d'assentament, la comunitat marroquina era més oberta i hospitalària, tant entre ells com amb els altres, que no pas ara. No els agrada el procés de tancament que la comunitat està vivint. I alguns tampoc entenen per què enyoren la tradició i el Marroc, ja que:

"És un país que no hi ha feina, et tracten malament i no tens drets" P.7.15

Dins de la comunitat marroquina, com succeix en qualsevol grup humà, també es donen conflictes i enfrontaments. D'aquests fets són responsables en bona part la situació de desigualtat que viuen respecte a la societat d'assentament i dins de si mateixa: l'atur, el tipus de feina, el debat explícit i implícit sobre els reptes de la integració i la necessitat de mantenir la tradició, són qüestions que no faciliten una coexistència tan harmoniosa com en ocasions es desitja. Es donen sectors que no admeten que alguns joves s'apropin a la societat d'assentament perquè ho veuen com un distanciament, com la pèrdua de l'homogeneïtat que necessita la comunitat per sobreviure en les seves dificultats i per mantenir-se en la tradició. Però, en ocasions sense adonar-se, aquestes actituds i comportaments els porten cap a un cul de sac que encara problematitza més la conjuntura. En aquesta situació la comunitat busca en l'Islam i en la tradició possibles sortides als conflictes (Aïssou 1987).

La comunitat marroquina es mou entre la inestabilitat -laboral, social, familiar...- com a factor transversal que condiona la seva organització i entre les dificultats per adaptar-se i integrar-se en la societat d'immigració. En aquesta situació la por a l'arrelament dels fills a la societat i cultura catalanes i l'esforç per mantenir la cultura d'origen i la tradició, són els elements aglutinadors de la família i de la comunitat que condionen amb el treball la seva organització.

3.8. L'Habitatge

Aquest és una de les qüestions que més mals de cap porta a les famílies i homes, no solament pel paper que realitza dins de les condicions legals per aconseguir el

reagrupament, sinó perquè aquest és un element d'estabilitat imprescindible en el procés migratori que està costant molt de resoldre, primer per la idea del retorn i segon pel cost que té (Pumares 1993). Quan parlen de l'habitatge, expliquen amb orgull com han aconseguit la vivenda que ara mantenen, ateses les dificultats que tenen perquè els lloguin un pis.

Una jove explica que quan va arribar a Palafrugell, compartia una habitació de dos llits amb el seu germà i un cosí i que gràcies que el seu cosí treballava de nit, ella dormia al llit d'aquest. Posteriorment va aconseguir una habitació per a ella que llogava una família marroquina i en l'actualitat, entre ella i el seu germà han llogat un pis.

Les cases són senzilles en el seu mobiliari, però tendeixen a mostrar un bon grau d'higiene i en general, tenen els serveis imprescindibles.

En les poblacions on s'ha treballat acostumen a viure dins de les àrees urbanes i un grup important es concentra en el casc antic.

La situació de la vivenda pot resumir-se de la següent forma:

- Reagrupament familiar

1. En un primer moment les famílies que acaben d'arribar viuen moltes dificultats, però poc a poc i amb molts esforços van millorant la vivenda. Per alguns pisos passen una famílies darrera de l'altra, les que tenen més antiguitat les deixen i les ocupen famílies recent arribades. Usualment són pisos vells situats en el casc antic que es troben dins d'un mateix edifici.

2. Les famílies quan porten alguns anys d'assentament busquen pisos o cases de lloguer en millors condicions. Paguen lloguers que oscil·len entre les 30 i 50.000 pessetes⁸. En la recerca d'un lloguer més econòmic poden arribar a fer molts de canvis.

3. Les famílies que han aconseguit certa estabilitat laboral són famílies en les quals l'home usualment porta molts anys de residència, algunes comencen a comprar pisos vells i en algunes ocasions cases que s'han de rehabilitar. Aquestes vivendes són en zones que abans eren ocupades per immigrants interns o bé són cases que han estat semiabandonades per la població en general. Freqüentement compren pisos de protecció social construïts en els anys seixanta i setanta.

- Els solters

1. Alguns ocupen llits pels quals paguen unes 10.000 pessetes al més. Els pisos que lloguen llits abans eren gestionats per espanyols, però ara els lloguen els propis marroquins. Poden arribar a ser 10 homes per pis en les situacions de més precarietat i en d'altres es dona una ocupació més normalitzada, sobretot quan hi ha millors condicions laborals.

També es donen pisos llogats per dos o tres homes que cuiden de la casa i viuen independentment.

⁸ A la localitat de Palafrugell els preus de lloguer són més alts que a Anglès, perquè és una ciutat costanera que atrau un important flux turístic.

3.9. Projecte migratori

Alguns homes han confessat que l'emigració ha estat un desig guardat tota la vida i d'altres han emigrat tenint una certa estabilitat al Marroc (la necessitat no és l'únic factor d'emigració). En alguns casos comenten que l'aventura de treballar i de viure a Europa, ha pogut més que tota les problemàtiques que l'emigració i la immigració els ha comportat i, per altra banda, es senten satisfets del que han fet, perquè les condicions de vida aquí són molt millors que en origen, i exposen com una de les grans millores, gaudir de jubilació i d'assistència social i mèdica.

Alguns participants, membres de famílies assentades, han expressat que ha estat una equivocació fer-se una casa en el poble d'origen i donen dues raons per justificar els seu raonament: primera, que l'estalvi per fer-se la casa en el Marroc els ha comportat major precarietat de la que havien de suportar i, segona, que els fills i també en alguns aspectes ells mateixos es senten cada cop més distants de l'origen. S'han acomodat a la situació que ara viuen i valoren positivament les comoditats que han trobat i per aquest motiu es plantegen la necessitat o no, de comprar-se un habitatge en el país d'assentament.

Són famílies en què el pare, usualment, té una llarga història migratòria i que en el reagrupament han trobat un lloc malgrat les dificultats, i s'adonen que el que cal és adquirir un habitatge aquí, lloc on viuen perquè el retorn ara és molt complicat, sobretot si es té en compte que els infants i els nois que arribaren a Catalunya o que han nascut aquí no volen tornar a viure en origen; alguns ni tan sols volen anar-hi per vacances, perquè es senten lluny del passat marroquí del seus pares, perquè el que troben en el poble d'origen no

respon a l'ideal descrit pels adults i perquè els costa entendre a una població que per un jove participant és: "desconfiada, et mira amb recel i és molt religiosa"

El retorn cap al Marroc és, per als joves que s'han adaptat o integrat en millors condicions, un procés que la veuen com una altra adaptació:

"Seria una altra emigració! és adaptar-se una altra vegada, encara que em costaria menys" P.1.18

D'altres joves varen venir cap a Catalunya amb la il·lusió de trobar una vida millor i amics com els que deixaren en el poble, però l'experiència els ha dut cap a un certa enyorança del passat que els fa sentir-se, tot i tenir un projecte de viure a Catalunya, un desig de tornar cap als orígens. Aquest grup no és gaire nombrós.

A les famílies marroquines no es vol tornar al Marroc, valoren molt els avantatges de viure aquí, tot i la inestabilitat que en alguns aspectes viuen. Però el cert és que en la seva vida, en una o altra mesura continua lligada al país d'origen i la cultura d'origen. No solament a través de la religió i el manteniment de la tradició, sinó també, com s'ha esmentat, a través de la televisió. Veuen i escolten poc els mitjans de comunicació dels països on viuen, perquè diuen que no els entenen i perquè continuen lligats a la informació i als fets que passen en el país de partida a través dels propis immigrants i també a través dels viatges d'anada i tornada que algun amic o familiar fa de tant en tant.

3.10. La religió

L'islam, entés ja no solament com a pràctica religiosa sinó com a guia de la tradició, dels valors, de les conductes, de la moral, en definitiva com a orientació social que pauta les relacions dins de la comunitat i amb fora de la comunitat, té un pes decisiu que sovint és difícil d'entendre per a una societat secularitzada i que cada cop, en alguns aspectes, es mostra més distant de discursos i pràctiques pautades per la religió.

Per entendre la comunitat marroquina és imprescindible una aproximació i comprensió del fet religiós i aquesta és una tasca complexa perquè retorna a la societat d'assentament cap a algunes qüestions que, tan individualment com socialment, no es tenen del tot solucionades. Per a la comunitat l'islam és el primer referent identitari i les famílies elaboren sobre aquest les seves relacions i les seves orientacions educatives. I també a través d'aquest es defensen els guanys socials aconseguits en el procés migratori (El Moubaraki 1990).

L'islam és el contingut i alhora és la frontera, els límits. També és un element de prestigi quan s'ha aconseguit una certa estabilitat, enfront de la societat d'arribada (Colectivo Ioé 1994).

En aquest sentit pot afirmar-se que la religió és l'element de control social i moral que ha establert la comunitat tenint com a referent la tradició viscuda des d'infants pels seus membres, sobretot els adults, en el país d'origen i també és l'eina per a conservar la cohesió de la família i de la comunitat. Sembla que els adults d'aquestes famílies fugin del que saben que ha passat, en alguns casos, en la seva pròpia família en

altres països d'immigració⁹, on alguns joves de la segona i tercera generació han trencat amb l'islam i mantenen amb la família una façana d'islamisme que intenta contentar els pares, ara ja avis, que veuen als nets més distants que mai del que fou la seva principal referència.

Un participant relata així el pes dels pares, en l'acceptació o no de l'Islam, sobre els joves:

"Potser sense pares, potser m'hauria apartat una mica de la meva religió, però com estàs amb els pares i sempre estàs amb ells, et veuen si ho fas o no ho fas... si jo arribo aquí sense pares o sense cap germà al meu costat, potser dic, guaita!, com que ningú em veu, ningú dirà res... però com que tens els pares amb tu..." A.1.5

L'incompliment d'allò que familiarment o socialment representa la religió té conseqüències molt greus per a la persona que s'allunya. Al llarg del treball de camp, la qüestió del trencament amb els preceptes musulmans ha sortit reiteradament i els participants han expressat que el desviament de la moral i conducta musulmanes comporta l'expulsió de la casa familiar. En aquestes circumstàncies la mare, per ordre del pare, no pot donar de menjar, ni acollir la persona que s'ha distanciat. Per a algun pare quan se li ha exposat què passaria si la seva filla es casés amb un no musulmà ha dit que no voldria saber res d'ella, que se la condemnaria a l'infern i que no s'acceptaria ni a ella ni al company o

⁹ Els participants tenen família: germans, oncles... a França, Holanda i Bèlgica des de fa anys. Per estudiar els processos de reagrupament familiar en aquests països seguiu els treballs de J. Cesari, P. de Mas, A. Planet i A. Ramírez en: *Inmigración magrebí en España. El retorno de los moriscos* (1993) i *Atlas de la inmigración magrebí en España* (1996).

companya en la casa familiar. El distanciament de l'islam comporta rompre els lligams afectius i socials sobre els quals la persona ha construït el seu desenvolupament.

La religió també és l'element de control del que es pot dir i del que no, del que es pot fer i del que no, del que s'ha d'acceptar sense pal·liatius, dogmàticament i del que cal refusar. L'islam que s'està desenvolupant es basa en l'obediència i en el respecte als pares i a la comunitat. La religió és el que manté la submissió a l'autoritat de l'home, del marit, del pare. També és un islam que no trenca el mur, sinó que en alguna mesura reforça la distància ja esmentada, entre comunitat musulmana i els altres, uns altres que són categoritzats de cristians (Pumares 1996).

La situació de conflicte religiós que avui es viu al Marroc i els cants dels imams que criden a la islamització de la societat també arriben a la comunitat marroquina que viu a Catalunya, a través de cintes de cassettes que recullen els discursos dels imams marroquins i d'altres països. Algunes d'aquestes cintes vénen en les maletes dels marroquins a través de les seves periòdiques visites, però també es venen a les botigues ètniques i en alguns casos a través de les mesquites i oratoris.

Quan la comunitat aconsegueix un cert grau d'estabilitat un dels seus primers projectes és obrir una mesquita, propòsit que presenta gran complexitat pels requisits econòmics i legals que comporta i pels obstacles socials i culturals que ha de superar.

Les primeres despeses són pel lloguer del local, a les quals segueixen les d'obrir un espai públic, permisos de l'ajuntament i també condicionament del mateix,

condicionants que tenen un alt cost econòmic per a unes persones que viuen un cert nivell de precarietat econòmica, però que sovint, tot i que poc a poc, aconsegueixen superar. El segon pas és aconseguir l'oficialitat de la mesquita oberta, el que exigeix una sèrie de documents i tràmits que per a la comunitat sovint són complicats i que malgrat la intenció i el desig, en poques ocasions finalitzen ateses les dificultats formatives i la complexitat dels tràmits.

Però aquests no són els únics entrebancs. També cal superar les reticències, a vegades del propi ajuntament en el moment de donar els permisos i en ocasions també cal vèncer l'oposició dels veïns a l'obertura del local, al que mostren el seu desacord esgrimint arguments d'intolerància i recel cap als altres.

Però malgrat aquests obstacles, les comunitats de mica en mica obren locals que, malgrat la manca d'oficialitat, prenen una gran importància en la vida dels creients en centralitzar en l'oratori una part de les seves relacions socials, que no es circumscriuen al compliment de l'oració -sobretot als vespres i dies festius- sinó que també és un referent d'auxili social, a través de l'almoïna i donatius, i sens dubte un refugi per a l'*umma*. Les mesquites tenen per a la comunitat un paper d'identificació en la salvaguarda de la tradició, tant en l'interior de la pròpia comunitat, com enfront de la societat en general.

Les mesquites i oratoris no haurien aconseguit el seu desenvolupament sense la presència de l'imam. La comunitat cerca un líder religiós que sàpiga conduir-la cap a l'islam i que doni alternatives i orientacions per viure'l en el país d'immigració, país que des d'una vessant religiosa és viscut per alguns com a terra de

cristians. Però el problema per a la comunitat és trobar un imam amb prestigi pels seus coneixements alcorànics, però també aquella persona que tingui certa capacitat per mantenir-se, econòmicament, a si mateix, sense dependència econòmica de la comunitat, tot i les ajudes que rep, i per tant que tingui una estabilitat social i laboral que el prestigií i que el faci vàlid davant de la comunitat (Narbona 1993).

Una mostra de la importància que prenen l'imam i la mesquita i de la seva capacitat de dinamització són les escoles alcoràniques que s'han obert, una en cada localitat, on s'ha desenvolupat la recerca i que funcionen els dissabtes. Les escoles alcoràniques transmeten el discurs alcorànic als més petits i, junt a la família, és on es transmet una educació de caire religiós i ètic. L'imam és el professor i per fer aquesta tasca rep de cada família una quantitat de diners prèviament pactada o orientada.

En aquest context el joves tendeixen a sentir-se propers a la religió musulmana. L'excepció són els que es mantenen distants, tot i que tots, o bé per creença o bé per respecte familiar, assumeixen el Ramadà i les festes més assenyalades. Saltar-se, circumstancialment, algun dels principis de l'islam, es viu més com una aventura de joventut que com un trencament (Ramírez, G. 1996).

L'oració és una pràctica diària i habitual entre un bon grapat de joves. Però en algunes famílies aquests mostren certa reticència en el seu compliment, en alguns casos a causa de l'horari laboral, motiu pel qual la situació

mostra certa inestabilitat. Un d'ells explica així la seva situació:

"Per exemple jo treballo de les 8 a la 1, només al matí ho faig aquí a casa meu, a la 1 només tinc una hora per dinar, no tinc temps per anar a la mesquita. A la tarda que n'hi han dues [oracions], començo a les 2 del migdia i no plego fins les 7, ja no tinc temps, només has d'esperar fins a que sigui la última hora cap allà les onze que puguem anar-hi junts [a la mesquita]" A.0.12

Però l'assumpció de la pràctica religiosa, comporta per a alguns joves, dificultats relacionals, perquè no saben com situar-se en una societat i entre uns amics que viuen d'esquena a la religió i particularment a l'islam. Ells viuen una situació familiar que usualment fa molta pressió per mantenir unes arrels i un prestigi que s'entén conservant la cultura i organització familiar d'origen. I també són uns joves que creixen o han crescut amb l'absència d'un diàleg obert a nivell familiar o de la comunitat sobre la religió, cosa que crea un cercle que tanca i distància al joves del seu entorn. Potser per aquest motiu alguns joves han expressat que la comunitat marroquina és més intolerant que la d'assentament.

Però a contracorrent i tímidament van apareixen petits canvis o desitjos de canvi dins de la comunitat que són difícils d'aturar perquè són el resultat: del contrast diari entre el discurs familiar i l'entorn, de les vivències quotidianes, de la dificultat per compaginar el treball i la fe, i també de la reflexió interior d'unes persones que accepten que ara ja no són en al país origen i que es plantegen que el seu entorn, potser, demana altre islam.

Entre els participants apareixen alguns d'aquest canvis.

Per exemple, un pare acceptaria que el seu fill es casés amb una jove que no fos marroquina:

"És que el meu pare és diferent, em diria, però tu per què no em véns amb una noia d'aquí?" P.6 12

En un altre cas, una jove després de contraure matrimoni amb un no creient, acceptaria que la seva filla també ho fes. Però ella diu que l'educaran per ser musulmana i amb una educació que l'entén com orientacions per ser una jove decent:

"Jo crec en Deu, i vull que la meva filla sigui musulmana i el meu marit també ho vol... [i parlant de l'educació de la seva filla diu] a mi m'agraden més les dones del Marroc, perquè no surten de discoteques, no veuen, no jeuen amb homes...i al meu marit també li agrada això" P.7.11

Alguns joves també mostren cert relaxament amb aspectes de la pràctica religiosa, com per exemple en el compliment de les oracions, o bé en el desig de poder casar-se amb qui estimin i no necessàriament amb una dona musulmana.

Són uns canvis que no plantegen el trencament amb la tradició, sinó que són adaptacions dins de la comunitat i també modificacions en el posicionament de la societat d'arribada que recullen les influències de l'actual entorn sociocultural. Un dels participants en la investigació expressa que l'islam s'ha de comprendre i que la religió no ha de ser una barrera que obstaculitzi l'apropament als catalans i afegeix que el que passa aquí és que la gent entén algunes coses de l'islam al revés. Diu que hi ha persones que no saben que Jesús és present a l'Alcorà i que per ells és un dels grans profetes i que

l'ideal és que cristians i musulmans siguin germans.

3.11. Treball

Aquest ha estat l'impulsor del projecte migratori i és la gran preocupació de la comunitat. No tenir feina és no accedir a la renovació del permís, és no satisfer les necessitats familiars i per als homes, en el discurs de la tradició, és no poder complir amb la seva obligació familiar.

"Els que som estrangers anem allà on hi ha treball, és lògic que els caps de família vagin on hi ha treball perquè és la seva obligació" A.O.1

Per aquest motiu s'accepten treballs sense garanties salarials, amb sous molt precaris i en condicions laborals per sota de la legislació laboral. I també els fa caure en paranys que els fan pagar fins a 150.000 pessetes per un contracte de treball falsificat.

Per als pares i per a la família el treball ha condicionat el seu projecte vital, i també porta camí de ser-ho per als seus fills, a mesura que s'apropen a l'edat laboral. Creixen i s'eduquen pensant en el treball com a l'única possibilitat que tenen per ajudar la família o per ensortir-se'n en el futur. Un jove arriba a expressar al llarg d'una conversa que aquest "és d'or" i que sense treball no trobarà cap dona que es vulgui casar amb ell i en aquest sentit el treball és futur, és la possibilitat de certa estabilitat.

L'actitud dels adults i del joves porta a copsar que es dona un cert grau de submissió vers el treball, portada pel paper d'aquest en la història familiar, en origen i

en la societat on viuen.

Una part dels treballadors marroquins estan pluriocupats, o estan disposats a fer més d'una feina alhora, si els surt l'oportunitat, a causa de la necessitat d'agafar-se a les ofertes de treball que troben i pensant que en qualsevol moment poden quedar-se al carrer o bé en el petit sou que alguns cobren per fer una feina.

Alguns realitzen la pluriocupació per al mateix empresari, durant la setmana fan una feina i els caps de setmana una altra. En un bon grapat de casos és un recurs per mantenir-se en una feina, ja que la seva activitat laboral es basa en treballs de caràcter temporal, temporalitat que sobretot afecta els que viuen en la costa, motiu pel qual acostumen a passar uns hiverns durs per la manca de treball, situació que en alguns casos s'intenten pal·liar fent petites feines com la recol·lecció de pinyes. A l'estiu és quan el treball és més segur, ja que en la temporada turística és quan troben feina en la jardineria, en el manteniment de cases i blocs d'apartaments i en l'hosteleria.

Altres, els que tenen més disposició, accepten feines que els tenen allunyats de la família a llargues distàncies i per molt de temps. Aquestes ofertes surten en sectors com el de la construcció o bé en l'agricultura en èpoques de sembra, poda i recol·lecció.

El sous que usualment cobren, tenen com a referència un salari de 550 pessetes per hora, sense assegurança i límit d'hores per la banda baixa, i per l'alta estan els que han aconseguit una feina millor pagada, amb un sou mensual que es mou al voltant de les 160.000 pessetes, usualment sense assegurança i amb moltes hores a l'esquena. Els sous més alts acostumen a cobrar-se en la

construcció o empreses auxiliars d'aquest sector. En la construcció treballen, normalment, els marroquins que porten més anys de residència, alguns amb una antiguitat superior als 22 anys.

Una mostra de la precarietat laboral que viu la població és la xarxa de treball paral·lel o mercat laboral que s'ha establert a Palafrugell. Aquest té com a punt de referència l'estació d'autobusos, lloc on els homes que cerquen treball es presenten abans de les 7 de matí i on acudeixen empresaris que els contracten amb sous molt baixos, sobretot per treballar en els sectors agrícoles i en la construcció. És l'empresa de treball temporal per als més marginats.

La situació en què treballen els porta molts de conflictes amb els propietaris de les indústries o dels camps quan es trenca l'acord de treball, ja que usualment no són donats ni d'alta de la seguretat social ni tenen contracte que els permeti demanar una indemnització o estar a l'atur. Són pocs els casos en què els marroquins tenen prou coneixement i experiència com per portar la seva situació als tribunals competents.

L'acomiadament sense garanties, l'explotació laboral i la discriminació per part d'alguns companys i també per part de les empreses, com el cas d'un escorxador a Palafrugell, que té uns vestidors exclusius per a marroquins i uns altres per a la resta. O de l'empresa de construcció que posava en les feines més dures als treballadors marroquins, o de granges que subjecten a un horari sense límits al treballador que ha de netejar les corts, atendre a les femelles durant el part, donar de menjar... Són una mostra de la precarietat laboral i de les condicions de treball que viuen i un motiu per interrogar-se sobre per què en les feines submergides i

en les més dures les plantilles tendeixen a estar formades per treballadors estrangers, entre ells els marroquins.

4. EDUCACIÓ I ESCOLARITZACIÓ EN LES COMUNITATS MARROQUINES D'ANGLÈS I PALAFRUGELL. ENTRE EL PAÍS D'ORIGEN I EL D'ASSENTAMENT

4.1. L'educació familiar

L'educació familiar que visquè la primera generació i viuen els seus fills i filles té com a base les orientacions educatives que dóna l'islam. Però sí per als pares l'educació alcorànica i l'educació familiar han constituït, essencialment, les seves úniques experiències formatives, per als fills la situació ha canviat, ja que han viscut el contrast de l'educació alcorànica i familiar amb el model educatiu de l'escola, sobretot aquells que s'han escolaritzat en el país d'arribada, ja que l'escola marroquina dóna a l'educació alcorànica una presència molt important, com s'exposà en el capítol dedicat a l'educació obligatòria al Marroc. No obstant, cal deixar explicitat que malgrat el canvi generacional i experimental, atesa la trajectòria migratòria, l'essència de l'educació familiar que es desenvolupa entre les famílies que han participat, continua essent la mateixa que els pares visqueren, de petits, en el Marroc.

Per als marroquins de més edat qui els ha educat i qui ha estat el responsable de la seva educació és el pare, ell és qui ha conduït les oracions familiars i qui ha reunit els fills i els ha parlat sobre religió. Per als adults que avui viuen a Catalunya el pare és la persona que els ha guiat pel bon camí de l'islam. Per als joves que han emigrat la situació ha variat una mica, ja que l'absència

del pare ha provocat que l'educador fos l'avi i en alguns casos la mare (Llorent 1998), tot i que un cop reunida la família, qui ha pres aquest paper ha estat el pare.

En les famílies marroquines, el pare i la mare, pel que pertoca a l'educació dels fills, tenen com a objectiu comú la formació dels seus fills en el missatge alcorànic i en la tradició, elements que alhora són la base de les orientacions educatives que la família transmetrà a mesura que la mainada creixi. És una educació que, com aporten diferents participants, es fonamenta en el respecte:

"El respecte a la gent i tractar bé la gent" P.2.4

"M'ha ensenyat, bé, que he de ser un bon noi, que respecti el meu pare i la meva mare... respectar la gent de fora" A.9.6

"Primer respecte entre el fill i el pare, segon respecte entre la mare i el fill, després entre els germans, els veïns del carrer la gent gran, cal respectar a tothom. Si tu vas amb respecte la gent del carrer et respecta" A.3.5.

A casa s'aprenen uns comportaments clarament influenciats per l'educació religiosa i usualment és el pare qui dóna i transmet les orientacions bàsiques per ser un bon musulmà i també és qui exerceix l'autoritat, ja que intervè per sentenciar i per clarificar en els conflictes

familiars i per adreçar les conductes indesitjables que en algunes ocasions mantenen els fills.

"El que he après del meu pare, és ser bona persona... una persona que tingué cor, que tingué un cap i un cervell per veure les coses tal com són [també] quina és la teva religió, sobretot la religió; aixó sí que és fonamental..." A.1.3.

"El meu pare deia que els pares són els responsables de la família, diguem que és un pastor. Ell és el responsable del ramat que té, si es perd una, ell és el responsable, d'acord?" A.3.4

Però la mare és qui fa el seguiment, qui està pels fills, qui els ensenya els hàbits bàsics i qui porta l'educació del dia a dia i qui més influència en tota l'educació que la família realitza, a través d'un paper més proper que el de l'home, però aquesta funció sovint es silencia perquè se li reconeix al pare, ja que ell és l'autoritat.

"La meva mare m'ha ensenyat... a no sortir al carrer, no anar amb la gent dolenta, respectar la gent gran, respectar els meus pares, perquè ells són els meus pares, no fer mal a cap persona, sempre parlar bé, no dir mentides; aquestes coses me les ha ensenyat la meva mare, no el meu pare" P.8.7

Dins de la família també gaudeixen d'autoritat educadora els oncles, els germans del pares, i sobretot el germà gran, una figura que en el país de recepció ha pres més importància que en origen, atès que sovint és qui millor domina la llengua de comunicació i l'entorn social i la persona, per tant, que sovint representa la família seguint el model igualitari de l'islam que intenta atorgar una mateixa autoritat als homes de l'estructura

familiar (Todd 1997).

Pel que pertoca al model educatiu familiar es pot dir que aquest és autoritari i rígid, i que es basa en el respecte cap als pares i en les obligacions que els fills i filles tenen vers ells. És una educació que en ocasions es fonamenta en la por i el càstig físic com a eines punitives. I per altra banda, consisteix en una acció controladora del que fan els fills, sobretot en un sentit social (Bouhdiba 1997), ja que té per objectiu salvar en tot moment l'honor de la família, en especial el de les filles:

"...Perquè en el Marroc és diferent d'aquí, si una noia, per exemple, està fins les deu o les dotze en el carrer, aquesta noia no val per a res, en el meu poble s'ha estar a casa a les set" P.8.8

Però aquest control no és gaire efectiu per les condicions en què es dona, a causa de la precarietat d'alguns recursos educatius i per la manca d'espai físic en algunes llars. Cosa que porta, com il·lustra un participant, a una educació que tendeix a ser conflictiva:

"En el barri on vivíem quasi tothom era analfabet. Hi havia el problema dels germans que els agradava jugar amb molta marxa, i aturar aquesta marxa és impossible. Sempre hi ha crits i sempre uns peguen als altres. Les persones no tenen un espai propi, en una casa de 90 metres quadrats no es pot tenir espai quan viuen 10 persones... Com pots estar bé? Jo avui dormo aquí i demà hi dorm un altre, jo avui dormo en una habitació i demà dormirà aquí la meva germana. Amb tot això és crea un ambient conflictiu. I a més no hi ha un control familiar com ha de ser, no hi ha control. La mare es creu que controla,

però no controla, està fent un paper autoritari.. van a pegar, però... jo crec que el control d'una família és quan el pare, la mare agafa al seu fill es senta i escolta, aixó és controlar" P.5.2.

Els fills, dins de l'educació familiar tenen com a primer referent l'autoritat paterna i després l'autoritat materna, tot i que la mare gaudeix d'un estatus especial que s'anirà manifestant a mesura que es faci gran i el seu paper familiar passi de mare a àvia, moment en el qual el respecte cap a ella adquireix un nivell molt important, motiu pel qual s'ha de vigilar, més que mai, el que es fa i es diu davant seu.

El paper dels fills consisteix, bàsicament, en respectar els pares i les seves obligacions s'entenen d'aquesta forma:

"La nostra obligació amb els pares és respectar-los... Nosaltres tenim una ètica molt espiritual, és molt forta, els pares són com sants, que no es poden tocar això són obligacions" P.5.13.

Aquesta obligació a nivell familiar s'exigeix, més clarament, a partir dels 7 anys, moment en que també s'inicia cert nivell de pràctica religiosa.

Els fills que han col.laborat a la recerca manifesten que volen mantenir aquest respecte i obligacions però dins d'una educació familiar més oberta. Demanen més diàleg amb els pares i més confiança vers la seva situació. Prenent com a referència algunes de les pautes que segueixen algunes famílies del país d'arribada, malgrat no les coneixen gaire bé, creuen que la relació entre pare i fills, dins de les famílies receptores, és com de "germans".

A la família al nen se l'educa com a home que ha de professar l'islam i aquest model s'entén com a perpetuador de la tradició i com a responsable de la família, i a la nenes se les educa entenent que en el futur han de ser unes bones mestresses de casa i unes dones obedients amb el marit, seguint les orientacions de l'islam i de la tradició.

Un cop presentades les grans línies de l'educació familiar, en una perspectiva de passat i present en les famílies marroquines, cal exposar, en forma de resum, alguns dels elements que han variat en el procés migratori i també algunes de les situacions que les famílies estan vivint en el país d'arribada.

En primer lloc, cal ressaltar que l'educació de la primera generació es visquè dins d'un context on la religió com a element educatiu presentava una gran homogeneïtat, ja que l'ensenyament alcorànic que els homes, i molt poques dones, reberen, refermava i afiançava el discurs educatiu familiar, i a l'inrevés.

En segon lloc, en un principi les famílies marroquines que viuen a Catalunya, no tingueren el suport de les institucions religioses en la seva tasca educativa i per aquest motiu és possible que, dins del nucli familiar s'insistís més en aquests aprenentages, ja que les famílies realitzaven en solitari l'esforç que en origen havien de compartir amb la mesquita. Ara la situació ha canviat i caldrà estar atents a les influències que les escoles alcoràniques i els imams aporten al context de la família, però també a la comunitat.

En tercer lloc les famílies en el procés de reagrupament i dins de la seva organització han hagut de cedir, per les circumstàncies ja exposades, un espai molt important

al treball i la productivitat (Gelpi 1996), elements que han adquirit un paper en la identitat i organització familiar que ha ocupat el pes que alguns valors i pràctiques tenien en origen, entre aquests la religió.

En quart lloc, dins de la formació familiar que reberen els ara adults l'escola jugà un paper molt petit, cosa que no vol dir que l'escola no fos important, sinó que ho era menys, possiblement perquè la formació bàsica per mantenir l'organització familiar i social es trobava en la família i en l'escola alcorànica i no tant en l'escola nacional. Aquesta situació ha canviat. Ara l'escola té un pes que no tenia en origen, els fills i les filles s'escolaritzen i reben altres missatges a més del familiars i aquest és un fet que les famílies, tot i que tímidament, estan acceptant i en el que s'hauran de situar, tenint en compte l'experiència i l'opinió dels infants i joves escolaritzats.

En cinquè lloc, l'educació familiar té un component comunitari que li permet construir un concepte de comunitat marroquina que es basa en l'islam i que dóna a les persones una perspectiva social que la diferencia de l'educació dominant en el context d'arribada, ja que aquesta es basa en la individualitat. Però que es poden retrobar en un model igualitari que les apropi, si l'escola i les famílies mostren capacitat per al diàleg.

I en darrer lloc, l'educació familiar ara té uns elements de construcció que en origen no tenia, en moure's en un espai social i religiós que no mostra la coherència d'origen. La possibilitat de contrast comporta per una banda certa acció de tancament en la tradició, però per altra banda té uns referents que lentament imposen, si no uns canvis, sí un preguntar-se sobre les raons de mantenir uns o altres referents educatius.

4.2. LA FORMACIÓ QUE REBEREN ELS ADULTS AL MARROC

4.2.1. L'educació alcorànica

L'experiència formativa fora de la família que els adults han aportat a la recerca, es centra en l'ensenyament alcorànic i uns pocs en l'educació reglada. Si es fa referència a les dones, solament tres d'elles ha anat a l'escola i cap a la mesquita per aprendre l'Alcorà.

Remuntant-se al paper de l'ensenyament religiós en les famílies, cal dir que una minoria dels pares dels avui treballadors estrangers i famílies assistiren a l'escola alcorànica. Per gran part dels avis la seva formació bàsica es realizà, essencialment, al si de la família. D'aquests homes solament dos sabien llegir i escriure perquè eren imams, la resta eren analfabets. En aquella època l'escola de tipus occidental era per ells una institució desconeguda, sobretot per les famílies originàries de la muntanya.

Però els seus fills, l'avui anomenada primera generació, sí que han assistit a la mesquita on apregueren ha recitar i copiar els versicles de l'Alcorà i on memoritzaren dia darrera dia el que l'imam, que feia de mestre alcorànic, els manava. L'ensenyament alcorànic que han viscut té els trets característics de l'educació alcorànica i consistia en l'aprenentatge dels versicles de l'Alcorà a través de la memòria i de la còpia. Primer aprenien les lletres i després memoritzaven uns primers versicles. Quan el mestre considerava que l'infant havia après suficientment, indicava els alumnes que el seu pare ja podia comprar-li una ampolla de tinta per escriure amb la canya -que feia de ploma- i que el mestre donava als alumnes per escriure i copiar en la taula els

versicles que havia d'aprendre a recitar. Alguns homes encara recorden la duresa del mestre quan no es sabien la lliçó, però també recorden l'amabilitat d'alguns imams i sobretot recorden els aprenentatges fets a la mesquita com la seva experiència escolar. Per a ells l'escola ha estat la mesquita, i el que aprenueren a la mesquita és a escriure l'àrab clàssic, a recitar l'Alcorà, així com les bases de l'ètica i moral musulmanes.

Aquests estudis s'iniciaven, usualment, als cinc anys. Els participants diuen que la tradició deia que calia fer-ho als 5 anys, 5 mesos i 15 dies perquè en aquesta edat:

"El nen aprèn de seguida, té les oïdes despertes per l'Alcorà i per a les explicacions de l'imam, perquè ho aprenqui de seguida i amb facilitat" A.3.11.

I finalitzaven l'educació alcorànica en funció del treball que els infants o joves havien de realitzar a casa o en alguns casos a fora.

"Jo he anat als cinc anys i la vaig deixar al dotze perquè ja anava poques vegades, perquè el meu pare ja començà a tenir vaques i... a treballar! a treballar al camp!, calia cuidar-les i portar-los el menjar" A.3.13

Però altres abandonaren els aprenentatges alcorànics cap als quinze anys, tot i que aquests es compaginaren en una o altra mesura amb el treball familiar o bé fora de la casa paterna.

A classe hi anaven al matí i a la tarda i no tots els dies eren lectius, es respectava el divendres, dia de pregària a la mesquita i dia festiu en el món musulmà, i també els dies de mercat.

Els adults comenten que la formació musulmana els ha estat d'ajuda perquè aquesta els ha ensenyat a:

"Que cal aguantar als dolents i als bons.. i a vegades m'he trobat amb gent que em tractava malament i jo pensava, jo no vaig fer res dolent.. i veuen que sóc una bona persona, no faig res malament i clar m'ha servit molt" A.3.18

"Fer el bé a la gent, ajudar els pobres... no fer mal a ningú i a apropar-te a la gent" P.2.14.

Gran part del que els adults aprenueren en l'escola alcorànica ho han oblidat, cap sap escriure l'àrab clàssic, ni llegir-ho i solament recorden alguns versicles. Però sí que els resta tot l'aprenentatge sobre el valor de l'Islam i com cal comportar-se des de la moral musulmana en la família i en la comunitat, contingut que ha orientat gran part de la seva vida i sobre el que han construït i desenvolupat la seva identitat, el seu comportament i el model educatiu i d'educador que els adults han de realitzar.

La formació dels imams que feien de mestres era la imprescindible. Una minoria havia tingut l'oportunitat d'estudiar a la universitat de Fes, i pocs havien realitzat estudis aprofundits sobre l'Alcorà. Com a molt varen tenir un mestre que potser havia estudiat a Fes.

La mesquita ha estat l'alternativa a la manca d'escoles i d'espais comuns (El Moubaraki 1990) que hi havia en els pobles més apartats i el mitjà per educar uns joves en allò bàsic, perquè aleshores ni l'escola, ni l'educació que donava aquesta eren importants. Era important tenir diners perquè qui en tenia podia portar els fills a l'escola, ja que podia pagar l'estada del fill a la

ciutat o a la localitat que tenia escola o bé el transport fins al col·legi més proper. Per aquest motiu quan es pregunta pel valor de l'educació quan eren petits es contesta:

"Un és important quan té diners, així sí s'és important" A.2.6.

"El pobres no podien [anar a l'escola] per exemple, si anaven a la mesquita els donaven una mica de menjar, una mica d'arròs, una mica de tot" A.2.10

Però en el context dels participants també era important tenir una bona formació alcorànica, més important que una acurada formació acadèmica.

Si es centra l'atenció en la formació religiosa de les nenes, cap de les dones que ha participat en la recerca ha assistit a l'escola alcorànica, l'aprenentatge de la religió l'han fet a casa i especialment a través de la mare. L'aprenentatge bàsic de les dones que avui tenen més edat es concentra en les tasques domèstiques que en origen la dona ha d'assumir.

4.2.2. L'educació escolar dels adults

Entre els homes que avui tenen una quarantena d'anys, pocs s'escolaritzaren. L'analfabetisme, sobretot si són d'origen rural, és dominant (Pumares, 1993, 1996; Ramírez 1996). Els que anaren a l'escola foren uns privilegiats, els seus pares els portaren fent importants esforços econòmics. Es donen casos de famílies que només escolaritzaren a un o dos fills, perquè els semblà que aquests eren el més capaços o perquè en aquell moment es pogué fer l'esforç econòmic que exigia l'escolarització.

Dels participants en la recerca dos anaren a l'escola, però no la finalitzaren i un altre estudià secundària però tampoc la finalitzà.

Els que són una mica més joves tampoc s'escolaritzaren, solament dos van anar a l'escola i també plegaren en els primers cursos i un va estudiar biologia a la universitat, estudis que abandonà.

En tots els casos deixaren els estudis per anar a treballar o per emigrar cap alguna ciutat on fos possible trobar feina.

Un exemple que il·lustra les dificultats per estudiar el mostra el relat de la persona que anà a la universitat, ja que atesos el seus mitjans econòmics, un cop va superar els estudis primaris, va haver de residir en un centre públic per a estudiants i va haver de treballar tots els estius per pagar-se'ls.

Alguns argumenten que abandonaren els estudis perquè no se'n sortien i perquè l'escola, com ja s'ha comentat, no tenia un valor social rellevant. A casa seva el que necessitaven era el sou d'una persona més.

Altres diuen que han deixat l'escola per la por o pels càstigs que rebien dels mestres.

Entre les dones, les més grans no han anat a l'escola i entre les que tenen menys edat, tres s'escolaritzaren, però cap ha acabat els primers anys d'escolaritat.

Aquestes noies després d'anar a l'escola, assistiren a classes de cosir en centres públics i una d'elles fou a un centre privat que duien unes monges.

Solament en un cas la família ha valorat positivament l'escola, ja que la filla ha aconseguit titular-se com a infermera i es guanya bé la vida. S'observa que l'escola té valor per als pares si s'aconsegueix treball a través dels estudis realitzats, si no la seva rellevància és mínima, tot i que totes les famílies en saben de la importància que té l'escola. Però també és cert que les famílies no tenen una visió molt positiva d'aquesta atés el seu funcionament:

"Quan entres a l'escola dius bon dia i et sentes i si vé algú a l'escola t'has d'aixecar sempre i després el professor diu, vosaltres escriviu i escrivim, i si hi ha una cosa que no saps... sinó ho saps et tanquen" P.7.13.

"Allà [Marroc] ensenyen als nens com a la força, el professor no té ganes d'ensenyar.... estudiessis o no estudiessis, ell estava igual" P.5.8.

En definitiva, l'educació alcorànica és el referent escolar que tenen els adults de les comunitats estudiades i l'escola ha estat per als homes i dones de nacionalitat marroquina una qüestió secundària, a causa de la precarietat que han viscut en la infantesa.

Per als adults l'escola és una institució desconeguda o quasi desconeguda, els seus referents formatius són uns altres: la família, la comunitat, el treball, el discurs alcorànic i la tradició heretada. L'escola, per als pares dels nens i nenes avui escolaritzats a Catalunya, no ha estat una institució facilitadora de la integració social i cultural, ni tampoc tenen experiència sobre el que significa integrar-se en l'escola i el seu valor en la societat que ara viuen, per a ells el referent educatiu per aconseguir la integració és l'educació alcorànica i la tradició.

4.3. L'EXPERIÈNCIA FORMATIVA DELS PARES A CATALUNYA

De tots els adults entrevistats tres homes han anat a classes de castellà, però dos les abandonaren per les dificultats de compaginar-ho amb la feina i un estava assistint a l'escola d'adults mentre es realitzà la recerca. De les dones una assistia a classes per aprendre també el castellà i una altra dona assistia a unes classes per a dones marroquines que tenen com a objectiu normalitzar la presència de la dona en el context on ara viuen i donar-los facilitats per comunicar-se les seves problemàtiques, alhora que se'ls ofereix informació sobre la societat on ara resideixen.

S'adonen que no saben parlar el castellà amb el nivell que els és necessari i que això és un impediment per a trobar feina, i sovint, la resposta a aquesta situació, consisteix a tancar-se laboralment i socialment a causa d'una certa falta d'autoestima i de les condicions en què viuen.

"Si et tanques, no saps res, els altres saben, tu no saps tant com el altres, ni parlem ni servim com els altres" A.2.13

Els homes manifesten que han après el castellà a través de la televisió i d'escoltar la gent.

"Sí, si estic aquí, he de parlar, he d'aprendre, si no, no puc treballar, ni comprar, ni res. I m'esforço i vinga a estudiar, a escoltar a la gent i a veure la "tele" i així poc a poc vas aprenen" P.2.13.

El català és per a ells una llengua més distant, però són conscients que per trobar feina i relacionar-se amb les persones i institucions del seu entorn aquesta és

necessària.

En general s'adonen de la necessitat d'aprendre una llengua de les dues llengües de comunicació a Catalunya, i freqüentment les dues, quan es troben amb problemes seriosos i que han d'afrontar, com anar a l'hospital per una urgència o a visitar el metge i en alguns casos anar a l'escola.

"Ara miro un paper i no ser el que tinc. Després vaig a buscar a un altre i li dic: escolta'm m'has d'explicar que tinc un paper. No sabem res de res... I si trobem gent que solament parla català, no saben castellà, nosaltres no entenem res" A.2.14.

Com s'ha comentat, s'ha observat cert tancament dels adults de la comunitat marroquina vers la societat d'assentament, perquè es dona una certa infravaloració de les seves possibilitats i perquè els processos d'adaptació i d'integració són febles ateses les respostes de la societat i de l'Administració a la immigració. Aquestes situacions afebleixen el seu poder per captar i situar-se en el context on viuen (Azzimonti 1994) i fan més complex donar passes vers la integració.

Les dificultats per integrar-se, tant les personals com les que posa la societat d'assentament, comporten que en moltes ocasions no puguin relacionar-se amb persones que se'ls han atansat, perquè tenen manca d'estudis i no tenen capacitat per entendre i mantenir una conversa. En ocasions qüestions quotidianes que servirien per a comunicar-se es converteixen en barreres perquè no saben com expressar-se o perquè sabent-ho no hi ha prou capacitat per aproximar-se.

Algunes dones volen estudiar la llengua i rebre una

formació que els permeti moure's amb tranquil·litat pel poble, usualment amb l'objectiu de trobar una feina a temps parcial que els faciliti mantenir les tasques que realitzen a casa. Però en alguns casos tot i tenir l'autorització de l'home per treballar, no s'atreveixen a iniciar l'aprenentatge perquè la situació es viu conflictivament. Es mostra vergonya i por per reconèixer públicament el seu analfabetisme, analfabetisme que s'accentua perquè no són capaces de valorar allò que saben, ni les seves capacitats.

Per altra banda tot i reconèixer la manca de formació, els adults es senten distants de qualsevol procés de formació i en els projectes de futur no inclouen la formació. Si pensen en el futur ho fan en clau de treballar i treballar, allò que han intentat fer tota la vida i que malgrat les dificultats els ha permès mantenir-se en el seu procés migratori.

4.4. L'EDUCACIÓ QUE HAN REBUT ELS JOVES AL MARROC

4.4.1 L'ensenyament alcorànic

Els joves que han col·laborat en la recerca han assistit a la mesquita per rebre formació alcorànica, des dels quatre o cinc anys i fins al començament de l'escola nacional, cap als 7 anys, tot i que alguns l'allargaren un o dos anys més.

El record d'aquests anys d'aprenentatge és bo, tot i la duresa, la rigidesa i els càstigs que manifestaren alguns mestres alcorànics (Colectivo Ioé 1994), situació que mai fou contestada pels pares i que és vista amb certa normalitat pels joves.

Dues de les noies que han aportat la seva experiència educativa, acudiren a l'ensenyament alcorànic durant els estius, quan feien vacances escolars, i manifesten que hi aprengueren l'escriptura de l'àrab millor que a l'escola. Pel que es recull dels testimonis dels nois, la presència de nenes en l'ensenyament de l'Alcorà quan hi acudiren no era excepcional, ja que aquests posen de relleu que tenien companyes quan estudiaren a la mesquita. De fet en els darrers anys la presència de nenes en l'ensenyament alcorànic ha crescut de forma important (Moulay R'chid 1991), i els testimonis ho ratifiquen.

Alguns dels joves varen arribar a memoritzar tot l'Alcorà a l'edat de 8 anys, motiu pel qual reberen el reconeixement social que dóna aquest fet en la societat marroquina i també reberen algun premi, com per exemple l'admiració per part de la família i, sobretot, l'alegria de l'avi, ja que era ell el que gaudia de la recitació que, de tant en tant, el net feia .

L'escola alcorànica que han viscut els nois, és molt semblant a la que visqueren els seus pares. Es basava en la memorització i en la còpia:

"Es treballava sobre una taula de fusta... i amb una tinta que ens feien nosaltres mateixos, diguessim la comprem en un mercat i hi posem una mica d'aigua, i amb un bolígraf, que no és un bolígraf, és com una canya de sucre, i així anaves aprenent. També t'ensenyen... l'A, la B, la C... l'abecedari" A.1.14

Tot i que en un cas s'ha recollit com un imam aprofitava l'espai per ensenyar algunes nocions de llengua berber, aquesta situació es considera excepcional atésa la persecució d'aquesta llengua en el context marroquí.

La relació amb el mestre es basava en el respecte. Per aprendre l'Alcorà també s'anava a la mesquita durant els mesos d'estiu quan es tenien vacances de l'escola. I en aquest sentit, l'imam feia una funció social que l'escola no feia, ja que mentre l'escola feia festa l'imam continuava fent classes.

L'escola alcorànica ha jugat un paper important en la seva vida, transmetent valors i l'aprenentatge de la llengua sagrada a través de la memorització, tot i que en l'actualitat solament recorden una part petita dels versicles que van aprendre.

Per als joves, els valors més importants que ha transmés l'educació alcorànica són: el respecte, la solidaritat, i l'amor entre la família.

A l'escola alcorànica se'ls ha justificat, des de la perspectiva moral, les actituds que els infants i les persones han de tenir amb els altres a través del respecte. Alguns joves reconeixen que la formació rebuda a l'escola alcorànica -ahora que la familiar- és la que els ha format com a persones i diuen que l'escola els ha donat o els dóna instrucció bàsica.

4.4.2. L'escolarització al Marroc

Tot els joves que han participat en la recerca han estat escolaritzats al Marroc a l'edat de set anys i havien mantingut una escolarització que en termes generals pot definir-se com a normalitzada. Si es dóna algun cas d'abandonament escolar o desescolarització ha estat entre les noies. Però la normalitat cal entendre-la dins del context, i en aquest sentit és necessari esmentar que, usualment, el nivell d'instrucció dels joves és molt baix

i que alguns joves, com ells han comentat, compaginaven l'escola amb feines esporàdiques dins o fora de la família.

Una de les participants esmenta que un dels problemes amb què es troba els nens i nenes que estudien és la manca de suport, situació que s'accentua en el cas de les nenes:

"A vegades no entenc coses, no ho entenc i vaig a casa per fer deures i no trobo ningú que m'ajudi. Vas a fora a buscar algú que t'ajudi, però et contesten, deixa'm en pau tu ets una nena, no tens prou importància perquè t'ajudi- i així és molt difícil" P.9.11.

La desescolarització que viuen les nenes en el Marroc es manifestà en una família on les noies no havien estat escolaritzades en origen, amb aquestes no fou possible parlar. Però els testimonis d'altres dones que han participat en el treball de camp permet afirmar que les nenes que al Marroc no s'escolaritzen romanen a casa aprenent les tasques domèstiques (Mernissi 1991).

El cert és que l'escolarització no té el nivell que els alumnes desitjarien i recorden una escola sense gaire animació, en alguns aspectes distant de la infància i d'un model participatiu (Mernissi 1992) i també autoritària:

"A primer vaig tenir un professor, que de fet no tenia gaire diferència amb els d'aquí, estava molt bé. A segon, igual, malgrat era molt religiós. A tercer vaig tenir una dona totalment occidental, totalment. I a quart és on vaig passar-les "canutes", era una professora, però primer vam tenir un professor que el vam tenir dues o tres setmanes i el van substituir, i va venir una dona que era molt autoritària, que si no et sabies cançons en

francès de memòria o l'oració de l'Alcorà, ens posava sobre la taula de cul i amb una fusta ens picava... Ah! i si xerraves, doncs anaves així i et donava uns 10 0 20 cops, jo què sé!" P.1.13

"L'escola t'ensenyava bé, i a més obligan-te. Et deien, per exemple, demà portes els deures fets i vull que tinguis això, la història del Marroc ben gravada al cap, i ho has de tenir perquè si no demà ho passaràs molt malament. Jo crec que t'obliguen aprendre a la força, però també pot ser bo que t'ho facin, perquè si no, si t'arriben a deixar com aquí, diguessim que aquí a Catalunya, si vols estudiar, estudies i sinó, no; allà tots haurien parat d'estudiar" A.1.9.

El professorat, com ja han expressat, correspon a diverses tipologies i estils d'ensenyament tot i que l'autoritari i punitiu destaca per sobre dels altres com corroboren altres relats. Aquesta situació fa que l'alumnat expliciti, reiteradament, que la relació amb el professorat era de desconfiança i de certa por, de forma que els alumnes no gosaven demanar un aclariment sobre allò que no entenien prou bé.

Si es tenen en compte els mètodes d'aprenentatge, aquests es basaven en la còpia, en la memorització i en la recitació col·lectiva, estratègies que també utilitza l'ensenyament alcorànic.

Una altra qüestió que han expressat els joves rifenys, són les dificultats per seguir l'escolarització en una institució que solament utilitza l'àrab com a llengua d'aprenentatge. Per a un jove l'estratègia consistia a "desconnectar-se" i una noia que va realitzar tota l'educació fonamental al Marroc i que va seguir un curs de secundària a Catalunya diu:

"La primera vegada sí que et costa una mica, quan entres et costa, però després t'acostumes sense adonar-te . T'acostumes a estudiar àrab, a parlar una mica d'àrab, saps què significa aixó, però ens costa. Hi ha paraules que no entenem... que has de buscar al diccionari, com el català" P.9.13

Però per altra banda alguns joves expressen de forma més o menys explícita que l'*amazigh* no cal ensenyar-lo a l'escola perquè no serveix a nivell social i l'àrab en aquest sentit sí que serveix.

A l'escola anaven nens i nenes, però seguint la tradició es parlava poc amb elles i no acostumaven a compartir els jocs. L'explicació en aquesta situació es recolza que la causa és la religió, sense argumentar res més i acceptant la situació amb normalitat.

M. "amb els nens jugàvem, amb les nenes... no podies jugar amb les nenes.

E. No podíeu jugar amb les nenes?

M. Solament parlàvem entre nosaltres

E. Solament parlaveu entre els nens?

M. Sí

E. I amb les nenes?

M. I les nenes... no, jugar amb elles no

E. Per què no?

M. Aixó és la religió

E. Per la religió... què diu la religió?

M. Això no ho puc dir" A.8.11.

Per als alumnes l'escola no tenia ni el material bàsic suficient, ni els recursos, ni els espais: no tenien pati, ni gimnàs, l'activitat d'educació física es substituïa en alguns casos per un partit de futbol.

"... Allà busques un mapa d'Àfrica i no el trobaràs pas, a la meva escola no el buscaràs pas!. Guix per escriure a la pissarra, a cada classe teníem un guix per passar tot el dia... hi ha coses que encara deuen faltar! De pissarres n'hi ha, però pissarres d'aquelles que res! s'hi veu el que s'escriu, però quan ho fa el professor, però si escriu un nen no hi entendràs pas res... Llum, no en teníem, per posar algun vídeo o això, no en teníem; aigua tampoc!, lavabos tampoc, no sé! A.1.10

El pares van molt poc a l'escola per asabentar-se sobre l'escolarització dels seus fills i els alumnes no sempre poden explicar els conflictes que han tingut amb els mestres, ja que la reacció de la família també és de tipus autoritari:

"Jo vaig arribar a casa, aleshores el meu pare no estava a casa, era aquí a Catalunya. Vaig ensenyar l'esquena [amb cops] a la meva mare i ella va agafar una sabata i va començara corre per casa, i encara més. Em deia: què fas tu a l'escola, anaves per aprendre o anaves a escalfar la cadira? a veUre! una d'aquestes n'havies de fer!. Hi han coses que han passat i a casa tampoc les podies explicar" A.1.10.

El que posa de relleu la manca d'informació que els adults tenien sobre el funcionament de l'escola i també que l'escola tot i tenir un valor per les famílies, no ocupava un lloc destacat en la seva dinàmica.

4.5. L'ESCOLARITZACIÓ A CATALUNYA

Usualment els nois i noies passen un temps indeterminat a casa sense anar a l'escola o l'institut quan arriben al poble per assentar-se. Romanen a la llar familiar i en

l'entorn de la comunitat que els ha acollit, sense saber què fer i intentant adaptar-se al nou entorn, situació que no és pas fàcil de superar segons els testimonis i que condiciona el seu procés d'adaptació. Alguns passen uns dies, són els més petits, però els que arriben amb més edat s'han passat fins a quatre mesos intentant donar el primer pas, un pas que es dona quan comencen a dominar mínimament una llengua que els permeti parlar amb la gent, sense por a no poder respondre.

Aquest mínim de llengua s'aprèn jugant al carrer o a través de la televisió i en alguns casos a través dels joves marroquins que els han acollit.

Però algunes joves no s'han escolaritzat en arribar a Catalunya si tenien una edat propera a la finalització del estudis obligatoris, no per manca d'interès sinó per sentir-se aïllades del context social i escolar, que troben en el país d'arribada i per la pressió de la tradició en el context familiar i de la comunitat. Però alguns nois també s'han resistit a escolaritzar-se ja que tenen com a referent l'edat laboral en el Marroc, país on als 12 anys es pot treballar d'aprenent (Pumares 1996).

En un cas el jove ja havia superat l'educació obligatòria i va haver de portar els papers del Marroc que certifiuessin la seva escolaritat per anar a l'institut a fer formació professional, papers que van trigar un any a arribar i que són difícils d'aconseguir perquè solament s'obtenen a Rabat i per la quantitat de diners que costa la seva obtenció a la família: els viatges a la capital, els documents, els certificats, les trucades al Marroc...

Alguns pares han estat conscients de la situació que anaven a passar els seus fills i per aquest motiu un jove va aprendre en una acadèmia una mica de castellà abans de

venir i en altres casos han estat els propis pares els que han ajudat els fills a parlar el castellà quan han arribat a la població on residien.

"Jo vaig venir a finals d'estiu, quan vaig anar a l'escola ja en sabia una mica. Era una mica aplicat, el meu pare em feia com una mena de diccionari i preparava un llistat de paraules que volia aprendre i ell, a la nit, em posava una traducció en àrab" P.1.13

Algunes joves no s'han escolaritzat allà on caldria, entre elles es troben les que no foren escolaritzades en el país d'origen. És el cas, ja esmentat, de noies que malgrat tenir edat d'estudiar a l'institut, seguien estudis en una escola de primària portada per una comunitat religiosa.

Però, en definitiva, tots els fills o filles i germans i germanes de les persones que han col·laborat en la recerca i que tenien edat d'estar escolaritzades, ho estaven. Això no vol dir que tohom estigui escolaritzat. S'han detectat alguns casos, pocs, de nens i nenes amb dificultats per anar a l'escola o bé d'absentisme.

Quan alguns joves marroquins recorden els primers dies d'escola, comenten que van quedar sorpresos per l'amabilitat del professorat i per l'esforç que aquests feren perquè aprenguessin la llengua escolar i es situessin les primeres setmanes d'escola, temps que també recorden com a difícils, atès el desconeixement de la llengua i del funcionament de la institució.

"Hi havia una professora que em parlava una mica en francès, jo parlava una mica de francès... Ho veus tot negre i tornàvem a casa plorant" P.9.17

"El director ens va encantar. Ens agafava a mi i el meu germà junts, i ens portava al seu despatx, i dues hores al dia ens ensenyava a aprendre català" P.1.12.

"Sempre ho estic pensant. Gràcies a ells he après a parlar el castellà, potser els he estimat més que als del meu país, perquè m'han ensenyat sense picar-me, ni molt menys. Sempre he après" A.1.13

Caldria dir que tots han trobat diferències amb l'escola marroquina, tant en les relacions amb el professorat com en les formes d'aprendre. Esmenten que aquí el professorat no és tan autoritari com al Marroc, i alguns consideren que caldria que fossin més autoritaris perquè pensen que en ocasions l'alumnat perd el degut respecte cap als mestres.

Tenen un bon record del professorat perquè usualment poden parlar amb ells i perquè els han ajudat a entendre l'escola i aprendre les llengües de l'escola, ja fos dedicant-los un atenció específica a les classes o bé fora de l'aula. Entenen les classes de reforç com una atenció de la qual mai gaudirien en l'escola d'origen.

"Quan vaig venir aquí, la primera vegada vaig entrar al col·legi tampoc parlava amb ells [com en el Marroc] i això, no se perquè però ara si, ara si. Ja parlo amb ells si no entenc alguna cosa...quan no sé una cosa, li dic que m'ho expliqui. No com abans" P.4.9

Els alumnes que han continuat estudiant més enllà de l'educació obligatòria, han manifestat que ha estat decisiva l'orientació que han fet els mestres alhora de continuar o no els seus estudis. Els pares tendeixen a escursar l'escolaritat o bé a buscar una utilitat immediata dels estudis. De fet els pares es desentenen de

l'escolarització, en general no van a parlar amb els mestres, ni pressionen perquè els petits facin els deures -en tot cas ho fan els germans grans que han estat a l'escola-, ni posen massa interès en la continuació d'estudis. Sembla que cal influenciar de fora perquè aquests alumnes puguin continuar els estudis.

L'alumnat d'origen marroquí té dificultats amb la llengua catalana. Per a alguns és l'assignatura que els fa fracassar escolarment, tot i l'esforç que fan per aprendre'l i per parlar-lo.

Un bon grapat dels nens i nenes que són escolaritzats a primària o secundària tenen problemes per entendre l'organització de l'escola i la funció de la institució, com han expressat alguns dels joves amb què s'ha connectat durant la recerca. De fet solament dos nois dels escolaritzats aquí saben qüestions bàsiques del sistema d'ensenyament, com per exemple, què és un institut i quina és la funció del batxillerat o bé de la formació professional.

S'ha observat que alguns infants i adolescents marroquins tenen problemes en la construcció de frases. Utilitzen de forma irregular els verbs, tant en castellà com en català i alguns també mostren aquesta dificultat en les llengües familiars i d'origen, pels comentaris que s'han pogut recollir.

Pocs són els joves que s'han apropiat i fan vida amb els altres joves de l'escola. Quan ho fan, són persones que tendeixen a tenir problemes amb els joves marroquins, perquè els rebutgen per anar-se amb els altres. Aquest és el cas d'un jove adolescent que s'ha apropiat als altres nois, als catalans -diuen ells-, apropament que la família interpreta com a la causa que l'ha distanciat de

l'islam i de la tradició.

La tendència dels joves es trobar-se en grups tancats dins dels centre. Argumenten que es troben perquè:

"Es coneixen entre ells, són del teu país, i parlen el teu idioma, és més fàcil comunicar-te que no amb els espanyols. Tot i que alguns caps de setmana surto amb amics espanyols" P.6.12.13

Acostumen a relacionar-se exclusivament amb nois i noies marroquines, i argumenten la situació per qüestions idiomàtiques i culturals, però el cert és que en un moment o altre alguns han exposat qüestions relacionades amb racisme o intolerància. Però alguns joves han arribat a comentar que són ells els que es tanquen, ja que si es mostra una obertura cap a l'alumnat és fàcil fer amics del país. No obstant s'ha observat que el cercle d'amistats que fan tant els nens com de les nenes, sobretot a l'institut és reduït (Colectivo Ioé 1996).

Alguns dels alumnes van arribar a Catalunya amb un bon nivell de francès, com ja ha explicat una participant, que els ha ajudat a entendre el català i els ha facilitat l'aprenentatge de l'escriptura i la comprensió oral dels continguts, puix dominaven en alguns aspectes una llengua i caligrafia llatina.

Per als joves aconseguir el graduat escolar és important, es viu com un èxit, i té el valor de finalitzar una etapa per començar a treballar. El cert és que alguns i algunes joves no veuen en l'etapa escolar un sentit en si mateix, és un pas cap el treball.

Els nois que han seguit estudis més enllà de l'educació obligatòria i cursen algun nivell de l'ensenyament

superior són molt respectats per la comunitat marroquina, sempre que es mantinguin dins del comportament i actituds que exigeix l'islam. Si no es manté aquesta imatge els joves perden gran part de la seva estimació i en conseqüència s'arriba a explicitar:

"Molt, molt, dins del col·lectiu marroquí sóc molt respectat pel fet de ser l'únic que hi ha [...] amb estudis universitaris... però vaig perdent el respecte perquè no vaig a la mesquita, saben que no sóc religiós. I depèn de la persona, o sigui que hi ha alguns que em veuen molt bé, pel fet de..., per ser universitari i o sigui, ser diferent, però n'hi ha que no... em veuen d'una altra manera. Són els que diuen: t'estàs convertint en cristià, ja vas molt amb gent espanyola. O sigui molta gent...jo sento crítiques" P.1.16

5. QUÈ OPINEN ELS PARTICIPANTS SOBRE L'ESCOLARITZACIÓ DELS INFANTS I JOVES

5.1. Què opinen els pares sobre l'escola i l'educació dels seus fills

Un resum del que opinen gran part dels pares sobre l'escolarització del seus fills i filles és que a través de l'acció educativa que l'escola realitza aquests són cada dia més catalans i que, simultàniament, cada cop s'allunyen més de la cultura d'origen i de la tradició.

Per aquests motius els pares demanen, bàsicament, que l'escola ensenyi l'àrab al seus fills i per alguns i en darre terme, l'*amazigh*, però sobretot el primer idioma, ja que el segon el poden aprendre a casa. L'àrab és la llengua de l'Alcorà i per als pares l'islam és la base i

la font de la cultura d'origen i de la tradició (Favaro 1996).

Els pares justifiquen la importància d'aprendre l'àrab dient:

"El català el parlen perfectament i els que han nascut aquí són com catalans perquè el saben; l'idioma berber l'aprenen de nosaltres, però d'àrab res, [el gran] sap un 20% d'àrab perquè ha anat a l'escola al Marroc, però els altres, res! i aquest és el problema que jo veig que tenen els nens" A.3.24

"Si van al nostre país, no saben res d'àrab, si no en saben una mica no sabran res, no sabran qui és el seu oncle, la seva tia, el seu nebot... no sabran res!" A.2.16.

"Que aprenguin per no perdre la tradició... la cultura, la religió, l'àrab. Tot això" P.3.13

Per aquest motiu un pare fa la següent valoració en relació als aprenentatges de l'àrab i la religió que han fet els seus fills:

"L'escola aquí està prou bé, però no és molt completa, perquè nosaltres aquí, la nostra religió, el nostre idioma... ho han perdut el 100% i amb els que vénen passarà igual. El que aprenen aquí va prou bé per treballar, per aprendre la seva vida aquí en el poble. Però clar, ells han d'anar al seu país i han de fer la seva religió i clar, com ho fan? res, no poden i ho han perdut tot perquè han vingut joves. Sí, el segon, el tercer, el quart ho han perdut tot, la llengua àrab, el

berber, l'dioma que parlem usualment a casa,... ho han perdut tot i encara sort que quan vénen amb nosaltres a la mesquita, tenen un imam que va explicant les coses..." A.3.19.

Per als pares si no es sap l'àrab no es pot accedir a l'islam. I com ja s'ha comentat, aquests són uns elements complementaris i integrats -com exposen les paraules anteriors- perquè els llegeixen en la perspectiva d'origen, on l'islam, la llengua i l'Estat formen part del mateix cos (Camau 1992) i perquè l'Alcorà en la tradició, solament pot ser transmès en àrab. Aquest univers pren tal força en la seva ideologia que un dels participants, un home que fa vint que viu a Catalunya, expressa que ell no portarà aquí els seus fills perquè no vol que ells perdin l'arrels. I diu que potser els portaria si hagués alguna escola on s'estudiés l'àrab i l'islam. I afegeix, que qui ha d'obrir escoles d'aquests tipus és el govern marroquí.

Els pares no solament demanen que l'escola ensenyi l'àrab, també volen que l'escola faci classes de religió musulmana, perquè s'entèn aquest ensenyament com el fonament educatiu del nen. Però simultàniament es reserva per a la família la base i les orientacions d'aquest ensenyament. Per a tots els pares i mares, "la família ha d'ensenyar en el respecte".

Però gran part de les famílies marroquines creuen que aquesta formació no pot fer-la l'escola, primer perquè és una escola que s'identifica com a transmissora d'una cultura i d'unes formes de fer que no són les pròpies, segon perquè l'escola és una institució representativa d'una cultura i d'una religió que per a alguns representa l'oposat al que ells creuen i en darrer terme perquè, en part, viuen l'educació escolar com aliena a les seves

necessitats i experiència. Per aquestes raons quan es pregunta sobre si l'escola té capacitat per ensenyar en la tradició i el respecte, es diu:

"No bé, l'escola també. Bé, l'escola i la família això del respecte, jo crec, eh? L'escola també pot ensenyar en el respecte no? Però en principi ha de ser a través de la família" P.3.16

"Aquí l'escola no pot... i jo sí que puc [diu un pare]" A.9.16.

"La família ha d'ensenyar per ser respectuós" A.2.17.

L'escola no pot ensenyar la tradició: l'àrab i l'islam, no per la manca de coneixements, sinó perquè solament pot fer-ho una persona o una institució que estigui en el seu sistema i perquè malgrat algunes de les persones que han participat en la recerca arriben a reconèixer el paral·lelisme en alguns dels valors que transmet l'escola -occident- i l'islam -la família-, sempre surt allò que separa un i altre discurs i aquesta separació, es troba freqüentment en l'obligació de pregar. La pregària que uneix els musulmans cinc cops al dia i que no s'entén, solament, com la recitació, sinó com la força que uneix en el dia a dia a la *umma*, el poble musulmà.

Pensen que l'educació religiosa ha de donar-la, bàsicament, la família amb el suport de l'imam quan així pot ser, però no solament són els coneixements religiosos els que els pares volen que els fills aprenguin, és un conglomerat format per la religió i per pautes culturals, socials i organitzatives que es senten com a pròpies, de la comunitat. I que tenen la funció de formar un espai de control i delimitació amb la societat d'arribada i que l'escola no pot transmetre, perquè com s'ha comentat, no

forma part del seu sistema i perquè li falta l'autoritat moral que té la família i la comunitat marroquina a partir de l'islam.

Un pare expressà amb claretat el que les famílies opinen sobre la tasca de l'escola:

"Els professors no tenen res a fer, solament han d'ensenyar que són a Espanya i ensenyar àrab, espanyol i català i per exemple les coses que feu vosaltres, però en les coses nostres no poden fer res" A.8.20

I a continuació a la qüestió sobre quines són les seves coses, respon:

"Primer la religió, després respectar la família, com comportar-se amb la família, amb la gent" A.8.20.

S'entén l'educació com a una acció essencialment conservadora, mentre que l'escola, respecte els seus valors representa el canvi i la novetat.

Després del que s'ha expressat, la qüestió a plantejar-se és: si aquesta és la situació, perquè els pares volen que l'escola ensenyi l'islam?. I la resposta en aquest dilema cal buscar-la un cop més en la història viscuda i en els valors (Zehraoui 1994). Els pares volen que l'escola ensenyi l'islam perquè és una forma d'apropar la seva funció, almenys en part, a l'educació que ells creuen bàsica i perquè és el model d'escola i d'educació que tenen com a referència en el país d'origen. Volen religió però tampoc s'atreveixen a sol·licitar-la, ni saben com demanar-la, no saben com apropar-se a l'escola, la institució del saber i per a ells de l'aculturació dels seus fills vers la tradició i de l'enculturació a través de la llengua catalana i castellana en la cultura de

recepció.

Però malgrat l'absència d'aquest ensenyament i la visió de l'escola que s'ha exposat, els pares també es manifesten contents amb aquesta, perquè algunes de les pors que inicialment tenien no s'han confirmat:

"No els passa igual que a nosaltres amb el treball, hi ha molta diferència entre el col·legi i el treball. Quan vaig portar els meus fills pensava: potser els tractaren com a nosaltres en el treball, però veig que no" A.3.19

Els pares diuen que a l'escola d'aquí s'aprén més que a la del Marroc i així ho expressen:

"Si al Marroc aprenien un 50%, aquí els ensenyaran un 100 o 200% més les seves possibilitats" A.9.19

També estan satisfets de l'escola perquè no es pega als nens i nenes i perquè el professorat els respecta:

"La veritat no peguen els nens, al Marroc sí, no peguen els nens, parlen amb els nens amb respecte, per exemple, si un nen no fa els deures, diu la causa per la qual no ha fet els deures... la veritat, estem contents" P.8.20.

Per a les famílies que tenen més problemes econòmics, l'escola té una funció social que supera l'educativa, ja que la possibilitat de gaudir d'una beca de menjador millora en molt la qualitat de vida que gaudeix la família, ja que aleshores els nens són atesos i la mare, usualment ocupada en les tasques de la casa, té temps per dedicar algunes estones als més petits.

Malgrat les excepcions, els pares pensen que a l'escola hi han d'anar els fills i les filles. Reconeixen que les coses han canviat i que ara aquí, com també ara al Marroc, les dones també han de treballar, ja que ara els diners són més importants que abans i el que cal fer, per tenir-ne, és treballar.

Però en alguns casos també s'observà que els pares porten els seus fills a l'escola, perquè hi ha una pressió social per escolaritzar que els ha arribat, primer, a partir de les famílies marroquines ja assentades i en segon lloc a través dels serveis socials, sobretot en el cas de les noies. També perquè, com ells diuen, l'escola ensenya "les coses bones" per aprendre el català i el castellà, idiomes que són necessaris per trobar treball. I en aquest sentit s'entén que alguns pares parlin de l'escola sota el qualificatiu de "lingüística", ja que per a la població marroquina l'escola mostra el repte d'aprendre una llengua o llengües que no són les seves. Com explica un fill:

"L'escola per a la gent gran com el meu pare o la meva mare és un canvi molt important.. saben que l'escola és un bon camí perquè puguem aprendre a parlar i de tot"
A.1.7.

Però també és cert que els pares no s'assabenten gaire del que succeix a l'escola. A la qüestió de si saben el que estan estudiant els seus fills un pare contesta:

"No sé, sé l'escola on van però no sé què hi ha allà"
P.3.13.

I es justifica dient que no ho sap perquè el treball no el permet dedicar-se a aquestes qüestions.

L'escola ocupa un reduït espai en les converses entre els fills i el pare, i els deures tenen un valor secundari. El que preocupa als pares és el futur laboral; l'important per als adults és que trobin feina, qualsevol feina que sigui digna i el millor remunerada possible, i en aquesta preocupació el paper de l'escola no és gaire important. Tot i que per les mares el col·legi té un valor més rellevant, atès el seu analfabetisme. Cal recordar que no han anat mai ni a l'escola alcorànica ni a l'escola nacional i que veuen la formació com un remei per solventar molts dels problemes que aquí tenen. Per aquest motiu una mare explica que l'escola és important:

"Perquè els seus fills han après ha parlar i poden viure més bé, poden fer números, comprar" A.6.9.

Un cop esmentats els motius pels quals els pares es senten satisfets amb l'escola, cal exposar la valoració que fan de la seva tasca.

Els pares, com també han fet els fills, fan una valoració comparativa, per valorar l'escola que viuen els seus fills posant com a referència l'escola marroquina:

"Aquí millor, perquè en el col·legi els professors expliquen i els nois es queden dins del centre, no se'n van de l'escola... Nosaltres en el Marroc, els professors solament van per a cobrar cada mes, no tenen ganes d'explicar..." A.2.20.

Alguns pares valoren positivament l'escolarització del seus fills perquè han vist la utilitat d'aquesta a casa, per exemple, quan aquests han ajudat a entendre alguna paraula; a llegir un document laboral o de regularització; a omplir un document i a traduir-li el que li comunica el professor o professora. També en

algunes cases es valora el que han après a l'escola, perquè en ocasions els fills de forma informal, ensenyen el català i el castellà als seus pares, i tots aquests fets fan que es sentin satisfets amb la instrucció i col.laboració dels seus fills.

Els pares són distants de l'escola, tan si l'han conegut com no, ja que l'esforç personal per situar-se laboralment, en el país d'origen i en el d'immigració, els ha fet oblidar aquesta experiència o bé ha invalidat la tasca d'aquesta institució.

Els pares, malgrat se senten distants de l'escola, atesa la seva escassa formació escolar i al minso paper que ha jugat en la seva vida laboral, valoren l'escola com allò que no tingueren. Per aquest motiu quan un fill o jove de la comunitat mostra capacitats per estudiar o ha aconseguit arribar a un nivell d'ensenyament superior gaudeix de la seva admiració, sobretot dels pares, perquè veuen com el seu fill és sol.licitat pels homes de la comunitat, per tal que els llegeixi la seva correspondència o solucioni alguna problemàtica administrativa.

Altre element que permet comprendre el paper de l'escola dins de les famílies marroquines, es troba en una organització familiar que s'ha construït sota un cert domini d'allò productiu, en recerca de la millora econòmica familiar el més ràpid possible -en ocasions sota uns costos personals i familiars altíssims-, i en aquest procés, l'escola i el saber, no es valoren si no responen al que ha marcat la seva experiència, el treball. Per aquest motiu l'escola, sovint, es situa com a una institució utilitarista, que facilita aprendre a escriure, a llegir i a comptar amb la finalitat de treballar i no tant de conèixer. La formació que es surt

d'aquest marc els és difícil encaixar-la en el seu marc vivencial i per aquest motiu no hi ha o no s'expressa interès per la reflexió, per conèixer més enllà de la realitat cultural que la comunitat està construint i reproduint. I per aquests motius, els pares no valoren les activitats extraescolars, les accions educatives i els aprenentatges que no evidencien el seu utilitarisme.

Quan als pares i adults se'ls pregunta si a casa s'han donat canvis a causa de l'escolarització, responen que no s'han donat canvis, que el canvi en l'escolarització ha estat la facilitat per escolaritzar als seus fills. Però el cert és que sí que s'han donat, atés que els fills a través de l'escola o a través del treball tenen uns elements de referència que poden contrastar amb el discurs familiar i per tant poden o estan orientant el seu futur amb canvis que ara els pares no perceben, però que a mig o llarg termini aniran manifestant-se, com ja s'ha exposat quan s'han parlat dels joves.

Aterrant sobre la idea de professor que tenen els pares, s'observa que en part està ancorada en el passat en quant a disciplina, però també es recull que se li demana una actitud comprensiva amb la situació educativa del seus fills. Per als pares l'actitud de l'alumne vers el professor ha de ser de respecte, cal no mirar-lo als ulls quan aquest et parla i donar-li el tracte d'una persona que ensenya, seguint el model del professor alcorànic i el respecte per qui sap:

"... Hi ha professors que saben molt, per exemple: saben d'altres llocs, han d'estudiar, saben com està l'escola... també expliquen molt bé" A.2.17

En alguna mesura les famílies marroquines estan repetint la situació escolar del Marroc, on es donen uns

ensenyaments clarament identificats com a religiosos, els que s'imparteixen a la mesquita i els de l'escola nacional, que tot i ensenyar l'Alcorà, la seva funció, per aquestes famílies, és transmetre instrucció i no coneixements religiosos i morals. Per aquest motiu creuen que els seus fills han d'anar, també en el context d'assentament, a les dues escoles. A l'escola alcorànica que s'estan formant en algunes mesquites o a l'empara d'algun imam i a l'escola pública.

"Una per les qüestions religioses, morals, ètiques, a la mesquita s'expliquen coses... no anirem de gresca o no anirem a malversar els diners o no anirem a jugar a les cartes, no!!; s'expliquen les coses, el respecte entre un i l'altre, a pregar..." A.3.23.

"Tampoc no han de dir mentides, no robar, no parlar quan l'adult parla, no beure alcohol, no matar, aprendre el respecte que els pares van aprendre i a l'altra perquè si solament van a la islàmica, perden el treball de demà.." A.3.20

Atesa aquesta opinió, se'ls ha preguntat als pares si ells volen una educació diferent de la que volen els altres pares, i alguns han respost que l'educació que volen els altres i ells és diferent, i en aquest sentit la diferència es posa, altre cop, en les qüestions religioses. Però per a altres és la mateixa educació escolar perquè creuen que la pròpia solament pot ensenyar-la la família, la comunitat musulmana, ateses ja no solament la diferènciació entre el discurs educatiu de l'Islam i de l'escola, sinó les diferències que ells estableixen entre la pròpia religió i la dominant en la societat de recepció a partir, en ocasions, d'estereotips.

"Nosaltres com els catalans, som iguals!, no hi ha cap diferència. Com en un home i una dona. Hi ha diferències, per exemple, en la religió, nosaltres tenim un sol Déu, per vosaltres no, dos o tres¹⁰" A.2.18.

Però aquest fet diferencial entre una i altra població, no comporta que el pares marroquins vulguin escoles diferenciades. En general han manifestat que el cal és una escola per a tothom, no una escola diferenciada. Però també alguns pares, recolzant-se, en el rebuig que han viscut alguns fills, en les dificultats per comprendre el procés escolar i també en la necessitat de dominar el discurs educatiu que reben els fills, semblen temptats a fer alguna diferenciació, esmentant que:

"Així estarien més connectats, hi hauria més contacte entre marroquins i podrien aprendre més, aprenien més bé l'idioma i aprenien més" A.6.10

En aquestes opinions també hi ha la por que el jovent marroquí qüestionari la seva religió, influenciats pels seus amics no musulmans i per les influències que l'escola pot afegir a través d'un discurs que ells consideren occidentalitzat.

¹⁰ Una de les creences més importants per a l'islam és la unicitat, "Solament hi ha un Déu, i Al.là és el seu nom" recita un versicle de l'Alcorà. Per aquest motiu els creients musulmans tenen dificultats per acceptar que en la religió cristianocatólica, la que ells suposen que segueix tota la població occidental, s'entengui la figura de Déu a través de Crist i l'Esperit sant, cosa que els dóna peu per interpretar l'existència de més d'un Déu en el cristianisme.

5.2. Què opinen els joves sobre l'escola que han viscut a Catalunya

Si algunes paraules reflecteixen l'opinió dels joves sobre l'escola que han conegut, aquestes són acceptació d'allò que han viscut i també satisfacció amb gran part de la seva experiència escolar, a partir de la comparació amb l'escola marroquina:

"De fet t'eduquen a més a més de donar-te classes perquè allà només es dóna la classe i "fotre el camp", aquí és molt diferent. Prefereixo molt més el sistema educatiu d'aquí que no pas el d'allà, segur" P.1.19.

Aquesta opinió és una constant, els joves sempre troben l'escola que els ha rebut més qualificada, millor dotada de material i de recursos que la que visqueren en el país d'origen:

"L'escola no és com aquí, no et donaven papers, fotocòpies, ho posaven a la pissarra i tu tenies les llibretes i havies de copiar. El professor surt, t'explicava el tema i anaves fent exercicis és com aquí, però molt diferent" P.6.8

I alguns reconeixen, sobretot els que han tingut més facilitats per trobar feina, que la seva escolarització els ha aportat un bon bagatge:

"Primer venir d'un país a un altre és un canvi fort, venir d'un país que s'està molt i molt malament a un altre ques s'està bé i a més a més poder aprendre la llengua, la cultura, comunicar-se i estar a gust al poble: tot això ja és quelcom molt fort. En acabat, el que faria falta per anar bé és una feina. Jo crec que gràcies a l'escola he après el català i amb això

potser he aconseguit feines bones... comunicar-te amb la mateixa gent..., anar pel carrer sense por que ningú et cridi i et digui alguna cosa i tu sense saber què dir-li.. com un ciutadà més del poble" A.1.24

Però d'altres, sovint els que han tingut o tenen problemes per trobar treball o situar-se en el context sociocultural d'arribada expressen que han abandonat o fracassat en l'escola i en l'institut perquè tenen dificultats per situar-se enfront de la institució, no entenen què se'ls demana ni la seva organització. I en aquest sentit alguns exposen que caldria algun tipus d'acció educativa, específica, dirigida als que han arribat més grans a Catalunya perquè són els que menys experiència escolar tenen.

Però independentment de la seva situació, tots els joves coincideixen que cal que l'escola sigui de tohom i per a tothom, no troben sentit a una escola separada, ni a part per als marroquins ni separada per als espanyols.

Quan als joves se'ls demana què canviarien de l'escola o quines coses farien diferents a les que han viscut en l'àmbit escolar, contesten que la relació amb el professorat l'han trobat correcte i que el tracte que han rebut de la institució també ho ha estat. Solament, alguns d'ells fan algun petit comentari sobre la relació amb els companys. Els hagués agradat tenir-la millor, no perquè hagi estat dolenta, sinó perquè en alguns casos no ha estat l'esperada.

En general en un primer intercanvi de parers sobre la seva escolarització, no demanen res més del que se'ls ha donat, no canviarien res del seu procés d'aprenentatge. Però si s'aprofundeix una mica en la qüestió, el que demanen -alguns fent referència al que diuen els pares-

és formació religiosa i en llengua àrab, entenent totes dues formacions com una sola:

M. "... la gent que està a Espanya parla espanyol, parla català, ara solament els falta aprendre l'àrab...

E. I per què penses que és important aprendre l'àrab?

M. Per aprendre religió" A.8.18

Però algun jove també entén la necessitat de saber les llengües d'origen com a una forma de conservar el patrimoni cultural i lingüístic del país d'origen i de la família:

"Quan neixen aquí, diguéssim, ja són catalans, però el meu fill serà de la mateixa sang que jo; jo he sortit de la sang del meu pare, que ve d'un país, d'una llengua que no s'hauria d'anar perdent, perquè per exemple, si no aprén l'àrab ni el berber, què passarà? que un dia, no sé.. d'aquí a quatre-cents anys diguéssim tot el que ha passat des del meu avi, no existirà. Jo crec que per anar mantenint això sí que s'hauria d'aprendre, per no perdre'l" A.1.20

El desig que l'islam també sigui ensenyat a l'escola, està lligat amb el discurs dels pares sobre la tradició i per tant a la formació familiar que han rebut. A través de l'Islam han après un codi moral que tot i que es mostra diferenciat -en les arrels i en les pràctiques- no ho és tant diferent com ells creuen, ja que quan fan referència als elements de la moral musulmana, aquests es solapen amb valors o comportaments que també rebutja o accepta la moral dominant en la societat d'arribada i, per tant, en l'escola, com són: no matar, no robar, el respecte pels pares i la gent gran...

Però per altra banda expressen certes reticències a la idea que l'escola o l'institut ensenyi l'islam, ja que consideren aquest com quelcom propi, com uns coneixements que solament pot donar un creient, "un marroquí":

"No, religió no, no t'ho pot ensenyar l'escola, no n'ensenya" P.1.21

I en general esmenten que la formació religiosa solament la poden ensenyar els pares:

E."Hi ha coses que només poden ensenyar-les els pares marroquins i que no les poden ensenyar ni a l'institut, ni les pot ensenyar l'escola?"

J. Sí

E. Què?

J. Bé, primer la religió, a resar o així i ja està" A.9.22.

I en aquest sentit quan al llarg del treball de camp un jove escolaritzat a l'institut comentà que en aquest s'ensenyava l'islam, els seus companys -tots amb l'escolarització finalitzada- digueren que això era impossible, fins que no es feren els pertinents aclariments i quedà clar que el que estudiava era una aproximació històrica a les religions. És a dir, per al jovent marroquí la institució no està capacitada per ensenyar a resar i tampoc per ensenyar les pràctiques religioses que es consideren pròpies de l'islam.

Alguns joves han fet esforços molt importants per adaptar-se a l'escola, del "no entendre res" dels primers dies, han passat a superar en un o dos cursos gran part de les assignatures i en alguns casos, una minoria, han seguit o volen seguir estudis més enllà dels obligatoris. Tot i que, en general no tenen suficient coneixement del

sistema d'ensenyament on són ubicats. La formació professional la veuen més propera perquè coneixen alguns joves de la comunitat que són en aquests estudis, però altres alternatives, com el batxillerat, o formacions no reglades són quasi inexistentes per a ells.

També s'ha copsat que no hi ha una creença que l'estudi és un camí obert per a ells, perquè domina el pragmatisme de posar-se a treballar al més ràpidament possible. Alguns no entenen que a través de l'estudi hi ha la possibilitat de superar la situació cultural i social que ara viuen (Mazouz 1988). Potser perquè la millora que viuen ara, comparant el que han viscut, almenys de moment, els satisfà. I també perquè s'adonen de la situació de precarietat que es viu a casa i això fa que no es plantegin seguir estudiant, i sí treballar per col.laborar amb casa:

"Perquè si estudio i el meu pare treballa ha de comprar molts llibres i... moltes coses... Perquè també quan ell sigui vell ja no treballarà però jo haig de treballar com ell ha de treballar per mi. Jo he de treballar per ell" P.4.15.16.

Els joves, en general, quan parlen de l'escola, sovint, l'entenen com allò que no han pogut fer els seus pares, però fan més referència al coneixement que hi poden obtenir que no al treball, sembla com si per a ells coneixement escolar i treball fossin dos móns desconnectats en alguna mesura. No es veu fàcilment la relació entre estudi i treball, possiblement perquè a casa, en la seva història familiar, el que els ha permès en sortir-se de la seva situació està en el treball realitzat pel pares i en el seu cas pel germans grans i no tant en la formació rebuda a l'escola. I també perquè l'escola no recull, malgrat els esforços fets per alguns

mestres, alguns dels referents socials i culturals sobre els quals s'ha fonamentat la seva experiència social i cultural a través de la trajectòria migratòria (Colectivo Ioé 1996).

Però l'escolarització no es viu igual en totes les cases.

Alguns fills comenten que els seus pares no han anat mai a l'escola per informar-se del que fan els seus fills, però aquests justifiquen la situació, esmentant que els pares valoren l'escola i que cal entendre que:

"L'escola per a la gent gran com el meu pare o la meva mare és un canvi molt important.. saben que l'escola és un bon camí perquè puguem aprendre a parlar i de tot".
A.1.7.

Però com exposa un jove quan se'l pregunta pel valor de l'escola per als pares, aquesta valoració està prou determinada, ja que limita la formació a allò bàsic, tenint en compte la diferenciació entre la dona i l'home en la tradició que han viscut els pares i també donant relleu al paper del treball:

"... Depèn, a les nenes, aprendre a parlar i escriure, i a 8è, doncs a casa. I els nens potser et deixen fer batxilletar, però als 16 anys, a espavilar-te i a buscar feina. Això la majoria eh? Després hi ha excepcions"
P.1.21

Però aquestes circumstàncies van canviant, en altres famílies, tot i que poc a poc, sobretot quan la situació econòmica i d'estabilitat familiar millora, ja que l'educació escolar guanya espai en el projecte que els

pares tenen per als fills. Aquest és el cas d'un jove que explica:

"Al meu pare no li interessa pas que treballi, l'interessa que estudiï... [i explica] treballes un any, dos anys i ja està. I no faràs res més. Faràs de manobre o així, no tindràs cap professió. Però si estudies tindràs més possibilitats d'una cosa millor" A.9.10.

Els joves que s'han escolaritzat aquí i que millor han connectat amb la societat i que més estabilitat laboral han aconseguit, pensen que l'escola té un paper a desenvolupar en la formació dels més joves que no veuen els seus pares i manifesten:

"No sé, avui en dia per a ser algú, has de saber i per saber, n'has d'aprendre, i suposo que l'escola és el punt de mira i el punt de sortida, diguéssim, des d'allà el nano i la nena, des d'allà comencen a créixer" P.1.22

Aquests joves veuen la necessitat que els nens i les nenes vagin a l'escola i, en clau de futur, parlen de l'educació i del que esperen per als seus fills:

"El meu pare, diguéssim, no ha anat al col·legi, no ha estudiat, jo si...jo he anat al col·legi, he estudiat, parlo perfectament, no he tingut tants problemes per viure com han tingut ells i suposo que el meu fill que tindria, diguéssim, no sé... hauria de tenir molt més del que he tingut jo, perquè naixerà aquí, suposo, i viurà aquí quasi tota la seva vida. Jo crec que hauria de tenir [dret] a una millor educació" A.1.20

Quan s'interrogà sobre el futur dels joves marroquins a Catalunya un noi contestà:

"No sé, no sé, però jo crec que canviarà, canviarà un dia i un marroquí serà igual que un espanyol". A.6.18.

I, afegeix, el que ens fa diferents és la religió. Però també expressa:

"A la meua aula a vegades... n'hi ha uns que són testimonis de Jehovà, altres són cristians i nosaltres som àrabs, som tres religions diferents i no passa res" P.6.18.

6. PROCÉS D'INTEGRACIÓ I D'ESCOLARITZACIÓ EN LA COMUNITAT MARROQUINA.

En aquest apartat s'ofereixen unes reflexions a partir de les aportacions que han realitzat els participants en la recerca i de la seva interpretació, per tal d'analitzar els processos d'integració sociocultural i escolar. Aquestes no es presenten com a les conclusions de la investigació, sinó que són reflexions que han sorgit a partir del marc teòric elaborat i de la informació obtinguda, que intenten respondre als problemes i les qüestions que la recerca ha plantejat, proposant, alhora, algunes orientacions per a transformar els actuals processos d'integració sociocultural i algunes de les funcions que l'escola, com a institució socioeducativa, pot exercir en una societat que vol aprofundir en la democràcia i que vol romandra oberta a la diversitat cultural.

6.1. El procés d'integració social i cultural

La comunitat marroquina està impulsant un procés i unes estratègies d'integració que cal llegir-les i comprendre-les a partir del model integrador que la societat d'arribada posa al seu abast, a partir de la funció que per a la societat, de la que formen part, realitzen les persones i famílies d'origen immigrant i també a partir de les condicions en què estan realitzant el procés migratori i d'assentament.

Una primera observació que es pot realitzar, mitjançant la informació que han aportat els participants al procés de recerca, és que les famílies marroquines estan creant una xarxa paral·lela, més o menys feble, a la dominant i que s'estructura a través de gran part dels espais que ocupen i desenvolupen la seva quotidianitat, com són: el consum, el món laboral, cert nivell d'assistència social i en alguns aspectes educatius... que té com a precedent la cadena i xarxa migratòria que els ha facilitat l'arribada fins al seu destí.

La creació d'aquest món paral·lel és una de les conseqüències de la cultura de sobrevivència que estan desenvolupant els treballadors estrangers i les famílies, en l'estret espai de maniobra que la societat de recepció els ha permès ocupar i a partir de la necessitat de construir unes referències culturals i socials que permetin el manteniment i desenvolupament d'una identitat col·lectiva i individual sobre la qual edificar el procés d'assentament i d'integració.

També s'ha observat que dins de les famílies marroquines, en alguna mesura, s'està produint un replegament en elles mateixes, una mena d'autosegregació, com a resposta als obstacles d'integració que imposa la societat de recepció

i a les seves inestabilitats en l'habitatge, en el treball i en les relacions socials.

En aquest context, els objectius de la recerca porten a analitzar la integració i l'escolarització, en una perspectiva que aportí elements de canvi i transformació tant en l'àmbit sociocultural com en l'escolar i, en conseqüència, a preguntar-se, quines són les causes que duen a optar per aquest procés i estratègies d'integració que en alguns aspectes i per algunes persones resta en adaptació.

Els referents que avui dominen el model preponderant d'integració en la societat de recepció i que per tant afecten a tothom, no solament a la comunitat marroquina, responen a un model d'integració sistèmica, basat en elements funcionals i bàsicament productius, que fragmenten la societat i obstaculitzen la solidaritat fonamentada en els aspectes socials i morals que els individus necessiten per recolzar a l'assumpció d'una societat cohesionada com a resposta a l'esmentada fragmentació.

Aquest model de societat cohesionada, és el que es llegeix a través de la defensa, activa i socialment compromesa, dels drets humans com a base del seu contracte social; és el que té capacitat per cercar els referents ideològics que són necessaris per solventar els conflictes que comporta reconèixer i acceptar la diversitat i, també, és el que permet impulsar accions que contestin a una integració dominant que es desenvolupa en els àmbits de la producció i del consum per satisfer les necessitats d'una reduïda minoria dominant (Willis 1994; Beriain 1996), a través d'un model sociocultural de tipus assimilador que té com principals referents de civilització, precisament, els espais del

consum i de la producció.

En una societat dominada pel pes del mercat, el desequilibri -la desigualtat- entre assimilador i assimilat comporta, per a aquest últim, una posició d'inferioritat cultural (Khellil 1991) que el remet cap a espais productius i socials que fàcilment duen a la marginació i l'exclusió, situacions que generen, en alguns casos, respostes d'autosegregació, com a estratègia per intentar fugir d'aquest destí i defensar l'aconseguit. Però sovint aquesta estratègia dóna uns resultats que no milloren la situació ni la relació amb els altres, ja que aleshores el procés diferenciador que comporta l'esmentat model d'integració, estigmatitza la comunitat autosegregada, responsabilitzant-la dels dèficits d'integració que presenta.

Situats els factors que condicionen i també com aquests condicionen el model d'integració dominant a la comunitat marroquina i a la societat en general, és necessari analitzar més a fons i en una perspectiva global, mitjançant les dimensions: funcional, moral i simbòlica, el procés d'integració que les famílies marroquines estan desenvolupant.

En la dimensió funcional, marcada per les relacions productives i econòmiques, és, com a conseqüència de l'anteriorment exposat i també com a resultat de l'objectiu de la immigració -aconseguir treball com a mitjà per millorar la qualitat de vida-, on la comunitat marroquina ha assolit major nivell d'integració o, millor dit, d'adaptació. Es fa difícil parlar d'integració ateses les condicions de precarietat laboral i econòmica que les famílies suporten, i de les iniciatives laborals en què els treballadors estrangers es veuen implicats, com són les xarxes de treball submergit i els mercats

laborals, on s'ocupen els més forts i més submissos, si volen aconseguir treball. O per ser més positius, sí que s'està aconseguint cert nivell d'integració, però aquesta usualment es dóna en la part baixa, en la seva franja crítica.

Però també és cert que en algunes famílies malgrat la precarietat i inestabilitat van aconseguint una certa estabilitat en l'entrada de recursos econòmics, sobretot en aquelles que el pare fa més anys que treballa a Catalunya i en què els fills i filles han aconseguit un cert nivell d'ocupació.

Aquesta relativa estabilitat comporta un nivell d'integració socioeconòmica que ha reduït en alguns aspectes l'assimetria entre societat de recepció i d'assentament i que permet, alhora, l'inici d'una certa integració social i cultural (Delgado 1998) que cal observar amb atenció per conèixer en quin sentit es dóna, ja que aquesta pot desenvolupar-se a través de processos assimiladors, com els que ha descrit Pumares (1996) en el seu estudi sobre la integració de les famílies marroquines a Madrid o en l'univers cultural, religiós i tradicional que els adults estan construint i que ja s'ha exposat en aquest capítol o bé com en el cas d'alguns joves, sovint els que arribaren a Catalunya amb més edat, en la construcció d'una cultura catalanomarroquí a través de l'afirmació en els orígens etnoculturals, però també en l'experiència formativa, laboral i relacional, assolida per alguns en el país d'immigració i per altres en el que és el seu país de naixement, Catalunya (Zehraoui 1994).

En la dimensió moral l'anàlisi és més complexa a causa de la seva magnitud i contingut.

Per una banda cal examinar les dificultats que presenta cercar l'equilibri en l'abordatge dels conflictes dins d'un marc social i legal que reconegui els drets i deures, i per tant el reconeixement de la igualtat i la llibertat per a tothom en la diversitat, fent real i no discursiva, l'acceptació social i política de l'heterogeneïtat i també l'exercici de la igualtat.

Però en el terreny de la dimensió moral, també cal estudiar, per comprendre i transformar, els antagonismes que presenten els referents morals tant per a la societat de recepció com per a la comunitat marroquina. Són el cristianisme i l'islam, l'occident i el món àrab.

La comunitat marroquina ha iniciat i en part està consolidant, en alguns sectors, a partir de la cultura d'origen, la tradició i molt especialment sobre la religió musulmana, un discurs moral que pren cos a través de la vida i organització familiar i també a través d'una educació familiar i religiosa que pretén, en alguns aspectes, perpetuar els valors i les pràctiques dominants en origen. És la resposta als obstacles per exercir els drets reconeguts per la Constitució, a les dures condicions d'assentament i al comportament de la societat de recepció vers la immigració. Però també i simultàneament, és una mostra de la capacitat de resistència i superació que presenta enfront d'aquests obstacles i de la positiva valoració que en general fan del procés migratori.

Aquest retorn sobre l'islam cal entendre'l com una resposta de resistència i com una presa de prestigi davant de la cultura dominant, no com a una oposició a la modernitat, ni tampoc com a un fonamentalisme i menys com allò natural, ja que en part i de mica en mica, les famílies en el procés de reagrupament van acceptant

canvis, que es manifesten, per exemple, en l'obertura de la vida laboral, formativa i pública per algunes joves i dones, i també en l'acceptació d'un nivell d'individualitat cada cop més important dins de la col·lectivitat que compensa el domini i control que aquesta exerceix.

Aquestes accions si bé en l'actualitat poden semblar irrellevants, poden formar, poc a poc, el pòsit d'un nou posicionament en els conflictes que viuen dins del procés d'integració, tant vers la societat d'assentament com cap a la pròpia comunitat d'origen, sempre i quan tota la societat, és a dir amb la seva participació, sigui capaç de reconèixer i exercir uns drets que són de tothom i mostri capacitat per establir uns nivells de tolerància que permetin abordar els conflictes morals, acceptant, alhora, que no tots els valors morals i estils de vida que concorren en la societat, poden ser inclosos dins del marc legal lliurement acceptat per la societat (Delgado 1998) a través d'un procés democràtic obert al canvi i crític amb la universalitat segregadora creada des de l'eurocentrisme.

El procés democràtic al qual es fa referència ha de tenir, per altra banda, l'objectiu d'aconseguir la cohesió social necessària per afrontar la resolució dels conflictes morals i per facilitar la participació de tots els individus i dels grups socioculturals per assegurar als ciutadans l'oportunitat d'acceptar o rebutjar la tradició i també per transformar-la a través de la crítica o bé de la síntesi (Elóseguí 1997) com alguns joves marroquins persegueixen en la construcció d'un nou ordre moral i social que permeti la seva integració.

L'altra qüestió, dins de la dimensió moral, està en què representa per a la societat de recepció i per la comunitat marroquina, que aquesta hagi pres com a orientacions pel model d'integració el discurs de la tradició i de l'islam, atès que receptors i nous assentats són mútuament estereotipats per unes creences de base religiosa, cristianisme i islam, que han crescut a través d'antagonismes i demonitzacions que sovint són utilitzats, per uns i per altres, com a elements de desequilibri i distanciament, que es formulen a través de creences prèviament establertes, que poc tenen a veure amb la realitat i que dificulten la resolució dels conflictes, quan de fet tant uns com altres coincideixen en molts dels valors sobre els quals es fonamenten. En aquesta situació, cal un esforç, en els dos grups, per comprendre la manipulació a què són sotmeses certes creences i alguns creients, a través de l'autocrítica, com a base per obrir un diàleg que permeti establir un equilibri sobre uns conflictes que tenen les seves referències en actituds i comportaments de base racista (Weber 1989, 1996).

La dimensió simbòlica adquireix gran relleu en el procés d'integració, atès que sobre aquesta es construeixen i s'orienten els processos a través dels quals s'adquireixen la identitat col·lectiva i individual i els símbols que la representen.

En un model d'integració que busqui la cohesió social més enllà dels elements simbòlics -elements que per altra banda dominen el model d'integració mercantilista que viu la societat- cercar la comunitat de valors pren una importància vital, atesa la necessitat d'aconseguir la integració simbòlica i la complexitat de posar en comú, no per assimilar, sinó per contrastar i consensuar, aquells valors que permetin buscar i construir la

identitat col·lectiva que sustenta la societat i també, simultàniament, la dels grups socioculturals i individus que la componen.

La comunitat marroquina, en el procés d'assentament, ha optat per construir una identitat col·lectiva que també posa les bases de la identitat individual i d'una identificació que té com a referents més importants, però no els únics, la cultura d'origen, la tradició, i l'islam, referents que alguns sectors, sobretot entre els adults de la primera generació, intenten presentar sota cert immovilisme¹¹, tot i que en la pràctica -i com ells mateixos mostren-, almenys en alguns àmbits, no és així. Per a aquestes persones la tradició i l'islam són les bases de la identitat col·lectiva que en origen han viscut, així com del seu procés migratori i també de la identitat individual -atesa la cohesió i força del discurs musulmà en els àmbits social, cultural i moral- i també, de la seva identificació. No perquè intentin edificar una identitat col·lectiva per oposició i ancorada en el passat, sinó perquè en ocasions és el refugi i la seguretat en una societat secularitzada i marginadora, quan no el compromís amb els parents que resten en el país d'origen.

En el cas del més joves, la integració simbòlica pren altres rumbos, perquè si bé la família i la comunitat els ha transmès les orientacions necessàries per continuar reproduint els valors dels pares, aquests tenen una experiència social i cultural diferenciada dels adults i, en aquest sentit, estan construint uns valors que sustenten un altre model d'identitat col·lectiva i

¹¹ Impulsats pel discurs d'alguns imams que aprofiten les scletxes socials i culturals que comporta el procés d'integració per generar clientelisme.

individual i també d'identificació que no té per què estar fora de l'islam.

Els han crescut aquí i tenen el projecte de viure en un país que si bé representa la inestabilitat laboral i la precarietat en les condicions que faciliten la integració, també és per a molts el país de l'escola, del treball, de la qualitat de vida... -sobretot si tenen en compte la situació que vivien en origen- i per aquestes raons s'aproximen, uns més ràpidament que altres, cap a fòrmules d'empatia, d'amistat i d'acceptació cap als altres, que han de possibilitar la comprensió, no exempta de respecte crític, de les institucions i de les persones, de les seves opcions, individuals i col·lectives, i també del pes que té la religió en el seu procés d'integració (Crespo i Nicolau 1998). Amb l'objectiu que aquest procés doni els resultats positius que es poden esperar, la societat d'arribada, de que formen part, ha de ser capaç de donar les passes necessàries per aconseguir una integració social i cultural, i també legal i política -cal no oblidar que els joves han sentit el valor dels drets per a tothom des de l'escola- que posi en el mateix plànol sociocultural totes les persones independentment del seu origen i nacionalitat.

6.2. El procés d'integració escolar

Abordar el procés d'integració escolar realitzant previament una anàlisi sobre la integració de la comunitat marroquina en el context social i cultural, respon a un model d'integració escolar conscient que el procés integrador que viu la comunitat marroquina i particularment l'alumnat, ha de produir-se simultàniament en altres espais i també a la necessitat d'un

posicionament comprensiu del projecte migratori per entendre algunes de les característiques de la integració escolar.

L'escola no pot integrar ni l'alumnat pot integrar-se si viu un procés de marginació o exclusió fora del centre i si el centre educatiu no és conscient d'allò que succeix al seu entorn i fora del context escolar a l'alumnat.

L'escola ha de plantejar-se la integració en tres sentits:

- Primer, ha de procurar la integració de l'alumnat en la xarxa relacional i formativa del centre.

- Segon, ha d'aconseguir la integració de l'alumnat a l'aula.

- Tercer les accions integradores, abans esmentades, han d'afavorir la integració sociocultural de l'alumnat fora de l'espai escolar i en una perspectiva de futur, ha d'afavorir la integració sociolaboral.

Els centres escolars han de desenvolupar el projecte educatiu sota aquestes orientacions bàsiques i han de ser conscients que les accions educatives que no afavoreixen aquest model són un entrebanc per a la necessària cohesió social.

Exposat el marc d'anàlisi sobre la integració escolar de l'alumnat, cal dir, en primer lloc, que l'escola per a les famílies marroquines es revela com a una institució satisfactòriament valorada, per comparació amb la d'origen i en si mateixa, tant per a l'alumnat com per als pares, atès que aporta uns guanys significatius a la vida quotidiana de les famílies en el seu procés

d'assentament com en aquest capítol s'ha exposat. Però també s'ha copsat que l'escola i els pares són en gran part uns desconeguts que necessiten establir un espai relacional per millorar el seu mutu coneixement. Per iniciar aquest diàleg ambdós interlocutors han de tenir en compte que:

1. El que s'aprèn a l'escola s'ha d'exercitar en l'àmbit sociofamiliar, ha de tenir una utilitat que projecti l'après a l'escola cap el futur dels infants i joves, més enllà dels aprenentages instrumentals i de les immediateses. Cal una continuïtat entre el projecte escolar i el familiar que implica per part de la família: primer, l'existència d'un projecte formatiu pels fills dins de la trajectòria migratòria; segon, la capacitat d'anàlitzar la funció de l'escola a través dels canvis que viu la família al llarg del procés d'assentament i tercer, la capacitat de situar l'escola i l'educació familiar com quelcom complementari i no com oposat (Zeroulou 1985).

Aquests condicionants no s'han trobat, generalment, dins de la població participant, es pot dir que s'han donat extraordinàriament, i de forma aïllada dins de les famílies. Però cal tenir en compte que poden donar-se si es promouen programes d'intervenció socioeducativa, dirigits als pares amb la finalitat que compreguin el procés escolar i la funció de l'escola en la societat on viuen, sensibilitzant-los, alhora, sobre els canvis socials i culturals que la societat està vivint.

2. L'escola, en una mesura o altra, tendeix a promocionar la participació de l'alumnat a través dels aprenentages i activitats o bé a través de les relacions socials que s'estableixen entre l'alumnat i el professorat. Els requisits per seguir el ritme de participació escolar

són: coparticipar del model cultural que l'escola impulsa i dominar els codis socials i culturals dominants. No és suficient el domini de les llengües d'aprenentatge com creuen els pares marroquins -i algunes polítiques educatives-. Cal tenir en compte que satisfer ambdues condicions des de la posició d'inferioritat cultural i marginació que tendeix a viure l'alumnat és complex.

L'escola, per aquest motiu, hauria d'analitzar molt detingudament les repercussions d'algunes accions educatives, ben intencionades, que separen l'alumnat de la seva classe per tal reforçar o complementar alguns aprenentatges, ja que, en ocasions, aquestes mesures duen a categoritzar-los o equiparar-los amb alumnes amb necessitats educatives especials, quan no ho són, ja que a través d'aquestes accions es reitera la seva inferioritat cultural. I també caldria redreçar aquelles accions que tendeixen a posar-los a tots, sota el mateix rètol.

3. L'escola per a les famílies marroquines és canvi perquè és aprenentatge; implica raonament sobre allò que s'aprén i la confrontació amb l'entorn porta a l'assumpció de criteri, és obertura a un model social i cultural que no es sent com a propi per història vital i cultural, per les característiques de l'experiència migratòria i sovint pel tracte social rebut en l'assentament. Per tant, assumir aquest paper de canvi per a les famílies marroquines, en un moment de replegament sobre l'islam i la cultura d'origen, és complex, ja que el discurs educatiu familiar que sosté aquest replegament té una vessant conservadora que fa difícil acceptar aires nous per la por a perdre les arrels. En aquesta situació l'escola hauria de recollir en les seves accions i continguts, objectius que tinguessin la finalitat d'apropar les dues institucions -

la família i l'escola-, no per assimilar i sí per intercanviar i transformar la realitat social i educativa del seu entorn.

En aquest sentit, s'hauria d'impulsar un model de participació de les famílies en el procés escolar fonamentat en:

- Rescatar tot allò positiu de la vida familiar, malgrat les distàncies que en ocasions semblen dominar a la família i l'escola.

- Incentivar la presència en les aules dels pares com a protagonistes d'experiències migratòries i de l'intercanvi cultural que han viscut o viuen, per tal de transmetre la normalitat, la riquesa i les dificultats d'aquestes experiències.

- Emprar l'experiència laboral i vital dels adults com a un element d'aprenentatge (Levin 1988).

4. En el model escolar, infància i joventut, malgrat el paper reproductor de l'escola, són sinònim de canvi i per canviar cal poder entendre el que passa en l'entorn, cal tenir capacitat per respondre a partir d'uns referents que mostrin certa sensibilitat a les orientacions escolars i educatives que porten al canvi i cal viure en un espai sociofamiliar on sigui possible contrastar la informació recollida a través dels aprenentatges.

Per a les famílies marroquines infància i joventut representen continuïtat dins d'un projecte familiar més o menys tancat que exerceix un important control sobre els individus per la por que aquests s'allunyin d'un model familiar que intenta mantenir-se cohesionat com a estratègia defensiva dels guanys realitzats a través del

projecte migratori. Aquesta doble situació suposa l'existència d'un currículum paral·lel (Colectivo Ioé 1996) que manté les distàncies ja expressades pels pares quan diferencien entre la "seves coses" i les de l'escola.

5. Els pares porten els fills a l'escola perquè és una forma de respondre positivament a les seves mancances formatives, a la seva inexperiència escolar, a les dificultats que els presenta el seu nivell de formació quan es troben limitats pel si jo no sé llegir, si jo no sé anar a l'hospital, si jo no... almenys que el meu fill ho sàpiga. I esperen que l'escola doni als seus fills la possibilitat d'un treball millor. Però els pares no van més enllà quan parlen de l'escola, no s'aproximen al paper i al procés formatiu que aquesta pot aportar, ni en els aprenentatges ni en els continguts. Com explica un dels participants en la recerca: en el cap dels adults hi ha una boira que no els deixa veure amb claredat el paper de l'escola i aquesta boira està formada per la manca de formació i d'informació, per la posició de feblesa en la construcció de la seva cultura, una cultura que en part és de sobrevivència, primer a través de l'adaptació i posteriorment de la integració.

6. Els pares han aconseguit la posició sociolaboral que avui tenen, mantenint-se distants del discurs formatiu que l'escola promou. Ells són uns treballadors i a través del treball han aconseguit millorar, i si es té en compte la seva situació en origen i durant els primers anys d'immigració, la millora és important. I en conseqüència, la idea de futur que tenen els pares i que han transmès als fills té com a referència el treball, però no una millor formació. I per aquest motiu, la feina és, per als joves, el camí pel que cal optar si es vol aconseguir una estabilitat, no solament laboral, sinó en el projecte

migratori que iniciaren amb el seus pares. En aquesta situació cal que els centres educatius, i molt particularment els de secundària realitzin una acurada orientació professional, no perquè tothom hagi de continuar amb els estudis, sinó per posar les bases de la seva futura integració socioprofessional.

7. Les famílies marroquines veuen l'escola en una doble vessant, per una banda reconeixen la utilitat, sobretot en els aprenentatges lingüístics i més pràctics i per altra es distancien d'aquesta, ja que la conceben com a una institució aliena, a part del seus objectius educatius. Aquesta situació, si bé d'entrada es presenta com a un obstacle per a la integració, també pot entendre's com a una característica particular que cal situar entre l'escola, com a institució que reconeix i accepta la diversitat, i la comunitat marroquina com a membre de la comunitat escolar, que defensa certa diferenciació. Però el problema no és l'acceptació d'aquesta diferenciació o d'altra, sinó la diversitat de diferenciacions que a l'escola se li poden plantejar des de diversos grups culturals. Què ha de fer o pot fer l'escola en aquestes circumstàncies? Una escola, -una societat- oberta al canvi i a la diversitat cultural, ha de tenir clar que no és possible, que és il·lusori, assumir totes les variables que presenten els diversos grups culturals. El que sí és possible per a l'escola és transmetre uns continguts sensibles i defensors de la diversitat, a través dels valors que possibiliten la convivència, que connecten amb l'entorn sociocultural i que complementen, en una mútua actuació, els ensenyaments familiars i aquells que els infants i joves obtenen a través d'actuacions educatives no formals.

Aquesta situació educativa comporta la necessitat de dibuixar, clarificar les fronteres -imaginàries i tan provisionals com els interlocutors estableixen- entre l'espai públic que l'escola ocupa, a través de la seva funció educativa i social i el privat que representa la família i, en el seu cas, la comunitat, per des de ambdues posicions recolzar la cohesió del projectes educatius i integradors que presenten, a través del respecte i la tolerància crítica.

Per dissenyar aquestes fronteres cal, obrir el diàleg necessari entre l'escola i les famílies marroquines, ja que a través d'aquest poden diluir-se alguns dels obstacles que a priori es presenten insalvables, com per exemple, alguns aspectes de la cultura tradicional i de l'Islam, que podrien reduir-se a accents educatius, perquè els pares i l'escola tenen l'objectiu que els infants i els joves aprenguin i aconseguixin un nivell satisfactori d'integració a través d'un model sostingut per la recerca de la convivència, i no de la coexistència.

BIBLIOGRAFIA

A.A.D.D. 1995. *Inmigrantes marroquies y senegaleses en la España mediterránea*. Gozávez, V. (Dir). València. Generalitat Valenciana.

A.A.D.D. 1995. *Nato in Marocco immigrato in Italia. Parlano i marocchini che vivono nel nostro paese*. A. Bruno (Coord.). Milano. E. Ambiente.

A.A.D.D. 1998. *Escola i marginació escolar. Perspectiva escolar*, n° 225. Barcelona. Rosa Sensat.

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. 1993. *Quelle école pour quelle intégration*. París. Hachette.

AÏSSOU, A. 1987. *Les beurs, l'école et la France*. París. CIEMI/L'Harmattan

AZZIMONTI, F. 1994. De l'alfabetització al projecte col·lectiu. F. Carbonell (Coord.) *Sobre interculturalitat* 2, pp. 121-133. Girona. F. SER.Gi.

BENABDENBI, F. 1996. *Historia de parejas*. A. Belarbi i F. Mernissi (Coord.) *La mujer en la otra orilla*, pp. 115-129. Barcelona. E. Flor del viento.

BERIAIN, J. 1996. *La integración en las sociedades modernas*. Barcelona. Anthropos.

BORGOGNO, V. i ANDERSEN, L. 1986. *Les rapports de cohabitation dans tous leurs états. Contribution à un renouvellement des cadres interpretatifs de l'insertion des jeunes immigrants*. G. Abou Sada i H. Milet, *Génération issues de l'immigrations. Memoires et devenirs*, pp. 181-197. París. Arcantère.

BOTEY, J. 1986. *Cinquanta-quatre relats d'immigració*.
Barcelona. Diputació de Barcelona.

BOUHDIBA, A. 1997. El sentido de la fe en el islam. M.A. Roque (Ed.) *Identidades y conflicto de valores. Diversidad y mutación social en el Mediterráneo*, pp. 225-232. Barcelona. ICEM.

BURQUIA, R. 1996. La mujer y el lenguaje. A. Belarbi i F. Mernissi (Coord.) *La mujer en la otra orilla*, pp. 61-72. Barcelona. E. Flor del viento.

CAMAU, M. 1992. Poder y legitimidad en el Magreb. B. López (Coord.) *España-Magreb Siglo XXI*, pp. 87- 107. Madrid. Mapfre.

CARBONELL, F. 1997. *Immigrants estrangers a l'escola*
Barcelona. Altafulla.

CESARI, J. 1996. Laïcité, Islam et république. *Séminaire européen Pratiques religieuses et Immigration*, pp. 16-20. Marseille. CLAM.

COLECTIVO IOÉ. 1994. *Marroquins a Catalunya*. Barcelona E. Catalana.

COLECTIVO IOÉ. 1996. *La educación intercultural a prueba: Hijos de inmigrantes marroquíes en la escuela*. Granada. Lab. de estudios interculturales/CIDE.

CRESPO, R. i NICOLAU, A. 1998. *Immigració i interculturalitat: Una interpel.lació a la societat catalana*. Policopiat. Barcelona. F. J. Bofill.

DEL PINO, F.L. 1989. La integración de los niños árabes. *Cuadernos de Pedagogía* n° 171, pp. 63-66. Barcelona. Fontalba.

DELGADO, M. 1998. *Diversitat i integració*. Barcelona. Empúries.

DINELLO, R. 1985. *Adolescents entre deux cultures*. París. L'Harmattan.

EL MOUBARAKI, M. 1990. *Marocains du nord, entre la mémoire et le projet*. París. CIEMI/L'Harmattan.

ELOSEGUI, M. 1997. Asimilacionismo, multiculturalismo i interculturalismo. *Claves de razón práctica* n° 74, pp. 24-34. Madrid. Promotora Gral. de revistas

FAVARO, G. i GENOVESE, A. 1996. *Incontri di infanzie. I bambini dell'immigrazione nei servizi educativi*. Bolonya. Clueb

GARCIA, S. i de la SERNA, M. 1995. *A cara descoberta. Ser marroquina i viure a Catalunya*. Barcelona. Columna.

JULIANO, D. 1994. Trets culturals dels col·lectius de dones immigrades a Barcelona: magrebines, llatinoamericanes, fiipines i de l'Àfrica negra. *Ies. Jornades Sobre les Dones Immigrades*. Barcelona. Aj. de Barcelona

KEPEL, G. 1991. *Les banlieus de l'Islam. Naissance d'une religion en France*. París. Seuil.

GELPI, E. 1996. Identità culturale, conflitti contemporanei e educazione. G. Campani (Coord.) *La rosa e lo specchio. Saggi sull'interculturalità*, pp.113-120. Nàpols. Ipermediun

GUILLEN, A.M. 1997. Regímenes de bienestar y roles familiares: un análisis del caso español. *Papers*, n° 53, pp. 45-63. Barcelona. UAB.

LAZAAR. M. 1990. *Les retombées de l'émigration dans les montagnes du Rif Central (Maroc)*. París. SEDES.

LEVIN, M.H. 1988. *Accelerate Schools for At-risk students*. New Jersey. CPRE.

LLORENT, V. 1998. La madre como entidad educativa clave en los ámbitos populares y rurales del Reino de Marruecos y de la República de Argelia. V. Llorent (Coord.) *Família y educación en un contexto internacional*. Sevilla. Un. de Sevilla.

LOPERA, M.C. 1990. El nen àrab a les escoles de Catalunya. *Perspectiva escolar* n° 147, pp. 14-16. Barcelona. Rosa Sensat.

LOSADA, T. 1992. Aspectes culturals de la immigració marroquina. G. Puig (Coord.) *Recerca i educació interculturals. Actes de la conferència europea de S. Feliu de Guixols*, pp. 131-138. Barcelona. Hogar del libro.

MAZOUZ, M. (1988) *Les marocains en Île-de-France*. París. CIEMI/L'Harmattan

- MERNISSI, F. 1991. *Marruecos a través de sus mujeres*. Madrid. E. del Oriente y del Mediterráneo.
- MERNISSI, F. 1992. *El miedo a la modernidad. Islam y democracia*. Madrid. E. del Oriente y del Mediterráneo
- MECHERI, H-F. 1984. *Les jeunes immigrés magrebins de la deuxième génération et/ou la quête de l'identité*. París. L'Harmattan
- MOULAY R'CHID, A. 1991. *La femme et la loi au Maroc*. Casablanca. Le Fennec.
- NARBONA, L.M. 1993. *Marroquíes en Viladecans. Una aproximación al tema de la inmigración*. Barcelona. Ay. de Viladecans.
- ORIOU, M. 1983. Introducción: investigación sobre una "generación perdida". El problema de la educación de las mujeres migrantes en países industrializados. *Vivir entre dos culturas. La situación sociocultural de los trabajadores migrantes y sus familias*, pp. 304-311. Barcelona. UNESCO.
- PAEZ, M.T. 1993. Cultura marroquí y migración. C. Giménez (Coor.) *Inmigrantes extranjeros en Madrid*, V. II, pp. 119-223. Cdad. de Madrid.
- PASCUAL, A. i CARDELÚS, J. 1989. *Migració i història personal. Investigació sobre la mobilitat des de la perspectiva del retorn*. Barcelona. UAB.

PUMARES, P. 1993. Inmigración marroquí en Madrid. El caso del poblado de Ricote. B. López (Coord.) *Inmigración magrebí en España. El retorno de los moriscos*, pp. 355-375. Madrid. Mapfre.

PUMARES, P. 1993. La inmigración marroquí. C. Giménez (Coor.) *Inmigrantes extranjeros en Madrid V. II*, pp. 119-223. Madrid. Cdad. de Madrid.

PUMARES P. 1996. *La integración de los inmigrantes marroquíes. Familias marroquíes en la comunidad de Madrid*. Barcelona. F. La Caixa.

RAMÍREZ, G. E. 1996. *Inmigrantes en España. Vidas y experiencias*. Madrid. CIS.

ROCA, M. ET ALTERS. 1983. *Marroquins a Barcelona. Vint-i-dos relats*. Barcelona. Laertes.

TERRICABRAS, J.M. 1994. La trampa de la identitat. F. Carbonell (Coor.). *Sobre interculturalitat 2*, pp. 83-91. Girona. F. SER.GI.

TODD, E. 1997. Identitat cultural, sistemas familiars e ideologies. M. A. Roque (Ed.) *Identidades y conflicto de valores. Diversidad y mutación social en el Mediterráneo*, pp. 107-112. Barcelona. ICEM

TOUBON, J.C. i MESSAMAH, K. 1990. *Centralité immigrée. Le quartier de la Goutte d'or. Dynamiques d'un espace pluri-ethnique: sucesión, competición, cohabitación*. V. I i II. París. l'Harmattan/CIEMI.

TOURAIN, A. 1994. *Qu'est-e que la démocratie?*. París. Fayard.

TOURAIN, A. 1997. El sujeto democrático. Las opciones liberal, revolucionaria y social de la democracia. *Claves de razón práctica* n° 76, pp. 6-14. Madrid. Promotora Gral. de Revistas.

WEBER, E. 1989. *Maghreb arabe et occident français. Jalons pour une (re)connaissance interculturelle.* Toulouse. P. Universitaire du Mirail.

WEBER, E. 1996. Islam européen ou islam en Europe?. F. Carbonell (Coord.) *Sobre interculturalitat* 3, pp. 97-102. Girona. F. SER.GI.

ZEHRAOUI, A. 1994. *L'immigration de l'homme seul à la famille.* París. CIEMI/L'Harmattan.

ZEROULOU, Z. 1985. Mobilisation familiale et réussite scolaire. *Revue européenne des Migrations Internationales*, V. I- n° 2, pp. 107-115. Poitiers.

WILLIS, P. 1994. La metamorfosis de las mercancías culturales. *Nuevas perspectivas críticas en educación.* Barcelona. Paidós.

8. CONCLUSIONS

Després de les dades aportades i de les anàlisis i reflexions realitzades al llarg d'aquesta recerca, es presenten unes conclusions que es situen en una dimensió prospectiva i alhora en dos espais diferenciats i complementaris:

- El primer, es centra en les aportacions de la recerca pel que fa als processos d'integració sociocultural i escolar de la comunitat marroquina i al paper que pot desenvolupar l'escola en aquest procés.

- El segon vol aportar, a partir del primer, algunes reflexions sobre els reptes de l'educació intercultural com a marc teòric i pràctic que orienti possibles transformacions en un nivell macro, el de les polítiques escolars i també, en alguna mesura, en un nivell micro, el de les pràctiques escolars.

Aquesta doble orientació té el seu origen en la necessitat de construir una reflexió i una pràctica educativa intercultural, basada en la interdisciplinarietat, en un universalisme construït fora de l'eurocentrisme i també a través d'un model de participació social que ha d'adaptar-se a les noves característiques socials, per tal d'aconseguir el debat necessari per elaborar les orientacions que ha de prendre el treball de transformació social i educativa que necessita impulsar l'escola per realitzar accions que afavoreixin la integració sociocultural, i també per fer un paper actiu en les polítiques socials, culturals i educatives que persegueixen un nou contracte social, basat en la necessària cohesió social, cohesió que ha de recollir les característiques socials i culturals que

avui viuen les cultures i les societats.

Per altra banda i abans d'introduir-se en els àmbits referenciats, cal expressar que la reflexió i pràctica educativa que recull i aporta una visió intercultural de la societat, no és un model socioeducatiu que solament es presenta com a una resposta moralitzant, per alguns com una terapia, vàlida per a immigrants, marginats i minories, perquè aquest no és el seu àmbit. L'educació intercultural respon a una concepció de la societat que proposa la seva transformació, tenint en compte les condicions socials i polítiques en les quals es desenvolupen les cultures i els pobles, des d'una perspectiva crítica i reflexiva, implicant totes les persones.

L'educació intercultural compromet tothom perquè les dimensions social i cultural ens atenyen a tots i perquè el model cultural està immers en un procés de canvi que posa a les persones en la posició de repensar quin paper ha de tenir la seva cultura, la seva identitat i les seves identifications, en una societat on la cultura es construeix i reconstrueix sota paràmetres de consum, d'interessos comercials, d'inversió avui i de tancament demà sota una pressuposada crisi.

En aquesta situació els ciutadans cerquen uns referents socioculturals que els orientin i els permetin contactar amb el seu entorn i, sovint, els troben en allò immediat, en una dimensió local de caire etnocentrista, perquè el model sociocultural que, tradicionalment, ha fonamentat la societat i ha transmès l'escola, ha marcat aquestes referències a través de nacionalismes construïts sobre la superioritat respecte als altres, a partir de diferències excloents i sobre fronteres territorials, socials i culturals.

Avui cal que l'escola doni altres eines per comprendre els esdeveniments que envolten el dia a dia -ja que les abans esmentades no són vàlides-, perquè ara els referents que necessita la societat, les persones, són de caire universal. El ciutadans per entendre les dinàmiques socioculturals en què són immersos, han d'aprendre a realitzar unes anàlisis comprensives de l'entorn que ha d'implicar allò immediat i també allò global, per tenir la capacitat de construir una cohesió que ha d'afavorir l'equilibri socioeconòmic i cultural a nivell del planeta i no, solament, a prop del melic de cadascú com impulsen els etnocentrismes.

Centrant-se en l'espai de la integració, una primera reflexió, tant a nivell sociocultural com escolar, revela que la integració no és un resultat, no és el producte d'unes estratègies ni d'uns posicionaments. És un continu, un procés sempre indefinit, perquè es construeix a través d'una solidaritat que es basa en la igualtat i no en la diferència i es produeix amb la participació d'unes persones i en una societat canviant. Sempre caldrà buscar i trobar noves respostes integradores que respondran, circumstancialment, als reptes socials i culturals del moment. Aquest ha de ser el posicionament de partida i el que permetrà assolir noves quotes d'integració plural. Aquesta és la condició que ha de dirigir les reflexions i les pràctiques socioeducatives d'avui si la integració persegueix la transformació de la societat i no el conservadorisme.

En aquest context l'escola ha de cercar una integració que ha de tenir com a primer referent el context social i cultural on està ubicada, el proper i el global, i com a segon referent les dinàmiques socioeducatives que es donen en el seu si.

L'escola integradora és aquella que educa obrint els ulls de l'alumnat al món, donant-los capacitat crítica i creativa sobre el procés sociocultural que viuen. És l'escola que recull els valors culturals que permeten la integració, entenent que totes les cultures gaudeixen de la mateixa legitimitat, no per mantenir l'estatus de la cultura dominant, sinó per en uns casos cedir i en altres construir aquells espais que faciliten el diàleg entre les cultures.

L'escola ha de possibilitar que els nens i nenes que en ella es trobin, valorin positivament el seu bagatge cultural, com a principi que permetrà una anàlisi crítica del mateix i, alhora, l'aproximació cap als altres grups culturals.

Si l'escola sap realitzar un paper decisiu en la socialització, en la integració sociocultural i fomentant, a través dels aprenentages i l'orientació, la futura integració professional de tot l'alumnat, passarà a tenir un paper important, a ser un referent, en les dinàmiques socioculturals dels diferents grups i realitzarà un paper de cohesió social que pot sentar les bases de la convivència necessària. En aquest cas l'escola passarà de ser un lloc de pas a un lloc de trobada.

Per aquest motiu, l'escola com a espai d'integració ha d'aconseguir que les aules siguin llocs on l'alumnat assagi models de societat a través de la tolerància crítica, la solidaritat i l'assumpció de la quota de responsabilitat que els ciutadans tenim en la construcció de la societat. Per assolir aquest procés educatiu el professorat i les famílies han de facilitar l'intercanvi d'experiències entre l'alumnat.

Si es fa referència, en exclusiva, a les comunitats estudiades, l'oblit d'allò a què fan referència les reflexions i orientacions esmentades, pot portar a perpetuar el xoc cultural de la població marroquina a partir del manteniment de les desigualtats socioculturals entre els diferents grups i no, precisament, per les característiques que presenten les seves cultures. Cal recordar que quan es parla de la comunitat marroquina es fa referència a unes persones que són diferenciades des d'una doble perspectiva, la socioeconòmica i la cultural.

Per aquest motiu un element que l'escola, d'acord amb els serveis socioeducatius necessaris, ha de posar a l'abast de les famílies, marroquines i no marroquines, és la possibilitat d'una bona comunicació amb elles, ja sigui a través dels òrgans establerts per aquest motiu o bé amb la creació de nous canals, que permetin saltar les barreres socioculturals d'uns i altres, perquè integració és diàleg i el diàleg és una eina per enderrocar els estereotips sobre els que es fonamenten els antagonismes i els etnocentrismes.

El procés d'integració escolar de l'alumnat marroquí ha de tenir en compte que l'Islam té un paper important en la construcció de la cultura que assumeixen els infants i joves marroquins. Per aquest motiu és important facilitar l'exteriorització de com viuen el procés d'aculturació i enculturació a través dels aprenentatges. Expressar el que s'està contruint permet normalitzar-ho, comprendre-ho i contrastar-ho amb la construcció de la cultura que altres estan elaborant, facilitant en conseqüència, l'enderrocament de mites que, sovint, solament afavoreixen els interessos d'un reduït grup de persones.

Obstruir aquest procés de diàleg, a l'escola o fora d'ella, o bé acallar-lo sota el pretext de no provocar el conflicte, comporta:

- perpetuar aquells interessos i aquelles actituds que avui oculten la possibilitat d'un Islam obert en la construcció d'una cultura oberta.

- restringir la construcció d'un Islam comprensiu del seu entorn, que en aquest cas està format per la societat catalana, societat en la qual participa la comunitat marroquina.

- obstaculitzar un procés crític i constructiu dins de l'Islam que no planteja ni la renúncia a les seves essències, ni l'assimilació del seu model a l'occidental, sinó que en alguns casos cerca l'adaptació d'aquest dins de la modernització que avui viu la comunitat marroquina.

- mantenir les actituds racistes i xenòfobes, a vegades silencioses, però manifestes vers els altres.

Però, perquè aquest procés social i educatiu, reflexiu i crític, porti a resultats positius, cal que la societat enderroqui els obstacles que dificulten assolir les bases de la integració sociocultural. El diàleg no pot donar tot els seus fruits i l'acció educativa no serà efectiva si els ciutadans no poden exercir el mateixos drets i si les desigualtats permeten el manteniment de les jerarquitzacions socials i culturals entre nacionals i immigrants, entre cristians i musulmans, entre ciutadans i clandestins.

En el segon espai, el de l'educació intercultural, cal esmentar en primer lloc, la necessitat d'una nova

construcció del que és educació, procés que ha de basar-se en la interdisciplinarietat activa, com a dinàmica que ha de ser capaç de mantenir una contínua renovació i innovació, a través de les aportacions que fan les disciplines sobre un mateix camp de coneixement, sobre els continguts que es transmeten i sobre els aprenentatges que s'afavoreixen, mitjançant una aproximació sociocultural que superi els didactismes, per apropar-se els nous paràmetres socials i culturals que demanen una visió educativa de la societat que es basa a aconseguir l'equilibri en el desenvolupament humà a través d'una visió global de la humanitat.

Avui l'educació no pot ser, solament, una pràctica construïda en la normativitat i en la prescripció, és a dir, no pot desenvolupar-se contestant a com ha de ser l'educació i què ha de fer l'educació; cal que l'educació es pregunti **per què** és necessari actuar a través d'una o altra estratègia i **per què** cal transformar, modificar, allò que s'està ensenyant, aproximant-se a un saber de base reflexiva i crítica que sustenta el com i el què, perquè dota a la praxis educativa d'una dimensió sociocultural que permet a l'educació i als educadors incidir en les polítiques socials i culturals que tradicionalment han fonamentat les polítiques educatives i perquè facilita la construcció d'eines formatives que possibiliten una major dosi de creativitat quan s'afronta una problemàtica socioeducativa.

L'educació intercultural té com un dels primers objectius aconseguir la integració necessària per construir un nou model social més solidari, basat en el fet que els éssers humans són quelcom més que recursos humans per a la producció, per entendre'ls com a individus amb capacitat de crear i recrear la cultura més enllà dels indicadors de producció i per tant, amb capacitat de canvi sobre les

institucions i continguts educatius.

L'educació intercultural ha d'afavorir un procés d'ensenyament i d'aprenentatge que entengui la diversitat cultural, no a través d'una construcció de la diferència que fàcilment porta a entendre-la com a element de desigualtat i sí com a una característica pròpia de tota societat que reconeix el pluralisme i els mateixos drets a tots els individus, independentment de les seves particularitats culturals. La diversitat cultural cal construir-la a través de les similituds i a través del reconeixement de les diferències, però entenent que aquestes darreres no són elements que en si mateixos recolzin les desigualtats, sinó com el dret, per sobre les diferències d'uns i altres, a la igualtat en els processos d'integració.

L'educació i experiència intercultural són processos que, amb més o menys timidesa, s'expressen quotidiament i que cal saber recollir per tal de construir una societat intercultural a través de:

- **L'OBERTURA** cap al nostre entorn social, repensant la nostra història i desenvolupant la comprensió del seu passat i del present per construir el futur. Obrir-se és respondre al que ens demana, individual i col·lectivament, una societat que ha d'aprofundir en la democràcia. Per tant l'educació ha de:

- donar a través dels continguts i del procés formatiu, capacitat de reflexió crítica sobre la nostra existència i sobre les nostres relacions socials. Cal acceptar que tot l'alumnat, independentment de les seves capacitats, cultura o origen, està col·laborant en la construcció del que s'aprèn.

- aportar estratègies per debatre i qüestionar els continguts i la cultura que s'ensenya. Aprendre no és un acte d'imposició, és l'acció d'apropar-se a partir de les característiques de cadascú a la cultura i el coneixement. Per aquest motiu l'educació intercultural ha d'afavorir un procés d'ensenyament i aprenentatge que valori l'esforç de cadascú més enllà de l'equiparació al nivell considerat normalitzat.

- analitzar la nostra història social, acceptant que el paper de les migracions, internes i internacionals, i de les minories culturals han tingut i tenen un paper decisiu en la construcció de la societat i de la cultura. Reconèixer aquesta funció permet establir una relació d'igualtat amb les cultures i civilitzacions.

- **La PLURALITAT** que és la base de la democràcia i el punt de partida per reconèixer la interdependència entre els membres d'una societat i també del valor que té la comunitat per a algunes cultures. És la possibilitat de recreació i d'intercanvi, és acceptació de la diversitat de cultures, d'orígens, de llengües, i aquest raonament porta a una educació que:

- ens faci conscients que la igualtat d'oportunitats és un dret que cal començar a exercir des de l'escola. Per aquest motiu tothom ha d'aprendre sense desigualtats, partint de la seva experiència, de la seva cultura i de la seva llengua.

- ens possibiliti una visió del món i de la societat on tothom depèn de tothom. La cultura de la solidaritat, del diàleg i de la pau és construeix ensenyant que les fronteres entre els Estats i sovint entre les persones són línies que marquen la possibilitat o no, d'exercir un dret que és igual per tothom, per nacionals i per

estrangers.

- ens mostri la diversitat cultural com a un element propi de la societat i sobre el fet que avui cal crear un nou model d'educació i d'escola. La cultura catalana també és cultura marroquina i cultura berber. Les minories culturals nodreixen i formen part de l'anomenada cultura nacional i aquest procés cal que l'escola ho transmeti.

- La **CONVIVÈNCIA** que és interacció harmoniosa i implica aprenentatge, tolerància crítica, regulació dels conflictes i, per tant, elaboració de normes comuns a partir d'aquells elements que ens uneixen, cercant els universals i amb eines per aconseguir la igualtat. Convivència és superar la coexistència, creant espais de comunicació i intercanvi comuns. Per tant, l'educació ha de promoure un procés formatiu que plantegi a educadors i educands:

- la necessitat d'una cultura i uns aprenentatges oberts als altres, per tal de construir i reconstruir la convivència necessària i mantenir l'equilibri social, així com per aprofundir en els drets que faciliten el desenvolupament social.

- la importància d'entendre que el conflicte és un element propi de la humanitat i, per tant, cal que se'ns ensenyi a negociar, a comunicar-nos posant sobre la taula les experiències i les il·lusions que compartim.

- les repercussions que tenen les accions que comporten la marginació, la segregació i el racisme, perquè no són, únicament, un atac contra els altres, sinó que també ho són contra allò que alguns creuen que són drets propis, quan són de tothom. Marginar de l'escola a l'alumnat per

raons culturals i lingüístiques és menysprear el dret a l'educació.

- La **SOLIDARITAT** que és la base de la convivència i comporta compromís i suport al que està en situació de desigualtat. Solidaritat és defensar els drets de tothom a una vida digna sense discriminació, és defensar activament la igualtat d'oportunitats i en conseqüència, l'educació ha de ser:

- una eina per a diferenciar l'assistencialisme que manté les desigualtats, de la necessitat de compromís social per denunciar les manipulacions dels grups dominants que mantenen el control social i per aconseguir un creixement sostenible a nivell mundial.

Per donar sentit a aquestes pensaments i orientacions i per transformar-los en elements, objectius i actuacions educatives caldrà plantejar-se els per què - és a dir, les raons que fonamentaran el procés de transformació- en una doble perspectiva. La primera, té com a referent una reflexió general sobre els grans esdeveniments i dinàmiques socioculturals que viu la humanitat, cosa que donarà un marc general d'anàlisi i d'actuació. La segona perspectiva cal trobar-la en l'actualitat, en els fets del nostre entorn, com per exemple, aquells que reflecteixen el tracte, el silenci que rep la immigració que travessa l'Estret clandestínamment per part dels governs d'una i altra banda del Mediterrani. També en l'actitud que prenen les autoritats educatives, amb el suport de les jurídiques, quan es parla del principi d'igualtat i de lliure opció de centre escolar, sense tenir en compte si tothom té la possibilitat d'exercir el dret a la igualtat i a la lliure elecció de centre en les mateixes condicions.

La recerca d'una educació que prepari per avui, però també per al demà i amb capacitat per respondre els reptes que la societat viu, ha de ser una acció en continu procés de transformació que exigeix la responsabilitat activa dels actors i agents socials, i també l'impuls de polítiques socials i educatives que dotin de mitjans, humans, materials, formatius, econòmics..., per impulsar estudis i elaborar alternatives que facin viables els plantejaments i projectes de les institucions educatives quan intenten donar respostes als seus interrogants.

* * *

Fins aquí les conclusions de la recerca. El camp d'estudi és més ample, cal un major coneixement sobre els processos migratoris i sobre les estratègies emprades pels immigrants i famílies, per copsar més acuradament el significat i el valor d'allò que se'ns transmet i per donar respostes a les problemàtiques i canvis que planteja la societat. Cal impulsar un major nombre de recerques que a través d'estudis generalitzats donin una visió ampla sobre les estadístiques, condicions jurídiques, econòmiques, històriques, demogràfiques... de la població d'origen immigrant. També cal engegar investigacions que, des de perspectives etnogràfiques i marcs locals, complementin els estudis macroscòpics i aportin dades qualitatives que de mica en mica, contribuiran a un coneixement més aproximat sobre les circumstàncies i contextos socials, culturals, educatius... en què viuen els treballadors i famílies d'origen estranger. Informació que possibilitarà una major capacitat d'anàlisi i de comprensió sobre les respostes, estratègies, univers simbòlic i construccions socioculturals que realitzen comunitats i individus en els processos d'assentament i d'integració. En aquestes

recerques la participació activa dels seus actors es revela cabdal per a la construcció de la interculturalitat i permet l'elaboració de projectes d'intervenció social i educativa que poden respondre més acuradament a les necessitats i demandes de tota la població.



Universitat de GI
Biblioteca

ANNEXOS

ANNEXOS

ANNEX 1

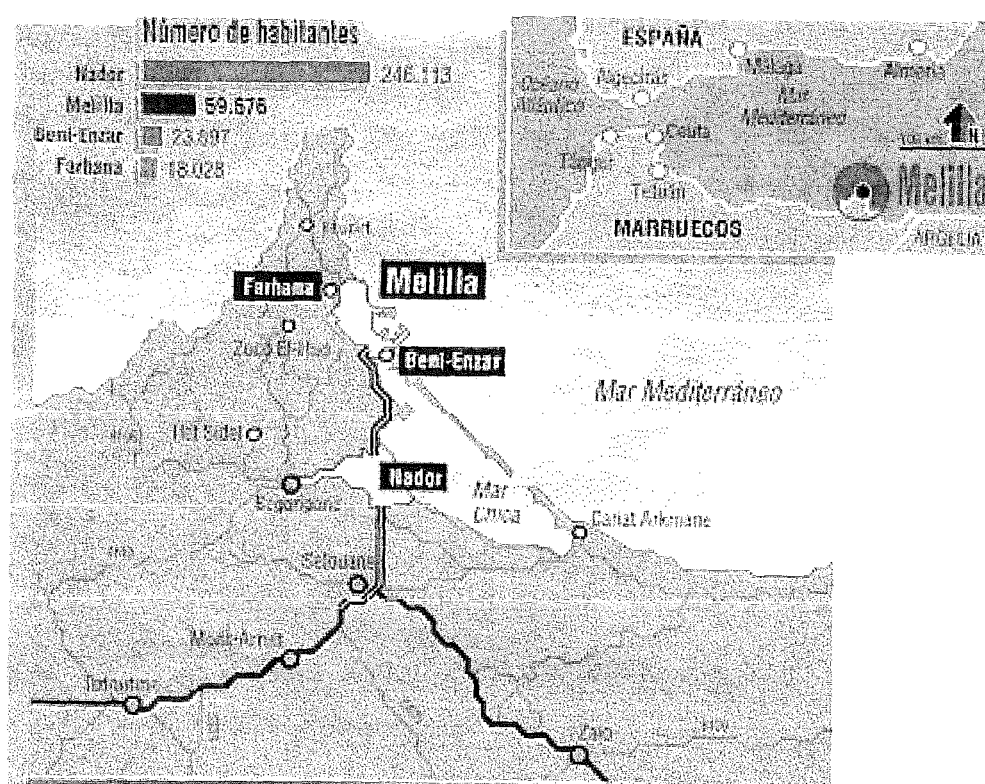
Mapa de Girona, on es pot observar la situació de les localitats d'Anglès i Palafrugell



Font: Espinàs, J.M. *Imatges de Catalunya i Illes Balears*

ANNEX 2

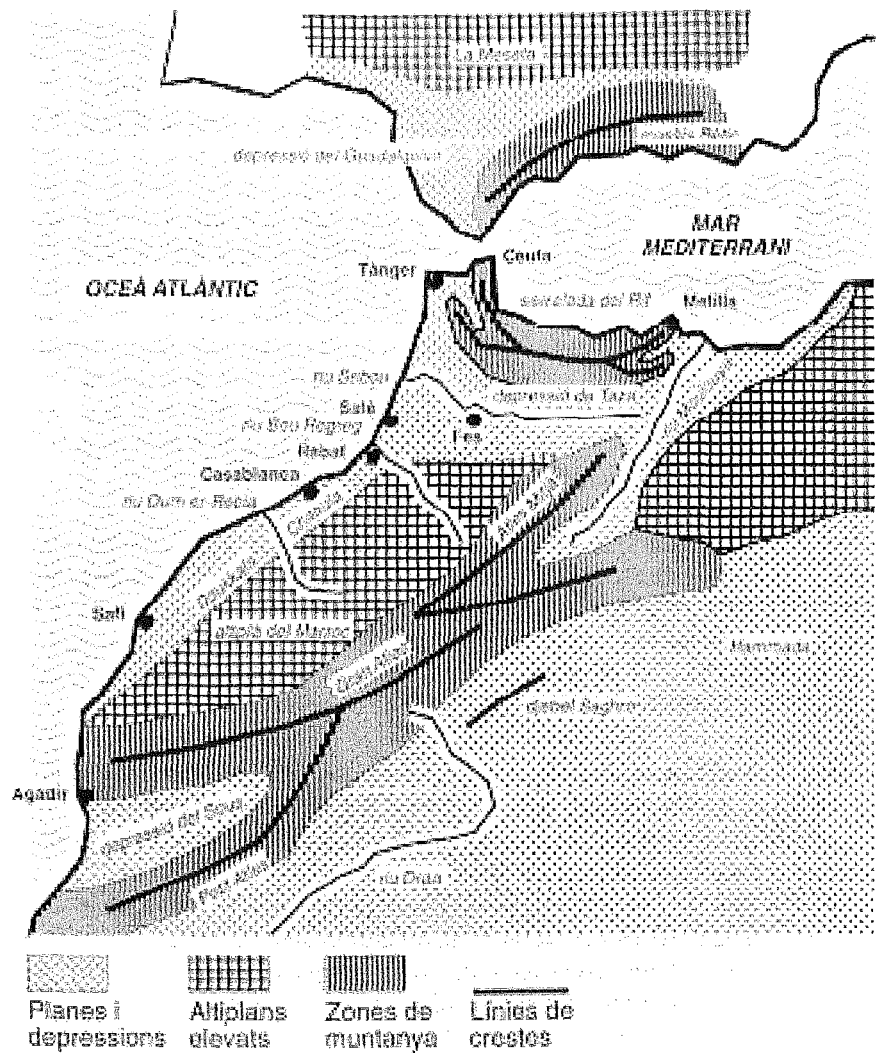
Mapa de la zona on es realitzà el treball de camp, al Rif Oriental



Font: El País, 31-8-97

ANNEX 3

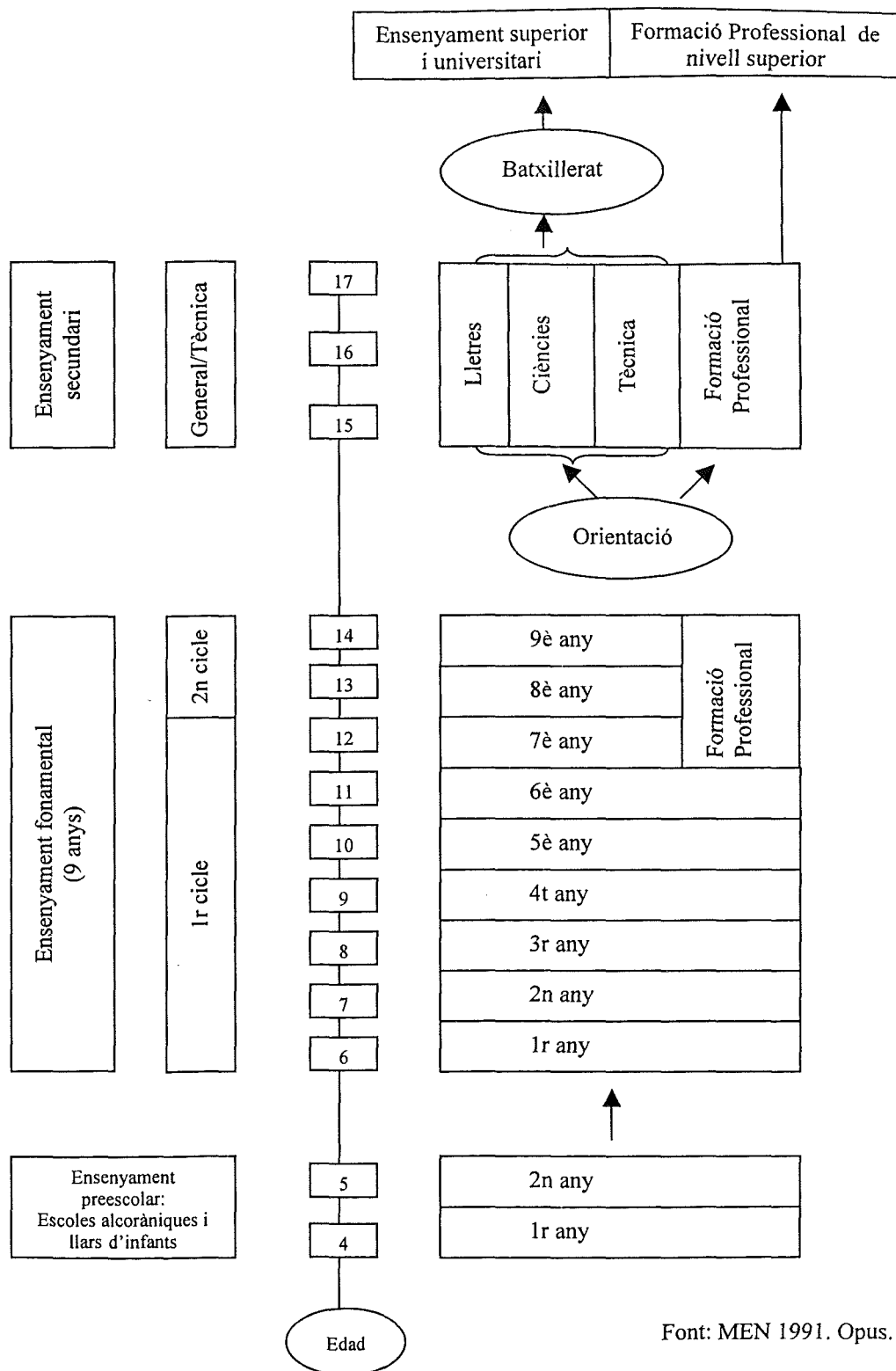
Mapa Físic del Marroc



Font: R. Salas Larrazábal, *El Protectorado de España en Marruecos*

ANNEX 4

Marroc: Sistema d'ensenyament



Font: MEN 1991. Opus. Cit.