



Universitat de Girona

EL PROCÉS MIGRATORI GAMBIÀ A COMARQUES
GIRONINES: EL CAS DE BANYOLES, OLOT I SALT

Anna FARJAS BONET

ISBN: 84-689-1339-1
Dipòsit legal: GI-335-2005

**EL PROCÉS MIGRATORI GAMBIÀ A COMARQUES
GIRONINES: EL CAS DE BANYOLES, OLOT I SALT**

**Tesi doctoral presentada al Departament de Pedagogia de la
Universitat de Girona**

Dirigida per Salomó Marquès i Sureda

Anna Farjas i Bonet

Gener de 2002

El sotasignat, Dr. Salomó Marquès Sureda, Catedràtic d'Història

Certifica:

Que la tesi doctoral titulada "El procés migratori gambià a comarques gironines: el cas de Banyoles, Olot i Salt", ha estat realitzada per Anna Farjas i Bonet sota la seva direcció.

I perquè així consti als efectes oportuns, signa la present a Girona, a 15 de gener de 2002.

Signat: Dr. Salomó Marquès Sureda

*El país d'acollida no és ni una pàgina en blanc ni una pàgina
acabada, sinó una pàgina a mig escriure*

(Amin Maalouf. Les identitats que maten)

*Al Frai, amb qui comparteixo un
camí paral·lel; però temporalment
diferent, amb una fita comuna,
l'experiència personal.*

ÍNDEX

INTRODUCCIÓ

I. AGRAÏMENTS	25
II. PRESENTACIÓ I JUSTIFICACIÓ DE LA RECERCA	27
1. L'origen de la recerca i motivacions personals	27
2. Concreció de la recerca: objectius generals i específics.....	28
3. L'estructura de la tesi	31
4. Utilitat de la recerca	33

PRIMERA PART

I. MARC TEÒRIC

1. Introducció.....	39
2. Conceptualització bàsica a l'entorn del fenomen migratori.....	41
2.1. Concepte	41
2.2. Multidimensionalitat del procés migratori	42
2.3. Tipologies.....	44
3. Evolució històrica dels moviments migratoris	46
3.1. Migracions premodernes	46
3.2. Migracions modernes	47
3.3. Migracions contemporànies	48
4. Perspectives teòriques a l'entorn del procés migratori	49
5. Els immigrants: actors socials	52
5.1. Projectes migratoris.....	53
5.2. Trajectòries laborals	54

5.3. Trajectòries de gènere	57
6. La immigració i les seves implicacions socials	58
6.1. Breu recorregut històric dels models d'integració	58
6.2. Models educatius respecte a la diversitat cultural.....	61
7. Les migracions en el context de l'Àfrica Subsahariana	62
7.1. Breu recorregut històric de les migracions modernes a l'Àfrica subsahariana	63
7.2. Tipologies i destins principals de les migracions internacionals a l'Àfrica Subsahariana	68
7.3. Conseqüències de les migracions internacionals i implicacions per als països subsaharians	71
7.4. Migracions internes a l'Àfrica Subsahariana	73
7.5. Migracions gambianes	76
7.5.1. Treballadors agrícoles estrangers a Gàmbia	76
7.5.2. Migracions internes a Gàmbia.....	78
7.6. El paper de l'educació europea en la colonització de l'Àfrica Occidental	79
7.7. La cooperació mundial en el camp de l'educació.....	82
8. La immigració en el context europeu.....	85
8.1. Immigració a la Unió Europea	85
8.2. Tractament de l'estrangeria a la Unió Europea	86
8.3. Models d'integració.....	88
8.4. Polítiques educatives envers la immigració	89
9. La immigració a l'Estat espanyol.....	96
9.1. Marc legal de la immigració a l'Estat espanyol.....	97
9.2. Polítiques socials referents a la immigració	101
9.3. Inserció ciutadana per part de les comunitats d'immigrats	102

9.4. Polítiques educatives envers la immigració	103
9.4.1. Estat espanyol.....	103
9.4.2. Catalunya	105
9.5. Models educatius entorn a la diversitat cultural a l'Estat espanyol	108
10. Aclariments terminològics	111
10.1. Criteris terminològics per a l'elecció del terme "Gàmbia"	111
10.2. Aclariment a l'entorn del terme soninké.....	112
10.3. Classificació del món en funció de les desigualtats econòmiques.....	113
10.4. Consideracions referents al terme "retorn"	114
10.5. Breu observació entorn als termes: immigrant, origen estranger i mediador natural	115
II. HIPÒTESIS DE TREBALL I METODOLOGIA EMPRADA	
1. HIPÒTESIS DE TREBALL	119
2. METODOLOGIA EMPRADA	123
2.1. Introducció.....	123
2.2. Perspectiva metodològica	123
2.3. Treball de camp en el país de destí dels immigrants gambians	125
2.3.1. Instruments utilitzats.....	125
2.3.1.1. Aproximació informal.....	126
2.3.1.2. Fonts d'informació consultades.....	127
2.3.1.3. Entrevistes	129
2.3.1.4. Històries de vida	135
2.3.2. Els escenaris	137
2.3.2.1. Elecció dels escenaris i estada	137

2.3.2.2. Accés als escenaris.....	137
2.3.3. Limitacions de la investigació	140
2.3.4. Cronologia del treball de camp en els municipis d'estudi	143
2.4. Treball de camp en el país d'origen dels immigrants gambians	146
2.4.1. Instruments utilitzats	146
2.4.1.1. Aproximació informal.....	147
2.4.1.2. Fonts d'informació consultades.....	148
2.4.2.2. Entrevistes	149
2.4.2. Els escenaris	156
2.4.2.1. Elecció dels escenaris i estada	156
2.4.2.2. Accés als escenaris.....	159
2.4.3. Limitacions de la investigació	160
2.4.4. Cronologia del treball de camp a Gàmbia	161

SEGONA PART

III. ANÀLISI DEL CONTEXT D'ORIGEN

A) APROXIMACIÓ AL CONTEXT D'ORIGEN.....	169
1. Introducció.....	169
2. Context geogràfic.....	170
3. Context històric.....	172
4. Context polític.....	175
5. Context econòmic	178
6. Context demogràfic	180
7. Estructura ètnica	184
8. Context social	188

8.1. L'organització social.....	188
8.2. L'organització en el poble	194
9. Context familiar	197
9.1. La família.....	197
9.2. El sistema de parentiu i d'aliances.....	199
10. Socialització infantil.....	202
11. Context religiós	204
11.1. La introducció de l'Islam	204
11.2. La religió a l'actualitat	205
12. L'escolarització a Gàmbia	207
12.1. Introducció	207
12.2. El sistema educatiu colonial gambià	208
12.2.1. Trets diferencials entre el model colonial britànic i el francès	208
12.2.2. La colònia urbana i el protectorat rural	209
12.2.3. La política educativa de l'Administració colonial i l'educació missionera	210
12.3. La situació de l'educació formal de model britànic a partir de la independència de Gàmbia	211
12.3.1. El govern del president Jawara (1965-1994)	212
12.3.2. La segona reforma educativa a Gàmbia (1988-2003).....	213
12.3.3. El cop d'estat del 22 de juliol de 1994 i els seus efectes envers el sistema educatiu gambià.....	215
12.4. El sistema educatiu formal de model britànic a l'actualitat.....	215
12.4.1. Regions educatives	216
12.4.2. Estadístiques comparatives al llarg de la dècada dels 90	220
12.4.3. Nivells educatius	223

12.6. La situació educativa a les zones rurals	252
12.6.1. Religió i educació	253
12.6.2. Escolarització a les escoles formals de model britànic	254
12.6.3. Estratègies utilitzades pels mestres per escolaritzar nens i nenes a les escoles formals de model britànic	259
12.6.4. Recomanacions fetes pel <i>Social Dimensions of Adjustment</i>	262
12.7. L'escolarització dels fills i filles d'ètnia sarahule	263
12.7.1. La valoració dels pares envers les escoles formals de model britànic	263
12.7.2. La valoració dels mestres envers l'ètnia sarahule	267
12.8. L'educació gambiana en el context internacional	269
12.8.1. Els efectes de l'ajustament estructural envers l'educació a l'Àfrica.....	269
12.8.2. L'ajustament estructural a Gàmbia.....	270
12.9. Consideracions a l'entorn de l'escolarització a Gàmbia.....	271
B) ELS SONINKÉS.....	275
1. Introducció.....	275
2. Presentació històrica dels soninkés.....	276
2.1. L'origen.....	276
2.1. El terme 'soninké'.....	278
3. Història de les migracions soninkés	279
4. L'emigració com a tret constitutiu de la identitat soninké	282
4.1. El viatge.....	282
4.2. Relació amb els pobles d'origen	285
4.3. La idea del retorn.....	290
5. La religió.....	291

5.1. Els vestigis de la religió tradicional	291
5.2. La religió viscuda pels sarahules de Gàmbia.....	299
6. Alguns trets característics del grup sarahule de Gàmbia.....	300
7. Consideracions finals	303
IV. ANÀLISI DEL CONTEXT D'ARRIBADA	
A) IMMIGRATS GAMBIANS A DESTÍ.....	307
1. Introducció.....	307
2. Llocs d'establiment dels immigrants gambians al país de destí.....	308
2.1. Establiment a Europa	308
2.2. Establiment a l'Estat espanyol.....	313
2.3. Establiment a Catalunya	319
2.4. Establiment a comarques gironines.....	320
3. Trajectòries migratòries dels immigrants gambians	326
3.1. Introducció.....	326
3.2. Els migrants	326
3.3. Destins	327
3.4. Imatges a l'entorn dels països de destí.....	329
3.5. El viatge.....	331
3.6. Els primers assentaments	332
3.7. L'assentament al país de destí.....	333

4. Els immigrants gambians en els municipis d'estudi	336
4.1. Banyoles.....	336
4.1.1. Descripció del municipi.....	336
4.1.2. Breu història sobre la immigració a partir de la dècada dels 50	337
4.1.3. Polítiques municipals envers la integració dels immigrants durant la dècada dels 90	351
4.1.4. Serveis destinats a la població immigrada extracomunitària durant la dècada dels 90. El paper de les ONG	353
4.2. Olot.....	355
4.2.1. Descripció del municipi.....	355
4.2.2. Breu història sobre la immigració a partir de la dècada dels 50	356
4.2.3. Polítiques municipals envers la integració dels immigrants durant la dècada dels 90.....	372
4.2.4. Serveis destinats a la població immigrada extracomunitària durant la dècada dels 90. El paper de les ONG	373
4.3. Salt	376
4.3.1. Descripció del municipi.....	376
4.3.2. Breu història sobre la immigració a partir de la dècada dels 50	377
4.3.3. Polítiques municipals envers la integració dels immigrants durant la dècada dels 90.....	391
4.3.4. Serveis destinats a la població immigrada extracomunitària durant la dècada dels 90. El paper de les ONG	392

4.4. Consideracions finals a l'entorn de les polítiques municipals dels municipis d'estudi al llarg de la dècada dels 90	393
4. 5. Integració dels immigrants gambians als municipis d'estudi	395
4.5.1. Introducció	395
4.5.2. Integració laboral	395
4.5.3. Integració espacial.....	399
4.5.4. Integració lingüística.....	404
4.5.5. Altres aspectes d'integració social.....	406
4.5.5.1. Relació amb la societat d'assentament	406
4.5.5.2. Família.....	407
4.5.5.2.1. La família al país d'assentament	407
4.5.5.2.2. Relació amb la família d'origen	410
4.5.5.3. Religió.....	411
4.5.5.3.1. L'islam i les seves diferents expressions a destí	411
4.5.5.3.2. Identitat i religió.....	412
4.5.5.3.3. Els <i>dawes</i>	413
4.5.5.3.4. Espais d'oració	416
4.5.5.3.5. Prescripcions alimentàries.....	419
4.5.5.3.6. Ritus funeraris.....	425
4.5.5.4. Associacionisme	426
4.5.6. Projectes de futur dels immigrants gambians	427
4.6. Consideracions finals sobre la integració dels immigrants gambians	428

B) FILLS I FILLES D'IMMIGRATS GAMBIAIS EN ELS MUNICIPIS

D'ESTUDI.....	429
1. Introducció.....	429
2. La socialització infantil dels fills i filles d'immigrats gambians	430
2.1. Introducció.....	430
2.2. Agències de socialització infantil.....	430
2.2.1. La família.....	430
2.2.2. L'escola	434
2.2.3. El veïnatge	436
2.3. Projectes socials i d'identitat dels pares envers els seus fills	437
2.4. Estratègies socials i d'identitat dels infants i joves.....	438
3. L'escolarització dels fills i filles d'immigrats gambians als municipis d'estudi.....	442
3.1. Introducció.....	442
3.2. Marc legal a l'entorn de la matriculació d'alumnes d'origen immigrat.....	442
3.3. L'escolarització dels fills i filles d'immigrats gambians en els municipis d'estudi	447
3.3.1. Banyoles.....	451
3.3.1.1. El repartiment d'escolars fills d'immigrats en el municipi.....	451
3.3.1.2. Distribució de l'alumnat d'educació infantil i primària durant el curs 1999-2000	456
3.3.1.2.1. Distribució en escoles públiques i privades concertades	456
3.3.1.2.2. Distribució per nivells	459
3.3.1.3. Trajectòria migratòria dels alumnes d'origen gambià	460

3.3.2. Olot.....	464
3.3.2.1. El repartiment d'escolars fills d'immigrats en el municipi.....	464
3.3.2.2. Distribució de l'alumnat d'educació infantil i primària durant el curs 1999-2000	466
3.3.2.2.1. Distribució en escoles públiques i privades concertades	466
3.3.2.2.2. Distribució per nivells	470
3.3.2.3. Trajectòria migratòria dels alumnes d'origen gambià	472
3.3.3. Salt	474
3.3.3.1. El repartiment d'escolars fills d'immigrats en el municipi.....	474
3.3.3.2. Distribució de l'alumnat d'educació infantil i primària durant el curs 1999-2000	477
3.3.3.2.1. Distribució en escoles públiques i privades concertades	477
3.3.3.2.2. Distribució per nivells	481
3.3.3.3. Trajectòria migratòria dels alumnes d'origen gambià	482
3.3.3.4. Consideracions finals a l'entorn del repartiment d'alumnes fills d'immigrats en els municipis d'estudi	483
3.4. L'escolarització d'alumnes d'origen gambià i el seu procés d'integració.....	485
3.4.1. Introducció	485
3.4.2. Escolarització a educació infantil	486
3.4.3. Escolarització a primària	491
3.4.3.1. Aprenentatge	491
3.4.3.1.1. Nivell d'aprenentatge	491

3.4.3.1.2. Adquisició de llengües	492
3.4.3.1.3. Destreses	494
3.4.3.2. Comportament	495
3.4.3.2.1. Hàbits	495
3.4.3.2.2. Actituds negatives	496
3.4.3.2.3. Contradicció disciplinària.....	496
3.4.3.3. Altres	498
3.4.3.4. Relació amb els alumnes	499
3.4.3.5. Participació en activitats	505
3.4.3.5.1. A l'escola	505
3.4.3.5.2. Fora de l'escola	507
3.4.3.6. Dificultats de tipus material	508
3.4.3.7. Comunicació amb la família.....	510
3.4.3.8. Valoració de l'escola per part dels pares gambians	512
3.4.3.9. Propostes per millorar l'escolarització dels alumnes d'origen gambià.....	513
3.4.3.10. Formació dels mestres a l'entorn de l'escolarització d'alumnes d'origen estranger.....	519
3.4.3.11. Valbració del retorn dels alumnes d'origen gambià per part dels mestres	521
3.4.3.12. El retorn dels retornats	523
3.4.3.13. Consideracions a l'entorn de l'escolarització d'alumnes d'origen gambià i el seu procés d'integració	524
4. El retorn de la mainada d'origen gambià al país d'origen dels pares.....	525
4.1. Introducció.....	525

4.2. Nombre de nens i nenes d'origen gambià retornats a Gàmbia.....	525
4.3. Edats dels nens i nenes retornats.....	528
4.4. Acompanyants en el retorn a Gàmbia.....	531
4.5. Distribució dels nens i nenes retornats a Gàmbia.....	532
4.6. Motius del retorn	533
4.7. Situació dels nens i nenes retornats a Gàmbia	539
4.7.1. Escolarització	540
4.7.2. Llengua.....	541
4.7.3. Records del país de naixement.....	541
4.7.4. Problemes expressats pels nens i nenes retornats	543
4.8. El retorn dels retornats.....	544
4.9. Noves estratègies migratòries per part dels pares.....	549
4.10. Consideracions finals	550

TERCERA PART

V. CONCLUSIONS I PROPOSTES.....	555
VI. FUTURES LÍNIES DE RECERCA	577
VII. ABREVIACIONS	581
VIII. GLOSSARI I FRASEOLOGIA EN LLENGUA SARAHULE.....	587
IX. BIBLIOGRAFIA.....	607

X. ANNEXOS**ANNEX 1: Seguiment de les famílies gambianes de Banyoles,
Olot i Salt (1988-1999)**

A) Famílies gambianes de Banyoles (1988-1999)	631
B) Famílies gambianes d'Olot (1989-1999)	647
C) Famílies gambianes de Salt (1989-1999)	659

ANNEX 2: Guió de les entrevistes

A) Context d'arribada	671
B) Context d'origen.....	686

ÍNDEX DE MAPES, TAULES, GRÀFICS I DIBUIXOS

MAPES

Mapa III.1: <i>Mapa dels països de l'Àfrica Occidental</i>	171
Mapa III.2: <i>Mapa de Gàmbia</i>	171
Mapa III.3: <i>Colònies britàniques de l'Àfrica Occidental</i>	173
Mapa III.4: <i>El territori que ara pertany a Gàmbia abans de 1888</i>	175
Mapa III.5: <i>Distribució de la població a Gàmbia</i>	183
Mapa III.6: <i>Distribució ètnica a la regió de Senegàmbia</i>	186
Mapa III.7: <i>Distribució ètnica a Gàmbia</i>	187
Mapa III.8: <i>Distribució ètnica a Gàmbia per Divisions</i>	187
Mapa III.9: <i>El poble d'Alohungari</i>	196
Mapa III.10: <i>Regions educatives a Gàmbia</i>	217
Mapa IV.1: <i>Llocs d'establiment dels immigrants gambians en els estats membres de la UE i de l'EFTA</i>	311
Mapa IV.2: <i>Llocs d'establiment dels immigrants gambians a les províncies espanyoles</i>	315
Mapa IV.3: <i>Llocs d'establiment dels immigrants gambians a les comarques gironines</i>	323
Mapa IV.4: <i>Llocs d'origen de les famílies gambianes de Banyoles</i>	343
Mapa IV.5: <i>Llocs d'origen de les famílies gambianes de Banyoles</i>	345
Mapa IV.6: <i>Llocs de destí de les famílies gambianes de Banyoles</i>	349
Mapa IV.7: <i>Llocs d'origen de les famílies gambianes d'Olot</i>	363
Mapa IV.8: <i>Llocs d'origen de les famílies gambianes d'Olot</i>	365
Mapa IV.9: <i>Llocs de destí de les famílies gambianes d'Olot</i>	369
Mapa IV.10: <i>Llocs d'origen de les famílies gambianes de Salt</i>	383
Mapa IV.11: <i>Llocs d'origen de les famílies gambianes de Salt</i>	385
Mapa IV.12: <i>Llocs de destí de les famílies gambianes de Salt</i>	389

TAULES

Taula I.1: <i>Tipologies de les migracions</i>	44
Taula I.2: <i>Trajectòries laborals</i>	55

Taula I.3: <i>Tipus de migracions internes a l'Àfrica Subsahariana</i>	74
Taula II.1: <i>Alumnat seleccionat de primària i de secundària dels municipis d'estudi</i>	134
Taula III.1: <i>Densitat de la població a Gàmbia (1963-1993)</i>	181
Taula III.2: <i>Grups socials</i>	189
Taula III.3: <i>Els grups ètnics majoritaris i els noms dels grups socials</i>	191
Taula III.4: <i>Percentatge sobre l'estat marital de les dones gambianes d'entre 10 a 54 anys, a partir del cens de 1993</i>	201
Taula III.5: <i>La matriculació als centres de model britànic al llarg de la dècada dels 90 a les sis regions educatives</i>	218
Taula III.6: <i>L'evolució de la matriculació als centres de primària i de secundària de model britànic al llarg de la dècada dels 90</i>	220
Taula III.7: <i>El sistema educatiu de model britànic fins al curs 1998-1999</i>	223
Taula III.8: <i>L'estructura educativa de model britànic a partir del curs 1999-2000</i>	225
Taula III.9: <i>Horari de l'escola de primària de Jahali Madina</i>	227
Taula IV.1: <i>Evolució de les províncies amb més alt nombre de residents gambians a l'Estat espanyol (dècada dels 90)</i>	317
Taula IV.2: <i>Espais comunitaris en els municipis d'estudi</i>	403

GRÀFICS

Gràfic III.1: <i>L'evolució de la matriculació als centres de primària i de secundària de model britànic</i>	222
Gràfic III.2: <i>Comparació entre la matriculació d'alumnes en escoles formals de model britànic i a les madrasses durant el curs 1999-2000</i>	250
Gràfic IV.1: <i>Estrangers empadronats a Banyoles (abril 2000)</i>	338
Gràfic IV.2: <i>Població estrangera empadronada a Banyoles segons procedència (abril 2000)</i>	339
Gràfic IV.3: <i>Evolució dels naixements autòctons i d'origen estranger a Banyoles (1988-1999)</i>	339
Gràfic IV.4: <i>Naixements a Banyoles durant l'any 1999 segons orígens</i>	340
Gràfic IV.5: <i>Distribució ètnica de la població gambiana d'estudi (famílies que han tingut fills a Banyoles)</i>	341
Gràfic IV.6: <i>Estrangers empadronats a Olot (abril 2000)</i>	358

Gràfic IV.7: <i>Població estrangera empadronada a Olot segons procedència (abril 2000)</i>	358
Gràfic IV.8: <i>Evolució dels naixements d'autòctons i d'origen estranger (1989-1999)</i>	359
Gràfic IV.9: <i>Naixements a Olot durant l'any 1999 segons orígens</i>	360
Gràfic IV.10: <i>Distribució ètnica de la població gambiana d'estudi (famílies que han tingut fills a Olot)</i>	361
Gràfic IV.11: <i>Estrangers empadronats a Salt (juny 2000)</i>	379
Gràfic IV.12: <i>Població estrangera empadronada a Salt segons procedència majoritària (juny 2000)</i>	380
Gràfic IV.13: <i>Evolució dels naixements d'autòctons i d'origen estranger a Salt (1991-1999)</i>	381
Gràfic IV.14: <i>Naixements a Salt durant l'any 1999 segons orígens</i>	381
Gràfic IV.15: <i>Distribució ètnica de la població gambiana d'estudi (famílies que han tingut fills a Salt)</i>	382
Gràfic IV.16: <i>Alumnes d'educació infantil i primària, escoles públiques de Banyoles, curs 1999-2000</i>	456
Gràfic IV.17: <i>Alumnes d'educació infantil i primària a l'escola concertada de Banyoles, curs 1999-2000</i>	457
Gràfic IV.18: <i>Distribució d'alumnes d'origen estranger (educació infantil i primària) per procedència a les escoles públiques de Banyoles, curs 1999-2000</i>	457
Gràfic IV.19: <i>Distribució d'alumnes d'origen estranger (educació infantil i primària) per procedència a l'escola concertada de Banyoles, curs 1999-2000</i>	458
Gràfic IV.20: <i>Alumnat d'origen estranger a les escoles públiques de Banyoles per nivells (educació infantil i primària), curs 1999-2000</i>	459
Gràfic IV.21: <i>Alumnat d'origen estranger per nivells a l'escola concertada de Banyoles, curs 1999-2000</i>	459
Gràfic IV.22: <i>Procedència dels alumnes d'origen estranger a les escoles públiques de Banyoles per nivells, curs 1999-2000</i>	460
Gràfic IV.23: <i>Trajectòria migratòria dels nens i nenes d'origen gambià (en edat escolar) a Banyoles</i>	461
Gràfic IV.24: <i>Evolució de la trajectòria migratòria de la mainada d'origen gambià de Banyoles (en edat escolar)</i>	462
Gràfic IV.25: <i>Retorn dels nens i nenes d'origen gambià (en edat escolar) a Gàmbia</i>	463
Gràfic IV.26: <i>Alumnes d'educació infantil i primària a les escoles públiques d'Olot, curs 1999-2000</i>	467
Gràfic IV.27: <i>Alumnes d'educació infantil i primària a les escoles concertades d'Olot, curs 1999-2000</i>	468

Gràfic IV.28: <i>Distribució d'alumnes d'origen estranger a les escoles públiques d'Olot per procedència, curs 1999-2000</i>	469
Gràfic IV.29: <i>Distribució d'alumnes d'origen estranger a les escoles concertades d'Olot per procedència, curs 1999-2000</i>	469
Gràfic IV.30: <i>Alumnat d'origen estranger a les escoles públiques d'Olot per nivells, curs 1999-2000</i>	470
Gràfic IV.31: <i>Alumnat d'origen estranger a les escoles concertades d'Olot per nivells, curs 1999-2000</i>	471
Gràfic IV.32: <i>Procedència dels alumnes d'origen estranger de les escoles públiques d'Olot per nivells, curs 1999-2000</i>	471
Gràfic IV.33: <i>Trajectòria migratòria dels nens i nenes d'origen gambià (en edat escolar)</i>	472
Gràfic IV.34: <i>Evolució de la trajectòria migratòria dels nens i nenes d'origen gambià (en edat escolar)</i>	473
Gràfic IV.35: <i>Retorn dels nens i nenes d'origen gambià (en edat escolar) a Gàmbia</i>	474
Gràfic IV.36: <i>Concentració d'alumnat d'origen estranger a l'escola La Farga de Salt, curs 1999-2000</i>	475
Gràfic IV.37: <i>Alumnes d'educació infantil i primària a les escoles públiques de Salt, curs 1999-2000</i>	477
Gràfic IV.38: <i>Alumnes d'educació infantil i primària a les escoles concertades de Salt, curs 1999-2000</i>	478
Gràfic IV.39: <i>Distribució d'alumnes d'origen estranger (educació infantil i primària) per procedència a les escoles públiques de Salt, curs 1999-2000</i>	479
Gràfic IV.40: <i>Distribució d'alumnes d'origen estranger (educació infantil i primària) per procedència a les escoles concertades de Salt, curs 1999-2000</i>	480
Gràfic IV.41: <i>Alumnat d'origen estranger a les escoles públiques de Salt per nivells (educació infantil i primària), curs 1999-2000</i>	481
Gràfic IV.42: <i>Procedència dels alumnes d'origen estranger a les escoles públiques de Salt per nivells, curs 1999-2000</i>	481
Gràfic IV.43: <i>Trajectòria migratòria dels nens i nenes d'origen gambià (en edat escolar) a Salt</i>	482
Gràfic IV.44: <i>Nombre de nens i nenes per any de retorn</i>	526
Gràfic IV.45: <i>Edats dels nens i nenes retornats</i>	530
Gràfic IV.46: <i>Retorn dels nens i nenes d'origen gambià nascuts a Banyoles</i>	531
Gràfic IV.47: <i>Retorn dels nens i nenes d'origen gambià nascuts a Olot</i>	532
Gràfic IV.48: <i>Distribució dels nens i nenes retornats</i>	533
Gràfic IV.49: <i>L'escolarització dels nens i nenes retornats</i>	540

DIBUIXOS

Dibuix III.1: <i>Djinnes</i>	295
Dibuix III.2: <i>Djinnes</i>	297
Dibuix IV.1: <i>La Festa del Xai</i>	423
Dibuix IV.2: <i>Alumnes d'origen gambià jugant al pati de l'escola</i>	501
Dibuix IV.3: <i>Records de l'escola alcorànica de Gàmbia</i>	547

I. AGRAÏMENTS

En acabar aquesta tesi voldria donar les gràcies a totes aquelles persones o institucions que m'han facilitat el treball al llarg d'aquests dos anys i vull agrair l'assessorament, el recolzament i el tracte cordial del director de la tesi doctoral, Salomó Marquès.

Voldria agrair l'ajut que m'han brindat la Montse Gamero (primera persona que em va acostar al col·lectiu gambià i que em va apropar al tema del retorn dels fills i filles de pares gambians); la Dolors Terradas (per introduir-me al col·lectiu gambià de Banyoles, pel magnífic assessorament i per les llargues estones de conversa sobre Gàmbia); la Txus Ramos (per l'ajut en el camp pedagògic i per la seva il·lusió en la seva feina); la Fina (per la col·laboració amb els dibuixos, amb les converses amb nens i nenes d'origen gambià i pel seu entusiasme); i la Montse Pujadas (pels esplèndids mapes i els ajuts informàtics).

Gràcies també a la gent de GRAMC per la informació rebuda i per fer-me de pont amb alguns contactes; a en Xavier Besalú per la bibliografia i l'assessorament; a en Josep Masdevall, a la Laura Aumatell, als mestres de Banyoles, Olot i Salt per la seva col·laboració i bona predisposició i a tots aquells agents que m'han contestat amablement les preguntes.

Voldria expressar el meu agraïment a totes les persones gambianes que vaig entrevistar a Gàmbia i a les famílies que em van acollir a casa seva. També expressar la meua gratitud a la gent gambiana que he entrevistat a Banyoles, Olot i Salt, i molt especialment als mediadors que m'han ajudat a recompondre la història de més d'una dècada d'immigració gambiana a les terres gironines: Modibou Janneh, Musa Kanteh i Musa Camara. També voldria donar les gràcies a la família Konateh -Camara (la primera família gambiana que em va introduir als seus costums i rituals i, alhora, que em va brindar l'oportunitat de viure amb dues de les seves filles retornades a Gàmbia) i la família Janneh-Cham (per la informació rebuda i per deixar-me endinsar en la seva cultura).

Per últim agrair les estones compartides amb la companya de doctorat Antònia, les converses amb la Maria després de fer nedades a la piscina, les nits al pis

de la Montse (la Nurse); els auguris de la Paulina; gràcies a en Josep (el Gato), a en Joan i molt especialment pel suport dels meus pares i d'en Jordi (el Frai).

RECONEIXEMENTS INSTITUCIONALS

Per a la realització d'aquesta tesi s'ha comptat amb la beca de Ciències Socials i Humanes 2000 d'Olot, una beca de la Fundació Jaume Bofill, un ajut del Programa Rigoberta Menchú i una llicència retribuïda del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

II. PRESENTACIÓ I JUSTIFICACIÓ DE LA RECERCA

1. L'origen de la recerca i motivacions personals

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 i els contactes que hi vaig anar mantenint em van animar a començar una tesi doctoral sobre el procés migratori gambià a les comarques gironines.

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 la Montse Gamero, 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.

Mestres, pediatres, assistents socials... tots ens preguntàvem què feien els infants d'origen gambià quan arribaven a un país que desconeixien i del qual sols havien sentit a parlar. El comiat de dues veïnes gambianes amb les quals havia tingut molt bona relació, va ser el punt culminant que em va empènyer a investigar sobre el tema, a viatjar a Gàmbia, a trobar-les i a indagar què estaven fent elles i altres infants retornats.

Així doncs, anava prenent forma allò que tenia ganes d'estudiar. Malgrat això, no em volia centrar exclusivament en el retorn d'aquesta mainada, sinó que també volia estudiar tot el procés migratori gambià a comarques gironines i per això vaig decidir estudiar el context d'origen i també el context d'arribada. D'aquesta manera, analitzaria la migració gambiana tenint en compte el concepte de partida i el d'arribada; perquè, en definitiva, els sistemes migratoris són un conjunt d'elements que es troben tant a l'espai d'origen com al de destí, i, en qualsevol migració, hi ha l'existència de dos subprocessos migratoris, l'emigració i la immigració.

L'objecte d'estudi havia pres forma. Tindria en compte un col·lectiu concret d'immigrats, en aquest cas gambians i específicament sarahules, i el centraria en una comunitat de recepció, les comarques gironines i, més concretament, els municipis de Banyoles, Olot i Salt. L'elecció de les comarques gironines venia donada pel fet que són les que acullen més immigrants gambians de tot l'Estat espanyol i la dels tres municipis pel fet que són els que n'apleguen més de la demarcació de Girona.

2. Concreció de la recerca: objectius generals i específics

Els interrogants sobre el retorn d'un nombre important de nens i nenes d'origen gambià al país d'origen dels pares; l'interès personal per conèixer la seva socialització i la seva escolarització; l'interès per saber com s'integren els seus pares als municipis d'estudi i quines han estat les polítiques municipals envers la immigració al llarg de la dècada dels 90 són els objectius fonamentals de la recerca que es concreten en els següents punts:

1. Analitzar les causes i l'evolució històrica de les migracions gambianes

En aquest sentit analitzar:

1.1. Quines són les raons que van impulsar les persones gambianes a emigrar

- 1.2. Quant temps fa que els gambians emigren
 - 1.3. Quin és el procés que han seguit les migracions soninkés
2. Conèixer la situació de l'escolarització a Gàmbia

En aquest sentit analitzar:

- 2.1. Quin és el sistema educatiu actual de Gàmbia
- 2.2. Quina implicació té el govern amb les escoles formals¹ del país
- 2.3. Quants alumnes estan escolaritzats a Gàmbia
- 2.4. Quin model educatiu (britànic o alcorànic) té més èxit al país
- 2.5. Quin model educatiu prefereixen els pares sarahules

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

En aquest sentit analitzar:

- 3.1. On s'assenten els migrants gambians quan s'instal·len a l'Estat espanyol
- 3.2. Quines persones emigren i amb quines pautes culturals vénen
- 3.3. Amb quins valors viuen al país d'assentament i com es tradueixen en la pràctica quotidiana
- 3.4. Com afronten els ajuntaments l'arribada d'immigrants als diferents municipis

¹ Quan es parla del terme "formals" es fa referència a aquelles escoles (tant de model britànic com alcoràniques) que segueixen, a diferència d'altres escoles, un currículum preestablert.

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

En aquest sentit analitzar:

- 4.1. Quina importància donen els pares gambians a l'escolarització dels seus fills
 - 4.2. Com afecta el grau de religiositat de la família a l'hora d'escolaritzar els fills
 - 4.3. En quina mesura el sistema educatiu d'origen és un referent educatiu per als pares i mares
5. Conèixer la situació de l'escolarització dels nens i nenes d'origen gambià als municipis d'estudi (Banyoles, Olot i Salt)

En aquest sentit analitzar:

- 5.1. Com es distribueix l'alumnat d'origen estranger als municipis d'estudi
 - 5.2. Quines estratègies utilitza el professorat que atén alumnat d'origen gambià
 - 5.3. Quin aprenentatge segueixen els alumnes d'origen gambià
 - 5.4. Quina relació tenen els mestres amb els pares gambians
6. Analitzar el retorn de nens i nenes d'origen gambià al país d'origen dels pares

En aquest sentit analitzar:

- 6.1. Quins pares segueixen aquesta estratègia migratòria

- 6.2. Per què se segueix aquesta estratègia migratòria
- 6.3. Què en pensa la comunitat educativa catalana del retorn dels nens i nenes d'origen gambià al país d'origen dels pares
- 6.4. Quina és la situació dels nens i nenes retornats un cop s'instal·len a Gàmbia
- 6.5. De quina manera l'escolarització a Catalunya ajuda a aquests infants retornats quan s'escolaritzen a Gàmbia

3. L'estructura de la tesi

Estructura bàsica

Aquesta tesi consta fonamentalment de tres parts. La primera té dos capítols: en el primer presento el marc teòric i en el segon exposo les hipòtesis que orienten la recerca i la metodologia que he utilitzat. En la segona, estructurada en dos capítols més, exposo la part d'anàlisi del treball de camp i presento la validació de les hipòtesis formulades.

La tercera part de la tesi està formada per sis capítols on es recullen les conclusions, les propostes, les futures línies de recerca, un glossari en llengua sarahule, la bibliografia i els annexos.

Contingut de la primera part

La primera part consta de dos capítols, el primer dels quals és el marc teòric de la tesi. El componen deu apartats no massa extensos, a excepció dels apartats setè, vuitè i novè, que fan referència al context migratori de l'Àfrica Subsahariana, a la immigració en el context europeu i a la immigració a l'Estat espanyol.

El segon capítol presenta les hipòtesis formulades i la metodologia de treball que he utilitzat, explicant detalladament les estratègies que he fet servir per complir els objectius generals i específics. A l'hora de contextualitzar el treball de camp, he preferit dividir-lo en dos subapartats: el del país de destí dels immigrants gambians i el del país d'origen.

Contingut de la segona part

En el primer capítol de la segona part de la tesi faig una aproximació al context d'origen de Gàmbia. Al primer apartat d'aquest capítol, es donen a conèixer diferents aspectes com el context geogràfic, l'històric, el polític, l'econòmic, el demogràfic, l'estructura ètnica, el context social, el familiar, la socialització infantil i el context religiós. Es posa un èmfasi especial a la situació educativa a Gàmbia, tant per poder entendre els valors educatius de la societat gambiana, com també perquè és un tema que ha estat molt poc estudiat i és bastant desconegut, almenys a l'Estat espanyol.

El segon apartat del primer capítol se centra en un grup ètnic concret, el dels soninkés o sarahules; ja que és l'ètnia majoritària entre els gambians assentats als tres municipis d'estudi. Faig una aproximació històrica al grup ètnic i s'analitzen les migracions soninkés i el que han representat.

En el segon capítol es fa una aproximació al context d'arribada dels immigrants gambians. El primer apartat d'aquest capítol se centra en l'establiment dels immigrants gambians al país de destí, així com en les trajectòries migratòries seguides per aquests i el seu establiment i integració als tres municipis d'estudi.

El segon apartat fa referència als fills i filles dels immigrants gambians assentats als municipis que són objecte d'estudi i es concreta en la socialització infantil d'aquests nens i nenes, la seva escolarització i l'estratègia migratòria seguida pels pares gambians d'enviar els seus fills i filles a Gàmbia.

Contingut de la tercera part

D'aquesta darrera part només cal fer un breu comentari sobre les conclusions, el glossari en llengua sarahule i els annexos.

Les conclusions recullen de manera sintètica el contingut d'aquesta tesi i es validen les hipòtesis que he plantejat. He recollit el glossari i la fraseologia en llengua sarahule, pensant en la utilitat que poden tenir per als mestres, sobretot d'educació infantil, així com per a mestres d'escoles d'adults i aquelles persones que es relacionen amb el col·lectiu sarahule.

L'annex 1 presenta un recull dels naixements de nens i nenes d'origen gambià als municipis d'estudi des de l'any 1988 fins al 1999 i la mobilitat que han seguit les respectives famílies pel territori espanyol.

L'annex 2 recull els models d'entrevista que s'han utilitzat en el treball de camp de la tesi.

4. Utilitat de la recerca

Aquesta tesi és una investigació de caràcter monogràfic, referida al procés migratori gambià i una de les finalitats és la d'ajudar a entendre millor els actuals processos migratoris, buscant les raons que impulsen la població gambiana i, en concret, el col·lectiu sarahule a emigrar i quina forma agafen aquests moviments migratoris.

Cal ressaltar, amb tot, que aquesta investigació és una aproximació a la realitat del col·lectiu gambià i no és definitiva; ja que s'ha de tenir present que les

migracions són processos que es troben sotmesos a canvis i que, per tant, no són estàtics.

Aquesta tesi pretén ser d'utilitat tant per al professorat d'educació infantil i de primària, com per als mestres d'escoles d'adults, educadors socials, pediatres, tècnics d'ajuntaments, polítics i per a totes aquelles persones que tinguin ganes de saber més coses sobre el col·lectiu gambià que resideix a les comarques gironines. Espero, doncs, que aquesta investigació ajudi a augmentar la comprensió envers les diferències culturals dels immigrants.

PRIMERA PART

I. MARC TEÒRIC

1. Introducció

En el capítol dedicat al marc teòric d'aquesta tesi, es fa una aproximació a tot el tema dels fluxos migratoris, presentant una panoràmica general del fenomen migratori, centrant-se fonamentalment en les societats contemporànies. També es presenta una panoràmica del procés d'integració dels estrangers un cop assentats en el país de destí, posant èmfasi especial en la immigració estrangera a l'Estat espanyol i al procés d'integració dels immigrants. S'enfoca el marc teòric bàsicament en aquests dos aspectes, perquè justament l'objecte d'estudi en aquesta tesi és el procés migratori gombià i el seu assentament a terres catalanes, concretament a comarques gironines.

Quan es parla del fenomen migratori es té en compte una sèrie de factors que ajuden a entendre aquest fet: els factors polítics i culturals; els diferents *subjectes* socials; les xarxes socials; les estratègies migratòries i els vincles històrics en la formació de cadenes migratòries. Les migracions responen, doncs, a una diversitat de factors i per analitzar-les s'intenta tenir present la globalitat.

Aquest marc teòric parteix fonamentalment de l'aportació exhaustiva que ha fet el Colectivo IOÉ en les seves diferents investigacions, sobretot en el llibre *Inmigrantes, trabajadoras, ciudadanos*², amb el qual ha aportat una síntesi molt clara i ben elaborada sobre la comprensió de les migracions internacionals i el paper que ha jugat la societat de l'Estat espanyol en aquest camp i també es parteix de l'aportació seriosa que ha fet Cristina Blanco en el llibre *Las migraciones contemporáneas*³. Aquests autors recullen amb les seves obres recents bona part de la bibliografia existent relacionada amb el camp de les migracions.

El marc teòric s'ha dividit en vuit apartats, el primer dels quals està destinat a la introducció. El segon apartat efectua una conceptualització bàsica a l'entorn del

² Colectivo IOÉ. (1999); *Inmigrantes, trabajadoras, ciudadanos*. Universitat de València, Patronat Sud-Nord, València.

³ BLANCO, C. (2000); *Las migraciones contemporáneas*. Alianza Editorial, Madrid.

fenomen migratori i alhora s'endinsa en els moviments migratoris humans i en les implicacions socials que comporten. En el tercer apartat, es fa una aproximació a l'evolució històrica dels moviments migratoris, posant de manifest que la mobilitat ha acompanyat els éssers humans des dels inicis de la història.

El quart apartat s'endinsa en les perspectives teòriques a l'entorn del procés migratori que, des de les ciències socials, han servit per abordar les migracions humanes i en l'apartat cinquè, s'enfoca l'atenció cap als propis immigrants, uns subjectes que no són passius i que despleguen les seves pròpies estratègies.

A l'apartat sisè, es fa una aproximació a la immigració i a les seves implicacions socials. Es presenten les implicacions socials dels assentaments d'immigrants en societats establertes, les quals generen, moltes vegades, problemes de convivència. També s'aborden els diferents models que han sorgit al voltant de la integració dels immigrants, així com els diferents models educatius que han anat apareixent a l'hora d'atendre la diversitat cultural.

Després d'haver-se centrat en els moviments migratoris d'una forma general i d'haver parlat majoritàriament de la seva evolució, l'apartat setè se centra en les migracions que s'han produït en el context de l'Àfrica Subsahariana. Es realitza aquesta aproximació pel fet que aquesta tesi té com a objecte d'estudi la comunitat gambiana. Per això, per tal de conèixer una mica més l'origen de les migracions dels africans subsaharians que han anat arribant a l'Estat espanyol, s'examinen breument les migracions en la seva perspectiva històrica.

A l'apartat vuitè es fa referència a la immigració en el context europeu, posant èmfasi especialment a la immigració en els països de la Unió Europea, ja que l'Estat espanyol n'és membre, i aquest fet condiciona el tractament de la immigració a dins del propi estat. Ja per acabar, a l'apartat novè es tracta la immigració en el context de l'Estat espanyol, fent també una introspecció a la situació de Catalunya pel que fa a les polítiques educatives envers la immigració.

Cal ressaltar que en el marc teòric es procura no deixar de banda el fet educatiu i en comptes de treballar-lo específicament, ho s'intenta fer d'una manera transversal, per tal de poder-lo anar contextualitzant en els diferents apartats.

2. Conceptualització bàsica a l'entorn del fenomen migratori

2.1. 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 dona 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 es pot comprovar, aquesta explicació no determina la delimitació geogràfica a travessar perquè el desplaçament sigui considerat migració ni 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 al 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, es pot 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.

2.2. Multidimensionalitat del procés migratori

El fenomen migratori és molt divers i la seva complexitat està relacionada, segons diversos autors, amb 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 rejuveneix 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 d'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, també, 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 per la minvada del volum de persones que poden liderar aquests canvis interns.

Zona de destí: comporta 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 cultural i d'identitat

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 comportar interpretacions diferents: actituds obertes envers la diferència i un

enriquiment cultural o 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.

2.3. 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 mostren la diversitat de situacions que poden presentar els moviments migratoris. De totes maneres, actualment s'està a l'espera que s'elabori alguna tipologia general adequada a la realitat migratòria contemporània. L'aportació de Cristina Blanco queda expressada en el quadre següent:

Taula I.1: Tipologies de les migracions

Categories	Tipus	Subcategories	Subtipus	
Límit geogràfic	Internes	(Estat espanyol)	"intra"	
		Per municipis		
		Per províncies	"inter"	
		Per regions		
	Externes	Situació jurídica del migrant		Legals
				Il·legals
Regions		(UE) Comunitàries		

		multinacionals	Extracomunitàries
Durada	Temporals		
	Permanents		
Subjectes de la decisió	Espontànies		
	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.

3. Evolució històrica dels moviments migratoris

Els desplaçaments massius de persones més enllà de les seves fronteres són una constant en la història de la humanitat, tanmateix, existeix un coneixement desigual dels fluxos migratoris que han tingut lloc al llarg de la història i aquest fet ha suposat que s'acostumi a oblidar les migracions que esdevenen i han esdevingut en regions de l'anomenat Tercer Món.

Des dels inicis de la història de la humanitat, hi ha hagut canvis d'assentaments, però cal tenir en compte que les causes i les característiques dels moviments de persones han anat canviant al llarg del temps.

3.1. Migracions premodernes

És important destacar que la major part de les migracions humanes s'han caracteritzat per la manca de voluntat de les persones. Una gran part de la gent s'ha anat desplaçant a causa d'invasions, colonitzacions, expulsions, condicions adverses de l'hàbitat, etc. Des de l'Antiguitat que es troben imperis expansionistes com és el cas dels perses, assiris, egipcis i també ho van ser la Grècia clàssica, l'Imperi Romà, les conquestes religioses, entre d'altres. El descobriment del Nou Món va portar un gran moviment de població bàsicament de l'Europa Occidental fins al continent americà i Austràlia.

Cal esmentar que les migracions transnacionals van començar a construir les seves arrels ara fa cinc segles a partir de l'establiment d'una economia basada en l'expansió del capitalisme, sota el domini de les potències colonials europees. Al llarg de la seva història el capitalisme ha utilitzat moviments lliures i forçats de persones. Un moviment important de gent va ser pel trasllat forçós d'esclaus negres cap al continent americà. Amb l'abolició de l'esclavitud a mitjans del segle XIX, aquests treballadors van ser substituïts per treballadors reclutats d'altres parts del món. Aquests reclutaments de persones van afavorir l'acumulació de capitals necessària per a la industrialització de les potències colonials.

3.2. Migracions modernes

Segons Cristina Blanco (2000), aquest període es correspon de l'any 1850 fins al 1973, essent una etapa d'industrialització i de consolidació del desenvolupament d'una part del planeta i es caracteritza per l'inici del mercat lliure de mà d'obra, amb un desplaçament relativament voluntari de treballadors lliures.

Durant aquesta fase es distingeixen dos processos migratoris: el dels inicis de la industrialització (1850-1920) i el de després de la Segona Guerra Mundial (1945-1973).

Durant l'etapa de la industrialització hi va haver forts corrents migratoris que anaven des d'Europa fins a les colònies del Nou Món, des de les colònies europees asiàtiques fins a d'altres colònies europees (treballadors forçats) i des de l'Europa menys desenvolupada cap a l'Europa industrialitzada.

El país europeu que va experimentar una immigració molt important va ser Gran Bretanya, en ser el primer que va iniciar la seva industrialització. Un altre país d'atracció va ser Alemanya, i a França també hi va tenir lloc un important flux immigratori.

Cal tenir present que el període d'industrialització va acabar amb un recés de les migracions internacionals entre els anys 1914 i 1945 - marcats per les dues guerres mundials- però durant el període que es correspon just amb l'acabament de la Segona Guerra Mundial hi va haver canvis importants. Van aparèixer noves xarxes migratòries i es van incorporar nous països com a emissors i com a receptors. Una de les novetats més importants d'aquesta etapa va ser la incorporació dels països del Tercer Món a les xarxes migratòries internacionals i el volum de treballadors cap a Europa es va intensificar molt.

Tot i que els moviments migratoris que van predominar en aquest període van ser de naturalesa econòmica i laboral, cal recordar que paral·lelament hi va haver migracions forçades de refugiats i desplaçats.

3.3. Migracions contemporànies

La crisi de 1973 marca la fi d'un cicle i inicia una etapa de restriccions a la immigració. Tanmateix, des de l'any 1973 i fins a l'actualitat s'han consolidat noves pautes migratòries internacionals augmentant tant el volum de fluxos com també l'ampliació de xarxes migratòries i la diversificació dels tipus de migracions.

Respecte a les xarxes migratòries, actualment dominen les xarxes sud-nord, les transoceàniques, les de l'interior del continent asiàtic i l'africà i, a partir dels anys noranta, la xarxa s'amplia amb les migracions est-oest. En aquests moments, pràcticament no queden països aïllats de les migracions transnacionals.

La motivació primordial dels desplaçaments internacionals és l'econòmica; però no es poden deixar de banda els refugiats i desplaçats, els quals van augmentant a tot el món. Les polítiques d'immigració a Occident han portat altres tipus d'immigració com són el reagrupament familiar i la immigració clandestina. Alhora, també s'incrementen els desplaçaments selectius, és a dir, de personal qualificat com a conseqüència de la globalització de l'economia a nivell mundial i altres assentaments com els de la tercera edat, per exemple, per viure amb millors condicions climàtiques i econòmiques.

És el concepte de globalització el que sintetitza la clau de les transformacions actuals. Tal com diu Manuel Castells (1994) *“ya no hay más economías nacionales ni políticas económicas nacionales”*. Actualment, el treball s'ha mundialitzat i tot el món està connectat en un conjunt de xarxes de forma selectiva i jeràrquica. La mundialització o globalització suposa d'aquesta manera, la unificació de tots els mercats capitalistes en un de sol, el mercat mundial, pel qual circulen lliurement capitals financers.

Però mentre que les fronteres culturals, comercials, polítiques i socials es van afeblint, la frontera socioeconòmica es va enfortint. Aquesta és la barrera que separa els països empobrits dels rics i crea desigualtats molt considerables a nivell mundial. Algunes característiques dels països empobrits són la baixa

esperança de vida, l'analfabetisme, la manca d'assistència sanitària, la subalimentació, la dependència i la marginació econòmiques respecte a altres països, la falta de democràcia, etc.

Des d'una perspectiva global, el món està marcat per una gran desigualtat. Dels més o menys 6 mil milions de persones que viuen a la Terra, 1.200 viuen en una situació de pobresa extrema, sense tenir cobertes les necessitats bàsiques com l'alimentació, l'educació, l'assistència sanitària, l'allotjament, etc.

Pel que fa a l'educació, avui dia gairebé tota la població dels països industrialitzats té satisfet el dret a l'educació. Però s'ha de recordar que en els 35 països menys desenvolupats (entre ells s'inclou Gàmbia), aproximadament el 50% de la població és analfabeta. Actualment, hi ha uns 125 milions de nens i nenes que no estan escolaritzats i 150 milions més (la majoria són nenes) que deixen l'escola abans d'haver après a llegir.

L'origen de la desigualtat mundial es troba ara fa cinc-cents anys amb tota una sèrie d'esdeveniments històrics i socioeconòmics (Castillo, 2000). Hi ha diferents causes que han intervingut en aquest problema: l'esclavitud i les espoliacions del sud, la mundialització de l'economia capitalista, el deute extern, entre d'altres. Les diferents potències mundials han pres una sèrie d'estratègies per combatre les desigualtats; però, de moment, s'està lluny d'aconseguir una reducció de les desigualtats internacionals i, consegüentment, de la immigració.

4. Perspectives teòriques a l'entorn del procés migratori

Ja des dels inicis coneguts de la història s'ha reflexionat al voltant dels diferents aspectes derivats dels moviments migratoris i s'han posat en relleu la figura d'estranger i el concepte de la diversitat humana. No obstant, l'anàlisi de les migracions humanes és bastant recent. Com a objecte d'estudi social, les

migracions tenen un pioner, E.G. Ravenstein⁴, el qual va formular les *Lleis de les migracions* entre 1885 i 1889.

A la primera meitat del segle XX, la teoria que es va imposar va ser la del *push-pull*. Aquest model es basa en diferents elements associats al lloc d'origen que porten (*push*) a abandonar-lo quan es compara amb la situació més avantatjosa d'altres llocs (factors *pull*) associats al destí. D'aquesta manera, la decisió d'emigrar queda limitada a les decisions individuals dels migrants, pressuposant una llibertat d'acció total. Així, els factors d'expulsió determinen l'origen de les migracions i els d'atracció, la seva distribució.

No obstant, a mesura que aquest objecte d'estudi entra en un procés de maduració, es va anar veient que els moviments migratoris tenien un caràcter més complex i que no era només un fet individual.

A la segona meitat del segle XX, van aparèixer diferents classificacions: una d'elles va ser elaborada per Portes i Bach en la seva obra *Latin Journey* (1985), una altra va ser efectuada per Massey i altres autors en un article amb el títol *Theories on international migration: a review and appraisal* (1993)

Diferents autors han investigat sobre les causes de les migracions i han sorgit diferents teories. Una d'elles, l'anomenada *teoria del mercat de treball* va ser conduïda pels economistes Michael Todaro i George Borjas. Segons aquesta teoria, les migracions són un mecanisme equilibrador dels desajustaments produïts en el mercat de treball mundial.

Oded Stark, amb la seva teoria *nova economia de la migració*, defensa que els moviments migratoris són el resultat d'una acció col·lectiva en el si de la família. Per altra banda, Michael Piore, com a màxim representant de la *teoria del mercat dual*, assenyala que els moviments migratoris són originats fonamentalment per la necessitat de mà d'obra de les societats més desenvolupades i posa en relleu el paper que juguen les economies dels

⁴ Vegeu, per exemple, alguns dels seus articles: "The Laws of migration", *Journal of the Royal Statistical Society*, núm. 48, p. 167-227 i núm. 52, p. 241-301.

països receptors envers els moviments migratoris. Aquesta necessitat la fonamenta en quatre característiques estructurals:

- a) La inflació estructural. L'alternativa és atraure treballadors d'altres indrets que acceptin tasques de baix prestigi a canvi de salaris baixos.
- b) Problemes motivacionals. Les diferències de salaris i nivell de vida entre les diferents zones del món suposen que alguns immigrants trobin els salaris que reben en el país d'assentament com a generosos quan els comparen amb el seu lloc d'origen. Alhora, com que no tenen el sentiment de pertànyer plenament a la societat receptora, no els importa de realitzar treballs de baix estatus. Per a la majoria, el fet de tenir un treball remunerat en un país estranger suposa disposar de diners i tenir un estatus en el seu propi país.
- c) Dualisme econòmic. La dualització entre capital i treball afecta els propis treballadors, amb un segment primari i un de secundari destinat a processos més inestables que serà el que pateixi d'una forma més aguda les fluctuacions dels cicles econòmics. La inestabilitat pròpia del segment secundari atrau molt pocs autòctons i provoca que s'agafin treballadors estrangers.
- d) La demografia de la força de treball. El segment secundari del mercat de treball havia estat ocupat per dones i joves adolescents, els quals realitzaven els treballs més mal pagats i menys estables, i moltes vegades els seus salaris eren considerats com un complement transitori de l'economia familiar. Amb els nous esdeveniments sociodemogràfics hi ha hagut canvis importants i el segment secundari del mercat de treball s'ha engrossit de treballadors estrangers no qualificats.

Apareixen també les *teories d'orientació marxista* postulades per autors com Stephen Castles i Godula Kosack, els quals afirmen que el mercat dual debilita la classe obrera, és a dir, entre els autòctons i els estrangers, i aquesta situació porta beneficis al sistema capitalista mundial. D'aquesta manera, a l'estratificació social s'afegeix una estratificació ètnica.

Les *teories de la interdependència* o del *sistema mundial* consideren els desplaçaments com a conseqüència dels desequilibris econòmics mundials, els quals són deguts a la divisió internacional del treball que manté una part del món en el subdesenvolupament. Es sosté que les migracions ajuden a augmentar les desigualtats i s'incrementa la mà d'obra barata.

Tot i que en aquests moments hi ha hagut un creixement d'estudis sobre moviments migratoris humans, de moment no existeix una teoria general que expliqui les causes i les conseqüències en un conjunt global. Qualsevol dels enfocaments té limitacions, ja que els processos migratoris són molt complexos i presenten les seves particularitats pròpies. (Crespo, 1997)

Per abordar el coneixement de les migracions humanes existeixen dos enfocaments: el teòric, és a dir, abordar les migracions des de la perspectiva teòrica i l'aplicat. Amb aquest últim es poden distingir entre estudis "micro" i estudis "macro".

Amb els estudis "micro" es realitzen estudis de casos específics, produint anàlisis de realitats concretes ja sigui col·lectius concrets d'immigrats, comunitats concretes de recepció i dimensions específiques del fenomen. Amb els estudis "macro", es fa una anàlisi de caràcter estructural global basada en dades estadístiques i quantitatives relatives a la immigració d'un determinat context regional o nacional (característiques dels immigrants, la seva evolució en el temps, fluxos...)

5. Els immigrants: actors socials

A nivell internacional, s'està lluny d'una homogeneïtat a l'hora de definir qui és considerat immigrant. L'ONU⁵ defineix un migrant internacional com la persona que canvia el seu país de residència habitual. El país de residència habitual és definit com aquell on viu la persona, hi té un lloc per viure i hi dorm

⁵ GENERALITAT DE CATALUNYA. (2001); *Pla Interdepartamental d'Immigració 2001-2004*. Volum 5. Barcelona.

habitualment. Els viatges temporals (vacances, negocis, tractaments mèdics o pelegrinatge religiós) no impliquen un canvi de país de residència habitual i, per tant, no es consideren com migracions internacionals. Actualment, el conjunt de migrants poden distribuir-se en diferents grups: treballadors en situació legal, familiars d'aquests, irregulars i sol·licitants d'asil o de refugi.

A l'hora d'analitzar les migracions s'ha de tenir en compte el comportament dels migrants, tant pel que fa a projectes migratoris com per les estratègies que fan servir per portar-los a terme. Aquestes estratègies es desenvolupen en funció del sistema de gènere, l'estructura familiar, els valors culturals... I si a aquests factors s'afegeix els condicionants macrosocials (econòmics, polítics, etc.) s'està parlant de diferents trajectòries migratòries. (IOÉ, 1999)

S'ha de tenir present que en les migracions intervenen una gran diversitat d'agents socials amb interessos i expectatives diferents i que l'emigració i la immigració formen part d'un únic procés dinàmic amb un sol protagonista ja sigui individual o col·lectiu.

5.1. Projectes migratoris

El Colectivo IOÉ (1999) analitza els projectes migratoris, és a dir, les motivacions que impulsen les persones a deixar els seus països d'origen per anar a un altre país, en el seu estudi es refereix a l'Estat espanyol com a país de destí i en distingeix diferents modalitats:

- Emigrar per assegurar la subsistència del grup familiar
- Solters que emigren buscant una promoció personal
- Joves que emigren per esperit aventurer
- Dones que surten del seu país d'origen per seguir el marit en el seu projecte migratori

- Joves “segona generació” que arriben al país de destí per reunir-se amb familiars ja emigrats.

Els processos històrics i els contextos socials imposen condicionaments, però no determinen les accions humanes ni tampoc eliminen les decisions ni les estratègies dels individus. Alhora, s’ha de tenir en compte que les decisions mai són enterament individuals. Entre el condicionament dels macrocontextos socials i l’acció individual es troben les xarxes socials, les quals connecten entre si a persones que es troben en diferents llocs de la piràmide social. Les xarxes vinculen persones no sols amb la finalitat d’assentar-se en el país de destí, sinó per seguir facilitant la subsistència i fins i tot noves sortides a la societat d’origen o per construir mecanismes de supervivència econòmica. (IOÉ, 1999)

5.2. Trajectòries laborals

Es parla de trajectòries a partir del concepte exposat pel Colectivo IOÉ (1999), és a dir, entenent la immigració no com a fet aïllat, sinó pel seu caràcter processal. Els migrants parteixen d’una inserció determinada en l’estructura de classes de la societat d’origen i s’han d’integrar en la del país de destí, existint diverses trajectòries possibles en aquest procés.

Per il·lustrar els canvis en la situació econòmica i laboral dels migrants que tenen lloc entre el país d’origen i l’arribada a l’Estat espanyol, es presenta un quadre explicatiu per mostrar a grans trets, les trajectòries laborals de la població immigrada. Aquestes trajectòries poden seguir tres itineraris bastant clars: el descens, l’ascens i el manteniment. Amb tot, però, si es fa cas als itineraris reals de la població immigrada, aquestes tres tipologies es poden complicar en un doble sentit: es poden establir més categories i cada categoria es pot analitzar tenint en compte el comportament diferenciat dels elements que la defineixen.

Taula I.2: Trajectòries laborals

		Disminució	Augment	Equiparació
Homes	Descens relatiu	- Qualificació - Estatus del treball realitzat	- Salari ⁶ - Prestacions socials ⁷	
	Reproducció del nivell ocupacional		- Salari - Prestacions socials	- Qualificació - Estatus del treball realitzat
	Ascens relatiu		- Accés al primer treball ⁸ - Accés al primer salari - Prestacions socials	

⁶ Tot i que hi hagi un augment del salari cal tenir en compte que en el país d'assentament el cost de vida és més elevat.

⁷ Sempre i quan se'ls faci un contracte, perquè d'aquesta manera es beneficiaran no només de les prestacions sanitàries, sinó també de l'atur, la invalidesa, la jubilació, etc.

⁸ Com a molt desenvolupaven una activitat econòmica ocasional en el país d'origen.

	Ascens considerable		<ul style="list-style-type: none"> - Qualificació - Estatus del treball realitzat - Salari - Prestacions socials 	
<u>Dones</u>	Descens relatiu	<ul style="list-style-type: none"> - Qualificació - Estatus del treball realitzat 	<ul style="list-style-type: none"> - Salari - Prestacions socials 	
	Manteniment activitat econòmica modesta (informal)		<ul style="list-style-type: none"> - Salari 	<ul style="list-style-type: none"> - Qualificació - Estatus del treball realitzat
	Ascens relatiu		<ul style="list-style-type: none"> - Accés al primer treball - Accés al primer salari - Prestacions socials 	
	Ascens considerable		<ul style="list-style-type: none"> - Qualificació - Estatus del treball realitzat - Salari - Prestacions socials 	

Si hom es fixa, per exemple, en la trajectòria laboral dels homes que experimenten un *descens relatiu*, es pot explicar perquè en el país d'assentament desenvolupen una tasca menys qualificada i amb menys prestigi social que la que portaven a terme en el país d'origen. Però, en canvi, obtenen un salari més alt i tenen més prestacions socials que les que tenien anteriorment.

5.3. Trajectòries de gènere

La diversitat de trajectòries estan en funció del paper de gènere que adopten les dones. És possible d'identificar trajectòries diferenciades distingint dos moments: les situacions existents en el país d'origen que condicionen el projecte migratori i els canvis experimentats en la societat de destí. (IOÉ, 1999)

En les xarxes que faciliten el procés migratori, el sistema de gènere actua de diverses maneres. El Colectivo IOÉ les resumeix en tres situacions principals:

- Xarxa amb predomini masculí: el cas de les dones que emigren per reagrupar-se amb el marit o aprofitant la presència d'homes de la família en el país de destí.
- Xarxa amb predomini femení: quan una dona facilita la informació, els contactes laborals i, a vegades, els mitjans materials per emigrar, o bé al país d'origen o al de destí.
- Xarxa dels "ocupadors": en aquest cas, la segmentació laboral en funció del gènere en el país d'origen col·loca moltes dones com a empleades en el servei domèstic. Algunes arriben a l'Estat espanyol portades pels "ocupadors" o amb contractes arranats per aquests.

Ahora, el Colectivo IOÉ fa una classificació de tres grups en funció de la situació familiar i del paper principal que adopten les dones a l'Estat espanyol:

- Dones subordinades a les decisions i estratègies definides pel marit: situació de màxima dependència, fins i tot d'aïllament social.

- Dones que treballen normalment fora de l'àmbit domèstic i que el seu projecte vital es centra en el futur dels seus fills.
- Joves solteres sense marit ni fills que desenvolupen les seves estratègies de gènere en més llibertat.

6. 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-se 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, se 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 es té 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.

6.1. Breu recorregut històric dels models d'integració

Normalment s'han portat a terme polítiques d'integració envers els immigrants assentats al país. 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, s'estaria 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 d'identitat 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. No obstant, aquest model és més un ideal que

una realitat, ja que els prejudicis i la discriminació cap a certs grups minoritaris tampoc s'han pogut evitar.

El debat a l'entorn de l'assentament d'immigrants i 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 a l'entorn dels models esmentats:

- a) Debat científic. Fa referència als processos resultants de la interacció ètnica.
- b) Debat de caràcter eticoideològic. 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, que considera que la revitalització de les cultures ètniques es deu 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, es creï un sentiment de pertinença a una mateixa col·lectivitat.

6.2. 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

Hom es troba 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 en el 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 en 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.

7. Les migracions en el context de l'Àfrica Subsahariana⁹

L'Àfrica s'ha vist implicada des de fa molt temps en migracions de llarga distància a dins i a fora del continent. L'Àfrica Subsahariana exemplifica bé els processos de canvi social i econòmic influïts pels canvis de distribució de la

⁹ Es parla de les migracions en el context de l'Àfrica Subsahariana, posant especial atenció a la zona de l'Àfrica Occidental, per poder-se centrar en la zona on es troba ubicada Gàmbia, d'on provenen els migrants d'aquesta investigació.

població a nivell internacional i nacional. Treballadors estrangers, refugiats, repatriats, colonitzadors, migrants urbans, tots contribueixen i han contribuït als canvis en els models espacials de població.

7.1. Breu recorregut històric de les migracions modernes a l'Àfrica Subsahariana ¹⁰

Un dels trets més importants de la història africana ha estat les migracions humanes continuades a través de l'espai i del temps, en resposta a les circumstàncies canviant en el continent. Guerres, esclavatge, condicions climàtiques desfavorables, èpoques de gran agitació política, condicions ambientals i econòmiques severes han anat donant lloc a aquests moviments i, més o menys, han forçat la dispersió de la població a zones geogràfiques molt grans en el continent durant un llarg període abans del colonialisme.

En el període precolonial la gent es desplaçava amb diversos nivells de llibertat entre un sistema de govern i un altre, creuant fronteres ètniques i culturals que sovint no acabaven d'estar prou definides. Els moviments de població van estar caracteritzats per les migracions comercials i l'evangelització; però, sobretot, van anar associats en gran mesura amb les condicions ecològiques i sociopolítiques preponderants, especialment guerres, desastres naturals i la recerca de terra cultivable. Com a resultat, pobles sencers, tribus i clans es van desplaçar per evitar la seva extinció.

A les zones del nord del Sahel amb frontera amb el Sàhara, per exemple, les societats tradicionals han estat nòmades, amb gent i bestiar oscil·lant entre estació humida i estació seca per a la pastura. A les zones de la sabana sud i a les zones de boscos, el sistema agrícola es caracteritzava per una agricultura itinerant i llargs períodes de guaret.

¹⁰ En aquest apartat es té en compte les migracions que es produeixen traspasant fronteres, és a dir, les migracions anomenades externes o internacionals

Els desplaçaments cap a terres noves, normalment, es feien en distàncies relativament curtes, mentre que una sequera, guerra o epidèmia prolongades originaven desplaçaments de llarga distància. L'amenaça constant de sequera, en diverses ocasions va provocar que molta gent que vivia a la zona del Sahel migrés dels altiplans a les zones de la costa, donant lloc a una recol·locació de la població de nord a sud.

Els migrants sempre van considerar grans àrees de la regió com a unitat econòmica, on el comerç de mercaderies i serveis anava fluint lliurement. La lliure circulació de gent va ser, per tant, un tret integral en el predomini de la interdependència econòmica entre els estats nació (Adepoju,1977). Les migracions familiars de pagesos i pastors, en canvi, van ser essencialment la resposta a guerres civils i a conflictes interètnics, sovint seguides de desplaçaments comercials i d'assentaments. (Findley, et.al. 1994)

En el període colonial, alguns dels desplaçaments associats a guerres, desastres, la busca de terra fèrtil cultivable i la colonització de noves zones van deixar d'existir, mentre que d'altres van continuar. Així doncs, la introducció del colonialisme en el continent africà durant els segles XVIII i XIX no va donar fi a aquests moviments, sinó que va presentar un nou marc en el qual les migracions van tenir lloc. El contacte dels països africans amb el món exterior va suposar la creació i el desenvolupament de noves institucions socials, polítiques i econòmiques per facilitar el procés d'interacció que es va posar en marxa per a aquests nous canvis. (Addo,1982)

Amb l'arribada dels governs colonials i l'estabilitat que els acompanyava, els moviments de població van ser induïts per les estratègies econòmiques d'aquests governs. La gran força de treball mòbil necessitada a les mines, plantacions i l'administració va ser reclutada tant de manera persuasiva com coercitiva, incloent reclutament forçat, imposició d'impostos, i altres mesures coactives. Així doncs, una sèrie de mesures econòmiques van ser adoptades per obtenir mà d'obra en el nombre i llocs requerits i es van iniciar les migracions laborals, en les quals els homes emigraven per buscar feina a les

ciutats, plantacions, zones costeres i, més tard en les mines, deixant les famílies enrere. (Adepoju, 1977)

Amb el temps, el reclutament forçós va preparar el terreny a les migracions lliures d'individus i de famílies en busca de millors condicions de vida. D'aquesta manera, les alternatives atractives a les granges de cacau de Ghana, les plantacions i les indústries forestals de Costa d'Ivori i els camps de cacauets de Senegal van atraure migrants joves cap als països costaners. Aquests corrents migratoris de mà d'obra no qualificada procedent dels països interiors (Burkina Faso, Mali, Níger, Txad), van esdevenir un tret dominant de migració internacional a l'Àfrica Occidental. (Oucho, 1986)

S'evidencia, doncs, que les migracions extensives de treballadors estrangers entre un país africà i un altre i també cap a altres continents va començar durant l'època colonial. Addo (1982) assenyala que hi va haver una diversitat de raons (econòmiques, sociològiques, demogràfiques i polítiques), tot i que aquests factors van variar en intensitat i grau d'una regió del continent a una altra:

- Raons econòmiques. Algunes de les regions van ser més dotades de recursos naturals i humans. Les economies dels països en el passat, i també a l'actualitat, han estat en diversos llocs molt lligades al medi ambient, o sigui que els moviments sortien de les zones seques, de clima rigorós, cap a les zones de bosc i de costa on l'agricultura, l'aigua i altres recursos proveïen més oportunitats. Per a un gran nombre de migrants era justament una qüestió de supervivència.

Els colonitzadors europeus es van instal·lar majoritàriament en zones més afavorides i van iniciar projectes de desenvolupament. Aquestes zones van esdevenir més desenvolupades econòmicament i van atraure més persones de les zones més empobrides. Tot i que alguns dels programes de desenvolupament van ser induïts per la gent autòctona, la seva existència va dependre dels mercats estrangers i del suport dels governs colonials i d'inversors i especuladors privats. En aquestes inversions va ser necessària

mà d'obra i per solucionar el problema es van importar migrants per treballar en els nous projectes, a vegades, sota condicions forçades.

- Raons polítiques. Van anar molt interrelacionades amb les qüestions econòmiques. Moltes vegades les pressions polítiques van portar comunitats de persones a emigrar per poder tenir uns ingressos i fer front a les responsabilitats cíviqes imposades, tal com va passar en alguns països francòfons de l'Àfrica Occidental, on els adults havien de migrar per guanyar un salari i poder pagar els impostos imposats per les autoritats colonials franceses.

- Raons demogràfiques. A part de factors econòmics i polítics, no es poden oblidar els rerefons socials i demogràfics, els quals a vegades han precipitat alguns d'aquests moviments o han actuat en combinació amb els altres factors. L'esclavitud i les guerres locals durant el període precolonial van suposar la pèrdua d'homes i dones joves i, consegüentment, a moltes àrees on es van introduir empreses importants, hi faltava gent per fer-se càrrec de les demandes laborals. A més, en molts dels països receptors, la població era reduïda i estava dispersa i aquelles persones disponibles eren massa joves o massa velles.

D'altra banda, els índexs de mortalitat van mantenir les provisions de mà d'obra inestables i tot plegat va provocar que aquesta hagués d'arribar d'altres parts. Alhora, cal ressaltar que hi havia gent local que no tenia cap mena d'interès en les noves activitats pel fet que la major part d'elles requerien mà d'obra poc qualificada i no volien que se'ls associés amb aquest tipus de feines.

L'era colonial va portar la introducció de fronteres entre els territoris dels poders europeus. Aquestes fronteres van ser rígides i van diferir del que havien estat tradicionalment. Estaven determinades pels interessos europeus i respectaven poc les realitats ètniques, culturals i polítiques tradicionals. Sovint es dividien grups ètnics majoritaris entre els territoris de dos o més poders colonials i, consegüentment, molts desplaçaments tradicionals van esdevenir internacionals en el sentit estricte, tot i no diferir pas massa dels desplaçaments compresos entre les fronteres dels territoris colonials.

A l'era postcolonial, la consolidació de fronteres no va fer gaire res per dificultar les migracions. El període de postindependència va intensificar el model de desenvolupament que s'havia heretat dels administradors colonials i van ser les estratègies basades en el desenvolupament urbà, la introducció de l'educació primària i els alts índexs de creixement de la població, les que van reforçar el volum, intensitat i determinants de les migracions. (Adepoju, 1990)

De totes maneres, la independència política va comportar la introducció de polítiques oficials per limitar desplaçaments entre un territori i un altre i, algunes vegades, fins i tot es va arribar a l'expulsió de població forastera. Però tot i que aquestes polítiques han tingut cert èxit, hi continua havent grans buits entre les declaracions oficials i que s'aconsegueixi de fer-les efectives. L'era de restriccions coincideix amb la consecució de la independència a principis dels anys seixanta, quan els governs nacionals van promulgar una sèrie de reglaments per controlar la immigració cap als nous països independents.

Anys més tard, amb la formació d'unions econòmiques com l'ECOWAS (Comunitat Econòmica d'Estats de l'Àfrica Occidental) es va restablir, almenys en principi, el moviment lliure de mà d'obra entre els estats membres. Hi ha pocs països de l'Àfrica Subsahariana que hagin articulat lleis immigratòries i pocs les posen en pràctica amb rigidesa, amb l'excepció de la República de Sud-àfrica. (Adepoju i Oucho 1995)

Al llarg d'aquest breu recorregut històric, s'ha pogut evidenciar que la població de l'Àfrica Occidental s'ha anat redistribuint des de fa molt temps. Ho ha fet o bé temporalment o permanentment, voluntàriament o sota pressió. Les circumstàncies canvien, es presenten noves oportunitats, algunes restriccions desapareixen mentre que d'altres apareixen; basant-se la capacitat humana per adaptar-se a aquests nous canvis fonamentalment en l'experiència del passat.

Tot i que actualment les migracions internacionals són importants a la zona subsahariana, les migracions internes "camp-camp" són predominants. En general, es pot dir que les migracions internes són una extensió de les migracions externes, normalment de parts de l'interior del país a zones de la costa. Si es té en compte la superfície tan petita d'alguns dels estats africans,

algunes migracions que es posarien dins la categoria de moviments interns esdevenen a través de fronteres nacionals. (Adepoju i Oucho 1995)

7.2. Tipologies i destins principals de les migracions internacionals a l'Àfrica Subsahariana ¹¹

En aquesta regió, amb considerables diversitats ètniques, polítiques, econòmiques i socials, hi ha hagut diverses formes de migració internacional. Addo (1982) en distingeix diferents formes, però fa una divisió bàsicament de tres tipus de corrents migratoris:

1. Migracions causades per problemes climàtics i mediambientals

Tot i que aquests moviments en moltes ocasions han estat temporals, han involucrat grans quantitats de treballadors, i d'aquí l'impacte a les zones d'origen i de destí d'aquests treballadors.

2. Migracions arribades d'altres continents

Migracions arribades especialment de l'Índia, Europa, Amèrica i alguns països àrabs. Tot i que aquests moviments van ser minoritaris en nombre de persones, van exercir una influència econòmica i política important a les comunitats receptores. A l'Àfrica Oriental i a les illes Maurici, especialment, hi van arribar un nombre important d'immigrants asiàtics, libanesos i àrabs. Inicialment, molts d'aquests migrants arribaven als nous destins com a treballadors contractats, importats en gran mesura pels colonitzadors europeus per a les seves plantacions i altres empreses privades.

Contràriament, a l'Àfrica Occidental no van arribar gaires europeus i asiàtics, parcialment pel clima desfavorable, i també perquè la població de l'Àfrica Occidental havia estat exposada més aviat a l'educació moderna, al cristianisme, a les plantacions agrícoles i al comerç i, consegüentment, estava

¹¹ Es fa referència als moviments que es produeixen quan es traspassen fronteres, tant si esdevenen en un mateix continent com en un de diferent.

més alerta i va mostrar un important grau de resistència a la presència dels colonitzadors.

3. Migracions de població procedent dels boscos rics, de la costa i de les regions més desenvolupades cap a zones menys desenvolupades

Aquestes migracions van involucrar gent amb habilitats especialitzades, artesans, fusters, conductors, tècnics, comerciants professionals, pescadors qualificats. Molts eren producte dels centres educatius colonials on van adquirir habilitats especialitzades, les quals es trobaven en forta demanda en altres zones del continent on no estaven desenvolupades.

Es poden trobar molts exemples d'aquest èxode a l'Àfrica Occidental. A finals del segle XIX, per exemple, ghanesos qualificats van emigrar al Camerun, Nigèria, Libèria, Zaire i, fins i tot, a l'Àfrica Oriental. Pescadors qualificats de Ghana es van distribuir al llarg de la costa occidental d'Àfrica, del Congo fins al Senegal. A Nigèria, la gent més educada amb habilitats modernes va emigrar en quantitats importants de les zones més desenvolupades del sud a les zones menys desenvolupades del nord per ocupar posicions importants en l'administració del govern, comerços privats i altres sectors de la vida econòmica.

Un cop els països africans van anar aconseguint la independència, amb el consegüent desenvolupament, es van crear més condicions atractives per a aquests migrants, essent el factor econòmic el motiu dominant del fenomen migratori. Les zones de destí tradicionals van continuar rebent migrants, mentre que les zones d'origen van anar perdent nacionals i el buit econòmic entre els països d'origen i de destí encara va ser més gros.

Durant les dècades recents, una nova dimensió s'ha afegit al fenomen migratori, és l'agitació política interna i seriosos conflictes i malentesos entre estats veïns. Aquest és el cas, per exemple, dels moviments de refugiats, que obliguen nombres molt importants de persones a marxar de la seva terra per

escapar de persecucions polítiques i injustícies socials i buscar refugi i suport en altres regions i països. L'any 1993, s'estimava que hi havia uns sis milions i mig de refugiats a l'Àfrica (Adepoju i Oucho 1995). El flux de persones que escapen de guerres és molt important i es podrien citar molts exemples, aquest és el cas de Sierra Leone i Libèria.

Cal parlar també de la repatriació de refugiats que ha tingut lloc a l'Àfrica i que ha portat un creixement de la mobilitat. En alguns casos, l'establiment d'un govern constitucional pot induir afluències migratòries no només pel retorn dels exiliats, sinó també pel fet que altres migrants estiguin atrets pel retorn a l'estabilitat. (Addo 1982)

L'Àfrica Occidental és la subregió subsahariana que té la més alta concentració de migrants internacionals. Durant molt temps ha estat considerada una regió on la gent es mou tan lliurement com les mercaderies. Els nivells de migracions de temporada i d'indocumentats a l'Àfrica Occidental s'han constatat com els més alts de tota l'Àfrica Subsahariana i, alhora, s'ha evidenciat que els desplaçaments en aquesta subregió són notablement més volàtils. (Makinwa-Adebusoye, 1992)

Ghana va ser el destí preferit de l'Àfrica Occidental fins a les darreries dels anys seixanta, quan un període de creixement econòmic negatiu va començar. Durant les dues dècades posteriors, Costa d'Ivori va passar a ser capdavantera. El cens de 1988 d'aquest país va recollir més de 3 milions d'estrangers, constituint un 26% de la població.

En termes relatius, Gàmbia és el segon país més important de destí de migrants a la zona, amb una població estrangera d'un 12% de la població total, l'any 1985. La població migrant a Gàmbia inclou nombres importants de gent que prové de Guinea, Guinea Bissau, Mali i Senegal (Russell 1992). En aquests darrers anys, altres persones de diferents llocs d'origen també s'han anat assentant al país. Aquest és el cas, per exemple, de gent que prové de Sierra Leone tot escapant de la guerra.

A Nigèria, el país més gran de l'Àfrica Occidental en termes de la magnitud de població, les migracions internacionals van augmentar substancialment durant les darreries dels anys 70 i a principis dels anys 80 com a resultat del boom petrolier i la posada en marxa de la llibertat de moviment signada el 1979 pels membres de l'ECOWAS.

De totes maneres, adversitats polítiques i econòmiques van canviar la situació i, els anys 1983 i 1985, els estrangers van ser expulsats per ordre del govern, estimant-se'n un milió i mig (Afolayan, 1988). A finals dels anys 80 Nigèria era més coneguda com a exportadora de personal tècnicament i professionalment qualificat, i no tant com a país d'atracció d'immigrants. (Russell, 1992)

Pel que fa a les migracions intercontinentals, cal ressaltar un dels destins principals que ha estat i és el continent europeu, fonamentalment Europa Occidental, essent també importants les migracions cap a Amèrica, així com les migracions cap als països rics en petroli com Kuwait, Aràbia Saudita, Emirats Àrabs Units i Qatar.

7.3. Conseqüències de les migracions internacionals i implicacions per als països subsaharians

Oucho (1986) fa una classificació de les conseqüències de les migracions exteriors o internacionals i les seves implicacions per als països de l'Àfrica Subsahariana. Aquestes conseqüències les considera des de la perspectiva de l'acte (procés migratori) i dels actors (migrants). Respecte a les conseqüències relacionades amb les migracions externes Oucho fa les següents classificacions:

1. Conseqüències demogràfiques

Suposen processos desestabilitzadors que despoblen zones que altrament haurien tingut una situació demogràfica i socioeconòmica completament diferent. Alteren l'estructura d'edats i porten un desequilibri dels sexes (a favor de les dones). Augmenten els caps de família femenins i complica els rols de

les dones a les zones rurals, on la influència de la societat tradicional els nega la propietat de la terra i la participació en algunes activitats econòmiques.

En les migracions hi ha una selecció d'edats, essent els membres més actius i joves de la societat els qui marxen deixant les persones més grans i conservadores al darrere. S'inicia una càrrega de dependència envers la família extensa i el "mercat" de casaments canvia. Molts homes emigren i deixen les seves futures mullers a les zones rurals. Les parelles casades se separen per períodes molt llargs i per una distància molt gran i aquest fet porta a endarrerir o reduir la fertilitat.

2. Conseqüències econòmiques

Les migracions externes porten conseqüències positives i negatives i van lligades amb cicles econòmics i amb canvis que tenen lloc globalment, regionalment, nacionalment i localment.

En els llocs d'origen es perd capital humà i aquesta pèrdua origina que hi hagi recintes que depenguin d'una mà d'obra reduïda i necessitin adoptar innovacions en tecnologia agrícola, que molt sovint estan fora de les seves possibilitats. Alhora, la població rural tendeix a dependre més de les remeses.

La migració, d'altra banda, sol reduir l'atur i ajuda els migrants a millorar els seus guanys i a adquirir noves habilitats que poden remetre a les zones rurals, podent aportar millores als recintes i comunitats i innovacions en agricultura. Quant a les comunitats pot haver millores en la infraestructura de serveis socials com escoles, centres de salut, etc.

3. Conseqüències socials i culturals

Les migracions, a vegades, porten un trencament dels controls tradicionals envers els joves. En una zona com és la subsahariana on la discriminació envers la dona és considerable, les migracions capgiren el caràcter sociocultural de la societat rural pel fet que introdueixen nous valors. Tot i l'existència de programes de desenvolupament ben intencionats en zones rurals, factors socioculturals poden constrènyer el seu èxit.

4. Conseqüències de salut

En els llocs d'origen, hi ha dues conseqüències principals relacionades amb la salut. A les àrees rurals on es reben remeses de diners, poden fer-se càrrec del cost d'una millor assistència sanitària, millorant la salut personal. Però, contràriament, hi ha un empitjorament de la salut si no es reben remeses de l'exterior.

5. Conseqüències polítiques

En algunes zones de l'Àfrica Subsahariana, alguns migrants que s'han enriquit en els llocs de destí han adquirit terra de gent de la zona que no havia emigrat, especialment d'aquells amb situacions molt dolentes. Aquest fet és políticament perillós pel fet que està creant futures generacions de persones sense terra. Aquesta situació es dona, per exemple, a Kenya; on grups ètnics com els *kalenjin* i els massai intenten recuperar les seves terres als qui els les van comprar, concretament el grup ètnic anomenat *kikuyu*. (Oucho, 1986)

Cal ressaltar que la població africana té una projecció de creixement que va de sis-cents quaranta-dos milions l'any 1990, a més d'un 1,1 bilions l'any 2010, experimentant un augment de cinc-cents milions de persones (Nacions Unides, 1992). Tot i que els efectes de creixement de població depenen d'un conjunt de factors, innegablement el potencial de migrants i de refugiats està creixent.

El procés per a les migracions futures dependrà de la manera en què els governs percebin aquests desplaçaments i estableixin i obeeixin polítiques envers els corrents migratoris internacionals.

7.4. Migracions internes a l'Àfrica Subsahariana

Els desplaçaments interns de població són una forma dominant de migració a la zona del Subsàhara. Diferents analistes citen l'arbitrarietat de les fronteres colonials com una de les causes més importants. En els països de l'Àfrica Subsahariana, hi ha grups ètnics, religiosos i socials antagònics, els conflictes

dels quals sovint han acabat amb violència i desplaçaments de població. Casos com els de Rwanda, Burundi, Nigèria i Kenya en són un exemple.

Oucho (1986) va fer un estudi dels processos migratoris interns a l'Àfrica Subsahariana i va mostrar que la migració que quantitativament és més important és la de "camp-camp", és a dir, la que procedeix de zones rurals i es desplaça a altres zones rurals. Ara bé, les migracions "camp-ciutat" són les que han dominat més recerques i polítiques governamentals i, al mateix temps, són les més significatives pel que fa a redistribucions espacials de llarga durada. Les migracions "ciutat-ciutat" i "ciutat-camp" no són massa importants, tot i que les últimes han assolit certa importància amb l'augment de l'atur urbà i de les reformes econòmiques per l'ajustament estructural d'alguns països.

Oucho va elaborar una tipologia de les migracions internes a l'Àfrica Subsahariana basant-se en la direcció, és a dir, cap a on hi ha el desplaçament (d'una zona rural a una altra zona rural, d'una zona rural a una ciutat...) i en el temps, és a dir, si el desplaçament és temporal o de llarga durada. De totes maneres, analitzar els processos migratoris a la zona del Subsàhara no és fàcil pel fet que les condicions de cada país varien considerablement. Alhora, és difícil de quantificar les migracions temporals, ja que normalment no es detecten en informes nacionals. Com que l'escassetat de dades empíriques és evident, Oucho en l'estudi que va fer sobre les migracions internes a la zona subsahariana va partir només d'evidència seleccionada per il·lustrar-ho.

La tipologia de migracions internes a l'Àfrica Subsahariana que va realitzar Oucho és la següent:

Taula 1.3: Tipus de migracions internes a l'Àfrica Subsahariana

Direcció				
Circulació	"Camp-camp"	"Camp-ciutat"	"Ciutat-camp"	"Ciutat-ciutat"
Periòdica	Moviment de	Moviment de	Moviment de	Moviment de

	comerciants (productes i bestiar)	comerciants (productes agrícoles)	comerciants (mercaderies urbanes (ex. sabó, menjar, medicines)	treballadors autònoms (ex. comerciants)
Estacional	Desplaçament pastoral per la degradació ambiental, sequeres, etc.		Migració de retorn d' <i>urbanites</i> Durant la temporada agrícola alta	
De llarga durada	Migració laboral al sector agrícola amb salari, mines, i altres sectors rurals; colonització de terra agrícola; migrants espontanis de les àrees de pressió de població	Moviment de gent ocupada i desocupada a l'agricultura; migracions espontànies cap als suburbis, barriades...	"Repatriació" de desocupats; migració laboral a llocs agroindustrials i miners; retorn de retirats i migrants urbans sense èxit	Moviment de treballadors; (ex. treballadors autònoms: comerciants, persones de negocis traslladades, etc.)
Desplaçament	Conflicte ètnic o de clan; degradació ambiental i conflictes de terra		Conflictes polítics, ètnics o religiosos	

Font: OUCHO, J. (1986); "Recent internal migration processes in Subsaharan Africa: Determinants, consequences and data adequacy Issues". FAO, Roma.

Des que la zona del Subsàhara va sortir de la colonització europea, les migracions internes han esdevingut decisions individuals, forçades pel context i les raons han estat fonamentalment demogràfiques, polítiques, econòmiques i socials. En aquests països, les migracions internes i externes estan determinades per tota una sèrie de factors que afecten els orígens i els destins positivament i negativament.

A l'Àfrica Subsahariana la migració "circular" és la norma més que no pas l'excepció. Aquest tipus de migració està dissenyada per satisfer les demandes de feina en diferents parts de la regió i sovint pren la forma de desplaçament d'un grup del mateix origen. Els migrants es reconstitueixen en grups homogenis en els llocs de destí, connectant-se, d'aquesta manera, destins amb orígens.

Les xarxes socials faciliten informació en l'àmbit de les oportunitats disponibles entre els migrants i la població resident i estimulen la cadena migratòria. En absència de canals oficials d'assistència, els migrants africans confien en les xarxes de relacions socials (amics, parents), els quals els ajuden amb l'allotjament en arribar i també a buscar feina. En el cas de destins intercontinentals com són els països europeus, per exemple, també es conformen unes xarxes familiars i d'amics importants per tal de donar allotjament, sigui o no momentani, als nouvinguts.

7.5. Migracions gambianes

7.5.1. Treballadors agrícoles estrangers a Gàmbia

En aquest apartat del marc teòric, es parla dels migrants que s'instal·len temporalment a Gàmbia, per tal de mostrar que en aquest país hi ha hagut la tradició d'emigrar; però també la d'acollir migrants, tant per una temporada curta com llarga.

Ja sigui pels afers comercials o perquè algunes persones van ser venudes com a esclaves o perquè van arribar agricultors estrangers per al conreu del

cacauet; l'emigració ha estat un fenomen constant en els darrers segles. Tal com assenyala Ubaldo Martínez (1997), aquest fet comporta que les migracions formin part substancial o nuclear de la pròpia estructura social.

Respecte al conreu del cacauet, una de les seves primeres conseqüències va ser el desenvolupament de l'emigració estacional del treball, essent una pràctica perfectament establerta a mitjans del segle XIX. De totes maneres, cal ressaltar que abans de l'aparició del cacauet (que havia estat portat de Sudamèrica pels portuguesos el segle XVI), el riu Gàmbia ja havia estat un eix important de comerç. (Swindell, 1985)

Els anomenats *strange farmers* (en llengua anglesa) o *navetaan* (en llengua wolof) són migrants rurals temporers i el seu corrent migratori s'associa al conreu dels cacauets des del segle XIX quan es va començar a exportar. Els treballadors agrícoles estrangers es van desplaçar cap a la zona de Senegàmbia des de 1834 i hi ha hagut anys que hi han arribat al voltant d'uns 100 mil treballadors. (Swindell, 1985)

Gàmbia és un país petit de fàcil accés i les terres del país, especialment els conreus de cacauets, esdevenen atractius particularment per als pagesos senegalesos. Quan països com Mali i Senegal pateixen condicions severes de sequera, una part important del sòl gambià continua cultivable per disposar d'aigua del riu.

Les activitats de la temporada de pluges comencen pel mes de maig i acaben pel novembre i després ja arriba la temporada seca. La paraula *navetaan* significa hivern o estació plujosa per descriure el treballador d'aquesta estació. Durant aquests mesos es prepara la terra, se sembra, es birba i es fa la recol·lecció. D'aquesta manera, ambdues estacions influeixen en els patrons de migració.

A Gàmbia, els *strange farmers* o *navetaan*, un cop arriben a la zona de conreu de cacauets, troben un pagès que els fa d'hoste i els allotja. Es tracta, doncs, d'un sistema basat en un acord entre un amfitrió i l'immigrant, el qual treballa la terra per a l'amo entre dos i quatre dies a la setmana i els dies restants està

lliure per treballar en un tros de terra que li ha estat cedida pel propietari. Allà cultiva cacauets que seran venuts al final de la temporada.

Aquest sistema migratori és un dels més antics quant a desplaçaments laborals a la zona de Gàmbia, fenomen que té molta importància per comprendre els processos migratoris del país. Inicialment eren els sarahules i els mandingues els qui estaven més interessats en el conreu de cacauets i posteriorment van ser els wolof.

Kenneth Swindell, geògraf britànic, ha realitzat diversos estudis sobre els treballadors agrícoles estrangers, un d'ells, el d'organitzar i dirigir l'estudi sobre aquests migrants per part del govern gambià entre 1974-1975. Les dades que es van recollir de l'any 1975 mostraven un nombre de més o menys 33 mil persones, 8 mil de les quals eren gambianes i la resta, en proporcions molt semblants, eren persones de Senegal, Guinea Conakry i Mali.

En aquests moments l'afluència de treballadors agrícoles estrangers a Senegal ha parat mentre que a Gàmbia el procés encara continua. Tot i que és molt difícil calcular la xifra exacta, s'estima que hi ha entre 20 mil i 40 mil treballadors agrícoles estrangers a Gàmbia. (Martínez Veiga, 1997)

7.5.2. Migracions internes a Gàmbia

A Gàmbia les migracions de zones rurals a zones urbanes van començar a ser importants sobretot a partir dels anys 60. L'ona continuada de persones de zones rurals buscant feina a la ciutat de Banjul i rodalies ha anat augmentant l'atur urbà i superpoblant aquesta àrea. Els migrants de les zones rurals tendeixen a ser joves d'edats compreses entre els 15 i els 24 anys.

Durant molts anys els homes van dominar el corrent migratori i són encara més nombrosos que no pas les dones. D'acord amb les estadístiques fetes al país, hi ha una preponderància d'homes que emigren i, consegüentment, la majoria de dones es queden a les zones rurals tenint cura de les seves famílies, fet que provoca desequilibris respecte als sexes. Alhora, com que la migració tendeix a

ser selectiva pel que fa a l'edat, també es troben desequilibris referents a aquesta qüestió. (Fatty, 2000)

Les migracions a Gàmbia són essencialment un moviment de les zones rurals als centres urbans, com a resultat de les oportunitats d'aprenentatge, producció de béns i serveis. Hi ha una tendència per part de la població rural, especialment els grups de joves, a desplaçar-se cap a zones urbanes per poder millorar el seu nivell de vida. Aquests desplaçaments de zones rurals a zones urbanes es reforcen sovint pel desig d'obtenir feina diàriament, setmanalment o mensualment. (Fatty, 2000)

Cal ressaltar que quan es vol parlar del concepte d'àrea urbana a Gàmbia, aquest difereix d'un lloc a l'altre, quedant bastant indefinit. De totes maneres, algunes àrees que tenen aigua potable, electricitat, telèfon, etc. són considerades urbanes. Les migracions de zones rurals a zones urbanes s'han realitzat bàsicament cap a Banjul i el Banjul suburbà i en aquests darrers anys també cap a Brikama.

7.6. El paper de l'educació europea en la colonització de l'Àfrica Occidental

No hi ha gaires fonts referents a l'educació abans de la colonització, però sí que es té constància que abans de la introducció d'escoles de model europeu durant l'època colonial, existien unes institucions islàmiques locals a l'Àfrica Occidental, bàsicament en ciutats importants, i cada societat tenia els seus sistemes educatius tradicionals.

Tot i que l'educació europea arribés molt abans de l'abolició de l'esclavitud, no va penetrar en els africans fins aquells moments. Durant el segle XIX els esforços de donar escola als africans van ser mínims per part de França. En aquest segle en canvi, la labor missionera dels anglesos envers l'educació a l'Àfrica Occidental va ser important.

Els missioners van intervenir sobretot a Sierra Leone, Nigèria i Costa d'Or¹². Les escoles connectades amb les missions van néixer amb un propòsit civilitzador (en el sentit més il·lustrat del terme), tant pel que fa a la conversió religiosa com també per l'acceptació de les noves organitzacions econòmiques i socials. Les missions tractaven de posar fi al comerç d'esclaus induït pels europeus i reemplaçar-lo per productes agrícoles. La producció agrícola dels africans serviria a les necessitats europees, de la mateixa manera que el tràfic d'esclaus també havia satisfet les seves necessitats. (Carnoy, 1988)

A l'Àfrica van arribar els missioners, a la primera meitat del segle XIX, creient que podrien transformar els africans; però aquests van arribar a molt poca gent, la majoria de la qual es trobava a les zones costaneres, en poblacions que eren centres de comerç, on eren evidents els avantatges de parlar l'anglès i tenir una educació cristiana. La resistència africana a la invasió europea a la Costa d'Or i Nigèria va posar en perill els establiments europeus del litoral i va impedir que seguís endavant la missió portada a terme pels missioners.

Un cop Anglaterra i França es van annexionar l'Àfrica Occidental, van controlar la política educativa a les zones de la seva jurisdicció. La política colonial francesa se sol qualificar d'assimilacionista, és a dir, el que es pretenia era que els africans s'emmotllessin a una educació francesa molt centralitzada, amb els mateixos plans d'estudi i la mateixa llengua que a França. El concepte d'assimilació procedeix d'una tradició francesa d'"equitat" en l'educació, que significaria que els estudiants havien de rebre el mateix tracte i criteri, ja fossin francesos o africans.

El sistema educatiu francès implantat a diversos indrets de l'Àfrica Subsahariana portava l'educació acadèmica als fills de l'elit francesa i l'educació professional als de les classes inferiors. L'educació estava cofinançada per l'Estat i el nombre de graduats era controlat estrictament, també com a França, perquè no excedís de les possibilitats de feina. Aquest nombre era molt petit a l'Àfrica Occidental.

¹² Una de les quatre colònies britàniques a l'Àfrica Occidental que correspon a l'actual país de Ghana.

La política anglesa es qualificava d'“adaptativa”, és a dir, es creia que era precís transformar els africans i que el vehicle d'aquesta transformació seria l'educació. El sistema anglès estava molt descentralitzat a l'Àfrica i es basava en la idea que l'educació formal era un privilegi. La conseqüència va ser un sistema d'institucions privades, amb ajuda estatal, recolzat en gran part en el cobrament de mensualitats escolars. Hi havia un control oficial de les institucions subvencionades, però no era suficient per restringir el nombre de graduats com en les terres administrades pels francesos. El sistema descentralitzat anglès estava més subjecte a la demanda local que no pas el francès.

Segons Carnoy (1977) la diferència entre la política educativa anglesa i la francesa no va néixer de diferències en la política colonial, sinó dels seus propis sistemes metropolitans. En ambdós casos es van imposar a Àfrica les estructures bàsiques dels dos sistemes, essent totes dues assimilacionistes, perquè obligaven l'africà a aprendre en el context d'una estructura educacional europea importada.

Tots dos sistemes tendien, doncs, a restringir el nombre de persones que rebien educació escolar: els francesos per mitjà de la planificació i el control conscients i els anglesos per algun control de les escoles subvencionades, però sobretot per l'automanteniment de l'escola mitjançant el cobrament de mensualitats. Aquestes eren suficientment elevades com per impedir que la majoria dels estudiants assistissin a la primària. De totes maneres, a les colònies angleses, una fracció més gran de nens en edat escolar anava a l'escola i la distribució de la instrucció escolar era més dispersa, almenys entre les ciutats, que no pas a l'Àfrica Occidental francesa.

L'escolarització formal va crear a l'Àfrica una nova elit, sortida en gran part de les regions angleses, de grups que anteriorment no pertanyien a aquesta minoria i, a les regions franceses, de l'elit antiga. Van aprendre els costums europeus i amb freqüència s'hi emmotllaven pels avantatges que comportaven.

El paper de l'escola occidental en el món, i concretament a l'Àfrica, no ha obrat mai d'una manera alliberadora. Tal com afirma Carnoy (1977) va ser el control

econòmic i polític de la gent d'un país per la classe dominant d'un altre. Per mitjà de l'escola es preparava els colonitzats per a les funcions que convenien al colonitzador i es feien servir les escoles occidentals per formar elits indígenes que feien d'intermediàries entre els comerciants de la metròpoli i la mà d'obra de la plantació.

7.7. La cooperació mundial en el camp de l'educació

Des de finals dels anys 40, l'ajuda externa (agències de cooperació multilateral i bilateral i fundacions privades) va jugar un paper important en la configuració i expansió dels sistemes de l'educació formal dels països en vies de desenvolupament. Al mateix temps, va servir per crear una gamma d'activitats de formació i d'educació no formal relacionades amb el desenvolupament i per ampliar i millorar la seva oferta de recursos humans.

Sobretot, durant els anys 60, quan bastants països de l'Àfrica ja s'havien independitzat i començaven a treballar pel seu compte, l'educació es va convertir en una de les fites més importants de les agències d'ajuda exterior i dels mateixos països en desenvolupament. L'ajuda a l'educació va créixer molt durant aquest període i fins a principis dels anys 70 va superar la resta de sectors de desenvolupament amb les ajudes que va rebre. La major part d'aquesta assistència educativa es va concentrar en l'educació formal, especialment en l'ensenyament secundari i superior. (Coombs, 1986)

Al llarg de les darreres dècades, s'ha pogut constatar que la cooperació ha ajudat a augmentar el nombre d'alumnes en escoles formals. L'any 1960 menys de la meitat dels nens i nenes de 6 a 11 anys dels països en vies de desenvolupament estaven matriculats a l'escola primària, enfront del 79% de l'actualitat. Però aquest esforç va ser insuficient per seguir el ritme de creixement demogràfic i, a més, durant els anys 80, la crisi del deute va frenar els progressos a moltes regions.

L'any 1990, deu anys després que els governs i la comunitat internacional es comprometessin a garantir l'accés universal a l'educació primària per a l'any 2000 i a reduir la taxa d'analfabetisme dels adults a la meitat del nivell al qual s'arribava l'any 1990, encara hi havia cent trenta milions de nens i nenes en el món que no estaven escolaritzats i vuit-cents setanta-dos milions d'adults que no tenien la formació bàsica. Una crisi sobretot patent a les dues regions on els ingressos per habitant són els més baixos del món: a l'Àsia del Sud i a l'Àfrica Subsahariana. (UNICEF, 2000)

En molts països d'aquestes dues regions, les restriccions pressupostàries resultants de la reestructuració econòmica, la disminució de les despeses per habitant per a l'educació bàsica, l'augment demogràfic, les guerres i els conflictes interns han afectat d'una manera important l'educació dels nens i nenes d'aquestes zones.

Hi ha altres desigualtats que empitjoren la situació. Encara és molt alt el nombre de nenes que no van a escola. A nivell de primària, més de la meitat de la població femenina més gran de 15 anys és analfabeta. I al mateix temps, a l'Àsia del Sud i a l'Àfrica Subsahariana, el nombre d'alumnes que acaben el cicle d'educació primària és solament d'entre un 30% i un 40%. (UNICEF, 2000)

Reflexionant a l'entorn de la cooperació, Mark Bray (2000) pensa que aquesta té una connotació positiva, ja que suggereix una col·laboració harmoniosa entre l'estat i els seus associats i suposa un interès mutu i una confiança recíproca. Però, alhora, són molt freqüents els casos de falsa cooperació. Els exemples més flagrants s'han donat en aquells països els governs dels quals van ser enderrocats, fent impossible la recaptació dels impostos pagats per la col·lectivitat. Existeixen casos com el Txad, Somàlia, Cambodja, Uganda, que fins a començaments dels anys 90, si les comunitats volien escoles, se les havien de procurar amb els seus propis mitjans.

S'ha insistit molt en la importància de l'educació per reduir la pobresa. Però l'impacte de l'educació en el millorament de les condicions de vida dels pobres i les seves repercussions en la reducció de les desigualtats socials són coses

diferents. Aconseguir que els pobres rebin la formació bàsica indispensable per ser productius no és suficient per reduir les desigualtats quan els que no són pobres estan invertint tot el que poden en educació.

Com a conseqüència del gran esforç realitzat durant els anys 50 i 60 per donar un accés més gran a l'educació, hi ha hagut una marcada mobilitat intergeneracional en diferents països en desenvolupament. Aquest és un resultat positiu, però al mateix temps, els pares més rics de la població estan invertint molt més en l'educació dels seus fills i és possible que la distància entre aquests i els fills de famílies pobres vagi en augment. (Reimers, 2000)

Per tant, amb la cooperació, la diferència respecte a la mitjana d'anys d'escolaritat s'ha reduït, però s'ha accentuat quant a la qualitat de l'educació que reben els diversos grups socioeconòmics, amb una exclusió més gran en els nivells que compten per a la mobilitat social (segon cicle secundari i educació superior).

Tal com apunta Reimers (2000), és probable que en el segle XXI saber escriure, llegir i comptar no sigui suficient. Els sistemes tradicionals d'educació dels països en desenvolupament manquen dels recursos i la capacitat indispensables per impartir educació a tots els nens i nenes, en particular en els nivells que compten per a la mobilitat social. En el futur, la línia divisòria de l'educació no s'establirà entre els que han completat estudis primaris i els que no ho han fet, sinó entre els que han tingut accés a l'ensenyament secundari i l'acaben i els que no ho aconsegueixen.

Però com que el model tradicional d'ensenyament secundari i superior és car, hi haurà qui no el veurà viable per implantar-lo en les petites comunitats rurals. Això equival a deixar al marge a la major part dels pobres. Fernando Reimers assenyala que s'haurà de pensar en enfocaments alternatius, com és el cas de l'escola secundària multigrau i l'educació a distància.

Es demostra, doncs, que si l'objectiu final de la cooperació és el de millorar les taxes i la durada de l'escolaritat, així com la qualitat de l'ensenyament, encara calen molts esforços perquè s'aconsegueixi. Al mateix temps, s'ha de tenir

present que no tots els sistemes d'educació tenen la mateixa capacitat innovadora. Les competències institucionals, els recursos disponibles i els factors històrics difereixen d'un lloc a un altre. Per a Reimers parlar d'un model uniforme d'educació és una aspiració impossible.

8. La immigració en el context europeu

Aquest apartat fa referència fonamentalment a la immigració a la Unitat Europea pel fet que l'Estat espanyol n'és membre i consegüentment aquesta pertinença condiona el tractament de la immigració a l'Estat.

8.1. Immigració a la UE

Actualment, els percentatges respecte a la població estrangera en el total de la població comunitària es mouen en un 5%. Els fluxos d'immigració que han anat arribant als països que pertanyen a la Unió Europea no han seguit una tendència lineal al llarg dels anys i, tot i les restriccions que s'han posat a la immigració, el volum d'immigrats ha augmentat globalment en les darreres dècades. Tant és així, que els països de la Unió Europea porten força anys rebent més d'un milió d'immigrats anualment. (EUROSTAT, 1996)

Respecte al volum i la composició per nacionalitat dels estrangers que han arribat als diferents estats membres existeixen diferències importants. Els països que en aquests darrers anys han estat rebent més immigrants són Alemanya, Regne Unit, Suècia, Països Baixos, França, Bèlgica i Itàlia.

En el recull de dades realitzat per EUROSTAT sobre l'evolució de la població entre els anys 1985 i 1994, es constata que en el conjunt dels deu anys, la població nacional s'ha incrementat només un 1,5%, la comunitària un 10% i la població que viu a la Unió Europea, però que prové de tercers països, s'ha incrementat un 50%. Clarament es demostra que hi ha un creixement important de les afluències d'immigrats no comunitaris.

8.2. Tractament de l'estrangeria a la UE

En l'elaboració de polítiques europees referents al tractament de l'estrangeria es pot parlar de dos procediments diferents. L'autor Niessen (1996) en fa la següent distinció:

- a) Procediment comunitari. La presa de decisions és realitzada per part de les institucions comunitàries. Aquest sistema s'ha utilitzat fonamentalment amb relació a les polítiques relatives als desplaçaments de ciutadans comunitaris dins la Unió Europea, així com en la igualtat de tracte d'aquests ciutadans.
- b) Procediment intergovernamental. La presa de decisions és realitzada per part dels estats membres en col·laboració conjunta. Aquest sistema s'ha utilitzat per elaborar polítiques relacionades amb la immigració no comunitària i al dret d'asil. Cada país elabora les polítiques d'admissió, residència i treball per als immigrants no comunitaris en funció de les situacions polítiques, econòmiques i històriques.

Aquest és el cas, per exemple, de països amb història colonial, els quals reconeixen estatus especial per als ciutadans que provenen de les seves colònies antigues. Però el fet que es reservin els temes relacionats a la immigració a les polítiques nacionals porten a dificultar una política comuna d'immigració.

Si es fa un breu repàs històric del tractament de l'estrangeria a l'Europa comunitària es pot començar a parlar del Tractat de Roma del 1957, el tractat fundador, el qual ha estat reformulat tres vegades. Concretament l'any 1986 amb l'Acta Única Europea, el nou Tractat de la Unió Europea l'any 1992 o Tractat de Maastricht i el Tractat d'Àmsterdam de 1997.

La supressió de les fronteres internes dins la Unió Europea va ser efectiva a partir de l'1 de novembre de 1993 amb el Tractat de Maastricht, just en el mateix moment que els controls a les fronteres exteriors es feien més intensos. Un cop es posa en vigor el Tractat d'Àmsterdam l'1 de maig de 1999, el ciutadà comunitari es pot desplaçar, assentar-se i treballar lliurement en qualsevol dels

països de la Unió, tenint adquirits els drets laborals, socials i polítics. L'única restricció legal dels ciutadans comunitaris és el dret al vot a les eleccions nacionals.

A banda dels acords presos per la totalitat de països membres de la Unió, val a dir que n'hi ha hagut que no han inclòs tots els estats membres. Un d'ells, l'Acord de Schengen l'any 1985, va ser recolzat solament per Bèlgica, Holanda, França, Luxemburg i Alemanya. Aquests països van arribar a acords internacionals i van establir un sistema per implementar les mesures adoptades. De totes maneres, a partir del Tractat d'Àmsterdam, el Conveni Schengen va quedar integrat a la Unió i es va finalitzar l'etapa de l'existència de dos sistemes separats a dins del marc de tots els països membres.

Del 1985 fins al 1993 els dotze països membres de la Unió Europea van treballar conjuntament per adoptar mesures en l'àmbit de la delinqüència internacional i també de la immigració. D'entre les resolucions més importants cal mencionar la Convenció de Dublín (1990) que fa referència bàsicament als refugiats, acordant-se que la responsabilitat sobre cada refugiat la mantindrà el país al qual hi hagi entrat primer. Si el país li nega la situació de refugiat, aquest no la podrà demanar a cap altre estat membre de la Unió.

Queda clar que actualment la tendència comuna en el tractament de l'estrangeria no comunitària a la Unió Europea és la del control i restricció de les entrades i la d'integrar els immigrants que ja són residents. Quant a la integració, com que les polítiques referents a aquesta qüestió pertanyen a l'àmbit nacional fa que s'hagin emprès estratègies diferents en cadascun dels estats membres. De totes maneres, sí que s'han abordat algunes actuacions a nivell comunitari pel que fa a la integració dels immigrants assentats i són accions per lluitar contra el racisme i la xenofòbia.

8.3. Models d'integració

Tot i que a la majoria de països europeus la diversitat cultural interna no és pas nova, la qüestió de la diversitat cultural ha esdevingut objecte d'interès polític. De totes maneres, el que realment ha plantejat un problema polític nou no ha estat la diversitat cultural interna o la immigració comunitària, sinó la immigració de persones procedents de l'anomenat Tercer Món i el problema que ha sorgit ha estat el de com incorporar els nousvinguts. Cal ressaltar que en l'àmbit de la Unió Europea no existeix ni una política migratòria ni una política social comuna, tenint cada país sobirania plena per dissenyar la seva estratègia i els organismes de la Unió Europea sols elaboren recomanacions.

Respecte a la política d'integració de la immigració extracomunitària, es poden distingir diferents models tot i que cal prendre'ls sols d'una manera orientativa i flexible. Tapinos (1993) en distingeix tres:

- Model assimilacionista: es caracteritza per entendre la immigració de fora d'Europa com d'assentament permanent, donant accés màxim a la ciutadania i acceptant mínimament la diferència cultural. L'exemple que s'aproxima més a aquest model dins dels estats membres de la Unió Europea és França.
- Model pluriculturalista: es caracteritza per entendre la immigració extracomunitària com a permanent, restringint l'accés a la nacionalitat, però no tant a la ciutadania i accepta un cert grau de multiculturalitat pública o comunitària. Alguns exemples de països membres de la Unió Europea que s'hi aproximen són els Països Baixos i el Regne Unit.
- Model segregacionista: la immigració estrangera s'ha vist com a fenomen temporal, sense donar la possibilitat d'accés a la nacionalitat i amb una acceptació de la diferència cultural com a fenomen segregat de la societat nacional. Aquest és el cas dels treballadors hostes a Alemanya.

A l'hora de parlar de polítiques públiques en el camp de la immigració i de les relacions interculturals podríem parlar de moltes dimensions però en aquest apartat sols se'n citaran dues, seguint a Jordi Pascual (2000):

- Les estratègies de participació ciutadana

En les polítiques a nivell d'estats membres de la Unió Europea aquestes estratègies han reflectit diferències. A Gran Bretanya, per exemple, es van crear uns òrgans de representació de les minories culturals a escala municipal, els *Community Relations Councils*, afavorint la formació de *lobbies* o grups de pressió entre la població immigrada. A França, en canvi, la inexistència d'organismes específics ha afeblit el moviment associatiu entre persones d'origen immigrant. Als Països Baixos s'ha seguit una política per incentivar la participació de les associacions i els col·lectius d'immigrants als organismes de gestió generals.

- L'aparició o absència de grups professionals de promoció/gestió de la interculturalitat

A nivell de països membres de la Unió Europea també es troben diferències. En els països de tradició pluriculturalista hi ha espais de professionalització (mediació intercultural, assessors en qüestions tècniques, etc.) que sovint estan vinculats a l'Administració local o bé a les associacions dels col·lectius d'immigrants. En els països de tradició assimilacionista, en canvi, qui ha assumit les qüestions relacionades amb la immigració són figures i camps professionals ja existents (treball social, educació escolar, etc.)

8.4. Polítiques educatives envers la immigració¹³

En aquest apartat, hom se centra 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

¹³ Una part important d'aquest apartat s'ha extret del llibre de ETXEBERRÍA, F. (2000); *Políticas Educativas en la Unión Europea*. Ariel, Barcelona.

i la Comunitat Europea. Han estat uns progressos que han tingut lloc a causa de 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 amb 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 amb 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 a l'entorn de l'educació de fills d'immigrants ha produït una sèrie de textos normatius. Etxeberría (2000) cita els següents:

- Contribució del Fons Social Europeu

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 per als 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'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 amb 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 a l'entorn de 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 palès 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.

- Dictamen 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'immigrants es pot parlar de diferents possibilitats:

- Programes extraescolars, impartint-se classes fora de l'horari escolar.
- Programes que s'insereixen 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 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 (Etxeberria, 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 es pot 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 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 donat prioritat, cada vegada més, a l'enfocament intercultural de l'educació, s'ha 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, els sistemes educatius no han d'oblidar que la integració nacional és una qüestió permanent en totes les nacions, ja siguin velles o noves. I al mateix temps, tenen un paper molt important a l'hora d'assegurar que el procés educatiu encari les qüestions relacionades amb 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 als immigrants; però, alhora, hom s'ha pogut adonar 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 s'ha 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 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, als quals s'ha fet referència, 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)

9. La immigració a l'Estat espanyol

Pel que fa a la immigració estrangera a l'Estat espanyol cal dir que durant aquests últims anys els fluxos migratoris han patit canvis importants. El retard en la industrialització i desenvolupament urbà d'una bona part del segle XX envers els països més avançats d'Europa, fa que l'Estat sigui emissor de mà d'obra sobretot cap a Amèrica Llatina (molt majoritària durant les primeres dècades del segle XX) i Europa (principalment durant la dècada dels 50 i dels 60).

A finals dels anys 70 i a principis dels anys 80 aquesta tendència s'inverteix i, en canvi, el que succeeix és el fet que hi ha un nombre de retorns d'emigrants espanyols cap a l'Estat. A més, durant aquests anys comencen a arribar els primers fluxos de treballadors estrangers coincidint amb el tancament de fronteres de la majoria de països europeus i amb una normativa dispersa envers la immigració. D'aquesta manera, l'Estat espanyol, que havia estat emigrant des de feia unes dècades, es va convertir en receptor d'immigrants estrangers.

La procedència de la immigració a l'Estat espanyol és molt diversa: tant hi ha estrangers que provenen del Primer Món com del Tercer Món i, alhora, la immigració que prové del Tercer Món està diversificada, com a resultat de la globalització de fluxos humans. A més, la immigració a l'Estat espanyol mostra una pauta de concentració, és a dir, els immigrants estrangers tendeixen a concentrar-se en certes comunitats autònomes i en certes entitats territorials d'àmbit local.

Aquesta distribució de les diferents comunitats d'estrangers no té a veure amb l'atzar. El cas, per exemple, de la concentració de veneçolans a les Canàries, està relacionat amb l'existència d'una colònia important de canaris a Veneçuela. La gran concentració de gambians a Catalunya es remunta a la immigració que es va iniciar a la comarca del Maresme a finals dels anys 70.

Des de l'inici de la immigració fins ara, la immigració està experimentant canvis importants. Un d'ells és el seu gran increment i, l'altre, el fet que de la immigració comunitària s'ha anat passant a un volum molt important d'extracomunitària. A més, es va iniciant un procés de dispersió d'immigrants per tot el territori espanyol, assentant-se cada vegada en més comunitats autònomes.

Respecte a les comunitats migrants de l'Estat espanyol, el Colectivo IOÉ (1999) en va establir una primera classificació que és la següent:

- Les comunitats caracteritzades per la seva homogeneïtat ètnica i econòmica amb la població autòctona. Persones que no es distingeixen pels seus trets físics, que ocupen habitatges i llocs de treball similars o superiors a la mitjana.
- Grups ètnics que mantenen les seves pautes diferencials, de manera visible, però que s'insereixen en un estatus econòmic similar al mitjà dels autòctons i no pateixen actituds d'exclusió. Es pot parlar de grups de professionals d'origen llatinoamericà i de l'Orient Mitjà, o de residents procedents de països de la Unió Europea.
- Col·lectius que es posicionen com a minories ètniques, és a dir, en situació d'inferioritat o de marginació respecte a la majoria social. En el cas de l'Estat espanyol es pot parlar de gitanos (tot i ser plenament espanyols des del punt de vista jurídic) i d'immigrants magribins i subsaharians.

9.1. Marc legal de la immigració a l'Estat espanyol

Als anys 80, amb el creixement de la immigració, el govern espanyol es va plantejar la necessitat d'una legislació específica per a estrangers. L'any 1985, amb el govern del PSOE, es va aprovar la *Ley sobre los Derechos y Libertades de los Extranjeros en España, Ley Orgánica 7/1985*, més coneguda amb el nom de *Ley de Extranjería* (LOE), la qual dificultava l'estada legal a l'Estat espanyol, ja que l'obtenció d'un permís de treball venia condicionada a tenir

una oferta de treball. Aquesta llei es va aprovar just abans de l'ingrés de l'Estat espanyol en la llavors anomenada Comunitat Econòmica Europea (1986). La immigració era un fenomen important que els governs europeus pretenien controlar tant en els seus països com en els nous membres.

L'objectiu principal de la LOE era el de reduir el mínim l'arribada de treballadors estrangers, admetent-los per períodes curts (el primer permís de treball i de residència només podia durar un any i la seva renovació era per un altre any). La llei suposava que l'immigrat quan acabava el contracte de treball o perdia la feina havia de tornar immediatament al seu país i si no ho feia se l'expulsava. La LOE no preveia ni el reagrupament familiar ni la prestació de serveis socials als immigrants.

Tot i les dificultats exposades, el nombre d'estrangers en situació tant regular com irregular va créixer a un ritme molt ràpid i, tot i que en anys posteriors hi va haver una multitud de mesures encaminades a dificultar l'entrada i l'estada dels estrangers no comunitaris a l'Estat espanyol, el fenomen de la immigració continua.

Pel que fa a les regularitzacions que s'han portat a terme durant aquests últims anys, cal parlar del procés de regularització de l'any 1986 per a tot tipus de residents en situació irregular i no solament treballadors. L'any 1991 hi va haver una altra regularització que es va dirigir sols a treballadors, ja que estava pensada per a treballadors que poguessin acreditar una estada anterior al 15 de maig de 1991 i que tinguessin una oferta o un contracte de treball. D'aquest segon procediment de regularització d'estrangers, se'n van beneficiar unes 130 mil persones, moltes de les quals eren africanes. L'any 1994 va tenir lloc una nova regularització per regular el procediment de reagrupament familiar de les famílies estrangeres no comunitàries que vivien a l'Estat espanyol (ara bé, mantenint les dificultats existents per a la seva tramitació).

El 1996, amb el govern del PP, hi ha una modificació de la *Ley de Derechos y Libertades de los Extranjeros* suposant un procés de redocumentació al qual podien accedir tots els estrangers que haguessin entrat al país abans del gener d'aquell mateix any i haguessin tingut alguna vegada un permís de treball o de residència o bé fossin familiars d'aquestes persones. De totes maneres, la regularització va ser molt menor que la de 1991 i, bàsicament, només es van poder legalitzar les persones que havien aconseguit el permís el 1991 i els seus familiars.

Amb la modificació del reglament d'aplicació de la llei, el febrer de 1996, es van introduir els permisos de treball i de residència indefinits, a partir de cinc anys de residència confirmada, es va regular el reagrupament familiar i es van ampliar els drets dels immigrants. Més endavant, el març de 1998, diversos partits polítics van presentar una sèrie de proposicions de llei a les Corts per elaborar una nova llei que va ser aprovada l'11 de gener amb la denominació de *Ley Orgánica sobre los Derechos y Libertades de los Extranjeros en España y su Integración Social* (LODILE), entrant en vigor el 2 de febrer del 2000. La llei orgànica 4/ 2000 que va ser aprovada sense el suport del Partit Popular, donava accés a la residència temporal de dos anys. La nova llei va suposar un canvi important respecte de la situació jurídica anterior.

Respecte als reagrupaments familiars, es facilitava la consecució d'un permís de residència permanent sense exigir cinc anys de residència temporal continuada. Quant als immigrants irregulars, la LODILE habilitava instruments que permetessin la seva regularització després de dos anys d'estada continuada al territori si tenien una oferta de treball. Alhora, la seva situació irregular no es configurava com a infracció sancionable amb l'expulsió, la qual només podia donar lloc a una multa.

La llei orgànica 8/2000, de 22 de desembre, procedeix de la reforma de la LODILE, després de pocs mesos que aquesta llei entrés en vigor. Aquesta reforma va tirar endavant gràcies a la majoria absoluta del PP, partit que sosté

actualment el govern estatal. Es pren com a fonament la voluntat de combatre l'entrada i l'estada irregular i s'adopten diverses mesures en aquesta direcció. El canvi més transcendent de la reforma és el de tornar a configurar com a infracció sancionable amb l'expulsió, el fet de trobar-se al territori nacional sense permís de residència ni permís de treball i, d'aquesta manera, l'estada irregular torna a ser motiu suficient per provocar l'expulsió de l'estranger.

Aquesta reforma no dóna resposta a un problema molt important: la situació en què queden els immigrants amb una ordre d'expulsió pendent d'executar. Aquests no poden regularitzar la seva situació ni tampoc poden aconseguir un contracte de treball que els permeti mantenir-se fins que l'Administració els expulsi.

La LO 8/2000 manté el contingent de treballadors com a eina fonamental d'entrada regular, encara que configurant la seva convocatòria anual com a potestat del govern i no com a obligació. Pel que fa a la previsió relativa a l'entrada de temporers, sols es modifica respecte a l'aplicació de criteris especials per a determinades nacionalitats en funció del principi de reciprocitat. D'aquesta manera, el govern central tracta de posar en pràctica una política de control de fluxos migratoris, fent ús del contingent com a via principal d'entrada tant per determinar el nombre de nous immigrants, com per determinar les seves nacionalitats. El govern disposa de capacitat de selecció dels immigrants en funció de la seva presumpta capacitat d'arrelament. Aquest és el cas, per exemple, dels immigrants procedents de Llatinoamèrica "amb un bagatge cultural més proper".

Finalment, dir que la reforma de la LODILE parteix del seu articulat i, per tant, s'ha modificat parcialment el seu contingut. Alhora, no es pot oblidar alguns progressos interessants introduïts per primer cop per la reforma.

Al marge de la llei, una altra de les vies que ha utilitzat el govern espanyol per al control de la immigració ha estat el sistema de "cupos" o contingents. L'any 1993 es va aprovar un acord amb el qual es determinava un contingent d'autoritzacions de treball per a estrangers no comunitaris per aquell any. No

obstant, les ofertes de treball han estat limitades a uns sectors concrets i hi ha un nombre d'autoritzacions limitades per a cada comunitat autònoma. Amb aquest sistema de contingents l'empresari fa una oferta de treball a un treballador estranger que teòricament està al seu país, però que en realitat es troba aquí en situació il·legal. El sistema de contingents, per tant, ha funcionat com a regularització encoberta; ja que la majoria de permisos que s'han concedit han estat majoritàriament per a immigrants irregulars que es trobaven a l'Estat espanyol.

9.2. Polítiques socials referents a la immigració

Respecte a les polítiques immigratòries i socials, a l'Estat espanyol no es pot parlar encara d'un model acabat, tant pel desenvolupament recent de polítiques oficials destinades als col·lectius d'immigrants com també per la manca de definició d'unes línies orientadores fins als anys 90. Al mateix temps, hi ha hagut un altre factor que ha tingut a veure amb el fet de tenir un model encara inacabat, aquest ha estat el canvi de majoria política de l'any 1996, que va deixar a l'aire la continuïtat de les línies que va traçar l'última legislatura dominada pel PSOE.

Pel que fa a polítiques d'integració d'immigrants assentats a l'Estat espanyol, val a dir que a l'any 1994 es va aprovar el *Plan para la Integración Social de los Inmigrantes*, amb objectius com: promoure una convivència basada en valors democràtics i actituds tolerants, garantir una situació jurídica i socialment estable a l'immigrant, eliminar discriminacions injustificades, lluitar contra el racisme i la xenofòbia, etc. Aquest pla pretenia constituir el marc per a una política activa d'integració social, ja que les polítiques migratòries fins a l'any 1993 s'havien reduït a la legislació migratòria.

El pla va contemplar la creació de dos instruments específics per assegurar l'efectivitat de la seva aplicació, concretament el *Foro para la Integración de los Inmigrantes* i el *Observatorio Permanente de la Inmigración* (OPI). L'objectiu d'aquest Fòrum era el de servir de canal per a la participació i el diàleg, i de via

d'implicació de tota la societat en la cerca de solucions i alternatives per a la integració dels immigrants.

L'OPI es va constituir per elaborar diagnòstics que permetessin conèixer a cada moment la situació real i poder fer d'aquesta manera, un diagnòstic sobre l'evolució i les conseqüències que tingués la immigració a la societat receptora.

De totes maneres, no s'ha definit encara un model d'integració, tot i haver-se assenyalat alguns principis per articular-lo i haver-se desenvolupat tota una sèrie de mesures que condicionen les estratègies d'inserció de les diferents comunitats d'immigrants. Actualment es parla d'integració com a model ideal; però, en realitat, es tenen diferents idees d'aquest terme. En la literatura científica el concepte "integració", aplicat als immigrants, sembla haver-se anat encunyant en contraposició al d'assimilació. Un dels fonaments de la integració és, en oposició a l'assimilació, el respecte cap a les diferents cultures dels immigrants.

La consideració de la integració com una forma determinada d'incorporació de la població immigrada a la societat receptora és un procés progressiu, que té múltiples dimensions i, per tant, no es pot reduir la integració a un vessant cultural, com es tendeix a fer en molts casos. A més, el procés d'incorporació no afecta únicament la comunitat immigrada, sinó també la societat receptora (Pumares, 1996). Així mateix, s'ha de recordar que no es pot parlar d'integració de la immigració en un context on hi ha desigualtats, ja que en aquest cas s'estaria parlant d'una integració entre els marginats.

9.3. Inserció ciutadana per part de les comunitats d'immigrants

El Colectivo IOÉ (1999) ha detectat el predomini de quatre estratègies d'inserció ciutadana per part de les comunitats d'immigrants assentades a l'Estat espanyol:

- Estratègia d'ocultació: es dissimulen o s'esborren les diferències amb la societat autòctona.

- Estratègia de doble vincle: quan els immigrants consideren que les dues referències (societat d'origen i d'assentament) són incompatibles però resulta forçós mantenir-les.
- Estratègia de tancament comunitari: les relacions i pràctiques quotidianes es desenvolupen fonamentalment dins de xarxes familiars i ètniques, reduint els contactes amb l'exterior a allò obligat (tràmits, treball, escola...)
- Estratègia d'inserció a la pluralitat: quan es reclama el mateix tracte i iguals drets que els altres ciutadans.

Les diferents estratègies d'inserció ciutadana depenen de com s'hagin resolt altres situacions del procés migratori com, per exemple el treball, la família, la relació amb la cultura d'origen, etc., i també depenen dels condicionants que sorgeixen en el país d'assentament, sobretot de la política oficial respecte a la immigració i de l'opinió pública a l'entorn dels estrangers.

9.4. Polítiques educatives envers la immigració ¹⁴

9.4.1. Estat espanyol

La Constitució espanyola ha reconegut el dret a l'educació com un dret fonamental. El dret a l'educació de tots els nens i nenes neix a partir de la Declaració Universal dels Drets Humans (ONU, 1948) que es concreta en el Pacte Internacional dels Drets Econòmics, Socials i Culturals (ONU, 1966) i en diversos tractats posteriors sobre immigració. En la Convenció sobre els drets del nen (ONU, 1989), l'article 28 insisteix en què el dret a l'educació inclou l'ensenyament primari obligatori i gratuït per a tots els nens i nenes.

Tot i que la Constitució espanyola reconeix el dret a l'educació, inicialment el dret dels immigrants a l'educació es reduïa solament en aquells que eren residents. En els últims anys, aquest dret inclou tots els nens i joves en edat

¹⁴ Bona part d'aquest apartat s'ha extret de AJA, E. (2000); "La regulació de l'educació dels immigrants" a A.D. *La immigració estrangera a Espanya. Els reptes educatius*. Fundació "la Caixa", Barcelona.

escolar, al marge de la situació legal de les seves famílies. S'ha de tenir present que els tractats internacionals ratificats per l'Estat espanyol són normes directament aplicables i, consegüentment, no es podia restringir l'educació als immigrants amb situació regular, ja que sinó resultava inconstitucional. D'aquesta manera, hi ha tota una sèrie de tractats internacionals firmats per l'Estat espanyol que estenen el dret a l'educació a tots els fills i filles d'immigrants, al marge de la situació legal dels seus pares.

El desenvolupament del dret a l'educació previst a la Constitució ha estat realitzat per tres lleis bàsiques de l'Estat i per alguns reglaments. Les lleis són: Llei orgànica 8/1985, de 3 de juliol, reguladora del dret a l'educació (LODE); Llei orgànica 1/1990, de 3 d'octubre, d'Ordenació general del sistema educatiu (LOGSE) i Llei orgànica 9/1995, de 20 de novembre, de la participació, l'avaluació i el govern dels centres docents (LOPEG).

En matèria educativa, la LOGSE no fa una distinció particular dels alumnes immigrants, considerant que les desigualtats derivades de les situacions econòmiques i socials s'apliquen a tots aquells alumnes amb unes necessitats educatives especials, és a dir, a aquells alumnes que tenen condicions difícils per continuar amb normalitat els estudis i que necessiten recursos addicionals. La LOGSE introdueix un seguit de mesures destinades a compensar les desigualtats en l'educació i habilita els poders públics per adoptar accions específiques que afavoreixin la igualtat, que poden recaure tant sobre persones com sobre grups o àmbits territorials que es trobin en situacions desfavorables.

Respecte a la diversitat cultural dels fills d'immigrants, ja es feia esment que a escala comunitària hi ha diferents textos normatius (informes, dictàmens, programes...) que en fan referència i un dels objectius primordials és el de promoure l'ensenyament de la llengua materna dels immigrants. Envers aquest aspecte, l'Estat espanyol té un acord firmat amb el Marroc (*Convenio de Cooperación Cultural entre España y Marruecos, de 14 d'octubre de 1980*) i a l'article 4 s'especifica que el govern espanyol facilitarà l'ensenyament de la llengua àrab als alumnes marroquins escolaritzats en centres primaris i secundaris espanyols. Actualment, en determinades zones on la presència

d'alumnat àrab és important, es porten a terme cursos en horari extraescolar per facilitar-los l'aprenentatge d'aquesta llengua.

De totes maneres, s'ha comprovat que de moment l'ensenyament de la llengua materna dels immigrants no s'ha considerat seriosament. I, alhora, cal destacar el fet que no tots els nens i nenes d'origen marroquí escolaritzats a l'Estat espanyol tenen com a llengua materna l'àrab. Contràriament, un nombre important d'aquests és d'origen berber, amb una llengua pròpia -el *tamazigh*-, amb tota una sèrie de formes dialectals com, per exemple, el *shejja* o rifyeny.

Pel que fa a la formació religiosa, en els Acords amb la Santa Seu, de 1979, sobre ensenyament i cultura, es va preveure l'ensenyament de la religió catòlica a tots els nivells docents i es va equiparar a la resta d'assignatures, a pesar de no ser de caràcter obligatori, provocant polèmiques sobre l'ensenyament de la religió. La *Ley Orgánica de Libertad Religiosa, de 1980*, estableix que els poders públics adoptin les mesures necessàries per facilitar la formació religiosa als centres docents públics.

La LODE reconeix que els pares tinguin dret a triar la formació religiosa i moral que estigui d'acord amb les seves pròpies conviccions. Alhora, la LOGSE (de 16 de desembre de 1994) estableix que l'ensenyament de la religió s'ajusti als Acords de l'Estat espanyol amb la Santa Seu i les altres confessions. Els acords s'han firmat amb les confessions evangèliques, jueves i islàmiques i han estat aprovats per tres lleis de 1992. Aquestes lleis garanteixen l'exercici del dret dels alumnes a rebre ensenyament religiós que no sigui el catòlic en centres docents públics i privats concertats. Però la seva aplicació encara està molt retardada davant de tota una sèrie de problemes pràctics que s'han plantejat, especialment relacionats amb el perfil de docents que es demana.

9.4.2.Catalunya

A l'Estat espanyol, tot i haver-hi una política educativa estatal, n'hi ha també una altra d'autonòmica que dóna compte d'una descentralització relativa. Les

competències de les comunitats autònomes, per tant, tenen un nivell d'autonomia important i l'Estat únicament aprova les lleis bàsiques, de línies generals, atribuint a les comunitats autònomes el poder d'aprovar les lleis que desenvolupin aquelles bases, els reglaments que concretin les lleis i tota la gestió del sistema escolar.

Catalunya té competències plenes en educació, però no exclusives tal com demana el Parlament català, des de l'inici en què va ser comunitat autònoma. Altres comunitats, en canvi, les han anat rebent més tard i algunes fins fa poc seguien encara sota la competència de l'Administració central (territori MEC). El fet que Catalunya tingui plenes competències en educació és molt important perquè d'aquesta manera té capacitat per formular i aprovar lleis orgàniques i reglaments, ara bé, sempre respectant les lleis bàsiques de l'Estat. Així doncs, la llei bàsica de l'Estat assegura unes mínimes condicions iguals per a tots i ofereix a les comunitats autònomes la possibilitat d'experimentar unes polítiques públiques més efectives, segons les condicions i el caràcter de l'educació en el seu territori.

A Catalunya s'evidencia un escàs interès per elaborar lleis educatives, concretant-se poc els objectius generals de les lleis bàsiques i a penes s'han buscat solucions noves. Tan sols el País Basc té una llei general sobre educació no universitària (Llei 1/1993, de l'Escola Pública Basca) mentre que a Catalunya i a la resta de comunitats autònomes s'estenen les lleis bàsiques mitjançant decrets, els quals sols necessiten que els aprovi el govern, sense debat públic.

A Catalunya hi ha diferents institucions i programes educatius dirigits als fills i filles d'immigrats¹⁵. El Programa d'Educació Compensatòria i el Servei d'Ensenyament del Català, conjuntament amb els Equips d'Assessorament Psicopedagògic (els quals atenen els alumnes amb dificultats d'aprenentatge)

¹⁵ La informació sobre els Serveis i Programes educatius del Departament d'Ensenyament, respecte a l'escolarització d'alumnat estranger, ha estat extreta a partir de l'article de 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*, 2001, núm. 116.

són els que faciliten suport als centres. Els objectius bàsicament són els següents:

1. SEDEC (Servei d'Ensenyament del Català)

Assessora, orienta els centres i els facilita suport respecte a l'ensenyament del català dels alumnes estrangers nouvinguts que no es poden comunicar en aquesta llengua, que és la llengua de transmissió a les escoles. L'objectiu bàsic del programa és facilitar que aquest alumnat es pugui comunicar i segueixi els aprenentatges escolars al més aviat possible.

En l'educació primària, facilita suport als centres per mitjà de seminaris adreçats als mestres i tallers per a l'alumnat. Aquests tallers poden ser de sis a deu hores setmanals i estan en funció del nombre d'alumnes estrangers matriculats al centre. Hi ha algunes escoles de primària que disposen, a més, d'auxiliar de conversa per facilitar la immersió lingüística del seu alumnat.

En l'educació secundària obligatòria, el SEDEC desenvolupa els Tallers d'Adaptació Escolar i Aprenentatges Instrumentals Bàsics (TAE) que poden ser de dues modalitats: una d'interna, en un centre d'ESO, quan aquest ha escolaritzat un nombre important d'alumnes immigrants i una altra, la del TAE de zona, quan l'alumnat estranger està escolaritzat en diversos centres.

2. (PEC) Programa d'Educació Compensatòria

L'Educació Compensatòria en un primer moment es destinava als alumnes amb handicaps físics o mentals, però posteriorment es va aplicar als alumnes amb un bagatge inferior a la resta, tant si procedien de mitjans socialment empobrits com de mitjans culturalment empobrits.

En relació als alumnes d'origen estranger, aquest programa orienta els centres i els propis alumnes i els facilita suport per tal d'aconseguir el desenvolupament d'una educació intercultural i la prevenció de qualsevol tipus d'exclusió social. Respecte a l'alumnat les seves actuacions són les següents:

- Ajuda al centre en la detecció dels coneixements inicials de l'alumne, quan aquest no disposa d'un expedient acadèmic.
- Dóna suport al centre en l'elaboració del currículum individual de l'alumne.
- Aporta materials didàctics per tal que l'alumnat pugui seguir de forma adequada el currículum escolar.
- Col·labora conjuntament amb el centre en el seguiment del procés escolar de l'alumne.
- Fa un seguiment i dóna atenció específica a l'alumnat.

Respecte al centre docent cal esmentar les següents actuacions:

- Informa els mestres i professors sobre aspectes culturals i socials de l'alumnat estranger.
- Ofereix pautes per afavorir la relació entre les famílies i el centre.
- Ajuda el centre en la confecció del pla d'acollida.
- Orienta en el desenvolupament de l'educació intercultural en el projecte educatiu, en el projecte curricular i en altres documents de què disposa el centre.

A banda d'aquests serveis i programes, el PEC i el SEDEC, conjuntament amb els centres, han elaborat materials didàctics i, també, s'han desenvolupat diferents modalitats de formació tant per a professionals dels programes i serveis, com per a mestres (a través dels plans de formació de zona o bé des de la Subdirecció General de Formació Permanent del Professorat).

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

En aquests moments, hom es troba mancat 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. Així i tot, 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 s'ha 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 immigrat 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 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.

10. Aclariments terminològics

10.1. Criteris terminològics per a l'elecció del terme "Gàmbia"

El terme "Senegàmbia" no és nou, encara que sempre hi hagi hagut una certa ambigüitat i arbitrarietat en la seva definició. Raymond Wood il·lustrava els principals assentaments europeus de la costa d'Àfrica entre 1600 i 1800 i ja feia servir aquest terme. Entre 1776 i 1783 també el van fer servir anglesos i francesos.

L'any 1982, les repúbliques de Senegal i de Gàmbia van formar la confederació política de Senegàmbia, però sols va durar set anys. Adriana Kaplan (1998) prefereix utilitzar aquest terme tant pel fet geohistòric com pel fet etnolingüístic, ja que aquesta regió comparteix ètnies (madinga, wolof, fula, sarahule...) i llengües (madinga, wolof, fula, soninké...).

De totes maneres, s'ha preferit utilitzar exclusivament el terme Gàmbia i parlar de població gambiana per diversos motius:

- Perquè és un país reconegut mundialment. Si es parla amb terminologia política s'ha de distingir entre dos països: Gàmbia i Senegal.
- Gàmbia i Senegal estan funcionant amb dos models diferents pel que respecta a sistemes judicials, monedes, sistema educatiu oficial. Gàmbia té un model de partida britànic (va ser colonitzada per britànics) i Senegal té un model de partida francès (va ser colonitzada per francesos).
- Les llengües oficials són diferents: anglès a Gàmbia i francès a Senegal. A nivell de llengües pròpies, a Gàmbia la llengua nacional més parlada és el madinga i a Senegal és el wolof.

- Senegal i Gàmbia comparteixen orígens històrics i culturals, però aquests orígens també són compartits per altres països subsaharians.

- Es troben ètnies i llengües que no són exclusivament compartides entre Senegal i Gàmbia, ja que també es poden trobar en altres països subsaharians.

- Des de 1989 la confederació “Senegàmbia” ja no existeix.

- Els gambians que es troben a casa nostra se senten identificats amb el terme gambians i no pas amb el de “senegambians”.

- En els municipis d'estudi, el col·lectiu senegalès és molt minoritari i, en canvi, la població subsahariana dominant és la que procedeix de Gàmbia.

Així doncs, al llarg de la tesi hom s'ha referit sempre a Gàmbia en termes polítics per tal d'identificar el país d'origen del col·lectiu.

10.2. Aclariment a l'entorn del terme soninké

Els soninkés reben diferents apel·lacions segons el territori de residència. Per exemple, s'anomenen *marka* a Mali, *wagobe* al país Hausa (Nord de Nigèria), els *mossi* (Burkina Fasso) els denominen *iarse*, etc. En aquesta investigació sempre que es parli de l'ètnia majoritària objecte d'estudi es parlarà de l'ètnia sarahule, ja que a casa nostra es coneix aquest grup ètnic amb el nom de sarahule. Aquesta és una denominació que algunes ètnies com la fula i la madinga utilitzen per designar els soninké que habiten a l'àrea de Senegal i de Gàmbia i que també serveix a aquest grup ètnic per autoanomenar-se.

De totes maneres, quan es fa referència a tot el grup ètnic en termes generals (els soninkés que habiten a Mauritània, Mali, Senegal, Gàmbia...) s'ha preferit parlar de l'ètnia soninké, ja que culturalment pertanyen a un poble més extens i el terme que s'utilitza per designar aquest grup més ampli és justament el de

soninké. Com que en aquesta tesi hi ha un apartat de la història d'aquest grup, s'ha pensat que queda més clar d'usar aquest terme lingüístic.

10.3. Classificació del món en funció de les desigualtats econòmiques

Actualment hi ha diverses expressions que s'utilitzen per parlar de les desigualtats econòmiques mundials com són: Nord-Sud, països del centre / de la perifèria, països rics / països pobres, països desenvolupats / països subdesenvolupats o en via de desenvolupament. Però la terminologia emprada per parlar de desenvolupament no reflecteix de manera totalment aproximada les dimensions actuals de la pobresa mundial. Sembla ser que el binomi Nord-Sud és el que ho reflecteix d'una manera més aproximada, però s'ha de recordar que el sud no és del tot homogeni, ja que hi ha estats amb una economia emergent. (Castillo 2000)

Com que no hi ha una expressió precisa per parlar d'aquest concepte, en aquesta tesi s'ha utilitzat la paraula "Tercer Món" pel fet que és un terme abastament conegut i comprensible, sobretot quan hom es refereix a la zona africana d'on provenen els immigrants gambians d'aquest estudi. De totes maneres, s'és conscient que aquest terme ha caigut força en desús pel fet que moltes nacions han experimentat un desenvolupament industrial molt important i una millora en els nivells educatius i sanitaris i, en canvi, alguns països estan sotmesos a un greu procés d'empobriment.

Fent un repàs històric sobre l'expressió "Tercer Món", cal ressaltar que va ser utilitzada pel demògraf i economista francès Alfred Sauvy l'any 1952 per referir-se als pobles colonitzats o en procés de descolonització, els quals es trobaven en una situació de pobresa i de dependència econòmica generalitzades. En aquells moments en el món hi havia el bloc d'economia capitalista considerat "Primer Món" i el "Segon Món" d'economia socialista segons el model soviètic. El terme "Tercer Món" es va generalitzar després de la Segona Guerra Mundial, quan els economistes dels països capitalistes desenvolupats es van plantejar

les noves relacions econòmiques que calia establir en els antics països colonitzats o en els que la descolonització semblava inevitable.

10.4. Consideracions referents al terme “retorn”

Un dels objectius principals d'estudi en aquesta investigació és el retorn dels fills i filles d'immigrats gambians al país d'origen dels pares. De totes maneres, pel fet que aquests nens i nenes han nascut a comarques gironines, el terme “retorn” no acaba d'ajustar-se al que entenem amb aquest terme, ja que per retornar a algun lloc s'hi ha hagut d'estar prèviament.

Com que no es trobava un terme adequat per parlar d'aquest fenomen migratori, es va fer una demanda al Centre de Llengües Modernes de la Universitat de Girona, per tal de buscar la millor paraula que definís aquest concepte. Les observacions realitzades van ser les següents:

1.No sembla pas que hi hagi cap terme de l'àmbit de la sociologia o de l'antropologia que designi aquesta pràctica.

2.Com a consulta lexicogràfica, no s'ha trobat cap paraula associada a les idees de 'viatge, anada, desplaçament', etc. que tingués aquest significat precís.

3.Segons les definicions de tots els diccionaris, la persona que fa el “retorn” o la “tornada” ha de ser la mateixa que havia fet l'anada, però en un context apropiat és acceptable que algú altre completi el cicle de desplaçament.

4.”Retorn” té encara un avantatge sobre tots els altres candidats: el doble significat de “retornar”: 'restituir, tornar (alguna cosa)' i 'tornar al lloc de partida'. Tot i que el diccionari només admet que es retornin coses, sembla que ningú trobarà estrany que s'apliqui a persones que, per les circumstàncies que sigui, no poden decidir amb llibertat els seus moviments. Per exemple, “els esclaus capturats van ser retornats als seus amos”, i és evident que els nens i nenes de l'estudi estan en aquestes condicions.

Per tot això, s'ha cregut que aquest terme és del tot adequat, lingüísticament per descriure aquest apartat de la investigació.

10.5. Breu observació entorn als termes: immigrant, origen estranger i mediador natural

En aquesta tesi s'ha preferit utilitzar el terme "immigrant" perquè aquesta paraula fa referència a una persona que emigra i s'instal·la en un lloc determinat formant part de la comunitat d'assentament. El terme "immigrant", en canvi, té connotacions més etèries, és a dir, s'entén que la persona emigra, però mai acaba de formar part de la població on ha realitzat l'assentament.

En aquesta tesi, quan es fa referència a l'origen d'una persona que no té la nacionalitat espanyola, es fan servir tant el terme d'"origen estranger" com també d'"origen immigrant". Ara bé, cal ressaltar que el primer terme que es proposa és menys despectiu que el segon, ja que no redueix l'origen sols a països empobrits. No obstant, en diverses ocasions, s'utilitza el terme "immigrant" per parlar d'aquelles persones que pertanyen a minories culturals desfavorides.

Per últim, es parla de "mediador natural" quan es fa referència a les persones d'un col·lectiu minoritari que són un referent en el seu grup i que realitzen el paper de mediadors culturals sense ser-ho oficialment, sense estar contractats per cap entitat.

II. HIPÒTESIS DE TREBALL I METODOLOGIA EMPRADA

1. HIPÒTESIS DE TREBALL

Considerant que l'objectiu principal de la tesi se centra en el procés migratori gambià a les comarques gironines i més concretament als municipis de Banyoles, Olot i Salt i que els objectius fonamentals són els següents:

1. Analitzar les causes i l'evolució històrica de les migracions gambianes
2. Conèixer la situació educativa a Gàmbia
3. Analitzar els valors dels pares i mares gambians envers l'educació dels seus fills, tant al país d'origen com al país de destí
4. Analitzar l'assentament dels immigrants gambians al país de destí
5. Conèixer la situació de l'escolarització dels nens i nenes d'origen gambià als municipis d'estudi
6. Analitzar el retorn dels nens i nenes d'origen gambià al país d'origen dels pares

Es plantegen les hipòtesis següents:

1. Sobre les migracions gambianes

- 1.1. Les migracions gambianes són un exemple més de les migracions internacionals. Les migracions a Gàmbia formen part des de fa temps de la biografia de molta gent, especialment aquells procedents de zones rurals. Els moviments migratoris gambians i, més concretament, els d'ètnia soninké poden ser vistos com la continuació dels desplaçaments de sempre.

- 1.2. Les circumstàncies econòmiques constitueixen condicions molt importants per a les migracions gambianes. Els migrants gambians busquen amb el seu desplaçament una acumulació de riquesa suficient per millorar les seves condicions de vida i les de la seva família.

2. Sobre l'escolarització a Gàmbia

- 2.1. Els alumnes s'escolaritzen a l'escola de model britànic o bé a l'escola alcorànica, depenent de la religiositat en què viuen les respectives famílies.
- 2.2. Són pocs els nens i nenes escolaritzats en escoles de model britànic a Gàmbia; ja que les despeses educatives representen un esforç important per a molts pares, sobretot de zones rurals.

3. Sobre l'assentament dels immigrants gambians al país de destí

- 3.1. Els assentaments gambians tendeixen a la concentració en zones molt concretes. La presència de gambians a l'Estat espanyol és significativa a Catalunya i, principalment, a comarques gironines pel fet que reuneixen unes condicions positives que afavoreixen l'establiment de població immigrada.
- 3.2. L'ètnia majoritària als municipis d'estudi és la sarahule. Els primers gambians que van arribar a aquests municipis van ser els d'ètnia sarahule i és precisament aquesta l'ètnia majoritària actualment als tres municipis objecte d'estudi.
- 3.3. Els immigrants gambians estan molt vinculats als seus pobles d'origen, els quals són un referent constant a les seves vides.
- 3.4. El col·lectiu gambià i, més concretament, el sarahule és molt hermètic. Les relacions i pràctiques quotidianes es desenvolupen fonamentalment

dins de xarxes familiars i ètniques, reduint els contactes amb l'exterior a allò obligat.

3.5. Els adults gambians a penes parlen el català i la gran majoria de la generació adulta dels municipis d'estudi es relaciona amb la gent autòctona en llengua castellana. Els fills i filles aprenen el català a l'escola i l'utilitzen depenent del lloc on visquin.

3.6. Les polítiques municipals envers el tema de la immigració extracomunitària als municipis que formen part de l'objecte d'estudi han estat minses al llarg de la dècada dels 90. L'absència d'accions concretes per part dels ajuntaments han estat contrarestades, en bona mesura, pel treball que han portat a terme diferents ONG vinculades als municipis.

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

4.1. La majoria de pares no han estat mai escolaritzats ni parlen gaire bé la llengua de destí, per això molts pares sarahules no valoren gaire l'escola catalana.

4.2. Els pares sarahules volen que els seus fills rebin educació alcorànica. Per a ells és molt important que s'ensenyi l'Alcorà i la religió musulmana.

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

5.1. Els nens i nenes d'origen immigrant tendeixen a concentrar-se en certes escoles públiques, que a la llarga poden convertir-se en escoles gueto.

Les concentracions d'alumnat d'origen immigrant dificulten la integració i, a vegades, comporten la marginació d'aquests alumnes.

5.2. L'escolarització d'infants d'origen gambià va agafar els mestres d'educació infantil i de primària totalment desprevinguts. Per fer front a aquesta situació, els mestres han tingut la necessitat d'incorporar diverses estratègies educatives que provenien, fonamentalment, de l'autoformació.

6. Sobre el retorn dels fills i filles d'immigrants gambians al país d'origen dels pares

6.1. El retorn dels fills i filles d'immigrants gambians al país d'origen dels pares és una estratègia migratòria compartida majoritàriament pel col·lectiu sarahule.

6.2. El retorn és percebut per la comunitat educativa com a problemàtic, mentre que el col·lectiu gambià ho percep d'una manera diferent. Envien els fills i filles a Gàmbia perquè coneguin el país, perquè s'impregnin dels valors culturals de la societat d'origen i també com a factor econòmic (poden estalviar més tenint els fills a Gàmbia que tenint-los al país de destí).

6.3. Els nens i nenes d'origen gambià nascuts a Catalunya i retornats al país d'origen dels pares s'adapten fàcilment a l'entorn un cop s'instal·len a Gàmbia.

2. METODOLOGIA EMPRADA

2.1. Introducció

Aquest capítol fa una introducció a les perspectives metodològiques que s'han utilitzat al llarg de la investigació i explica tot allò referent al treball de camp¹⁶, és a dir, els instruments que s'han utilitzat, els escenaris elegits i les limitacions que han anat apareixent.

El treball de camp s'ha portat a terme en dos escenaris diferents, un en el país de destí dels immigrants gambians, concretament en tres municipis de comarques gironines (Banyoles, Olot i Salt) i l'altre en el seu país d'origen, o sigui, a Gàmbia. Per tal d'especificar els dos contextos, s'han separat en dos blocs diferents a la metodologia de treball i al final de cadascun d'ells s'ha adjuntat una cronologia detallada de tot el treball de camp.

2.2. Perspectiva metodològica

Diferents autors afirmen que el mètode de recerca que s'utilitza en una investigació se supedita a les característiques de l'objecte d'estudi i a la naturalesa de les hipòtesis¹⁷. Si es consideren les hipòtesis formulades en aquesta tesi, queda clar que s'emmarquen dins d'una metodologia diversa, malgrat que hi predomini la perspectiva interpretativa.

En aquesta tesi es pot parlar de dues perspectives metodològiques: la perspectiva empíricoanalítica i la interpretativa, i és especialment aquesta última la que ha pres més rellevància a la tesi.

¹⁶ En la literatura anglosaxona s'utilitza aquesta expressió com a sinònim d'observació participant (Giddens, 1991 p. 704). De totes maneres, en aquesta investigació es parla de treball de camp per referir-se a la recollida d'informació primària tant del context d'origen com del de destí.

¹⁷ A.D. (1995); *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Dykinson, Madrid.

La perspectiva empíricoanalítica 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 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, que 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 tesi per analitzar l'objecte d'estudi han integrat aspectes quantitius i qualitatius.

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

Qualitatius: 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 en el país de destí dels immigrants gambians

La recerca s'ha desenvolupat a comarques gironines pel fet de ser unes comarques amb un volum important d'assentaments gambians i, alhora, per ser la província de residència de la investigadora, fet que ha permès un grau de mobilitat molt gran a l'hora de poder portar a terme el treball de camp.

El treball de camp s'ha realitzat en dues fases diferenciades: una primera, que es va portar a terme durant el curs 1999-2000 i una segona durant l'any 2001.

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 d'educació infantil i primària; a membres d'ONG, tècnics i regidors dels municipis d'estudi) i la seva 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. Aproximació informal

Població observada, enregistraments de les dades

Durant el curs 1999-2000 es van observar totes les escoles dels municipis d'estudi (Banyoles, Olot i Salt), en total vint escoles, però en el cas de les privades concertades l'estada va ser molt curta pel fet que hi havia molt pocs alumnes d'origen gambià escolaritzats en aquestes.

Per aproximar-se als centres escolars es van realitzar visites. L'aproximació més llarga es va efectuar en aquelles escoles on hi havia i, sobretot, hi havia hagut un nombre considerable de fills i filles de pares gambians. En el cas de l'escola Baldiri Reixach i de Can Puig de Banyoles i de l'escola de Sant Roc d'Olot, fins i tot es va convidar la investigadora a dinar i va tenir l'oportunitat d'apropar-se més a alguns dels seus mestres.

Al llarg del treball de camp s'ha tingut la possibilitat de conèixer i visitar diferents famílies que resideixen a Olot, bàsicament aquelles que viuen a la vora de casa de l'autora de la tesi i amb les quals havia mantingut una bona relació amb els fills i filles des de feia uns anys. També s'ha pogut realitzar visites a casa de diverses famílies de Banyoles, de Salt i una de Girona. Pel que fa a l'observació de les famílies on hi havia els informants claus, va ser molt més completa la d'Olot pel fet que ja es coneixia l'informant clau i els seus fills.

A Salt, abans de realitzar entrevistes a dues mares gambianes assentades en el municipi, es va visitar l'Escola d'Adults on anaven a classe i, amb l'ajuda de les dues educadores que hi imparteixen classes, es va poder conèixer totes les dones del curs i, d'aquesta manera, l'aproximació a les mares entrevistades va poder ser més cordial.

A la primera fase del treball de camp, es va efectuar una aproximació als alumnes d'educació infantil d'origen gambià de l'escola de Sant Roc d'Olot, als

quals se'ls va fer diverses visites, tant a l'aula com al pati, amb el consentiment de la mestra d'una de les línies de P3. A la segona fase del treball de camp, es va realitzar una aproximació als alumnes de cicle mitjà d'origen gambià de l'escola de Sant Roc d'Olot. Abans d'iniciar les entrevistes, es van fer un parell de visites a l'aula on alguns d'ells anaven a fer reforç i l'aproximació la va facilitar la mestra d'educació especial de l'escola.

L'enregistrament de totes les dades observades es va fer en un quadern de camp i l'anàlisi es va utilitzar com a material de suport.

2.3.1.2. Fonts d'informació consultades

Per conèixer la població gambiana de comarques gironines i, més concretament, la dels tres municipis amb més volum de població gambiana de tota la província, es van consultar sis padrons municipals. No se'n van consultar més perquè alguns coneixedors de la immigració extracomunitària de comarques gironines ja havien donat prèviament els noms dels municipis amb més immigrants gambians. Un cop consultats els padrons municipals, es va poder decidir els tres municipis on es realitzaria el treball de camp, concretament Banyoles, Olot i Salt.

Per tenir enregistrats tots els naixements de nens i nenes d'origen gambià es van treure les dades del Registre Civil dels municipis d'estudi, des de l'any del primer naixement d'aquest origen, concretament l'any 1988, fins al 31 de desembre de 1999, per tal de poder iniciar la recerca. Per completar les dades dels naixements de Banyoles i de Salt també es va consultar el Registre Civil de Girona.

Per elaborar les estadístiques del percentatge d'escolars d'origen gambià en les diferents escoles públiques i privades concertades dels municipis d'estudi durant el curs 1999-2000, es van consultar les dades que va cedir el Departament d'Ensenyament, però hom va trobar que el Departament només

disposava del nombre d'alumnes subsaharians, sense separar-los per nacionalitat. És a dir, l'alumnat d'origen gambià se sumava a la resta d'alumnes subsaharians i no se'n podia realitzar una distinció.

Per tenir informació del nombre d'alumnes per línia i alhora per saber quants nens i nenes d'origen estranger i, específicament, d'origen gambià hi havia matriculats a les escoles dels tres municipis d'estudi durant el curs 1999-2000, es van fer servir les dades que tenia cada centre escolar. Per conèixer les baixes d'alumnes d'origen gambià es va consultar escola per escola i per conèixer la trajectòria migratòria dels infants i dels seus pares, hom es va basar en la informació que va donar cada informant clau dels municipis d'estudi.

Per recollir informació sobre l'escolarització extensiva a Banyoles, a part d'efectuar tota una sèrie d'entrevistes sobre aquest tema a diferents agents educatius, es va consultar els documents que l'EAP (Equip d'Assessorament Psicopedagògic) del Pla de l'Estany havia arxivat i que va facilitar.

Per poder elaborar el mapa d'assentaments gambians a comarques gironines, hom va dirigir-se al Govern Civil, però les úniques dades que van ser facilitades van ser les de l'*Anuario de Migraciones* de l'any 1998, on sols apareixien llistes amb el nombre de gambians de tota la província i, precisament, el que interessava per elaborar el mapa eren les dades de cada municipi. Com que l'Institut d'Estadística de Catalunya (IEC) tampoc no disposava d'aquestes informacions es va optar per realitzar una trucada a cada ajuntament amb l'excepció d'algun ajuntament on, a banda de la trucada, va demanar que s'omplís una instància per tal d'obtenir la informació sol·licitada.

Quant a l'obtenció de dades sobre la immigració gambiana a la Unió Europea, es va connectar amb el Patronat Català pro Europa de Girona, que a través del seu contacte a Bèlgica van poder facilitar les dades de l'any 1997.

Ja, per últim, per poder seguir l'evolució de l'assentament d'immigrats gambians en els municipis d'estudi, es van sol·licitar dues vegades més els

padrons municipals: una va ser la del mes d'abril de 2000 per poder unificar les dades amb la resta de padrons de tots els municipis de la província. L'altra va ser la del mes de desembre de 2001, per tal de tancar la investigació i conèixer exactament quants immigrants gambians hi havia empadronats en els municipis d'estudi.

2.3.1.3. 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 mateix 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"¹⁸.

S'han realitzat diferents models per entrevistar tècnics d'ajuntaments, regidors d'Educació i de Serveis Socials, membres de les ONG, 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.

Cal remarcar que a l'hora de conèixer les polítiques municipals envers la immigració extracomunitària i el repartiment dels alumnes d'origen estranger es van utilitzar les entrevistes, però n'hi va haver alguna on les preguntes més objectives s'havien respost de manera exaltada, apassionada, amb importants dosis de subjectivitat que deformaven, segons el parer de l'autora d'aquesta tesi, el contingut de la resposta.

¹⁸ A.D. (1995); *Técnicas de investigación...*, op.cit., p.123.

Per tal de conèixer el nombre de nens i nenes d'origen gambià que havien estat retornats, així com la mobilitat de les famílies gambianes en el context de la geografia espanyola, a la primera fase del treball de camp es van fer tota una sèrie d'entrevistes informals als interlocutors dels tres municipis d'estudi per poder obtenir aquesta informació. A la segona fase del treball de camp, durant l'any 2001, es van utilitzar les entrevistes informals amb els interlocutors per conèixer més a fons com es vivia la religió en el país d'assentament.

La resta d'entrevistes van ser semiestructurades amb preguntes obertes, fet que va afavorir que es gaudís d'un marge de llibertat considerable. D'aquesta manera, no sempre es van formular les preguntes seguint el mateix ordre, sinó que a vegades es van introduir qüestions no previstes, d'altres vegades se'n van suprimir, etc. El que va variar en les entrevistes semiestructurades va ser la durada, algunes d'elles van ser molt breus i d'altres més extenses.

*Selecció de la població*¹⁹

Just a l'inici del treball de camp es van buscar els tres informants clau per tal de que ajudessin amb els contactes i sobretot amb informació sobre la població gambiana assentada en els tres municipis d'estudi. Per poder localitzar la persona adient que pogués fer d'informant clau, a Banyoles es va haver de recórrer a un membre d'una ONG del municipi, perquè fes la introducció. En el municipi de Salt va ser el mateix informant de Banyoles qui va introduir a la persona que també faria d'interlocutor a la ciutat. Pel que fa a Olot, ja feia temps que la investigadora coneixia la persona gambiana que l'ajudaria amb les dades del municipi i, per tant, no es va haver de recórrer a cap ajuda externa per tal d'apropar-s'hi.

¹⁹ Tot i que la major part de persones entrevistades es mantenen en l'anonimat al llarg de la investigació, alguna vegada s'ha esmentat el càrrec de la persona o, fins i tot, el seu nom. En aquests casos, els entrevistats han donat permís a la investigadora per tal de referenciar-los.

Les primeres entrevistes que es van realitzar en el treball de camp van anar adreçades als informants clau dels municipis d'estudi, per tal de recollir dades a l'entorn del nombre de nens i nenes d'origen gambià retornats i per conèixer la mobilitat del col·lectiu. 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 i al tècnic en Serveis Socials del Consell Comarcal del Pla de d'Estany. A Olot també es va realitzar una entrevista al tècnic d'Educació de l'Ajuntament (és l'únic municipi dels d'estudi que disposa d'aquesta figura).

També es van entrevistar els regidors d'Educació de Banyoles, Olot i Salt i els regidors de Serveis Socials de Banyoles i Olot. Per últim, es van realitzar entrevistes a un representant de diferents ONG de les tres localitats d'estudi (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 coneguéssin d'una manera profunda la història de la immigració extracomunitària del municipi.

Per poder-nos apropar a l'escolarització dels nens i nenes d'origen gambià, es van entrevistar dos mestres per escola i municipi. Com que el més important era que l'entrevistat fos un bon coneixedor de l'escolarització dels nens i nenes d'origen estranger i alhora pogués parlar d'estratègies educatives al cicle d'educació infantil per tractar la diversitat i, específicament, l'atenció als alumnes d'origen gambià, es van entrevistar un director i una mestra de P3 a dues escoles de Banyoles i Olot. A la segona fase del treball de camp, es van realitzar les entrevistes a mestres de primària. L'elecció de les dues escoles d'aquests dos municipis es va fer tenint en compte els dos centres que feia més temps que estaven acollint alumnes d'origen gambià.

En el cas de Salt, es van fer les entrevistes a l'escola de La Farga pel nombre elevat d'alumnes d'origen gambià que tenia aquest centre i també per

l'experiència que tenia l'escola en l'acolliment d'aquests nens i nenes. Les altres tres escoles públiques de Salt havien escolaritzat pocs alumnes d'origen gambià i alhora ho van fer totes tres al mateix curs. Aquests dos motius van ser decisius per centrar les entrevistes només a l'escola de La Farga.

Per tal d'aclarir algun aspecte referent a la matriculació d'alumnat d'origen estranger, es va entrevistar un representant sindical de l'USTEC/STES (Unió Sindical de Treballadors d'Ensenyament de Catalunya) de Girona. Es va realitzar l'entrevista a un membre d'aquest sindicat perquè era una persona que portava temps treballant amb aquest tema.

A la segona fase del treball de camp, concretament durant l'any 2001, es van realitzar entrevistes a mestres de primària i aquest cop es van centrar les preguntes de cares a obtenir informació sobre l'escolarització dels nens i nenes d'origen gambià a primària. Es va efectuar una entrevista a un mestre del cicle inicial, a un del cicle mitjà i a un del cicle superior, a les mateixes escoles on s'havien realitzat entrevistes als directors i als mestres d'educació infantil durant el treball de camp realitzat el curs 1999-2000.

Per tal d'obtenir informació sobre com era viscuda la religió i alguns trets culturals en el lloc d'assentament, es van fer entrevistes informals als interlocutors i, al mateix temps, també se'ls van comentar les dades recollides en el treball de camp a Gàmbia.

Al llarg del treball de camp, només s'ha tingut en compte la població gambiana que ha tingut un fill o una filla en un moment determinat en qualsevol dels tres municipis d'estudi, per tal de limitar el nombre de població objecte d'estudi. Per tant, en aquest estudi no s'hi han comptabilitzat homes solters o famílies novingudes als municipis amb fills nascuts a d'altres pobles o ciutats. Al mateix temps, 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, hom s'ha centrat quasi exclusivament en aquesta població.

Per efectuar les entrevistes a nens i nenes d'origen gambià, 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. Pel que fa a aquests darrers, a Banyoles i a Salt, hi havia algun alumne escolaritzat a l'etapa de secundària obligatòria durant el curs escolar 2000-2001, però no n'hi havia cap a Olot.

En total es van portar a terme divuit entrevistes, de les quals, vuit es van realitzar a nens, una a un noi, vuit es van efectuar a nenes i una a una noia. En el cas dels alumnes de cicle inicial, tot i ser un gruix de població important, es va optar per entrevistar solament quatre nens i nenes. On es van realitzar més entrevistes va ser al cicle mitjà, ja que el gruix d'alumnes que corresponia a aquest cicle també era alt i perquè es va poder comptar amb l'ajuda d'una escola d'Olot per poder entrevistar els alumnes d'aquest cicle, sense haver d'anar a casa seva o buscar llocs on poder-los entrevistar. En concret, es van entrevistar tres nenes i un nen d'aquest centre escolar d'Olot i una nena de Salt.

Al cicle superior únicament van ser entrevistades dues nenes i dos nens, ja que en aquest cicle hi havia molt pocs alumnes escolaritzats i menys encara a secundària, on no n'hi havia cap a Olot i només alguns casos puntuals a Banyoles i a Salt, on es va entrevistar un alumne a cada municipi.

La taula següent mostra la selecció que es va fer d'alumnes de primària i de secundària dels municipis d'estudi:

Taula II.1: Alumnat seleccionat de primària i de secundària dels municipis d'estudi

	Cicle inicial	Cicle mitjà	Cicle superior	Secundària obligatòria
Banyoles	1 nen		1 nena	1 noia
Olot	2 nenes 1 nen	3 nenes 4 nens	1 nena 2 nens	
Salt		1 nena		1 noi

Com que a part del noi entrevistat de Salt que era mandinga, la majoria d'alumnes d'origen gambià eren sarahules, es va optar per entrevistar-ne més a Olot, perquè és el municipi on l'autora de la tesi en coneixia més i li tenien més confiança.

Per tal de connectar amb els nens i nenes d'origen gambià, a Banyoles es va recórrer a l'ajuda d'una membre d'una ONG del municipi per fer totes les entrevistes. A Salt es van entrevistar la filla i el fill de mares entrevistades a la població, i a Olot, es van realitzar les entrevistes a partir de l'amistat que la investigadora ja tenia amb els nens i nenes d'origen gambià i també a partir de

la col·laboració de l'escola de Sant Roc, que va donar un cop de mà per tal de poder realitzar les entrevistes en el mateix centre.

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. Finalment, es van entrevistar mestres de l'Escola d'Adults d'Olot i de Salt per tenir un millor coneixement de la integració lingüística dels immigrants gambians.

2.3.1.4. 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 pares i mares gambians assentats en els municipis d'estudi 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 fills, com veien el retorn dels nens i nenes a Gàmbia, etc.

Dels dos homes se'n va seleccionar un que hagués retornat els seus fills a Gàmbia i un altre que no ho hagués fet. Cal dir també, que un dels homes entrevistats a cada municipi sempre va ser l'informant clau. 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 treballessin. 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.

Les entrevistes es van realitzar a algunes persones que ja eren conegudes i per poder-se aproximar a aquelles que no es coneixien es va fer amb l'ajuda dels informants claus i d'alguns membres d'ONG dels municipis d'estudi. En un inici es volien entrevistar més persones gambianes, però les entrevistes eren molt extenses i l'aproximació a la gent a vegades requeria força temps, per això es va decidir d'acotar-les a quatre persones per municipi d'estudi.

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 que es deixessin entrevistar. Ara bé, sí que s'anaven agafant apunts del que anaven explicant i un cop s'acabaven les entrevistes, s'ampliaven les anotacions amb informació no escrita, però que encara es 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 que 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 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 ser 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 novembre de 2001, desenvolupant-se en els tres municipis d'estudi de comarques gironines, concretament a Banyoles, Olot i Salt. Es van elegir aquestes localitats pel fet que aquestes poblacions són les que tenen més empadronats d'origen gambià de tota la demarcació de Girona. Es va decidir de realitzar la investigació en tres municipis i no pas en més, per tal de poder delimitar la població tant infantil com adulta.

2.3.2.2. Accés als escenaris i estada

Es va començar el treball de camp fent instàncies per saber el nombre d'empadronats gambians que hi havia en diferents municipis de comarques gironines. Es va sol·licitar aquesta informació a sis dels ajuntaments on s'havia comentat que hi havia més població gambiana.

Un cop es van seleccionar els tres municipis amb el nombre més elevat d'immigrats gambians empadronats, el pas següent va ser el d'anar als Registres Civils d'aquestes localitats i es van anotar tots els naixements d'origen gambià que hi havia hagut en aquestes poblacions des que hi va haver el primer naixement, el 5 d'agost de 1988, fins al 31 de desembre de l'any 1999.

Arran de diverses informacions que havien donat persones coneixedores de la immigració als municipis d'estudi i els mateixos administratius del Registre, es va començar a consultar les dades a partir de finals dels anys 80, més concretament a partir de l'any 87 (havien assegurat que no se'n trobaria cap abans d'aquest any). Alhora, es va anar al Registre Civil de Girona perquè alguns naixements d'infants de Banyoles i Salt s'havien enregistrat en aquesta ciutat. El mes de gener de 2000 es va acabar d'enregistrar els últims naixements de l'any 1999.

Un cop es van enregistrar els naixements, es va passar a fer contactes amb les escoles públiques i concertades dels tres municipis. Es va concertar una visita a l'escola, prèvia trucada telefònica, i es van recollir tota una sèrie de dades: els percentatges d'alumnes d'origen estranger del curs 1999-2000; els noms dels alumnes d'origen gambià que hi havia a l'escola; el seu destí, en cas que ja no fossin a l'escola i el curs que l'escola va començar a tenir alumnes d'origen gambià.

Les escoles no van posar cap inconvenient a l'hora de fer la visita i la consulta de dades. Solament l'escola Volcà Bisaroques d'Olot es va mostrar reticent a la consulta de les dades comentades i per poder realitzar la visita es va haver de fer amb el permís del Departament d'Ensenyament.

Pel que fa al municipi de Banyoles, ja s'havia tingut una reunió amb els directors de les diferents escoles de la localitat a finals del curs 1998-1999, previ acord amb un membre de l'EAP del Pla de l'Estany. Al mateix temps, a Banyoles durant el curs 1999-2000, es va tenir l'oportunitat d'assistir a un curs de formació permanent per a mestres sobre "La integració d'alumnes d'origen estranger a l'escola" i, d'aquesta manera, es va poder tenir més contacte amb els mestres de les escoles d'aquesta comarca.

El recull de dades a les escoles es va portar a terme entre novembre i desembre de 1999 i per saber el destí de les famílies gambianes i dels seus fills

es va connectar amb un informant clau de cada municipi, ja que la majoria d'escoles tenien molt poca informació d'aquests nens i nenes un cop deixaven l'escola. Més endavant, es van portar a terme les entrevistes a directors i a mestres d'educació infantil i l'any següent a mestres de primària.

El fet que l'autora de la tesi hagi nascut i viscut a Olot va permetre de moure's sense la necessitat d'ajudes externes per localitzar l'informant clau del col·lectiu gambià i a Olot es va connectar amb en Modibou Janneh, el qual és un bon coneixedor de tota la població gambiana d'aquest municipi i és membre de l'Associació Jama Kafo d'Olot. Alhora, es va poder moure amb desimboltura a les escoles d'aquest municipi, ja que hi coneixia un bon nombre de mestres.

Pel que fa a Banyoles, es va tenir la sort i el privilegi de poder compartir l'institut de secundària i el departament durant dos anys amb la Dolors Terradas, la qual és una gran coneixedora de la immigració extracomunitària a Banyoles i sobretot coneixedora del col·lectiu gambià. Va ser ella la que va introduir l'informant clau, en Musa Kanteh, que ha estat des de fa anys, el mediador natural de la ciutat, així com el president de l'Associació Meragemu Kafo i té un coneixement molt exhaustiu de tota la població gambiana que hi ha i que ha viscut a Banyoles.

Finalment, a Salt qui va presentar l'informant clau de la ciutat va ser el propi Musa Kanteh. L'informant de Salt d'ètnia sarahule, Musa Camara, no tenia un coneixement exhaustiu de les famílies gambianes que hi viuen i que hi han viscut, per això, es va mantenir una trobada amb el senegalès Caniman Sabally, que és fula i coneix bé les famílies d'aquesta ètnia. Alhora, es va demanar ajuda a diferents immigrants subsaharians que viuen a Salt, però cap coneixia el destí d'unes quantes famílies que havien viscut al municipi.

A Salt, en Joan Colomer (professor de l'Escola d'Adults del municipi, membre de GRAMC i bon coneixedor de la immigració a Salt) va fer la presentació de la tècnica de Serveis Socials de l'Ajuntament.

A la segona fase del treball de camp, es va aconseguir informació sobre nens i nenes retornats de Salt i sobre la mobilitat de les famílies gambianes a partir de la informació que van donar diferents dones que rebien cursos a l'Escola d'Adults. Les educadores de GRAMC que es feien càrrec d'aquests cursos van facilitar l'entrada a l'Escola.

Per poder realitzar entrevistes a pares i mares gambians d'Olot es va anar directament a casa d'aquells amb qui ja hi havia una amistat. A Banyoles, es va poder entrevistar una mare que l'autora havia conegut a Gàmbia i que havia tingut un fill seu d'alumne i, per tant, va ser fàcil poder-la entrevistar. Pel que fa a la resta d'adults entrevistats en el municipi i un home fula al qual també es va entrevistar, s'hi va tenir accés prèvia visita a la Dolors Terradas, membre de Banyoles Solidària, que va fer d'enllaç amb aquestes persones.

Respecte a les entrevistes a pares i mares gambians de Salt, les dues dones que es van entrevistar les van presentar les educadores de l'Escola d'Adults, que prèviament ja havien ajudat amb dades sobre el retorn de la mainada i la mobilitat del col·lectiu. Pel que fa a un dels homes que es van entrevistar en el municipi, va ser l'informant clau qui el va presentar i va fer d'enllaç per tal d'entrevistar-lo.

Ja per acabar, per poder aproximar-se a nens i nenes de Banyoles la Dolors Terradas també va donar un cop de mà i, a Salt, les educadores de GRAMC, que treballen a l'Escola d'Adults del municipi. A Olot, en canvi, l'autora ja coneixia tots els nens i nenes que van ser entrevistats, però cal ressaltar la col·laboració que es va rebre per part de l'escola de Sant Roc per tal d'entrevistar-ne uns quants en el mateix centre.

2.3.3. Limitacions de la investigació

Al llarg de la investigació van anar sortint una sèrie de dificultats que van fer més feixuc el treball de camp. La primera dificultat va ser la de no trobar tots

els naixements d'origen gambià enregistrats en els municipis d'estudi. En el cas de Banyoles i Salt hi havia hagut famílies gambianes que havien enregistrat els seus fills a Girona, i aquest fet va comportar haver de comprovar tots els naixements que hi havia hagut en aquesta ciutat al llarg de tretze anys.

L'altre obstacle va ser el de la inexactitud de les dades trobades als Registres Civils. És a dir, contínuament es detectaven noms equivocats, domicilis incorrectes, mancaven moltes vegades els pobles de procedència dels pares, hi havia nens i nenes enregistrats amb el nom d'algun parent que tenia una situació administrativa regularitzada, etc. Per tal de poder treballar amb dades el més precises possible es van realitzar diverses trobades amb els informants gambians per poder fer les rectificacions necessàries.

A l'hora de fer el treball de camp sobre les famílies gambianes que havien tingut fills a Salt al llarg de la dècada dels 90 va resultar molt difícil. En Musa Camara (l'interlocutor) no coneixia totes les famílies i tot i haver demanat ajuda a altres subsaharians del municipi (Caniman Sabally, Mariatou Njie i Aliou Diaou), per tal d'obtenir més dades, no les van poder ampliar. Per això, es va haver de recórrer a d'altres membres del col·lectiu, en aquest cas, a les dones que rebien cursos a l'Escola d'Adults del municipi.

Quan es va començar el treball de camp a les escoles, per tal de conèixer la trajectòria migratòria dels nens i nenes d'origen gambià que havien estat escolaritzats, hom va trobar-se que moltes escoles no guardaven les fitxes d'exalumnes i pocs mestres sabien on eren en aquells moments. Per tant, la informació que hom pensava trobar a les escoles es va passar a esbrinar a partir dels informants gambians dels municipis d'estudi. La tasca es va fer molt feixuga i llarga perquè els informants coneixen la majoria de pares i mares, però no coneixien tan bé els seus fills i filles.

Per elaborar les estadístiques del percentatge d'escolars d'origen gambià en les diferents escoles públiques i privades concertades dels municipis d'estudi,

hom va trobar-se que el Departament d'Ensenyament només disposava del nombre d'alumnes subsaharians, sense separar-los per nacionalitat. Aquest motiu va comportar anar escola per escola (tant públiques com privades concertades), per tal d'obtenir aquesta informació. En el cas de les escoles privades concertades de Salt, es va demanar per l'alumnat extracomunitari per telèfon i el nombre d'alumnes per línia es va obtenir a partir de les dades que va facilitar el Departament d'Ensenyament.

Una altra dificultat amb què hom va trobar-se va ser a l'hora de fer un mapa on quedés reflectida la distribució dels gambians regularitzats a comarques gironines. El Govern Civil no va facilitar-ne les dades i per saber el nombre d'empadronats gambians en els diferents municipis es va haver de trucar ajuntament per ajuntament. Per aconseguir la informació, fins i tot es va haver de fer instàncies en alguns d'ells. Les úniques dades que va facilitar el Govern Civil van ser les dades de l'*Anuario de Migraciones* de l'any 1998, on només es presentaven els totals d'immigrats gambians per províncies i no pas per municipis.

Hom va tenir dificultats amb algunes de les entrevistes extenses fetes a pares i mares gambians dels municipis d'estudi, sobretot amb aquelles que s'havien de realitzar a persones que no es coneixien. Per poder predisposar els entrevistats i crear un bon clima, se'ls va visitar unes quantes vegades abans de començar l'entrevista, a fi que no veiessin la investigadora com un estranya. A més, va ser difícil de portar a terme les entrevistes ja que eren molt llargues, amb una durada aproximada de tres hores, havent-se de fer la majoria de cops en més d'un dia.

Ja per acabar, s'ha de comentar també que quan es parlava del tema del retorn de la mainada als pares gambians, tant entrevistats com no, hom va descobrir que hi havia persones que no parlaven amb total franquesa d'aquest tema, amagant un dels motius principals pels quals s'han enviat els nens i nenes a Gàmbia perquè no volien expressar-lo.

2.3.4. Cronologia del treball de camp en els municipis d'estudi

Setembre 1999	Octubre 1999	Novembre 1999	Desembre 1999
<p>- Buidatge de dades dels padrons municipals d'Olot, Banyoles, Salt, Girona, Blanes i Lloret</p> <p>- Buidatge de dades del Registre Civil d'Olot</p>	<p>- Buidatge de dades del Registre Civil de Banyoles</p> <p>- Buidatge de dades del Registre Civil de Salt</p>	<p>- Visita i observació de totes les escoles públiques de primària de Banyoles, Olot i Salt</p> <p>- Visita i recollida de dades a l'entorn de la matriculació d'alumnes d'origen estranger a les escoles concertades de Banyoles, Olot i Salt</p> <p>- Buidatge de les fitxes d'alumnes de les escoles públiques d'educació infantil i primària d'Olot i de Banyoles</p>	<p>- Buidatge de les fitxes d'alumnes de les escoles públiques d'educació infantil i primària de Salt</p> <p>- Buidatge de dades del Registre Civil de Girona</p> <p>- Entrevista a un membre d'una ONG de Banyoles</p>

Gener 2000	Febrer 2000	Març 2000	Abril 2000
<p>- Buidatge de les dades del mes de desembre dels padrons municipals dels municipis d'estudi</p> <p>- Visita a l'interlocutor del col·lectiu gambià d'Olot i recull oral de les dades del retorn dels nens i nenes del municipi i de la mobilitat del col·lectiu gambià</p> <p>- Visita a l'interlocutor del col·lectiu gambià de Banyoles i recull oral de les dades del retorn dels nens i nenes del municipi i de la mobilitat del col·lectiu gambià</p>	<p>- Visita a l'interlocutor del col·lectiu gambià de Salt i recull oral de les dades del retorn dels nens i nenes del municipi i de la mobilitat del col·lectiu gambià</p> <p>- Entrevista a un membre d'una ONG d'Olot i de Salt</p> <p>- Entrevista a un representant sindical de l'USTEC / STES de Girona</p>	<p>- Entrevista als Regidors d'Ensenyament d'Olot i de Salt</p> <p>- Entrevista al Regidor de Serveis Socials de Banyoles</p> <p>- Entrevista als directors i mestres de les escoles públiques d'educació infantil i primària d'Olot, Banyoles i Salt</p>	<p>- Entrevista als tècnics en Serveis Socials d'Olot, Banyoles i Salt</p> <p>- Entrevista al tècnic d'Educació d'Olot</p> <p>- Trucades i instàncies a tots els ajuntaments de comarques gironines per recollir les dades dels padrons municipals</p>

Abril 2001	Maig 2001	Juny 2001	Juliol 2001	Octubre 2001
<p>- Entrevista a dos pares i dues mares gambians d'Olot i de Banyoles</p> <p>- Visita a l'Esplai diari d'Olot i projecció del vídeo realitzat a Gàmbia</p> <p>- Visita a l'escola de Sant Roc d'Olot i projecció del vídeo realitzat a Gàmbia</p>	<p>- Entrevista a dues mares gambianes de Salt (a l'Escola d'Adults)</p> <p>- Entrevistes a nens i nenes d'origen gambià d'Olot, Banyoles i Salt</p> <p>- Recull de dibuixos fets per mainada d'origen gambià en una escola pública d'Olot</p>	<p>- Visita i entrevista a mestres d'una escola pública d'educació infantil i primària de Salt, i a dues de Banyoles i d'Olot</p> <p>- Entrevista informal amb els interlocutors d'Olot, Banyoles i Salt</p> <p>- Entrevista a una mare mandinga de Girona</p>	<p>- Entrevista a dos pares gambians de Salt</p> <p>- Entrevista a un pare fula de Banyoles</p>	<p>- Entrevista als Regidors d'Educació i de Serveis Socials de Banyoles i Olot i al tècnic en Serveis Socials de Salt</p> <p>- Entrevistes a mestres d'Escoles d'Adults d'Olot i de Salt</p>

2.4. Treball de camp en el país d'origen dels immigrants gambians

El treball de camp a Gàmbia es va portar a terme del mes de novembre de 2000 al mes de febrer de 2001. Durant els mesos de setembre i octubre de 2000 es van realitzar tots els preparatius per al viatge.

2.4.1. Instruments utilitzats

Una de les tècniques més comunes que es van utilitzar durant el treball de camp a Gàmbia per tal de recollir informació va ser l'observació de les persones en el seu context natural i quotidià (aproximació informal) i les entrevistes (entrevistes a agents educatius, famílies de nens i nenes retornats de Banyoles i Olot, persones dels pobles visitats, etc.), de les quals n'hi va haver d'informals i d'altres de semiestructurades.

Durant tota l'estada a Gàmbia i especialment quan es va realitzar el treball de camp en els pobles, s'observava la gent amb qui l'autora de la tesi vivia en els recintes familiars i també la gent del poble. L'observació consistia en la contemplació de la vida social tal com transcorre per ella mateixa. A vegades, però, a part d'observar es prenia part de les activitats diàries, de les festes, etc., fins i tot es va assistir a un funeral d'una nena retornada d'Olot i a un casament d'un noi que tenia parents a Olot.

Per tal d'enregistrar tota la informació de la situació dels nens i nenes retornats, així com de recollir dades dels fets observats i dels testimonis recopilats, es va utilitzar el diari de camp, que va ser una eina que es va emprar diàriament. Alhora, també es van fer servir mitjans audiovisuals com són el vídeo, la fotografia i les diapositives, per tal d'enregistrar informació.

2.4.1.1. Aproximació informal

Població observada, enregistraments de les dades

Una part del treball de camp es va realitzar a la capital, Banjul, durant un mes i mig aproximadament. L'altra part (també d'una durada de mes i mig) es va efectuar en diversos pobles del *Central River Division* i de l'*Upper River Division*.

A la capital, per tal de poder disposar d'un espai on poder llegir, escriure i pensar tranquil·lament, la investigadora va viure en un hostel molt plàcid, concretament a Serekunda. Per fer el treball de camp en els pobles es va viure amb diverses famílies per poder-se apropar a la realitat diària. Quan es va arribar a Gàmbia ja es tenien adreces que havien facilitat amics gambians d'Olot i de Banyoles, per poder viure amb dues famílies que tenien parents assentats a Olot i amb una família, el cap de la qual havia viscut molts anys a Banyoles.

Cal ressaltar que un altre contacte va tenir lloc justament a la capital, on es va conèixer un noi que a part de deixar compartir a l'autora uns dies amb la seva família, també faria d'intèrpret durant tres setmanes. I, finalment, l'últim contacte va ser al poble de Darsilami Sandu, on un mestre de l'escola va convidar la investigadora tres dies a estar-se a casa de la seva germana de Fatoto i la va acompanyar a alguns pobles sarahules amb bicicleta i amb moto.

Es van realitzar diferents visites al *Gambia College* ubicat a la ciutat de Brikama per poder entrevistar un professor de geografia de Magisteri i dos estudiants, i també per veure l'ambient, conversar amb alumnes i assistir a una de les classes que va impartir el professor de geografia entrevistat.

Per aproximar-se a les escoles del país es van efectuar diverses visites. L'aproximació més llarga es va fer a l'escola de Jahali Madina (*Central River Division*) on, fins i tot, a la segona fase del treball de camp en els pobles, es va dormir uns dies en els quarters dels mestres de l'escola de model britànic.

Es van visitar quatre escoles de primària de model britànic, i a totes elles excepte a una, l'autora de la tesi hi va anar tota sola i va explicar als mestres què s'estava investigant. A l'escola de primària de Gambissara hi va anar acompanyada de l'intèrpret, l'oncle del qual era el cap d'estudis d'aquella escola. A partir de la primera visita que era de presentació, s'hi va anar altres vegades a observar la mainada a les aules, al pati, i a fer entrevistes a mestres, caps d'estudis i directors.

Es van visitar també l'únic internat del país a Janjambureh, un centre de secundària i tres guarderies. Va fer d'acompanyant un mestre d'educació infantil que la investigadora va conèixer a la capital. Dues de les guarderies es trobaven a Serekunda i una a Kerewan (*North Bank Division*), on aquest mestre d'educació infantil treballava. També es va anar a tres madrasses per tal de parlar amb algun mestre i d'observar els alumnes a les aules. Una d'aquestes madrasses ubicada a Serekunda, el *Tallingding Institute*, disposa d'un gran prestigi i és de les més grans del país.

2.4.1.2. Fonts d'informació consultades

Per poder tenir informació sobre el país, la seva història, la seva gent, censos nacionals, estadístiques educatives, etc., es van consultar diverses fonts d'informació:

- La *National Library* (Biblioteca Nacional) de Banjul.
- El *Research and Documentation Division, the National Council for Arts and culture, the Gambia* (extensió del Museu Etnogràfic) de Banjul.
- La seu de les Nacions Unides de Banjul.
- L'oficina d'*Action Aid* de la capital.
- El *Department of State for Education*, on es van consultar i fotocopiar les estadístiques educatives del curs 1998-1999.

2.4.1.3. Entrevistes

Tipologia d'entrevista utilitzada

El treball de camp va consistir bàsicament en la realització d'entrevistes estructurades i semidirigides i es va completar la informació amb entrevistes informals. A més, es van efectuar entrevistes informatives per tal d'obtenir dades específiques de persones rellevants en el camp de l'educació i en el camp periodístic i polític.

En total es van realitzar trenta-cinc entrevistes estructurades i semidirigides, deu entrevistes informals, setanta entrevistes tancades o molt focalitzades (demanant tres preguntes concretes) i diferents entrevistes informatives.

Selecció de la població

La selecció va incloure diversos tipus d'informants: nens i nenes retornats, agents educatius, estudiants universitaris, joves i adults que havien emigrat o que volien fer-ho, dones retornades i persones rellevants en el camp periodístic i polític. Segons els tipus d'entrevistes, es poden distingir els següents grups:

a) Entrevistes estructurades i semidirigides

1. Nens i nenes retornats

Dels cent vuitanta nens i nenes retornats de Banyoles i Olot que es tenien enregistrats, es van realitzar un total de tretze entrevistes. D'aquestes, vuit van ser nenes i cinc van ser nens. Es va decidir aquest nombre perquè es va pensar que podia oferir una panoràmica del seu pensament i dels seus interessos.

Les entrevistes es van portar a terme a diferents pobles i ciutats on aquests nens i nenes estaven vivint en el moment de la realització del treball de camp. Es van efectuar concretament sis entrevistes a Jahali Madina, dues a Bansang, dues a Diabugu Basillah, dues a Numuyel (un dels entrevistats havia estat un exalumne de l'autora de la tesi a l'IES Josep Brugulat de Banyoles) i dues a Serekunda.

No es va poder veure tots els nens i nenes retornats, ja que n'hi havia que en el moment de visitar-los en els seus recintes familiars es trobaven a la madrassa o a l'escola de primària de model britànic rebent classes. D'altres estaven treballant en el camp i alguns estaven amb altres familiars en alguna altra població. Quan no se'ls podia veure, es demanava informació als familiars, sense comprovar físicament que es trobaven amb ells.

2. Directors d'escoles de primària de model britànic

Es van realitzar tres entrevistes a directors:

1. Al director de l'escola de primària de Jahali Madina
2. Al director de l'escola de primària de Kobakunda
3. Al director de l'escola de primària de Darsilami Sandu

3. Caps d'estudis d'escoles de primària de model britànic

Es van realitzar tres entrevistes a caps d'estudis:

1. Al cap d'estudis de l'escola de primària de Kobakunda
2. Al cap d'estudis de l'escola de primària de Gambissara
3. Al cap d'estudis de l'escola de primària de Darsilami Sandu

4. Mestres d'escoles de primària de model britànic

Es van efectuar dues entrevistes a mestres de primària:

1. Al mestre de l'escola de primària de Darsilami Sandu
2. Al mestre de l'escola de primària de Brikama

5. Mestres d'educació infantil

Tot i visitar tres guarderies, només es van entrevistar dos mestres d'educació infantil:

1. El mestre d'educació infantil de la guarderia de la comunitat de Kerewan (*North Bank Division*)
2. El mestre d'educació infantil de la guarderia *Latrikunda Piccadilly Nursery School* de Serekunda

6. Professor del *Gambia College*

Es van realitzar tres entrevistes a un professor de geografia de Magisteri del *Gambia College*.

7. Estudiants del *Gambia College*

Es van efectuar dues entrevistes:

1. A un estudiant sarahule que alhora treballava a la secció de finances i era un dels pocs estudiants d'aquesta ètnia en el *College*.
2. A un mestre de primària que estudiava al *College* per poder ser professor de secundària.

8. Director del Projecte de Madrasses a Gàmbia

Una entrevista al director del Projecte de Madrasses, coordinat pel Departament d'Educació del Govern.

9. Adults i joves

1. Un estudiant d'espanyol de Madina Umfally que tenia moltes ganes d'emigrar a l'Estat espanyol.
2. Un home sarahule de Diabugu Basillah que havia viscut molts anys a Banyoles.
3. Un noi de Numuyel que havia viscut un temps a Líbia.
4. Un noi de Darsilami Sandu assentat a Catalunya, que es trobava de vacances al poble en el moment de realitzar el treball de camp.
5. El noi que va fer d'intèrpret en els pobles visitats durant tres setmanes.

b) Entrevistes tancades

Es van realitzar entrevistes tancades a totes les famílies on hi havien arribat nens i nenes retornats, fossin oncles, ties, mares, pares o avis. Les entrevistes van ser molt focalitzades, sempre demanant tres preguntes concretes i mai fent-les directament, sinó enmig de la conversa. Les qüestions que es preguntaven eren les següents:

1. Si els nens i nenes retornats es trobaven amb la família i, en cas negatiu, on es trobaven.
2. Any de retorn.
3. Si estaven escolaritzats i, en cas afirmatiu, en quin tipus de model escolar.
4. Quan es visitava la mainada retornada d'Olot, es demanava de fer una foto per a una exposició, la qual es va realitzar en aquesta ciutat el mes de juny de 2001.

Durant les tres setmanes que va fer d'acompanyant l'intèrpret per visitar les famílies, era ell qui feia la introducció, apropant-se amb llengua sarahule.

Durant les altres tres setmanes, en anar sense ell, es buscava algú en el poble que sabés espanyol. Com que hi ha força homes que van a veure els seus familiars i alguns d'ells es queden de vacances en el poble durant uns mesos, aquest fet va facilitar la comunicació amb les famílies de nens i nenes retornats, ja que es van trobar homes que sabien espanyol a totes les poblacions visitades.

Cal comentar que abans de realitzar les preguntes s'intentava crear un ambient favorable, de confiança, per tal que les famílies poguessin contestar sense amagar res, sobretot en els casos d'alguna mort de nens i nenes retornats. Primer de tot, qui feia d'intèrpret o bé de traductor feia la presentació i seguidament es deia el nom d'algun membre de la família que es trobés a Olot o a Banyoles o que hi hagués estat. S'intentava donar informació de persones procedents del poble, o bé de nens i nenes nascuts a Catalunya, perquè d'aquesta manera quedés clar que es tenia una relació amb ells i per no resultar estranys, o si més no, no tant.

c) Entrevistes informals

Es van portar a terme diferents entrevistes informals dirigides a persones molt diverses, per poder conversar de temes també molt diversos. Al llarg del treball de camp hom es va dirigir a diferents persones per obtenir informació que pogués ajudar en la recerca i tot i aproximar-se a elles a propòsit, mai no hi va haver un guió d'entrevista. Únicament es pensava el tema o allò concret que es volia saber i a partir d'una conversa distesa s'anava recollint informació en un diari de camp. Aquest tipus d'entrevistes es van realitzar a les següents persones:

1. A les dues mullers del primer gambià sarahule que va arribar a terres catalanes, concretament al Maresme, per poder tenir informació dels primers assentaments de gambians sarahules a Catalunya.

2. A tres dones retornades amb els fills, però sense els marits, per saber els motius pels quals havien retornat a Gàmbia.
3. Al Ministre d'Indústria i Comerç, familiar d'uns nens retornats d'Olot, per poder parlar de l'emigració gambiana a l'Estat espanyol.
4. Al fundador del partit socialista de Gàmbia *People's Democratic Orientation for Independence and Socialism* (PDOIS) i coordinador del diari *Foroyaa*, per poder conèixer quines línies seguia el seu partit i per poder conversar sobre la situació actual de Gàmbia.
5. Al cofundador i periodista del diari *The Independent*, per poder copsar el seu punt de vista en temes diversos referents a Gàmbia i, alhora, perquè expliqués les vicissituds que havia passat aquest diari des que l'havien començat.
5. Al doctor i escriptor Lenrie Peters, per poder conèixer la seva obra i el seu punt de vista polític i de futur.
6. Al cap d'UNICEF de Gàmbia, per informar-lo del treball de camp que anava fent a Gàmbia i, alhora, per tenir informació dels projectes que realitzaven en el país relacionats amb infants.
7. A un cooperant del *Childcare Unit* del *Social Welfare Department*, per comentar-li el treball de camp en els pobles i per conèixer els enregistraments de casos de maltractaments.
8. Al director del *Tallinding Institute*, per tal de conèixer la trajectòria que anaven seguint les madrasses a Gàmbia.

Es van preparar totes les entrevistes explicant el que es volia saber i a partir d'aquí, els entrevistats contestaven com volien. Només es feia alguna intervenció en algun moment determinat, però la major part de conversa era dirigida pels mateixos entrevistats.

Llengua utilitzada a les entrevistes

Català:

Es va utilitzar per fer l'entrevista a dos adolescents de Banyoles retornats a Numuyel que feia únicament cinc mesos que hi havien arribat. Per fer la resta d'entrevista a nens i nenes retornats, es va haver de necessitar algú que fes de traductor perquè els nens i nenes havien oblidat la llengua catalana i castellana quasi completament. Només els dos germans de Banyoles retornats a Numuyel recordaven encara el català.

Castellà:

Es va fer servir aquesta llengua per entrevistar les dones retornades, alguns adults i joves dels pobles visitats i alguna vegada per dirigir-se a nens i nenes retornats.

Anglès:

Es va utilitzar aquesta llengua per entrevistar dos nois mandingues d'Olot que havien estat retornats a Bansang; a tots els agents educatius entrevistats; als estudiants del *Gambia College*; a alguns adults i joves dels pobles i a persones del món periodístic i polític.

Sarahule:

En moltes de les entrevistes tancades, l'intendent o bé els homes que sabien espanyol i que van fer de traductors eren els informants de les converses i parlaven en sarahule a les famílies visitades. Alguns traductors també van ajudar a l'hora de fer entrevistes als nens i nenes retornats.

Enregistrament, processament i anàlisi de la informació

Totes les entrevistes que es van fer als agents educatius, als estudiants del *Gambia College*, al cooperant, al periodista, a l'escriptor, al polític (exceptuant

l'entrevista informal amb el Ministre d'Indústria i Comerç), van ser enregistrades en cintes de casset i transcrites íntegrament.

Pel que fa a les entrevistes fetes a adults i joves sarahules, tres es van realitzar amb casset perquè es va establir força confiança i per a les altres dues es va utilitzar el diari de camp. Les entrevistes als nens i nenes retornats, en ser molt pautades i de respostes curtes, també van ser anotades al diari de camp, per tal d'evitar recels.

Les entrevistes fetes a les famílies de nens i nenes retornats totes es van fer sense casset per no crear cap mena de desconfiança. Mentre es conversava amb els familiars i es demanaven les preguntes a mitja conversa, s'intentava memoritzar la informació i quan es sortia dels recintes s'apuntava ràpidament en el diari de camp per tal de no oblidar-la. Cal ressaltar que el diari de camp va ser una eina que es va usar diàriament durant l'estada a Gàmbia, recollint-se dades tant dels fets observats com dels testimonis recollits, recopilant-se d'aquesta manera, tot el contingut que no es va poder gravar.

Les entrevistes van ser elaborades abans del viatge a Gàmbia i van ser validades per diversos experts. 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, en definitiva, es pretenia era poder copsar la idea que tenien les persones entrevistades sobre els temes que se'ls presentaven.

2.4.2. Els escenaris

2.4.2.1. Elecció dels escenaris i estada

El treball de camp es va desenvolupar a Gàmbia, concretament a la zona de l'*Upper River Division*, al *Central River Division*, a l'àrea de Banjul i a Brikama. L'elecció de les dues províncies del país ve donada perquè pràcticament tots

els nens i nenes retornats, així com les seves famílies, procedien o vivien en aquesta zona.

Es va elegir l'àrea de Banjul perquè és el lloc on es troba ubicada la *National Library* (Biblioteca Nacional), així com el *National Museum* (Museu Nacional), el *Department of State for Education*, la seu de les Nacions Unides, i molts altres organismes que es volien visitar. L'elecció de l'escenari de Brikama va venir donada perquè hi ha ubicat el *Gambia College*, on es van realitzar una sèrie de visites.

Abans de marxar cap a Gàmbia la idea que es tenia era la d'estar-se en dos pobles de l'*Upper River Division*, concretament a Diabugu Basillah i a Darsilami Sandu i en un poble del *Central River Division*, concretament a Madina Umfally. En aquests pobles ja es tenien adreces per estar-s'hi, a partir de contactes de gent gambiana assentada a Olot i a Banyoles. De totes maneres, tot i que es va fer una estada d'uns dies en aquests pobles, també es va tenir allotjament en d'altres que no s'havien previst abans de marxar cap a Gàmbia. Aquest és el cas dels pobles de Kobakunda, Fatoto i Jahali Madina.

A l'hostal de Serekunda, es va conèixer un jove que parlava anglès, sarahule i mandinga. Els seus pares i familiars vivien just al costat de Basse, en el poble de Kobakunda i va oferir la possibilitat de viure amb la seva família durant tres setmanes i, alhora, de fer d'acompanyant a les visites que es realitzessin als pobles. Els membres del recinte familiar eren fonamentalment d'ètnia mandinga, però hi havia algun matrimoni mixt, com és el cas dels pares de l'intendent, la mare del qual era sarahule.

En el poble de Darsilami Sandu es va fer amistat amb un mestre mandinga de l'escola de primària de model britànic, i va oferir allotjament a casa de la seva germana a Fatoto i l'estada va ser de tres dies. Ell també va fer d'acompanyant durant les visites a les famílies dels pobles de les rodalies. Ja, per últim, a l'escola de Jahali Madina es va fer amistat amb el director i els mestres i també

van oferir l'estada en unes cabanes del costat de l'escola on molts d'ells hi vivien.

Per poder fer el seguiment dels cent vuitanta nens i nenes retornats d'Olot i Banyoles, hom va instal·lar-se en sis pobles diferents, aquests van ser els següents:

- Madina Umfally (*Central River Division*)
- Jahali Madina (*Central River Division*)
- Kobakunda (*Upper River Division*)
- Darsilami Sandu (*Upper River Division*)
- Diabugu Basillah (*Upper River Division*)
- Fatoto (*Upper River Division*)

A la zona del *Central River Division* es va fer una estada de deu dies en el poble de Madina Umfally. L'estada va ser a casa de dues nenes retornades d'Olot d'ètnia sarahule, les quals ja eren conegudes abans de marxar i es tenien bones relacions amb la seva família.

A la zona de l'*Upper River Division*, a part de Kobakunda i de Fatoto, hom també va estar-se cinc dies a Diabugu Basillah, amb una família sarahule, el cap de la qual havia viscut molts anys a Banyoles i també es va estar durant quatre dies a Darsilami Sandu, a casa dels familiars d'un noi sarahule que era conegut d'Olot.

A part de les estades en els pobles citats prèviament, es van visitar dues ciutats del URD i disset pobles per tal de visitar els nens i nenes retornats de Banyoles i Olot que tenia enregistrats. Les ciutats visitades van ser Janjambureh i

Bansang i els pobles visitats van ser els següents: Alohungari, Badjakunda, Baniko Key Koro, Dinguiri, Gambissara, Garawol, Koina, Kulari, Kumbidja, Madina Samako, Mansayang, Missira, Numuyel, Sabi, Sotuma, Sudowol i Sukur.

També es van visitar els pobles de Darsilami Sandu i Kobakunda que tenen la meitat de població mandinga i meitat de sarahule; Fatoto amb població mandinga i fula i Mansayang amb població mandinga. El poble de Sukur al CRD té majoria sarahule, però no hi ha immigració assentada en els municipis d'estudi.

2.4.2.2. Accés als escenaris

El treball de camp es va iniciar el 13 de novembre de 2000 i va finalitzar el 8 de febrer de 2001, amb una estada total a Gàmbia de tres mesos.

Per poder parlar amb el principal del *Gambia College*, Sr. Jennung Manneh, un noi senegalès que hi va estudiar i que vivia a Olot va fer una carta de presentació perquè fos més fàcil l'entrada i les entrevistes que es volien fer. Un cop es va presentar la carta i es va mantenir una conversa amb el principal del *Gambia College*, aquest va fer la presentació del professor de geografia del Departament de Magisteri. Aquest professor va fer d'enllaç per poder parlar amb estudiants del *College*, va donar l'oportunitat d'assistir a una de les seves classes, se'l va poder entrevistar tres vegades i se'l va poder visitar a casa seva diversos cops.

A Banjul, en canvi, es va fer la presentació en tots els organismes sense carta de presentació ni referències, però es va poder conversar amb els agents que es tenia previst parlar sense cap mena de problema i van ser sempre amables. Respecte a les visites que es van fer als centres escolars, tampoc no es va tenir cap mena d'obstacle a l'hora de realitzar les visites i d'entrevistar els docents.

2. 4.3. Limitacions de la investigació

Una dificultat a l'hora de realitzar el treball de camp en els pobles, va ser la del transport, sobretot a la província de l'*Upper River Division* on se'n van visitar tants. A la majoria de pobles s'arribava amb furgonetes que no marxaven fins que s'emplenaven de passatgers. Com que a la majoria dels pobles visitats no es feia nit, volia dir que un cop s'arribava a destí, s'havia d'anar molt ràpid per tal de localitzar totes les famílies del poble que es volien veure i fer les entrevistes.

Per arribar a alguns pobles es va haver d'utilitzar altres tipus de transport o bé perquè d'un poble a l'altre no hi havia furgonetes diàriament, o perquè a les hores que s'hi volia anar ja no hi arribava cap furgoneta. Així doncs, també es van visitar pobles fent servir la bicicleta, la moto (anant al darrere) i una vegada, fins i tot, es va utilitzar un carro portat per burros.

L'electricitat va ser un dels obstacles més importants per poder escriure i llegir a la nit en els pobles, ja que sols en algun recinte hi havia generador. A la capital també va ser un obstacle tant per treballar als vespres i a les nits com per fer fotocòpies, ja que contínuament tallaven el llum. Per poder llegir o escriure a la nit sols quedava el recurs de treballar amb la llum d'una espelma. Quan el tallaven durant el dia, que era el moment que es podien fer fotocòpies, s'havia de buscar algun local que tingués generador i, és clar, que fes fotocòpies.

Per donar algun exemple de l'aventura que a vegades podia representar fer fotocòpies, es pot explicar algun cas. Una vegada, per fer fotocòpies d'un llibre del *National Council for Arts and Culture* l'autora de la tesi va haver de sortir acompanyada d'un dels nois que hi treballen i sota un sol potent anar indagant al llarg d'una hora on es podien fer. Un altre cop, la dificultat va venir donada per la manca de folis. D'aquesta manera, per poder fotocopiar un informe del *Department of State for Education*, es va haver d'anar a buscar els folis a una papereria de Banjul. De casos relacionats amb fotocòpies, encara se'n podrien explicar més.

2.4.4. Cronologia del treball de camp a Gàmbia

El treball de camp a Gàmbia es va realitzar del mes de novembre de 2000 al mes de febrer de 2001. La cronologia que es va seguir és la següent:

Novembre 2000	Desembre 2000	Gener 2001	Febrer 2001
- <u>9 de novembre</u> : Sortida d'Olot	- <u>Fins al 8 de desembre</u> : Estada al poble de Madina Umfally (Central River Division)	- <u>2 de gener</u> : Visita a nenes retornades de Serekunda	- <u>1 de febrer</u> : Arribada a la capital
- <u>10 de novembre</u> : Arribada a Gàmbia		- <u>3 de gener</u> : Visita a Serekunda a una família d'uns immigrants assentats a Olot	- <u>2 de febrer</u> : Consulta bibliogràfica a la seu de les Nacions Unides. Entrevista al cap d'UNICEF de Gàmbia.
- <u>13 de novembre</u> : Lliurament d'una carta de presentació al principal del <i>Gambia College</i>	- <u>9 de desembre</u> : Anada al poble de Kobakunda i estada fins al 7 de gener	- <u>4 de gener</u> : Entrevista al cofundador del diari <i>The Independent</i>	- <u>Del 3 al 4 de febrer</u> : Estada a les illes Betenty (Senegal) amb famílies d'immigrants senegalesos assentats a Olot
- <u>14 de novembre</u> : Trobada amb un professor de geografia del <i>Gambia College</i>	- <u>Del 9 al 10 de desembre</u> : Visita als nens retornats del poble d'Alohungari	- <u>5 de gener</u> : Visita al cònsul honorari d'Espanya a Gàmbia	- <u>6 de febrer</u> : Visita a la guarderia de <i>Madina Baye</i> i a la guarderia <i>Latrikunda Piccadilly</i> , totes dues de Serekunda
- <u>15 de novembre</u> : Visita al <i>National Museum</i> (Museu Nacional)	- <u>11 de desembre</u> : Visita als nens retornats de Sotuma	- <u>6 de gener</u> : Darrera entrevista al professor de geografia del <i>Gambia College</i>	
- <u>16 de novembre</u> : Assistència a una classe impartida per un professor de geografia de	- <u>12 de desembre</u> : Visita als nens retornats de Kulari	- <u>8 de gener</u> : Visita al <i>Royal</i>	
	- <u>13 de desembre</u> :		

<p>Magisteri del <i>Gambia College</i> als estudiants de segon curs</p> <p>- <u>17 de novembre</u>:</p> <p>Consulta bibliogràfica a la <i>National Library</i> (Biblioteca Nacional)</p> <p>- <u>20 de novembre</u>:</p> <p>Entrevista al professor de geografia del <i>Gambia College</i></p> <p>- <u>21 de novembre</u>:</p> <p>Visita al <i>Research and Documentation Division, the National Council for Arts and Culture, the Gambia</i>, per recollir bibliografia</p> <p>- <u>22 de novembre</u>:</p> <p>Entrevista a un estudiant de segon de Magisteri del <i>Gambia College</i></p> <p>- <u>23 de novembre</u>:</p> <p>Consulta bibliogràfica a la <i>National Library</i> (Biblioteca Nacional)</p>	<p>Visita als nens retornats de Sabi</p> <p>- <u>14 de desembre</u>:</p> <p>Visita als nens retornats de Banico Key Koro i de Kumbidja</p> <p>- <u>15 de desembre</u>:</p> <p>Visita a l'internat de Janjambureh</p> <p>- <u>16 de desembre</u>:</p> <p>Visita als nens retornats de Bansang</p> <p>- <u>17 de desembre</u>:</p> <p>Visita als nens retornats de Gambissara i entrevistes a l'escola de primària de model britànic</p> <p>- <u>18 de desembre</u>:</p> <p>Visita als nens retornats de Dinguiri</p> <p>- <u>19 i 20 de desembre</u>:</p> <p>Estada a Kobakunda (entrevistes als mestres de l'escola)</p> <p>- <u>21 de desembre</u>:</p>	<p><i>Victoria Hospital</i></p> <p>- <u>9 de gener</u>:</p> <p>Consulta de bibliografia a l'oficina d'<i>Action Aid</i> de la capital</p> <p>- <u>10 de gener</u>:</p> <p>Anada a la seu de les Nacions Unides i consulta bibliogràfica</p> <p>- <u>11 de gener</u>:</p> <p>Entrevista amb el Ministre d'Indústria i Comerç al <i>Department of State for Trade, Industry and Employment</i></p> <p>- <u>12 de gener</u>:</p> <p>Visita a una guarderia de Kerewan (North Bank Division)</p> <p>- <u>13 de gener</u>:</p> <p>Visita a casa del Ministre d'Indústria i Comerç, Sr. Musa Sillah</p> <p>- <u>15 de gener</u>:</p> <p>Entrevista al director del <i>Madrassa Project</i></p> <p>- <u>16 de gener</u>:</p>	<p>- <u>7 de febrer</u>:</p> <p>Visita al <i>Tallingding Institute</i> de Serekunda</p> <p>Entrevista al doctor Lenrie Peters</p> <p>- <u>8 de febrer</u>:</p> <p>Entrevista a Halifa Sallah (fundador del partit PDOIS de Gàmbia) i coordinador del diari <i>Foroyaa</i></p> <p>- <u>9 de febrer</u>:</p> <p>Sortida cap a Olot</p>
--	--	---	--

<p>- <u>24 de novembre:</u> Entrevista a un mestre de primària i estudiant de segon de Magisteri del <i>Gambia College</i></p> <p>- <u>25 de novembre:</u> Visita a casa del professor de geografia del <i>Gambia College</i> a Brikama</p> <p>- <u>27 de novembre:</u> Visita al <i>Department of State for Education</i>, consultant i fotocopiant les estadístiques educatives del curs 1998-1999</p> <p>- <u>28 de novembre:</u> Entrevista al professor de geografia del <i>Gambia College</i></p> <p>- <u>29 de novembre:</u> Anada als pobles, concretament, al poble de Madina Umfally de Central River Division</p> <p>- <u>Fins al 8 de desembre:</u> Estada a Madina</p>	<p>Anada a Mansayang i visita a l'Upper Basic School d'aquest poble</p> <p>- <u>22 de desembre:</u> Visita als nens retornats de Gambissara</p> <p>- <u>23 de desembre:</u> Visita als nens retornats de Bansang</p> <p>- <u>24 de desembre:</u> Visita als nens retornats de Gambissara</p> <p>- <u>25 de desembre:</u> Visita als nens retornats de Numuyel</p> <p>- <u>26 de desembre:</u> Visita als nens retornats de Sudowol</p> <p>- <u>27 de desembre:</u> Visita als nens retornats de Diabugu Basillah</p> <p>- <u>Del 28 al 30 de desembre:</u> Estada a Kobakunda</p>	<p>Visita al <i>Social Welfare Department</i> del <i>Childcare Unit</i> i xerrada amb un cooperant de l'oficina</p> <p>- <u>17 de gener:</u> Anada als pobles, concretament a Jahali Madina</p> <p>- <u>Fins al 20 de gener:</u> Estada al poble de Jahali Madina</p> <p>- <u>Del 21 de gener al 22 de gener:</u> Estada a Basse i visita a alguns pobles dels voltants</p> <p>- <u>Del 22 al 25 de gener:</u> Estada a Darsilami, visitant nens retornats al poble i també a Badjakunda</p> <p>- <u>Del 26 al 29 de gener:</u> Estada a Fatoto i visita a nens retornats dels pobles de Garawol i de Koina</p> <p>- <u>Del 29 al 31 de</u></p>	
---	---	---	--

Umfally i Jahali Madina i visita al poble de Sukur	<u>- 31 de desembre:</u> Anada a la capital	<u>gener:</u> Estada a Diabugu Basillah i visita a nens retornats del poble, de Missira i de Madina Samako	
--	--	--	--

SEGONA PART

III. ANÀLISI DEL CONTEXT D'ORIGEN

A) APROXIMACIÓ AL CONTEXT D'ORIGEN

1. Introducció

En aquest apartat es fa una aproximació al context d'origen de Gàmbia perquè es considera bo conèixer el context de partida d'aquesta immigració. Això, permet entendre el procés migratori i la integració de la comunitat gambiana a Catalunya i, més concretament, a comarques gironines.

L'apartat s'estructura a través de dos subapartats. En el primer, es fa una aproximació al context d'origen que no pretén ser exhaustiva, simplement es donen unes pinzellades per fer una aproximació a diferents aspectes de la realitat gambiana, però sense aprofundir-hi. A més, cal tenir present que hi ha algun apartat d'aproximació al context d'origen que està prou desenvolupat en l'estudi que va realitzar Adriana Kaplan (1998).

L'únic tema que es desenvolupa amb més profunditat és l'educatiu, ja que ha estat poc estudiat i, alhora, és important per poder entendre els valors educatius de la societat gambiana i concretament del grup ètnic sarahule. El sistema educatiu d'origen és, en definitiva, un referent educatiu per als pares i mares dels nens i nenes d'origen gambià nascuts al país de destí. Per això s'ha fet una aproximació a les diferents tipologies escolars gambianes des d'una perspectiva històrica, social i educativa.

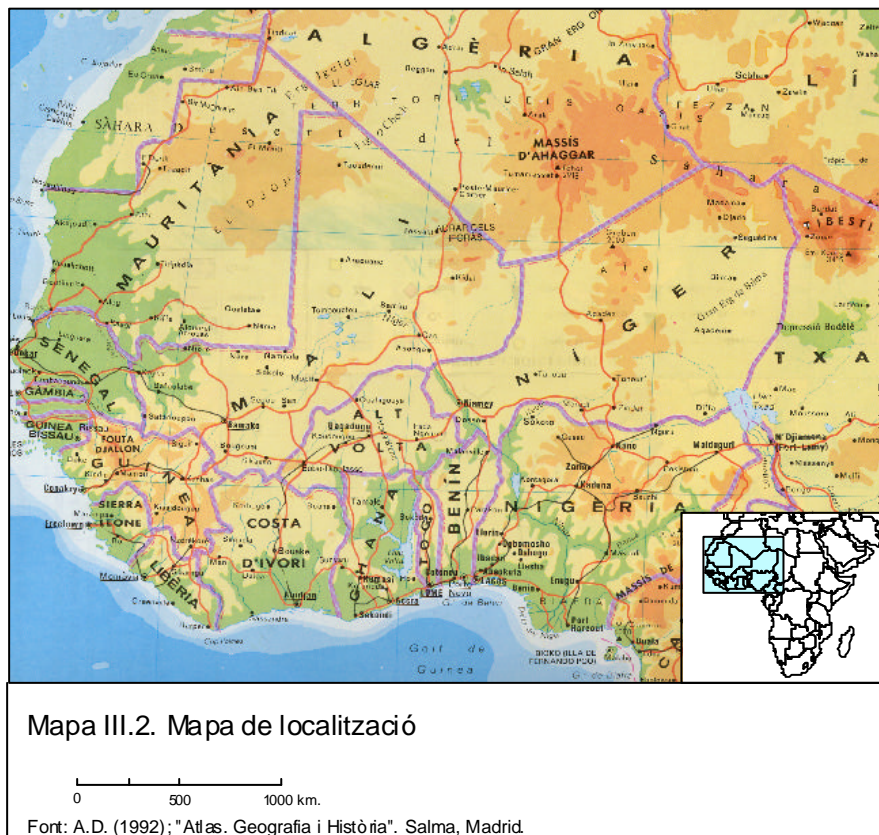
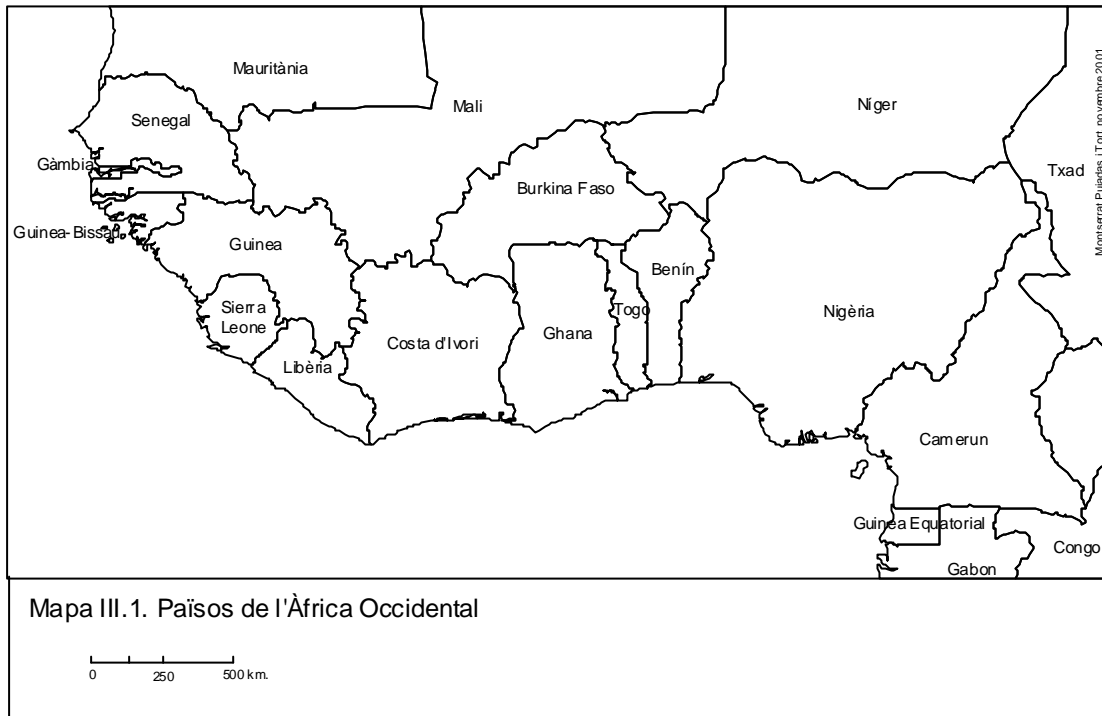
El segon subapartat se centra en un grup ètnic concret, el dels soninkés o sarahules, ja que és l'ètnia majoritària entre els gambians assentats en els tres municipis d'estudi. Alhora, pot ser una aportació d'interès, ja que l'estudi que va fer Adriana Kaplan (1998) es basava fonamentalment en l'ètnia mandinga pel fet de ser la majoritària en el país. Es fa una aproximació històrica del grup ètnic soninké, tot analitzant les seves migracions per poder evidenciar que l'emigració és un tret constitutiu de la identitat d'aquest grup ètnic. Alhora, també es fa una aproximació a la religió; ja que l'islam ha influït en molts aspectes de la vida, influïnt d'una manera molt importat en els valors que es tenen envers l'educació.

2. Context geogràfic

Senegal i Gàmbia constitueixen una regió geogràfica natural dins de la franja sud-oest dels països del Sahel, a la costa occidental de l'Àfrica. Gàmbia és un dels països més petits de l'Àfrica, d'uns 11.000 km², i està envoltat per territori senegalès. El país té uns 300 km de llargada i solament uns 35 km d'amplada i s'estén a les dues ribes del riu que li dona nom, el qual és navegable pràcticament en tot el seu recorregut. La capital, Banjul, es troba a la part sud de la desembocadura del riu Gàmbia.

La forma i la posició de Gàmbia són un clar exemple de l'absurditat de les fronteres nacionals dibuixades pels poders colonials europeus a finals del segle XX. El paisatge del país és molt pla, sense muntanyes ni turons, o altres trets topogràfics d'importància. De fet, és tan pla que el riu Gàmbia té un desnivell inferior a 10 metres al llarg del seu recorregut entre la part més oriental del país i la desembocadura del riu a Banjul.

Gàmbia té un clima subtropical, amb una estació seca (de novembre a juny) i una estació de pluges (de juliol a octubre). La reducció de pluges durant les passades dues dècades ha comportat situacions de sequera que han afectat la vegetació i el potencial de producció d'aliments. Aquest fet ha tingut un impacte molt negatiu per a l'economia, la qual depèn principalment dels recursos naturals, sobretot pel que respecta a la producció agrícola. La sequera del Sahel, la deforestació, així com l'alt creixement de la població s'han convertit en problemes de degradació ambiental a tot el país.



3. Context històric

Els orígens històrics de Gàmbia no són fàcils de concretar. Abans que els europeus hi arribessin no hi havia llengua escrita. Una de les fonts que existeix prové dels griots, narradors d'històries a partir de llegendes i esdeveniments de les diferents comunitats que han passat a través de moltes generacions. De totes maneres, molts d'aquests coneixements es van perdre perquè un nombre important de gambians van esdevenir esclaus. Altres reculls escrits i orals que han quedat provenen dels comerciants àrabs del nord d'Àfrica que van visitar la regió.

Sembla ser que els primers habitants de la zona eren nòmades atrets per l'abundant vida animal i vegetació que existia a la vora del riu. En el segle III de la nostra era (d. C.), es van desenvolupar tres imperis al llarg del riu Níger en una àrea que ara correspondria a Mali. Aquesta àrea, anomenada la zona del Sahel, es troba al sud del Sàhara.

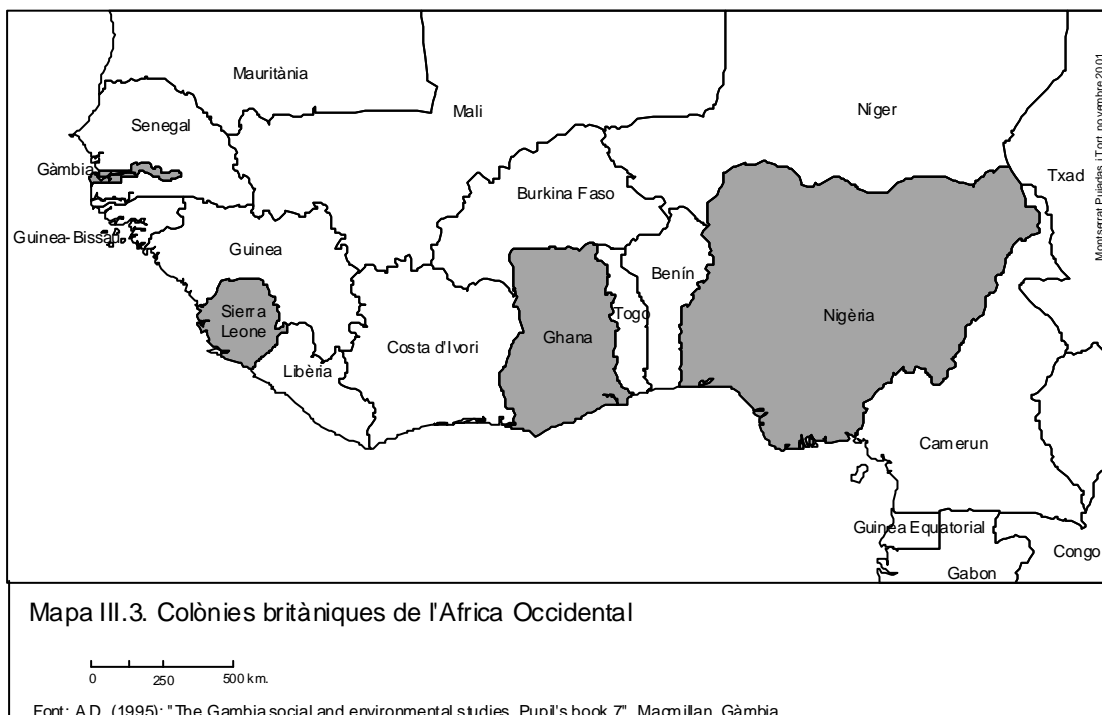
La zona que ara correspondria a Senegal i Gàmbia va estar molt influenciada pels imperis del Sahel. Un d'ells va ser l'imperi de Ghana (no es correspon al país que ara té aquest nom) que cobria les rutes comercials entre els països que actualment són Mauritània i Mali. Els historiadors no coneixen exactament el seu inici, però sembla ser que aquest imperi va existir del segle V al XII de la nostra era (d. C.) Durant el segle XI els guerrers nord-africans van conquerir el territori i es va començar un procés de conversió a la religió musulmana. No obstant, molts grups de la zona de Gàmbia i Senegal es van resistir.

Un altre imperi que va influir va ser el de Mali que va existir del segle XII al XV de la nostra era (d. C.) Quan l'imperi de Mali va caure durant el segle XV, hi va haver un període d'agitació política seguit d'una crisi econòmica. Va ser en aquests moments quan diferents grups del nord i de l'est es van establir a la zona que ara correspondria a Senegal i a Gàmbia. Van portar les seves cultures i van crear la barreja de gent que encara existeix actualment.

Els primers europeus que van explorar l'Àfrica Occidental van ser de la zona mediterrània: fenicis, cartaginesos i grecs. Amb la desintegració de l'imperi de Roma, l'Àfrica Subsahariana va ser oblidada pels europeus durant un miler

d'anys. Durant el segle XV els portuguesos van arribar a la zona de Senegal i de Gàmbia. La seva arribada va ser acompanyada pel tràfic d'esclaus per treballar al Carib, al sud dels Estats Units i a Amèrica Llatina. De totes maneres, els canvis polítics i econòmics a Europa van debilitar Portugal i Espanya i van ser reemplaçats per França, Anglaterra i els Països Baixos. Pel que fa al tràfic d'esclaus, duraria encara quatre cents anys més i va tenir un efecte molt important per a la societat gambiana.

Durant el segle XVII els francesos van esdevenir els principals competidors dels anglesos a l'Àfrica Occidental. Al segle XIX, els francesos tenien el control d'un gran territori que encerclava el riu Gàmbia, la colònia francesa del Senegal al nord, est i sud de Gàmbia. Els britànics van abolir l'esclavitud l'any 1807 i aquesta abolició va ser una excusa per al govern britànic per establir la colònia de Gàmbia. Gran Bretanya va tenir el control de quatre colònies a l'Àfrica Occidental: Gàmbia, Sierra Leone, Ghana (*Gold Coast*) i Nigèria.



Durant la segona part del segle XIX, hi va haver un renaixement de la religió islàmica i els líders religiosos van guanyar molts seguidors. Van atacar grups i dirigents tradicionals que no seguien l'islam iniciant-se un conflicte anomenat guerra "soninké-marabut". En aquells moments, hi havia encara molta gent que no era musulmana i era coneguda pel nom de soninké. Molts pobles amb població majoritària musulmana es van organitzar i van declarar la guerra santa contra els que no eren musulmans. Els francesos i britànics no van prendre part en les lluites i aquest fet va disgustar els dirigents soninké, els quals havien tingut bones relacions amb els britànics durant i després del comerç d'esclaus. Alhora, el problema encara es va agreujar més pel fet que milers de guerrers fules van envair i atacar els pobles soninké.

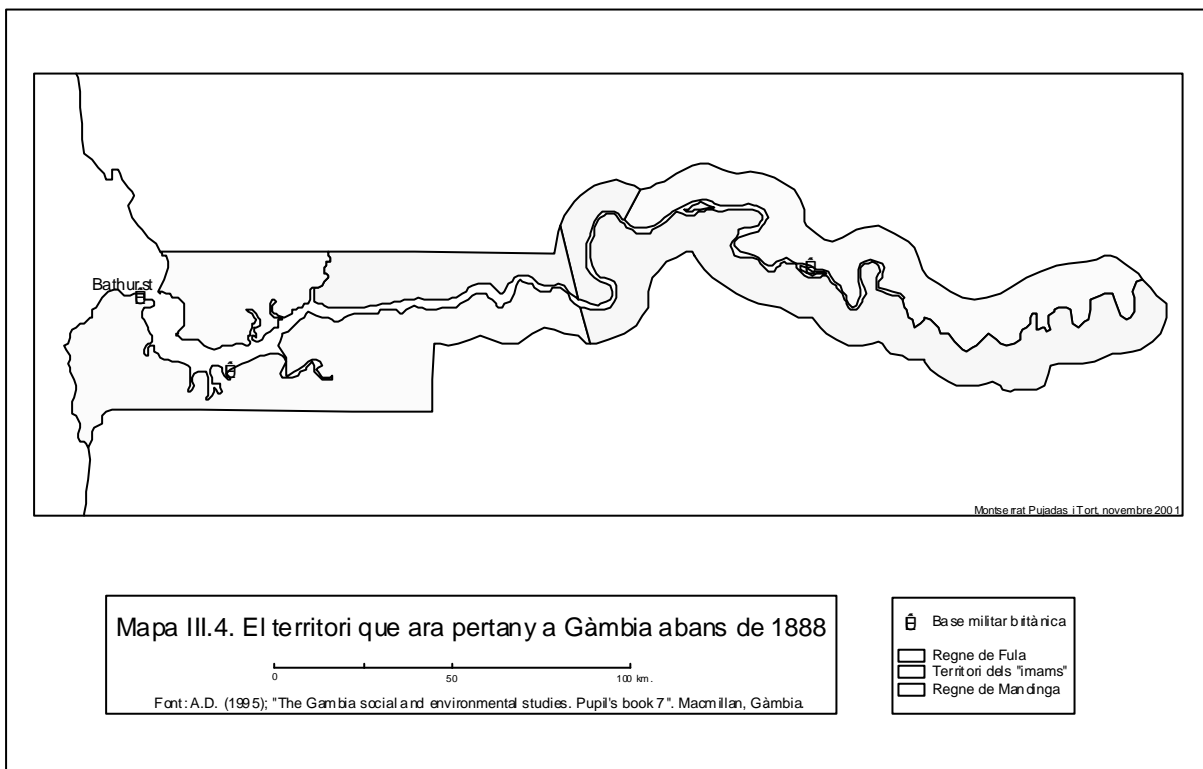
A finals del segle XIX, els efectes de les guerres civils van arribar a proporcions devastadores. La gent es va convertir a l'islam i van canviar els seus noms, fins i tot les castes, per salvar les seves vides. Els reis van perdre poder enfront de les figures religioses musulmanes i caps i consells de gent gran de cada poble van prendre el lideratge.

Durant les guerres civils, hi va haver molts anys de negociacions entre els francesos i britànics envers la regió del riu Gàmbia. L'any 1889 la Convenció anglofrancesa va definir les fronteres de Gàmbia, que amb molt pocs ajustaments, són les fronteres que existeixen avui en dia.

La Segona Guerra Mundial va marcar l'inici del final dels imperis colonials europeus. L'any 1961 tota l'Àfrica Occidental era independent excepte dues colònies: Guinea-Bissau i Gàmbia. Gàmbia va esdevenir un estat independent el 18 de febrer de l'any 1965 però dins de la Commonwealth. El 24 d'abril de 1970 Gàmbia va sortir de la Commonwealth, va esdevenir una república i Dawda Jawara va ser el seu primer president.

4. Context polític

Abans de l'any 1888, el territori que ara pertany a Gàmbia tenia diferents regnats amb un govern tradicional dirigit pels diferents grups ètnics que hi vivien. De totes maneres, l'any 1888 el govern britànic va supplantar aquest govern tradicional i Gàmbia va esdevenir un protectorat britànic i Bathurst (ara anomenada Banjul) va esdevenir una colònia britànica.



En un inici, els britànics van deixar que els governants locals administressin els seus propis afers, mentre no hi haguessin guerres entre ells. El que volien els britànics era anar ampliant el comerç a les colònies que ja controlaven i, per això, la pau era necessària.

Després del 1900 van començar a desenvolupar un sistema d'administració a les colònies de l'Àfrica Occidental creat per Frederick Lugard, un administrador britànic, el qual més tard seria el primer governador general a Nigèria. L'any 1922, Lugard va publicar un llibre anomenat *The Dual Mandate in British Tropical Africa*. Seguint les idees de Lugard, el sistema de govern britànic a

Gàmbia i a les altres tres colònies (Sierra Leone, Ghana (*Gold Coast*) i Nigèria) englobava les següents característiques:

1. Tothom que naixés a les colònies era considerat un ciutadà britànic i s'entenia que se l'havia de tractar com a un individu britànic.
2. El cap del govern a la colònia i al protectorat de Gàmbia era el governador, el qual representava la corona britànica. Durant uns quants anys Gàmbia va ser governada, juntament amb Sierra Leone, des de Freetown, on hi havia un governador britànic.
3. El governador tenia oficials provincials i de districte que el representaven a la colònia i al protectorat.
4. Es van crear dos consells (el legislatiu i l'executiu) per ajudar el governador.
5. Els governadors locals tradicionals s'encarregaven d'afers locals, però sols podien encarregar-se'n si no entraven en conflicte amb les idees britàniques. Els caps locals no van perdre la posició de respecte que tenien i que havien tingut en el passat, i l'estructura d'autoritat, la qual era part del govern tradicional en el país, es va mantenir.

La constitució del 1962 va donar un autogovern total als gambians i els caps del Protectorat van perdre virtualment el seu poder. Com a resultat de les eleccions del 1962, el *People's Progressive Party* (PPP) va guanyar i el seu líder, Dawda Jawara, va ser el primer ministre de Gàmbia. L'any 1965, Gàmbia va esdevenir independent i el 1970 va esdevenir una república, amb un executiu format pel president, el vicepresident i un gabinet. Alhora, té una branca legislativa que és la seu dels representatius amb cinquanta membres. Dawda Jawara va ser president del país de l'any 1970 fins a l'any 1994.

El mes de juliol de l'any 1981, el president va anar a Londres a representar el seu país al casament del príncep Carles i la princesa Diana. Durant la seva estada a Gran Bretanya, hi va haver una revolució a Gàmbia i els rebels van controlar la capital a més d'haver pres cent hostatges inclosos la dona i quatre

fills del president. Dawda Jawara va demanar ajuda al govern senegalès i la situació es va solucionar.

Aquesta revolució va tenir efectes a llarg termini. Un d'ells va ser el lligam entre Senegal i Gàmbia durant diversos anys. El 29 de desembre de 1981 es va signar un tractat creant la Confederació de Senegàmbia, tot i el desacord de la població gambiana. L'any 1989, la Confederació de Senegàmbia va quedar dissolta oficialment.

El mes de juliol de 1994 hi va haver un cop d'estat sota el lideratge de l'actual president del país Yahya A.J.J. Jammeh, el qual va desbancar el president Dawda Jawara i els membres del seu partit (PPP). La raó per la qual hi va haver un cop d'estat militar va ser, a part d'altres motius, per poder acabar amb la forta corrupció que hi havia al país. El nou govern, sota el nom de *The Armed Forces Provisional Ruling Council* (AFPRC), disposava d'un programa de transició de dos anys que va ser redactat per retornar el govern democràtic al país.

L'any 1996 el partit del president va tornar al país el govern civil i el seu líder va dimitir com a militar juntament amb alguns dels seus homes més propers i hi va haver unes eleccions presidencials. El nou nom del partit de Jammeh va ser *Aliance for Patriotic Reconciliation and Construction* (APRC), el qual va guanyar les eleccions i va formar el nou govern. L'any 1997 hi va haver eleccions parlamentàries i es va aprovar la segona constitució republicana.

Els partits polítics actuals a Gàmbia són els següents:

- *Aliance for Patriotic Reconciliation and Construction* (APRC)
- *United Democratic Party* (el partit de l'oposició principal) (UDP)
- *National Reconciliation Party* (NRP)
- *People's Democratic Orientation for Independence and Socialism* (PDOIS)

Actualment, per raons administratives, el país està dividit en set àrees concretament cinc divisions i dues municipalitats.

Les cinc divisions són: *North Bank Division*, *Western Division*, *Lower River Division*, *Central River Division* i *Upper River Division*, encapçalades per comissionats designats pel president. Aquestes divisions estan alhora dividides per districtes que tenen uns caps que responen a nomenaments tradicionals hereditaris.

Les dues municipalitats són: Banjul i Kanifing encapçalades per alcaldes.

5. Context econòmic

Gàmbia és un país amb pocs recursos naturals, excepte l'agricultura. La majoria dels habitants de Gàmbia viuen d'una economia de subsistència, de base agrícola. La gent cultiva cacauets, mill, blat de moro, entre d'altres.

Des de la dècada dels anys setanta, aquesta regió pateix les conseqüències de l'avançada del desert, com moltes altres regions del Sahel. La disminució progressiva de les pluges repercuteix molt negativament, principalment en l'agricultura, la ramaderia i el proveïment d'aigua dolça de les poblacions.

El cacauet, el producte principal del país, ha estat el que ha quedat més afectat. La producció de cacauets ha fluctuat a la baixa de 145 mil tones mètriques l'any 1994 a 45 mil l'any 1997. Aquesta situació ha comportat un descens dels guanys de l'exportació, afectant sobretot la gent de les zones rurals i, com a conseqüència, hi ha hagut una afluència de migrants rurals a les zones urbanes del país i també a diferents indrets de la geografia europea i mundial.

Les condicions econòmiques de finals dels anys 70 i de principis dels 80 es van caracteritzar per índexs de creixement econòmic baixos, un atur elevat, un augment de preus, un creixement de deutes externs, entre d'altres. Gàmbia va introduir el programa *Economic Recovery Programme* (ERP) l'any 1985, el qual

es va dissenyar amb ajuda del *International Monetary Fund* (IMF) amb l'objectiu de redreçar els desequilibris i estabilitzar l'economia.

L'any 1990 es va introduir un nou programa anomenat *Programme for Sustained Development* (PSD); però, tot i que aquests programes van mostrar millores en termes d'alguns indicadors econòmics, els guanys no es van traduir en un millor benestar de la població gambiana.

Pel que fa a l'atur, no és gens fàcil d'eradicar si es té present que el nivell d'atur del país està afectat per factors internacionals, més enllà del control del govern. No obstant, els nivells d'atur a Gàmbia són baixos respecte a la població activa econòmicament, ja que el sector informal proveeix la major part d'ocupació del país.

L'any 1993 l'informe *Household Economic Survey* realitzat pel *Central Statistics Department* de Gàmbia va aportar tota una sèrie de dades, de les quals es va extreure que un 33% de la població del país es trobava per sota la línia de pobresa²⁰, és a dir, que era extremadament pobre. L'any 1998 la renda per càpita estimada era d'uns 456 dòlars anuals. Aquests darrers anys, el producte interior brut ha anat baixant, en part, perquè hi ha un índex de creixement de població molt elevat i la renda per càpita es situa actualment entre uns 300-320 dòlars anuals.

L'índex de desenvolupament humà de l'any 2000 col·locava Gàmbia en la posició cent seixanta-una d'entre cent setanta-cinc països, trobant-se, actualment, entre els països més empobrits del món.

L'any 1967, només dos anys després de la independència de Gàmbia, el poeta i cirurgià Lenrie Peters²¹ ja era crític amb la situació que vivia el país. El criticisme després de més de 30 anys encara és vàlid. En un dels seus poemes escriu:

²⁰ La pobresa és un fenomen que és difícil de mesurar. De totes maneres, hi ha uns indicadors que han estat estandaritzats per diverses agències internacionals i s'han desenvolupat diverses tècniques per mesurar els nivells de pobresa entre la població. Convencionalment, la línia de pobresa es basa en els nivells d'ingressos o de consum.

²¹ Es va tenir l'oportunitat de conèixer i entrevistar el doctor Lenrie Peters durant el treball de camp que es va realitzar a Gàmbia del mes de novembre del 2000 al mes de febrer del 2001.

“But, excuse me, sir;
 We’re free.
 Why do we have to beg?
 Industrial development
 Dams, factories, the lot-
 Change the face of the Continent.

I see
 Beg pardon Sir,
 Will they go to school?’
 Later!
 Will they have food to eat
 and clothes to wear?
 Later I tell you!
 Beg pardon Sir,
 a house like yours?
 Put this man in jail.”

(Lenrie Peters 1967, a Roberts-Holmes, G. 1998 p. 113)

El govern actual vol intentar de portar a terme una estratègia anomenada “*Vision 2020*” (temptativa no gens fàcil), la qual vol transformar el país en un centre de finances i comerç, un indret turístic i vol apostar per tenir gent molt ben preparada. L’orientació d’aquesta visió és la següent:

“(…) to transform the Gambia into a financial centre, a tourist paradise, a trading, export-oriented, agricultural and manufacturing nation, thriving on free market policies and a vibrant private sector, sustained by a well-educated, trained, skilled, healthy, self-reliant and enterprising population (…)”

6. Context demogràfic

Des de l’any 1963 hi ha hagut censos de població a Gàmbia cada 10 anys. L’últim cens es va fer l’any 1993 i va revelar que hi havia 1.038.145 de persones al país. Les projeccions van donar una població aproximada de 1.536.708 persones²² l’any 2000. S’estima que el creixement de la població és un dels més alts del món (un 4,2% per any, aproximadament). Actualment hi viuen unes cent vint-i-una persones per quilòmetre quadrat i és un dels països més densament poblats de l’Àfrica.

²² Dades extretes a partir de la informació de la *Central Statistics Office* ubicada a la capital de Gàmbia.

Taula III.1: Densitat de la població a Gàmbia (1963-1993)

ANY	POBLACIÓ	DENSITAT
1963	315.846	30
1973	493.499	46
1983	687.817	64
1993	1.038.145	97

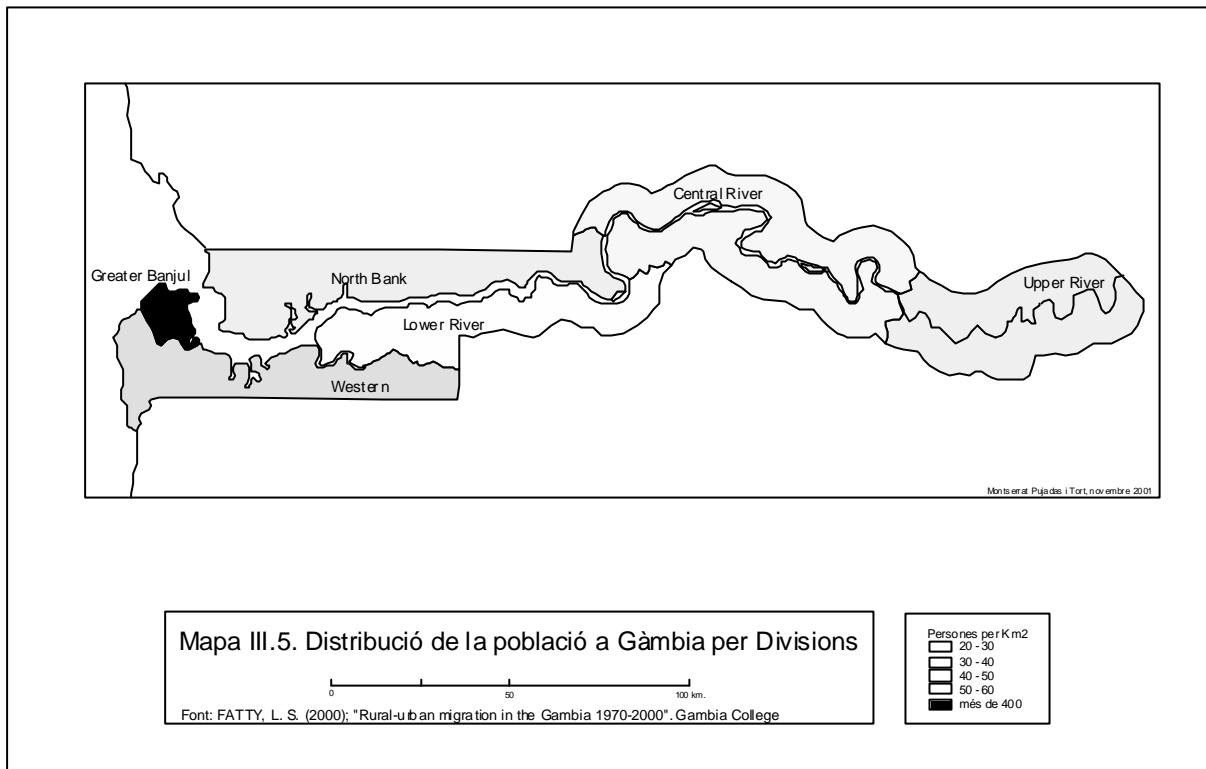
Font: FATTY,L.S. (2000); *Rural-urban migration in the Gambia, 1970-2000*. Gambia College.

Aquesta taula mostra el creixement de la població en el país des de l'any 1963 fins al 1993 i també la densitat de població per quilòmetre quadrat. Aquest creixement de la població no sols s'atribueix a factors naturals (índex de naixements menys índex de morts), sinó també a les migracions. Així doncs, els components del creixement de la població són la fertilitat, la mortalitat i les migracions.

Aquest ràpid creixement de la població comporta seriosos desafiaments per al desenvolupament socioeconòmic del país: més escoles, més centres de salut i, consegüentment, més mestres, més metges, més infermeres i altre personal. Alhora, l'augment de la població comença a ser una amenaça per a la disponibilitat de la terra per a ús agrícola.

A Gàmbia hi ha hagut una migració ràpida de la gent procedent de zones rurals cap a zones urbanes, la qual va començar a inicis dels anys 60. De l'any 1973 al 1993 hi ha hagut canvis importants i, com a conseqüència, hi ha hagut un creixement molt gran de la població urbana. Aquest creixement és degut a diferents factors, un d'ells és l'establiment d'hotels i edificis a l'àrea de Banjul i també un desenvolupament ràpid en el sector informal d'aquesta zona. El fenomen de la migració interna ha estat estimulat per les oportunitats de treball en els sectors formal i informal i, alhora, per l'accés a facilitats com l'educació i els serveis socials.

La majoria de migrants a les zones urbanes no estan qualificats per realitzar feines en el sector formal. Com a conseqüència, molts d'ells amb ingressos molt limitats, es veuen obligats a estar amb parents o amics i, d'aquesta manera, la càrrega de dependència va creixent cada vegada més, especialment la que es refereix a l'allotjament. Actualment, quasi un 40% de la població està concentrada a les àrees urbanes i l'ona continuada de persones del camp a la ciutat està augmentant gradualment l'atur urbà i està superpoblant aquestes zones.



A part de les migracions de zona rural a la zona urbana, també cal assenyalar les migracions de gent d'altres països cap a Gàmbia. La majoria de migrants estrangers procedeixen de països de l'Àfrica Occidental. Un nombre molt important prové de Senegal, però també n'hi ha que provenen de Guinea Bissau, Guinea Conakry, Mali, Sierra Leone, Libèria, Nigèria, entre d'altres. Alguns hi arriben per buscar oportunitats econòmiques i d'altres per sortir dels conflictes bèl·lics dels seus països.

A la zona més oriental de Gàmbia, hi ha bastants treballadors senegalesos que hi treballen temporalment amb tasques agrícoles, especialment per a famílies sarahules. El nombre elevat de senegalesos en el país es pot atribuir a la proximitat i a la posició de Gàmbia amb Senegal, que permet una mobilitat fàcil dels senegalesos cap a Gàmbia a través de diversos punts de la geografia.

També hi ha hagut un moviment de gent especialment procedent de zones que es troben en guerra, com són la Casamance (al sud del Senegal), Sierra

Leone, Libèria... ja que aquestes persones eren víctimes directes o bé indirectes del conflicte bèl·lic de la regió.

L'Àfrica Subsahariana té la fertilitat més alta del món. D'acord amb el *World Population Data Sheet of the Population Reference Bureau* de 1994, l'índex de fertilitat total era de 6,4 fills per dona. Com la majoria de països subsaharians, Gàmbia també té un alt índex de fertilitat. Un dels motius principals es deu al fet que els fills són percebuts com a proveïdors d'un suport econòmic per als pares.

Al llarg d'aquests darrers anys hi ha hagut un descens de la mortalitat. L'any 1973 s'estimaven dos-cents disset morts de mil naixements; l'any 1983 se'n van morir cent seixanta-set de mil i l'any 1998, seixanta-quatre de mil naixements²³. Aquest fet es deu a l'èxit dels programes dels centres de salut primària; però, tot i així, la mortalitat a Gàmbia és encara una de les més altes del món.

Les expectatives de vida encara són baixes, més o menys fins als 55 anys d'edat. Quasi un 45% del país té menys de 15 anys i un 19% en té de 15 a 24. Hi ha, en canvi, sols un 2% de gent més gran de 65 anys²⁴.

7. Estructura ètnica

La població gambiana està composta per diferents grups ètnics que tenen la seva pròpia llengua, forma de vestir i costums culturals. És important ressaltar les següents ètnies:

L'ètnia soninké o també anomenada sarahule, que és la majoritària en els tres municipis d'estudi. Aquest grup ètnic va ser un dels últims a arribar a la zona de Gàmbia i Senegal i és un poble dedicat bàsicament al comerç i també a l'agricultura. Els sarahules a Gàmbia estan concentrats sobretot a la zona de

²³ GOVERNMENT OF THE GAMBIA –UNICEF. (2000); *Updating of the situation of children and women in the Gambia*, Draft Report, Gàmbia.

²⁴ GOVERNMENT OF THE GAMBIA –UNICEF. (2000); *Updating of the situation of children and women in the Gambia*, Draft Report . Gàmbia.

l'*Upper River* (part més oriental del país), la capital de la qual és Basse. Els sarahules només constitueixen un 9% de la població de Gàmbia.

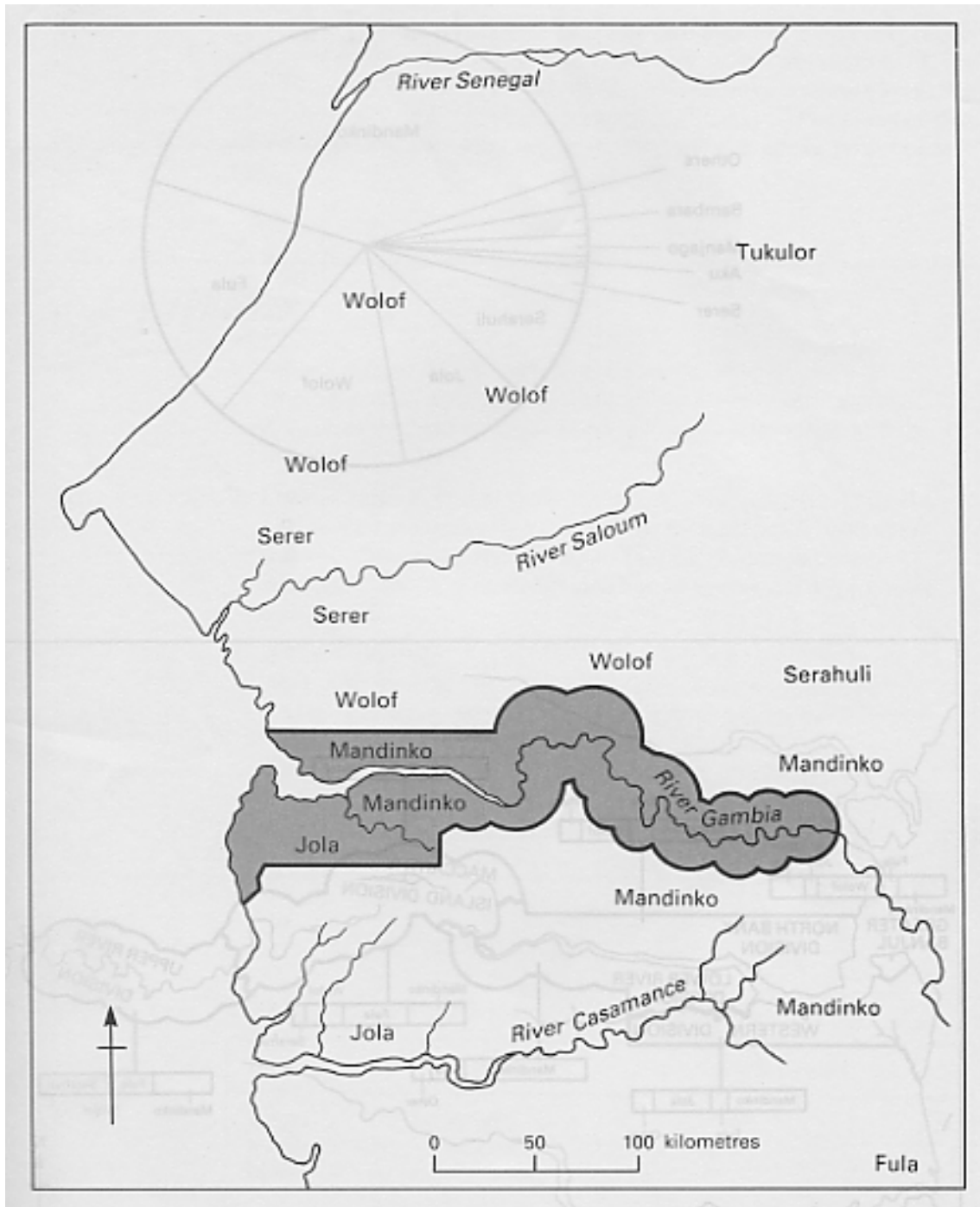
L'ètnia fula no està massa representada en els tres municipis d'estudi. Els fules (també anomenats fulbes) són un conjunt de pobles dedicats a la ramaderia i al comerç, estesos pels nombrosos països de l'Àfrica Occidental, sempre, però, minoritaris. La seva dedicació a la ramaderia fa que siguin migratoris i fins i tot nòmades de manera natural, tot i que alguns fules són agricultors i sedentaris. A Gàmbia, els fules tenen una presència important a partir de Farafenni, estenent-se fins a la part més oriental del país, buscant pastures per al bestiar. Els fules representen un 19% de la població de Gàmbia .

L'ètnia mandinga a penes està present a Olot i a Banyoles; però, en canvi, a Salt sí que la trobem representada. Els mandingues (també anomenats *mandingo* o malinké) són bàsicament camperols i comerciants i els productors d'arròs més importants del país. A Gàmbia, els mandingues es troben presents per tot el territori i molts es concentren en poblacions properes a les zones urbanes. El grup ètnic majoritari a Gàmbia és el mandinga que consisteix en un 40% de la població.

L'ètnia wolof no la trobem representada en els municipis d'assentament dels immigrants gambians on s'ha fet l'estudi; però a Gàmbia, en canvi, representa el 15% essent el tercer grup ètnic més nombrós del país. La població wolof es concentra a Banjul i a les fronteres amb Senegal, sobretot a la *Central River Division*.

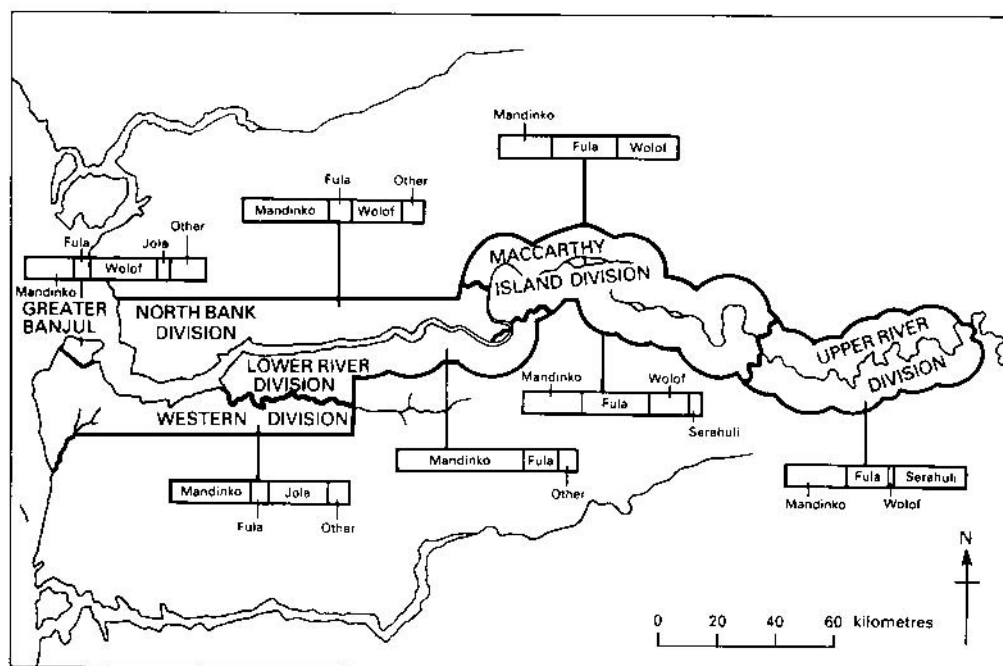
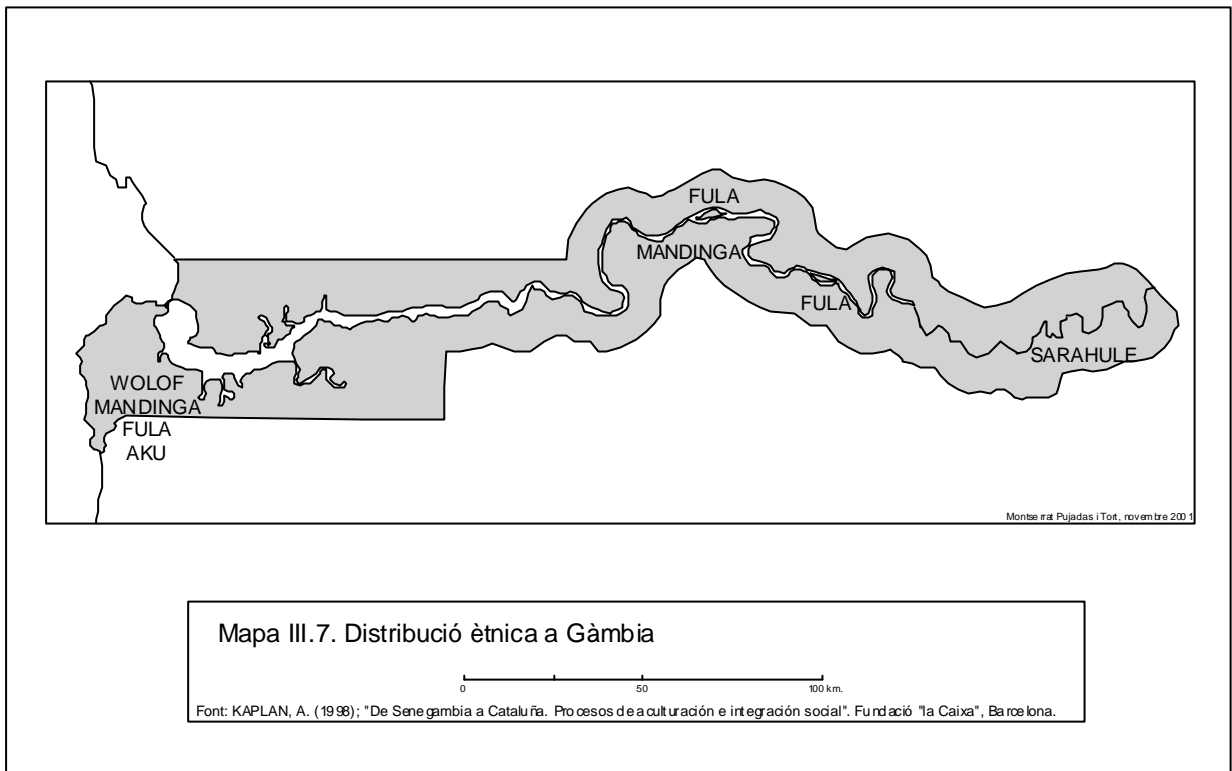
L'ètnia diola tampoc no està representada en els municipis d'estudi i a Gàmbia representa un 11% del total de la població. Aquest grup ètnic viu bàsicament a la part occidental del país, a la part del sud del riu Gàmbia i a la capital.

A Gàmbia també hi ha altres ètnies com són la serer, bambara, manjago, aku... però amb poca representativitat en el país.



Mapa III. 6. Distribució ètnica a la regió de Senegàmbia

Font: A.D. (1995); "The Gambia social and environmental studies". Pupil's book 7. Macmillan, Gàmbia.



Mapa III. 8. Distribució ètnica a Gàmbia per Divisions

Font: A.D. (1995); "The Gambia. Social and Environmental Studies, Pupil's Book 7". Macmillan, Gàmbia.

*El mapa III. 8. no contempla el canvi que hi ha hagut a la Divisió de Maccarthy *Island Division* que ha passat a anomenar-se *Central River Division*. A més, s'ha de tenir present que actualment no són sis, sinó cinc les Divisions que hi ha en el país i, en canvi, hi ha dues municipalitats: Banjul i Kanifing respectivament.

8. Context social

8.1. L'organització social

La societat tradicional gambiana estava dividida per estaments i grups socials. Hi ha diferents autors que tracten el tema de l'estratificació social, però utilitzen termes i classificacions diferents a l'hora de dividir els grups socials. Segons Patience Sonko-Godwin (1988), la societat gambiana estava dividida entre el grup d'homes lliures i els descendents d'antics esclaus. Sistema dels tres grups (Haswell)¹: fundadors del poble, no fundadors del poble, exesclaus.

Els llinatges que primer s'assentaven en un lloc eren considerats com els senyors de la terra, com els autòctons. Els altres llinatges que s'hi anaven establint havien de demanar permís al llinatge fundador, que en el cas que els en concedís, es convertia en patró. Així doncs, parlariem de la jerarquia en base a l'antiguitat : llinatge fundador i llinatge immigrant.

Hi ha autors, com per exemple Brooks, que prefereixen altres termes per referir-se a l'estructura social: les elits i homes lliures; els grups de caràcter endogàmic (com són per exemple els ferrers); i els servents, que antigament eren esclaus. Prefereix parlar de grups endogàmics, ja que el que distingeix uns grups d'uns altres és precisament l'obligació de casar-se a dins del mateix grup i que alguns antropòlegs i sociòlegs anomenen castes.

¹ Per a més informació vegeu RIBAS, N. (1999); *Las presencias de la inmigración femenina*. Icaria-Antrazyt, Barcelona.

Dolors Terradas² prefereix parlar de nobles, *hidalgos* o cavallers (equivaldrien a una mena de noblesa rural), gent d'oficis i serfs o servents. Així doncs, depèn dels diferents autors d'establir una classificació o una altra.

L'estratificació social encara continua avui dia, però amb diferent intensitat depenent de les distintes ètnies i de la localització dels poblats. I de tots els grups socials, ha estat el d'esclaus el que ha practicat una endogàmia més estricta.

Taula III. 2: Grups socials

Homes lliures	Noblesa	Reis, prínceps, princeses, oficials del rei, dones nobles, generals militars.
	<i>Hidalgos</i>	Marabuts, alcaldes de poble, comerciants, agricultors, ramaders, pescadors*.
	Gent d'oficis	Ferrers**, fusters, teixidors, basters, músics, hisoriadors.
Serfs o servents		Presos de guerra, reials, domèstics***.

Font: Elaboració pròpia a partir de la informació de Dolors Terradas.

² Professora de geografia i història de l'IES Josep Brugulat de Banyoles, membre de Banyoles Solidària i coneedora de la realitat gambiana. Aquestes aportacions s'han extret a partir de converses que s'han mantingut amb ella.

*Les feines d'agricultors, pescadors i comerciants també poden ser realitzades per altres grups socials. Qualsevol persona, sigui del grup social que sigui, pot ser agricultor per exemple. Entre la noblesa hi ha gent que es dedica a l'agricultura.

**Els ferrers tenen unes funcions molt específiques com la de recollir informació, fer discursos, posar pau a les famílies... Dos dels interlocutors, concretament als municipis d'Olot i de Banyoles, provenen de famílies de ferrers i realment fan el paper de mediadors naturals fins i tot, en els països de destí.

*** Actualment sols queden els domèstics.

La diferència amb el passat és que els esclaus ja no han de treballar en els camps dels homes lliures. Així i tot, encara hi ha alguns serveis que han de fer, els quals tenen a veure normalment en ajudar durant les festivitats. Els esclaus, servents o serfs són els captius o descendents de captius. No ho són per casta, sinó per haver estat capturats. L'únic moment en què un esdevenia esclau directament era quan naixia de pares esclaus.

Actualment, tots els grups socials són propietaris de la terra, però cal ressaltar que la noblesa i els *hidalgos* en posseeixen més i, alhora, les terres estan més ben ubicades.

Taula III.3: Els grups ètnics majoritaris i els noms dels grups socials

Grups socials	Mandinga	Fula	Wolof	Sarahule	Serer
Noblesa Reis i prínceps Altres nobles	<i>Sontigi</i> <i>Mansa</i> <i>Nyanxó / Koring</i>	<i>Lamdor</i> <i>Bipé lamdor</i>	<i>Bur</i> <i>Gamin</i>	<i>Tunka</i> <i>Tunkalemmu</i>	<i>Ormad</i> <i>Guelwar</i>
Homes lliures	<i>Foro</i>	<i>Rimbé</i>	<i>Khambur</i> <i>Gor</i> <i>Badola</i>	<i>Khoré</i>	<i>Badolé</i>
Artesans Ferrers Basters Fusters Griots*	<i>Nyamalo</i> <i>Numo</i> <i>Karanké</i> <i>Leserla</i> <i>Jali</i>	<i>Nyamakala</i> <i>Wailubé</i> <i>Karankeu</i> <i>Laobe</i> <i>Khalibe</i>	<i>Nyenyo</i> <i>Talga</i> <i>Ude</i> <i>Laobe</i> <i>Guwel</i>	<i>Nyagamala</i> <i>Tagué</i> <i>Kharanké</i> <i>Sakké</i> <i>Kharé</i>	<i>Daffawé</i> <i>Horrawé</i> <i>Laobewé</i> <i>Gawolé</i>
Esclaus De guerra Domèstics Reials Militars	<i>Jongo</i> <i>Jong</i> <i>Mansajongo</i> <i>Mansajongo</i>	<i>Matxubé</i> <i>Matxubé</i> <i>Matxubé</i> <i>Lamdor</i> <i>Matxubé</i> <i>lamdor</i>	<i>Kham</i> <i>Kham khudu</i> <i>Khamlbur</i> <i>Txeddo</i>	<i>Komé</i> <i>Kompe komé</i> <i>Tunka komé</i> <i>Tunka komé</i>	<i>Fadwé</i> <i>Orxebé</i> <i>Dagwe</i> <i>normad</i>

Font: Elaboració pròpia a partir d'informació oral i de la informació extreta en el llibre de SONKO-GODWIN, P. (1986); *Social and political structures in the pre-colonial periods*. Sunrise Publishers, Banjul.

*Músics i historiadors

En aquesta taula no s'ha inclòs la terminologia utilitzada pels diòles perquè no tenen noms per designar el sistema de castes i actualment fan servir la

terminologia mandinga. Sonko-Godwin (1986) afirma que els dioles mantenen una estructura igualitària i pensen que ningú té més poder o coneixements que un altre.

Els sarahules són el grup ètnic que té el sistema d'estratificació social més estricte i han estat els que han mantingut més l'esclavitud. Tot i que actualment no existeix, la gent encara ara és conscient dels orígens familiars:

“A pesar de que la esclavitud actualmente no existe, la gente es sensible y consciente de sus orígenes familiares y de sus interrelaciones sociales históricas, de modo que acepta categorías y roles tradicionales en determinadas ceremonias y rituales. Continúan manteniéndose como grupos fuertemente endogámicos en el establecimiento de lazos matrimoniales, particularmente en las zonas rurales”. (Kaplan, A. 1998 p. 40)

“The cast system is very strong in the sarahole communities: slaves, smiths, nobles... and when you ask them to look for firewood these nobles will say that these slaves, these smiths can do it. So I told everyone to catch firewood and some people were very happy about it. We called local carpenters to help in the school and we made chairs for the children and little by little the number of students increased”. (Director de l'escola de primària de Kobakunda, URD)

En el país soninké hi ha hagut moltes més persones captives que no pas homes lliures i el sistema de producció, essencialment agrícola, ha estat fundat sobre una utilització abundant de força de treball servil.

L'organització social dels soninké reposa essencialment en la jerarquia. Cada persona, dins l'organització de l'estructura social, hi té un lloc que està en funció de l'ordre que hi ocupa. Un no esdevé pas el cap del poble, el rei, l'artesà, per simples mèrits i encara menys per una tria individual.

Les estructures socials estan basades en la vida comunitària, que encara és molt important en els pobles. Els adults d'entre 18 i 40 anys fan feines pesades com construir carreteres, excavar pous i la feina del camp. La gent més gran pren les decisions del poble i supervisa la feina.

Els homes tenen la responsabilitat de conrear per vendre (cacauets i cotó) i per menjar (mill, cuscús, blat de moro, mandioca). Els homes també tenen cura de mantenir els recintes en bon estat, fent-se càrrec de restaurar els teulats, excavar noves latrines, etc. Els fills (a partir dels 9 anys aproximadament) treballen en els camps.

Les dones cultiven generalment arròs i vegetals i tenen cura de l'aviram. Van a buscar aigua al pou, molen el gra, cuinen (es cuina per torns), fan la feina de la casa i es fan càrrec de la mainada. Les nenes ajuden les mares i ties, vigilant la mainada i fent feines de la casa.

Durant l'estació seca els homes normalment són els responsables de llaurar i netejar la terra, mentre que les dones solen treure les males herbes i les trasplanten. A les zones urbanes, moltes dones són mestresses de casa, tot i que, en conjunt, hi ha més dones que homes empleades a fora de casa.

El treball de la dona rural és dur i la seva jornada laboral arriba a ser de catorze hores continuades: molent el gra, rentant roba, anant a buscar aigua i transportant-la, cuinant, netejant els habitatges, anant al camp, als horts, banyant els nens... Hi ha dones que han desenvolupat una nova estratègia econòmica de subsistència, tot elaborant aliments diversos que després venen en els mercats, en els carrers o en els patis de les escoles durant l'hora d'esbarjo. Ara bé, un cop una dona es fa gran, els seus deures són més limitats.

Els gambians de les zones rurals, a part de pertànyer a una família i a un poble, estan units a la resta de persones a través dels grups de treball o *kahhós*³ (en llengua sarahule), organitzats per l'edat i el sexe. Aquests *kakhós* coordinen esforços pel que fa a les diferents activitats que porten a terme als pobles i cadascun es caracteritza per una funció específica dins de la comunitat.

³ En llengua mandinga (la llengua majoritària del país) s'anomenen *kafos*.

8.2. L'organització en el poble⁴

Un poble és una unitat estructurada davant de la qual hi ha l'alcalde tradicional, *debugumé*⁵ (en llengua sarahule), que accedeix al càrrec pel fet de pertànyer al llinatge fundador del poble. Pertany sempre a la casta de nobles i el segueix un rigorós ordre d'edat i de jerarquies dins la pròpia família.

Un poble es divideix en *kabiles* (terme àrab), antigament encerclades per una tanca però últimament més obertes, a causa del creixement de la població. Són agrupacions de cases de famílies emparentades entre elles o amb lligams especials, (amb alguna família d'antics servents que encara conserven el seu estatus inferior). És la gent més propera, tant en l'espai com en el nivell de relacions familiars, socials i d'ajuda mútua.

Una *kabila* està formada per diversos *kas*⁶ i al mig hi sol haver un espai públic amb una àmplia plataforma per fer-hi petar la xerrada, on es poden reunir homes, dones i mainada del mateix *ka*, on la mainada juga lliurement sense vigilància, les dones hi molen el gra... En general, és considerat un espai privat dins el qual es pot vestir amb molta informalitat, discutir en veu alta i resoldre problemes.

El *ka* està format per diverses cases i forma una unitat familiar. Actualment, sobretot entre el grup sarahule, s'estan fent cases quadrades integrades dins un sol edifici, però la casa tradicional consisteix en un seguit d'edificacions rodones, cada una amb la seva funció específica. Cada home disposa d'una caseta o habitació, així com també n'hi ha una per a cada dona casada junt amb els seus fills petits. Quan els nens són més grans, deixen de viure a l'habitació de la mare i passen a l'habitació dels nois. Les noies, en canvi, continuen amb la mare fins que es casen, a l'adolescència.

⁴ Bona part d'aquest apartat s'ha extret de l' *Informe sobre possibles conflictes interculturals en l'ús de l'habitatge i els espais comuns*, que va redactar Dolors Terradas per a l'Ajuntament de Banyoles el mes de gener de 2001.

⁵ En llengua mandinga s'anomena *alkalo*.

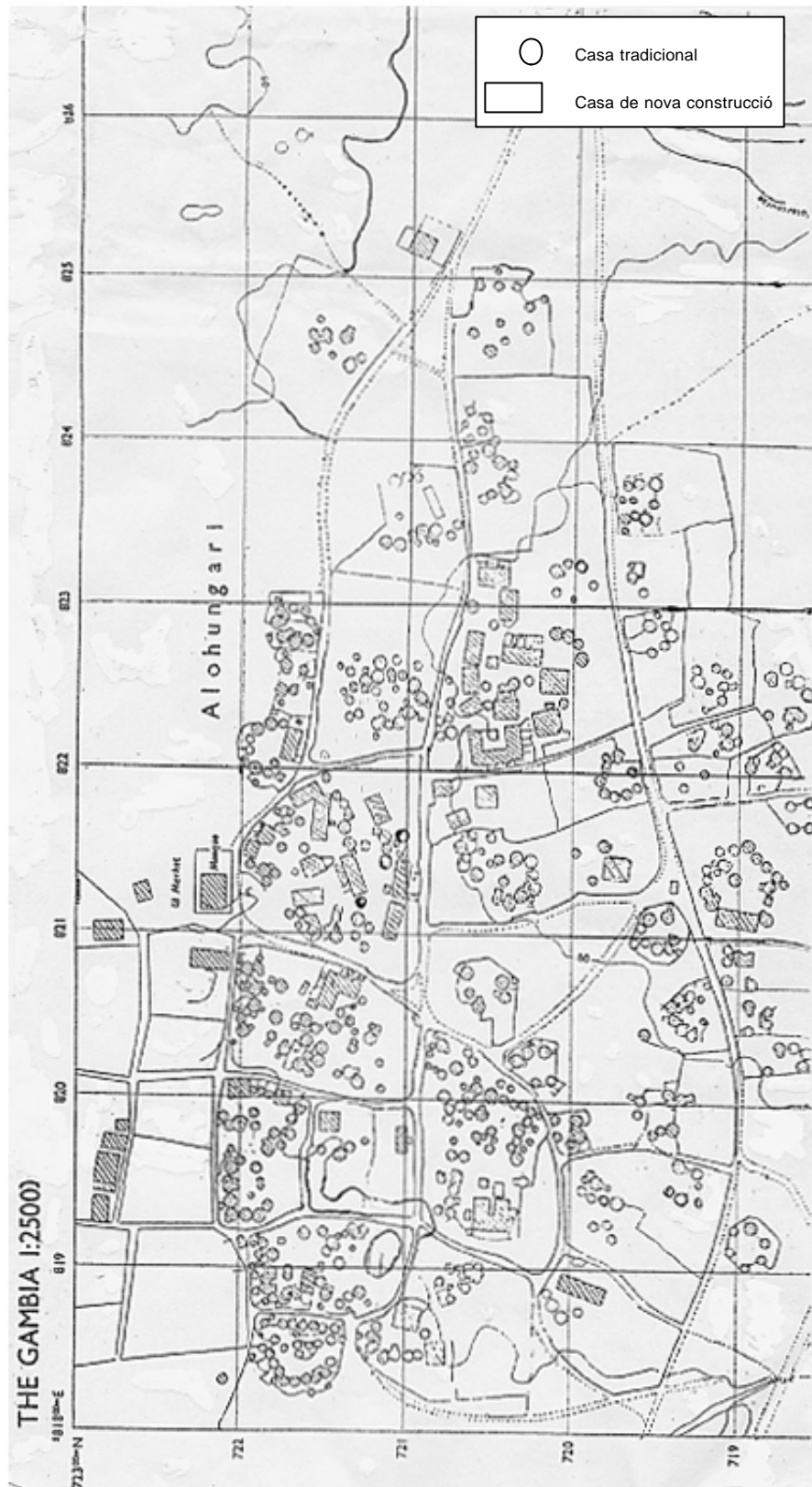
⁶ En llengua mandinga s'anomenen *kundes* i en anglès *compounds*.

Una casa amb habitacions té un espai comú, que pot fer les funcions de menjador i de sala d'estar, o per rebre visites de poc compromís. Si la visita és amistosa, es fa passar la persona a l'habitació, que és també com una sala d'estar. També hi ha la cuina que és una casa rodona i separada de la resta. Cada dona és responsable de la neteja de la pròpia casa i, quan li toca, també de cuinar i endegar la casa o habitació del marit.

La terra és propietat del poble i està dividida entre les famílies. Dins del poble les unitats domèstiques tenen dret a l'ús de la terra que han cultivat des de fa temps. La base per a l'apropiació de la terra és el conreu i la neteja del camp. La tinença de la terra a Gàmbia es regula pel *Land Act* del 1946 que determina que els drets últims sobre la terra estiguin en mans de les autoritats del districte, però la seva ocupació i el seu ús es regeix per les lleis tradicionals de cada localitat.

En el poble hi ha una organització jeràrquica amb un alcalde, un cap de *kabila*, un cap del *ka* i un cap de família. Les dones tenen les seves organitzacions femenines; però amb un altre tipus de finalitats (organització d'horts col·lectius, organització de festes, etc.). Dins la casa es manté una jerarquia de manera que cada dona sap quines feines s'esperen d'ella.

A continuació es mostra el poble d'Alohungari, poble sarahule de la zona de l'*Upper River Division*, on es va fer el seguiment de diferents nens i nenes retornats. S'ha escollit aquest poble perquè és l'única població de la qual es va trobar un mapa on quedessin reflectits els diferents recintes familiars.



Mapa III.9. El poble d'Alohungari

Font: VERMOEN, J.C.A. (1994); "Mechanical traction: a new element in a social system", Leiden University.

9. Context familiar

9.1. La família

Les famílies gambianes en el medi rural viuen en grans recintes formant una xarxa social molt important. El recinte en el medi rural està compost pels membres de la família extensa i la seva orientació de parentiu és patrilineal⁷ i patrilocal⁸.

El recinte és el nexa de les relacions familiars ara bé, tal com comenta Natàlia Ribas:

“Su organización interna varía considerablemente en el tiempo y en el espacio, siguiendo unos patrones distintos según la tradición, los códigos étnicos, tamaño, riqueza y distribución por edad y sexo de una determinada población”.
(Ribas, N. 1999 p. 306)

En el cas dels sarahule, per exemple, la família extensa és molt més nombrosa i complexa.

La principal responsabilitat del cap del recinte, *kagumé* (en llengua sarahule) és la de proveir-lo amb menjar (cultivant o comprant-lo). A vegades, treballa en el camp; però, si hi ha prou mà d'obra de la mateixa família, sols guia la feina.

En el recinte familiar es troben per regla general: el cap del recinte, la seva o seves esposes, els seus germans consanguinis, germans col·laterals (infants de l'oncle patern) i els que depenen d'ell. La pressió econòmica o demogràfica resulta, a vegades, en la dispersió dels membres del recinte.

L'autoritat correspon al pare de la primera generació i, en cas de mort, al seu germà més gran. Entre les dones hi ha una jerarquia interna, dominant la sogra

⁷ La filiació a la família patrilineal es transmet d'una generació a una altra per via dels barons (cognom patern, dret del pare a la tutela dels fills en cas de divorci, etc.)

⁸ Els nous matrimonis de la família patrilocal han de fixar la seva residència definitiva a casa dels pares del marit o en el seu entorn proper. Per tant, quan la dona es casa va a viure al recinte del seu marit.

sobre les joves. Així doncs, les jerarquies tenen a veure amb l'edat, el gènere i la situació de parentiu. La jerarquia de gènere és molt significativa ja que s'accepta el rol masculí com a superior i l'edat és també un factor important en determinar una superioritat, inferioritat o igualtat respecte als altres.

El recinte familiar té dues unitats més petites: una unitat de consum que en llengua sarahule s'anomena *qingú* i una organització de treball que s'anomena *khurubansogué* també en llengua sarahule. El *qingú* es refereix al conjunt de dones que fan torns per cuinar i també són designades amb aquest nom les persones que mengen de la mateixa olla. En els recintes petits, o en aquells que tenen molta cohesió interna, pot donar-se només un *qingú*, mentre que en d'altres n'hi pot haver més d'un i a vegades fins a sis o set.

El *khurubansogué* és el conjunt d'homes que cultiven els camps. Es tracta de grups petits, a vegades, fins a quatre o cinc en el mateix recinte, que treballen sota la coordinació del cap del *khurubansogué*. Aquests elements constitueixen el que podríem considerar les unitats menors de l'organització social.

A Gàmbia la major part de la població és musulmana i com que aquesta religió permet la poligàmia, els homes poden tenir fins a quatre esposes. A les famílies poligàmiques les diferents mullers van fent torns cada dos dies en les responsabilitats domèstiques i alhora conjugals. Quant a les tasques domèstiques, s'encarregarà de rentar la roba del marit, de netejar la casa i, juntament amb les dones de torn dels germans del marit, el menjar per a tota la unitat domèstica. Mentre una dona té cura d'atendre el marit, les altres es troben sota custòdia de la sogra i de la resta de dones del recinte.

La poligàmia és desitjada pels homes per diferents motius: en principi les mullers no haurien de fer l'acte sexual mentre estan prenyades o estan alletant un fill; tenir diverses dones és considerat un indicatiu de riquesa i, alhora, de virilitat i prestigi. La preferència per la monogàmia entre homes i dones és més alta a les zones urbanes.

De totes maneres, la poligàmia comporta nombrosos problemes entre les coesposes ja que anima la competència, sobretot a l'hora de tenir més fills per raons d'herència i prestigi social. Tot i això, a les zones rurals és més fàcil que

les coesposes cooperin, perquè hi ha una quantitat de feina important que s'ha de portar a terme.

Els nens que es tenen suposen una riquesa potencial perquè generen riquesa, i un home guanya estatus en la mesura en què està recolzat per una prole nombrosa i per diverses esposes. Els pares de zones rurals necessiten la mà d'obra dels seus fills i, consegüentment, els nens i nenes de zones rurals, molts d'ells sarahules, solen treballar molt. Es va poder comprovar en el treball de camp a Gàmbia i també en diferents converses i entrevistes fetes a mestres d'escoles de primària del país:

“The sarahole community use their children and their wives as cheap labour. The more wives you have, the more children you have, the better for the man. Then he can sit at the bantaba and talk. And when the man goes home he will know there will be food for him” (Supervisor de l'Oficina regional d'Educació d'URD)

9.2. El sistema de parentiu i d'aliances

Els casaments entre cosins creuats a Gàmbia és freqüent. Entre les ètnies mandinga, fula i sarahule, aquest casaments són molt generalitzats. L'objectiu d'aquests matrimonis és el de perpetuar les xarxes de parentiu, mantenir la proximitat dels fills i, alhora, invertir en la pròpia família. Actualment, encara hi ha aliances acordades per les famílies, moltes vegades des de la infantesa i aquestes aliances es donen majoritàriament en zones rurals.

La relació de parentiu entre cosins creuats és la següent: els germans barons del pare són considerats com a pares i els fills són reconeguts com a germans. Les germanes de la mare són considerades també com a mares i els seus fills germans. Els fills i filles dels germans del pare i els fills i filles de les germanes de la mare són considerats germans i germanes, es tracta de cosins paral·lels, entre els quals el matrimoni està prohibit.

Els fills que el pare ha tingut amb les seves altres esposes, és a dir, amb les coesposes de la mare, també es consideren germans, i les coesposes de la

mare són considerades també les seves mares. Els fills dels germans barons de la mare, en canvi, són considerats cosins i es poden casar amb els fills de les seves germanes (Kaplan, A. 1998 p. 51)

Per poder distingir entre els diferents pares i germans s'utilitzen termes específics. Així, per exemple, quan diferents joves que parlaven en anglès en el treball de camp a Gàmbia, es referien al germà del pare com a *step father*, a l'oncle per part de mare com a *uncle*; i al germà, de mare diferent, com a *brother of the same father but of different mother*.

Hi ha diferents grups ètnics com el fula i el sarahule que han tendit a casar les noies en edats molt primerenques. Hi ha bastants homes, en canvi, que per qüestions econòmiques i les migracions, han retardat els matrimonis i, actualment, hi ha força joves al país que han arribat als 30 anys i que encara no s'han casat.

Al llarg de les converses que s'anaven mantenint amb diferents homes sarahules en el treball de camp a Gàmbia, es va poder comprovar que hi ha una tendència entre homes d'aquest grup ètnic (amb edats que oscil·len entre els 30 i 60 anys, tot i que hi ha alguns casos de 70), de casar-se amb segones i terceres esposes essent aquestes molt més joves (de 12 a 16 anys moltes vegades). Aquesta situació contribueix, d'aquesta manera, als embarassos adolescents.

Un home sarahule comentava que es volia casar amb una segona dona perquè trobava massa gran la seva primera esposa i ho explicava d'aquesta manera:

“Ya está vieja mi mujer. Tiene 21 años. Yo quiero casarme con una de más joven. Yo he visto una en el pueblo que es muy guapa y la quiero llevar a España. Aquí las mujeres se hacen viejas enseguida. Mi hermana tiene 27 años y parece más vieja que yo que tengo 35.” (Home sarahule de Darsilami)

En un estudi⁹ s'exposaven diferents motius per als casaments de noies tan joves:

- Per evitar desgràcia a la família. No voldrien que les seves filles esdevinguessin actives sexualment massa aviat i, consegüentment, quedant prenyades abans de casar-se. Si una filla queda prenyada, la mare corre el risc de divorciar-se i que se la faci fora de la casa del marit.
- La situació de pobresa de moltes famílies. A l'estudi, es van recollir les paraules d'una dona, la qual comentava que la seva filla va tenir la possibilitat de casar-se amb un home de negocis ric del poble i, tot i que ella no ho volia, la van casar i d'aquesta manera els va ajudar econòmicament.

Taula III. 4: Percentatge sobre l'estat marital de les dones gambianes d'entre 10 a 54 anys, a partir del cens de 1993

Grups d'edat	Mai casades	Casades	Divorciades	Separades	Vídues
10-14	96,4	3,4	0,03	0,1	0,04
15-19	61,2	37,8	0,6	0,2	0,2
20-24	25,2	72,2	1,7	0,5	0,4
25-29	9,1	87,8	2,1	0,5	0,5
30-34	4,4	91,7	2,3	0,6	1,0
35-44	2,5	91,9	2,4	0,7	2,5
45-54	2,4	86,1	2,4	1,0	8,1
Total	35,7	61,1	1,4	0,5	1,3

⁹ UNICEF. (1992); *The children and women of the Gambia*, Gàmbia.

Font: *Population and housing census 1993, volume 2, Gàmbia.*

A Gàmbia els casaments són permesos a partir de 15 anys per a les noies i a partir de 17 per als nois, però es pot constatar a la taula que hi ha casos anteriors a* aquesta edat. Es comprova, alhora, que hi ha un nombre molt ínfim de dones solteres al país i que a partir de 25 anys es troben molt poques noies sense casar. El nombre de casaments que es realitzen amb noies de 15 a 19 anys és bastant important, però més important és encara la franja de matrimonis que es correspon a la franja dels 20 als 24 anys d'edat. El nombre de divorcis i separacions en nombres totals és poc elevat.

Els divorcis solen ser més freqüents a les àrees urbanes tot i que també n'hi ha a les zones rurals. Com que el divorci té una dimensió social i familiar, es produeixen amb menys dificultat les separacions entre parelles on no existeix relació de parentiu que no pas entre aquelles on s'han establert llaços familiars. Les dones que es volen divorciar han de seguir uns passos més complicats que no pas l'home, ja que hi ha d'haver l'aprovació paterna i és el pare el que ha de sol·licitar el divorci de la seva filla al marit. (Kaplan, A. 1998 p. 53)

10. Socialització infantil

Des de la infància, s'interioritza un sentiment molt fort de pertinença a la família i a un complex entramat d'obligacions familiars. Des de molt petites, les nenes es reparteixen i distribueixen les tasques domèstiques senzilles, que van incrementant a mesura que van creixent. A les nenes amb aproximadament 5 anys d'edat, ja se'ls comença a donar feines com la d'anar a buscar aigua i escombrar el terra dels recintes comuns. Amb 9 o 10 anys van a ajudar als camps i horts, ajuden a moldre el gra, s'encarreguen de rentar la seva roba, aprenen a cuinar i netegen les olles i recipients del menjar. A més, les dones rurals depenen de les filles grans per tenir cura dels fills petits mentre elles estan a l'hort o al camp.

Els nens van al camp, llaurer, van a buscar llenya i fruits, tenen cura dels burros, fan encàrrecs i els nens fules aviat comencen a tenir cura del bestiar. Els homes depenen dels seus fills una mica grans per al treball del camp, especialment durant la temporada de pluges. Però, de totes maneres, són les nenes i les noies les que solen treballar més durant tot el dia, ja que els nens i els nois disposen de més temps lliure.

Mentre el nen i la nena són petits queden sota vigilància de l'àvia paterna, que en tindrà cura mentre la mare realitza les tasques domèstiques i agrícoles.

En termes culturals i socials, la circumcisió femenina i masculina formava part del ritus de pas a l'edat adulta. A Gàmbia els ritus d'iniciació continuen existint, tot i que a les zones urbanes van perdent força. Una de les diferències fonamentals que hi ha entre ambdues circumcisions ve donada pel caràcter religiós que se li confereix a cadascuna d'elles. La circumcisió masculina és una *farata*, és a dir, una obligació emanada de l'Alcorà i, per tant, té caràcter preceptiu. La circumcisió femenina és una *sunna*, és a dir, forma part de la tradició i, per tant, únicament té caràcter recomanable i no obligatori. (Kaplan, A. 1998 p. 69)

A Gàmbia, la pràctica de la iniciació de les noies i de la circumcisió dels nois no és uniforme. Per exemple, sembla ser que els mandingues practiquen la iniciació femenina i masculina; però, en canvi, la seva pràctica masculina en zones urbanes es va perdent. La major part dels wolof no segueixen els rituals d'iniciació, sobretot els que viuen en zones urbanes.

Anteriorment, la iniciació tenia lloc anys abans que la noia arribés a la pubertat, usualment després dels 7 o 8 anys. De totes maneres, en aquests darrers anys l'edat de l'ablació (circumcisió femenina) s'ha reduït considerablement i es poden veure nenes molt petites operant-se dels genitals. Aquest és el cas dels *jahanka*, per exemple, un grup ètnic emparentat amb els mandingues, els quals operen les nenes al cap de pocs dies del seu naixement.

A Gàmbia, tot i que aquestes pràctiques ancestrals han estat prohibides, no hi ha una legislació al respecte i, per això, encara continuen essent habituals

sobretot a zones rurals. L'any 1999 l'escriptor gambià i periodista del diari *The Independent*, Baba Galleh Jallow, va publicar un llibre titulat *Ultimate conflict* on explicava totes les dificultats que va tenir amb la seva família en no voler practicar l'ablació a la seva filla.

11. Context religiós

11.1. La introducció de l'islam

Abans de l'arribada de l'islam en el territori que correspon actualment a Gàmbia, es venerava un déu creador de totes les coses, que estava normalment lligat a un grup d'avantpassats, els quals eren venerats i consultats per la gent a través d'oracles. Els objectes naturals eren santificats com a deïtats més petites: hi havia el déu del cel, de la terra, del món animal, etc. Cada divinitat tenia el seu propi culte i era el centre d'importants cerimònies i de sacrificis. Cada culte, alhora, servia com a font de l'autoritat política i religiosa. Les ofrenes no es feien únicament als déus, sinó també per apaivagar o conjurar esperits malignes. Amb l'arribada de l'islam, es van considerar aquestes pràctiques religioses com a profanes.

L'islam va començar a estendre's a l'Àfrica Occidental durant el segle XIII. Els almoràvits van dirigir la major part dels seus esforços al nord de Mauritània i hi van deixar una empremta musulmana molt forta a la zona i els musulmans de Mauritània van introduir l'islam a molts llocs del sud.

El procés de conversió va tenir lloc en les ciutats comercials. Durant el segle XV hi va haver marabuts¹⁰ que es van convertir i van començar a pregar pels caps de la regió de Gàmbia i servien com a secretaris de la cort. Com a recompensa pels seus serveis rebien terra i els era permès de fundar els seus propis pobles. De totes maneres, del segle XIII al segle XIX, el grau d'islamització de la societat va ser molt tímid. El senyal que es té de la influència musulmana és l'existència de clans de marabuts.

La majoria de gent del territori gambià es va convertir durant el segle XIX, especialment durant les dècades de les guerres anomenades soninké-marabut. Les figures principals en estendre l'islam van ser alumnes d'escoles alcoràniques i marabuts. Actualment els marabuts encara són figures vitals a les comunitats gambianes.

11.2. La religió a l'actualitat

Encara que la constitució gambiana no dona suport a una religió oficial, més del 95% de la població segueix l'islam i, consegüentment, els valors islàmics tenen una forta influència en actituds, comportament i normes socials. La resta són cristians (majoritàriament metodistes i anglicans, els quals estan bàsicament concentrats a l'àrea de Banjul) o practiquen religions tradicionals. Les pràctiques religioses tradicionals (per a curacions medicinals i espirituals) són importants per als gambians tot i les seves creences religioses.

L'islam és una religió monoteïsta que es recolza en la paraula revelada a Mahoma o Mohamed, el profeta, que recull l'Alcorà. Per als musulmans l'Alcorà és allò més sagrat de totes les coses, la font de tota la saviesa on es troba la guia divina.

L'islam es recolza en els cinc pilars de la fe pel que fa al culte:

1. Al·là és una sola divinitat. Hi ha una vida futura on l'ànima anirà al paradís o a l'infern, segons la conducta que es tingui a la terra.

¹⁰ Terme àrab per designar homes coneguts pels seus talents sobrenaturals i les seves habilitats per curar. En llengua sarahule s'anomenen *modi*.

2. Les cinc pregàries quotidianes que es realitzaran fent una ablució prèvia.
3. L'almoïna. Els individus rics donen almoïnes als pobres i als marabuts.
4. El dejuni del Ramadà durant el mes que porta aquest nom. El dejuni comença a la sortida del sol i acaba amb la posta. Els infants, les persones malaltes i les dones embarassades n'estan excloses.
5. El pelegrinatge a la Meca o a una ciutat santa, sempre que el fidel estigui en condicions de poder-lo fer.

Alhora, l'islam prohibeix la carn de porc i les begudes alcohòliques. Tampoc no es pot menjar carn que provingui d'animals que no s'hagin degollat de la manera prescrita.

Gairebé tots els pobles gambians tenen una mesquita¹¹ per poder pregar. Una persona important dins la comunitat religiosa és l'imam¹², el cap religiós que lidera les pregàries dels divendres, té cura de la mesquita, vetlla per la seva conservació i és el responsable d'ensenyar l'islam a la mainada i a la gent jove.

El marabut és una persona que té molt de prestigi i de respecte dins de la comunitat i de vegades els mateixos imams ho són. Les seves funcions són les d'atendre les cerimònies religioses diàries, els bateigs i funerals, fer de mestres a les escoles alcoràniques, practicar curacions i alguns, fins i tot, són endevins.

Els divendres al migdia els homes participen de la pregària col·lectiva. Un muetzi¹³ crida a la pregària i convida els fidels. Els homes penetren sols a l'interior, però no pas les dones. Aquestes només poden anar a la mesquita després d'haver tingut la menopausa i únicament els està permès resar en els espais sagrats de culte, com per exemple en una ala lateral o en els porxos de la mesquita, però mai juntament amb els homes.

¹¹ En llengua sarahule s'anomena *sal-likà*.

¹² Terme àrab per designar el cap religiós. En llengua sarahule s'anomena *alimami*.

¹³ En llengua sarahule s'utilitza la paraula *sal-lekhirana*.

Els marabuts són unes figures molt importants: exhaleu o propaguen la moral alcorànica, ensenyen les regles prescrites per l'islam i realitzen cerimònies de la vida social. Alguns dels seus actes, sense pertànyer a l'ortodòxia islàmica, són generalment tolerats per tota la societat. El més important consisteix en fer amulets¹⁴ anomenats *sakhaïé* en sarahule. És un full de paper amb una fórmula d'un llibre musulmà (normalment l'Alcorà) plegada i posada sovint en una petita bosseta de cuir. Els amulets es compren al marabut i se'ls poden posar tant homes com dones indiferentment al coll, al braç, a la panxa. Es creu que l'amulet protegeix de malalties o de la mort violenta; que pot afavorir el naixement d'un infant, etc.

12. L'escolarització a Gàmbia

12.1. Introducció

En aquests moments trobem dos models educatius a Gàmbia, per una banda trobem l'educació occidental representada per les escoles formals de model britànic i, per l'altra, l'educació alcorànica amb tres tipus d'institucions educatives (*khranyimbés*, madrasses i *maissís*)¹⁵.

Actualment, sols el model britànic està subvencionat pel govern gambià i és el model oficial del país. També, és el que dona més sortides professionals als alumnes i que té una matriculació més alta. No obstant, cal fer esment del fet que molts nens i nenes gambians, tot i estar escolaritzats a les escoles de model britànic, assisteixen també a centres alcorànics, fora de l'horari escolar.

Les escoles formals alcoràniques o madrasses no ofereixen massa oportunitats professionals a aquells alumnes que s'hi escolaritzen, per això el Ministeri

¹⁴ Anomenats *gris-gris* en la literatura etnogràfica i *yuyus* en llengua anglesa.

¹⁵ Tot i que la llengua majoritària a Gàmbia sigui el mandinga, la terminologia la dono en llengua sarahule i, hi adjunto més endavant, la traducció en llengua mandinga i wolof.

d'Educació ha iniciat una política d'acostament i de suport a aquests centres per tal que puguin donar més sortides als seus estudiants i, al mateix temps, perquè, independentment del model educatiu, hi hagi el màxim de nens i nenes al país que puguin rebre una educació bàsica.

No hi ha gaires fonts referents a l'educació abans de la colonització, però sí que es té constància que abans de la introducció de les escoles formals de model britànic durant l'època colonial, existien unes institucions islàmiques locals anomenades *kharanyimbés* (en llengua sarahule). El seu objectiu era i és el de donar una educació islàmica i alhora aconseguir que els nens i nenes puguin recitar l'Alcorà i practicar la religió.

12. 2. El sistema educatiu colonial gambià ¹⁶

Gàmbia va ser un país colonial des de principis del segle XIX fins al 1965. D'abans d'aquest període hi ha molt poca informació, i menys encara la relacionada amb el panorama educatiu. Per aquest motiu, per parlar de l'evolució de l'educació a Gàmbia, hom començarà per l'inici del període colonial.

Quan Gàmbia va esdevenir un país independent, l'any 1965, va heretar un sistema educatiu similar a la majoria d'excolònies britàniques. Hi havia algunes escoles de primària i pocs instituts de secundària, sobretot concentrats a la capital coneguda amb el nom de Bathurst i que actualment s'anomena Banjul.

Per al govern colonial, l'objectiu principal era el de fomentar una connexió lingüística entre l'administració local i els governants tradicionals. L'educació servia per preparar els fills dels caps com a governants dels seus diferents districtes.

¹⁶ Bona part del que es comenta a l'apartat 2 i en els punts 3.1, 3.3 i 3.4.12.5 ha estat extret de la tesi doctoral realitzada per ROBERTS-HOLMES, G. (1998); *Towards an Understanding of Gambian Teacher's lives and careers*, University of Nottingham, Gran Bretanya.

12. 2.1. Trets diferencials entre el model colonial britànic i el francès

L'objectiu del govern colonial britànic va ser diferent al del govern colonial francès al Senegal. El govern francès va imposar secularisme i va ser menys tolerant amb les institucions religioses. A més, va posar èmfasi a la dimensió ideològica (ser capaç de pensar en francès) i a la dimensió pràctica (una instrucció orientada a la pràctica). Una de les idees principals del model educatiu francès, la noció d'igualtat, venia de la Revolució Francesa. El que el sistema educatiu de model francès pretenia era que cada "africà" havia de rebre la mateixa educació que tots els ciutadans francesos, perquè d'aquesta manera es pogués desenvolupar una cultura francoafricana. De totes maneres, a la pràctica, el sistema va ser molt selectiu i molt fragmentat a la secundària. A més, l'ideal d'educació primària universal mai no es va aconseguir ni tampoc ho han aconseguit els governs postcolonials.

Actualment, mentre que la tendència de matriculació a les escoles formals de model britànic va en augment a Gàmbia, no passa el mateix al Senegal, on la tendència de la matriculació en escoles de model francès va en descens. En ambdós països, però, el model educatiu dominant continua essent l'oficial, és a dir, el model britànic a Gàmbia i el francès al Senegal.

12. 2. 2. La colònia urbana i el protectorat rural

El govern colonial l'any 1888 va separar Gàmbia entre una colònia i un protectorat, aquest últim era conegut en termes de províncies. La colònia era la zona urbana i el protectorat era la zona rural. Les àrees rurals gambianes van ser unides políticament en un estat islàmic on els marabuts que controlaven aquest estat es van resistir a la llei colonial.

La colònia britànica gambiana va ser la capital, sota el nom de Bathurst, i la zona dels voltants. Les funcions administratives del govern colonial gambià, el port, la guarnició militar, les esglésies i les escoles es trobaven totes a la capital. Tot i que durant el període colonial solament un 10% de la població

gambiana vivia a la colònia, era precisament aquí on es trobava la major part de l'educació occidental, amb un 83% de matriculats a Bathurst l'any 1938.

L'any 1965 (any de la independència gambiana) hi havia menys de tres-cents mestres de primària qualificats i noranta-vuit professors qualificats de secundària en tot el país, on hi havia una població d'aproximadament 315 mil persones. Els mestres de primària treballaven a les vint escoles de primària establertes principalment per les Missions de la colònia i els professors de secundària treballaven en sis centres on només en tres d'ells hi havia un currículum acadèmic, concretament a la *Gambia High School*, *St. Augustine's Secondary School* i *St. Joseph's Secondary School*. Alhora, hi havia dues escoles on s'impartia formació professional: *Crab Island School* i *Latrikunda School*.

En contrast amb els índexs de matriculació de la zona urbana de la capital, l'any 1965 hi havia una manca d'educació acadèmica occidental a les províncies. L'índex de matriculats era sols d'un 2% i només hi havia una escola de secundària, l'*Armitage High School* a Georgetown (actualment Janjanbureh), per als fills dels caps gambians. Així doncs, es pot constatar que durant la independència no hi havia pràcticament educació occidental per als gambians de zones rurals.

12.2.3. La política educativa de l'Administració colonial i l'educació missionera

Tant el govern colonial com els missioners volien exercir el control de l'elit de l'Àfrica Occidental per raons polítiques, comercials i religioses i una de les maneres per aconseguir aquest control era a través de l'educació.

El govern colonial i els missioners tenien diferents ideologies i polítiques educatives. Per norma general, l'Administració colonial era molt reticent a finançar l'educació mentre que les missions, particularment les catòliques i les metodistes, van donar suport a l'educació dels gambians. Els missioners van

establir l'educació occidental a la colònia urbana per convertir els gambians al cristianisme. Durant el segle XIX els missioners van crear escoles de primària i de secundària a Bathurst, les quals encara estan funcionant amb èxit avui dia. El poc interès per part de l'Administració colonial de subvencionar l'educació va permetre que les missions la poguessin oferir, concretament educació cristiana.

Segons Ball (1984), aquesta política de deixar l'educació als missioners va ser més que una simple indiferència. En el segle XIX s'apuntava que l'educació era necessària per al control social de les masses i per al manteniment de l'*status quo* polític. L'educació dels colonitzats a Gàmbia, tal com en altres colònies britàniques, era vista com una amenaça potencial a l'ordre polític establert. Suposadament, les autoritats colonials temien que si la pagesia gambiana aprenia a llegir i a escriure en anglès començarien a demanar tota una sèrie de drets.

La funció de les escoles de primària colonials anava directament lligada a les necessitats de l'economia. Pel tipus d'economia a Gàmbia, basada en l'exportació de cacauets, es necessitava poca, si és que se'n necessitava, mà d'obra educada a les zones rurals¹⁷. La capital, en canvi, necessitava gambians educats per ajudar a administrar el país. Bathurst era el centre de l'economia colonial gambiana i, per això, era aquí precisament on l'educació es necessitava.

Per altra banda, els gambians musulmans estaven totalment en contra de l'educació occidental cristiana, percebent-la com una amenaça a l'educació islàmica. Les escoles de missioners eren vistes com a llocs de perill potencial on la mainada podia perdre la seva religió islàmica, la seva moral i la seva cultura. Aquest és encara el cas en certes zones rurals de Gàmbia i sobretot entre l'ètnia sarahule, on hi ha pobles que no tenen escola formal de model britànic perquè la comunitat prefereix l'educació islàmica.

¹⁷ Sembla ser que aquest és més el cas de Gàmbia i no pas d'altres colònies britàniques de l'Àfrica Occidental, perquè Gàmbia era econòmicament insignificant per als britànics.

12.3. La situació de l'educació formal de model britànic a partir de la independència de Gàmbia

Des de la independència del país hi ha hagut dos governs diferents: l'un sota el règim de Jawara i l'altre sota el règim de Jammeh, des del cop d'estat de l'any 1994.

12.3.1. El govern del president Jawara (1965-1994)

A partir de la independència hi va haver intents per millorar l'accés a l'educació tant per part del govern com per part d'organitzacions no governamentals. De totes maneres, van passar onze anys després de la independència, concretament, fins a l'any 1976; perquè s'escrivís el primer document sobre política educativa gambiana. Durant els deu anys que va durar el document (1976-1986) hi va haver un creixement molt important a les escoles de primària. Durant el curs 1975-1976 es van enregistrar 25 mil matrícules a primària, mentre que durant el curs 1986-1987 n'hi havia 74 mil. Aquest important augment de les matrícules a les escoles de primària va ser a causa sobretot del desig de les comunitats urbanes d'escolaritzar els seus fills.

No obstant, aquest desenvolupament positiu va crear dificultats en el sector educatiu en termes de disponibilitat de mestres qualificats, aules, mobiliari i materials d'instrucció. A més, el sistema no podia absorbir tots els graduats de primària perquè no hi havia prou espai. Segons *el Social Dimensions Adjustment (1995)*¹⁸, l'any 1988 només el 27% dels 13.064 alumnes que volien fer el *Common Entrance Examination*¹⁹ van tenir places als instituts de secundària. Tots aquests obstacles van comportar una qualitat educativa pobra i un índex de transició molt baix entre els cicles de primària i de secundària.

¹⁸ Aquest és un estudi que va portar a terme el *Ministry of Finance and Economic Affairs* de Gàmbia.

¹⁹ L'examen d'ingrés que hi havia per passar de primària a secundària.

Per tant, tot i que el govern gambià parlava d'educació per a tothom, no hi va haver finançament per a materials ni edificis per tal de tirar endavant aquesta iniciativa. I, així doncs, les comunitats que volien una escola se l'havien de construir elles mateixes, normalment un grup de pares molt engrescats o bé amb l'ajuda d'alguna organització no governamental. Un cop l'escola es construïa, el govern la proveïa de mestres, pagant els seus salaris, però la meitat d'aquests mestres no tenien qualificació.

Tot i l'augment important de matriculacions a les escoles de primària durant aquests anys, a finals dels 80 hi va haver un cert declivi, sobretot a les zones rurals. Aquest descens va ser per diferents factors, un d'ells econòmic. L'economia gambiana s'anava enfonsant a causa de la introducció dels programes de recuperació econòmica del Banc Mundial.

Cal comentar que tot i el creixement important a primària durant el govern de Jawara, no es va obrir cap escola de secundària ni tampoc es va construir cap universitat.

L'any 1986, hi va haver una Conferència Nacional en Educació per revisar les finalitats i estratègies de l'educació gambiana, desenvolupant-se a partir d'aquesta conferència un segon document de política educativa que va de l'any 1988 al 2003.

12.3.2. La segona reforma educativa a Gàmbia (1988-2003)

El segon document de política educativa va canviar l'estructura de l'educació i va aportar noves estratègies educatives a Gàmbia. El principi que guia aquest document és que un desenvolupament socioeconòmic no es pot aconseguir sense educació. El govern apunta que sense desenvolupar el coneixement i les habilitats de la gent, els recursos materials no poden ser utilitzats d'una manera eficient.

Els tres objectius principals són: l'accés, la rellevància i la qualitat. Però si es tenen en compte les limitacions financeres gambianes, hom s'adona que és

molt dificultós d'augmentar l'accés a l'educació i mantenir al mateix temps la qualitat educativa. Així doncs, els objectius d'incrementar l'accés i la qualitat amb un pressupost limitat són difícils de mantenir.

Existeix la preocupació sobre la qualitat de l'educació en un context on el creixement de la població (4,2 %) és un dels més alts del món. L'alt increment de l'edat escolar de la població comporta un augment d'aules a les escoles i de mestres assalariats. Roberts-Holmes (1998) quan parla d'aquest tema utilitza una metàfora anglesa que diu : *"trying to fill a bath without a plug"*, és a dir, intentar omplir una banyera sense tap. El nivell de l'aigua representa l'índex de matriculacions que el govern gambià intenta augmentar. Els recursos són les escoles i els mestres que permeten que el nivell d'aigua pugi. El forat de la banyera representa l'augment de població escolar que buida els recursos per a mestres i escoles. El nivell d'aigua a la banyera només pot créixer molt a poc a poc perquè encara que s'hi posi un nombre elevat de recursos al sistema, el forat de la banyera (l'increment de població escolar) continua buidant els recursos creixents tan aviat com són posats al sistema.

Els objectius bàsics desenvolupats en el segon document de política educativa guiats pels principis d'accés, rellevància i qualitat són els següents:

- Augmentar la ràtio de matriculació d'un 51% l'any 1986 a un 75% el 2003. L'any 1995 aquest creixement sols havia arribat a un 59% i sembla ser que l'objectiu d'arribar fins a un 75% no serà possible l'any 2003.
- Augmentar el nombre d'alumnes a secundària a un 70% l'any 2003.
- Rebaixar l'edat d'entrada a l'escola primària de 8 a 7 anys.
- Desenvolupar un currículum menys acadèmic i més obert per a l'educació bàsica.
- Millorar la qualitat de l'educació bàsica formant tots els mestres no qualificats i augmentant les despeses per a materials educatius. De totes maneres, l'any 1995 encara hi havia un 42% de mestres no qualificats.

- Augmentar l'accés a l'ensenyament professional postsecundari i millorar la seva rellevància en el mercat laboral.
- Continuar promovent un augment de l'alfabetització.

Alguns d'aquests objectius s'han complert com és el cas de rebaixar l'edat d'entrada a primària o l'obertura del currículum educatiu, però d'altres encara no han aconseguit el que s'havien fixat.

Tot i que la segona reforma educativa a Gàmbia es va iniciar durant el govern de Jawara, el govern actual no ha canviat el document i ha mantingut els objectius que s'hi proposen.

12.3.3. El cop d'estat del 22 de juliol de 1994 i els seus efectes envers el sistema educatiu gambià

És important de ressaltar l'augment espectacular de noves escoles i noves places escolars després del cop d'estat militar de 1994 liderat per qui és en aquests moments president del govern, Yahya A.J.J. Jammeh. Durant els anys del règim de Jawara no es va construir cap centre de secundària i, en canvi, l'actual govern en va construir vint en un any. A més, també cal destacar que la Universitat de Gàmbia s'ha creat durant el govern de l'actual president del país.

Amb aquest nou govern hi ha hagut un increment molt gran d'edificis i s'ha proveït les escoles de mobiliari per tal que els alumnes no haguessin de portar els seus propis pupitres i cadires a l'escola tal com havia passat anteriorment. També, el nombre de mestres de primària ha crescut; però, d'altra banda, hi continua havent el problema dels salaris dels mestres i de la seva formació, havent-hi encara bastants mestres no qualificats.

12.4. El sistema educatiu formal de model britànic a l'actualitat

Les escoles formals de model britànic són públiques, no obligatòries i de caràcter mixt. L'educació primària de model britànic és gratuïta i la llengua vehicular que s'utilitza és l'anglesa (llengua oficial del país), tot i que en els primers cursos de primària els mestres també solen usar com a ajuda les llengües locals majoritàries.

A part de les escoles formals de model britànic que reben un finançament total per part del govern, hi ha algunes escoles que tenen un finançament parcial (algunes d'elles propietat de missioners) i n'hi ha que són privades i que no reben cap tipus d'ajuda per part del govern.

Les escoles que reben un finançament parcial del govern obtenen ajuda per als salaris dels mestres i, al mateix temps, reben diners per al manteniment de l'escola. A les escoles privades, en canvi, el govern no paga els sous dels mestres i aquests centres assumeixen la totalitat de les despeses amb les matrícules dels seus alumnes. Hi ha escoles privades que són molt cares per a la majoria de la població. Aquest és el cas, per exemple, de l'escola 7th Day Adventists on els estudiants han de pagar 1.000 dalassis²⁰ al mes per fer-hi secundària.

Les escoles formals de model britànic són conegudes amb diferents expressions: *"English schools"*, *"Western type of education schools"* i, fins i tot, hi ha qui les coneix com a *"Tubab schools"*, és a dir, escoles dels blancs.

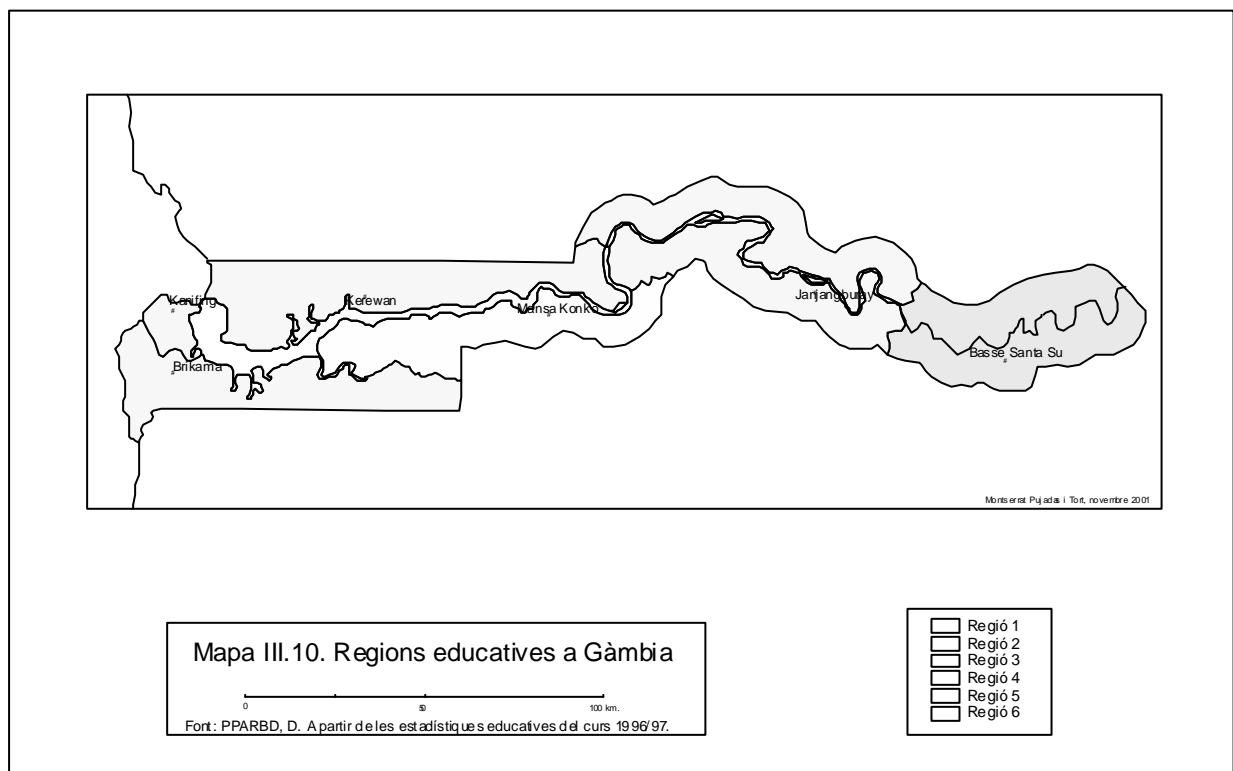
Pel que fa a l'alumnat, hi ha més nois escolaritzats que no pas noies. Per això hi ha ajudes per a nenes promogudes per UNICEF i altres institucions, sobretot per a aquelles que provenen de famílies molt pobres. Cal dir que a les aules pot arribar a haver de quaranta a cinquanta-cinc alumnes i la xifra sol ser més alta a les zones urbanes per la demanda més gran que hi ha.

12.4.1. Regions educatives

²⁰ La moneda de curs legal a Gàmbia que equival a unes 15 pessetes (0,09 €). Aquesta xifra és molt elevada per a la major part de la població del país, si es té en compte que hi predomina una economia de subsistència, i que almenys la meitat dels gambians que viuen en zones rurals guanyen menys de 1.500 dalassis l'any.

Geogràficament Gàmbia està dividida en sis regions educatives que són les següents:

1. *Banjul i Kannifing Municipal Council*, amb seu a Kanifing
2. *Western Division (WD)*, amb seu a Brikama
3. *North Bank Division (NBD)*, amb seu a Kerewan
4. *Lower River Division (LRD)*, amb seu a Mansakonko
5. *Central River Division (CRD)*, amb seu a Janjanbureh
6. *Upper River Division (URD)*, amb seu a Basse



Quant a dades referents a la matriculació que hi ha hagut al llarg de la dècada dels 90 a les sis regions educatives hi ha les següents:

Taula III. 5: La matriculació als centres de model britànic al llarg de la dècada dels 90 a les sis regions educatives

<i>Primary schools</i>							
Regions	1	2	3	4	5	6	Total
Matriculació total	38.220	45.075	20.645	10.871	19.439	38.220	150.403
% de matriculació femenina	50%	46%	43%	44%	45%	42%	46%
Núm. d'escoles	34	70	60	38	69	60	331
<i>Junior secondary schools</i>							
Matriculació							

total	12.674	11.275	3.970	1.499	2.639	1.538	34.160
% de matri- culació femenina	46%	42%	35%	30%	33%	31%	41%
Núm. d'escoles	23	18	10	2	5	4	62
Senior secondary schools							
Matriculació total	7.976	1.701	972	497	1.027	436	12.609
% de matri- culació femenina	39%	35%	25%	35%	23%	28%	36%
Núm. d'escoles	8	3	2	1	2	1	23

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades de les estadístiques educatives realitzades pel *Department of State for Education* de Gàmbia (1998-99)

Es pot constatar, a partir d'aquestes estadístiques, que hi ha una forta descompensació entre la matrícula de primària i la de la *Senior Secondary* (equivalent al nostre batxillerat). La regió educativa amb menys alumnes en aquest cicle és la *d'Upper River Division*, on es concentren la majoria de sarahules del país i on es van visitar la majoria d'escoles en el treball de camp a Gàmbia. Cal dir que sols hi ha una sola escola *Senior Secondary* en aquesta

regió i, alhora, molts pares només opten per escolaritzar els fills durant uns quants anys de primària.

12.4.2. Estadístiques comparatives al llarg de la dècada dels 90

Abans del curs 1999-2000, a Gàmbia existien les *Primary Schools*, les *Junior Secondary Schools* i les *Senior Secondary Schools*. A partir de 1999 es va introduir un cicle ininterromput d'educació bàsica de nou anys i les escoles de primària s'han passat a anomenar *Lower Basic Schools* i les *Junior Secondary Schools* en aquests moments es coneixen amb el nom d'*Upper Basic Schools*. La taula que ve a continuació il·lustra com els centres de primària i de secundària han anat evolucionant tant a nivell de matriculació en general, com respecte a l'evolució del percentatge de matriculació femenina i també al nombre d'escoles que s'han anat construint al llarg de la dècada dels 90.

Taula II. 6: L'evolució de la matriculació als centres de primària i de secundària de model britànic al llarg de la dècada dels 90

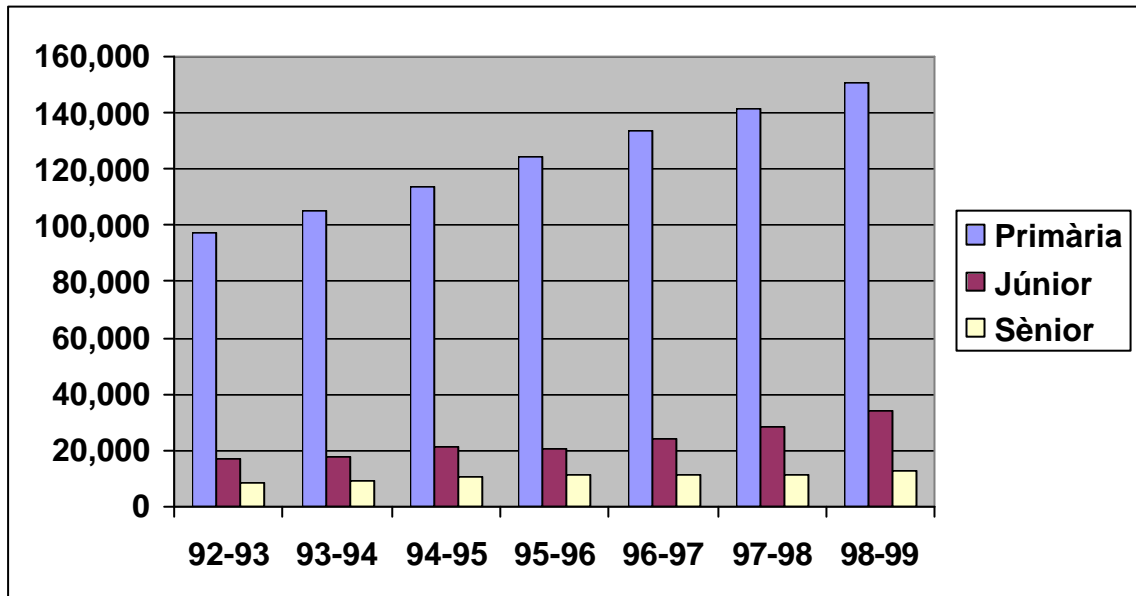
<i>Primary schools</i>							
Cursos	1992- 1993	1993- 1994	1994- 1995	1995- 1996	1996- 1997	1997- 1998	1998- 1999
Matriculació							

total	97.262	105.471	113.419	124.513	133.409	141.569	150.403
% de matriculació femenina	41%	41%	42%	43%	44%	45%	46%
Núm. d'escoles	245	250	257	297	313	330	331
<i>Junior secondary schools</i>							
Matriculació total	17.174	17.899	21.050	20.690	24.442	28.198	34.160
% de matriculació femenina	38%	37%	38%	40%	40%	39%	41%
Núm. d'escoles	22	22	24	39	41	47	62
<i>Senior secondary schools</i>							
Matriculació total	8.755	9.221	10.517	11.407	11.347	11.375	12.609
% de matriculació femenina	29%	29%	31%	36%	33%	33%	36%

Núm. d'escoles	12	12	12	18	18	17	23
----------------	----	----	----	----	----	----	----

Font: Elaboració pròpia a partir de les estadístiques fetes pel *Department of State for Education* de Gàmbia (1998-1999)

Gràfic III. 1: L'evolució de la matriculació als centres de primària i de secundària de model britànic



Font: Elaboració pròpia a partir de les dades de les estadístiques educatives realitzades pel *Department of State for Education* de Gàmbia (1998-1999)

S'ha pogut constatar que al llarg de la dècada dels 90, la matrícula ha augmentat tant a primària com a secundària, tot i que s'ha de tenir present que la població infantil ha crescut molt durant els anys 90. En aquests moments, i al llarg de tota la dècada dels 90, les xifres de matriculats en escoles formals de model britànic són molt més altes que no pas les matrícules que s'han realitzat en escoles formals alcoràniques.

Els percentatges de nenes escolaritzades a primària i a secundària han crescut, tot i que lleugerament, i el nombre de centres escolars de model britànic ha anat augmentant sobretot durant el govern de l'actual president.

12.4.3. Nivells educatius

A Gàmbia els nivells educatius de model britànic que hi havia fins al curs 1998-1999 eren els següents:

Taula III. 7: El sistema educatiu de model britànic fins al curs 1998-1999

SISTEMA EDUCATIU DE MODEL BRITÀNIC FINS AL CURS 1998-1999		Edat
<i>Nursery School</i>	First year	4
	Second year	5
	Third year	6
<i>Primary School</i>	Grade 1	7 *
	Grade 2	8
	Grade 3	9

	Grade 4	10
	Grade 5	11
	Grade 6	12
Secondary School	Grade 7	13
	Grade 8	14
	Grade 9	15
High School	Grade 10	16
	Grade 11	17
	Grade 12	18
Gambia College		

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades del *Master Plan, Department of State for Education*, Gàmbia 1998.

* S'ha de recordar que l'edat d'inici a l'educació primària, a partir de l'any 1993 en comptes de ser a 8 anys va passar a ser als 7.

A partir del curs 1998-1999 es van unir dos cicles escolars. Actualment s'ha començat a implementar un cicle de nou anys d'educació bàsica, concretament dels 7 als 15 anys d'edat. Hom es troba, doncs, amb una educació bàsica que aglutina dos cicles educatius: el *Lower Basic Cycle of Education* i l'*Upper Cycle of Education*.

Els nivells educatius en el nou sistema educatiu de model britànic són els següents:

1. Sis anys de *Lower Basic School* (educació primària) - (nivells 1-6)
2. Tres anys d'*Upper Basic School* - (nivells 7-9)
3. Tres anys de *Senior Secondary School* - (nivells 9-12)

De totes maneres, aquest nou canvi del sistema educatiu gambià només s'ha experimentat a la regió educativa de l'*Upper River Division* (es va iniciar el curs 1998-1999) i durant el curs 1999-2000 s'ha portat aquesta prova pilot a una altra regió educativa, la *Central River Division*. Si en aquestes dues regions aquests canvis funcionen, s'implementaran a tot el país.

Taula III. 8: L'estructura educativa de model britànic a partir del curs 1999-2000

SISTEMA EDUCATIU DE MODEL BRITÀNIC A PARTIR DEL CURS 1999-2000		Edat
<i>Nursery School</i>	First year	4
	Second year	5
	Third year	6
<i>Lower Basic School</i>	Grade 1	7
	Grade 2	8
	Grade 3	9

	Grade 4	10
	Grade 5	11
	Grade 6	12
Upper Basic School	Grade 7	13
	Grade 8	14
	Grade 9	15
Senior Secondary School	Grade 10	16
	Grade 11	17
	Grade 12	18
Gambia College		
University of the Gambia		

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades del *Master Plan, Department of State for Education*, Gàmbia 1998.

L'educació infantil (*nursery school*) no és obligatòria a Gàmbia. L'edat dels nens i nenes d'educació infantil sol anar dels 3 als 6 anys, i després d'aquesta edat ja es poden escolaritzar a primària. Les escoles d'educació infantil pertanyen a mans privades o bé a la comunitat. El govern no paga pels salaris dels mestres i els ingressos arriben a partir de les inscripcions de la mainada.

A partir del curs 1999-2000 es va crear la *University of the Gambia* que està ubicada a la capital i on s'imparteixen llicenciatures (biologia, química, matemàtiques, llengua i literatura angleses...) Abans de l'any 1999, hi havia un

Dilluns	1	ASSEMBLEA I REGISTRE	Mates	Anglès	Anglès	Anglès	Escrip- tura	E S B A R J O	Art i arts ma- nuals	Art i arts ma- nuals	Alcorà	Revi- sió *
	3		Mates	Mates	Anglès	Educa- ció física i jocs	Anglès		Cièn- cies	Alcorà	Socials	
	6		Mates	Mates	Anglès	Anglès	Mates		Socials	Cièn- cies	Pobla- ció i vida familiar	Alcorà
Dimarts	1	ASSEMBLEA I REGISTRE	Anglès	Anglès	Alcorà	Mates	Mates	E S B A R J O	Cièn- cies	Art i arts ma- nuals	Art i arts ma- nuals	
	3		Mates	Cièn- cies	Anglès	Mates	Alcorà		Anglès	Socials	Rimes	
	6		Anglès	Anglès	Cièn- cies	Cièn- cies	Socials		Socials	Alcorà	Verbal	
Dimecres	1	ASSEMBLEA I REGISTRE	Anglès	Anglès	Mates	Mates	Alcorà	E S B A R J O	Cièn- cies	Cièn- cies	Socials	
	3		Anglès	Anglès	Mates	Mates	Cièn- cies		Alcorà	Socials	Poesia	
	6		Mates	Mates	Anglès	Anglès	Alcorà		Art	Art	Pobla- ció i vida familiar	
Dijous	1	ASSEMBLEA I REGISTRE	Anglès	Anglès	Mates	Mates	Alcorà	E S B A R J O	Socials	Cièn- cies	Cièn- cies	

	3		Anglès	Mates	Mates	Alcorà	Ciències		Ciències	Ciències	Poesia	
	6		Anglès	Anglès	Mates	Mates	Mates		Ciències	Socials	Anglès	Alcorà
Divendres	1	ASSEMBLEA I REGISTRE	Ciències	Socials	Socials	INSTRUCCIÓ RELIGIOSA	E S B A R J O	C A N Ç O N S				
	3		Anglès	Mates	Socials							
	6		Mates	Mates	Educació física i jocs							

Font: Elaboració pròpia a partir de l'horari del curs 1999-2000 de l'escola de primària de Jahali Madina.

*Es fa revisió de l'assignatura que ha costat més, i s'aclareixen els dubtes que els alumnes tenen.

Les assemblees inicien el dia escolar i a la major part d'escoles es porten a terme al pati. Es posa èmfasi en el nacionalisme i l'islam (l'amor a Al·là). I l'assemblea escolar s'acaba cantant l'himne nacional. El final de la jornada finalitza amb la pregària que dura un quart d'hora i que la lidera l'*ustàs* (terme àrab per designar el mestre islàmic).

12.4.5. Currículum

Durant els cursos impartits al cicle del *Lower Basic* el currículum inclou: matemàtiques, anglès, estudis socials, població i vida familiar, ciències, art i arts manuals, educació física i educació religiosa.

A totes les escoles formals de model britànic, hi ha un mestre de religió islàmica que imparteix l'assignatura d'educació religiosa. Aquesta assignatura s'hi ha impartit des de l'època colonial i es troba de costat amb l'educació religiosa cristiana, que s'imparteix actualment com a assignatura a aquells alumnes que són cristians, fins i tot si només n'hi ha un a l'escola.

Comentant aquest tòpic amb un professor de geografia del *Gambia College*, argumentava que aquesta opció de triar educació religiosa és part dels drets humans i que ningú no hauria d'estar privat de cultura religiosa.

L'examen de final de primària fins ara era el PSLCE (*Primary School Leaving Certificate Examination*). Amb el nou canvi educatiu la idea és la de fer l'examen quan s'acabi 9è, o sigui, quan s'acabi l'*Upper Basic Education Cycle*. Fins ara hi havia un examen al final de 9è anomenat *Junior Secondary School Leaving Certificate Exam*.

De moment, les regions que no estan involucrades amb l'experiència pilot, encara tenen aquesta prova. Si no es passa l'examen, l'alumne ha de repetir curs, plegar o bé anar a fer estudis professionals i qui el passa pot anar a les *Senior Secondary Schools* (que equivaldrien al nostre batxillerat). Quan els alumnes acaben el nivell 12è també han de fer un examen anomenat *West African Senior Secondary School Exam*, i qui el puntua és el *West African Council*, ja que és un examen internacional per a l'Àfrica Occidental anglòfona. Els membres d'aquest consell són Gàmbia, Sierra Leone, Libèria, Ghana i Nigèria.

12.4.6. Despeses que comporta l'escolarització

Tot i que l'escola de primària és gratuïta, les despeses per a un alumne han estat elevades i continuen essent-ho, si tenim en compte els pocs recursos econòmics de què disposen molts pares del país.

Aquest apartat s'il·lustrarà amb dos exemples d'alumnes escolaritzats a primària durant el curs 1993-1994. Un estudiant que cursés 5è de primària durant el curs 1993-1994 tenia les següents despeses:

- Lloguer de llibres: 20 dalassis
- Fons escolar: 3 dalassis
- Uniforme: 40 dalassis
- Llibre d'exercicis: 20 dalassis
- Bolígrafs, goma: 12 dalassis
- Dinar per dia 15 bututs : $15 \times 198 \text{ dies} = 30 \text{ dalassis}$

Per any, el total sumava 125 dalassis

Les despeses per a un alumne de 6è durant el curs 1993-1994 eren les següents:

- Lloguer dels llibres: 30 dalassis
- Fons escolar: 3 dalassis
- Uniforme: 40 dalassis
- Llibre d'exercicis: 20 dalassis
- Bolígrafs, goma: 12 dalassis
- Dinar al dia 15 bututs: $15 \times 198 \text{ dies} = 30 \text{ dalassis}$
- Quota de l'examen d'entrada a secundària (*Common Entrance Examination fee*): 75 dalassis

- Certificat de primària (*Primary School Leaving Certificate*): 100 dalassis

El total representava 316 dalassis.

Les despeses educatives encara representen un esforç important per a molts pares, sobretot de zones rurals. De totes maneres, cal fer esment que el lloguer de llibres que es va iniciar l'any 1989 i que administrava el govern, actualment, no existeix com a tal, ja que aquest lloguer ja no es paga i és l'escola la que els subministra als alumnes i aquests els han de tornar en finalitzar el curs escolar.

La quota de l'examen que es realitzava fins ara a 6è comportava que bastants alumnes deixessin l'escola, perquè no la podien pagar i les despeses augmentaven quan els alumnes que acabaven 6è de primària havien d'anar a la *Junior Secondary School*. A més, per poder continuar els estudis de secundària s'han de pagar 100 dalassis per trimestre i 200 si es vol anar a la *Senior Secondary School*. Aquestes quantitats són molt elevades per a molts pares que disposen de pocs recursos econòmics i que molts d'ells únicament es poden preocupar d'alimentar la família.

Tot i això, cal comentar que la transició de l'índex de matrícules d'escoles de primària a secundària està augmentant mica en mica, particularment en zones urbanes. En els pobles rurals, no passa el mateix ja que la meitat dels gambians que hi viuen guanyen menys de 1.500 dalassis l'any i les despeses dels centres de secundària i el material escolar són molt altes (entre 500 i 800 dalassis). El cost d'enviar la mainada a secundària és alt i, a més, s'ha de tenir present que l'educació secundària no garanteix un salari mensual a la ciutat, provocant que molts pares de zones rurals siguin reticents a gastar diners en l'educació dels fills.

En aquests moments, el fons escolar a les zones rurals sol ser d'uns 5 dalassis el trimestre, el qual s'utilitza per a despeses de l'escola, com poden ser reparacions de l'edifici.

Hi ha escoles de primària que estan dins del programa d'alimentació (*Feeding Program*). Tot i que es reben aliments, els alumnes han de pagar una mica pels condiments dels àpats i solen ser 25 *bututs*²¹ al dia, els quals són recollits pels mestres. Si algun alumne no pot portar els diners aquell dia, a canvi, cedeix algun aliment com poden ser cacauets o arròs de la collita de casa seva.

Recordem que anys enrere els pares havien de fer-se càrrec dels pupitres i de les cadires dels seus fills i la mainada procedent de famílies pobres que no podia pagar el pupitre i la cadira havia de quedar-se dreta a les hores de classe. Òbviament, els resultats d'aquests alumnes eren més baixos que els de la resta i, a més, els era difícil concentrar-se. Actualment, els alumnes no han de fer-se càrrec d'aquestes despeses.

12.4.7. Mètodes disciplinaris

A les escoles de model britànic tot, i que el càstig corporal no sigui massa freqüent, a vegades, es porta a terme. A l'estada a Gàmbia durant el treball de camp, se'n van poder observar uns quants. Respecte a la puntualitat, per exemple, un càstig utilitzat és el de fer posar l'alumne que ha arribat tard al darrere de la fila amb els braços aixecats durant una estona. També es va veure alumnes que, com a càstig per haver-se portat malament a la classe, s'havien hagut d'agenollar a davant d'una paret de l'escola, amb els braços aixecats i les palmes de les mans enlaire.

Hi ha vegades que els mestres corren amb unes branques fines per reclamar l'atenció d'aquells alumnes que es distreuen o molesten. No obstant, normalment el que fa el professorat és dialogar amb els alumnes o fer-los realitzar alguna tasca concreta: demanar que es portin bé, fer-los copiar, fer-los netejar el jardí o el pati, fer-los quedar després de les classes... Si els alumnes

²¹ Un dalassi equival a 100 bututs.

es porten molt malament i aquests mètodes no són suficients, es poden expulsar un o dos dies, una o dues setmanes... depenent del que hagin fet.

12.4.8. Programa d'educació per a nenes (*Girls Education Program*)

Per aconseguir les màximes matriculacions femenines el govern va iniciar un programa perquè més nenes poguessin rebre educació bàsica, sobretot a les zones rurals.

Les estratègies que s'han seguit són les següents:

- Reduir el preu dels llibres perquè siguin gratis a l'educació primària i a preus més mòdics a l'*Upper Basic* i a la *Senior Secondary*.
- Abaratir el cost de l'educació per a nenes i noies a través de beques a l'*Upper Basic* i a la *Senior Secondary*.
- Donar facilitats per a un pagament flexible de quotes per part de les noies que no estiguin becades.
- Conscienciar les comunitats per desenvolupar solucions als problemes amb què es troben les nenes i noies a les seves comunitats.

Amb aquesta política educativa, la matriculació de nenes ha anat experimentant una puja gradual, especialment en zones rurals.

12.4.9. Programa d'alimentació (*Feeding Program*)

Des de l'any 1973 el *World Food Program* ha donat suport a l'educació de Gàmbia finançant un programa d'alimentació en els centres de primària, secundària i als nivells d'educació terciària. L'any 1994 hi va haver negociacions per acabar amb aquest programa, però de moment continua en bastants escoles. Si aquest programa d'ajuda desapareix a les escoles de primària, la situació pot ser preocupant.

Encara ara hi ha nens i nenes de famílies pobres que van a l'escola sense haver esmorzat i que no poden pagar el dinar, han de passar tot el dia sense menjar i han d'esperar fins al vespre. Aquest és el cas de les escoles que no reben l'ajuda del *feeding program*. I aquesta situació comporta que hi hagi alumnes amb molt poca concentració i amb resultats acadèmics molt baixos. Alguns dels mestres que es van entrevistar comentaven que els nens i nenes que arribaven en aquesta situació a l'escola solien estar cansats i absents.

El *feeding program*, per tant, és important que continuï i a quantes més escoles millor, ja que actua com a garantia que els alumnes no vagin amb l'estómac buit tot el dia i que, d'aquesta manera, no afecti la seva habilitat de concentració a la classe. A més, aquest programa anima alguns pares a portar els fills a l'escola, ja que almenys tenen un àpat assegurat. No hi ha cap mena de dubte que un programa d'alimentació que funcioni bé i que no comporti cap cost per als pares és un bon incentiu per a la matrícula d'alumnes.

12.4.10. Educació especial

A les escoles de primària i secundària, s'hi poden matricular alumnes amb disminucions físiques, fins i tot a la universitat. A la capital, hi ha una escola de primària per a alumnes amb deficiències visuals i una escola de primària per a nens i nenes amb deficiències auditives. Així i tot, a part de la capital, no trobem aquest tipus d'escoles de necessitats educatives especials en altres llocs del país.

Un estudi subvencionat per UNICEF l'any 1998 va mostrar que hi ha una manca de facilitats i serveis per als nens i nenes amb disminucions a les escoles de model britànic. A més, no hi ha criteris d'admissió d'alumnes amb disminucions i, únicament, l'admissió està basada en el grau de la disminució. D'altra banda, els mestres tenen poca formació en educació especial.

Els nens i nenes amb disminucions psíquiques no s'escolaritzen. Se'ls porta a un centre de salut mental (actualment només n'hi ha un a Banjul) o bé resten en el recinte familiar per tal que no representin un perill per a la societat, tal com ho explicava un professor de magisteri del *Gambia College*.

La família intenta amagar que té un membre amb disminucions psíquiques i mira que no se sàpiga, ja que les persones amb problemes mentals es solen associar amb dimonis, esperits... Per això, hi ha famílies que a vegades els porten a persones amb coneixements espirituals per tal de poder-los curar. El nen o la nena amb problemes mentals, per tant, quedarà reclòs al recinte familiar, fet que es va poder comprovar en un parell de visites que es van realitzar a recintes on vivien nens i nenes retornats.

12.4.11. Relació dels pares envers l'escola

A les escoles hi ha associacions de pares que s'anomenen en anglès PTA (*Parent Teacher Association*) i ja fa temps que existeixen. A les associacions de pares hi ha d'haver un president i representants de diferents comitès. El nombre de representants depèn de la grandària de l'escola i aquests ho seran només durant tres anys. Molts membres de les associacions de pares són analfabets i normalment la llengua que s'utilitza és la local.

Pel que fa a l'interès dels pares envers l'escola, cal comentar que els pares de zones rurals solen tenir menys interès tant per l'escola com pel rendiment dels fills.

12.4.12. Els mestres de primària

En el seguiment realitzat a nens i nenes retornats a Gàmbia, es va poder comprovar que a part d'un noi que en aquests moments està escolaritzat a secundària, tots els altres es troben encara a primària. Per això, les entrevistes es van fer a directors, caps d'estudis i mestres d'escoles de primària.

12.4.12.1. Formació i professionalització

A Gàmbia per poder guanyar un estatus de professionalització, de qualificació, és necessari obtenir el PTC (*Primary Teacher's Certificate*) per exercir com a mestre de primària i el HTC (*Higher Teacher's Certificate*) per donar classes a secundària. Es pot aconseguir de dues maneres: formant-se en el *Gambia College* o bé treballant com a mestre no qualificat fent cursos durant les vacances.

En el *College* també s'imparteixen cursos d'educació infantil durant les vacances i duren tres anys. De moment, però, tot i aquesta certificació, els mestres d'educació infantil no poden esdevenir funcionaris i cobrar els salaris a través del govern, ja que aquesta etapa educativa no és obligatòria i el Ministeri d'Educació no li dóna suport econòmic.

Pel que respecta al *Primary Teacher's Certificate* (PTC), a partir del curs 1999-2000 es rep un any de formació al *Gambia College* i es fan dos anys de pràctiques. Durant les pràctiques, els estudiants han de fer una sèrie de lectures i treballs i tenen un tutor que els supervisa la feina. Després, els estudiants han de fer exàmens finals en el *College*, que a Gàmbia s'anomenen *comprehensive exams* i un cop els passen reben el *Primary Teacher's Certificate*.

Cal dir que encara ara hi ha bastant professorat sense qualificació en el país tot i que el programa per a mestres no qualificats (*In Service Course*) ha permès que el seu nombre es reduís considerablement.

Com que encara fan falta mestres, n'hi ha que fan un doble torn a l'escola i també hi ha alumnes que tot fent les pràctiques de magisteri fan la funció de mestres durant tot l'any. L'única diferència que hi ha entre aquests alumnes i la resta de professorat és el fet de rebre la supervisió del director de l'escola i alguna vegada del tutor.

Algunes vegades fins i tot s'agafen alumnes que han acabat els estudis a la *Senior Secondary School* i només amb 18 o 19 anys esdevenen mestres. Aquest és el cas d'un noi que havia acabat el batxiller durant el curs 1999-2000, al qual l'autora de la tesi va conèixer a l'escola de Darsilami Sandu, i que la va acompanyar tres dies a visitar diferents nens i nenes retornats de Garawol i de Koina.

Pel que fa al *Higher Teacher's Certificate* (HTC), l'any 1986 es van iniciar els estudis al *Gambia College* i a partir del curs 1999-2000 els alumnes tenen dos anys de formació i un any de pràctiques. Durant molt temps un nombre important de professorat d'aquesta etapa ha estat estranger, molts d'ells procedents de Nigèria, Libèria, Sierra Leone i també cooperants occidentals. Encara ara hi ha qui els veu amb mals ulls i té tota una sèrie de prejudicis envers ells:

“Concerning teachers in English schools one problem comes because there are foreign teachers contracted. Teachers coming with an alien culture.”

(Professor de geografia del *Gambia College*)

En aquests moments aquells estudiants que obtenen el PTC o el HTC i comencen a exercir com a mestres, adquireixen una situació permanent sense haver de fer cap tipus d'examen o oposició per esdevenir funcionaris.

12.4.12.2. Salaris i promoció

A Gàmbia, es paga els mestres, seguint l'escala dels funcionaris i els nivells de salari van d'acord amb la grandària de l'escola. El Ministeri d'Educació ha classificat tres tipus d'escoles de primària tenint en compte el nombre d'alumnes:

1. Classe A: escoles entre 100-399 alumnes
2. Classe B: escoles entre 400-799 alumnes
3. Classe C: escoles amb més de 800 alumnes

D'aquesta manera, a l'escola de classe C el director i el cap d'estudis tenen un sou més alt que no pas el director i el cap d'estudis de l'escola de classe A.

L'any 2000 el director d'una escola de primària de classe A guanyava uns 2.088 dalassis al mes i un director d'una escola de primària de classe C en guanyava uns 2.647. Un mestre amb qualificació i que es trobés en una escola de classe A guanyava uns 947 dalassis i un mestre sense qualificació en guanyava uns 547.

Hi ha mestres que es van entrevistar que no estan descontents amb el sou que cobren, si es té present la manca de feines remunerades al país, ja que se'ls paga mensualment en l'escala de pagament dels funcionaris. No obstant, el cost de vida a les zones urbanes cada cop és més elevat i el salari no és tan alt com per fer front a tantes despeses.

Durant l'estada a Gàmbia (novembre 2000 - febrer 2001) van aparèixer alguns articles de diari on alguns mestres expressaven el seu malestar a l'entorn del pagament dels salaris, queixant-se que feia mesos que no cobraven. Aquest problema afecta bàsicament aquells mestres novells que han acabat magisteri just el mateix any que comencen a impartir classes; aquells mestres estrangers (de Sierra Leone, Guinea, Nigèria...) a qui es fa un contracte i també els mestres retirats del servei actiu (a l'edat de 45 es poden jubilar voluntàriament i a l'edat de 55 obligatòriament) que continuen donant classes amb contracte.

Quan es va demanar més informació a diferents persones relacionades amb l'àmbit educatiu van comentar que el retard venia donat pel poc temps que té l'administració d'arreglar els papers d'aquests nous mestres. És a partir del mes de desembre que aquest professorat s'inclou en els nous pressupostos i després ja poden cobrar. De totes maneres, tot i que al cap dels mesos acaben cobrant, hi ha molts mestres que s'indignen pel fet que han de treballar lluny de casa, s'han de pagar els viatges i el menjar i, si no tenen estalvis, aquesta situació els porta molts maldecaps.

Actualment, per obtenir promoció el que es requereix són les qualificacions, l'experiència i la competència. Alguns mestres; però, es queixen que algunes

promocions s'han donat d'una manera corrupta, és a dir, no sols per experiència, sinó també per contactes que un té. Alguns d'aquests mestres comentaven que encara ara hi ha promocions que es basen en les persones que es coneixen i no tant en la competència i les qualificacions de la gent.

12.4.12.3. Destinació dels mestres

La destinació dels mestres la decideix el Ministeri d'Educació enviant-los a llocs on es pensa que els seus serveis es necessitaran. Pot ser que una escola només tingui un o dos mestres qualificats, d'altres que no en tinguin cap i que en necessitin i, d'aquesta manera, amb les estadístiques de què disposa el Ministeri d'Educació de les diferents escoles del país es compta amb tota aquesta informació.

En el cas dels professors de secundària, el que es té en compte són les assignatures d'especialitat que han fet i en cas que un centre de secundària necessiti un especialista en aquella assignatura llavors se l'envia allà. De moment, doncs, els mestres no tenen cap possibilitat per triar el lloc on volen impartir classes.

Els mestres sovint són reticents a ser destinats a zones rurals on estaran lluny de parents i d'amics i on tenen una despesa molt alta amb el transport quan se'n van a veure la família per vacances i/o els caps de setmana. A més, un altre problema que molts mestres destinats a escoles rurals han d'afrontar és el de l'allotjament. Algunes ciutats tenen el que s'anomena *teachers quarters* però no a la majoria de pobles del país. Sobretot és a les comunitats sarahules on els mestres solen tenir més problemes per poder-se instal·lar.

Per tant, s'haurà de pensar en incentius per als mestres destinats a zones rurals, perquè d'aquesta manera els mestres qualificats i molt motivats puguin anar a escoles de zones rurals sense reticència i perquè tinguin ganes de quedar-s'hi en comptes d'esperar que se'ls torni a destinar a àrees urbanes.

Aquests incentius podrien ser: facilitats de transport, salaris més alts, allotjament gratis, etc.

12.4.12.4. Presència de la dona a l'ensenyament

A Gàmbia continuen predominant els homes mestres que actualment representen un 80%. El motiu pel qual encara hi ha molt poques dones mestres és per factors religiosos, culturals i també a la pobresa.

Al *Gambia College* es va iniciar un programa anomenat *Remedial Initiative for Female Trainees* (RIFT) perquè les candidates que no tenen els requisits necessaris per entrar a magisteri siguin acceptades amb la condició que facin classes extres de matemàtiques, anglès, ciències socials i ciències, per tal que millorin els coneixements abans de la seva graduació. Així doncs, l'objectiu d'aquest programa és el de donar més possibilitats a les noies perquè es puguin anar equilibrant els percentatges.

A Gàmbia les tasques domèstiques com cuinar, netejar, anar a buscar l'aigua, comprar, tenir cura dels fills ... són percebudes com a tasques femenines. En un gran recinte aquestes activitats domèstiques comporten feina durant tot el dia. Aquestes activitats encara són una responsabilitat de la dona, tot i que la dona treballi a fora. Per tant, tal com afirma Pamela Kea (1998), les dones gambianes que tenen un salari mensual com el de mestra, per exemple, tendeixen a ocupar treballadores domèstiques en els seus recintes mentre estan donant classes.

En l'estudi fet per Pamela Kea, algunes dones mestres entrevistades li comentaven que pagaven a les seves treballadores uns 200 dalassis al mes, essent un salari molt més petit que el d'un mestre qualificat. Per a elles era important, considerant totes les tasques domèstiques de les quals són responsables. Així doncs, es pot constatar que les mestres gambianes en qüestió de salari tenen una posició de poder envers altres dones. S'ha de

pensar, a més, que l'ensenyament és una de les poques oportunitats professionals possibles per a les dones que han realitzat estudis a Gàmbia.

12.4.12.5. El doble torn (*double shift*)

El document de política educativa actual té efectes contradictoris envers el professionalisme dels mestres: incrementa l'accés a l'educació, però alhora s'han de contractar mestres sense qualificació.

Per poder portar a terme la millora de l'accés i la qualitat de l'educació són necessaris milers de mestres qualificats; però, al mateix temps, voler aconseguir ambdues coses amb un pressupost educatiu limitat és problemàtic. El Ministeri d'Educació, a part de voler augmentar el nombre de mestres qualificats, també vol reduir el nombre de mestres no qualificats i el problema és el d'aconseguir les dues coses. Una de les "solucions" del Ministeri d'Educació ha estat la d'intensificar l'ús dels mestres qualificats existents. Es dobla la feina dels mestres qualificats i es fan dos torns al dia que anomenen *double shift*.

El sistema de doble torn dobla les hores dels mestres qualificats i dobla també el nombre d'alumnes. Un mestre que segueixi el doble torn pot ensenyar a una classe de cinquanta alumnes de 8.30 a les 2 del migdia i a la tarda ensenyar a un altre grup de dos a sis. Aquests mestres, per tant, doblen les hores i donen classes al doble d'alumnes, que poden arribar a ser tranquil·lament 100. Per treballar doble jornada els mestres no reben el doble. En comptes de cobrar el 200%, només cobren un 150%.

Roberts-Holmes (1998) estudia per què els mestres decideixen optar pel doble torn i el motiu principal és el del salari i el de servir el país. Hi ha mestres, en canvi, que opten per no fer el doble torn per motius com el de la qualitat, l'efectivitat, el cansament i la salut. En una entrevista, una mestra comentava que preferia fer un sol torn perquè els dos darrers embarassos els havia perdut.

El doble torn s'ha portat a terme no només per poder acabar amb els mestres no qualificats, sinó també per la manca d'aules per acomodar tots els alumnes que volen anar a les escoles formals de model britànic a les zones urbanes.

Així doncs, s'ha constatat que la qualitat se sacrifica per l'increment de l'accés, és a dir, se sacrifica la qualitat per la quantitat. Treballar un doble torn en classes caloroses i humides redueix l'efectivitat dels mestres i no ajuda a propiciar un context d'aprenentatge de qualitat.

12.4.12.6. Percepcions dels mestres

A partir de diferents entrevistes realitzades a mestres i directors de primària es va poder constatar que predomina una ideologia patriòtica i un nacionalisme fervent entre els docents. El desig de molts mestres és el d'eradicar la pobresa i l'analfabetisme a Gàmbia. Molts mestres pensen que és important que es desenvolupin els recursos humans del país, essent el desenvolupament intel·lectual d'aquests "recursos humans" essencial per al creixement socioeconòmic gambià.

Alguns directors ho explicaven de la següent manera:

"I know that without education there will be no development." (Director escola de primària de Kobakunda).

"I'm not looking for money. I'm just looking for how I can work for the country. I want to develop my nation and it means we have to sacrifice for our children." (Director escola de primària de Jahali Madina, CRD).

12.5. L'educació alcorànica

Durant el segle XIX la majoria de la població en el territori que ara constitueix Gàmbia es va convertir a l'islam. Des de llavors, hi ha hagut una forta tradició

per l'educació islámicoaràbiga i, encara ara, un nombre molt important de mainada de les zones rurals no s'escolaritza en escoles de model britànic. Totes les condicions socials són representades a les escoles alcoràniques, però el nombre de noies és encara mínim.

Els motius per portar els fills a aquestes escoles són diversos:

- Si els porten a les escoles formals de model britànic perdran la benedicció en el dia del Judici Final.
- No tothom es pot fer càrrec de les despeses que comporta l'escolarització de model britànic.
- L'educació formal de model britànic no és obligatòria.

12.5.1. Tipologies

En aquests moments a Gàmbia es pot parlar de tres tipologies d'escoles alcoràniques: els *kharanyimbé*, les madrasses i els *maissí*.

12.5.1.1. *Kharanyimbé*²²

L'educació islàmica en forma de *kharanyimbé* (també coneguda amb el nom de *karanta* en llengua mandinga i *dara* en llengua wolof), ha estat i és encara una opció per a bastants pares gambians, sobretot a les zones rurals. Durant més d'un segle, el *kharanyimbé* ha estat la institució responsable de passar l'islam d'una generació a l'altra i, en definitiva, és l'escola alcorànica local. Així doncs, és encara la institució clau responsable de passar la religió islàmica a les següents generacions.

²² A nivell d'estudis, el terme més utilitzat per descriure aquest tipus d'escola alcorànica és el wolof amb la paraula *dara* i en el país també està estès el terme mandinga anomenat *karantà*. De totes maneres, utilitzo el terme *kharanyimbé* en llengua sarahule, perquè és la llengua més utilitzada en els pobles del treball de camp.

A les zones urbanes els *kharanyimbé* i l'educació formal van de costat, ja que hi ha molta mainada que va a les escoles formals de model britànic als matins i a la tarda i els caps de setmana van als *kharanyimbé*. A les zones rurals, els pares que opten per l'escolarització de model britànic també combinen aquesta doble opció. A Catalunya, la majoria de nens i nenes d'origen gambià després de l'horari escolar i durant el cap de setmana també van a aquests centres alcorànics a recitar l'Alcorà.

Per a molts nens i nenes de zones rurals de Gàmbia, l'única educació rebuda fora de l'àmbit familiar és al *kharanyimbé*, el qual es sol trobar en el recinte del mestre i sol funcionar a la nit. Els nens i nenes normalment hi van al vespre i es reuneixen al voltant d'un foc de camp que els il·lumina. Amb l'ajuda del mestre la mainada escriu versos de l'Alcorà en taulers de fusta (anomenats *wal-laka* en sarahule) i, asseguts al voltant del foc, reciten cantant els versos que van aprenent.

El *kharanyimbé* és més actiu durant l'estació seca, quan la mainada hi va cinc nits a la setmana. Els nens i nenes hi van normalment a partir dels set anys i el que primer aprenen és l'alfabet àrab. Un cop han après les diferents lletres de l'alfabet, comencen a aprendre la pronunciació i la combinació de lletres (l'aprenentatge de l'alfabet pot portar un any). Després es passa a la recitació de l'Alcorà, començant amb la primera sura²³ i, quan han mostrat al mestre (sol ser el propi imam del poble o un home coneixedor de l'Alcorà) que poden recitar el vers de memòria, continuen amb el vers següent.

A part de recitar l'Alcorà, la mainada també aprèn a pregar i com portar a terme les ablucions²⁴. També aprenen idees islàmiques bàsiques sobre la relació entre la divinitat i l'home, entre homes i dones i entre pares i fills.

La mainada es queda als *kharanyimbé* durant diferents períodes de temps. Alguns hi estaran fins que hagin completat la recitació de l'Alcorà, que pot portar uns quatre anys i d'altres els deixaran abans. Les noies solen estar-hi

²³ Les sures són les seccions en les que està dividit l'Alcorà.

²⁴ Purificació religiosa per mitjà de l'aigua, que es realitza abans de començar la pregària

menys temps i molt poques acaben la recitació de tot l'Alcorà. S'espera que les noies només aprenguin els versos suficients per dir les seves pregàries diàries i que també aprenguin les obligacions islàmiques pròpies de les dones.

L'aprenentatge als *kharanyimbé* no facilita la comprensió de la llengua àrab. Els alumnes poden recitar l'Alcorà però no el poden traduir. Només alguns nois amb nivells avançats d'educació islàmica podran adquirir aquesta habilitat. Aquest fet implica que només uns quants membres masculins del poble, com l'imam, els marabuts locals i els mestres dels *kharanyimbé* tindran el coneixement directe de les fonts religioses, aconseguint una posició molt poderosa a la comunitat.

12.5.1.2. Madrassa

El terme madrassa vol dir escola en àrab. Aquests centres ofereixen una educació més formalitzada i organitzada que no pas els *kharanyimbé* i han guanyat popularitat a Gàmbia, sobretot durant les dues darreres dècades. Les madrasses han anat creixent paral·lelament a les escoles formals de model britànic des de principis dels anys 60.

Les madrasses es van crear a partir dels *kharanyimbé* i moltes madrasses rurals es construeixen on abans hi havia el *kharanyimbé*. Les madrasses de zones rurals solen ser iniciades per la gent del poble i després reben ajuda d'organitzacions islàmiques o bé d'individus que havien viscut a la localitat i s'han enriquit.

El nombre d'organismes islàmics que donen suport a les madrasses ha augmentat en aquests darrers vint-i-cinc anys. Molts d'aquests organismes han estat fundats o bé tenen connexions amb països àrabs. Es poden citar alguns com: *African Muslim Agency*, *Gambia Islamic Union*, *Karattou Sarab-Al-Muslimina*, *Arabic Institute for Technical Cooperation*, *Supreme Islamic Council*, *World Islamic Call Society*, entre d'altres.

A l'hora de distingir entre *kharanyimbé* i madrassa es troben similituds i diferències. Una similitud és que ambdós tenen un objectiu comú: educar en l'islam. Una diferència important és l'ambient físic. Al *kharanyimbé* la mainada s'asseu a terra, sovint al voltant d'un foc a la nit. La madrassa, en canvi, sovint té horari diürn i s'ensenya els alumnes en aules, asseient-se en bancs. En algunes madrasses rurals s'ensenya la mainada a l'aire lliure o sota un teulat de palla.

En moltes comunitats rurals la gent del poble fa els possibles per construir estructures permanents i l'ideal és crear una escola alcorànica, és a dir, una institució educativa amb un medi físic semblant al de les escoles formals de model britànic, però en aquest cas de model arabigoislàmic.

Una altra diferència important entre els *kharanyimbé* i les madrasses és l'ensenyament de la llengua àrab. Al *kharanyimbé* la mainada només aprèn a recitar l'Alcorà, mentre que a la madrassa, l'àrab s'ensenya com a llengua estrangera i els alumnes aprenen a traduir-lo i a entendre'l.

La madrassa és vista per molts pares com una millora envers els *kharanyimbé*. En algunes comunitats, però, la madrassa és vista amb hostilitat pels marabuts i els mestres del *kharanyimbé*. En aquestes ocasions, la madrassa es troba amb problemes similars als que es troben les escoles de primària de model britànic. Les madrasses representen una amenaça per al manteniment dels mestres dels *kharanyimbé* i per als marabuts. Una de les estratègies que utilitzen les organitzacions islàmiques per fer front a aquesta resistència és la d'intentar involucrar els mestres dels *kharanyimbé* a la madrassa.

L'objectiu principal de les madrasses és l'Alcorà i l'educació islàmica, però, també, en algunes d'elles s'imparteixen altres assignatures com són matemàtiques, geografia, ciències... i darrerament en algunes madrasses també s'imparteix l'anglès.

En aquests moments, hi ha institucions on pràcticament només s'ensenyen l'Alcorà i l'educació islàmica i que localment també s'anomenen madrasses, i

d'altres més modernes on s'imparteixen les diferents assignatures esmentades anteriorment, a part de l'Alcorà.

Les madrasses més modernes estan més organitzades i tene n diferents nivells, oferint algunes d'elles fins i tot ensenyament secundari. Les madrasses rurals, en canvi, tenen poques facilitats físiques, pocs nivells i un currículum molt reduït. A més, només operen a l'època seca de l'any quan els nens i nenes no es necessiten en les tasques del camp. A les madrasses menys estructurades, que es troben la immensa majoria en els pobles rurals, l'assistència dels nens i nenes pot ser molt irregular i la presència de la mainada depèn moltes vegades de la feina i d'altres circumstàncies domèstiques.

Així doncs, avui dia la madrassa a Gàmbia varia molt en l'organització, l'estructura física i la qualitat de l'ensenyament. Alhora, pel que fa a les despeses per a la matriculació, no es paga el mateix a totes les madrasses del país. En l'informe del *Social Dimensions of Adjustment* (1995), es recollien xifres que anaven des dels 30 dalassis o menys a l'any, fins als 60. Normalment el pagament de les quotes és molt irregular. Els mestres solen estar familiaritzats amb els problemes econòmics dels pagesos i les normes de pagament no són estrictes. Generalment, les madrasses més cares són també les que tenen més nivells i les que estan més organitzades i que tenen un professorat més qualificat.

Des que es va iniciar el sistema de madrasses els nivells han estat els següents: 6- 3- 3 (sis anys a primària, tres anys a secundària i tres anys al que equivaldria al nostre batxillerat) i actualment també hi ha educació infantil. Els alumnes que acaben el batxillerat són admesos en institucions o universitats de països àrabs com Aràbia Saudita, Egipte, Kuwait, entre d'altres.

A les madrasses les classes es donen els matins de cada dia de la setmana excepte els dijous i divendres. Pel que fa als horaris, se sol començar a les 9 del matí i acabar a les 2 del migdia, exceptuant els dimarts que s'acaba a dos quarts de 12. Hi ha un sistema d'exàmens organitzat i els càstigs corporals es permeten per imposar disciplina.

La llengua d'instrucció limita la participació dels graduats de les madrasses en el sector de treball del país. Com que el mitjà d'instrucció és l'àrab, l'única oportunitat de feina per als graduats és la de donar classes d'educació islàmica en madrasses o en escoles formals de model britànic. Alguns d'aquests graduats es converteixen en imams en diferents parts del país.

Actualment trobem madrasses privades (són propietat d'individus), algunes que són propietat de la comunitat i d'altres que pertanyen a institucions.

12.5.1.2.1. El professorat

En aquests moments encara no hi ha facilitats de formació per als mestres d'escoles alcoràniques a Gàmbia. Hi ha mestres de zones rurals pagats per la comunitat i molts d'ells tenen una formació que prové dels *maissí* o dels *kharanyimbé*. N'hi ha d'altres que reben l'educació secundària en madrasses del país i després realitzen estudis superiors a l'estranger.

A la majoria de madrasses es paga els mestres a partir de les quotes escolars i una gran majoria també són pagats en espècies, és a dir, amb productes del camp i llenya. Alguns reben els salaris a través d'organitzacions islàmiques i aquests sous solen ser generalment més alts i més estables que no pas els dels mestres que depenen únicament de les quotes escolars i/o contribucions dels pares.

12.5.1.2.2. Relació de les madrasses amb el Ministeri d'Educació

El govern gambià no intervé en el sistema educatiu de les madrasses, les quals reben suport material i financer de països àrabs o d'organitzacions islàmiques. Però sí que actualment té interès en la possibilitat d'expandir les madrasses per tal que l'educació formal arribi a més mainada de zones rurals i que es pugui aconseguir una educació bàsica per a tothom. Al mateix temps, el Ministeri

d'Educació ha iniciat un programa perquè les madrasses tinguin un mestre d'anglès.

Per tant, hi ha la intenció de modernitzar les madrasses, ja que molts estudiants que s'hi escolaritzaven no sabien l'anglès i els costava molt de poder trobar segons quins tipus de feines al país, on, la llengua oficial és l'anglès. De totes maneres, a part del tema de l'anglès, hi ha altres punts que el Ministeri d'Educació també vol intentar resoldre. Els plans de suport que ha previst envers les madrasses són diversos:

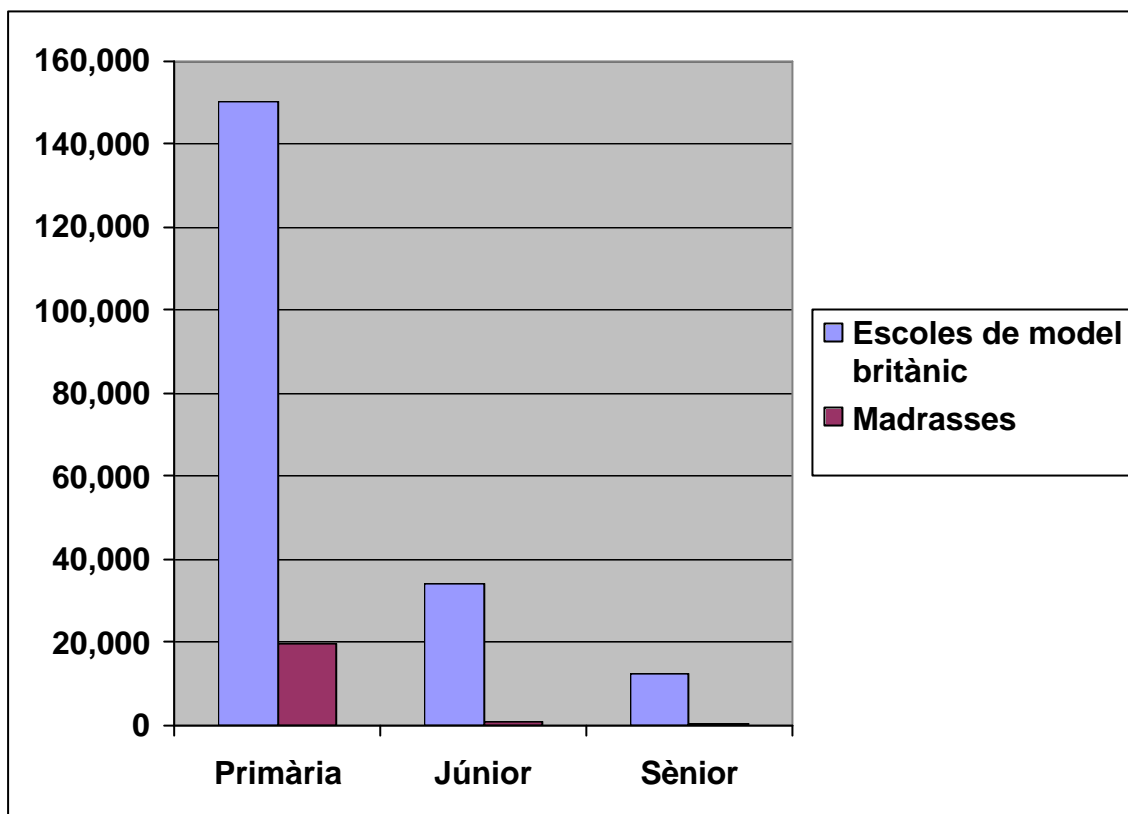
- Donar assistència a les comunitats per a la construcció de les madrasses, de la mateixa manera que es construeixen escoles públiques de model britànic.
- Proveir de llibres de text en anglès i guies per als professors de diferents assignatures tal com es fa a les escoles públiques de model britànic.
- Donar formació als mestres de les madrasses.

Actualment hi ha força organismes islàmics interessats en col·laborar amb el govern en el desenvolupament del sistema educatiu de les madrasses.

12.5.1.2.3. Comparació entre la matriculació d'alumnes en escoles formals de model britànic i a les madrasses durant el curs 1998-1999

La diferència entre les matrícules d'alumnes en escoles de model britànic i en madrasses ha estat i continua essent important per poder demostrar aquest contrast s'il·lustra amb dades del curs 1998-1999.

Gràfic III.2: *Comparació entre la matriculació d'alumnes en escoles formals de model britànic i a les madrasses durant el curs 1998-1999*



Font: Elaboració pròpia a partir de les dades extretes de les estadístiques educatives realitzades pel Departament d'Educació de Gàmbia, 1998-1999.

Durant el curs 1998-1999 el total de matriculats en escoles de primària de model britànic es situava a 150.403 i, en canvi, hi havia només enregistrats 19.973 alumnes que cursaven primària a les madrasses.

Durant aquest mateix curs, hi havia enregistrats 34.160 alumnes en escoles *Junior Secondary* de model britànic i solament 784 en madrasses. Per últim, pel que fa a la *Senior Secondary* de model britànic hi ha 12.609 alumnes matriculats i, en canvi, només 235 en madrasses.

Durant el curs 2000-2001, el conjunt de madrasses que hi ha a Gàmbia és de 90 i el total d'alumnes matriculats ha augmentat respecte a les dades de les quals es disposaven el curs 1998-1999, situant-se en aquests moments en 21.189.