

## **L'escola i les nenes que han vingut des de lluny**

per Dolores Juliano

### **L'escola i les nenes que han vingut des de lluny**

Les diferents societats que s'inclouen a l'entorn del Mediterrani, han estat des de fa molt temps societats complexes, que han integrat un nombre important de diferències culturals, d'origen ètnic i de classes socials. Creuant aquestes categories, les construccions de gènere han augmentat la complexitat, proposant comportaments diferenciats per a homes i dones. Aquests comportaments a més es diferencien segons les franges d'edat.

Malgrat tota aquesta diversitat real, els imaginaris identitaris han tendit a considerar les societats com a homogènies, i han relacionat la diversitat només amb alguns grups: els que tenien tradicions religioses diferents (com musulmans o jueus), els estigmatitzats (com és el cas dels gitanos) o els d'incorporació recent (com els immigrants)

Aquesta construcció de la identitat, d'un “nosaltres” presumptament homogeni i consolidat a través de la història, amenaçada per la irrupció d'uns “altres”, que posen en perill aquesta construcció és la que predomina en les interpretacions xenòfobes, i la que dona motiu que es consideri a la immigració un fenomen preocupant, relacionat amb les interpretacions alarmistes de xoc entre cultures. Aquestes interpretacions, propagades pels mitjans de comunicació, tenen un reflex en el públic general. Segons una enquesta de la revista “Quaderns d'Informació Econòmica” (informació periodística del 14 maig 2006) en diverses comunitats autonòmiques, com són Balears, Catalunya, València i Múrcia, la major preocupació dels ciutadans és la de la immigració, superant la seva percepció com a problema

als temors enfront de l'atur, la falta d'habitatge i la inseguretat. L'informe de 2005 de SOS Racisme constata que el racisme s'ha anat consolidant a Espanya a partir de què les diferents lleis d'estrangeria han legalitzat la discriminació. De l'any 96 al 2004, el racisme va augmentar d'un 8% al 32% de la població nativa. Això es tradueix en conductes individuals, però té cert nivell d'organització, ja que existeixen més de 400 pàgines web racistes en castellà. (SOS Racismo 2005)

El més preocupant és que els joves comparteixen els prejudicis, que poden transformar-se en conductes discriminatòries dintre de l'aula, per a nens i nenes d'altres orígens ètnics o d'altre color de pell. En una enquesta realitzada el 1997 entre joves entre 15 i 29 anys, es va constatar que el 41% creu que la immigració és més aviat negativa, el 27% la considera més aviat positiva. El 49,5% creu que en el cas d'Espanya té més inconvenients que avantatges (a més un 5,8% pensa que només té inconvenients). Complementant el quadre, una de les migracions més nombrosa, la marroquina, és la que produeix major recel (MORAL 1999). Si bé és cert que aquesta actitud general de recel, produïda precisament entre les persones que comparteixen l'activitat diària de l'aula, s'acompanya d'un rebuig explícit de les pràctiques xenòfobes i racistes, també és veritat que aquestes afloren quan es produeixen conflictes en les aules. Alguns dels nens i nenes víctimes de "bullying" tenen pell fosca o un origen ètnic diferent. També es recorre a la condició de fills i filles d'immigrants, per humiliar o negar pertinença en cas de conflictes puntuals, utilitzant la paraula "moro" o "negre" com a insult. Però no seria just magnificar el significat d'aquests casos. Pot considerar-se que en moltes escoles el nivell de conflictivitat és bastant elevat, i aquestes manifestacions no difereixen massa d'altres atacs que es

realitzen entre els nens i que utilitzen com a element d'agressió qualsevol especificitat física o de conducta. Així, alguns estudis assenyalen que és la convivència general la que està deteriorada, i que les agressions a fills i filles d'immigrants no són les més freqüents. (FRANZÉ MUNDANÓ 2002; SERRA i SALAMÉ 2001; SERRA i SALAMÉ 2002)

Però quan els desafiaments són múltiples (i aquesta és la situació de moltes escoles), és fàcil fer responsable a la presència de fills i filles d'immigrants dels diferents conflictes que es produeixen, i reclamar a la institució escolar que solucioni el problema evitant la contaminació per qualsevol de les dues vies: o assimilant als fills i filles dels nousvinguts, o "respectant la seva especificitat" és a dir, mantenint-los en guetos ètnics. Les propostes pedagògiques llavors solen ampliar imaginàriament la diferència cultural, i passar per alt els molts elements que els diferents orígens culturals tenen en comú, així com l'important camí cap a la convergència que han recorregut les persones immigrants, des de la seva decisió d'abandonar la seva terra d'origen, fins a la seva adquisició d'instruments de comunicació i convivència en la societat d'acollida.

Filosofava l'autora d'una novel·la policial:

"Quan un viu en un altre país,... no importa el cas estrany que pugui semblar tot al principi, el cas és que després d'un curt període, les seves gents es converteixen en compatriotes, i les seves penes i els seus riures t'afecten humanament. Tot quant ens diferencia en el món no és més que una ombra, si ho comparem amb el que ens assembla" (107) (Perry 1999)

Però aquest subratllat dels elements comuns no és la interpretació més freqüent. Hi ha una tendència molt arrelada, a llegir com diferències culturals antagòniques el que són particularitats físiques

(com el color de pell) o hàbits poc significatius, com les diferents formes de vestir, en un procés que s'ha denominat "fonamentalisme cultural".

La mirada diferenciadora resulta més evident si analitzem les construccions mentals pel que fa a les dones immigrants. Aquí la visió és clarament pejorativa, i com assenyala Gil Araujo, tendim a veure-les com a víctimes:

- De la seva cultura, dels seus marits, de la ignorància, d'elles mateixes.
- Incapacitades
- Dependents
- Submisses
- Tradicionals
- Subdesenvolupades

Portadores d'una desvalorització pel que fa a la feminitat europea encarnada en valors com:

- Capacitat
- Independència
- Modernitat
- Desenvolupament
- Educació
- Dinamisme
- Emancipació (GIL ARAUJO 2004)

Davant aquesta valoració general, es proposen a l'escola objectius diferents, segons es tracti de nens o nenes descendents de la immigració. En el primer cas els objectius són incloure'ls en la societat d'acollida o mantenir-los lligats a la identitat ètnica d'origen. En el cas de les nenes, es pretén fer-les subvertir aquesta identitat.

Assimilar-les es veu com a un propòsit que passa per occidentalitzar-les. No en el sentit de donar-les instruments per al seu propi desenvolupament individual, sinó com a una estratègia que els permeti superar els dèficits que se'ls atribueixen.

Així, algunes filòsofes occidentals arriben a suggerir que les dones immigrants (fonamentalment les musulmanes) necessiten fer la seva revolució il·lustrada, per poder obtenir els drets i llibertats que gaudeixen les seves germanes europees. Aquesta mirada, que veu tota diferència com a endarreriment comparatiu, és més pròpia de la ideologia del segle XIX, que col·locava a tots els pobles en un continu que anava des del salvatgisme al progrés, i preconitzava una línia única de desenvolupament ascendent, que d'una teorització del segle XXI, quan s'ha assumit el pensament complex (MORIN 1982; MORIN 1996) i s'accepta que el desenvolupament col·lectiu i l'individual, poden seguir múltiples camins.

L'escola pot propiciar la igualtat d'oportunitats des de la diferència de punts de partida, però, com assenyala Alcalde, això no és suficient si l'entorn no brinda possibilitats laborals i de reconeixement social equivalents (Alcalde Campos 2005) i això no solament no es produeix si comparem els alumnes nadius amb els fills dels immigrants, sinó que la diferència d'ofertes d'estatus i de treball és encara major si mirem a nens i nenes.

No és casual que els conflictes reals que es produeixen a l'escola entre alumnat de diversos orígens, estiguin protagonitzats per nens que s'enfronten, renyen o s'insulten, però els conflictes teòrics, els que es discuteixen i donen lloc a comentaris periodístics i fins i tot a mesures legislatives, se centrin en les nenes, que no causen cap problema a les aules.

Si bé es manté en el món el problema de la falta d'escolarització de la infància, i hi ha 120 milions (65 de nenes i 56 de nens) que no han disposat d'escola primària, el que justifica que UNICEF consideri entre les seves prioritats per al període 2000-2005 l'educació de les nenes, també és cert que en tot el món ha crescut l'educació d'aquest sector, i que la distància entre l'educació de les noies i els nois tendeix a disminuir. Així: "En els països d'Àfrica del Sud i del Sahara, els percentatges d'escolarització en educació secundària són del 29% per als nois i del 23% per a les noies. (Ochaíta and Espinosa 2006). A Amèrica Llatina, el Carib i els Estats Bàltics aquesta taxa és idèntica per a ambdós sexes, mentre que en els països industrialitzats les joves superen en nombre als seus companys (UNICEF 2003)

Pot veure's que en el cas de les nenes procedents de tercer món, no tot són inconvenients, moltes d'elles semblen disposar dels recursos intel·lectuals i les habilitats socials suficients per treure profit dels elements que tenen al seu favor i minimitzar els riscos dels que tenen en contra. El cada vegada major accés d'alumnes provinents del sector de la migració als nivells mitjos i alts del sistema educatiu, confirma aquesta idea.

És evident que en tot el món, les dones han pres consciència dels avantatges de promoció laboral i social que representa el sistema educatiu, i que han acceptat el desafiament d'escolaritzar-se i escolaritzar les seves filles. Aquesta opció té conseqüències quan es produeixen processos migratoris. Així, alguns estudis assenyalen que la inserció en el sistema educatiu de les nenes filles d'immigrants del Magreb es realitza sense problemes. Per exemple a Auvernia les noies són enviades a l'escola menys que els seus germans però tenen millors assoliments. Així ho comprova un estudi

local: “Deu nenes van arribar a l'últim curs i tres van obtenir el batxillerat; de cinquanta varons, només tres van arribar a aquest nivell (BOUKHOBZA 1995). Però aquest assoliment escolar desencadena opcions autònomes no sempre compartides pels progenitors. La mateixa autora cita: ”A més totes les noies que es van graduar de batxillers o que van arribar a aquest nivell, es van marxar de les seves cases i viuen una vida diferent... El 16% de les noies van donar el cop de porta i els pares no volen ni sentir parlar d'elles: són la vergonya de la família i de la comunitat” (201)

Aquesta conflictiva assumpció d'autonomia a través del sistema educatiu resulta confirmada per la creació del moviment “Ni putes ni submisses” produït a França per les descendents de migrants musulmans. Però cal assenyalar, que contràriament al que es postulava des dels sectors polítics i dins l'àmbit educatiu mateix, aquesta reivindicació d'autonomia no s'acompanya amb un abandó dels patrons ètnics, sinó amb una reformulació dels mateixos, que en alguns casos és bastant semblant a les reivindicacions que estan portant a terme les joves escolaritzades en els països d'origen. Això doncs, sembla ser l'escolarització mateixa, i no l'occidentalització que ella implica, la que està generant en tot el món majors nivells d'independència femenina.

En estudis sobre demografia s'ha constatat des de fa bastants anys, que l'instrument més eficaç per propiciar el control voluntari de la natalitat és l'escolarització, fins i tot quan els seus continguts siguin conservadors referent a això o no abordin el tema. Això succeeix així perquè l'alfabetització obre les portes a informacions diverses i permet buscar dades i plantejar-se preguntes.

Podem plantejar-nos llavors que assolir la incorporació i la permanència dintre del sistema educatiu de les filles de les famílies

immigrants, ha de ser la major prioritat del professorat. Complementàriament és necessari dissenyar per a les joves i els seus progenitors campanyes d'informació sobre les possibilitats de sortides laborals millors a partir de l'escolarització, i dels drets i obligacions legals que impliquen la vida en el nou país de residència.

Dintre de l'aula mateixa les nenes no tenen problemes específics (els de desconeixement de l'idioma són comuns amb els seus germans) però el professorat ha de vetllar perquè no pateixin agressions racistes i xenòfobes per part dels seus companys de classe, però també evitar que els seus germans i altres integrants de la seva minoria ètnica, les pressionin, controlin i discriminin.

Dels quatre pilars de l'educació que proposa Delors:

Aprendre a:

- Conèixer
- Fer
- Conviure
- Ser

L'escola ha subratllat principalment el primer, mentre que les nenes que assisteixen a ella, han tret més profit de l'ésser. El propi Delors proposa: “L'educació ha de proporcionar els mapes d'un món complex i contínuament agitat, així com la brúixola que permeti navegar-lo” (p.75) (DELORS 1996) Sembla ser que les nenes vingudes des de lluny estan disposades a adquirir aquesta brúixola i navegar pel seu compte



- **Bibliografía citada**

- Alcalde Campos, Rosalina. 2005. "La diversidad educativa del alumnado de origen extranjero y el tratamiento educativo de la diferencia." Pp. 180 in *Departamento de Sociología*. Bellaterra: Autónoma de Barcelona.
- BOUKHOBZA, Noria. 1995. ""La transmisión de los valores del matrimonio entre madre e hija de origen magrebí en Francia"." Pp. 191-211 in *Del patio a la plaza. Las mujeres en las sociedades mediterráneas*, edited by BALLARÍN DOMINGO y MARTÍNEZ LÓPEZ. Granada: Univ de Granada.
- DELORS, Jacques, ed. 1996. *Educació: hi ha un tresor amagat a dins*. Centre Unesco de Catalunya: Informe para la Unesco de la Comissió Internacional sobre Educació per al Segle XXI.
- FRANZÉ MUNDANÓ, Adela. 2002. "*Lo que sabía no valía*". *Escuela, diversidad e inmigración*. Madrid: Consejo Económico y Social. Comunidad de Madrid.
- GIL ARAUJO, Sandra. 2004. "¿Inmigrantes versus nativas?" *Mugak* 27-28: 51-53.
- MORAL, Félix y MATEOS, Araceli. 1999. *Opiniones y actitudes 26. La identidad nacional de los jóvenes y el Estado de las Autonomías*. Madrid: CIS. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- MORIN, Edgard. 1982. *Science avec conscience*. Paris: Fayard.
- . 1996. "El pensamiento ecologizado." *Gazeta de Antropología*. Granada 12.
- Ochaíta, and Espinosa. 2006. "La situación de las niñas en el mundo." Pp. 705-714 in *Democracia, feminismo y universidad en el siglo XXI*, edited by Virginia MAQUIEIRA D'ANGELO and otras. Madrid: Universidad Autónoma.
- Perry, Anne. 1999. *Los incendios de Highgate Rise*. Barcelona: Plaza & Janés.
- SERRA i SALAMÉ. 2001. "Violència, racismes i identitat. Les relacions interètniques en un institut català." in *Tesis Doctoral*.
- SERRA i SALAMÉ, Carles. 2002. *Antropología de l'educació. L'etnografia i l'estudi de les relacions interètniques en l'àmbit de l'educació*. Girona.: Publicacions Docents 32.
- SOS Racismo. 2005. ""Informe anual sobre el Racismo en el estado español 2005"." *Mugak* N° 31: 7-26.
- UNICEF. 2003. *El estado mundial de la infancia: Participación*. Nueva York: UNICEF.