

MEMÒRIA DEL TREBALL

TÍTOL:

L'ESCOLARITZACIÓ D'ALUMNES D'ORIGEN GAMBIÀ A
CATALUNYA I EL SEU PROCÉS D'INTEGRACIÓ

AUTORA:

ANNA FARJAS BONET

CURS ESCOLAR:

2001/2002

ÍNDEX

1. Introducció	4
1.1. Antecedents del tema objecte del treball	4
1.2. Explicació del tema	4
1.3. Objectius que es pretenen assolir	5
1.4. Marc teòric	5
1.4.1. Conceptualització bàsica entorn al fenomen migratori.....	6
1.4.1.1. Concepte.....	6
1.4.1.2. Multidimensionalitat del procés migratori.....	7
1.4.1.3. Tipologies.....	8
1.4.2. La immigració i les seves implicacions socials	10
1.4.2.1. Breu recorregut històric dels models d'integració	10
1.4.2.2. Models educatius respecte a la diversitat cultural.....	13
1.4.3. Polítiques educatives envers la immigració a la Unió Europea.....	14
1.4.4. Models educatius entorn a la diversitat cultural a l'Estat espanyol.....	19
2. Metodologia	21
2.1. Introducció	21
2.2. Perspectiva metodològica	21
2.3. Treball de camp a Catalunya.....	22
2.3.1. Instruments utilitzats.....	22
2.3.1.1. Entrevistes	23
2.3.1.2. Històries de vida.....	24
2.3.2. Els escenaris.....	26
2.3.2.1. Elecció dels escenaris	26

3. Contingut de la recerca	27
I) Immigrants gambians a destí	27
1. Introducció	27
2. Llocs d'establiment dels immigrants gambians al país de destí	27
2.1. Establiment a Europa	27
2.2. Establiment a l'Estat espanyol	28
2.3. Establiment a Catalunya	30
2.4. Establiment a comarques gironines	32
II) Fills i filles d'immigrants gambians a Catalunya	33
1. Introducció	33
2. La socialització infantil dels fills i filles d'immigrants gambians	33
2.1. Introducció	33
2.2. Agències de socialització infantil	34
2.2.1. La família	34
2.2.2. L'escola	37
2.2.3. El veïnatge	38
2.3. Projectes socials i d'identitat dels pares envers els seus fills	39
2.4. Estratègies socials i d'identitat dels infants i joves	40
3. L'escolarització d'alumnes d'origen gambià i el seu procés d'integració	42
3.1. Introducció	42
3.2. Escolarització a educació infantil	43
3.3. Escolarització a primària	47
3.3.1. Aprenentatge	47
3.3.1.1. Nivell d'aprenentatge	47
3.3.1.2. Adquisició de llengües	48
3.3.1.3. Destreses	49

3.3.2.	Comportament.....	50
3.3.2.1.	Hàbits	50
3.3.2.2.	Actituds negatives.....	51
3.3.2.3.	Contradicció disciplinària	52
3.3.3.	Altres	53
3.3.4.	Relació amb els alumnes.....	53
3.3.5.	Participació en activitats	56
3.3.5.1.	De l'escola	56
3.3.5.2.	Fora de l'escola	57
3.3.6.	Dificultats de tipus material.....	58
3.3.7.	Comunicació amb la família.....	60
3.3.8.	Valoració de l'escola per part dels pares gambians	61
3.3.9.	Propostes per millorar l'escolarització dels alumnes d'origen gambià.....	62
3.3.10.	Formació dels mestres entorn a l'escolarització d'alumnes d'origen estranger	66
3.3.11.	Consideracions entorn a l'escolarització d'alumnes d'origen gambià i el seu procés d'integració	68
4.	Conclusions	70
5.	Propostes	74
6.	Glossari i fraseologia en llengua sarahule	75
7.	Bibliografia	90

1. INTRODUCCIÓ

1.1. Antecedents del tema objecte del treball

Des de ben petita, tot allò referent a cultures diferents em traslladava i m'ajudava a viatjar lluny, a vegades, molt lluny amb la imaginació. Al cap dels anys, viatjar s'havia convertit en una il·lusió tan gran, que el desig es va fer realitat, vaig visitar més de quaranta països i vaig conèixer com viu la gent d'altres parts del món.

Aquest apropament a altres cultures del planeta em va motivar a entrar en contacte amb les persones que emigraven des de diferents indrets de la geografia mundial i que s'anaven instal·lant entre nosaltres. Volia conèixer d'on venien, quins costums tenien i com s'anaven integrant al país d'acollida. Al col·lectiu que em vaig apropar més al llarg d'aquests darrers anys va ser al gambià. L'aproximació més directa es va iniciar l'any 1996, quan vaig establir relacions amb nens i nenes d'aquest origen. En el moment que una treballadora social del Servei d'Atenció a Immigrants de Girona, em va comentar que un nombre important de nens i nenes d'origen gambià retornava cap a Gàmbia, se'm va anar despertant l'interès. Des de llavors, l'acostament al col·lectiu de gambians d'Olot (municipi on he nascut i visc actualment) va anar creixent.

Aquesta aproximació em van animar a començar una tesi doctoral que porta per títol "*El procés migratori gambià a comarques gironines: el cas de Banyoles, Olot i Salt*" i també a realitzar el treball objecte de la llicència.

1.2. Explicació del tema

Aquesta investigació té en compte un col·lectiu concret d'immigrants, en aquest cas gambians i específicament sarahules¹, ja que és el grup majoritari assentat a comarques gironines i també té un pes molt important a molts indrets de la geografia catalana. Tot i que el treball de camp s'ha realitzat en diferents assentaments de gambians a Catalunya, aquesta investigació se centra fonamentalment en una comunitat de recepció, les comarques gironines. L'elecció ve donada pel fet que són les que acullen més immigrants gambians de tot Catalunya.

¹ La població gambiana està composta per diferents grups ètnics que tenen la seva pròpia llengua, forma de vestir i costums culturals. Els sarahules a Gàmbia estan concentrats sobretot a la zona de l'*Upper River Division* (part més oriental del país), la capital de la qual és Basse. Els sarahules constitueixen solament un 9% de la població de Gàmbia.

1.3. Objectius que es pretenen assolir

L'interès personal per conèixer la socialització i l'escolarització dels nens i nenes d'origen gambià i l'interès per saber com s'integren els seus pares a Catalunya són els objectius fonamentals d'aquesta recerca que es concreten en els següents punts:

1. Analitzar l'assentament dels immigrants gambians al país de destí

En aquest sentit analitzar:

On s'assenten els migrants gambians quan s'instal·len a l'Estat espanyol

2. Analitzar els valors dels pares i mares gambians envers l'educació dels seus fills

En aquest sentit analitzar:

2.1. Quina importància donen els pares gambians a l'escolarització dels seus fills

2.2. Com afecta el grau de religiositat de la família a l'hora d'escolaritzar els fills

2.3. En quina mesura el sistema educatiu d'origen és un referent educatiu per als pares i mares

3. Conèixer la situació de l'escolarització dels nens i nenes d'origen gambià a Catalunya, i especialment a comarques gironines

En aquest sentit analitzar:

3.1. Quines estratègies utilitza el professorat que atén alumnat d'origen gambià

3.2. Quin aprenentatge segueixen els alumnes d'origen gambià

3.3. Quina relació tenen els mestres amb els pares gambians

1.4. Marc teòric

Es parteix del fenomen de la immigració, i per aquest motiu es fa una conceptualització bàsica a l'entorn del fenomen migratori. També es fa una aproximació a la immigració i les seves implicacions socials i es posa un èmfasi especial a l'educació entorn a la diversitat cultural.

1.4.1. Conceptualització bàsica entorn al fenomen migratori

1.4.1.1. Concepte

El terme "migració" ha estat definit de diverses maneres però no existeix una definició que permeti diferenciar d'una forma clara els moviments de població, arribant a ésser una definició molt ambigua per falta de concreció terminològica.

Cristina Blanco (2000) per demostrar aquesta imprecisió, posa com a exemple la definició que dóna la UNESCO, que considera les migracions com els desplaçaments de la població d'una delimitació geogràfica a una altra per un espai de temps considerable o indefinit. Com podem comprovar, aquesta explicació no determina la delimitació geogràfica a travessar perquè el desplaçament sigui considerat migració, i tampoc no especifica la durada del desplaçament.

Alguns autors han establert certs criteris perquè es puguin delimitar quins desplaçaments de població poden ser considerats com a migracions i quins no. Jackson (1986) considera que perquè un desplaçament pugui considerar-se com una migració han de concórrer tres circumstàncies:

-Espacial: el moviment ha de produir-se entre dues delimitacions geogràfiques significatives (municipis, províncies, regions o països).

-Temporal: el desplaçament ha de ser durador i no pas esporàdic.

-Social: el trasllat ha de suposar un canvi significatiu d'entorn, tant físic com social.

Així doncs, quan parlem de migracions estem parlant d'un moviment geogràfic de gent. El procés migratori s'inicia amb l'emigració, és a dir, quan una persona o grup marxen

del seu lloc d'origen durant un període de temps perllongat o indefinit. La immigració constitueix la segona part, la qual correspon a l'assentament en el país de destí.

Hi ha autors que prefereixen utilitzar el terme "mobilitat" i a partir d'aquí distingir entre "migració", la qual és el resultat de canvis permanents en la distribució de població i "circulació", la qual és el resultat de canvis temporals (Prothero, 1982).

En les migracions hi ha tres elements implicats: la comunitat emissora, la comunitat receptora i el migrant individual o col·lectiu i, si la migració no és definitiva, s'obre una nova fase migratòria, la qual pot acabar amb retorn al lloc d'origen o es pot iniciar un nou moviment cap a un segon destí. Així doncs, podem parlar de tres subprocessos relacionats amb el fenomen migratori: l'emigració, la immigració i el retorn. I alhora, en aquest fenomen migratori s'hi veuen implicats la societat d'origen, la societat de destí i els migrants.

1.4.1.2. Multidimensionalitat del procés migratori

El fenomen migratori és molt divers i la seva complexitat està relacionada, segons diversos autors, en diferents dimensions:

-Dimensió demogràfica

Zona d'origen: l'abandonament del lloc d'origen pot produir des d'un envelliment de la població a una mitigació de la pressió demogràfica de la zona. En el cas de les zones rurals el que es produeix és un problema de despoblament.

Zona de destí: es rejoveneix la població tant per l'arribada de migrants joves com també pels fills que aquests puguin tenir a la zona de destí. A les zones urbanes, es pot produir una sobresaturació d'immigrants que hi van a buscar feina, fonamentalment a la indústria i als serveis.

-Dimensió econòmica

Zona d'origen: es redueixen la pobresa i l'atur i augmenten els ingressos a partir de les remeses de divises que s'envien als familiars en origen. De totes maneres, l'increment d'ingressos pot portar a canvis en les formes de vida i de consum i deteriorar els llaços comunitaris.

Alhora, es pot donar el cas d'una "fuga de cervells" comportant unes repercussions econòmiques negatives per a la comunitat emissora.

Zona de destí: aporta mà d'obra, incrementant-se la força laboral i la possibilitat de mobilitat laboral ascendent per a la població autòctona. Una immigració massiva comporta alhora, un augment de la competència per als recursos socials i el deteriorament de les condicions salarials i de treball en els sectors on hi ha un nombre important de població immigrada poc qualificada.

-Dimensió social

Zona d'origen: es limita el procés natural de canvi social degut a la minvada del volum de persones que poden liderar aquests canvis interns.

Zona de destí: porta a problemes de convivència sobretot quan el volum, visibilitat i concentració són importants i, consegüentment, es fa necessària una política d'immigració, tant per tractar la integració dels nousvinguts com també per tractar l'entrada de persones i la immigració irregular.

-Dimensió identitària i cultural

Zona d'origen: s'afavoreix un estancament dels elements culturals tradicionals ja que les persones joves són les que emigren i les de més edat són les que es queden.

Zona de destí: la diversitat cultural que resulta dels moviments migratoris pot portar a interpretacions diferents. A actituds obertes envers la diferència i a un enriquitment cultural o a disposicions tancades podent-se desenvolupar actituds xenòfobes i racistes. Per als immigrants suposa un esforç d'adaptació i experimenten processos de canvi en les seves identitats.

1.4.1.3. Tipologies

Hi ha diversos criteris per establir els diferents tipus de moviments migratoris i alhora, hi ha hagut tota una sèrie d'intents per fer-ne tipologies. Cristina Blanco fa una aportació interessant en les tipologies de les migracions, tenint en compte quatre categories que ens mostren la diversitat de situacions que poden presentar els moviments migratoris. De totes maneres, actualment s'està a l'espera de que s'elabori alguna tipologia general adequada a la realitat migratòria contemporània. L'aportació de Cristina Blanco queda expressada en el quadre següent:

TIPOLOGIES DE LES MIGRACIONS

Categories	Tipus	Subcategories	Subtipus
Límit geogràfic	Internes	(Estat espanyol)	<<intra>>
		Per municipis	
		Per províncies	<<inter>>
	Externes	Per regions	
		Situació jurídica del migrant	Legals
			Il·legals
Regions multinacionals		(UE)	
	Comunitàries		
Extracomunitàries			
Durada	Temporals		
	Permanents		
Subjectes de la decisió	Esponànies		
	Dirigides		
	Forçades		
Causes	Ecològiques		
	Polítiques	Tipus de trasllat	Exili
			Asil
			Refugi
			Desplaçament

	Econòmiques	Motivació del migrant	Selectiva
			Econòmica (sentit estricte)
	Altres		Tercera edat
			Rendistes
			Cooperants
			Independents

Font: BLANCO, C., (2000); *Las migraciones contemporáneas*. Alianza Editorial, Madrid.

1.4.2. La immigració i les seves implicacions socials

En aquest apartat s'estudien els aspectes relacionats amb els efectes socials de la incorporació dels immigrants a les societats receptores, endinsant-nos en una de les etapes del procés migratori, l'assentament.

Quan l'assentament d'immigrants a la societat receptora és definitiu i el volum és important, es sol plantejar la forma de convivència entre autòctons i immigrants respecte a la societat principal. La gran qüestió és saber de quina manera s'ha d'incorporar aquesta nova població, un tema difícil si tenim present que s'han de respectar els drets fonamentals de cada col·lectiu i s'ha d'assegurar un mínim de cohesió social. Aquest últim aspecte és bàsic si es vol evitar la fragmentació, desigualtat i/o conflicte entre els seus membres.

1.4.2.1. Breu recorregut històric dels models d'integració

Normalment s'han portat a terme polítiques d'integració envers els immigrants assentats al país de destí. De totes maneres, és important recordar que no sempre hi ha hagut una voluntat d'integrar les persones arribades d'altres indrets i per tant, estariem parlant just del contrari d'integració, és a dir, d'exclusió. Aquest seria el cas de la política de la diferència en drets de cares als immigrants, en diferents països europeus. Cal recordar també, que al llarg de la història, hi ha hagut models segregacionistes: des del model seguit per l'Alemanya Hitleriana fins al model aplicat en contextos històrics i polítics molt particulars.

Els primers estudis sociològics que es van portar a terme sobre les conseqüències que l'arribada massiva de gent estrangera podia produir en una societat van tenir lloc a Amèrica a principis del segle XX. En el panorama teòric de les ciències socials han sorgit tres models:

a) Assimilació

Els estudis de l'Escola de Chicago van adaptar l'enfocament de l'assimilació dels grups minoritaris per part de la societat americana. Així doncs, es va fer una interpretació assimilacionista a l'hora d'estudiar les formes de convivència entre immigrants i autòctons, essent l'immigrant qui agafa la cultura i els costums de la comunitat que l'acull.

Aquest enfocament teòric va rebre moltes crítiques, tant des del punt de vista ètic com també pel fet que es dona per suposat que l'immigrant serà acceptat per la societat receptora pel sol fet que s'assimili a la seva cultura. Es va anar veient que pel sol fet d'adoptar les pautes culturals americanes no n'hi havia prou per deixar de tenir prejudicis cap a determinats grups d'immigrants.

b) *Melting pot*

Aquest model proposa que els autòctons i els immigrants fusionin elements culturals i que amb la combinació d'ètnies i cultures es construeixi una nova societat. La interpretació de la fusió de races i cultures com a procés social va agafar forma als Estats Units en els anys trenta. De totes maneres, l'obstacle més gran per a la fusió de cultures van ser les creences religioses, així com també ho va ser el grup ètnic al qual es pertanyia, sense poder-se aconseguir una harmonia entre blancs i negres, existint una discriminació real envers algunes ètnies i cultures.

c) Pluralisme cultural

Ni els autòctons ni els immigrants han de perdre els seus senyals identitaris i es plantegen uns principis comuns de convivència per tal d'evitar la fragmentació social. Aquest model ha estat seguit per diferents governs, un d'ells el canadenc, el qual ha assumit la diversitat cultural com a base d'una política activa multicultural. De totes maneres, aquest model és més un ideal que una realitat, ja que els prejudicis i la discriminació cap a certs grups minoritaris tampoc els ha pogut evitar.

El debat entorn a l'assentament d'immigrats i a les relacions interètniques encara no s'ha acabat, havent estat objecte d'un gran nombre de controvèrsies socials en les darreres dècades. Cristina Blanco (2000) distingeix dos debats entorn als models esmentats:

- a) Debat científic. Fa referència als processos resultants de la interacció ètnica.
- b) Debat de caràcter ètico-ideològic. Parteix de l'ètica occidental dels drets humans. Es dóna importància al dret a la identitat cultural i al mateix temps al dret a la inserció igualitària i democràtica de les minories culturals a les comunitats receptores.

Per a uns autors la pluralitat ètnica reproduïx les desigualtats socials i per a d'altres el manteniment de la pròpia identitat és un dels principis democràtics més importants.

Un dels autors que ha contestat al pluralisme cultural ha estat Stephen Steinberg, el qual considera que la revitalització de les cultures ètniques és deguda a l'atròfia d'aquestes cultures. Es posiciona en contra de la pluralitat ètnica entenent que la diferència manté i reproduïx les desigualtats socials i considera que el conflicte ètnic moltes vegades pot ser una manifestació superficial d'un conflicte de classe. Per a Steinberg la solució podria ser la de crear una societat no alienant que evités la necessitat de recórrer a simbolismes del passat.

D'altres autors com R.J.Vecoli i Richard Juliani aporten altres punts de vista tot fent una crítica a l'obra de Steinberg. A partir d'un estudi que Vecoli (1986) va realitzar sobre els processos d'inserció de la comunitat italiana a la societat americana, va arribar a la conclusió que l'etnicitat és un fenomen important i tot i que hi ha canvis culturals, allò essencial és el fet que existeixi una consciència de semblança entre els membres d'un grup. Per altra banda, Juliani (1982) va considerar que la pluralitat pot ser democratitzadora, facilita la comprensió d'un mateix i ajuda a la comprensió dels altres, essent aquesta idea la que va inspirar les polítiques multiculturals com la del Canadà.

Dels tres models exposats, tot i que és el pluralisme cultural el que continua essent el model més adequat i èticament més ben fonamentat, encara queden bastants aspectes per resoldre, un d'ells és el d'un marc de convivència multicultural, o sigui, un marc de referència compartit, el qual respecti tant els drets humans bàsics com els col·lectius i alhora, que es creï un sentiment de pertinença a una mateixa col·lectivitat.

1.4.2.2. Models educatius respecte a la diversitat cultural

En l'adaptació dels diferents col·lectius d'immigrats en el país de destí és molt important el paper que juga l'educació, i més concretament l'escola, tot i no ser l'únic. Diferents models i teories de convivència s'han traduït al discurs educatiu i a les polítiques educatives de diferents països:

-Model assimilacionista

El referent és el del grup dominant i l'escola proposa com a finalitat la reproducció d'ella mateixa. El monoculturalisme, és la conseqüència dels objectius perseguits per l'actitud assimilacionista que reivindica la primacia d'una cultura sobre les altres. Aquest model va ser seguit als Estats Units durant la primera meitat del segle XX.

-Model multicultural

Ens trobem davant d'un mosaic de cultures amb uns límits dibuixats clarament. En el pla educatiu general, cada minoria cultural té com a objectiu el de mantenir viva la seva cultura d'origen, preocupant-se essencialment d'organitzar commemoracions, celebracions, produccions, ... Es constata una tendència vers un cert monoculturalisme al si de cada comunitat, essent rars els casos en què han estat viscudes manifestacions que posen en relació moltes cultures minoritàries diferents. En el pla escolar, coexisteixen paral·lelament l'escola de la societat d'acolliment i la de la minoria cultural. Els alumnes que pertanyen a minories culturals reben un ensenyament complementari que fa referència a la seva cultura d'origen.

Per a Hannoun (1987), la multiculturalitat porta el risc de caure en el folklorisme pedagògic, és a dir, de transmetre elements d'una cultura determinada fora de context, que tot i ser real, acaba essent superficial.

-Model intercultural

Aquest model concep l'ensenyament escolar com a no segregador i proposa que l'escola ha de formar en valors com el de la igualtat i respecte, intentant superar els estereotips i prejudicis. Té com a objectiu preparar tot l'alumnat per viure positivament la riquesa que implica la multiculturalitat social i posa l'accent a tot allò que ajuda a la

convivència en comptes de ressaltar les diferències. Aquest és un model proposat actualment a l'Estat espanyol.

Però tal com diu Jean-Pierre Liégeois (1987) el pluralisme cultural no es converteix en interculturalisme si els intercanvis no són igualitaris. L'autor considera que aquesta situació pot ser utòpica, ja que no necessàriament l'alumne es considera culturalment ric i els intercanvis no necessàriament es realitzen a través d'instruments de negociació propis del grup majoritari o dominant.

1.4.3. Polítiques educatives envers la immigració a la Unió Europea²

En aquest apartat ens centrem bàsicament en dues àrees polítiques dins del camp de l'educació europea: els plantejaments interculturals i les polítiques per millorar la situació de l'educació respecte els alumnes d'origen immigrant.

Les dues organitzacions europees que han influït en els progressos educatius relacionats amb la diversitat a la societat europea han estat el Consell d'Europa i la Comunitat Europea. Han estat uns progressos que han tingut lloc degut a la preocupació existent per l'educació dels immigrants. El Consell d'Europa va començar a examinar la situació de l'educació dels nens i nenes immigrants l'any 1966, i en anys posteriors va aprovar resolucions relacionades en l'educació de les famílies immigrades.

Durant la dècada dels 70 la Comunitat Europea va iniciar discussions sobre l'educació dels treballadors immigrants i concretament l'any 1974 els ministres d'Educació de la Comunitat van decidir cooperar en aquesta matèria. A partir de llavors, la política educativa europea ha tingut una preocupació cada vegada més gran per diversos aspectes que tenen a veure en l'educació en la diversitat (igualtat nens-nenes, lluita contra el fracàs escolar, integració dels nens i nenes disminuïts en escoles ordinàries...) i també pel tema dels fills i filles d'immigrants.

La política legislativa entorn a l'educació de fills d'immigrants ha produït una sèrie de textos normatius. Etxeberría (2000) cita els següents:

-Contribució del Fons Social Europeu

² Una part important d'aquest apartat s'ha extret del llibre de ETXEBERRÍA, F., (2000); *Políticas ducativas en la Unión Europea*. Ariel, Barcelona.

Durant els anys 60, a partir de la contribució del Fons Social Europeu, es va crear un Fons per donar suport a la realització de cursos de llengua i de cultura destinats als treballadors immigrants per tal de facilitar la seva integració i més endavant es van organitzar cursos pels membres dels treballadors immigrants, ja fossin cònjuges o fills.

-Programa d'acció de 1976

Aquest programa preveu que l'ensenyament inclogui un aprenentatge accelerat de la llengua del país d'acollida i faciliti un ensenyament de la llengua materna i de la cultura del país de procedència dels alumnes d'origen estranger interessats.

-Directiva de 1977

L'any 1977 es va publicar la Directiva del Consell relativa a l'escolarització dels fills dels treballadors immigrants, per atendre els problemes que havia de fer front l'escola que escolaritzava diferents cultures a les aules. Des de llavors s'han realitzat una colla de projectes relacionats amb fills i filles d'immigrants, així com també amb alumnes gitanos i itinerants.

Pel que fa a la política en matèria d'educació bilingüe respecte a les llengües dels immigrants, s'ha tingut en compte en diferents textos legals, especialment la Directiva 1977. Aquesta Directiva pretén integrar en el medi escolar els fills i filles d'immigrants, i vol posar unes mesures per tal de promoure l'ensenyament de la llengua materna i la cultura del país d'origen. Aquestes mesures són les següents:

1. Garantir l'ensenyament gratuït dels fills i filles dels residents comunitaris perquè inclogui l'estudi de la llengua oficial o d'alguna de les llengües oficials de l'Estat.
2. Promoure un ensenyament de la llengua materna i de la cultura del país d'origen de cara als fills i filles dels treballadors immigrants.
3. Garantir la formació inicial i continuada dels professors que imparteixin aquest ensenyament.

-Informe de la Comissió de les Comunitats europees (1989)

Aquest Informe recull la primera anàlisi feta l'any 1982 a l'aplicació de la Directiva / 77 i el balanç realitzat l'any 1989. Les conclusions que s'hi extreuen són que els resultats segueixen essent desiguals, és a dir, hi ha països que aconsegueixen en gran part els acords i d'altres que a penes els porten a terme. Una de les principals deficiències que

s'observen és la que té a veure en l'organització de les classes de llengua i cultura d'origen, que les vegades que existeixen, solen estar organitzades extraescolarment. Aquest informe alerta de la necessitat d'incloure l'ensenyament de la llengua i cultura d'origen en els programes escolars.

-Informe de la Comissió de les Comunitats europees (1995)

Es fa un balanç de l'evolució de les polítiques nacionals entorn a l'escolarització dels fills i filles d'immigrats. En aquest balanç s'observen canvis importants en les darreres tres dècades: en els anys 60 i 70 hi havia molta incertesa envers la durada de l'estada dels immigrants a Europa, durant els anys 80 en canvi, queda pal·lès que els immigrants s'instal·len permanentment en els països receptors, fent-se clara la necessitat d'una bona política d'integració a les escoles. També es fan necessàries unes pràctiques educatives de cara al pluralisme cultural i la necessitat de lluitar contra els prejudicis i hostilitat que van apareixent entre la societat. Actualment l'orientació d'aquest tema va en la línia de l'educació intercultural, per promoure el respecte i la comprensió entre tots els alumnes.

-Programes SÒCRATES i COMÈNIUS

El programa SÒCRATES (dirigit a alumnes i professorat) té un pla global d'actuació en el terreny del bilingüisme tot abraçant les llengües comunitàries, les regionals i les dels immigrants. El programa SÒCRATES, dins del subprograma COMÈNIUS Acció 2, està dedicat a l'ensenyament de primària i secundària, recollint l'atenció a les llengües minoritàries i també a l'educació dels fills i filles d'immigrats, itinerants, viatgers, gitanos i a l'educació intercultural. Un altre subprograma, l'ERASMUS, està dedicat a l'àmbit universitari.

-Dictàmen del Comitè de les Regions (1997)

El Comitè de les Regions va elaborar un document l'any 1997 abordant el tema de l'educació intercultural (text que ofereix una anàlisi en profunditat i unes pautes d'actuació més definides que tots els documents anteriors) i va demanar més ajuda per donar suport a l'ensenyament de la llengua del país d'acollida i la llengua i cultures del país d'origen.

Es pretén promoure l'ensenyament de la llengua materna dels immigrants sense deixar de banda la llengua del país d'acollida, amb la finalitat d'afavorir-ne la integració. Es reconeix també la impossibilitat de l'aprenentatge de totes les llengües dels immigrants i

es demana als estats membres que, d'acord amb les seves circumstàncies nacionals i sistemes legals, ofereixin una formació integrada en els plans d'estudi de la llengua del país d'acollida i un ensenyament complementari en la llengua del país de procedència. Així doncs, es demostra que la incorporació de les llengües d'origen al sistema escolar comporta una certa obligació internacional.

En el cas dels programes dedicats a l'àmbit de la llengua i la cultura d'origen dels fills i filles d'immigrats es pot parlar de diferents possibilitats:

-Programes extraescolars, impartint-se classes fora de l'horari escolar.

-Programes que s'inserten dins l'horari escolar però sense relació amb el programa de classe, portant a marginalitzar els alumnes que la fan com a optativa.

-Programes integrats dins l'horari de classe i dins del programa de tots els alumnes. Aquests, permeten una educació intercultural i una integració més gran.

S'ha constatat que la majoria de països de la Unió Europea tendeixen a separar els alumnes d'origen immigrant a l'hora d'implantar cursos de llengua i cultura d'origen. Alhora, s'han evidenciat una sèrie de problemes com és el cas de les escoles on hi conviuen dotzenes de llengües i cultures diferents; o bé quan s'ha d'ensenyar la llengua d'origen sense tenir clar si ha de ser la llengua majoritària del país o bé la minoritària de l'alumne.

Amb tots els programes i informes exposats, ha quedat clar que l'orientació que han tingut, pràcticament s'ha centrat en l'aprenentatge de la llengua del país d'assentament i l'ensenyament de la llengua i cultura d'origen, sense tenir massa en compte altres aspectes relacionats amb l'escolarització d'alumnes d'origen immigrant.

Respecte a l'enfocament de l'educació intercultural a Europa existeixen diferents maneres d'encarar-la. Hi tenen a veure diversos factors com la pluralitat cultural i lingüística de cada país, la tradició de convivència, les circumstàncies històriques, el volum d'immigrats, etc. I d'aquesta manera, l'expressió "educació intercultural" no té una interpretació única en el conjunt europeu i encara menys a nivell mundial.

Les interpretacions que se n'han fet han estat diverses: per combatre el racisme, per protegir les llengües i cultures dels immigrants, per protegir les llengües minoritàries, per treballar la convivència i el respecte, etc. D'aquesta manera, l'educació intercultural es pot entendre com a bilingüe, bicultural, multicultural, intercultural, transcultural, especial, compensatòria, entre d'altres.

L'educació amb gitanos és una altra forma d'entendre l'educació intercultural. Sembla ser que els gitanos en els països membres de la Unió Europea sumen uns dos milions i que n'existeixen uns vuit milions a l'Europa de l'Est (Etxeberría, 2000). Les fórmules per atendre aquesta població són molt variables entre els diferents països. Però actualment existeix una tendència a contemplar aquesta educació des d'una perspectiva d'educació especial.

En definitiva, totes aquestes maneres d'enfocar l'educació intercultural que existeixen a Europa constitueixen cares diferents d'una mateixa realitat social complexa i són diferents maneres d'abordar l'educació intercultural a les actuals societats multiculturals.

Un aspecte que no podem deixar d'esmentar és el religiós, ja que en l'àmbit europeu hi ha diversitat de formes que aborden les qüestions d'educació religiosa. Existeix una diferència evident entre els estats laics i aquells amb denominacions religioses properes a l'Estat, en els quals les escoles ensenyen educació religiosa. El tema religiós ens demostra les dificultats que hauran d'afrontar les escoles en molts països europeus si s'han d'articular polítiques que satisfacin les necessitats de tots els estudiants.

Ja per acabar, cal ressaltar tal com afirma Gundara (1987) que encara que el Consell d'Europa hagi primat cada vegada més l'enfocament intercultural de l'educació, hem de tenir present que s'ha basat en la idea de nacions europees cohesionades. Les directrius europees s'han centrat en la dimensió de l'immigrat però ignoren les diversitats de la immigració del passat considerant el context de la diversitat cultural com a nou, és a dir, hi ha unes diversitats històriques i contemporànies a les societats europees de les quals no se'n parla quan es fa referència als diferents grups que conformen la societat, al·ludint només als immigrants com els únics grups divergents.

Per tant, penso que els sistemes educatius no han d'oblidar que la integració nacional és una qüestió permanent en totes les nacions, ja siguin velles com noves. I al mateix temps, considero que tenen un paper molt important a l'hora d'assegurar que el procés educatiu encari les qüestions relacionades en l'educació intercultural. Tal com apunta Gundara (1993), les polítiques educatives europees han d'encarar tant l'existència del racisme com la situació complexa de les comunitats escolars socialment diverses.

A partir de les directrius europees exposades al llarg d'aquest apartat, s'ha pogut comprovar que s'ha generat una política educativa respecte els immigrants, però alhora, hem pogut adonar-nos que encara no hi ha una actuació comuna entre els estats

membres de la Comunitat Europea. Tot i que des de diferents institucions europees s'insisteixi en la necessitat de desenvolupar la dimensió intercultural de l'ensenyament, ja hem esmentat el fet que cada país estableix les seves pròpies línies donat que l'àmbit educatiu es considera part exclusiva de la jurisdicció de cada estat membre.

Diferents autors han fet l'observació de que no hi ha cap sistema educatiu europeu que hagi aconseguit portar a la pràctica els objectius marcats en les diferents recomanacions aprovades pel Consell d'Europa. Hi alguns autors que opinen que aquest fet es deu en bona mesura a la manca de poder legislatiu del Consell d'Europa (Hansen, 1998). És important assenyalar que la major part dels documents sobre educació dels quals ens hem referit, han estat elaborats per la Comissió de les Comunitats Europees, que junt amb el Parlament Europeu, tenen molt poc a dir sobre els temes relacionats amb immigració i asil si es compara amb el Consell de Ministres i els grups intergovernamentals (Hansen, 1994).

1.4.4. Models educatius entorn a la diversitat cultural a l'Estat espanyol

En aquests moments ens trobem mancats de models reeixits envers el tractament de la diversitat cultural. És difícil importar experiències fetes en altres països amb una tradició més llarga en l'acolliment de migrants, ja que moltes vegades aquestes experiències han tingut més fracassos que no pas èxits. Alhora, les realitats lingüístiques, socials i polítiques són molt diferents de les de l'Estat espanyol i les característiques de la immigració que es rep tampoc no són les mateixes. Així doncs, l'adaptació de les experiències estrangeres a la realitat catalana o espanyola pot comportar la mateixa feina que no pas la de crear un nou model.

El Colectivo IOÉ (2000) ha fet una distinció de les diferents possibilitats en què s'aborda la diversitat a les escoles de l'Estat en aquests moments:

-Rebuig als diferents: en aquest cas la diversitat és percebuda com un perill que és necessari evitar. Es limita l'entrada dels alumnes d'origen immigrant a les escoles seguint tota una sèrie d'estratègies com són la de dificultar la matrícula dels nenes i nenes de determinada procedència; pares que canvien els seus fills i filles de centre perquè la presència d'alumnes d'origen immigrant és massa elevada, etc.

-Ignorar els diferents: l'alumnat és percebut com un conglomerat homogeni, sense tenir en compte les necessitats especials ni l'adaptació del currículum.

-Educar els diferents: hi ha un reconeixement explícit de la situació particular de certs col·lectius, però l'escola no modifica els seus plantejaments. Un exemple seria el de l'educació compensatòria, que dóna una atenció especial per garantir que aquests alumnes es puguin adaptar amb la resta del grup-classe, aplicant enfocaments compensadors de les mancances, amb l'objectiu d'igualar aquest alumnat amb el majoritari.

-Educació intercultural: hi ha una adaptació del currículum, destinat a tot l'alumnat, incorporant aportacions de diferents perspectives socioculturals i l'elaboració de valors compartits entre diferents grups. De totes maneres, moltes de les propostes interculturals s'obliden dels condicionants sociopolítics, parlant-se d'unes relacions basades en la igualtat, quan de fet, aquesta igualtat no existeix.

-Educació antiracista: aquesta denominació prové del món educatiu britànic, la qual comparteix objectius amb l'educació intercultural. S'afirma que la relació entre grups culturals està condicionada per la diferent posició social dels mateixos i consegüentment, la interculturalitat no pot entendre's al marge dels fenòmens de poder i de divisió de classes. D'aquesta manera, la discriminació és un component estructural del sistema social actual, i per tant, els educadors han de plantejar-se la seva crítica i contribuir a canviar-ho. Cal dir però, que el Colectivo IOÉ no va detectar discursos que representessin aquesta opció a l'Estat espanyol.

D'aquestes cinc opcions, només les dues últimes proposen un tractament educatiu de la diversitat que reconeix el pluralisme cultural, que s'escapa de l'etnocentrisme i que intenta elaborar models d'ensenyament que superin les discriminacions.

En general, l'escola a l'Estat espanyol ha estat i és més assimilacionista que no pas integradora i hem pogut comprovar que en alguns casos ha estat segregadora. Aquest és el cas, de les escoles que acaben tenint sols matrícula d'alumnes d'origen immigrant i de gitanos, portant a una concentració d'aquest alumnat en una escola, en un centre gueto.

Cal ressaltar que a l'Estat espanyol les escoles es van obrint mica en mica a l'interculturalisme, però per tal de que es pugui tirar endavant, és necessari que es desenvolupi un model de convivència social. Tot i que en els textos oficials s'ha implantat el reconeixement positiu de la pluralitat cultural i social i del seu tractament a l'escola, els desenvolupaments curriculars i les actituds dels educadors disten molt d'haver posat en marxa una pràctica docent de caràcter intercultural. A més, la proposta intercultural no es redueix a l'àmbit educatiu i menys encara a la institució

escolar. De moment, tal com assenyala Carbonell (1999), és impossible l'enriquiment mutu en el context social, ja que perquè sigui possible, es requereixen unes condicions prèvies i unes actituds socials diferents de les actuals.

2. METODOLOGIA EMPRADA

2.1. Introducció

Aquest apartat ens introdueix a les perspectives metodològiques que s'han utilitzat al llarg de la investigació i explica tot allò referent al treball de camp³, és a dir, els instruments que s'han utilitzat i els escenaris elegits.

El treball de camp s'ha portat a terme en tres municipis de comarques gironines (Banyoles, Olot i Salt) i en dos municipis del Maresme (Mataró i Pineda de Mar).

2.2. Perspectiva metodològica

En aquesta investigació podem parlar de dues perspectives metodològiques: la perspectiva empírico-analítica i la interpretativa, i és especialment aquesta última la que ha pres més rellevància en el treball.

La perspectiva empírico-analítica té com a objectiu descriure la realitat social i es caracteritza com a investigació quantitativa, tot recollint i ordenant les dades. Una de les característiques d'aquesta perspectiva és que la realitat és observable, mesurable i quantificable, quedant fora d'aquesta perspectiva allò subjectiu. Per a la recollida d'informació es recorre a instruments estructurats, vàlids i fiables i es prenen com a criteris de racionalitat científica l'objectivitat, la validesa i la fiabilitat (Arnal, 1997).

La perspectiva interpretativa en canvi, té com a objectiu l'estudi dels significats i les intencions de les accions humanes des de la perspectiva dels agents socials. Es pretén descobrir pautes, patrons i regularitats que permetin comprendre el sentit, el significat i la construcció personal i social que els subjectes mantenen en els contextos

³ En la literatura anglosaxona s'utilitza aquesta expressió com a sinònim d'observació participant (Giddens, 1991: p.704). De totes maneres, en aquesta investigació parlo de treball de camp per referir-me a la recollida d'informació primària tant del context d'origen com del de destí.

educatius i socials en els quals funcionen. I es caracteritza alhora, com a investigació qualitativa, buscant l'objectivitat en l'àmbit del significat intersubjectiu (Arnal, 1997).

Dins d'aquesta perspectiva d'investigació, vers una interpretació-comprensió, un dels mètodes utilitzats ha estat el de la investigació etnogràfica, el qual m'ha estat molt útil al llarg de la recerca.

La investigació etnogràfica s'interessa per allò que fa la gent, la manera com es comporta, com interactua. Es proposa descriure'n les creences, els valors, les perspectives, les motivacions i la manera en què tot això es desenvolupa o canvia dins el grup i des de les perspectives dels seus membres. El que compta són els seus significats i interpretacions (Woods, 1987).

D'aquesta manera, els significats s'han estudiat des del punt de vista dels agents socials, estudiant-se les persones en el seu hàbitat natural, tot observant, escoltant i parlant.

Així doncs, les perspectives metodològiques que s'han utilitzat en aquesta recerca per analitzar l'objecte d'estudi han integrat aspectes quantitius i qualitius.

Quantitius: a l'hora de generar dades quantitatives (percentatge d'infants gambians escolaritzats; percentatge de naixements d'origen gambià en els municipis d'estudi, etc.).

Qualitius: a l'hora d'entendre com les persones experimenten, interpreten i reconstrueixen fets diversos. S'intenta comprendre la realitat i les interpretacions s'elaboren a partir de la informació.

2.3. Treball de camp a Catalunya

La recerca s'ha desenvolupat a comarques gironines i al Maresme, pel fet de ser unes comarques amb un volum important d'assentaments gambians. El treball de camp s'ha realitzat en tres fases diferenciades: una primera, que es va portar a terme durant el curs 1999-2000 (mentre s'estava realitzant la tesi doctoral); una segona durant l'any 2001 i una tercera durant el segon semestre del curs 2001-2002, coincidint amb el període de llicència.

2.3.1. Instruments utilitzats

Per recollir la informació necessària per a la recerca s'han aplicat diferents estratègies. Les tècniques més comuns han estat l'observació de les persones en el seu context natural i quotidià (aproximació informal) i les entrevistes (entrevistes a interlocutors i membres del col·lectiu gambià; a directors i mestres d'escoles de primària a membres d'ONGs, tècnics i regidors dels municipis d'estudi, etc.) i el seu posterior anàlisi.

De les entrevistes realitzades, n'hi ha hagut d'informals i d'altres de semiestructurades. D'aquestes últimes, se n'han efectuat de breus i algunes han estat molt extenses.

2.3.1.1. Entrevistes

Objectius i tipologia d'entrevista utilitzada

Al llarg del treball de camp s'ha utilitzat l'entrevista per poder copsar el discurs que produeixen diversos agents sobre la immigració i l'escolarització d'alumnat d'origen gambià i també per conèixer el discurs del propi col·lectiu. Tal com assenyalen Delio del Rincón, Justo Arnal i altres: *“La entrevista permite recoger información sobre acontecimientos y aspectos subjetivos de las personas: creencias y actitudes, opiniones, valores o conocimiento, que de otra manera no estarían al alcance del investigador”*⁴.

S'han realitzat diferents models per entrevistar tècnics d'ajuntaments, regidors d'Educació i de Serveis Socials, membres d'ONGs, mestres i directors de les localitats d'estudi i membres del col·lectiu gambià. Intentant sempre, de crear un clima adequat perquè les persones poguessin respondre segons les seves experiències i vivències.

La majoria d'entrevistes han estat semiestructurades amb preguntes obertes, fet que ha afavorit que es gaudís d'un marge de llibertat considerable. D'aquesta manera, no sempre s'han formulat les preguntes seguint el mateix ordre, sinó que a vegades s'han introduït qüestions no previstes, d'altres vegades se n'han suprimit, etc. El que ha variat en les entrevistes semiestructurades ha estat la durada, algunes d'elles han estat molt breus i d'altres més extenses.

⁴ A.D. , (1995); Técnicas de investigación en ciencias sociales. Dykinson, Madrid.

Selecció de la població

Just a l'inici del treball de camp es van buscar informants clau per tal de que m'ajudessin amb contactes i sobretot amb informació sobre la població gambiana assentada en els diferents municipis d'estudi.

Les primeres entrevistes que es van realitzar en el treball de camp van anar adreçades als informants clau dels municipis d'estudi de comarques gironines. A la primera fase del treball de camp es van realitzar entrevistes a diferents tècnics en Serveis Socials dels municipis d'estudi: a la tècnica en Serveis Socials de Salt (actual cap de l'Àrea de qualitat de vida), a la coordinadora del Consorci de Benestar de la Garrotxa, al tècnic en Serveis Socials del Consell Comarcal del Pla de d'Estany i a Olot també es va realitzar una entrevista al tècnic d'Educació de l'Ajuntament. En tots els municipis d'estudi es van realitzar entrevistes a mestres i directors d'escoles de primària.

A la primera fase de la recerca també es van efectuar entrevistes a nens i nenes d'origen gambià de comarques gironines. Per poder-les portar a terme no es van seguir uns criteris específics de selecció, sols es tenia clar que els entrevistats fossin nens i nenes, que s'entrevistessin alumnes de tots els cicles de primària i, si n'hi havia en el municipi, també de secundària.

A la segona fase del treball es van entrevistar els regidors d'Educació de Banyoles, Olot i Salt i els regidors de Serveis Socials de Banyoles i Olot. Alhora, es van realitzar entrevistes a un representant de diferents ONGs de les tres localitats d'estudi de la Demarcació de Girona (un membre de Banyoles Solidària; un membre de Càritas d'Olot i un membre de GRAMC (Grup de recerca i actuació amb minories culturals i treballadors estrangers) de Salt) que conegués d'una manera profunda la història de la immigració extracomunitària del municipi.

Les últimes entrevistes que es van portar a terme en la segona fase del treball de camp van ser destinades a regidors d'Educació dels municipis d'estudi, així com també a regidors i tècnics de Serveis Socials, per tal d'obtenir informació referent al tema de la distribució de l'alumnat d'origen estranger i als plans municipals envers la immigració extracomunitària.

A la tercera fase del treball es van realitzar entrevistes a diferents tècnics en Serveis Socials del Maresme (a la coordinadora del Programa Intermunicipal d'Immigració de l'Alt Maresme, que es fa càrrec dels municipis de: Pineda de Mar, Tordera, Calella, Malgrat de Mar, Santa Susanna i Palafolls) i a la tècnica de l'Àrea de Nova Ciutadania de Mataró)). També se'n van realitzar a un mestre de Compensatòria de Mataró i a la mediatadora cultural d'aquest mateix municipi.

Cal dir que el gruix de la investigació s'ha centrat en la població gambiana d'ètnia sarahule per ser la més nombrosa en els municipis d'estudi. Per tant, a part d'algunes excepcions, ens centrem quasi exclusivament en aquesta població.

2.3.1.2. Històries de vida

Les històries de vida es van elaborar a partir d'entrevistes semiestructurades. Es pretenia que les persones entrevistades reconstruïssin la seva pròpia biografia.

En el moment inicial es feia una breu introducció de l'objectiu que es perseguia, i seguidament, es feien una sèrie de preguntes concretes seguint una certa directivitat. Tot i ser unes preguntes força dirigides, es procurava que els entrevistats poguessin estendre's amb la màxima llibertat.

Les entrevistes es van realitzar a parets i mares gambians assentats en els municipis d'estudi de comarques gironines i el criteri de selecció va ser de quatre persones per municipi, o sigui, en total es van realitzar dotze històries de vida. D'aquestes quatre persones seleccionades, es va decidir que dues fossin homes i dues dones. Tot i que el gruix d'homes adults era superior al de dones i aquests tenien una experiència migratòria més gran, es va preferir d'entrevistar el mateix nombre de dones per tal de conèixer el que pensaven envers l'escola, l'educació dels seus fills, com veien el retorn dels nens i nenes a Gàmbia, etc.

Dels dos homes se'n va seleccionar un que hagués estat l'informant clau al municipi d'estudi. Pel que fa al grup de dones, es va elegir una dona que estigués treballant o ho hagués fet i una altra que sols s'ocupés de tasques domèstiques. Es va pensar que la rellevància de la integració laboral per part de les dones, podia aportar dades interessants, ja que fins fa poc a penes hi havia dones gambianes que treballassin.

Alhora, es va realitzar una entrevista a una mare mandinga que havia viscut a Salt i a un pare fula de Banyoles per recollir altres punts de vista, i tenir una altra visió que no fos exclusivament sarahule.

Enregistrament, processament i anàlisi de la informació

Totes les entrevistes que es van fer als agents educatius i de Serveis Socials van ser enregistrades en cintes de casset i transcrites íntegrament. Pel que fa a les entrevistes als membres adults del col·lectiu gambià, es van fer totes sense casset, ja que hi ha una forta reticència a les gravacions i era l'única manera de que es deixessin entrevistar. Ara bé, sí que anava agafant apunts del que m'anaven explicant i un cop s'acabaven les entrevistes, ampliava les anotacions amb informació no escrita però que encara recordava. En el cas dels nens i de les nenes, no hi va haver cap mena de problema per poder gravar les converses, excepte el cas de la noia de secundària la qual no ho va acceptar per la pressió del pare. Tot aquell contingut que no va poder ser gravat es va recollir en el diari de camp.

L'anàlisi que es va fer de les entrevistes s'inclou dins dels paràmetres de l'anàlisi de contingut i de l'anàlisi del discurs. El que s'ha buscat no ha estat tant l'aportació de dades concretes sinó de copsar la idea que tenen les persones entrevistades sobre els temes que els són presentats. Cal comentar que a mesura que s'anaven elaborant les diferents entrevistes, van estar validades per diversos experts: dos professors de la Facultat d'Educació de la Universitat de Girona i una professora de Geografia i Història d'un institut de secundària de Banyoles.

2.3.2. Els escenaris

2.3.2.1. Elecció dels escenaris

El treball de camp es va iniciar el mes de setembre de 1999 i va finalitzar el mes de maig de 2002. Es va desenvolupar en els tres municipis de comarques gironines amb un nombre més elevat d'empadronats d'origen gambià, concretament a Banyoles, Olot i Salt. Pel que respecta al Maresme es van elegir els municipis de Pineda de Mar i Mataró. El primer municipi es va elegir pel fet que la coordinadora del programa

d'immigració també es fa càrrec d'altres cinc municipis de l'Alt Maresme i aportava, d'aquesta manera, molta més informació.

Inicialment s'havia inclòs en el treball de camp el municipi de Premià de Mar, pel fet d'haver estat un dels primers focus de recepció d'immigrats gambians al Maresme. Però el treball de camp va coincidir just quan va aparèixer el conflicte de l'edificació d'una mesquita a la localitat. Aquest fet va ser decisiu per no realitzar-hi el treball de camp, tant per prudència com també perquè s'havien de passar molts filtres abans no es podien iniciar les entrevistes.

Es va elegir el municipi de Mataró pel fet de ser també un dels primers focus de recepció d'immigrats gambians al Maresme, i alhora, perquè el seu nombre és important, en relació a la resta de municipis d'aquesta comarca.

3. CONTINGUT DE LA RECERCA

Aquesta recerca s'ha estructurat en dos blocs principals: un fa referència als assentaments d'immigrats gambians a destí i un altre fa referència a l'escolarització d'alumnes d'origen gambià en escoles catalanes.

I) IMMIGRATS GAMBIANS A DESTÍ

1. Introducció

Els assentaments de gambians, tal com passa amb la majoria d'assentaments d'immigrats, tendeixen a la concentració en zones determinades. Per això, tot i que es parli de l'establiment d'aquest col·lectiu a Europa, l'Estat espanyol i a Catalunya, l'estudi se centra especialment a les comarques gironines, i també al Maresme, perquè és on hi ha l'índex més alt d'aquesta població.

2. Llocs d'establiment dels immigrants gambians al país de destí

2.1. Establiment a Europa

Per tal de tenir una referència orientativa de la presència de gambians a Europa (tant als estats membres de la Unió Europea com de l'EFTA⁵), s'han consultat dades a partir de l'Informe de l'any 2000 d'EUROSTAT.⁶

És important ressaltar que hi ha països com França, per exemple, on encara que l'assentament de gambians sigui considerable, se'n comptabilitzen molts pocs. Aquest fet es deu a diferents motius: el canvi de nacionalitat a l'hora d'obtenir el passaport a l'Àfrica (enregistrant-se la majoria de vegades com a senegalesos), l'obtenció de la nacionalitat francesa un cop instal·lats a França, entre d'altres.

S'ha pogut comprovar que l'assentament més important de gambians a Europa, en aquests moments, es troba justament a l'Estat espanyol. Ara bé, cal ressaltar que les xifres oficials sempre són aproximades, si es té en compte la mobilitat que tenen alguns migrants, aquells que no estan enregistrats i els que obtenen la nacionalitat del país d'assentament i ja no es comptabilitzen com a estrangers.

⁵ *European Free Trade Association* (Associació)

⁶ Tot i que l'informe sigui del 2000, les dades que recull corresponen a l'any 1998.

A partir de les dades obtingudes s'observa que després de l'Estat espanyol, Gran Bretanya és el país europeu que acull més gambians. Entre Gran Bretanya i Gàmbia existeix un vincle important pels llaços colonials que havien existit, la llengua oficial és compartida i es facilita l'entrada a alguns estudiants gambians per formar-se al país. Alemanya, tot i que es troba en tercera posició amb nombre de gambians residents al país, en aquests darrers anys ha posat moltes traves per deixar entrar-ne i ha realitzat força deportacions. El següent país que acull més immigrants gambians és Suècia. Aquest destí va començar a ser freqüent, sobretot a partir de les visites de turistes suecs a Gàmbia. Pel que fa a la resta de països europeus, tots acullen menys d'un miler de gambians, essent xifres, per tant, poc significatives.

2.2. Establiment a l'Estat espanyol

Segons l'última xifra oficial disponible d'estrangers amb permís de residència a l'Estat espanyol⁷, hi havia 801.329 residents estrangers, sense comptar amb la xifra no determinada d'irregulars i d'altres residents legals que es troben en una situació especial i que aquesta estadística no contempla.

Un tret característic de la immigració estrangera a l'Estat espanyol és el fet que és molt diversa i, alhora, un nombre important dels estrangers que viuen a l'Estat provenen de països del Primer Món. Pel que fa a la distribució de la població estrangera es detecta una concentració en certes comunitats autònomes com són Canàries, Balears, Catalunya, Comunitat Valenciana, Andalusia i Madrid. De totes maneres, les diferents nacionalitats no es reparteixen de la mateixa manera en aquestes comunitats. En el cas de Catalunya i de Madrid hi ha un nombre més elevat de residents del Tercer Món que no pas procedent del Primer Món.

La importància numèrica de la població gambiana a l'Estat espanyol és petita (8.524). No obstant això, a causa de la seva desigual distribució, la seva presència és significativa en algunes zones, com és el cas de Catalunya amb 7.100 gambians. S'observa, doncs, que quasi tot el col·lectiu de gambians que hi ha a l'Estat espanyol es troba a Catalunya.

És difícil, però, arribar a saber amb exactitud el nombre d'immigrants gambians que residien a l'Estat espanyol o a les diferents comunitats autònomes l'any 1999. Tant pel

⁷ Totes les dades s'han extret de l'*Anuario de Migraciones de 2000. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*, que recull les dades de l'any 1999.

nombre d'immigrats irregulars que hi poguéss haver com també pel fet que molts d'aquests immigrants, si no troben feina en un municipi, es desplacen a un altre.

A partir de les dades obtingudes, es pot observar que la província de l'Estat espanyol que acull més residents gambians és la de Girona (amb 4.546) i la segueix la província de Barcelona (amb 2.056). La resta de províncies no superen el miler i, per tant, queda clar que els assentaments de gambians al país de destí, en aquest cas a l'Estat espanyol, se situen en zones molt concretes. Hi ha algunes províncies espanyoles que alberguen residents gambians però amb nombres poc significatius (no arriben als 50) i n'hi ha que encara no n'acullen cap.

Taula I.1: Evolució de les províncies amb més alt nombre de residents gambians a l'Estat espanyol (dècada dels 90)

	1990	1992	1994	1996	1998	2000
Girona	779	1.288	835	2.297	3.346	4.546
Barcelo- na	895	966	932	1.409	1.883	2.056
Lleida	174	173	221	279	396	455
Saragos- sa	3	96	138	95	374	442
Osca	8	26	44	54	131	237
Almeria	10	14	40	97	146	141
Sòria	0	2	10	14	51	71

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades dels *Anuarios de Migraciones* dels anys (1990, 1992, 1994, 1996, 1998, 2000)

El descens de residents gambians entre l'any 1992 i 1994 a la província de Girona segurament és un error i se suposa que el recompte de dades va fallar. Hom ho

sospita perquè els assentaments de gambians en alguns municipis de comarques gironines ja superaven aquesta xifra. No obstant, sí que cal comentar que un nombre d'immigrats gambians instal·lats en aquestes comarques va dirigir-se a altres províncies de l'Estat pel tema de feina. L'augment de la població gambiana ha estat influït per l'índex elevat de natalitat i per una dinàmica més favorable de creixement de l'activitat.

Un fet a tenir present és el de l'evolució que han seguit les províncies properes a Girona i Barcelona (per la part occidental). Si hom es fixa en la taula IV.1 s'adona que les províncies de Lleida, Osca i Saragossa han anat incrementant la població gambiana al llarg d'aquests darrers anys. Lleida l'ha doblada i Saragossa ha passat de 3 residents gambians l'any 1990 a 442 el 2000. L'increment de gambians a Osca ha estat més lleu que a les altres dues províncies, però no ha minvat mai.

L'augment de residents gambians a Saragossa i Osca en part té a veure amb la mobilitat de la població gambiana, és a dir, per l'arribada d'alguns gambians establerts a Banyoles i a Olot. En aquest estudi, s'ha constatat que hi ha famílies que van optar per anar a establir-se en aquestes províncies de l'Estat i també ho van fer uns quants homes solters instal·lats a Banyoles. N'hi ha hagut alguns que, fins i tot, s'han assentat a Sòria i a la província d'Almeria. Si a aquest fet s'afegeix el pol d'atracció que pot suposar aquest lloc a nivell de familiars i amics d'aquestes persones, es pot parlar d'un destí recolzat per la xarxa social de què disposa el col·lectiu de gambians.

Si es té en compte que l'any 1992 va baixar la feina a Banyoles i a Olot, altres províncies amb poca immigració començaven a tenir un atractiu per realitzar-hi els primers assentaments.

2.3. Establiment a Catalunya

Pel que fa al procés migratori de la immigració estrangera extracomunitària a Catalunya se solen distingir tres etapes:

1. Durant la dècada dels seixanta i a principis dels anys setanta, hi ha immigració marroquina en sectors com la construcció, la mineria, etc.

2. Des de mitjans dels anys setanta fins a principis dels anys vuitanta hi ha una etapa d'un cert estancament per a la immigració marroquina, tot i que hi ha un període de reagrupament familiar.

Durant aquest període hi ha un important flux migratori que prové de països d'Amèrica Llatina com Argentina, Xile i Uruguai. Aquesta població sol estar formada per professionals qualificats i se situa principalment a Barcelona i rodalies.

La immigració subsahariana durant aquesta etapa és important amb un moment culminant el 1979. Aquesta població se situa bàsicament a la zona del Maresme i prové majoritàriament de Gàmbia i de Senegal. Els gambians que hi van arribar bàsicament realitzaven treballs agrícoles.

3. A partir de 1985, entra en vigor la Llei d'estrangeria, la qual representa canvis importants en la situació de la població estrangera.

A finals de 1999, el nombre d'estrangers residents a Catalunya era de 183.736 i representava el 3% de la població total de Catalunya. El col·lectiu marroquí a Catalunya és el més nombrós (63.371), seguit dels diferents residents estrangers procedents d'Europa (52.444), tenint en compte que la majoria d'aquests residents provenen de la Unió Europea. També són representatius els col·lectius de Perú (9.385), República Dominicana (6.674) i Xina (6.508). Pel que fa als residents subsaharians, els dos col·lectius més importants són els procedents de Gàmbia (7.100) i de Senegal (2.001).⁸

A partir d'altres fonts, es constata que hi ha unes comarques on el nombre d'immigrats gambians és molt important. Aquest és el cas, per exemple, del Maresme (una de les comarques on aquesta immigració ha tingut quantitativament una major incidència). Alhora, es comprova que no només es donen concentracions més grans en determinades comarques, sinó que dins d'aquestes comarques és major en determinats pobles i ciutats i, dins d'aquestes ciutats, en determinats barris. Així, per exemple, pel que fa a la comarca de la Selva, la concentració més gran de gambians es dona al municipi de Blanes i a la comarca del Pla de l'Estany bàsicament tot el col·lectiu gambià resideix a Banyoles.

⁸ Totes les dades s'han extret de l'*Anuario de Migraciones de 2000. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*, que recull les dades de l'any 1999.

2.4. Establiment a comarques gironines

La comunitat autònoma amb més alt nombre de residents gambians a l'Estat espanyol és Catalunya i, dintre de Catalunya, les comarques gironines són les que concentren més immigrants gambians (4.546)⁹.

Les comarques gironines reuneixen unes condicions positives que afavoreixen l'establiment de població immigrada:

- L'atur és un dels més baixos de l'Estat.
- El nivell de renda de comarques gironines és un dels més alts de l'Estat espanyol.
- La xarxa de voluntariat ja era important a principis de la dècada dels 90.
- Ha tingut una important immigració d'arreu de l'Estat durant les últimes dècades.
- És lloc d'arribada dels primers fluxos de treballadors estrangers, coincidint amb el tancament de fronteres de la majoria de països europeus.

Als municipis de comarques gironines on es troba més immigració gambiana és a Banyoles, Olot, Salt, Girona i Blanes. A partir d'aquests nuclis, s'hi ha anat assentant una població que va posar en marxa la cadena migratòria.

A partir de les dades obtingudes dels assentaments d'immigrants gambians a comarques gironines, es constata que la comarca amb més nombre d'empadronats d'aquesta nacionalitat és el Gironès, seguida de la Selva, la Garrotxa i el Pla de l'Estany. Les comarques del Baix i l'Alt Empordà no hi tenen gaire representació i menys encara la Cerdanya. Pel que fa a la comarca del Ripollès, no s'han detectat assentaments d'immigrants gambians.

Hi ha comarques que, tot i no tenir uns assentaments gaire importants de gambians, sí que els tenen de marroquins, un exemple clar és el del Baix Empordà. També hi ha municipis, com el d'Arbúcies i Figueres, que tenen assentaments de subsaharians; però la nacionalitat majoritària és la senegalesa i no pas la gambiana.

⁹ Totes les dades s'han extret de l'*Anuario de Migraciones de 2000*.

II) FILLS I FILLES D'IMMIGRATS GAMBIAIS A CATALUNYA

1. Introducció

Ja fa més de tres dècades que hi ha immigrants gambians a Catalunya. Molts d'aquests immigrants tenen i han tingut fills i filles i, per aquest motiu, aquest treball ha volgut endinsar-se en els nens i nenes d'origen gambià, molts d'ells nascuts a Catalunya.

El primer apartat s'apropa a la socialització dels fills i filles d'immigrants gambians. S'endinsa en els valors dels pares i mares a l'entorn de l'educació dels seus fills, als canvis de l'estructura familiar un cop hi ha l'assentament al país de destí i a les relacions de la família amb amics i parents del mateix grup ètnic.

El segon apartat posa èmfasi en l'escolarització d'aquests nens i nenes, a educació infantil i a primària, especialment centrant-nos en l'aprenentatge que fan aquests alumnes als centres educatius i les estratègies de què disposen els mestres per atendre aquest alumnat.

2. La socialització infantil dels fills i filles d'immigrants gambians

2.1. Introducció

La socialització és un procés complex a partir del qual es desenvolupa la identitat de la persona. La identitat es desenvolupa, en definitiva, a través de la interacció amb l'altre i, per tant, les relacions socials són d'importància vital.

Les agències més importants de socialització infantil són la institució familiar, l'escola, el veïnatge i el grup d'iguals. Així i tot, val la pena d'esmentar una altra forma de socialització que també és molt influent com és el cas dels *mass media* i, dins d'aquests, d'una forma específica la televisió. En aquest subapartat, però, només s'estudiarà la influència que tenen la família, l'escola i el veïnatge envers la socialització dels infants d'origen gambià.

2.2. Agències de socialització infantil

2.2.1. La família

La família constitueix un lloc d'inculcació i de socialització on s'expressen amb més o menys força la llengua d'origen, la religió, els hàbits alimentaris, l'organització familiar, entre d'altres.

El marc familiar dins la immigració, a diferència de la família extensa de l'Àfrica, es presenta dins la seva forma nuclear, amb la presència de llars monògames o poligàmiques amb el marit, la dona o dones i els fills. L'espai familiar és, doncs, l'espai d'una parella i no pas de tots els membres de la família patrilineal i constitueix un marc privilegiat de socialització per als infants.

La segona generació marca una ruptura dins l'organització familiar, ja que els infants que han nascut i crescut al país de destí dels seus pares no han conegut el sistema de parentiu propi dels seus ascendents. Les famílies assentades a Catalunya experimenten un canvi i del model de família extensa passen al model de família nuclear sense disposar, per tant, de l'entorn protector de la resta de parents.

No obstant, a nivell dels infants, no hi ha una absència total d'un referent de parentiu. N'hi ha que fan visites o fins i tot passen les vacances amb els parents també assentats a Catalunya i arriben a anar a d'altres indrets europeus com pot ser, per exemple, el cas de França. També n'hi ha bastants que passen una temporada més o menys llarga amb la família de Gàmbia.

Tant les connexions amb la parentela com les amistats dels pares amb gent del mateix col·lectiu contribueixen a l'apropament dels nens i nenes d'origen gambià amb la resta de la comunitat gambiana instal·lada a casa nostra.

L'estructura familiar poligàmica es dona poques vegades en els diferents assentaments de gambians a Catalunya. Tot i que un nombre elevat d'homes sarahules tenen més d'una dona, al llarg de la dècada dels 90, ha estat freqüent que la primera muller marxés al cap d'uns anys d'haver-se instal·lat al país de destí, acompanyada normalment dels seus fills i llavors arribés la segona esposa al municipi on es trobava assentat el marit. Altres vegades, és només una muller la que es reagrupa des de l'inici i l'altra/es muller/s resten per sempre a Gàmbia sense venir mai a Catalunya.

L'estructura familiar poligàmica comporta germans i germanes, i també els germanastres amb qui les relacions solen ser més bones que les que existeixen entre les mares, és a dir, entre les coesposes. La rivalitat és un tret constitutiu de la poligàmia i, sovint, els fills i filles són la font dels conflictes entre coesposes, originant-se normalment quan els infants es barallen.

D'altres vegades, la rivalitat ve donada perquè l'home no regala la mateixa quantitat d'objectes o productes a les dues esposes, obtenint-ne més la muller que fa menys temps que s'ha assentat al país de destí. En alguns casos, fins i tot, es pot arribar a situacions extremes en les quals la primera dona obté molt pocs diners per al manteniment dels seus fills i filles. Quan succeeix, la dona sol cobrir les necessitats de la seva mainada ja sigui amb alguna feina en el municipi o bé obtenint diners en l'economia submergida (fent pentinats, elaborant aliments, etc.)

En l'estudi realitzat per Mahamet Timera¹⁰ sobre els immigrants soninkés¹¹ a França, es va constatar que, encara que les mares visquin sota el mateix sostre, els espais comuns i els espais privats poden, dins de casos extrems, estar delimitats principalment entre les coesposes. Conseqüentment, els infants els integren i els respecten més o menys a força de veure i de suportar els conflictes, cada vegada que les fronteres són transgredides.

Els pares i mares gambians instal·lats a casa nostra provenen de pobles on hi ha una organització jeràrquica¹² tant per a homes com per a dones (tot i que les organitzacions de dones tenen finalitats més pràctiques destinades principalment al treball i al lleure). Dins d'aquest esquema de jerarquització, l'arribada en un context on cada persona és responsable d'ella mateixa, provoca molts canvis i la pèrdua d'aquesta jerarquia sovint repercuteix negativament sobre la dona, que passa a dependre molt del marit, a vegades totalment.

Molts homes, immersos en aquesta situació, tendeixen a basar-se més en l'islam i, com a conseqüència, les dones no surten tant de casa i es dediquen sols a les tasques domèstiques. Tota aquesta situació repercuteix en l'educació dels fills, ja que aquests nens i nenes en el país de destí només coneixen la jerarquia entre pare i mare, però no pas entre la resta de membres de la família extensa.

¹⁰ TIMERA, M. (1996); *Les Soninke en France. D'une histoire à l'autre*. Éditions Karthala, París.

¹¹ Quan es parla de l'ètnia soninké no només es fa referència al grup ètnic de Gàmbia sinó a tot el grup ètnic en termes generals (els soninké que habiten a Mauritània, Mali, Gàmbia, Senegal...)

¹² Aquesta informació ha estat extreta a partir de l'informe elaborat per Dolors Terradas que porta per títol: *Informe sobre possibles conflictes interculturals en l'ús de l'habitatge i els espais comuns*, redactat per a l'Ajuntament de Banyoles el mes de gener de 2001.

A Gàmbia sempre hi ha mainada més gran i adults que tenen cura dels petits. En el país d'assentament, en canvi, la canalla sol anar sola pels carrers des de molt petits. Les mares no veuen la necessitat d'acompanyar-la ja que vénen amb la idea que l'espai d'actuació dels grans es limita a les dimensions familiars i no pas a l'exterior. I es dóna la situació que tant pares com mares no estan massa en condicions de controlar els seus fills a causa de la manca d'experiència i de referents de jerarquia.

L'educació que reben els fills no és la mateixa que la rebuda per les filles. Aquestes tenen més obligacions domèstiques a les cases i alhora no tenen tanta llibertat de moviment en el carrer com poden tenir els seus germans. Hi havia nenes i, sobretot, noies que, a partir d'entrevistes, deien que els pares prefereixen que es quedin a casa seva o que vagin a casa d'amigues i no pas que s'estiguin pels carrers o places de la ciutat.

En aquests moments, l'educació dels fills es veu afectada, en alguns casos, pel canvi d'hàbits del treball femení que hi ha hagut al llarg d'aquests últims anys. Aquest canvi dóna l'oportunitat a les dones de ser més autònomes i de no dependre tant dels seus marits; però, alhora, comporta dificultats per poder tenir cura de la mainada i de la seva educació. A les llars, on el pare i la mare treballen, la mare deixa els fills petits a amigues o parentes i els fills grans se solen ocupar d'ells mateixos. D'aquesta manera, hi ha famílies gambianes que actualment només poden estar amb els seus fills els caps de setmana i els vespres. Aquesta situació comporta que aquesta mainada s'impregnin de molts referents de fora de l'àmbit familiar per tot el temps que passen en altres espais que no són els de la família.

També s'està experimentant una nova situació. Hi ha nenes pels volts dels 9 i 10 anys que s'han de fer càrrec d'un munt de tasques domèstiques ja que el pare i la mare treballen. A partir de la incorporació de la mare en el mercat de treball, les nenes grans passen a realitzar moltes feines que fins fa poc havien anat a càrrec de la mare. Fins i tot, hi ha hagut algun cas de nenes amb absentisme escolar per aquest motiu.

És important que la dona treballi a fora de casa tant per la seva independència com també perquè la família pot disposar d'aquesta manera de més ingressos, però d'altra banda aquest fet també comporta aspectes negatius.

Pel que fa a les primeres generacions d'infants nascuts a Catalunya, és difícil de parlar d'un projecte educatiu adaptat a la situació migratòria per part dels pares. Cal esperar uns quants anys per saber com s'anirà desenvolupant l'expressió de l'alteritat

d'aquests infants i conèixer si aquest fet representarà canvis a nivell de l'educació familiar.

2.2.2. L'escola

Les relacions entre les famílies i l'escola estan sobretot marcades i limitades per la ignorància de les regles de la institució i per la concepció que es té de delegar a l'escola totes les funcions deixades a la instrucció i a l'educació en general. Alhora, la majoria de pares no han estat mai escolaritzats ni parlen gaire bé la llengua de destí.

Si els pares poguessin triar escola a Catalunya, tal com ho poden fer a Gàmbia (escola de model britànic i escola alcorànica), un nombre considerable de pares sarahules triarien l'alcorànica; ja que per a ells és molt important que s'ensenyi l'Alcorà i la religió musulmana. En general, però, no és pas que hi hagi un refús envers l'escola catalana; però sí que encara hi ha un desconeixement del funcionament de la institució i de les seves exigències.

Les expectatives i actituds dels pares i mares entrevistats envers l'escola catalana es poden dividir bàsicament en dos grups:

- a) Aquells pares poc motivats per l'escola; però que, en canvi, donen molta importància al manteniment d'almenys part de la tradició del país d'origen.
- b) Aquells pares força motivats per l'escola catalana, i bastant il·lusionats pel projecte escolar dels seus fills. Alguns d'aquests pares, però no pas tots, han rebut algun tipus de formació en el país d'origen.

El més comú entre les famílies gambianes (sobretot d'ètnia sarahule) és el primer grup. Hi ha força famílies sarahules que no tenen consciència del rol de l'escola dins l'estratègia de mobilitat social i de les conseqüències que se'n deriven. Bastants pares pensen que els estudis no serviran per a una feina futura dels seus fills i creuen que allò veritable i important és la suor del treball.

La presa de consciència del rol de l'escola queda relegada, la major part de vegades, a casa dels pares que han estat escolaritzats que en el cas del col·lectiu sarahule són molt minoritaris. D'altra banda, també hi ha famílies que, tot i ser analfabetes, van veient la importància dels estudis.

Hi ha bastants pares sarahules que tenen por que les seves filles estudiïn massa anys i pensen que estudiant poden fàcilment anar pel mal camí. Aquests pares creuen que

si les noies es descontrolen aniran a l'infern i ells també hi acabaran perquè hauran permès que anessin per mal camí.

La majoria de nens i nenes d'origen gambià van a l'escola alcorànica, a hores extraescolars (alguns vespres i/o caps de setmana) i hi aprenen la religió i el comportament social. Els pares hi posen molt d'interès i els nens i nenes no hi van pas descontents. L'escola alcorànica els dóna coneixement de la religió islàmica i pautes de comportament social que els infants utilitzen en el si de la família i en les relacions entre persones del mateix col·lectiu. L'escola catalana, en canvi, aporta el coneixement de la llengua/llengües del país i alhora acostua els nens i nenes a la societat majoritària.

Els infants d'origen gambià solen anar contents a l'escola catalana tot i que la majoria prefereixen altres espais com són el carrer, esplais diaris, ludoteca, etc. Als nens, els sol agradar jugar a futbol i s'esperen amb il·lusió l'entrenament setmanal. Els que no entrenen s'ho solen passar bé jugant amb els amics ja sigui al carrer, la plaça, etc.

Als adolescents, no els sol agradar massa l'institut i és vital la forma en què hi són acollits. Aquests, en canvi, es troben més a gust en altres espais com poden ser cases d'amics i amigues, al carrer...

L'escola juga un paper essencial dins la socialització dels infants de pares immigrants. La institució escolar i els seus agents és la que intervé més sistemàticament en la socialització dels fills i és la primera que fa d'obertura a altres cultures. Més que un simple lloc de difusió de sabers tècnics i teòrics, és també el lloc de formació del saber social d'aquests infants. I alhora, també juga un paper molt important dins la integració de les famílies. El procés d'integració dels pares es realitza també per l'evolució de l'infant. És a partir d'ell que moltes vegades la societat local penetra dins la via familiar, introduint la seva llengua, els seus costums i els seus individus.

2.2.3. El veïnatge

L'espai familiar s'articula molt fortament en el veïnatge que constitueix un lloc de socialització més o menys intens i, al mateix temps, una instància no menys forta de control social. Aquest lligam de la família, de la parentela, amb el veïnatge de la mateixa ètnia o país d'origen és molt visible.

Alhora, juga un paper molt important el fet que tot i pertànyer a una mateixa ètnia es provingui del mateix poble d'origen. En aquests casos, la gent se sol ajudar molt, es

visita i hi ha dones que tenen cura dels fills de dones que treballen. D'aquesta manera, persones que havien viscut en un mateix poble sense ser familiars, o bé que són veïns molt propers, passen a tenir una relació de pseudoparentiu en el municipi d'assentament.

També és important la proximitat dels veïns (en el barri o en el mateix edifici). Hi ha alguns immigrants gambians, com és el cas per exemple d'Olot, que viuen tots en un mateix edifici i és molt comú que entre ells s'estableixi una relació molt forta a causa d'aquesta proximitat. Aquesta mateixa situació passa quan molts immigrants gambians viuen al mateix carrer, com és el cas del carrer de Barcelona de Banyoles, per exemple, on viuen un nombre molt important de famílies gambianes.

Així, en comptes de ser simples adults anònims, els membres del veïnatge poden arribar a esdevenir persones molt properes a la família, fins i tot, responsables de l'infant dins de l'espai domèstic i també en d'altres espais.

2.3. Projectes socials i d'identitat dels pares envers els seus fills

Dins la vida dels joves nascuts en la immigració gambiana i dins del procés d'introducció a la societat de destí, els infants i joves es troben entre la identitat familiar i una altra identitat.

Per als pares, la seva voluntat o, més exactament, el seu projecte de socialitzar els infants dins els valors de la societat d'assentament és no deixar la totalitat del terreny a les identitats locals del país d'acollida, sinó que la religió en sigui el centre. El més important per a ells és la religió i dins una mesura més petita, també ho és la llengua.

Tal com ja s'ha comentat, és molt més gran el control familiar rebut per les nenes i noies que no pas el que reben els nens i nois. Per als nois existeix un marge de llibertat molt més gran, conseqüència tant del tipus d'educació i de control social que han rebut, com també pel seu estatus d'homes. Així doncs, l'entramat d'obligacions familiars és molt més interioritzat per les nenes que no pas pels nens.

L'aparició de la segona generació amb tots els problemes que comporta la seva integració fa que molts pares no facin públics aquests problemes als seus compatriotes preferint viure'ls en solitud, tal com comentaven algunes dones. La pressió del col·lectiu és gran, i els pares no tenen cap ganes que la resta de la comunitat faci especulacions dels problemes dels seus fills, portant-ho d'aquesta manera amb molt d'hermetisme.

Els pares són conscients que els valors que reben des de fora del col·lectiu, en moltes ocasions són contradictoris amb els seus i temen perdre el control sobre els fills, que la distància cultural entre ells (sobretot de valors i actituds) augmenti i que deixin de ser sarahules.

2.4. Estratègies socials i d'identitat dels infants i joves

Per a les primeres generacions d'infants nascuts a Catalunya, és difícil de parlar d'una trajectòria concreta, ja que la majoria d'ells no són adolescents i tot just es fan plantejaments envers el seu lloc a la societat, però sense tenir una idea molt clara de quin lloc volen ocupar. De totes maneres, sota l'efecte d'una violència simbòlica, els infants van construint la seva identitat que implica un cert nombre d'eleccions forçades dins el repertori de les identitats familiars.

Aquests infants nascuts de la immigració gambiana es lliguen al país d'origen dels pares amb certa espontaneïtat i evoquen la seva ascendència i el seu origen ja que ho porten a la sang. Alguns, però, no s'imaginen vivint a l'Àfrica de cap manera.

Quan es demanava a la mainada i adolescents si se sentien gambians, catalans, espanyols, o una mica de tot, la majoria de vegades contestaven que se sentien una mica de tot i, depenent normalment de la llengua que utilitzaven, contestaven que se sentien gambians i catalans o bé gambians i castellans. Es va poder constatar que el sentir-se català o espanyol depenia bàsicament de la llengua que utilitzen normalment.

Per exemple, el cas d'una nena de primària que va dir que se sentia més castellana perquè sabia més coses en castellà i que no li agradava el català perquè no entenia gaires coses. Una noia adolescent, en canvi, va comentar que se sentia gambiana perquè Gàmbia és la terra dels seus pares i catalana perquè va néixer a Catalunya i sap molt bé el català i alhora perquè on viu (concretament a Banyoles) es parla més el català.

Pel que respecta a l'adquisició de la llengua, els germans petits solen aprendre en el si de la família el català o el castellà, contràriament als seus germans grans que no en van aprendre a l'edat maternal. Els infants, amb els seus intercanvis socials i lingüístics propis al carrer i amb els companys de l'escola, utilitzen cada cop més la llengua catalana o castellana a l'interior de l'espai domèstic.

L'ús d'una o altra llengua ve determinat per l'escola on s'escolaritzen i pel barri on viuen. El cas d'Olot per exemple, ho testifica clarament. Aquells nens i nenes que

viuen al barri de Sant Roc, on habita una població molt important d'immigrats d'altres parts de la geografia espanyola, tenen la tendència de barrejar la llengua catalana i la castellana, utilitzant més aquesta última. Els mestres parlen en català a les aules; però, en canvi, força nens i nenes de l'escola es comuniquen entre ells en castellà.

Al barri antic d'Olot, els infants d'origen gambià parlen català entre ells i els amics d'altres procedències. Hi ha un grup de nens d'origen maurità, gambià, marroquí, d'ètnia gitana, catalans... que cada dia es troben a la Plaça Major de la ciutat i la llengua vehicular que fan servir és la catalana amb un accent garrotxí molt interioritzat. Aquests infants van a una escola, on la major part dels nens i nenes tenen com a llengua materna el català i, alhora, assisteixen diàriament a un esplai on també s'utilitza aquesta llengua com a vehicle de comunicació. A Salt, en canvi, els nens i nenes d'origen gambià solen tenir la llengua castellana com a llengua de comunicació entre germans i amics.

A dins les cases, hi ha alguns nens i nenes que continuen utilitzant la llengua materna per relacionar-se amb els germans, i d'altres que utilitzen pràcticament sempre el català o el castellà per parlar entre la resta de germans i la llengua dels pares per parlar amb els seus progenitors. Un cop surten a l'exterior, n'hi ha que automàticament fan servir el català o castellà per poder-se sentir més identificats amb la resta de mainada del poble o ciutat.

La divisió entre les identitats familiars i les dominants a la societat d'acollida es va realitzant d'una manera singular en el si de la primera generació d'infants d'origen gambià nascuts a casa nostra. De totes maneres, encara que aquests infants assimilin pràcticament tots els elements de la cultura del país d'acollida, tenen i tindran moltes dificultats per ser admesos com a integrants normals d'aquesta. Aquests nens per les seves característiques físiques de moment no poden ser mimètics envers el grup receptor i, a partir d'entrevistes, s'ha pogut comprovar que a cada municipi d'estudi hi ha algun vailet que els molesta i insulta.

S'ha de veure com els nens i nenes d'origen gambià aniran reaccionant a l'hora que vagin construint la seva identitat, ja que quan la integració mimètica no és possible, poden desenvolupar-se actituds defensives com el desinterès i la indiferència per tot el que ofereix la societat receptora.

Els joves negocien el seu lloc, la seva connexió amb la família, amb la comunitat i amb la societat d'assentament. Ho fan seguint diferents tipus de trajectòries: l'entrada dins la marginalitat, el doble joc i l'estratègia de dissimulació i de conformisme. Cap dels

nois i noies entrevistats fan una reivindicació de la nacionalitat majoritària i és la dialèctica d'allò privat i d'allò públic la que estructura les seves estratègies d'identitat i distribueix les seves actituds en els diferents espais d'evolució.

Una de les formes de reivindicació de la identitat dels fills per part dels pares es troba en el casament, el qual garanteix el manteniment de l'homogeneïtat originària. A França¹³, on hi ha subsaharians instal·lats des de la dècada dels 50, aquest fet es constata i és font d'angoixa per a moltes noies. Els matrimonis donen un caràcter dramàtic a algunes situacions de casament i als ulls dels pares significa la fallida del seu rol en la construcció de la identitat dels seus fills.

Les noies d'origen soninké¹⁴ estan freqüentment confrontades amb el problema d'ordre matrimonial, casades molt sovint als 16 anys, acaben en aquells moments el seu futur professional. Cal veure com aquest fet s'anirà desenvolupant en els municipis d'estudi on comença a haver algunes noies ja adolescents. El pes de l'oposició dels pares i les capacitats objectives de les filles joves a realitzar les seves tries seran determinants.

Quant al futur professional, el projecte és encara vague entre els pocs adolescents nascuts a destí i que es troben en els municipis d'estudi. Aquest projecte entre els nois sol consistir en la percepció de la necessitat de tenir un ofici, representant una certa mobilitat pel que respecta a la situació dels pares, que sovint no tenen cap qualificació. Algunes noies, en canvi, desitjarien poder estudiar magisteri, medicina... però és d'imaginar que sols serà una il·lusió, sense poder fer-se realitat.

3. L'escolarització d'alumnes d'origen gambià i el seu procés d'integració

3.1. Introducció

En aquest apartat analitzem: les experiències educatives dels mestres d'educació infantil i de primària per fer front a la integració d'alumnes d'origen gambià i la formació dels mestres en relació a l'educació dels alumnes d'origen estranger.

¹³ Aquesta constatació s'ha extret de l'estudi fet per TIMERA, M. (1996); *Les Soninké en France*, Éditions Karthala, París.

¹⁴ A França l'ètnia majoritària que prové dels països subsaharians és la soninké. Hi ha molts immigrants no només procedents de Gàmbia, sinó també de Senegal, Mali i Mauritània que comparteixen aquesta mateixa ètnia.

Abans d'endinsar-nos en l'escolarització dels alumnes d'origen gambià en el cicle d'educació infantil i de primària, és important de parlar d'integració escolar, ja que utilitzar el terme integració pot portar a equívocs.

“Se'ns presenta com una paraula camaleònica, capaç d'adaptar-se a tots els discursos, capaç de suportar a dins seua significacions contradictòries, utilitzada i manipulada fins al fons per tothom: immigrants, educadors, treballadors socials, polítics, etc., incapaç, per aquesta raó, de tenir un significat concret i precís”. (Carbonell, F., 1997: 94)

Quan parlo d'aquest terme coincideixo en la integració tal com la veu Francesc Carbonell:

“Nosaltres creiem que la integració de dos grups ètnics distints que conviuen junts és un procés que lentament es va realitzant, a partir d'una voluntat activa i inequívoca per les dues parts, de resoldre democràticament i conjuntament els inevitables conflictes que el xoc intercultural, però sobretot la desigualtat social i política provoquen”. (Carbonell, F., 1997: 96)

Així doncs, la integració és una feina que implica tothom. No és que uns tinguin la tasca d'integrar i a uns altres els toqui de ser integrats. Quan parlem d'integració estem parlant d'un treball a dues bandes, i en el cas de l'escola, d'una tasca realitzada tant pels mestres i professionals de l'educació com per les famílies immigrades.

3.2. Escolarització a educació infantil

Tot i que hi ha nens i nenes d'origen gambià que van a la guarderia, l'inici de l'escolarització per a la majoria d'aquesta mainada és al cicle d'educació infantil. És en aquesta etapa i bàsicament a P3, quan aquests nens i nenes arriben per primer cop a l'escola tot iniciant-se la seva integració. Aquest fet, junt amb el desconeixement general que es té de la cultura d'origen d'aquests infants, ha portat a molts mestres d'aquesta etapa a pensar en estratègies específiques per treballar amb aquests alumnes.

Els patrons culturals bàsics de la família gambiana i de l'escola són diferents i per tant, quan els nens i nenes d'aquest origen hi arriben per primera vegada els manquen hàbits que l'escola demana. A aquesta situació se li ha d'afegir que la majoria d'aquests nens i nenes no adquireixen tampoc hàbits que altra mainada ha après a la llar infantil. Alguns d'aquests hàbits els són molt difícils d'assumir perquè no es treballen a casa seva, sobretot el de la higiene, el de l'ordre... Quan aquests nens per exemple, juguen amb joguines a l'aula, no saben conservar-les ni ordenar-les (tot va

per terra: joguines, material, menjar...), i per tant, són hàbits que s'han d'anar treballant.

A aquests nens i nenes cal repetir-los moltes vegades les coses, però tenen l'avantatge de que l'ambient de reiteració, de rutina, propis de l'etapa infantil, els ajuda molt a l'aprenentatge de la llengua, dels hàbits. De totes maneres, excessives repeticions podrien ser avorrides pels fills de pares autòctons, i sobretot pels que ja han anat a la guarderia. Per evitar-ho, cal proposar-los moltes activitats diferents que cerquin l'assoliment d'un mateix objectiu, per no caure en l'avorriment.

Per treballar amb els alumnes d'origen gambià no hi ha recursos específics. Tot i així, hi ha mestres d'educació infantil que s'han anat espavilant i actualment utilitzen una sèrie d'estratègies per treballar amb aquests alumnes.

Els recursos utilitzats a P3 que tot seguit es presenten, tot i ser molts d'ells compartits per mestres de P3 entrevistats, provenen de l'experiència de la Txus Ramos, mestra d'educació infantil de l'escola de Sant Roc d'Olot.

Aquests recursos s'han dividit en tres apartats: els que serveixen per millorar l'adaptació i l'acolliment dels nens i nenes d'origen gambià; els que s'utilitzen per estimular la parla i els que es fan servir pel treball dels continguts bàsics.

1. Recursos per millorar l'adaptació i l'acolliment dels nens i nenes d'origen gambià a P3

-El recurs (ja habitual) de penjar la foto al penjador de l'aula des del primer dia de classe.

-Un mural amb les fotos i els noms dels nens i nenes enganxat a la seva alçada.

-Enganxar una targeta identificativa a la bata de cada alumne.

-Cantar una cançó d'acolliment . Ex: *Hola, hola, hola, nens, nens, nens...; Hola, bon dia, bon dia i bon sol ...*

-Fer intervenir els titelles en les presentacions. Tot i que molts nens fills d'autòctons ja els coneixen, ja n'han vist, als nens gambians els impressiona molt. Els titelles poden cantar, el titella cada dia pot preguntar: *Hola, hola, com et dius?* Tot cantant.

-Tenir a mà titelles petits (de dit), objectes amb soroll (granotes, xiulets, globus...) que els puguin cridar l'atenció.

-Disposar de moltes cançons amb mim i curtes. Ex: *Ralet, ralet; mà morta, mà morta: pica la porta; ball manetes; sol solet ...*

-Fer petits jocs de màgia.

-Treballar la vestimenta. Cal ressaltar que hi ha nens que no porten calcetes, calçotets, mitjons... i que a l'hivern poden arribar a l'escola amb sandàlies, sense abric o anorak... Per tant, se'ls ha d'anar deixant clar quina roba han de portar, per exemple a l'hivern. Aquest treball es pot fer amb cartronets acompanyats del nom de la peça de roba.

2. Recursos per estimular la parla a P3

Una de les limitacions més grans amb què es troben els nens i nenes d'origen gambià és sens dubte la de la llengua, i per tant, s'ha d'anar treballant molt al llarg de tot el curs. S'ha constatat, que dir algunes paraules amb la seva llengua els ajuda amb la seva autoestima i és un recurs que agraeixen molt a la mestra.

És important de fer servir el major nombre possible de recursos visuals: contes, diapositives, murals, vídeo, fotos... , ja que són nens que tenen molta memòria visual. Dels recursos per estimular la parla a P3 se'n mencionen uns quants:

-Assenyalar un objecte i que els alumnes el diguin.

-Ficar la mà dins d'una capsa de sorpreses amb fotografies del mateix vocabulari i treure'n una.

-Fer un tren i posar diferents estacions on es parerà. A cada estació hi haurà un objecte treballat.

-Assenyalar un objecte i anomenar-lo amb diferents tons de veu.

-Penjar les fotografies dels objectes a la seva alçada perquè les puguin anar reconeixent.

-Penjar quatre dibuixos a la pissarra i endevinar quin s'ha amagat cada vegada (els poden amagar també els mateixos nens).

-Comparar objectes distingint gran / petit, diferenciant el color, etc.

-Buscar cançons que hi surtin alguns dels objectes.

-Mirant un mural, reconèixer-hi els diferents objectes treballats en aquell tema.

-Les cançons els ajuden per la fonètica que van aprenent. Les cançons s'han hagut de potenciar molt més que les activitats de parla o d'escoltar.

S'ha constatat que si els nens d'origen gambià van treballant la parla, quan cursen primària no tenen problemes amb la llengua. Alhora, s'ha evidenciat que els alumnes d'origen gambià que tenen germans més grans a l'escola tenen més facilitat a l'hora d'aprendre la llengua i a l'hora d'adquirir certs hàbits.

3. Recursos per al treball dels continguts bàsics a P3

-Personalitzar cada contingut amb un titella.

-El contingut que s'estigui treballant tenir-lo penjat perquè sigui fàcil de recordar.

-Es poden treballar conceptes a través de cançons i fent jocs. Ex: *En Patufet va a comprar; Passegem-nos pel bosc...*

-L'aprenentatge de les lletres es pot fer a partir del suport del llenguatge dels sord-muts.

-Explicació de contes. No es té constància de que els pares els expliquin contes i al no tenir referències de personatges fantàstics porta a una dificultat afegida.

-Els primers dies de l'explicació d'un conte, cal tenir en compte:

.Disposar d'algun suport visual (imatges, diapositives...)

.Ha de ser molt breu ja que no entenen la llengua. Uns contes que poden servir són els de: *La Tina i en Ton; Teo...*

.Fer ús de sorolls i música i, si pot ser, una cançó.

.El conte s'anirà ampliant fins a ser complet.

-Cantar els agrada molt i els ajuda. Agafen les cançons molt ràpid i alhora cal destacar el gran ritme que tenen aquests nens i nenes quan es canta i es balla.

-Els continguts i el vocabulari nou és bo de reforçar-los a través del joc i del racó (joc simbòlic, construccions, puzzles (els costen molt)).

-El taller de cuina serveix per acostar els nens d'origen gambià als nostres costums, per exemple els àpats. Es pot fer pa amb tomata, maduixes amb nata, fer una mona amb una magdalena...

-Fer sortides curtes pel barri estudiant coses molt concretes del seu entorn ja que no estan acostumats a observar.

Treballar amb els alumnes d'origen gambià ha fet reflexionar i pensar en detalls a molts mestres. Un dels detalls és per exemple el de l'ús del color negre. Anys enrere, a les classes d'educació infantil se'ls deia que el color negre era un color lleig que no es feia servir per pintar. Però si hi ha nens i nenes negres a l'aula no se'ls pot dir que el color negre és lleig. Els nens petits solen agafar molt el color negre i si se'ls diu que aquest color és lleig, l'autoestima encara els pot baixar més.

Així doncs, els mestres es van adaptant a les noves situacions. I tal com molts d'ells comenten, adaptar-se vol dir improvisació, intuïció, bona predisposició i més hores.

3.3. Escolarització a primària

Aquest apartat es tracta a partir dels discursos que els mestres de primària han elaborat al voltant de l'escolarització dels alumnes d'origen gambià a primària i la visió que tenen envers el col·lectiu gambià. Els mestres ho expliquen a partir de la seva experiència personal, i tot i que el seu discurs no és homogeni, hi ha aspectes bastant compartits que són dels que parlem a continuació.

3.3.1. Aprenentatge

3.3.1.1. Nivell d'aprenentatge

S'ha comprovat que el nivell d'aprenentatge depèn de l'alumne, n'hi ha que aprenen més fàcilment que d'altres. Tot i que hi ha nens i nenes d'origen gambià que a l'escola treballen, a casa la tendència és a no fer-ho. Molts mestres exposaven que amb la feina de casa, amb els deures no hi poden comptar. Hi ha nenes que han d'ajudar la mare amb les tasques domèstiques (se'ls donen responsabilitats com la d'escombrar, rentar plats, fregar...), hi ha alumnes que no tenen lloc on fer-los i fins i tot a vegades, si porten els deures a casa els germans petits els hi destrossen.

A casa, normalment les condicions per estimular-los no les tenen, i per tant, molt pocs alumnes d'origen gambià disposen d'un coixí de la família. Molts pares i mares són analfabets i no els poden ajudar a fer els deures, a llegir, a aprendre nou vocabulari, ni

tampoc a crear-los segons quins tipus d'interessos. Així doncs, estan en inferioritat de condicions, ja que el nivell cultural de la família influeix en l'aprenentatge dels alumnes, essent l'ambient familiar un dels factors que incideixen més.

De totes maneres, cal deixar clar que hi ha famílies que es preocupen més per l'escolarització dels seus fills i filles que d'altres, tenint a veure per tant, la família que hi ha al darrere, sense poder-se generalitzar aquesta situació a tots els alumnes d'origen gambià. Una mestra d'educació especial em puntualitzava que hi ha germans que li solen anar tots a reforç, i en canvi n'hi ha d'altres, que no li han anat mai.

Alguns mestres de cicle mitjà m'explicaven que, tot i que aquests alumnes agafin les mecàniques, en general els costa molt el raonament, la comprensió, i solen treballar més d'una manera mecanitzada, i no tant de raonament. Tal com em comentaven alguns mestres: <<aquests alumnes com que no tenen massa referències del món acadèmic que treballa l'escola sempre van sobre allò segur>>.

3.3.1.2. Adquisició de llengües

Un cop arriben a primària, si els alumnes d'origen gambià s'han escolaritzat a educació infantil, no tenen problemes de comunicació, siguin tant d'expressió com de comprensió oral. El que sí que tenen (sobretot a cicle inicial) són limitacions de vocabulari perquè hi ha força paraules que encara no coneixen. De totes maneres, val a dir que són nens i nenes que assimilen moltes paraules noves.

Segons comentaris de mestres de cicle inicial, hi ha alguns alumnes d'origen gambià que porten un any de maduració de retard, però sembla ser que al cap d'un temps ja es posen al nivell, fent l'aprenentatge de la lectura sobretot a segon de cicle inicial.

És bo de ressaltar un cas relacionat amb el nivell de comprensió adquirit per aquests alumnes, per poder adonar-nos que el fet de ser alumne d'origen gambià no implica tenir una comprensió inferior a la resta d'alumnes-classe. El SEDEC, durant el curs 2000-2001, va passar unes proves de comprensió i d'expressió oral de llengua catalana al cicle inicial de primària de l'escola de Sant Roc d'Olot, i es va donar el cas que alguns alumnes d'origen gambià tenien la comprensió millor que altres alumnes de la classe, o sigui, que alguns d'ells havien superat altres nens de l'aula en comprensió i velocitat lectora.

De totes maneres, se'm va puntualitzar que no tots els alumnes d'origen gambià tenen totalment assumida la llengua quan arriben a cicle superior. Hi ha algun alumne que

encara no té ben interioritzades les construccions verbals, com per exemple, “vaig fer” o “he fet”. I alhora, s’ha de tenir present que la seva competència lingüística sol ser més pobra que la dels seus companys, fills de pares autòctons.

Respecte als nens i nenes que s’escolaritzen en una població on la llengua més utilitzada és el castellà, com que el primer aprenentatge que fan de la llengua a l’escola és el del català no els representa cap problema aquesta llengua. Com que l’aprenen i la senten per primera vegada memoritzen moltes normes i paraules. Cal destacar que són alumnes amb molta memòria visual, i coneixen moltes paraules d’haver-les vist escrites.

Sembla ser que els alumnes castellanoparlants per norma general es refien més del seu vocabulari, i consegüentment, solen fer més faltes ja que barregen paraules i estructures gramaticals. Pels alumnes d’origen gambià, en canvi, l’aprenentatge de la llengua catalana és tan diferent al de la seva llengua materna, que no tenen interferències entre el català i el castellà com les poden tenir els nens i nenes castellanoparlants.

Alguns mestres em comentaven que els alumnes d’origen marroquí, no solen parlar tant el català com ho fan els alumnes d’origen gambià, sobretot en aquells contextos on la llengua més habitual és la castellana. Tal com em deia una mestra de cicle superior:

“Parlen més en castellà els marroquins que no pas els negres. Els negres conserven més el català perquè no es comuniquen tant amb la gent del barri. Respecten més la llengua catalana i sempre se’m dirigeixen en català”.

S’ha pogut constatar que un fet molt decisiu per parlar la llengua de la majoria de nens i nenes de l’escola o bé la pròpia, depèn generalment del nombre d’alumnes d’origen gambià que hi ha al centre. Si el nombre és alt, és habitual sobretot en el pati, de sentir la llengua materna quan aquests alumnes parlen entre ells.

3.3.1.3. Destreses

Alguns mestres de cicle inicial m’exposaven que en general, troben més responsables els alumnes d’origen gambià que els de la resta de la classe. Consideren que són molt més autònoms a l’hora d’assumir diferents tasques: s’han de recordar de moltes coses per explicar-les a casa; normalment es compren el menjar, es preparen la motxilla... Fins i tot, hi havia mestres de cicle inicial que comentaven que quan van a la piscina, els nens i nenes d’origen gambià es vesteixen sols, es corden les sabates, i són els

primers en acabar. <<Com que a casa els espavilen més, també es nota amb aquestes qüestions>>, em deien alguns mestres.

Per tant, se'ls considera independents sobretot a nivell d'independència exterior, d'autonomia personal, de saber-se espavilar. En canvi, queden més bloquejats davant d'un aprenentatge acadèmic.

Una destresa que els mestres sempre ressaltaven era la de que tenien molta traça a cosir.

“De cosir molt bé. Ni els hi vaig haver d'ensenyar i ja enfilaven el fil a tots els de la classe”. (Mestra de cicle inicial)

Es destacava que són alumnes bons amb tot allò que sigui de tipus manual, de manipulació que sigui repetitiva, però en canvi, hi ha alumnes de cicle inicial que fan les grafies malament. Quelcom que també se'm comentava, és el fet de que les nenes solen ser molt desimboltes per a les feines de neteja a l'aula.

Un altre aspecte que se solia expressar era que els alumnes d'origen gambià solen ser molt àgils, bons amb atletisme, amb futbol, entre d'altres. Fins i tot, unes mestres de l'escola de Sant Roc d'Olot em deien que quan hi ha carreres al pati, els alumnes gambians guanyen sempre.

3.3.2. Comportament

3.3.2.1. Hàbits

Un cop els alumnes d'origen gambià arriben a primària, els hàbits no solen ser un problema, fet molt diferent en el cas d'educació infantil. De totes maneres, un dels aspectes encara no resolts és el de la puntualitat. Les faltes d'assistència en canvi, sembla ser que no són un problema. Els mestres comentaven que hi ha alumnes que s'entretenen pel camí, que porten els germans a la guarderia, que compren l'esmorzar, d'altres que poden arribar temporades tard i a vegades aviat. Hi ha hagut mestres que han arreglat el problema amb càstigs, com per exemple el de quedar-se uns dies sense pati.

Respecte a la higiene, hi havia mestres que se'n queixaven però d'altres en canvi, trobaven que no era un problema relacionat amb els alumnes d'origen gambià. Això sí, els mestres em solien puntualitzar que aquests alumnes, per norma general són molt potiners, i no són massa ordenats.

Una altra qüestió és la del menjar. És bastant comú que aquests alumnes mengin molts entrepans, menjar empaquetat i sobretot llaminadures. Fins i tot es manifestava la preocupació de saber si aquests alumnes dinen a casa seva. Hi ha mestres que els han vist menjar-se un entrepà a les 12 del migdia i a les 5 un altre, fet que els ha portat a encaboriar-se per aquest tema.

Amb la vestimenta, a vegades s'hi ha hagut d'incidir, o bé perquè anaven a l'escola massa abrigats quan feia calor o al revés. Mica en mica, però, ja van portant la roba adient.

La darrera qüestió exposada pels mestres és la del tema del material, que sembla ser que molts d'aquests alumnes no porten a classe. Alhora, també se'm comentava que a vegades els papers que se'ls donen per portar a casa, poden arribar a l'escola embolicant els entrepans, d'altres cops els germans petits els guixen, els hi agafen, els perden...

3.3.2.2. Actituds negatives

En relació al comportament dels alumnes d'origen gambià, en general, vaig notar diferència del que m'exposaven els mestres de cicle inicial i del que em comentaven els mestres de cicle mitjà. Els mestres de cicle inicial, a penes es queixaven del seu comportament a l'aula, en canvi, els de cicle mitjà se'n queixaven força més, amb comentaris com els de que eren empipadors, que alguns es barallen, etc.

En un dels punts que la majoria de mestres coincidien era en el de la tossuderia i de les mentides. Per norma general, els alumnes d'origen gambià solen ser tossuts i és bastant freqüent el fet de que diguin mentides. Moltes vegades la finalitat és la de passar desapercebuts i d'intentar camuflar les diferències. D'aquesta manera, expliquen per exemple, que mengen el mateix que la resta d'alumnes de la classe o que per Nadal els han portat molts regals. Encara que sigui mentida, fan veure que realitzen les mateixes activitats que la resta de nens i nenes, ja que la vida familiar quotidiana dels alumnes d'origen gambià divergeix força de la de la resta de companys autòctons d'escola.

En centres on la concentració d'alumnes d'origen estranger és alta, i hi ha nens i nenes de diferents procedències, se'm puntualitzava que per regla general, es tenen més conflictes amb els alumnes d'origen marroquí que no pas amb els d'origen gambià.

3.3.2.3. Contradicció disciplinària

A la majoria de mestres entrevistats els semblava que a casa dels alumnes d'origen gambià se'ls castiga pegant-los normalment amb cinturó o corretja, tant pel que han anat observant directament com també, a partir dels comentaris que aquests alumnes expliquen als mestres.

Tal com relataven uns mestres de cicle mitjà:

“A vegades han vingut futejats de casa, a un nen el van picar i tenia un forat al cap perquè el cinturó li havia tocat la part més dura. És una esquizofrènia per a aquests nens i deu influir no sols l'àrea de comportament, sinó també la dels aprenentatges, tot” .

“Fa poc una dona negra que jo coneixia em va picar la porta i va assenyalar una nena negra de la classe i va sortir amb mi. No va tenir temps de sortir a la porta que li va fumbre un castanyot que la va rebotir a la paret d'aquí a fora. Vaig saber que empipava la seva nena petita, no va pas mediar paraula”.

En alguna escola fins i tot se'm comentava que hi ha mares gambianes que aconsellen es seus fills a tornar-s'hi si els companys de la classe els insulten o els piquen:

“La mare els diu que si els piquen que s'hi tornin, el contrari del que els diríem nosaltres i llavors nosaltres intentant fer-los un rentat de cervell per dir que no, que no es tracta d'això. Que si algú els pica ho han de dir, perquè qui ho faci se l'avisarà i se li posarà un càstig o es dirà als pares. El que no poden fer, és anar fent guerra pel seu cantó”.
(Mestra de cicle superior)

Per tant, el tracte que aquests nens i nenes reben a casa seva i a l'escola és molt diferent. Tal com explicava una mestra de cicle mitjà:

“A casa normalment solucionen les coses picant i d'entrada, aquests alumnes tenen una idea de qui mana i qui no, t'han de tenir identificat com a aquell que mana. Necessiten d'una mena d'autoritat i es necessita paciència perquè creguin, tot i que s'acaba arreglant”.

Segons la mainada, tant els piquen a casa seva com també a l'escola alcorànica. Per això, algunes escoles han hagut d'anar en compte a l'hora de castigar els alumnes d'origen gambià a l'acabar les classes de la tarda. Es trobaven que si castigaven algun nen a quedar-se al centre a partir de les 5, si aquest seguidament anava a l'escola alcorànica, i hi arribava tard, rebia càstigs físics, tenint consegüentment, efectes negatius.

Per norma general, sembla ser que els nens i nenes d'origen gambià es porten més malament quan surten que no pas a dins l'aula. Al sortir de la classe solen tenir un comportament més alterat, tal com passa per exemple a Banyoles, a l'hora que aquests alumnes esperen l'autocar i molts d'ells no es controlen.

3.3.3. Altres

Les famílies gambianes són musulmanes, seguint tota una sèrie de pràctiques religioses: tabús alimentaris, pregàries, festes, etc. Els tabús alimentaris es solen respectar en els menjadors escolars i pel que fa a les festes, els nens i nenes d'origen gambià celebren el final del Ramadà i la festa del Xai (70 dies després). Com que en els municipis d'estudi ja es porta força anys escolaritzant nens i nenes de religió islàmica, els mestres ja coneixen les seves festes i no els posen traves els dies que les celebren i no van a escola. Fins i tot hi ha mestres que els demanen d'anar a l'escola per tal d'ensenyar-los els vestits nous.

Tal com explicava una mestra de cicle mitjà:

“El dia de la Festa del Xai es posen vestits molt bonics, es pinten les mans amb henna, i ho viuen com el nostre Nadal. Dies abans ja estan molt esverats”.

Cal ressaltar també una altra situació bastant freqüent a les escoles que és la de les trenes. El dia que les nenes d'origen gambià se'n van a fer, sigui abans d'una festa, d'una celebració important o fins i tot, abans de l'excursió de final de curs, aquell dia no van a l'escola ja que és una feina molt laboriosa i porta moltes hores.

Es tolera doncs, l'absentisme escolar ocasionat per festes religioses, però no passa el mateix amb les absències que es donen per altres motius, com és el cas de les nenes que es van a fer trenes:

“Han d'adonar-se que si van a l'escola és com el treball. S'han d'adaptar. Nosaltres no anem a la perruqueria un dia de treball, és aquesta educació la que s'hauria de treballar”. (Mestra de cicle mitjà)

3.3.4. Relació amb els alumnes

La concentració d'alumnat d'origen estranger influeix en les relacions entre alumnes. Quan hi ha pocs alumnes d'origen gambià per classe, s'integren més, i es relacionen més amb els altres alumnes de l'aula, potser per la necessitat de comunicar-se amb la resta de companys. En canvi, quan el nombre augmenta tendeixen a relacionar-se més entre ells, solen agrupar-se i s'automarginen.

En un inici, quan a les escoles dels municipis d'estudi hi havia menys alumnes d'origen gambià, es barrejaven més i ara en canvi, sobretot a les hores de pati i a les entrades i sortides de l'escola, se'ls veu més en grups.

És bastant comú de veure les nenes d'origen gambià ajuntar-se al pati i jugar juntes tot i anar a cursos diferents. Quan el nombre és important s'ajunten molt i hi ha la tendència a aïllar-se, a relacionar-se exclusivament entre elles, a viure el seu món. A nivell de gènere, s'observa una diferència entre nenes i nens, els nens com que juguen molt a futbol es barregen més, s'integren més. De totes maneres, quan no juguen a futbol tenen també la tendència a agrupar-se entre ells.

A la classe no solen tenir problemes de relació amb els altres alumnes quan participen en les activitats dirigides pel mestre. De totes maneres, se'm va comentar que per norma general, s'agrupen entre ells quan es fan activitats lliures, i llavors el paper del tutor és molt important ja que pot influir quan es donen aquestes situacions.

Alguns mestres manifestaven que un cop aquests alumnes es troben en el cicle mitjà o al superior se'ls tolera a l'aula però els costa de tenir amics de pares autòctons.

“A cicle mitjà com que ja són més grans, més autònoms pensant, es nota més. Per exemple, quan surten d'aquí, que és la veritable integració, si es fa una festa d'aniversari no els conviden. Al pati hi poden jugar però s'ha acabat aquí”. (Mestra de cicle mitjà)

Respecte a les baralles, s'esbatussen com es pot barallar qualsevol. Ara bé, sí que s'ha detectat que tenen més fàcil la mà, el cop de colze per picar, un tipus de reacció instantània, ràpida. Els alumnes d'origen gambià solen tenir la part física més a flor de pell mentre que als alumnes fills de pares autòctons els sol ser més fàcil insultar.

A vegades quan s'enfaden se'ls insulta dient “negro”, “negre”, “vete a tu país”, però comptades vegades. Tal com em comentava una mestra de cicle inicial: <<és anar a atacar el punt que saben que farà mal, com a algú que li diuen “petit”, “gordo”... >>. La crueltat entre nens i nenes és clara, però sembla ser que no ve pas donada perquè un sigui negre. Quan s'insulten, els mestres ho tallen i miren de fer un treball perquè s'adonin que el color no és el que importa, que el que realment importa és la persona.

“A vegades que m'he quedat a vigilar el pati, alguns de cicle mitjà et vénen i et diuen: “m'ha dit negre”, i jo els contesto: “negre ho ets, i què?, no és pas cap mal”. Fins i tot a vegades entre ells s'insulten dient-se “negre”. Passa força entre negres”. (Mestra de cicle superior)

Tot i que en general no es digui amb mala baba, i en aquests moments sembli que els alumnes no siguin racistes, els mestres puntualitzaven que a la llarga ho poden ser o ho seran, influenciats per les seves famílies, per la societat.

Veiem doncs, la importància que té una bona relació amb els companys autòctons i degut a la dificultat que pot comportar, és convenient realitzar un treball educatiu amb els alumnes per tal de conscienciar-los d'una bona convivència, independentment del seu lloc d'origen.

Els mestres comentaven que tot i fer el mateix per a uns que per a altres a l'aula, a alguns alumnes d'origen gambià els sembla que no succeeix d'aquesta manera, i n'hi ha que tenen un fons de que són diferents:

“A una nena molt trempada, un dia li vaig dir que no marxaria a les 12 fins que tingués feta la feina perquè aquell dia no volia fer res. Li vaig dir: “ets capaç de fer-ho i ho faràs” i a les 12 ho va fer en un minut. Encara no va ser a fora ja va entrar la mare. I em va dir que jo era racista perquè la nena li va anar a explicar a la mare que jo l'havia renyat i castigat perquè era negra (molt intel·ligent la nena!). Això que es van castigar negres i blancs, però ella saps!, a vegades se'n serveixen d'aquestes situacions. Són ells que les fan servir, no són els altres. Qualsevol cosa els serveix d'excusa per dir que són racistes els altres”. (Mestra de cicle mitjà)

Pel que fa als dibuixos, a vegades hi ha mestres de cicle inicial que s'han trobat que a l'hora de demanar que es dibuixin ells mateixos, hi ha alumnes d'origen gambià que es dibuixen blancs i rossos.

“Una nena gambiana es va dibuixar amb una cabellera llarga i rossa, impressionant, una barbie. Li vaig preguntar: “ets tu?” i em va dir que sí, i jo li vaig contestar: “oh! que maca”. (Mestra de cicle inicial)

Durant el treball de camp a les escoles, vaig demanar a alguns alumnes d'origen gambià d'Olot que es dibuixessin i vaig poder comprovar que alguns de cicle inicial es dibuixaven de pell rosada, mentre que a cicle mitjà es pintaven de color marró. El dibuix d'una nena de 6 anys, la qual es va pintar rosada i rossa, em va recordar algun dibuix que havia fet durant la meva infantesa. Algun cop jo també m'havia dibuixat els cabells rossos tot i tenir-los negres, suposo perquè m'agradava, perquè en definitiva era quelcom que no tenia.

I quan se'ls demana a qui volen tenir d'amics, en general, prefereixen tenir amics que no siguin d'origen gambià:

“Quan els demanes amb qui volen ser amigues, allò que fas estil sociograma, o que a vegades fas preguntes d'aquestes, cap d'elles vol anar amb els seus. Voldrien ser amigues de les nenes blanques”. (Mestra de cicle inicial)

3.3.5. Participació en activitats

3.3.5.1. De l'escola

En aquelles escoles on es porta força anys escolaritzant alumnes d'origen gambià, se'm comentava que durant els primers anys costava molt de que aquests nens i nenes anessin a les sortides preparades per l'escola. S'havia insistit molt i fins i tot, perquè aquests alumnes anessin d'excursió, el director havia trucat a casa seva o hi havia hagut mestres que hi havien anat per convèncer-los. De totes maneres, tot i que encara no hi van tots, o que no van a totes les sortides, la situació ha anat canviant.

Pel que fa a les famílies nombroses, n'hi ha que tenen problemes econòmics a l'hora de deixar anar tots els seus fills a les sortides. A l'escola de Sant Roc per exemple, durant el curs 2000-2001 només havien anat a la sortida de final de curs els germans grans. A les excursions curtes en canvi, hi havien anat tots i tots havien pagat.

A l'escola La Farga de Salt no tenen problemes amb els alumnes d'origen gambià per aquest tema, però en canvi, sí que en tenen amb els nens d'ètnia gitana. <<Les mares gitanes tenen molta por de que passi qualsevol cosa, tenen pànic a l'autobús, al perill d'un trajecte una mica llarg>>, em comentaven unes mestres de l'escola.

Pel que fa al tema de les motxilles, sembla ser que també s'ha anat millorant. En escoles que porten temps escolaritzant alumnes d'origen gambià, s'havien trobat que quan es feien sortides, aquests alumnes no portaven menjar o els faltaven altres coses a les bosses. Quan faltava l'entrepà fins i tot hi havia mestres que anaven a preparar-lo perquè tinguessin quelcom per menjar. En aquests moments però, ja no passa o passa menys, pel fet de que bastants nens i nenes tenen germans grans a l'escola.

Una mestra de cicle superior em va explicar una anècdota relacionada amb aquest tema:

“La setmana passada érem al pati i una nena gambiana de la meua classe em va dir: “senyoreta, em podria fer una truita de patates per demà?. No m'hi havia trobat mai a la vida. Li vaig dir: “sí, però, que no te la pot fer la mare? Que treballa?”, i ella em va respondre: “no, perquè la paella s'enganxa”. Jo li vaig fer la truita, però no ha vingut la mare ni res”.

Tots els mestres de cicle inicial comentaven que són mainada que s'ho passen molt bé a les sortides, les viuen amb molta intensitat:

“Les excursions de l'escola les viuen amb molta intensitat. La mateixa que vivíem nosaltres quan érem petits, quan anàvem a un lloc, és la mateixa intensitat. Els altres nens estaria bé que ho retrobessin”.

“Una neva va venir per primera vegada de colònies i s'ho va passar molt bé, desbordava. En canvi els altres, fas unes colònies meravelloses amb una quantitat d'oferta impressionant i ho viuen amb una normalitat tan apàtica que dius: “punyetes, tampoc és això! Ara a uns els hi sobra i als altres els hi falta”.

Els mestres em deien que són nens i nenes que queden al·lucinats quan van al zoo, per exemple, o en algun parc aquàtic. Els mestres estan contents perquè els donen una satisfacció i almenys els ho agraeixen. Els nens i nenes que estan més acostumats d'anar a pertot arreu amb els pares ja s'ho passen bé, però la sensació que es té de veure com reaccionen els nens d'origen gambià, no es sol pas tenir amb els autòctons.

En general, els alumnes d'origen gambià participen de les activitats que munten els centres escolars. Aquest és el cas del Carnaval, de la festa de l'escola, o del Pessebre Vivent. Fins i tot, una mestra m'explicava el cas d'una nena d'origen gambià d'incorporació tardana, que gràcies a l'acció tutorial que es va fer, la nena va participar en totes les activitats al llarg del curs escolar:

“La Nyuma que és una nena d'incorporació tardana, va poder venir a la festa de l'escola perquè una altra família la va portar, la va com adoptar, va estar sopant amb ells. Vaig intentar de fer molta feina tutorial. Posava feina a les nenes de la classe perquè l'ajudessin amb la llengua i a través d'això se l'han fet molt seva”. (Mestra de cicle superior)

3.3.5.2. Fora de l'escola

Les activitats més comuns a fora de l'escola solen ser les de mirar la televisió, jugar al carrer i anar amb bicicleta. Alguns nens i nenes també van a l'Esplai diari (en el cas d'Olot), hi ha nens que van a entrenament de futbol, a Salt hi ha força mainada que va a la ludoteca i a la biblioteca, etc.

Una activitat molt freqüent entre els nens i nenes d'origen gambià és la d'anar a l'escola alcorànica, la qual transmet els valors morals i funciona en horari extraescolar. Tot i que l'edat d'inici sol ser als 7 anys, la majoria de nens i nenes hi van abans. Una mestra de cicle inicial em comentava com a anècdota, que hi ha dilluns que els

alumnes d'origen gambià no saben per quin costat han de començar a escriure, per la interferència que tenen amb la grafia àrab apresada a l'escola alcorànica.

Alhora, un cop els nens (però no pas les nenes), tenen una certa edat (7 o 8 anys aproximadament), aquests participen de les oracions de la mesquita i, mica en mica, els pares els van socialitzant en aquest context:

“La mezquita, más allá de ser un espacio masculino, constituye un espacio de apoyo para la reconstrucción del orden familiar. Paralelamente al ámbito familiar, se convierte en el marco donde fomentar la recomposición de los referentes sociales y culturales de origen, garantizando –por ejemplo- la socialización religiosa de los hijos. Es ésta una práctica que complementa la socialización que los padres llevan a cabo en el ámbito doméstico, y que se realiza por parte de estas comunidades de base con una notoria discreción...” (Morera, 1999: 253)

Hi ha pares d'alumnes gambians d'altres ètnies, com és el cas dels fula per exemple, i a vegades d'alumnes d'altres nacionalitats de l'Àfrica Subsahariana, que han apuntat els fills a altres activitats que no són les que s'han anomenat anteriorment. Aquest és el cas que m'explicaven unes mestres de cicle mitjà :

“Una nena es va apuntar a multimèdia però la mare és de Guinea, és que els pares són diferents”.

“Recordo el cas d'un nen moreno que al sortir d'aquí anava a informàtica, però els pares tenien uns costums, uns hàbits com nosaltres. Això va incidir amb el nano d'una manera positiva”.

En general, el professorat manifesta que el món en el qual estan immersos els alumnes d'origen gambià és un món molt hermètic i no en solen parlar gaire.

3.3.6. Dificultats de tipus material

Quan es va començar a escolaritzar alumnes d'origen gambià a l'escola, s'havia tingut una posició força paternalista envers aquests alumnes. En un inici se'ls havia facilitat molt el material, fins i tot, algunes escoles els ajudaven a pagar el menjador, per això en aquests moments, en alguns centres escolars els costa que les famílies gambianes canviïn de dinàmica:

“En un inici hi havia la tendència lògica de veure una persona que semblava necessitada i llavors s'ajudaven, el que passa és que ens hem adonat que s'hi repenjaven. No es pot anar amb una caritat malentesa perquè els principals perjudicats són ells. Han d'aprendre que no s'ha de viure de la caritat. Està bé d'ajudar-los però fins a un límit. Hi

ha casos que saben que ho han de portar però que esperen que nosaltres els hi donem". (Mestra de cicle mitjà)

Alguns mestres comentaven que en les primeres sortides que van fer amb alumnes d'origen gambià, a vegades s'havien trobat que el cobrament semblava talment un regateig:

"Si el paper deia 1000 pessetes les mares deien 500, ho provaven. Es va arribar a un acord a l'escola que tanta dificultat econòmica tenien ells com altres famílies d'aquí. Quan només hi havia una família entre tota la classe es podia assumir, però quan són tants no es pot fer de la mateixa manera". (Mestra de cicle inicial)

En aquests moments tant hi ha casos de famílies que paguen com aquelles que no ho fan i per norma general, se'ls ha d'insistir molt i se'ls ha d'anar molt al darrere. Ara bé, pel que fa al cobrament de les sortides, la tendència és la de que tard o d'hora, les vagin pagant i en algunes escoles es paguen les sortides a partir de les beques de principi de curs per a llibres.

Hi ha centres escolars que distribueixen els diners de les beques ja que s'havien trobat que un cop arribaven aquests diners, hi havia pares que se'ls quedaven i no compraven el material escolar. Per això, hi ha escoles que han optat perquè sigui el director el que s'encarregui d'aquest tema. De totes maneres, s'ha d'insistir molt perquè vagin a l'escola a omplir papers per a les beques.

En general, costa molt que els alumnes d'origen gambià portin material escolar a classe, ja siguin gomes o llapis i per poder-ho aconseguir hi ha hagut mestres que han utilitzat diferents estratègies:

"Una de les propostes que hi havia i que una vegada un mestre havia utilitzat i havia funcionat és molt dura, la de que a partir de tal dia a tal hora no tenen res, ni llapis, ni goma, ni res. Això amb algun cas va durar dos dies, al cap de dos dies els pares van pagar. És una de les estratègies que nosaltres ens plantegem, però havíem demanat que ho fes tota l'escola, el mateix dia i la mateixa hora. I que fins i tot es pogués parlar a nivell de tot Banyoles. És una sensació de no sentir-te tan despreciable fent una cosa d'aquestes, perquè t'has de sentir molt denigrant. De totes maneres, a l'hora de la veritat no s'ha fet i per fer-ho jo sola no ho vull pas". (Mestra de cicle inicial)

Aquests alumnes solen anar bastant carregats de laminadures i no es veu bé que se'ls donin diners per comprar llamins, però en canvi, no se'ls hi donin per comprar material escolar:

“Fa molt mal d’ulls que aquesta mainada no comprin una llibreta de 100 pessetes però que en canvi cada dia t’arribin amb llatinadures, bollicaos... això els fa mal a ells i també a tot l’entorn”. (Mestra de cicle mitjà)

3.3.7. Comunicació amb la família

La majoria de pares tenen poc contacte amb els mestres de les escoles dels seus fills, perquè no disposen de temps, pel poc coneixement de la llengua o per poc interès i no solen anar a les reunions que es fan a principi de curs, ni a les entrevistes. A vegades els pares convocats no es presenten, tot i que hi ha mestres que els han estat esperant a l’escola. En aquests darrers anys però, alguns centres han pogut comprovar que les mares van anant més a les entrevistes.

El que sí que es dona és el contacte amb les mares per passadissos i a l’entrada de les escoles, i és en aquestes situacions que els mestres aprofiten l’oportunitat per cridar-les i comentar coses. Hi sol haver més contacte a cicle infantil perquè els nens i nenes són més petits i moltes mares els van a acompanyar a l’escola. A cicle inicial en canvi, ja no n’hi ha tant, ja que actualment hi ha força germans grans a les escoles de primària, i per tant, les possibilitats de contacte es van trencant.

Les mares tenen més relació amb l’escola que no pas els pares, els quals són els que prenen decisions i s’encarreguen de la part econòmica, generalment anant a l’escola sols per assumptes administratius, ja siguin beques, matrícules... Les mares sempre manifesten que han de demanar qualsevol cosa al marit.

Les entrevistes amb les mares gambianes, per norma general, no són massa fructíferes, i alguns mestres consideren que les entrevistes no serveixen per a res. Moltes mares encara parlen poc el català o el castellà i normalment són entrevistes molt curtes. En general, hi ha dificultats a l’hora de la comprensió, essent la llengua un inconvenient. Una mestra de cicle superior em deia: <<ens vam haver d’entendre amb la mare en indi, horrorós>>.

El que sol passar és que les mares que tenen temps i poden quedar amb els mestres coneixen molt poc la llengua i en canvi, les que en saben no poden anar-hi perquè treballen. És habitual que les mares que van a les entrevistes sempre diguin que sí, encara que no entenguin el missatge o que s’hagi acabat la conversa.

En una escola els mestres explicaven que tenen més problemes de comprensió amb les mares marroquines que no pas amb les gambianes, la majoria de les quals

coneixen el castellà i van més soles que les marroquines, que moltes vegades han d'anar a l'escola acompanyades.

Durant aquests anys d'escolarització de nens i nenes d'origen gambià, les mares han anat aprenent moltes coses (fer entrepans, posar el cangur a la motxilla quan es fan sortides...). Moltes vegades les mares han fet l'aprenentatge a partir dels nens, i han estat ells els que els han explicat els papers que porten de l'escola. De moment, costa encara que els signin, per això hi ha mainada que se'ls signen ells mateixos.

Respecte a enfrontaments o problemes amb altres mares o pares de l'escola o gent del municipi, no es pot parlar de res generalitzat, sols de casos puntuals. El que comença a ser preocupant són les entrevistes que fan els mestres a alguns pares autòctons. Aquests, comencen a parlar sobre la relació dels seus fills amb els alumnes d'origen immigrat, sobre les famílies d'origen estranger, i molts dels comentaris no són massa esperançadors respecte a la visió que tenen de la població immigrada:

“Hi ha comentaris de pares de dir: “això acabarà malament”. No és un problema que sembla que es va arreglant, més aviat diria que es va agreujant. Fan comentaris no pas per fer mal, però sí que mostren una preocupació, perquè no els agrada que hi hagi res negatiu ni pels seus fills ni pels altres”. (Mestra de cicle mitjà)

“Els pares comencen a parlar, no per fer-los mal, però sí perquè pensen que s'acomoden massa. Et diuen per exemple, “guaita, jo considero tot això”. I pares macos que vull dir que potser els han tingut a casa seva a dinar algun dia, però que també t'ho diuen. “Mira, jo he de treballar moltes hores, la meva dona també treballa i hem tirat endavant 3 i 4 criatures”. És aquí, per mi, que s'hauria de vigilar molt. Per això a la llarga, pot ser una bomba de rellotgeria que pot explotar”. (Mestra de cicle mitjà)

Pels discursos d'alguns mestres, s'evidencia que hi ha una tendència a l'assimilació a l'escola i que no es valoren massa les diferents maneres d'entendre el món, sinó que més aviat són rebutjades.

3.3.8. Valoració de l'escola per part dels pares gambians

En aquest subapartat sols exposo les impressions dels mestres envers la valoració que fan de l'escola les famílies gambianes, ja que en l'apartat següent d'aquest capítol, ja s'exposen els valors dels pares gambians envers l'educació dels seus fills i filles.

Als mestres els sembla que els pares i mares gambians encara no saben per a què serveix l'escola i es creu que els interessa més l'escola com a guarderia, que l'entenen

més com a lloc on s'hi deixen els fills. De totes maneres, sí que hi ha força mestres que pensen que arribarà el dia que aquests pares veuran l'escola com a lloc per canviar d'estatus i que en seran conscients:

“Tenen una altra valoració de l'escola i és aquí on me fa l'afecte que s'hauria de treballar. És una feina d'anys, potser de generacions”. (Mestra de cicle mitjà)

“Suposo que els porten a l'escola perquè saben que és obligatori i que si els nens i nenes no vénen, se'ls anirà a buscar”. (Mestra de cicle superior)

“El seguiment i la implicació que demanem com a escola catalana als pares no la tenen perquè no valoren les mateixes coses. Són altres valors, no es preocupen, i que responguin o no a coses concretes depèn de la insistència dels fills. Es limiten només a coses pràctiques: venir a pagar l'excursió, coses d'aquestes”. (Mestra de cicle mitjà de primària)

Cal recordar la desestructuració educadora de la família gambiana en relació al model d'origen. Les mares tenien uns models de referència i un cop arriben no hi poden comptar. A part d'aquesta manca de models de referència, s'hi ha d'afegir el fet de que moltes mares gambianes no tenen un treball productiu remunerat en el país d'assentament, portant a recels per part de la població autòctona i a que encara se les vegi més diferents:

“Moltes mares es passen moltes hores sense treballar i sense fer res. Això és un mal model per a tothom, hi ha una certa deixadesa. Allà tenien un mode de vida que era molt físic, era un estat de moviment constant i ara és un estat d'apatia, de deixament”. (Mestra de cicle inicial)

3.3.9. Propostes per millorar l'escolarització dels alumnes d'origen gambià

L'any 1999 els mestres del Pla de l'Estany van elaborar tota una sèrie de propostes per millorar l'escolarització dels alumnes gambians. Les van pensar tenint en compte que la major part d'alumnat d'origen estranger a les escoles d'educació infantil i primària de la comarca són d'origen gambià. Les propostes són les següents:

-Aprofundir en el coneixement de l'origen de la problemàtica per tal de treballar en la recerca de solucions.

-Continuar assegurant l'escolarització extensiva a fi d'aconseguir una millor integració i educació.

-Ampliar l'equip docent: un mestre per a cada cicle de dues línies.

-Disposar d'un interlocutor o mediador cultural, que seria compartit per totes les escoles de Banyoles, a través de l'Àrea Social de l'Ajuntament, que facilités la comunicació amb les famílies de cultura "senegambiana".

-Seguir una pauta comuna a nivell de totes les escoles en el tractament d'aquestes problemàtiques, determinant el procés a seguir a l'hora de resoldre conflictes.

-Planificar l'actuació dels mestres de suport dins les aules ordinàries amb alumnes que manifesten problemes conductuals per a la contenció d'actituds negatives.

-Valorar la importància de la integració al currículum, a través d'un eix transversal, de continguts de la cultura africana, tant com a referent dels nens i nenes d'origen "senegambià" com de coneixement del Tercer Món.

-Revisar el Reglament de Règim Intern quant al Decret de Drets i Deures dels alumnes.

-Buscar un sistema de comunicació escrita que faciliti la comprensió de les consignes donades per l'escola en situacions diverses.

-Assegurar la creació d'un Fons de llibres de text, ja abans d'acabar el curs escolar, per a aquelles famílies que més ho necessitin per tal d'estalviar-los la compra dels que ja té l'escola a partir dels llibres usats que deixen algunes famílies per a aquest motiu.

-Aconseguir poder comunicar a les famílies necessitades, abans d'acabar el curs, els llibres amb els quals podran comptar per al següent curs i que no els caldrà comprar i que se'ls proporcionarà a partir del Fons de Llibres (aportació de llibres usats per part de les famílies).

-Establir un criteri d'escola que s'apliqui a tots els cursos que assegurí que tots els alumnes puguin fer totes les activitats que requereixen un pagament.

-Establir mecanismes que permetin l'ajut d'altres entitats en el pagament dels llibres, el material i les activitats d'escola: AMPA (Associació de mares i pares d'alumnes), Ajuntament... i que contemplin la possibilitat de pagar el material a terminis establerts.

-Revisar la relació de llibres que es demana als alumnes a principi de curs, disminuint aquells que no són pròpiament de text i que es poden tenir a l'aula per a l'ús dels alumnes quan es necessitin: filosofia, lectura...

-Revisar la relació de material que es demana als alumnes a principi de curs, suprimint aquell tipus de material que pot ser de l'escola per a l'ús de tots els alumnes: calculadores, compassos... i altre tipus de material que no caldria que cadascú tingués personalment.

Tal com observem, es van fer propostes pel tema de la formació, de la comunicació, de l'augment de recursos humans, del material escolar, del tractament de la pluralitat cultural i, sempre pensant que les actuacions fossin a nivell municipal. D'aquestes propostes, s'ha pogut comprovar que algunes s'han portat a terme després d'haver estat elaborades el 1999, aquest és el cas per exemple, de la figura de l'interlocutor.

Els mestres del Pla de l'Estany van elaborar el perfil de mediador escolar pensant en les seves tasques:

1. Ajudar a fer prendre consciència a les famílies dels seus drets i deures respecte a l'educació dels seus fills.

2. Informar les famílies del tema dels llibres i material, sortides escolars, beques de material i menjador, reunions i entrevistes.

3. Participar a les reunions i entrevistes amb els pares quan hi hagués una dificultat manifesta de comprensió.

4. Establir contactes amb les famílies a fi de fer arribar les informacions necessàries per a la resolució de situacions problemàtiques.

5. Col·laborar en el procés de preinscripció i matriculació que inclou les següents fases:

-Comprovació del cens de nens i nenes d'origen immigrat.

-Contactes amb les famílies per a la consecució de l'escolarització extensiva.

-Ajudar a formalitzar la preinscripció i la matriculació per part de tothom.

6. Col·laborar amb el transport escolar, establint els contactes necessaris amb les famílies per a un bon funcionament inicial i posterior.

7. Propiciar la participació de les AMPAS, dels pares i mares.

Des de finals del curs 2000-2001, les diferents escoles van poder disposar de dos mediadors. Un de marroquí i una mediadora d'ètnia mandinga, encarregada del col·lectiu subsaharià. De totes maneres, els mestres comentaven que de moment no

han solucionat massa res i que les actuacions que han portat a terme no han estat gaire àgils.

Algunes escoles tenen intenció de contemplar el tema de la pluriculturalitat cultural en els seus projectes de centre. El que s'intentarà és d'integrar continguts com a eix transversal a l'escolaritat. Uns continguts culturals de les diferents procedències dels alumnes a l'escola, encara que no hagin nascut en el lloc d'origen dels pares. S'ha pensat que s'haurien de treballar tota una sèrie de punts: la geografia, la cultura, la història... fent referència a aspectes de les cultures minoritàries que hi ha a les escoles. Així per exemple, si es parla de vegetació es pot parlar d'arbres característics de Gàmbia, com és el cas dels baobabs, almenys fent-hi referència.

Si la proposta de contemplar el tema de la pluralitat cultural tira endavant, estarem parlant de material que trencarà amb l'etnocentrisme; en definitiva, estarem parlant d'una estratègia educativa no assimiladora.

"La posibilidad de una estrategia educativa no asimiladora pasa por un replanteamiento a fondo de las concepciones que impregnan a la institución escolar y a la mayoría de sus agentes. Hace falta un análisis y un debate que permitan cuestionar la estigmatización o la pura negación de la diversidad para llegar al (re)conocimiento de las potencialidades y aportaciones positivas de las minorías culturales" (Colectivo IOÉ, 1995:155).

A nivell més general (fent referència a tots els escolars d'origen estranger) la falta de recursos és un dels cavalls de batalla dels mestres. Es reclamen més recursos humans per assegurar una millor atenció als alumnes, sobretot pel que fa als cursos de l'etapa d'educació infantil, per damunt de tot, per P3.

Tot i que l'Administració ha dotat l'etapa infantil d'una mestra de suport (només però, en el cas que el nombre d'alumnes per grup superi els 22), aquest suport sembla ser que és insuficient, sobretot a P3. Les escoles han intentat resoldre el problema de P3 posant-hi una persona pagada per l'AMPA o bé perquè a la composició de parvulari hi havia un mestre més i s'ha destinat només a P3.

Tant la Junta de directors del Pla de l'Estany com el grup de mestres d'educació infantil de la Garrotxa van fer una proposta a l'Administració referent als grups de P3 al llarg del curs 1999-2000:

-“Es demanen grups reduïts a P3 per ser el curs on l'impacte dels alumnes d'origen estranger és més acusat i problemàtic. El grup classe de 20 a 25 s'hauria de dividir en dos subgrups de 10 a 13 alumnes cadascun, amb 3 alumnes d'integració com a màxim

i un tutor per a cada grup. Posteriorment a P4 es reagruparien en un sol curs". (Junta de directors del Pla de l'Estany)

-“Es reclama una mestra més pels grups amb una ràtio de 18 alumnes o superior. Sobretot, si hi afegim la problemàtica que suposa l'acolliment de nens i nenes d'origen estranger”. (Mestres d'educació infantil de la Garrotxa)

Durant el curs 2000-2001 les escoles públiques de Banyoles per exemple, tenien de 6 a 8 nens i nenes fills de pares immigrants a P3 (per línia). Queda clar que l'acollida inicial dels alumnes (si comptem amb alguns cursos de 25 escolars) és molt difícil. A P3 és el moment en què es treballen els hàbits i els primers contactes amb la llengua i amb les xifres abans esmentades, la situació es desborda.

En el cas de l'escola la Farga de Salt, el nombre de nens i nenes no ha representat un problema (hi poden haver cursos de 15 i 16 alumnes). A més, pel fet de ser un centre d'atenció educativa preferent compta amb més recursos humans i per tant, no s'ha fet esment d'una proposta per a més recursos d'aquest tipus. Es creu que els recursos i els materials que s'han elaborat al centre són força adequats, el problema ve donat quan arriba un alumne nou a l'escola perquè després s'ha de fer una reestructuració dels recursos humans i comporta que hi ha d'haver molta flexibilitat a nivell organitzatiu.

Una altra de les propostes que es van fer, no tant a nivell específic de l'alumnat gubià sinó dels alumnes d'origen estranger en general, en aquest cas a Olot, va ser la de demanar auxiliars de conversa. Una proposta feta pels directors de les escoles públiques del municipi, els quals es van reunir per fer una demanda a nivell local per atendre les necessitats educatives especials, en concret, una proposició centrada en el tema de la llengua.

Es pot comprovar que cal una política educativa que contempli el sobreesforç que han de suportar els centres educatius que tenen un nombre considerable d'alumnes en qualitat d'integració, i que els mitjans ordinaris previstos per la Conselleria d'Ensenyament són insuficients per als centres amb aquesta tipologia.

3.3.10. Formació dels mestres entorn a l'escolarització d'alumnes d'origen estranger

Els mestres han anat adquirint la formació entorn a l'escolarització d'alumnes d'origen estranger amb la pràctica. S'han hagut d'anar espavilant a l'hora de pensar en

estratègies educatives, d'acollida al centre, de comunicació amb les famílies... Quan es va començar a tenir alumnes fills de pares immigrants a finals dels anys 80 i a principis dels anys 90 no hi havia cursos de formació per treballar o donar pautes i estratègies, en aquests moments en canvi, sí que hi ha diversos cursos de formació pel que fa a la diversitat cultural, la integració d'alumnes d'origen estranger, etc.

El Departament d'Ensenyament va remetre el SEDEC i Compensatòria a les escoles que tenien un nombre significatiu d'alumnes d'origen estranger. Aquests organismes han anat creant material a partir de l'experiència, de la mateixa manera que també ho han anat fent els mestres a partir de la pràctica. A nivell d'editorials actualment estan sortint força llibres que treballen aquest tema, però quan es van tenir alumnes fills de pares immigrants per primera vegada tampoc no n'hi havia.

Hi ha mestres que a nivell personal han anat a algun curs, a xerrades... però això és quelcom que ha depengut de la voluntat de cadascú. Fins i tot, alguns mestres han anat a cases de famílies immigrades per poder establir comunicació amb les famílies i alhora per poder entrar en contacte amb la seva cultura d'origen.

A partir de les demandes que es van fer des dels centres escolars, es va portar a terme algun seminari o algun curset. Aquest és el cas per exemple, de l'escola Baldiri Reixach de Banyoles. A partir de la demanda que va fer el centre arrel de les problemàtiques que es presentaven en l'escolarització de nens i nenes bàsicament d'origen gambià es va realitzar un seminari. Es va centrar en la comunicació amb les famílies immigrades i es va elaborar un vídeo que servís per apropar i informar aquestes famílies a l'escola.

Les escoles de Banyoles han rebut un nombre important d'alumnat d'origen estranger al llarg de tota la dècada dels 90. Aquest fet junt amb la motivació de molts mestres per tenir més coneixements entorn al tema de la immigració ha portat a que es demanessin cursos i seminaris i a algunes escoles fins i tot hi han anat persones a explicar la realitat de Gàmbia.

Els mestres d'aquest municipi tenen almenys unes pautes i unes informacions mínimes, però afirmen que no tenen uns coneixements profunds, sols d'aproximació. De totes maneres, la majoria d'ells coneixen moltes més coses que no pas ara fa uns anys, i una part molt important d'aquest acostament ve de la pràctica.

Una altra proposta que es fa, en aquest cas des de Banyoles, és la de pensar en una figura especialista amb immigració. S'està vivint una realitat nova i es necessita gent

preparada per a aquest tema a l'escola. Alhora, es veu indispensable que la formació sigui tant a nivell de professorat que està exercint, com a nivell de professorat que s'està formant, així com a nivell de professorat especialitzat.

És clau l'apropament a les diferents cultures de l'escola. Si es coneix el Ramadà i el seu funcionament, per exemple, s'entenen situacions que passen, i per què els alumnes musulmans aquells dies viuen o estan d'una determinada manera, o per què van amb les mans pintades a l'escola, etc.

L'acostament dels mestres cap a les cultures d'origen dels alumnes de l'escola ajuda a mitigar conflictes, a resoldre situacions que sense coneixements previs, podrien portar a fortes tensions i alhora contribueix a abandonar actituds etnocèntriques. Per tant, és important que aquests coneixements es tinguin en compte en la formació inicial del professorat per poder fer front a aquest nou repte que té l'escola.

3.3.11. Consideracions entorn a l'escolarització d'alumnes d'origen gambià i el seu procés d'integració

Els nens i nenes d'origen gambià, educats en dos móns, es troben amb una gran pressió, la de l'escola i dels companys i la de les seves famílies i del col·lectiu. Per altra banda, a casa molt pocs alumnes d'origen gambià disposen d'un coixí familiar, ja que molts pares i mares són analfabets i no els poden ajudar amb la feina de l'escola, ni tampoc a crear-los segons quins tipus d'interessos.

Tot i que de moment no hi hagi problemes de convivència a les escoles, el contacte entre alumnes fills de pares autòctons i fills de pares immigrants, no és gaire important a fora dels centres escolars. Per això, penso que s'hauran de buscar maneres perquè hi hagi contactes a fora de les escoles, entre alumnes d'origen estranger i alumnes de pares autòctons. Si no es pensa en alguna estratègia d'acostament a l'exterior, a la llarga pot ser que sols es comparteixin unes hores d'escola i poca cosa més, portant consegüentment, a problemes seriosos de relació, en comptes d'amalgamar els diferents nois i noies dels pobles i de les ciutats.

Penso que l'escolarització al cicle d'educació infantil és molt necessària, ja que és el moment que els nens i nenes d'origen gambià aprenen tota una sèrie d'hàbits que els demana l'escola i també pel tema de l'adquisició de la llengua. Un cop aquests alumnes arriben a primària, els hàbits i la comunicació ja no solen ser un problema, malgrat alguns aspectes que s'han de treballar al llarg de tota l'etapa.

Per a una bona integració dels alumnes d'origen immigrat és bàsic que es treballin les actituds del professorat (ser receptius, tolerants) i alhora, que es treballi amb la transmissió de continguts (elaboració de materials que trenquin amb l'etnocentrisme) i que els mestres vagin coneixent alguns aspectes culturals sobre el país d'origen dels pares d'alumnes de diferents procedències. Per aconseguir-ho caldran moments de reflexió entorn al tema en qüestió, l'elaboració de materials didàctics específics, els recursos de formació i informació que orientin els mestres, i per últim, disposar del temps per poder-ho portar a terme.

4. CONCLUSIONS

Sobre l'assentament dels immigrants gambians al país de destí

Els assentaments gambians tendeixen a la concentració, és a dir, a aplegar-se en determinades comunitats autònomes i, dins d'aquestes, en comarques molt concretes. La presència de gambians és important a Catalunya, principalment a comarques gironines i al Maresme.

El fet de concentrar-se en uns determinats llocs ve donat fonamentalment per motius laborals, és a dir, si hi ha feina en un municipi concret o en una determinada comarca. Quan no hi ha gaires possibilitats de feina en una zona específica o bé l'atur augmenta, altres zones amb poca immigració comencen a tenir un atractiu per realitzar-hi els primers assentaments, sempre i quan les possibilitats de feina existeixin. Si és així, un cop s'inicien els primers assentaments, es desencadena la cadena migratòria i les xarxes d'acollida asseguren la recepció inicial, essent els primers immigrants un pol d'atracció d'altres persones, ja siguin parents o amics.

Pel que respecta al grup ètnic, en aquests moments, l'ètnia sarahule és la majoritària a comarques gironines i també és important al Maresme i a d'altres indrets de la geografia catalana com Granollers, Sabadell, Lleida, etc.

Els pobles d'origen són un referent constant per als immigrants gambians: els casaments al país d'origen; l'estratègia que han seguit un bon nombre de pares i mares d'enviar els fills i filles a Gàmbia; l'enviament d'algunes esposes; el reagrupament familiar; les remeses econòmiques que s'envien a les famílies d'origen; un hipotètic retorn en el futur; la provisió de referents culturals per mantenir la cultura al lloc de destí, entre d'altres.

Les remeses de diners als pobles d'origen solen ser importants. La major part d'aquestes remeses serveixen per a inversions que tinguin a veure amb la millora del prestigi, ja sigui construint o millorant una casa; el consum ostentós, l'obertura de petits comerços... Arribar a ser propietaris d'una casa sòlida al lloc d'origen és un signe de prestigi davant la comunitat i una seguretat de cara a la vellesa i al possible retorn.

Per a l'emigrat soninké, el reconeixement de l'èxit migratori només és possible respecte a la seva societat de partida. És a dir, tot allò que aconsegueix en termes de

promoció social i de prestigi, només ho pot aconseguir amb relació al seu poble d'origen.

Els sarahules són un grup molt tancat i normalment solen preservar la seva cultura per lluny que estiguin. L'ètnia sarahule és la més hermètica, conservadora i tradicional de Gàmbia, continua aferrada a molts trets culturals que no vol deixar perdre i, alhora, també és l'ètnia que és més reticent a apropiarse'n de nous.

Els immigrants sarahules no estan gaire integrats a la comunitat receptora. Un dels motius ve donat pel fet que viuen amb una certa provisionalitat, és a dir, no tenen la intenció d'estar-se permanentment al país de destí i, alhora, prefereixen mantenir els llaços d'origen que esdevenir totals membres de la nova comunitat.

La tendència a l'agrupació és evident, tot i que és un tret general de la immigració i no és exclusiu del col·lectiu sarahule. Està originada bàsicament per raons psicològiques (proximitat amb els compatriotes o familiars) i raons econòmiques (com és el cas, per exemple, de compartir despeses d'habitatges, o bé de trobar pisos sols en certs barris d'un municipi).

Pel que fa a les relacions amb els autòctons, se solen limitar al terreny professional i a relacions amb alguna finalitat pràctica. Els immigrants gambians solen ser tolerats com a treballadors, però rebutjats com a ciutadans i estan sotmesos normalment a una mena d'invisibilitat, fins i tot, d'inexistència.

Sobre els valors dels pares i mares gambians envers l'educació dels seus fills

Tot i que la majoria de pares i mares sarahules no hagin estat mai escolaritzats en escoles de model britànic al seu país d'origen i que molts d'ells no sàpiguen ni llegir ni escriure ni tinguin un gran domini de les llengües de destí, no es considera que siguin els motius pels quals no valorin l'escola catalana o perquè la valorin poc. És fonamentalment el fet religiós el que no els motiva a escolaritzar els fills en escoles de model britànic a Gàmbia o a valorar poc l'escola catalana al país de destí. D'acord amb les creences islàmiques, és un deure dels pares el fet d'assegurar que la seva mainada sigui educada per ser bons musulmans. Per això, com que a l'escola catalana no s'imparteix religió islàmica, aquest és un motiu prou important per no valorar l'escola al país de destí. Com que a Catalunya l'escolarització és obligatòria fins als setze anys, els pares no tenen més remei que portar els fills a l'escola catalana, tot i

que si poguessin triar com ho poden fer a Gàmbia, la majoria preferirien portar-los a una escola alcorànica.

D'aquesta manera, entre la majoria d'immigrants sarahules, l'escola no es converteix en la plataforma que ha de permetre els seus fills millorar socialment.

Els sarahules estan molt islamitzats i creuen fermament en una vida futura on l'ànima anirà al paradís o a l'infern, segons la conducta que es tingui a la terra. És central la creença religiosa en el dia del Judici Final (aquest dia els pares seran recompensats o castigats d'acord amb els esforços que hagin fet per fer dels seus fills uns bons musulmans). Aquesta creença forma part del rerefons de la necessitat dels pares de veure que els fills rebin suficient educació islàmica influïent, doncs, en l'educació dels fills i en la forma en què es viu.

D'aquesta manera, es pot entendre per què hi ha tants pares sarahules que tinguin poques ganes d'enviar els seus fills i filles a les escoles formals de model britànic a Gàmbia o que no valorin gaire les escoles catalanes.

Com que a Catalunya l'escola és obligatòria, la majoria dels pares compensen el dèficit de no rebre classes de religió islàmica portant els seus fills a centres on s'imparteixen classes de l'Alcorà.

Sobre l'escolarització dels fills i filles de pares gambians als municipis d'estudi

Al llarg d'aquests últims anys els mestres han viscut amb preocupació el comportament escolar dels alumnes d'origen estranger i, concretament, de l'alumnat d'origen gambià. Els patrons culturals bàsics de la família gambiana i de l'escola són diferents i, per tant, quan els nens i nenes d'origen gambià hi arriben per primera vegada els manquen hàbits considerats bàsics per a l'escola.

Per treballar amb l'alumnat d'origen gambià fins ara no hi ha hagut gaires estratègies educatives. No obstant, hi ha mestres d'educació infantil que s'han anat espavilant i actualment utilitzen tota una sèrie d'estratègies per treballar amb aquests escolars. Alguns d'ells fan ús de recursos que serveixen per millorar l'adaptació i l'acolliment d'aquests nens i nenes; per estimular la parla i per treballar els continguts bàsics. Aquests recursos són utilitzats bàsicament a P3, ja que és el moment que els nens i

nenes d'origen gambià arriben per primer cop a l'escola, tot iniciant-se el seu procés d'integració.

Els mestres, tant d'educació infantil com de primària, han anat adquirint la formació a l'entorn de l'escolarització d'alumnes d'origen estranger amb la pràctica i alguns d'ells l'han adquirida també amb cursos de formació, ja que durant els primers anys que van anar escolaritzant aquests alumnes no es contemplava en la seva formació inicial. Així doncs, el professorat s'ha hagut d'anar espavilant a l'hora de pensar en estratègies educatives, d'acollida al centre, de comunicació amb les famílies... ja sigui buscant estratègies o bé anant a algun curs o a xerrades, depenent, en definitiva, de la voluntat de cadascú.

5. PROPOSTES

A partir dels diferents aspectes tractats al llarg del treball, s'ofereixen algunes idees a tenir en compte en aquells espais on es prenen decisions que afecten la immigració, i més concretament, l'escolarització d'alumnat d'origen immigrant:

- Si es vol que hi hagi un intercanvi, que els alumnes d'origen immigrant es puguin anar integrant socialment cal, entre altres coses, que puguin escolaritzar-se amb els diferents nens i nenes del municipi, siguin d'origen immigrant o no. Dependrà de les mesures que prenguin els ajuntaments, però també de la Generalitat, per tal que l'alumnat d'origen immigrant no es concentri en unes escoles concretes.

- Per tal de conscienciar els pares autòctons en temes d'escolarització que tinguin a veure amb la matriculació de fills i filles d'immigrants, és bo que se'ls expliqui a partir de xerrades informatives, d'escrits, o bé d'altres maneres, cap a quin tipus de societat es vol anar a parar. El per què de la distribució d'infants, les repercussions que podrien tenir les concentracions d'alumnat d'origen immigrant en el futur dels municipis, la importància de tenir una educació intercultural a les aules, etc.

- Ja per acabar, és important que s'actui amb una visió de futur i no pas sota la pressió de la urgència o bé buscant remei a fets ja consumats. La inèrcia i la improvisació poden donar lloc a efectes no desitjats i poden incrementar conflictes. És bo d'aprofundir en els diferents col·lectius assentats a Catalunya i anar de cares a l'acció per poder marcar un marc d'integració clar.

L'Estat i les comunitats autònomes i, a un altre nivell, els municipis i les ONG tenen unes tasques importants i alhora difícils en l'àmbit migratori, però d'elles en depèn la integració social dels immigrants i la convivència de tots plegats.

6. GLOSSARI I FRASEOLOGIA EN LLENGUA SARAHULE

A) GLOSSARI¹⁵

◆ **Alimami:** imam, persona encarregada de presidir i dirigir l'oració col·lectiva dels divendres a la mesquita

◆ **Anglé kharangué:** escola anglesa

◆ **Aridjanna:** paradís

◆ **Babutxinné:** germà petit del pare

◆ **Bakhoré:** germà gran del pare

◆ **Bambundé:** peça de tela utilitzada per les dones per portar els fills subjectes a l'esquena

◆ **Bananxal·lé:** Festa del Xai (en llengua anglesa s'anomena *Tabaski*)

◆ **Bandi:** home dolent, home del sac

◆ **Dalassi:** moneda de curs legal a Gàmbia equivalent a unes 15 pessetes, 0,09 euros

◆ **Debé:** poble

◆ **Debugumé:** alcalde

◆ **Djakhnaba:** infern

◆ **Djanguiró:** *djin* o *djinna* (esperit malvat)

◆ **Djaré:** griot, músic, historiador

◆ **Djokhé:** lavabo

¹⁵ A l'hora de transcriure la llengua sarahule, la qual és àgrafa, es fa a partir de l'alfabet català. Quan es transcriu la *j* castellana s'utilitza el so internacional *kh* (Norma ISO) i per transcriure la *c* s'empra el símbol fonètic *k*, que és més internacional.

- ◆ **Djumà:** divendres, dia especial per resar. Mesquita on es desenvolupa la pregària del divendres
- ◆ **Dorokikhoré:** gel·laba (vestit tipus túnica)
- ◆ **Futó:** cuscús
- ◆ **Garanqué:** baster; estament social al qual pertanyen aquells que treballen el cuir
- ◆ **Gol·lé:** part de baix del morter de fusta, confeccionat amb troncs d'arbre buidat
- ◆ **Gondamé:** pal del morter
- ◆ **Imanxié:** bateig
- ◆ **Ka:** casa, recinte
- ◆ **Kagumé:** cap de família
- ◆ **Kakhó:** grup d'edat (en llengua mandinga s'anomena *kafo*)
- ◆ **Kamú:** cel
- ◆ **Khabila:** *kabila* en àrab. Agrupacions de cases de famílies emparentades entre elles o amb lligams especials
- ◆ **Khaburó:** enterrament
- ◆ **Kharalemma:** alumne
- ◆ **Kharalemmó:** alumnes
- ◆ **Kharamé:** prohibit
- ◆ **Kharamogó:** mestre de l'escola alcorànica
- ◆ **Kharanyimbé:** un tipus d'escola alcorànica, (en llengua wolof s'anomena *dara* i en llengua mandinga s'anomena *karantà*)
- ◆ **Khondé:** farinetes o sopa de cuscús que es menja per esmorzar o durant el mes de Ramadà a la posta de sol

- ◆ **Khoré:** home lliure
- ◆ **Khunyangué:** mill
- ◆ **Khurubansogué:** unitat de treball. El conjunt d'homes que treballen o cultiven els camps
- ◆ **Komé:** esclau
- ◆ **Kompé:** habitació o caseta individual
- ◆ **Koranlemé:** també anomenada *bantabà* en llengua mandinga; és una plataforma que es troba a sota d'un arbre on els homes van a discutir o a descansar.
- ◆ **Kukhune:** casquet
- ◆ **Làhara:** Judici Final
- ◆ **Madrassa:** una dels tres tipus d'escola alcorànica del país
- ◆ **Maissí:** una dels tres tipus d'escola alcorànica del país; en àrab s'anomena *magulli*
- ◆ **Makhoré:** la germana més gran de la mare
- ◆ **Makà:** blat de moro
- ◆ **Maléquia:** àngel
- ◆ **Maro:** arròs
- ◆ **Matugunné:** la germana més petita de la mare
- ◆ **Misside:** mesquita
- ◆ **Modi:** també anomenat marabut; especialista sanitari i religiós que pot també ser endeví
- ◆ **Nyagamala:** artesans
- ◆ **Nyakhà:** casament
- ◆ **Quessi:** caixa de solidaritat

- ◆ **Quiemumaigué:** dejuni
- ◆ **Quingú:** unitat de consum. Conjunt de dones que fan torns per cuinar
- ◆ **Sakhaié:** amulet protector; en la literatura etnogràfica s'anomena *gris-gris*
- ◆ **Sal-lekhirana:** muetzí, encarregat de fer la crida a l'oració des del minaret
- ◆ **Salidgi:** ablució (rentar-se per purificar-se)
- ◆ **Sal-likà:** mesquita
- ◆ **Saqué:** fuster, estament social al qual pertanyen aquells que treballen la fusta
- ◆ **Sekhú:** cap de districte
- ◆ **Setane:** dimoni
- ◆ **Sombí:** farinetes o sopa d'arròs que es menja durant l'esmorzar o a la posta de sol durant el mes de Ramadà
- ◆ **Sorokompé:** cuina
- ◆ **Sumé:** Ramadà
- ◆ **Sunkasunsal-lé:** el dia que finalitza el dejuni del mes de Ramadà (anomenada *Koriteh* en anglès)
- ◆ **Tagué:** ferrer, estament social al qual pertanyen aquells que treballen el ferro
- ◆ **Tigà:** cacauets
- ◆ **Tiganté:** camps de cacauets
- ◆ **Tubabu:** home o dona blanc
- ◆ **Tunkà:** noblesa
- ◆ **Walakha:** pissarreta de fusta per escriure (es fa servir al kharanyimbé)
- ◆ **lonqui:** ànima

B) FRASEOLOGIA

EXPRESSIONS I FRASES

- ◆ Com es diu això?: **qué togó?**
- ◆ Com et dius?: **àntogo?**
- ◆ Em dic ...: **inqué togó ...**
- ◆ Gràcies: **nuari**
- ◆ Ho entenc: **ndamugú**
- ◆ Ho entens?: **andamugú?**
- ◆ Ja està: **anyemé**
- ◆ La mare ja vindrà: **makhaú ammauarni**
- ◆ No em trobo bé: **masakhà**
- ◆ No ho entenc: **intamukú**
- ◆ Per favor: **durokhotó**
- ◆ Perdó: **ampaquitogó**
- ◆ Què has menjat?: **amnyigué?**
- ◆ Quants anys tens?: **annassinó manyimé?**
- ◆ Tens mal de cap?: **anyimmé awangata?**
- ◆ Tens mal de panxa?: **annogó nyaanwatà?**
- ◆ Tinc caca: **khuró nyaningà**
- ◆ Tinc pipí: **bussi nyingà**

ORDRES

- ◆ Aixeca't: **guirí**
- ◆ Baixar les cadires: **kornamé nyankandí**
- ◆ Calla: **kurú**
- ◆ Estigues quiet: **tenku**
- ◆ Fer fila: **khakhatxinsiguí**
- ◆ No et barallis: **makhagadja**
- ◆ No piquis: **magakatu**
- ◆ No ploris: **makhaú**
- ◆ Prou: **tenku**
- ◆ Pujar les cadires: **kornamé seguendi**
- ◆ Seu: **tagú**
- ◆ Sortir a fora: **dagà selanga**
- ◆ Vine aquí: **lí**

SALUTACIONS

- ◆ Adéu: **ndagà (quan algú se'n va), annikunyi (quan se saluda el que se'n va i la persona es queda)**
- ◆ Bon dia: **angudjam**
- ◆ Bona nit: **khasunkà**
- ◆ Bona tarda: **ankeradjam**
- ◆ Com estàs?: **annakamokhó?**

◆Hola: **kottoranta, kottoram**

PARAULES DIVERSES

◆Ahir: **daru**

◆Allà: **doqué**

◆Amics: **mendjangué**

◆Aquí: **ieré**

◆Avui: **lenqui**

◆Ball: **legue**

◆Bé: **ansiré**

◆Calor: **djabaré**

◆Cançó: **sugú**

◆Demà: **khumbané**

◆Dibuix: **dessé**

◆Diners: **khalissi**

◆Dormir: **khenkhé**

◆Excursió: **debendi**

◆Fill: **lemine**

◆Filla: **lemme**

◆Fred: **mul-lé**

◆Germà: **sakhanbana**

◆Germana: **inguidanyakharé**

- ◆ Germans: **inguirannú**
- ◆ Guapo: **anxiré**
- ◆ Lleig: **ammanyà**
- ◆ Malament: **amanyà**
- ◆ Malalt: **toi**
- ◆ Mare: **mà**
- ◆ Matí: **sukhuba**
- ◆ Nen: **lemine**
- ◆ Nena: **iakhanné**
- ◆ Nit: **uró**
- ◆ Net: **khossenné**
- ◆ No: **khaní**
- ◆ Pare: **igó, baba, pa, mbà**
- ◆ Pessigolles: **nyokholi**
- ◆ Puntual: **akinyené khakatinyai**
- ◆ Rellotge: **montoro**
- ◆ Sabó: **sabune**
- ◆ Setmana: **koié**
- ◆ Sí: **ió**
- ◆ Sorra: **doré**
- ◆ Tarda: **nelé**

NÚMEROS

- ◆ Un: **bané**
- ◆ Dos: **khil-lo**
- ◆ Tres: **sikó**
- ◆ Quatre: **nakhato**
- ◆ Cinc: **karagó**
- ◆ Sis: **tumu**
- ◆ Set: **nyeru**
- ◆ Vuit: **segu**
- ◆ Nou: **kabu**
- ◆ Deu: **tammu**

PRONOMS PERSONALS

- ◆ Jo: **inqué**
- ◆ Tu: **anqué**
- ◆ Ell: **aquén**
- ◆ Ella: **aquén**
- ◆ Nosaltres: **okú**
- ◆ Vosaltres: **akhakú**
- ◆ Ells: **akhakú**

DIES DE LA SETMANA

- ◆ Dilluns: **tenengué**
- ◆ Dimarts: **tarata**
- ◆ Dimecres: **araba**
- ◆ Dijous: **alakhmissa**
- ◆ Divendres: **djuma**
- ◆ Dissabte: **sibití**
- ◆ Diumenge: **alakhadí**

COLORS

- ◆ Blanc: **khokhul-lé**
- ◆ Blau: **bulu**
- ◆ Gris: **botogamma**
- ◆ Groc: **netemmà**
- ◆ Marró: **khobinimma**
- ◆ Negre: **khobine**
- ◆ Rosa: **khodumbima**
- ◆ Taronja: **lemunadgí**
- ◆ Verd: **djambaqueré**
- ◆ Vermell: **khodumbé**

MATERIAL ESCOLAR / ESPAIS ESCOLARS ¹⁶

- ◆ Armari: **duró**
- ◆ Bolígraf: **khalibé**
- ◆ Cadira: **kornamé**
- ◆ Esborrador: **burukhandikho**
- ◆ Estoig: **khalibé mabekhó**
- ◆ Finestra: **planteri**
- ◆ Goma: **brokhandió**
- ◆ Guix: **txokà** ¹⁷
- ◆ Joguines: **sangakhó**
- ◆ Lavabo: **djokhé**
- ◆ Llapis: **khalibé**
- ◆ Llibre: **kharanbuku**
- ◆ Llibreta: **bukú**
- ◆ Maquineta: **khalibé lessindikhó**
- ◆ Menjador: **iguera**
- ◆ Motxilla: **sakossi**
- ◆ Nina: **bebé**
- ◆ Paper: **kaití**
- ◆ Paperera: **bassura**

¹⁶ Hi ha paraules que no existeixen en llengua sarahule com per exemple *aula, biblioteca*, entre d'altres.

- ◆Paret: **tagaé**
- ◆Pati: **sangarà**
- ◆Pilota: **baló**
- ◆Pissarra: **sakhandikhó**
- ◆Retolador: **khalibé**
- ◆Taula: **tabali**
- ◆Tisores: **sissó**

MATERIAL EXCURSIONS / PISCINA

- ◆Banyador: **iankhiramu**
- ◆Cangur: **djindoroqué**
- ◆Gorra piscina: **khole nkukhuné**
- ◆Tovallola: **tauli**

INDUMENTÀRIA

- ◆Abric: **khetukhatade**
- ◆Barret: **kukhuné**
- ◆Bata: **kharankompenyiramu**
- ◆Calçetes: **kalissó**
- ◆Calçotets: **kalissó**

¹⁷ Hi ha paraules que no existeixen en llengua sarahule i les agafen d'altres llengües com l'anglès. Concretament aquesta paraula és un préstec de l'anglès. Amb l'assentament de sarahules a l'Estat espanyol, també hi ha hagut préstecs d'aquesta llengua, com és el cas per exemple de la paraula *basura*.

- ◆ Jaqueta: **djaqueti**
- ◆ Jersey: **guenxó**
- ◆ Mitjons: **kawassi**
- ◆ Mocador: **tikà**
- ◆ Pantalons: **gunó**
- ◆ Roba: **iramú**
- ◆ Samarreta: **doroqué**
- ◆ Ulleres: **iagandungaru**
- ◆ Vestit: **iramé**
- ◆ Xandall: **iramú**

PARTS DEL COS

- ◆ Boca: **lakheré**
- ◆ Braç: **quité**
- ◆ Cama: **tà**
- ◆ Cap: **annyimé**
- ◆ Dent: **ankambé**
- ◆ Dit: **dorommé**
- ◆ Esquena: **khal-lé**
- ◆ Mà: **quité**
- ◆ Nas: **nukhuné**
- ◆ Orella: **toró**

◆Peu: **tà**

◆Ull: **iakhó**

◆Ulls: **iakhé**

MENJAR

◆Aigua: **dgí**

◆Caramels: **menti**

◆Enciam: **txuga**

◆Fruita: **itiremme**

◆Llaminadures: **menti**

◆Llet: **khati**

◆Ou: **selinyelé**

◆Pa: **buru**

◆Patata: **khatata**

◆Peix: **nyekhé**

◆Plàtan: **banana**

◆Pollastre: **tié**

◆Poma: **pomu**

◆Porc: **kumbaru**

◆Taronja: **lemuné**

◆Tomata: **mentenyé**

◆Verdura: **itiremmú**

UTENSILIS

- ◆Cullera: **guiribé**
- ◆Forquilla: **furseti**
- ◆Ganivet: **labó**
- ◆Plat: **pleti**
- ◆Vas de plàstic: **kopu**
- ◆Vas de vidre: **kassi**

ÀPATS

- ◆Dinar: **irakhaté**
- ◆Esmorzar: **sokhubanpó**
- ◆Sopar: **nyakhammé**

7. BIBLIOGRAFIA ¹⁸

LLIBRES

ABAJO ALCALDE, J.E. (1997); *La escolarización de los niños gitanos*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Madrid.

ABUMALHAM, M. (ed), (1995); *Comunidades islámicas en Europa*. Trotta, Madrid.

A.D. (1995); *Condicions de vida de la població d'origen africà i llatinoamericà a la regió de Barcelona*. Diputació de Barcelona, Barcelona.

AD. (1995); *The Gambia. Social and Environmental studies*. Pupil's Book 7, Macmillan, Gàmbia.

AD. (1995); *Incidencia de la diversidad cultural en el primer ciclo de la educación infantil: repercusiones educativas*. Concurso Nacional de Proyectos de Investigación educativa.

AD. (1995); *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Dykinson, Madrid.

AD. (1996); *Peuples du Sénégal*. Éditions Sépia, Saint-Maur, França.

AD. (1996); *Sobre Interculturalitat 3*. Fundació SER.Gi, Girona.

AD. (1997); *II Informe sobre inmigración y trabajo social*. Diputació de Barcelona, Àrea de Serveis Socials, Barcelona.

AD. (1997); *Intercultural education: theories, policies and practice*. Ashgate Publishing Company, Vermont, USA.

AD. (1998); *La interculturalidad que viene*. Icaria Antrazyt, Fundació Alfonso Comín, Barcelona.

¹⁸ Em limito a posar solament la bibliografia consultada, ja que a internet s'hi poden trobar llargues llistes sobre migracions i educació intercultural.

- AD. (1999); *Les proposicions de llei de reforma de la llei d'estrangeria. Grup d'estudis sobre els Drets dels immigrants de la Universitat de Barcelona*. Col·lecció Finestra Oberta, núm. 12. FUS, Barcelona.
- AD. (1999); *Vint anys d'ajuntaments democràtics*. Quaderns de Serveis Socials, núm.15. Diputació de Barcelona, Barcelona.
- AD. (1999); *La immigració estrangera a Espanya. Els reptes educatius*. Col·lecció Estudis Socials, nº1. Fundació "la Caixa", Barcelona.
- AD. (2000); *Immigració: racisme i cohesió social*. Diputació de Barcelona, Quaderns de Serveis Socials nº17, Barcelona.
- AD. (2001); *Anuari de la immigració a Catalunya*. Editorial Mediterrània, Barcelona.
- AJA, E. (1999); "La regulació de l'educació dels immigrants" dins A.D, *La Immigració estrangera a Espanya. Els reptes educatius*. Fundació "la Caixa", Barcelona.
- ALBERCH, X; BURCH, J. (1994); *Salt, quaderns de la revista de Girona*, nº 55. Diputació de Girona i Caixa de Girona, Girona.
- ARNAL AGUSTÍN, J. (1997); *Metodologies de la investigació educativa*. Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya, Barcelona.
- BARTOLOMÉ, M; ESPÍN, J.V; et.al. (1997); *Diagnóstico a la escuela multicultural*. Cedecs, Barcelona.
- BESALÚ, X; CAMPANI, G; PALAUDÀRIAS, J.M. (comp), (1998); *La educación intercultural en Europa. Un enfoque curricular*. Ediciones Pomares-Corredor, Barcelona.
- BLANCO, C. (2000); *Las migraciones contemporáneas*. Alianza Editorial, Madrid.
- BLANCHET, A. (1989); *Técnicas de investigación en ciencias sociales: datos, observación, entrevista, cuestionario*. Narcea, Madrid.
- CARBONELL, F. (1995); *Inmigración: diversidad cultural y educación*. Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.
- CARBONELL, F. (1997); *Immigració estrangera a l'escola*. Alta Fulla, Barcelona.
- CARNOY, M. (1977); *La educación como imperialismo cultural*. Madrid, Siglo XXI.

- CASEY, J. (1998); "Las políticas de inmigración: la regulación y la acción integradora" dins GOMÀ, R; SUBIRATS, J. (coord); *Políticas públicas en España. Contenidos, redes de actores y niveles de gobierno*. Ariel Ciencia Política, Barcelona.
- COLECTIVO IOÉ. (1996); *La educación intercultural a prueba: hijos de inmigrantes marroquíes en la escuela*. Centro de Investigación y documentación educativa, Madrid.
- COLECTIVO IOÉ. (1999); *Inmigrantes, trabajadores, ciudadanos. Una visión de las migraciones desde España*. Universitat de València, Patronat Sud-Nord, València.
- COLECTIVO IOÉ. (2000); "El desafío intercultural. Espanyols davant la immigració" dins A.D. *La immigració estrangera a Espanya. Els reptes educatius*. Fundació "la Caixa", Barcelona.
- CONTRERAS, J. (comp), (1994); *Los retos de la inmigración*. Ed. Talasa, Madrid.
- COOMBS, P.H. (1985); *La crisis mundial en la educación. Perspectivas actuales*. Aula XXI / Santillana, Madrid.
- CRESPO, R. (a) (1997); "Causas y desarrollo de las migraciones" dins A.D. *II Informe sobre inmigración y trabajo social*. Col·lecció Serveis Socials, nº12, Diputació de Barcelona, Àrea de Serveis Socials, Barcelona.
- CRESPO, R. (b) (1997); "Inmigració i escola" dins A.D. *II Informe sobre inmigración y trabajo social*. Col·lecció Serveis Socials, nº 2, Diputació de Barcelona, Àrea de Serveis Socials, Barcelona.
- DELGADO, M. (1998); *Diversitat i integració*. Empúries, Barcelona.
- DUPRAZ, P. (1995); "La migració és constitutiva de la identitat soninké?" dins A.D. *Ètnia i nació als móns africans*. L'Avenç 12, Col·lecció Clio, Barcelona.
- ESSOMBA, M.A. (coord), (1999); *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Biblioteca de Aula, Barcelona.
- ETXEBERRÍA, F. (1994); *Educación intercultural*. Euskal Herriko Unibertsitatea, Ibatea Pedagogia, Donostia.
- ETXEBERRIA, F. (2000); *Políticas educativas en la Unión Europea*. Ariel, Barcelona.

- GIDDENS, A. (1991); *Sociología*. Alianza Editorial, Madrid.
- GIMÉNEZ, C. (coord), (1993); *Inmigrantes extranjeros en Madrid*. (Volum I, volum II). Serie Informes Técnicos, Madrid.
- GOETZ, J.P; LE COMPTE, M.D. (1988); *Etnografía y diseño cualitativo en Investigación educativa*. Ediciones Morata, Madrid.
- HANNOUN, H. (1992); *Els ghettos de l'escola. Per una educació intercultural*. Eumo editorial, Vic.
- INSTITUT D'ESTADÍSTICA DE CATALUNYA. (1997); *Estadística comarcal i municipal 1997*. Generalitat de Catalunya, Barcelona.
- JACKSON, J.A. (1986); *Migration*. Longman, Londres.
- JAMESON, F; ZIZEK, S. (1997); *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*. Paidós, Barcelona.
- JANGANA, B. (1998); *Bully, jo vinc de Doubirou*. La Galera, Barcelona.
- JORDAN, J.A. (1996); *Propuestas de educación intercultural*. CEAC, Barcelona.
- JULIANO, D. (1992); *Escuelas y minorías étnicas*. Eudema, Madrid.
- KAPLAN, A. (1998); *De Senegambia a Cataluña. Procesos de aculturación e integración social*. Fundació "la Caixa", Barcelona.
- KINCHELOE, J.L. et.al. (1999); *Repensar el multiculturalismo*. Octaedro, Barcelona.
- LLUCH, X; SALINAS, J. (1996); *La diversidad cultural en la práctica educativa*. Ministerio de Educación y Cultura, Madrid.
- MALGESINI, G; GIMÉNEZ, C. (1997); *Guía de conceptos sobre racismo, inmigración e interculturalidad*. Cueva del Oso, Madrid.
- MARQUÈS, S; PALAUDÀRIAS, J.M. (ed), (2001); *Societats pluriculturals i educació: la interculturalitat com a resposta*. Servei de publicacions de la Universitat de Girona; Ajuntament de Girona, Girona.
- MARTÍNEZ VEIGA, U. (1997); *La integración social de los inmigrantes extranjeros en España*. Editorial Trotta; Fundación 1º de mayo, Madrid.

- MORERAS, J. (1999); *Musulmanes en Barcelona. Espacios y dinámicas comunitarias*. Fundació CIDOB, Barcelona.
- PAJARES, M. (1998); *La inmigración en España*. Icaria editorial, Barcelona.
- PASCUAL, A; CARDELÚS,J. (1989); *Migració i història personal*. Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona.
- PASCUAL, J. (1993); *La immigració estrangera a Catalunya*. L'Estat de la Qüestió, Barcelona.
- PASCUAL, J. (2000); "Immigració i interculturalitat en les polítiques públiques a Europa: elements per a una anàlisi comparativa", dins NICOLAU, R. (dir), *Immigració: racisme i cohesió social*. Quaderns de Serveis Socials, nº17, Diputació de Barcelona.
- POLLET, E; WINTER, G. (1971); *La Société Soninké (Dyahunu, Mali)*. Editions de l'Institut de Sociologie, Université Libre de Bruxelles, Bèlgica.
- PUMARES, P. (1996); *La integración de los inmigrantes marroquíes*. Fundació "la Caixa", Barcelona.
- RUIZ DE OLABUÉNAGA, J.I. (2000); *Inmigrantes*. Acento Editorial, Madrid.
- SAN ROMÁN, T. (coord), (2001); *Identitat, pertinença i primàcia a l'escola. La formació d'ensenyants en el camp de les relacions interculturals*. Servei de publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona, Bellaterra.
- SEPA BONABA, E. (1993); *Els negres catalans. La immigració africana a Catalunya*. Fundació Serveis de Cultura Popular, Barcelona.
- SIGUAN, M. (1998); *La escuela y los inmigrantes*. Paidós, Barcelona.
- SOLAS, O; UGALDE, A. (1997); *Inmigración, salud y políticas sociales*. Escuela Andaluza de Salud Pública, Granada.
- SOLER AMIGÓ, J. (1996); *L'atenció dels immigrants. L'experiència del Consorci Sanitari de Mataró*. Col·lecció Experiències de Pedagogia Social, núm. 46. Fundació Serveis de Cultura Popular, Barcelona.
- SONKO-GODWIN, P. (1985); *Ethnic groups of the Senegambia*. Sunrise Publishers, Banjul.

SONKO-GODWIN, P. (1986); *Social and political structures in the pre-colonial periods*. Sunrise Publishers, Banjul.

TAYLOR, S.J; BOGDAN, R. (1984); *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Editorial Paidós, Barcelona.

TIMERA, M. (1996); *Les Soninké en France*. Ed. Karthala, París.

UNITED NATIONS. (1998); *Population distribution and migration*. Department of Economic and Social Affairs Population Division, New York, EUA.

VELASCO, H; DÍAZ, A. (1997); *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Trotta, Madrid.

VILLASANTE, T.R. et al. (2000); *La investigación social participativa, construyendo ciudadanía*. El Viejo Topo, Barcelona.

ZIMMERMANN, R. (1994); *Enchantment of the world: The Gambia*. Childrens Press, Chicago.

REVISTES

A.D. "Gironins africans". *Revista de Girona* (1994), núm. 162, p. 67-93.

A.D. "Àfrica i Europa es troben a l'escola". *El Temps* (setembre-octubre 2000), núm. 850, p. 38-39.

ARAGÓN BOMBÍN, R. "Diez años de política de inmigración". *Migraciones* (1996), núm 0.

BARTOLOMÉ, M. "Investigación cualitativa en educación: ¿Comprender o transformar?". *Revista de Investigación Educativa*, núm. 20, p.7-36.

BELLOSO, J. "L'Islam a l'ensenyament. Mancances, tòpics i referents". *Revista del Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya* (primavera 1997), núm. 100, p.33-35.

BRAY, M. "Revisar el contrato educativo". *El Correo de la UNESCO*, (març 2000), p.32-34.

- CABOT, A. "Experiència d'un Servei de Pediatria d'un Hospital comarcal en l'atenció a fills d'immigrants africans". *Butlletí de la Societat Catalana de Pediatria*, (1993), vol. 53, p.183-193.
- CARABAÑA, J. "A favor del individualismo y contra las ideologías multiculturalistas". *Revista de Educación* (1993), núm. 302, p.61-82.
- CARBONELL, F. "Entre la oveja Dolly y las reservas indias". *Cuadernos de Pedagogía* (1997), núm. 264.
- CARBONELL, F. "Decálogo para una educación intercultural". *Cuadernos de Pedagogía* (2000), núm. 290.
- CARRASCO, S. "La religió a l'escola", *Revista del Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya*, (primavera1997), núm. 100, p. 25-29.
- CASTELLA, E. "Actuacions del Departament d'Ensenyament pel que fa a l'escolarització d'alumnat estranger". *Revista del Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya*, (estiu 2001), núm. 116, p. 19-25.
- COLECTIVO IOÉ. "¿Cómo estudiar las migraciones internacionales?". *Migraciones* (1996), núm 0.
- COL·LECTIU RONDA SCCL. "Immigració i estrangeria: l'estat de la qüestió". *FUS*, (1998).
- CRIADO M^a J. "Historias de vida: el valor del recuerdo, el poder de la palabra". *Migraciones* (1997), núm.1, p.102-117.
- DUPRAZ, P. "Les enfants du jujubier. Le voyage dans la tradition orale Soninké". *Studia Africana, Centre d'Estudis Africans* (1995), núm.6, p. 69-82.
- FARJAS, A. "Trajectòria migratòria dels alumnes d'origen gambià d'Olot". *Traç* (2000), núm. 29, p.6-7.
- FARJAS, A. "El retorn dels nens i nenes d'origen gambià al país d'origen dels pares". *Traç* (2001), p. 8-9.

- FARJAS, A. "El recorregut dels immigrants gambians: el cas d'Olot". *Alimara* (2001), núm. 76, p. 24-25.
- FARJAS, A. "Gàmbia, un país empobrit". *Revista de Girona* (2001), núm. 208, p. 101-106.
- GARRETA, J. "Expectativas educativas y sociales de las familias inmigrantes". *Papers* (1994), núm. 43.
- GARRETA, J. "Escuela y minorías. Inmigrantes y gitanos ante el modelo educativo español". *Revista de educación* (1998), núm. 317.
- GOULD, W.T.S. "International migration in tropical Africa: a bibliographical review". *International Migration Review*, (1974), vol. 8.
- GUNDARA, J.S. "Diversidad social, educación e integración europea". *Revista de educación* (1993), núm. 302, p.15-32.
- LOSADA, T. "Aspectes culturals i jurídics de la integració dels musulmans en La societat catalana", *Revista del Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya* (primavera 1997), núm. 100, p.37-39.
- MORERAS, J. "Els reptes d'una societat oberta". *El Temps* (setembre-octubre 2000), p. 79-81.
- OLIVÁN, H. "Educació, migracions i democràcia: una perspectiva europea". *Revista del Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya*, (estiu 2001), núm. 116, p.14-18.
- REIMERS, F. "¿Cultiva la escuela la desigualdad?". *El Correo de la UNESCO*, (març 2000), p.35-36.
- SIGUAN, M. "Els immigrants a l'escola. De l'educació nacional a la interculturalitat", *Revista del Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya*, (estiu 2001), núm. 116, p. 7-13.
- SOLÀ, P. "La normativa sobre l'ensenyament de la religió al nou sistema educatiu", *Revista del Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya*, (primavera 1997), núm. 100, p. 22-24.
- TEIXIDÓ, R. "Projecte immigrants. Una necessitat". *Butlletí de la Societat Catalana de Pediatria*, (1992), núm. 53.

TORRES, J. "Multiculturalidad y antidiscriminación". *Cuadernos de Pedagogía*, (diciembre 1997), núm. 264, p.30-34.

TESIS

MANCHUELLE, E.F. (1987); *Background to black African emigration to France: the labour migrations of the Soninke, 1848-1987*. University of California, Santa Barbara.

ROBERTS-HOLMES, G. (1998); *Towards an understanding of Gambian Teachers' lives and careers*. University of Nottingham.

INFORMES I DOCUMENTACIÓ ESTADÍSTICA

AD. (2001); *Pla Interdepartamental d'immigració 2001-2004*. Volum I, volum V. Generalitat de Catalunya, Secretaria per a la Immigració, Barcelona.

ADEPOJU, A. (1990); "State and review of migration in Africa", dins *The role of migration in African development: issues and policies for the '90s*. Vol 1, commissioned papers. Union for African population studies, Dakar.

ADEPOJU, A; OUCHO, J.O. (1995); *International migration, human resources utilization and regional development in Subsaharan Africa*. Policy Paper nº 1. UEPA, Dakar.

DEPARTMENT OF STATE FOR EDUCATION. (2000); *The Republic of the Gambia. Education Statistics 1998-99*. Banjul.

DIRECCIÓN GENERAL DE ORDENACIÓN DE LAS MIGRACIONES 1999. (2000); *Anuario de Migraciones*, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Madrid.

EUROSTAT. (1996); *Migration Statistics 1996*.

EUROSTAT. (2000); *Migration Statistics 2000*.

FINDLEY, S; TRAORE, S; OUEDRAOGO, D; DIARRA, S. (1994); *Emigration from the Sahel*. Project Report for the Sun-Sahara Team on emigration dynamics in SSA.

- GENERALITAT DE CATALUNYA, DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT. (1996); *Educació Intercultural.Orientacions per al desplegament del currículum*. Subdirecció General d'Ordenació Curricular, Barcelona.
- GENERALITAT DE CATALUNYA. (2001); *Pla Interdepartamental d'immigració 2001-2004*. Volum 1. Secretaria per a la Immigració, Conselleria de la Presidència de la Generalitat de Catalunya, Barcelona.
- GENERALITAT DE CATALUNYA. (2001); *Pla Interdepartamental d'immigració 2001-2004*. Volum 5. Secretaria per a la Immigració, Conselleria de la Presidència de la Generalitat de Catalunya, Barcelona.
- GOVERNMENT OF THE GAMBIA-UNICEF. (2000); *Updating of the situation of children and women in the Gambia* (Draft report). Gàmbia.
- GOVERNMENT OF THE GAMBIA-UNDP. (2000); *National Human Development Report 2000*. Gàmbia.
- GOVERNMENT OF THE GAMBIA-UNICEF. (2000); *Strategy Paper for the country, programme 2002-2006*. Gàmbia.
- MINISTRY OF FINANCE AND ECONOMIC AFFAIRS. (1995); *Community Education Survey Report, The Gambia*. Social Dimensions of Adjustment, Banjul.
- RUSSELL,S; TEITELBAUM, M. (1992); *International migration and international trade*. World Bank discussion papers, núm. 160. World Bank, Washington D.C.
- TERRADAS, D. (2001); *Informe sobre possibles conflictes interculturals en l'ús de l'habitatge i els espais comuns*. Ajuntament de Banyoles.
- UNICEF. (1992); *The children and women of the Gambia, 1992. An analysis of their situation*. Gàmbia.
- UNICEF. (1999); *National disability survey 1998*. Government of the Gambia, Gàmbia.
- UNICEF. (2001); *The situation analysis of children and women in the Gambia 2000*. Gàmbia.
- UNITED NATIONS. (1992); *Population growth and economic development*. Report on the consultative meeting of economists convened by the United Nations Population Fund, New York.
- UNITED NATIONS. (1997); *Development co-operation. The Gambia, 1996 Report*. United Nations Department Programme, Gàmbia.

UNITED NATIONS. (1997); *National Development Report 1997*. United Nations and The Central Statistics Department, Banjul, Gàmbia.

UNDP. (2000); *Overcoming Human Poverty. Poverty Report 2000*. United Nations Development Programme, New York, USA.