

ENCUENTRO 8: INMIGRACIÓN

A. INTRODUCCIÓN

Se refiere a programas de alfabetización, programas de inserción laboral, social, programas de escolarización.

En este encuentro por ámbitos han participado 31 congresistas y ha sido dinamizado por:

LAURA BUGALLO SÁNCHEZ. Técnico en inmigración. Pedagogía social en Cig. Galicia.

B. COMUNICACIONES LEÍDAS EN EL ENCUENTRO

Comunicación 1.

APRENDIENDO CON MUJERES DE MARRUECOS. PENSANDO LA PRÁCTICA DE LA RELACIÓN EDUCATIVA

MARTA CARAMÉS BOADA

Aprendiendo y pensando, dos verbos que me sirven para comenzar el relato de mi experiencia como educadora con mujeres inmigradas. Dos verbos en gerundio porque me resulta difícil hablar de las reflexiones acerca de mi práctica como educadora de forma acabada, como el cierre de quien ya lo aprendió todo y no tiene más que pensar. Nada más lejos de este cierre, mi deseo de compartir las reflexiones acerca de mi trabajo, me sirven para seguir pensando y hacerlo ahora con vosotras y vosotros para aprender, también ahora, aunque de otra manera a lo que fui aprendiendo con un grupo de mujeres de Marruecos. Así que os propongo pensar conmigo y mantener siempre viva la pregunta de en qué consiste nuestro trabajo de educadoras y educadores sociales, ya que así mantenemos también vivo nuestro trabajo y nuestro estar en él.

Preguntándome por mi propia práctica como educadora y buscando qué me parece central en mi trabajo creo que encuentro un hilo que va tejiendo distintas cuestiones que me orientan y dan sentido. Este hilo que atraviesa lo que guía mi

trabajo es la práctica de la relación educativa. Siento que eso es lo que pongo en el centro de mi trabajo, de lo que parto y lo que me guía para decidir qué paso dar, porque lo que me satisface y me empuja a continuar son las relaciones que mantengo con las mujeres. Pienso que la relación educativa se pone en juego en todos los momentos de nuestro trabajo como educadores/as, en cada palabra, en cada gesto, en cada reunión, en cada taller, la relación educativa está presente. Por tanto, nuestro trabajo consiste en hacernos sabias y sabios en relaciones humanas civilizadoras, en cuidar las relaciones, en escucharlas, en intentar comprenderlas mejor, y en ese proceso en que ponemos en juego quien somos, dejándonos tocar por el otro/a, siento que podemos desplegar una práctica profesional valiosa.

Así pues, no estoy hablando de tener buenas relaciones con las mujeres con las que trabajo en el sentido de ser amiga de ellas. Es algo que se mueve en otro plano, la artesanía que consiste en cuidar la relación y pensar en ella podríamos denominarla: práctica de relación educativa. De tal forma que, lo que trato exponer en este escrito, son algunas cuestiones sobre cómo pongo en práctica y pienso mi práctica de relación educativa con mujeres inmigradas; en algo que va más allá del “llevarse bien”.

Durante unos años fui una de las educadoras responsables de un Proyecto de acogida y enseñanza de la segunda lengua para mujeres inmigrantes en Barcelona. La mayoría de las mujeres que acudían a nuestro centro provenían de Marruecos, de ciudades, pueblos y aldeas del norte del país. Poblaciones como Tanger, Tetuán, y Nador eran la mayoría de lugares de dónde venían. Algunas de estas mujeres pudieron ir a la escuela de niñas, unas más, otras menos, y algunas, no pisaron nunca un centro escolar. Así que todas venían a aprender una segunda lengua y muchas iniciaban en ese aprendizaje de la segunda lengua el proceso de alfabetización.

Atendiendo a sus necesidades, deseos e intereses –y también a los nuestros como educadoras– sosteníamos distintos talleres y espacios para aprender. Con algunas variaciones de un curso a otro, los talleres que proponíamos eran: taller de cocina, taller de costura, taller de lengua para las mujeres que ya sabían leer y escribir, taller de alfabetización; y algunos espacios que el día a día nos enseñó que eran importantes y valiosos en nuestro trabajo, como los desayunos⁵⁶ entre mujeres, charlas con té y café, la celebración de fiestas y salidas a Barcelona y las comidas al finalizar el taller de cocina.

⁵⁶ Desarrollo esta idea de forma más amplia en: CARAMÉS, MARTA. Esmorzant entre dones. Una experiència d'educació d'adultes en DUODA. *Revista d'estudis feministes*, 2001, núm. 20, pp. 143-150.

1. NUESTRO TRABAJO COMIENZA CON NUESTRA MIRADA

He descrito brevemente los talleres que llevábamos a cabo dos educadoras con distintas mujeres, pero quizás deba explicar un poco más quien eran estas mujeres que acudían al centro. Además de saber la población de origen y su nivel de estudios necesitamos ir sabiendo más para compartir con ellas un proceso educativo.

Natalia Ribas⁵⁷, en su libro sobre los procesos migratorios femeninos en Catalunya, realiza una útil descripción que nos ayuda a hacernos una idea de quien estamos hablando cuando decimos: mujeres que emigran de Marruecos a Catalunya.

Natalia Ribas distingue tres grandes grupos de mujeres:

“a) Un primer grupo de mujeres que proceden del proletariado rural o del grupo “neo-urbano” que emigra a través de la reunificación familiar, b) un tipo de mujer proletaria descualificada que inicia una emigración autónoma debido a su situación de mujer divorciada o repudiada, y de falta de medios o de ser una de las piezas base de la subsistencia de la familia extensa, y c) un tipo de mujer con estudios secundarios o universitarios que inicia una emigración autónoma debido a la imposibilidad de conseguir un trabajo acorde con sus calificaciones en Marruecos.”

A esta descripción general, yo añadiría que en este tercer grupo –el más reciente por otra parte– se podría añadir las hijas mayores de familias que vienen a Catalunya a partir de la reunificación familiar. Ya que algunas de estas chicas se integran en el sistema educativo catalán, consiguen los estudios secundarios, pero a menudo no siguen estudiando para trabajar y aportar dinero a la familia, hasta que se casen y formen su propia familia.

Esta descripción general es un buen comienzo, útil para entendernos y necesaria para comenzar a hacernos una idea inicial. Sin embargo, en nuestro trabajo como educadoras y educadores no podemos quedarnos con una mirada general que abarca un grupo de mujeres, ya que en la práctica de la relación educativa, estamos con mujeres singulares⁵⁸, y nuestra práctica de relación se pone en juego una a una, desde la riqueza de la disparidad entre mujeres que nos une y nos separa a la vez.

⁵⁷ RIBAS, NATALIA (1999). Las presencias de la inmigración femenina. Un recorrido por Filipinas, Gambia y Marruecos en Cataluña. Barcelona: Icaria, p. 55.

⁵⁸ Parto de la idea de disparidad y singularidad que aprendí de MARÍA MILAGROS RIVERA GARRETAS en AA.VV. (2000). De dos en dos. Las prácticas de recreación de la vida y la convivencia humana. Madrid: horas y horas.

Cuando acompañamos procesos de cambio personal o procesos educativos, lo hacemos a partir de la práctica de relación educativa y ésta tiene lugar de dos en dos, de forma singular y única, es una relación que nace de nuevo con cada mujer que conocemos, y que la misma relación marcará los límites y las posibilidades de lo que puede pasar.

Así pues, me parece importante empezar a trabajar con la propia mirada, la mirada de la educadora, yo misma en este caso, así que además de esta descripción general, os hablaré de una mujer, Malika, con la que trabajé algunos años, y de la que aprendí mucho. Os hablo, por lo tanto, de cómo yo la describiría, es decir de mi mirada...

Malika tiene treinta y dos años y hace doce que vive en Barcelona, proviene de una aldea del campo cercana a Tanger, de pequeña no fue a la escuela, trabajó en el campo hasta que se casó con un hombre que le doblaba la edad cuando ella tenía quince años. Después de unos años viviendo en la casa de sus suegros el matrimonio decide comenzar una nueva vida en Catalunya, ya que tienen referencias de un familiar que se fue, el cual les ayuda en los inicios.

Los primeros años en España son muy difíciles para Malika, le cuesta salir de casa, apenas conoce algunas palabras en español y sobretodo se siente pequeña ante los demás. Con una prima que hizo un camino similar hasta llegar a Catalunya, Malika se apunta a nuestro centro e inicia el proceso de alfabetización. Coge un lápiz por tercera o cuarta vez en su vida y se pone “manos a la obra” hasta que aprende a leer y escribir. El habla se le da muy bien, en ese mismo proceso de alfabetización aprende español y lo habla de maravilla, lo cual le da fuerzas para ir al mercado a comprar y no sentirse tan pequeña. En ese tiempo Malika tiene dos hijos, primero una niña y después un niño, los cuales son ya catalanes e inician el proceso de escolarización que abrirá a Malika una nueva relación, la que comienza con las maestras de sus criaturas.

Al cabo de los años Malika se siente fuerte, le gusta vivir en Catalunya y aunque los veranos que pueden regresar al pueblo a ver a la familia, ya no piensa en volver. Ahora tiene su vida aquí, como dice ella misma. Ahora sigue viniendo al centro y participa en otros talleres distintos al de alfabetización, ahora sabe más o menos leer y escribir, y lo más importante es que vive feliz. Su español es muy bueno y en muchas ocasiones hace de “mediadora informal” con los recién llegados, además de acoger en su propia casa a muchos vecinos y amigos que poco a poco, pero sin parar van viniendo a España. En estos momentos está embarazada de su tercer hijo, trabaja limpiando en alguna casa y haciendo pan para una tienda marroquí. Desearía montar algún día su propia tienda; le gusta venir al centro, participar en el taller de cocina y charlar con las amigas. Pero su sueño de verdad, es según me dice ahora, seguir como está. Feliz.

Siento que esta segunda descripción nos aproxima de otra manera a nuestro trabajo, nuestra mirada se encarna en una mujer concreta, así ambas descripciones –la global y la concreta– nos ayudan a comprender mejor quien son estas mujeres y cada una nos sitúa de otra manera para empezar a trabajar, asumiendo que no tenemos porqué excluir las miradas, podemos quedarnos con ambas, mientras esas miradas no dificulten nuestro trabajo en lugar de darnos más luz.

Quizás alguien podría decir que proponía hablar de algunas reflexiones acerca de mi trabajo, y en la tercera página parece que aún estamos en lo que algunos denominan: *la descripción de la población*. Sin embargo, precisamente la pregunta por la mirada hacia la otra mujer, esta pregunta sobre quién es y qué cosas le gusta hacer es ya la primera cuestión importante en nuestro trabajo, y nos predispone de una forma determinada.

Ya que precisamente, partiendo de nuestra mirada tomaremos uno u otro camino como educadoras o educadores. Así, creo que comenzando por la mirada que busca comprender a la otra o al otro y la relación entre ambas, y por tanto saber más sobre una misma, es ya una forma de trabajar. Porque la práctica de relación que se pone en juego, la que la educadora o el educador proponemos, es de comprensión y respeto mutuo, y esa actitud de comprensión y de apertura a lo que la relación otro nos regale, ya predispone a estar de otra manera. Esa otra mujer o ese otro hombre con el que iniciamos una relación, y que quizás se mire así misma/o de otra manera también.

Partiendo del recorrido vital e institucional de las mujeres con las que comenzaba a trabajar, iniciaba ya una cuestión central. Porque además ese proceso de desear comprender se filtra por todas y cada una de las actividades que una pone en práctica. Yo buscaba comprenderlas y eso proponía ya una determinada forma de relación, ellas iniciaban un proceso similar y juntas a la vez dábamos luz a nuestros deseos. ¿Cómo podemos pedir que otras u otros inicien procesos de reflexión personal, de cambio personal, a veces, preguntándose qué desean hacer en la vida, sin nosotros hacer un camino similar respecto a nuestra práctica profesional? No podemos hacer el camino por ellas, lo hacemos junto a ellas, pero nuestra mirada y nuestro estar coloca a la otra ya de una manera distinta, a la vez que su estar y su preguntarse nos interroga.

Su estar, su ser mujeres de Marruecos, viviendo y comprendiendo el mundo a su manera, me devolvían la pregunta sobre cómo vivo yo como mujer y cual es mi relación con el mundo, también me devolvían la pregunta por lo que deseaba, y la cuestión de la supuesta *libertad individual* con la que creía elegir lo que deseaba

como mujer de forma más libre que algunas de ellas. Comprendiendo y valorando más adelante la riqueza de la *libertad relacional*⁵⁹.

Otro matiz en esta idea lo explica Dolores Juliano⁶⁰:

“La misión de Occidente con respecto a las mujeres es paradójica. Herederos de la “carga del hombre blanco” de “civilizar” al mundo entero y guardianes de la “conciencia moral de Occidente” se plantean ayudar a las mujeres de todo el mundo, liberándolas compulsivamente de la carga de su fecundidad, y rechazando en bloque todas las especificidades culturales que las marginan o que simplemente las hacen vivir de una manera diferente. Así colocan a las mujeres de culturas diferentes ante un dilema. Al identificar abusivamente occidentalización con liberación de la mujer, las ponen en situación de apoyar una u otra opción cultural como un todo, perdiendo los logros y las negociaciones que tenían entabladas en el seno de sus propias culturas.”

Siento que antes que ponernos a actuar “compulsivamente” como dice Dolores Juliano, debemos comprender –que ya es una forma de actuar–. Y para ello necesitamos aprender a mirar y escuchar, así que yo propongo que empeemos por nosotras y nosotros mismos.

Esta sería, pues, la primera cuestión que aprendí en mi trabajo como educadora, la importancia de la propia mirada hacia estas mujeres y hacia mi relación con ellas. Mirada que se dirige a comprender la relación con la otra, en mi caso, y por tanto también a preguntarme por mi relación con el mundo. Esa mirada que va a la vez hacia fuera y hacia dentro y que pregunta por nuestro ser mujer o ser hombre en el aquí y el ahora.

2. DE LA ACOGIDA A LA RELACIÓN DE ACOGIDA

Una segunda cuestión que me gustaría compartir hoy es cómo son los procesos de acogida que llevamos a cabo. En muchos espacios educativos, por no decir en casi todos, pensados para mujeres y hombres inmigrantes aparece la propuesta de la acogida. Acogida que suele entenderse como proceso inicial, como fase inicial necesaria en todo proyecto para acompañar durante los primeros días o meses a aquel o aquella que acaban de llegar.

⁵⁹ Aprendí a poner nombre a esta experiencia de la mano de Nuria Pérez de Lara, maestra y amiga en la Universidad de Barcelona.

⁶⁰ JULIANO, DOLORES (1998). *Las que saben. Subculturas de mujeres*. Madrid: Horas y horas, p. 71.

Sin embargo, yo me refiero a otro tipo de proceso que aprendí que tiene lugar en la práctica de relación entre mujeres y que relato a continuación.

Lo que allí pasaba en nuestra relación es que la acogida no era sólo una bienvenida de los primeros días, ni de los primeros meses, era algo más, era un proceso largo en el tiempo, era algo que constituía la relación misma, no era una parte inicial.

Así siento que tiene que ver con lo que Luigina Mortari⁶¹ nos cuenta:

“Ante todo, hacer acogida no debe ser entendido como un acto excepcional, ya que darle a alguien hospitalidad no significa tener algo especialmente preparado sino introducirle en la vida familiar cotidiana en su totalidad, con todos sus aspectos positivos pero, también con sus dificultades”.

En mi caso no se trataba de un proceso de acogida como madre de acogida, siendo el caso de la cita, sin embargo podemos aprender de esta experiencia la idea de acoger como proceso largo en el tiempo y que se da de forma compleja, no sólo atendiendo en exceso a la nueva o nuevo que llega.

Creo que Luigina Mortari nos habla en este fragmento de acompañar en la cotidianidad, introducir en lo cotidiano significa estar de verdad y dejarse dar también. Significa mostrar y también dejar que nos muestre lo que “la recién llegada” trae consigo de original, algo que no puede fundirse con nuestro cotidiano sin más, sino que lo altera y lo revive, y en ese baile, en ese movimiento, tanto la que llega como las que están pueden crear un más de sentido en las relaciones antiguas y en las que surgen.

En este momento, añadiría otro matiz en la relación de acogida. Siento que este baile de creación no se da al inicio, sino que al principio del tiempo cronológico precisamente no se da, es demasiado pronto. La relación significativa, que toca adentro y te modifica comienza más adelante, cuando ya hay un tiempo vivido de relación. Quizás no se trata de acoger a la otra u otro, sino de acoger la relación nueva que comienza, acoger lo que nace entre nosotras, lo original, que surge de nuevo. Esa relación profunda de acogida de “la relación con la otra/o”, tiene que ver con la apertura, con la disponibilidad y con la medida en ambas.

Ese proceso lento y profundo de acogida que aprendimos de la relación con nuestra madre o quien por ella⁶², experiencia de relación de la cual podemos par-

⁶¹ DIOTIMA (2002). El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana. Barcelona: Icaria, p. 167.

⁶² LUISA MURARO (1994). El orden simbólico de la madre. Madrid: Horas y horas.

tir, si nos dejamos⁶³, para seguir comprendiendo y creando nuestra singular forma de acoger y dejar que nos acojan, en distintos momentos de la vida, también en nuestro trabajo como educadoras y educadores.

Acoger la relación, significa, por tanto, acoger lo que surge “entre”, y eso que surge es amor y cuidado, pero también dolor y vacío. Dolor y vacío que no siempre sabemos vivir con sabiduría, porque en lugar de vivirlo queremos salir de él sin más, o a veces queremos taponarlo y no nombrarlo porque nos duele; o porque en ocasiones, hace surgir de nosotras y nosotros rabia y violencia, muchas veces originada en una mezcla de impotencia, incomprensión y dificultad para vivir en la incertidumbre.

De ese dolor y vacío que forman parte junto al cuidado de la práctica de la relación educativa debemos aprender también; pero quizás aprender que de forma compleja forma parte de las relaciones, escuchar qué nos dice ese dolor y aprender a vivirlo, a acompañarlo en ocasiones, dejando quizás que haga su curso.

En este proceso de ponernos en juego en una relación compleja, surge otra cuestión importante, la de la disponibilidad de las educadoras y educadores, disponibilidad y apertura a la relación.

¿Cómo poner medida a la disponibilidad y la apretura? ¿Cómo dejarnos tocar y afectar por la otra sin perder el sentido de lo que hacemos?. Esta cuestión la voy resolviendo preguntándome a cada paso por el sentido de lo que hago, compartiendo lo que siento con otras educadoras y compañeras y guiándome por el saber de otras como el de Luigina Mortari cuando nos regala palabras como las siguientes⁶⁴:

“(...) Luego aprendí a darle significado a mi hacer partiendo de mis sentimientos, de aquello que yo siento como verdadero en las situaciones en que me encuentro. Ahora pienso que no es bueno dejar siempre de lado los propios sentimientos, porque entonces no se está verdaderamente en una situación y al final se desvela la ficción y te encuentras sin puntos de referencia. Comprometerse en el trabajo del cuidado con personas que viven situaciones de fuerte malestar requiere de una forma de “medida de la propia disponibilidad”: es cierto que si no estás disponible caminas hacia el fracaso porque la disponibilidad para con quien sufre es condición necesaria para proporcionarle un cuidado eficaz pero, también es cierto que si gastas demasiadas energías sin reservar espacios

⁶³ Idea que nos regala REMEI ARNAUS (2004). Amor a la relación i a la llibertat. En DUODA. Revista d'estudis feministes (en prensa).

⁶⁴ DIOTIMA (2002). El perfume de la maestra. Barcelona: Icària, pp. 171, 172, 173.

para ti pierdes el sentido de la realidad. Este equilibrio no se aprende con palabras sino a través de la experiencia.”

Y más adelante continua diciendo:

“(…) Trabajando sobre mis sentimientos creo haber encontrado un firme punto de apoyo: he aprendido a considerar a los muchachos que vienen a mi casa como personas que, simplemente hacen conmigo una parte del camino”. Y he comprendido que este camino nos conducirá a algún lugar sólo si evito caer en idealizaciones que fuercen los sentimientos.”

Tal y como nos relata de forma bella Luigina Mortari, hacemos con aquellas que acompañamos una parte del camino juntas, y ellas deben decidir que desvío tomar; por tanto las educadoras y educadores lo que cuidamos y acogemos, fundamentalmente, es la relación que surge. Así pues pasamos de acoger a la otra u otro, no permitiendo que sea sujeto activo en su propio proceso a acoger la relación, a cuidar una relación de acogida de la que también nos nutrimos y aprendemos.

3. EL SABER DEL CUIDADO

Trataré, a continuación, de explicar con más detalle qué cosas pienso que son valiosas en los procesos educativos de la enseñanza de la segunda lengua, qué ingredientes usaba y cómo los mezclaba en mi receta, cuando los ponía y cuanto tiempo, más o menos, creo que estaban “al fuego” de la clase de lengua. Entrando así en la tercera cuestión que quería compartir para pensar en la práctica de la relación educativa, esto es; el saber del cuidado.

Una de las primeras cosas que hacía cuando una mujer acababa de llegar al centro por primera vez, era recibirla de forma cálida y tranquila, intentar que se sintiera a gusto, relajada. Al principio hablábamos sobre todo, con el cuerpo, con la mirada, con alguna risa que se escapaba con los nervios de los primeros días. En esos primeros momentos la saludaba con las pocas palabras en árabe que aprendí, reconociendo el valor de su lengua materna y consiguiendo alguna otra risa por mi mala pronunciación. Así, ella también compartía conmigo alguna palabra que sabía en español, o alguna que aprendió durante el viaje que aún llevaba en la mirada. Reconocer la lengua materna y partir de lo que ya sabe la mujer a quien acompañaba solía ser un buen comienzo. Desde la tranquilidad y los momentos en que me quedaba sola con esa mujer en el desayuno, por ejemplo, empezaba a hablar, precisamente, hablando. Trataba de conocerla, de saber cómo le gustaba el café o si tomaba té para desayunar. Buscando la oportunidad de relación iba-

mos creando un vínculo que ya se vería por donde iría, desde el conocer cosas cotidianas una de la otra íbamos poniendo palabras. Así comenzaban también las clases de lengua, desde diálogos de la vida cotidiana, que tuvieran que ver con sus vidas y con lo que les pasaba ese primer año y segundo en la nueva tierra. El sentido que me guiaba al preparar las clases era siempre la relación, a partir de la relación aprendemos una segunda lengua –de forma similar a como aprendemos a hablar en la relación con nuestra madre–, recordamos una palabra y una construcción cuando aquella que para mí es importante dijo esa palabra nueva y en qué momento la dijo, por eso decía que aprendemos a hablar, hablando en un contexto concreto y hablando de lo que nos importa.

En esos diálogos que re-producían lo vivido, los nombres eran los nuestros y los lugares aquellos de nuestras vidas, no se trataba de empezar por lo más fácil –primero vocabulario y luego construcción de frases–, si no de aprender a partir de lo que una quiere, de lo que le afecta, lo que le emociona, eso es lo que nos hace recordar palabras y relaciones entre palabras nuevas.

Así, el sentido que nos guiaba era la relación, no el primer o segundo capítulo del libro de gramática. Eso no quiere decir que no hiciéramos gramática, la hacíamos pero sin ponerle nombre y siempre al servicio de ensayar una frase para hablar de nuestras situaciones vividas, no al revés.

Todos estos ingredientes y seguro que muchos más que aún no he sido capaz de nombrar, serían parte de lo que para mí significa tener presente el saber del cuidado de la cultura materna, además de hacerlo de forma más global, como inspiración que guía el sentido de lo que hacemos, hay prácticas concretas, como la de la enseñanza de una segunda lengua, a la que podemos poner nombre concreto. Esto es a lo que, según mi experiencia, se refiere Milagros Rivera en el prólogo del libro de Sofias⁶⁵:

“En las aulas han caído en la cuenta de que nadie aprende en la escuela si la profesora no tiene presente la obra de enseñanza de lo simbólico –o sea, de la lengua que hablamos y de la voz que tenemos para decir, que al nacer no es mas que un grito– hecha ya por cada madre, y si no tiene presente la profesora que la relación es la mediación educativa, junto con la palabra”.

En este último apartado he intentado ejemplificar qué ha significado en mi experiencia como educadora, relatando como siento que pongo en juego el saber del cuidado. O, mejor dicho, dejándome interpelar por esa idea y ver cómo yo la pongo

⁶⁵ SOFIAS (2002). Escuela y Educación. ¿Hacia dónde va la libertad femenina? Madrid: Horas y horas.

en juego en mi trabajo escuchando mi deseo de educadora. Algunas de las ideas que me han inspirado son de nuevo las palabras de Luigina Mortari con las que me gustaría terminar este escrito, con palabras bellas sobre el saber del cuidado⁶⁶.

Palabras que me llenan de emoción al reconocer y agradecer el saber que tantas mujeres en el mundo ponen y práctica en su vida cotidiana, sin ruidos, sin que se note todo lo que yo desearía. Ese saber del cuidado que hace posible un mundo habitable con relaciones humanas civilizadoras.

Os dejo pues, con las palabras de Luigina Mortari...:

“Dejarse tocar por el sufrimiento de los demás y hacerse cargo de él, es un modo esencial de hacer trabajo civilizador. Porque no son tanto las instituciones las que mantienen la cohesión del tejido civil cuanto el trabajo de cuidado que muchas y muchos realizan concretamente en la vida cotidiana, sin que nadie dé cuenta de ello. El saber del “cuidado” es un saber que se nutre de empatía, es decir, de la capacidad de escuchar al otro, sin por ello arriesgarse al confinamiento de la fusión, que anula los dos polos de la relación. Por lo tanto, se trata de un saber que requiere de un pensar sensible al otro, que siente su vida de un modo empático y que se deja interpelar por ella.”

⁶⁶ DIOTIMA (2002). El perfume de la maestra. Bcn: Icària, p. 154.

Comunicación 2.

LA ESCOLARIZACIÓN DE LOS ALUMNOS INMIGRANTES EN LA CIUDAD DE GANDIA

FRANCESC JOSEP SÁNCHEZ I PERIS
CONCEPCIÓN ROS ROS
PEDRO R. GARFELLA ESTEBAN
UNIVERSIDAD DE VALENCIA

1. INTRODUCCIÓN

La diversidad de sectores económicos que confluyen en la ciudad de Gandia (industria, pesca, agricultura, construcción, turismo), han favorecido la afluencia de inmigración en busca de trabajo y mejores condiciones de vida.

Los datos estadísticos de inmigración desde enero de 1998 a marzo de 2004, consultados en la oficina de empadronamiento del Ayuntamiento de la ciudad muestran que la población inmigrante se ha incrementado en progresión geométrica, doblando cada año la cifra del anterior. Actualmente la ciudad cuenta con una población aproximada de 72.000 habitantes, de los cuales el 14% son personas inmigrantes, lo que conlleva consecuencias en varios ámbitos incluida la escolarización. Se ha pasado de una situación de descenso de unidades por la baja natalidad, a una saturación en la que se hace necesaria la apertura de nuevas aulas que respondan a las necesidades de escolarización obligatoria.

Consecuentemente, la situación en los cuatro últimos cursos académicos viene caracterizándose por un sustantivo incremento de alumnos inmigrantes (1025 en abril de 2004) con las siguientes necesidades de carácter temporal:

- Retraso en la escolarización.
- Falta de conocimiento de las lenguas oficiales de la Comunidad Valenciana.
- Adaptación al sistema educativo.
- Adaptación a la nueva situación social.
- Integración familiar en la comunidad educativa.
- Diagnóstico de las necesidades educativas para la elaboración de ACIs.

A ello se añade la problemática existente con anterioridad en relación con la población gitana (190 alumnos) y otros supuestos como son los alumnos inadaptados al sistema escolar, itinerantes, absentistas y con problemas de desestructuración familiar que suman un total de 488 y que presentan las siguientes necesidades:

- Control del absentismo escolar.
- Acciones y programas para prevenir el abandono y la inadaptación escolar.
- Adecuación de la formación a las necesidades sociolaborales.

En estas circunstancias las instituciones públicas responsables se ven desbordadas para ofrecer los servicios necesarios que demanda la nueva situación.

Durante el curso 2001-02 se realizó un estudio para descubrir las necesidades educativas de alumnos inmigrantes con los siguientes objetivos:

- A. Descubrir las dificultades de adaptación escolar y social de los niños y niñas inmigrantes de la ciudad.
- B. Establecer el perfil o perfiles de los alumnos inmigrantes.
- C. Determinar el tipo de intervención para su adaptación en los niveles escolar y extraescolar.
- D. Elaborar un programa de acción compensatoria enmarcado en las directrices emanadas de la Consellería de Cultura y Educación.

2. FASES DEL ESTUDIO Y RESULTADOS

El estudio, se plantea en cuatro fases:

- 1^a. Exploración.
- 2^a. Determinación de la intervención en función de los resultados.
- 3^a. Intervención.
- 4^a. Evaluación de resultados.

La muestra incluye los niños y niñas inmigrantes de cuatro colegios públicos y uno concertado de primaria, entre los 16 colegios existentes en la ciudad, que a efectos de los objetivos de la investigación es representativa del total de la población de inmigrantes escolarizados.

Describimos los resultados obtenidos de los instrumentos de diagnóstico empleados:

a) *Cuestionario para el tutor, adaptado de los SPES de la Generalitat Valenciana*

Sobre el comportamiento y sociabilidad cabe mencionar que la mayoría van a gusto al colegio, que son bien aceptados por sus compañeros, tienen una buena relación con el profesor y aceptan las normas del centro.

Los tutores, por su parte, destacan que los niños son activos y se muestran alegres. En cuanto a las actitudes, mencionan como destacadas: la asunción de pequeñas responsabilidades, respeto por el turno de palabra o de juego y la colaboración e interés por las tareas de grupo.

Por lo que respecta a los padres, se constata que la mayoría de ellos acuden por iniciativa propia o al ser reclamados por el tutor para tratar asuntos relacionados con las necesidades educativas de sus hijos.

b) *Cuestionario para el alumno*

Los ítems del cuestionario se agrupan en torno a los siguientes apartados: idioma, colegio, profesores, estudios, familia, salud y tiempo libre. No encontramos diferencias significativas en los apartados mencionados, a excepción del relativo al idioma. Los resultados denotan, en los cuadros 1 al 4, el porcentaje de alumnos con necesidades de inmersión lingüística castellana:

Cuadro nº 1: Idioma

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Castellano	56	65,9	65,9	65,9
	Portugués	1	1,2	1,2	67,1
	Francés	3	3,5	3,5	70,6
	Inglés	1	1,2	1,2	71,8
	Árabe	1	1,2	1,2	72,9
	Chino	3	3,5	3,5	76,5
	Ruso	4	4,7	4,7	81,2
	Armenio	1	1,2	1,2	82,4
	Búlgaro	13	15,3	15,3	97,6
	Rumano	1	1,2	1,2	98,8
	Polaco	1	1,2	100,0	
	Total	85	100,0	100,0	

Cuadro nº 2: Entiendo el español

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco	4	4,7	4,7	4,7
	Regular	6	7,1	7,1	11,8
	Bastante	20	23,5	23,5	35,3
	Mucho	55	64,7	64,7	100,0
	Total	85	100,0	100,0	

Cuadro nº 3: Hablo español

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Nada	2	2,4	2,4	2,4
Poco	3	3,5	3,6	6,0
Regular	7	8,2	8,3	14,3
Bastante	16	18,8	19,0	33,3
Mucho	56	65,9	66,7	100,0
Total	84	98,8	100,0	
Perdidos Sistema	1	1,2		
Total	85	100,0		

Cuadro nº 4: Escribo español

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Poco	3	3,5	3,6	3,6
Regular	9	10,6	10,7	14,3
Bastante	16	18,8	19,0	33,3
Mucho	56	65,9	66,7	100,0
Total	84	98,8	100,0	
Perdidos Sistema	1	1,2		
Total	85	100,0		

En el cuadro nº 1 observamos que un 34'1% del total de los inmigrantes, requieren inmersión al castellano pues proceden de países de habla no hispana. En consecuencia, estos últimos mas los alumnos procedentes de habla hispana requieren inmersión en lengua valenciana.

En los cuadros 2, 3 y 4 observamos que el 11'8% no entienden el castellano. Este porcentaje aumenta en lo referente a “lo hablo” y “lo escribo” que se sitúa en el 14'3%.

En cuanto al tiempo de adaptación al sistema escolar, encontramos diferencias debidas fundamentalmente, al desconocimiento de las lenguas oficiales de nuestra comunidad. Son destacables otras variables problemáticas, aunque en menor medida, como las diferencias curriculares, el desfase estacional del hemisferio sur y el retardo en la escolarización de los países de origen.

c) *Escala de autoconcepto*

Respecto a la **Escala de Autoconcepto de Piers-Harris**, los **Cuestionarios de Personalidad ESPQ y CPQ**, y las **Matrices progresivas RAVEN** (que utilizamos por su carencia de componentes culturales), observamos que los resultados de las pruebas de autoconcepto, personalidad e inteligencia, muestran perfiles sin diferencias significativas, ni por países, ni por idioma, ni por nivel cultural, en relación a la población autóctona. Por lo que deducimos que el origen y la diversidad de procedencias, no son elementos discriminantes a considerar en las variables estudiadas.

d) *Sociograma*

Realizados los sociogramas, detectamos que los índices de aceptación o rechazo no son diferentes al resto de la población, incluso los niños inmigrantes obtienen un índice de aceptación mayor que los alumnos autóctonos de etnia gitana, por lo que el hecho de ser inmigrante no es la causa de mayor o menor socialización en el aula.

En síntesis, los siguientes resultados describen las necesidades que con un carácter temporal o permanente presentan los alumnos inmigrantes y que han servido de punto de partida para la elaboración del programa de intervención:

- Retardo en la escolarización (alumnos que no estaban escolarizados en su país de origen o con escolarización intermitente y con absentismo escolar).

- Falta de conocimiento de las lenguas oficiales de la Comunidad Valenciana (Valenciano para todos los alumnos con expectativa de domicilio estable en la comunidad o que ya estén dos años en la misma y castellano para los no procedentes de países hispano hablantes).
- Adaptación al sistema educativo (Compensación de las diferencias curriculares y de nivel con respecto a los sistemas educativos de origen)
- Adaptación a la nueva situación social (Fomento de actitudes positivas hacia el interculturalismo tanto para alumnos inmigrantes como autóctonos)
- Integración familiar en la comunidad educativa (Fomentar la participación en las AMPA e incluir en los centros la figura del educador social)
- Diagnóstico de las necesidades educativas para la elaboración de A.C.I.s

3. DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA A DESARROLLAR

Según los precedentes enumerados con anterioridad, se elabora un Programa de Compensación Educativa a nivel municipal, al que se adhieren todos los colegios de la ciudad, tanto públicos como concertados, mediante acta de aprobación de los respectivos Consejos Escolares de centro. Se trata, pues, de compartir esfuerzos y distribuir a los alumnos y alumnas de compensación educativa de la forma más equitativa posible, en función de las posibilidades de cada centro, con el objetivo de evitar concentraciones y “guetos”.

Para conseguir el abordaje de las necesidades, ya expuestas, el proyecto aprobado incluye los siguientes programas y objetivos para el periodo 2002-2004:

a) *Programa de acogida para alumnos inmigrantes*

Objetivo:

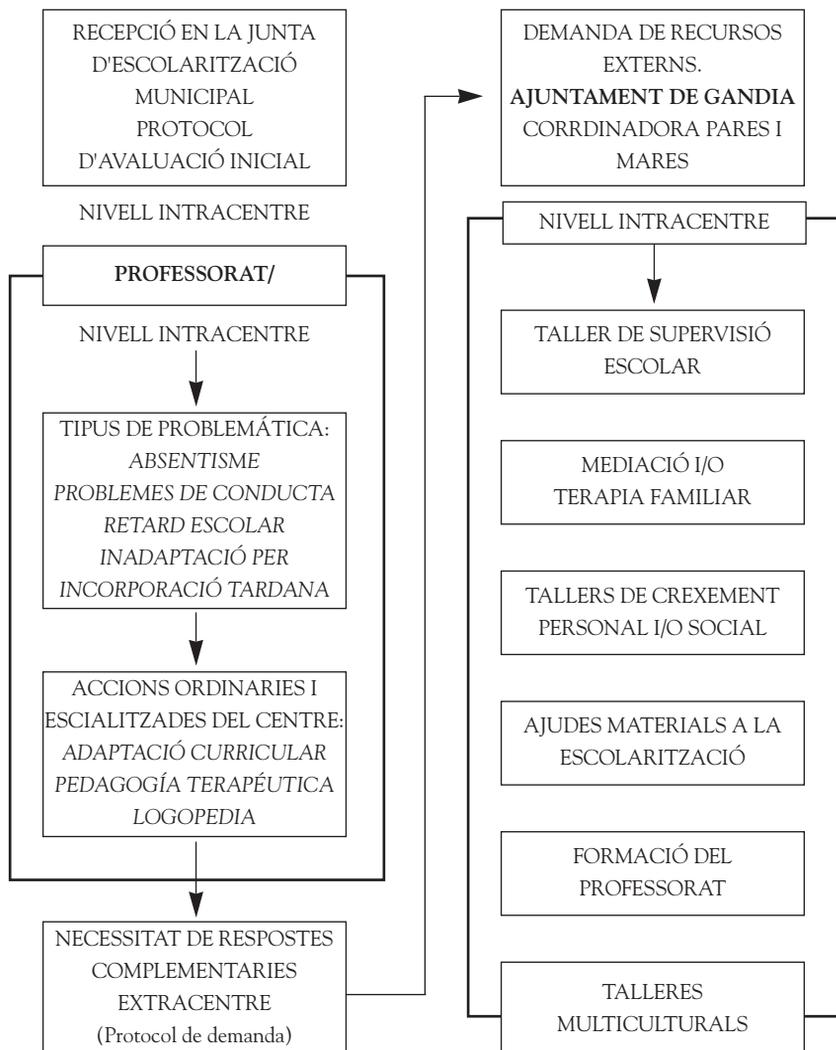
- Recabar información previa sobre antecedentes de los alumnos y alumnas inmigrantes para una idónea escolarización.

b) *Programa de mediación familiar entre padres-profesores-alumnos*

Objetivos:

- Formación de padres, profesores y alumnos
- Práctica de la mediación como alternativa para el abordaje de los conflictos.

ITINERARI METODOLÒGIC DEL PROGRAMA DE COMPENSACIÓ



c) *Programa de coordinación municipal intercentros y ayuntamiento*

Objetivos:

- Soporte puntual a los centros educativos en la resolución de conflictos.
- Utilización de recursos estructurales municipales por parte de los centros educativos.
- Prevención y tratamiento del absentismo escolar.
- Intercambio y difusión de experiencias entre los centros educativos de Gandia.
- Formación de padres, profesores y alumnos.

d) *Programa de educación intercultural*

Objetivos:

- Sensibilización de la comunidad educativa en la tolerancia y el respeto hacia las costumbres y tradiciones de otras culturas.
- Facilitar en conocimiento y comprensión de la cultura local a los inmigrantes.

e) *Programa de actividades extraescolares formativas*

Objetivos:

- Asegurar la utilización lúdico-educativa del tiempo libre de los alumnos con necesidades de compensación educativa.
- Asegurar la continuidad en los objetivos marcados a nivel evolutivo en los centros durante el tiempo que el alumno no esta en el centro.
- Facilitar el desarrollo personal de los alumnos con un seguimiento individualizado de sus actividades, con fines orientadores y de asesoramiento.
- Favorecer la transición a la vida activa del alumnado que abandona el sistema educativo y desea incorporarse al mundo del trabajo.

4. VALORACIÓN DE LA EJECUCIÓN DEL PROYECTO

El programa que se aprobó en el mes de Julio por la Generalitat Valenciana para ser desarrollado durante el curso 2002-03 y posteriormente renovado para el curso 2003-04, va quedando continuamente desfasado e insuficiente en cuanto a los recursos concedidos, debido al incremento constante de nuevas solicitudes de escolarización de alumnos inmigrantes a lo largo del curso. En este sentido hay que destacar que la evaluación de los resultados del trabajo en el aula de educación compensatoria sobre los alumnos inmigrantes se encuentra con muchas dificultades pues el alta de alumnos en dicha acción, responde mucho más a criterios de prioridad que a la superación de los objetivos curriculares previstos.

El proyecto que resulta ambicioso en cuanto a la cantidad de campos de actuación, requiere de una puesta en marcha paulatina. Así, durante el curso 2002-03, se inició la puesta en marcha de las siguientes acciones: Programa de acogida para alumnos inmigrantes; Programa de coordinación municipal; Programa de educación intercultural.

Cada uno de ellos con diferente grado de intervención y consecución. Así el programa de acogida ha ido organizándose en los centros a lo largo del curso con diferentes actuaciones y niveles que van desde la asignación de un alumno tutor, a la determinación del nivel curricular o competencia lingüística, pasando por la adecuación de los pictogramas que describen los espacios físicos o actividades.

El programa de coordinación municipal inter-centros ha permitido optimizar los recursos personales concedidos por la administración educativa, un intercambio de experiencias entre los agentes destinados al programa, la adopción de criterios comunes de evaluación y la optimización de los recursos materiales.

Durante el presente curso 2003-04 se ha continuado con los programas implantados el curso anterior y se ha iniciado el de mediación familiar entre padres-profesores-alumnos en los niveles de Educación Secundaria Obligatoria.

La realización efectiva del proyecto desde su inicio en septiembre de 2002 hasta el momento actual (abril de 2004), y a la espera de los resultados de una evaluación más exhaustiva a concluir en junio de 2004, ha supuesto, a nivel cualitativo, las siguientes ventajas:

- Mejor aprovechamiento de los recursos personales concedidos por la Administración educativa.
- Coordinación efectiva entre centros.
- Intercambio de experiencias.

- Adopción de criterios comunes de evaluación.
- Optimización de los recursos materiales.
- Seguimiento y asesoría en la aplicación del programa y solución de conflictos.
- Adopción de un modelo de acogida.

BIBLIOGRAFÍA

- BLANCO BARRIOS, M. (2001). El alumnado extranjero: un reto educativo. EOS. Madrid.
- CARAMÉS BOADA, MARTA: "Aprendiendo con mujeres de Marruecos. Pensando la práctica de la relación educativa".
- COAN, R. W. Y CATTELL, R. B. (1993). ESPQ. TEA Ediciones. Madrid.
- PIER HARRIS, E. V. (1969). Manual for the Piers-Harris children's self-concept scale, Nashville, Tenn., Counselor Recording & Test.
- PORTER, R. B. Y CATTELL, R.B. (1995) CPQ. TEA Ediciones. Madrid.
- RAVEN, J. C.; COURT, J. H. y RAVEN, J. (1996). Raven matrices progresivas. TEA Ediciones. Madrid.
- SÁNCHEZ I PERIS, FRANCESC JOSEP; ROS ROS, CONCEPCIÓN; GRAFELLA ESTEBAN, PEDRO R.: "La escolarización de los alumnos inmigrantes en la ciudad de Gandía".

C. CONCLUSIONES DEL ENCUENTRO

- La inmigración es estructural. La Educación Social nos debemos preguntar ¿qué hacer?
- Asistimos al abandono de la Administración de nuestro trabajo con la inmigración.
- Las instituciones deben dar respuestas más objetivas a nuestro quehacer y facilitar/favorecer la integración y normalización.
- Reconocemos la desinformación y/o mala información al respecto de la inmigración.
- Con la inmigración pasa nuestro trabajo por el acompañamiento a nivel individual y colectivo.
- En relación al Menor: Exigimos más agilidad y positividad en la regularización de menores inmigrantes, y esto impide la integración de las/los mismos.
- Exigimos a la Administración el avalar y/o tutelar a las familias inmigrantes en relación a la vivienda.
- Exigimos invertir más en desarrollo y cooperación internacional.