

**EL CONTEXT ESCOLAR COM A
GENERADOR DE CONTRADICCIONS EN LA
CONSTRUCCIÓ IDENTITÀRIA DE LES
ADOLESCENTS CATALANES FILLES DE
MIGRANTS DEL MARROC.**

L'acompanyament des de l'Educació Social

TREBALL FI DE GRAU

ÀREA: PEDAGOGIA SOCIAL I ACCIÓ SOCIOEDUCATIVA

AUTORA: MERCÈ PASCUAL OROÑEZ

TUTORA: ANNA LÓPEZ ROMERO

2022-2023

UNIVERSITAT OBERTA DE CATALUNYA (UOC)

EDUCACIÓ SOCIAL

AGRAÏMENTS

De ben petita vaig aprendre la importància de ser agraïda, agraïda amb les persones, agraïda per les petites coses bones que em passen i agraïda amb mi mateixa per creure en mi. En una societat individualista com és l'actual, esdevé imperatiu mostrar l'agraïment a les persones que ens envolten perquè tal com diu Desirée Bela-Lobedde, la gratitud és una manera d'expressar amor, i l'amor és transformador i revolucionari. És per això que, vull expressar el meu agraïment a les persones que m'han acompanyat en aquest llarg camí d'aprenentatge que ha estat l'estudi del Grau Universitari.

En primer lloc, agrair als meus dos fills Ariadna i Jordi la paciència que han tingut amb mi, per la seva comprensió perquè no ha estat un recorregut fàcil i, malgrat tot, han estat al meu costat donant-me ànims i mostrant alegria davant els meus èxits. Vull agrair al meu company en aquesta aventura, en Jordi. Als meus pares perquè tots tenim la nostra història de vida i sóc conscient que van fer-ho el millor que van saber. I aquestes primeres vivències em van empènyer a la cerca d'una gran incògnita, l'enigma de com ajudar o contribuir a fer un món millor, una societat més justa minimitzant el patiment dels altres. I aquí estic, una futura educadora social.

A les meves companyes de viatge de la UOC perquè tot i ser uns estudis a distància l'univers m'ha donat l'oportunitat de conèixer grans persones, amb un gran cor i amb un alt grau de companyerisme. A la Naty, per donar-me forces amb el seu exemple de superació. A la Jessica per les nostres llargues converses filosòfiques i antropològiques que ens han fet arribar al coneixement i a desmantellar-ho inclús! A la Marya pel seu humor i compartir amb mi una altra visió del món. Agrair a tots i totes les professores de la universitat el seu compromís i els coneixements que m'han pogut transmetre, acadèmics i no acadèmics. Un agraïment especial a les quatre joves que han compartit amb mi, de manera desinteressada, les seves vivències i experiències. A l'Anna López pel seu acompanyament durant aquests mesos i al Segundo Moyano, per orientar-me a assentar les bases del que ha estat el treball resultant. Molt agraïda per la teva dedicació, consells i pels teus coneixements!

Finalment, vull agrair-me a mi mateixa tot l'esforç, la perseverança i la determinació que he mantingut tots aquests anys per arribar fins al final del viatge. Però, ben segur s'iniciaran d'altres perquè quan més aprens més conscients ets de totes les coses que falten per aprendre.

RESUM

Els primers fluxos migratoris que van arribar a Catalunya a finals del segle XX han trobat estabilitat i l'arrelament a la societat d'acollida. Els descendents de les famílies migrades configuren actualment una part important de la població infantil i juvenil que assisteix als centres escolars i, la gestió d'aquesta diversitat cultural és un aspecte prioritari per l'administració. En matèria d'educació s'han aprovat decrets i normatives per garantir la igualtat d'oportunitats, la convivència i la pluralitat cultural, però la realitat és ben diferent. Els elevats índexs de fracàs escolar en els fills i filles d'immigrants, la dificultat d'accés a estudis superiors i els problemes de convivència ens alerten d'irregularitats en el sistema. La meua experiència professional acompanyant a (pre)adolescents catalanes amb progenitors marroquins, ha evidenciat l'existència d'elements que dificulten el seu desenvolupament i creixement acadèmic i personal que, s'inicien a l'educació primària i, posteriorment a la secundària. Un sistema educatiu encara amb premisses hegemòniques i d'ideologia postcolonial que reproduïx la jerarquització social, amb docents i infants portadors d'estereotips i prejudicis cap a les persones d'origen del Marroc. Tot plegat envesteix de ple a la construcció identitària de les joves que creixen entre dues cultures i, algunes d'elles s'endinsen en un procés de patiment. Aquest s'intensifica durant l'adolescència i marcarà el seu sentiment de pertinença a la societat. El present treball fa un abordatge teòric d'aquests aspectes recolzat alhora, per la percepció de quatre joves que expliquen, en primera persona, les seves vivències dins del context escolar i les seves afectacions. A més, amb l'emergència de les educadores socials als centres educatius, tenim l'oportunitat d'acomplir la nostra funció de possibilitar i crear situacions mitjançant les quals l'altra se senti identificada, particip, valorada i reconeguda, podent així accedir a l'espai social que li ha estat negat.

Paraules clau: Escola, Diversitat cultural, Construcció identitat, Adolescències, Migració, Educació social

ABSTRACT

The first migratory flows that arrived in Catalonia at the end of the 20th century have found stability and roots in the host society. Descendants of migrant families now make up a significant part of the child and youth population attending schools and the management of this cultural diversity is a priority aspect of the administration. In the

field of education, decrees and regulations have been adopted to guarantee equal opportunities, coexistence and cultural plurality, but the reality is quite different. The high rates of failure at school for the children and daughters of immigrants, the difficulty of access to higher education and the problems of coexistence alert us to irregularities in the system. My professional experience, accompanied by Catalan (pre) teenagers with Moroccan parents, has demonstrated the existence of elements that hinder their academic and personal development and growth that begin in primary and, subsequently, secondary education. An educational system still with hegemonic premises and postcolonial ideology that reproduces social hierarchicality, with teachers and children carrying stereotypes and prejudices towards the people of Moroccan origin. All of this fully encroaches on the identifiable construction of young women who grow up between two cultures and, some of them, go into a process of suffering. It intensifies during adolescence and will mark their sense of belonging to society. This work theoretically addresses these aspects, supported at the same time by the perception of four young people explaining, in the first person, their experiences within the school context and their impacts. In addition, with the emergence of social educators in educational establishments, we have the opportunity to fulfil our role of enabling and creating situations whereby the other feels identified, involved, valued and recognised, thus being able to access the social space that has been denied her."

Keywords: School, Cultural Diversity, Identity Construction, Teen Agencies, Migration, Social Education

ÍNDEX

1	Introducció	7
2	Justificació i Motivació	8
3	Objectius.....	11
4	Marc Teòric.....	11
4.1	La Institució Educativa	11
4.2	Contextualització: El fet migratori i les seves implicacions	12
4.3	Cohesió social en una societat diversa, una realitat?.....	14
4.4	L'herència colonial	16
4.5	Representacions socials de la cultura marroquina	17
4.6	Els docents i els processos de transmissió cultural.....	19
4.7	Les descendents de les famílies migrades	21
4.8	L'adolescència: fase vital, simbòlica i heterogènia	23
4.9	Construcció d'identitats.....	25
4.10	L'Educació Social a l'Escola	27
5	Marc legal	29
5.1	Marc Europeu	29
5.2	Legislació a l'Estat Espanyol	31
5.3	Marc Català	33
6	Metodologia d'Investigació.....	35
6.1	L'entrevista qualitativa	36
6.2	Selecció de la mostra	37
6.3	Descripció de les Participants.....	39
7	Anàlisi dels Resultats Obtinguts.....	40
8	Conclusions	44
9	Referències Bibliogràfiques	49
10	Annexes	60
10.1	Annex 1: Guió de les entrevistes	60
10.2	Annex 2: Àudios de les entrevistes realitzades	65
10.3	Annex 3: Percepció durant la Infantesa i l'Educació Primària.	65
10.4	Annex 4: Percepció durant l'Adolescència i l'Educació Secundària	66
10.5	Annex 5: Els Efectes del <i>Hijab</i>	66
10.6	Annex 6: La Relació amb els Iguals.....	68

10.7	Annex 7: La percepció sobre els Docents.....	69
10.8	Annex 8: Festes i Vacances Escolars. Continguts.	69
10.9	Annex 9: L'Imaginari Social del Migrant marroquí, musulmà i l'Islam.....	70
10.10	Annex 10: Construcció Identitària entre dues cultures.....	72
10.11	Annex 11: L'Escola o Institut Ideal.....	73

1 Introducció

El treball que es presenta aborda una temàtica molt present a la nostra societat com és la immigració i la seva interrelació amb els contextos escolars. La inclusió del col·lectiu migrant dins el sistema educatiu català és una tasca de la qual ha de participar tota la comunitat educativa perquè pugui esdevenir una educació democràtica, integradora i inclusiva. Existeixen estudis per comprendre i analitzar de quina manera s'està gestionant aquesta diversitat cultural dins dels contextos escolars, focalitzats en l'alumnat migrant; però la meua intenció és visibilitzar un col·lectiu que acostuma a passar desapercbut dins dels centres educatius, les nenes i joves nascudes a Catalunya filles d'immigrants de procedència marroquina.

Per aquest motiu, el present escrit parteix de l'interès de conèixer, analitzar i comprendre les condicions i els contextos que incideixen en l'experiència escolar d'aquestes nenes i adolescents, amb la finalitat de reconèixer en quina mesura aquesta experiència condiciona els seus processos d'integració social. Convé ressaltar que, aquest patiment irromp en una etapa vital del seu desenvolupament com és l'adolescència i, en la construcció de la seva identitat així que, es farà especial èmfasi en aquest aspecte. És per això que, se cercarà una resposta a la qüestió:

Quins elements dins dels centres educatius poden estar causant dificultats en la construcció identitària de les (pre)adolescents nascudes a Catalunya de famílies immigrants del Marroc?

Per dur a terme aquesta recerca aplicada, es farà un apropament a la vida escolar d'aquestes noies, partint de la seva experiència vital i explicada des del seu sentir, pensar i actuar. Mitjançant la realització d'entrevistes qualitatives es donarà veu a quatre adolescents perquè puguin descriure, des del seu punt de vista, com viuen el seu pas per la institució escolar. Quin impacte tenen les seves experiències de vinculació i desvinculació escolar? Fins a quin punt les dinàmiques i pràctiques docents exerceixen la seva influència sobre les dimensions més subjectives i emocionals de les experiències infantils? Com afronten, viuen i gestionen els conflictes que es generen en aquest context?

És per això que, en el marc teòric s'aborda altres qüestions que ens permeten delimitar els fonaments i contextualitzar el món actual on viuen aquestes adolescents. Els moviments migratoris i els efectes que produeixen en la població autòctona i en els mateixos immigrants; l'estructura d'una societat hegemònica amb els antecedents de

l'època colonial i la construcció de la *diferència* o l'alteritat de l'*altre*; els prejudicis, la discriminació i racisme cultural encara molt present en els discursos i actituds de la ciutadania i, en conseqüència, en els mateixos docents. Després d'exposar aquestes qüestions, s'intentarà identificar els elements que poden ser rellevants per a les educadores socials com a professionals per, la comprensió i intervenció socioeducativa amb aquest col·lectiu de nenes i joves. Amb la finalitat que contribueixi al desenvolupament d'inèrcies dins l'àmbit educatiu i social que generin beneficis al col·lectiu de joves abans esmentat. Com per exemple, generar xarxes de suport i vinculacions perquè puguin circular, compartir i esdevenir subjectes autònomes i lliures. A més, amb les nostres competències professionals podrem fer-ho extensiu a l'àmbit comunitari a través de la implementació d'accions dins del context escolar.

En definitiva, amb aquest Treball de Fi de Grau (TFG) es pretén la construcció d'una font de coneixement amb una base teòrica i d'una base vivencial, que orienti la nostra praxi socioeducativa facilitant la generació de canvis dins els contextos escolars, però també a escala comunitària per complir amb uns dels encàrrecs de la nostra professió, construir una societat més igualitària i justa.

Per concloure, abans d'iniciar la lectura les lectores i lectors han de saber que, en la totalitat del redactat s'ha pretès fer una aposta per l'ús d'un llenguatge inclusiu en clau de gènere i, per tant, s'emprarà el femení genèric en alguns dels apartats del treball. Sobretot, aquells on es parla particularment de les nenes i joves adolescents, nascudes a casa nostra i filles de famílies de migrants de procedència marroquina. Utilitzar el masculí com a forma genèrica contribueix a la invisibilització de les dones i de les persones no binàries i, reforça els estereotips de gènere. Fent ús del femení genèric considero que pot convidar a la reflexió vers la invisibilització de les dones en el llenguatge i en els continguts acadèmics.

2 Justificació i Motivació

La meva experiència laboral com a Tècnica d'Integració Social dins de les institucions educatives es va iniciar fa setze anys; en primer lloc, en un institut de secundària –durant onze anys-, i en una escola de primària –durant cinc anys. Tots dos centres estan situats en barris molt degradats i guetitzats, en dues poblacions de diferents comarques catalanes i, amb una gran diversitat cultural pel que fa a procedència de

les famílies, diversitat religiosa i, d'identitats culturals i socials. Actualment, la societat està composta per una gran diversitat de persones i cultures, en gran manera a conseqüència de la globalització que ha modificat els fluxos dels moviments migratoris a escala mundial i, en molts casos, la convivència d'aquesta diversitat acaba generant conflictes.

La meva trajectòria professional en aquest àmbit m'ha permès, en primer lloc, observar quines i de quina manera s'estan duent a terme accions per gestionar la diversitat en els centres educatius. En segon lloc, ser testimoni d'actituds discriminatòries i situacions excloents entre els docents, l'alumnat i les seves famílies d'origen estranger que, mostren relacions poc respectuoses per part dels professionals, amb la pluralitat i l'alteritat dels "altres". Aquest aspecte evidencia l'existència, encara, d'una estructura de poder dins dels centres que no garanteix el tracte igualitari i de respecte cap a aquesta diversitat cultural i social que compon els centres educatius.

I, per últim, la meva tasca d'acompanyament a infants i joves en situació de vulnerabilitat ha facilitat la detecció del patiment emocional de moltes d'aquestes (pre)adolescents. Patiment derivat de les contradiccions a les quals estan sotmeses, generat per les diferències entre l'entorn familiar i el context escolar. D'una banda, per les demandes de l'escola que representen els estàndards hegemònics de la societat o cultura d'acollida de la societat. I, d'altra banda, per les demandes i expectatives que reben per part de la família amb una cultura lligada a la religiositat. A través de la meva experiència he pogut veure com les (pre)adolescents mostren dificultats a l'hora de gestionar aquestes contradiccions que, s'acaben trobant amb unes lluites internes que afecten directament a la construcció de la seva identitat i la seva relació amb el món. Nenes o joves nascudes a Catalunya, però que no se senten d'aquí ni d'allà, d'on és originària la família i amb la transmissió cultural corresponent.

El fet migratori no és quelcom recent sinó que, ja fa molts anys que van començar a arribar els primers immigrants d'origen estranger a Catalunya, segons Alonso (2002, p. 12) en la dècada dels anys seixanta i, tot i que els centres educatius han de garantir una atenció des de la inclusió i, des d'una perspectiva intercultural, no s'està aconseguint un sentiment de pertinença a una identitat col·lectiva; una identitat basada en un marc compartit de principis, valors, drets i deures que configuren la nostra societat. És clar que, la institució educativa és un dels pilars bàsics per poder atendre i acompanyar a aquesta diversitat a infants i joves, però realment s'estan desenvolupant accions per construir una societat més cohesionada reconeixent totes les manifestacions identitàries en el si de la comunitat?

Actualment, amb la incorporació de les educadores socials a les escoles i instituts, la nostra professió ens interpel·la a intervenir en aquestes situacions que reproduïen desigualtats així com, les estructures socials i culturals hegemòniques. Des de la disciplina de l'Educació Social podem planificar accions mediadores que propiciïn l'entesa, l'escolta de l'altre i generin un trencament de les *imatges guia* que proporciona el bagatge cultural de cadascú, aconseguint així una escola veritablement inclusiva i intercultural; accions que facilitin la sociabilitat i la circulació social de les joves, generant xarxes, oferint elements i béns culturals amb els quals puguin apoderar-se i construir una o tantes identitats com sigui necessari per sentir-se incloses aquí i allà.

Al llarg de tot el Grau i en diferents matèries, com per exemple, *Bases per a l'acció socioeducativa amb la infància*, s'ha posat de manifest la relació entre nostra la professió i el col·lectiu d'infants i adolescents, la finalitat de la qual és aportar una millora de les seves situacions concretes de vida tenint en compte les situacions de dificultat social per les quals estan transitant per algun motiu. Correspon a les educadores socials vetllar perquè aquestes noies es puguin desenvolupar i decidir lliurement com volen ser, què volen fer, què volen creure, quins aprenentatges culturals volen reproduir o adaptar a una nova realitat pròpia perquè “[...] heredar no es rebir, ni transmetre es transferir, es reinventar-alterar” (Debray, 1997, p. 46).

Setze anys d'experiència professional amb infants i joves dins dels centres escolars em permeten relatar les incoherències d'una institució educativa que es recolza sobre un marc normatiu teòric defensor de la interculturalitat. Per aquest motiu, he volgut confeccionar una recerca aplicada abordant aquesta problemàtica específica. La detecció i identificació dels elements existents dins del context escolar que dificulten la construcció identitària d'aquestes adolescents, nascudes a Catalunya i filles de les diàspores migratòries del Marroc. Una temàtica poc estudiada i invisibilitzada, que permetrà d'una banda, conscienciar a tots els agents implicats: els professionals de la comunitat educativa (docents, personal no docent, monitoratge) i les mateixes famílies. I de l'altra, recopilar elements per poder reflexionar sobre la nostra praxi educativa com educadores socials i, revisar l'acompanyament que brindem per minimitzar el seu patiment i, fins i tot, anar més enllà i poder pensar estratègies per sensibilitzar a tots els membres de la comunitat educativa.

3 Objectius

A continuació, es presenta els objectius generals i específics.

1. Detectar els elements dins del context escolar que poden causar patiment i contradiccions en la construcció identitàries de les joves durant l'adolescència.
 - 1.1. Conèixer la percepció que tenen les joves dins dels centres escolars sobre el tracte i respecte a la seva cultura ètnica o familiar (tracte desigual, despectiu, excloent, discriminatori...?).
 - 1.2. Identificar la presència d'estereotips i prejudicis dins el context escolar.
 - 1.3. Recollir les possibles afectacions en la identitat personal, cultural i social de les joves en aquesta etapa.

2. Dotar d'elements de reflexió a les educadores socials per poder revisar la seva praxi educativa i acompanyar a les joves nascudes a Catalunya de famílies d'origen immigrant des d'una perspectiva interseccional.
 - 2.1. Proposar eines que afavoreixin un desenvolupament lliure i integral, facilitant el seu apoderament.
 - 2.2. Cercar estratègies perquè les educadores socials puguin plantejar accions de sensibilització adreçades a la comunitat educativa dels centres.

4 Marc Teòric

4.1 La Institució Educativa

Les escoles i els instituts són considerats unes de les institucions socialitzadores i de transmissió cultural pels infants i joves, on l'educació s'articula al voltant d'unes lleis educatives basades en la democràcia, la igualtat de drets i d'oportunitats, la diversitat, la inclusió i la participació, tal com exposen Rodrigo i Fuentes (2019, p. 10). A l'escola s'han de respectar, potenciar i conjugar diferents aspectes que pertanyen a l'àmbit públic i privat i que alhora, es relacionen, s'influeixen entre ells i, fins i tot es configuren (per exemple, el que és públic està format per individualitats), segons la *Guia per al respecte a la diversitat de creences als centres educatius de Catalunya*.

Per aquest motiu, el personal docent i, no docent ha de tenir presents uns valors principals que fonamentin la seva praxi educativa que beneficiï els infants. Es destaquen la dignitat de la persona, el lliure desenvolupament de la personalitat dels infants i, procurar el seu bé, la igualtat, l'equitat, la justícia i la llibertat ideològica, religiosa i de culte de les persones i de les comunitats. Els centres educatius són doncs espais de ciutadania, un lloc on s'aprèn i es practica una ètica d'acord amb la Declaració Universal dels Drets Humans, respectant i tenint en compte les diferents creences de l'alumnat i de les seves famílies. Un lloc on aprendre a conviure afrontant les inseguretats i els conflictes de les relacions diàries per poder construir la ciutadania del futur.

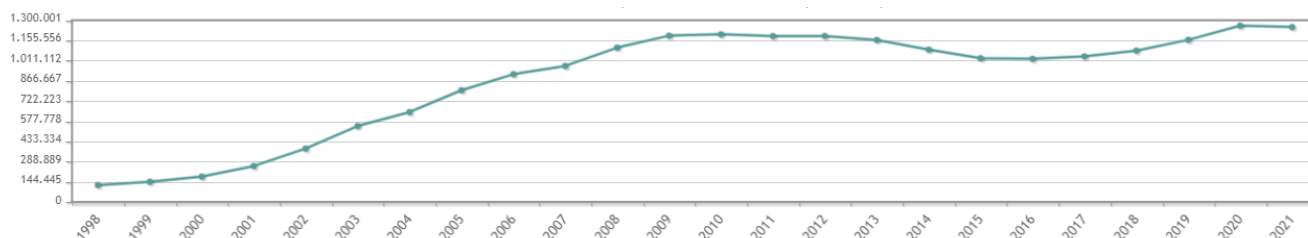
Més endavant es fa un recull del marc legal existent, fent una lectura de les principals lleis en l'àmbit Europeu i estatal, que intenten regular els aspectes anteriorment esmentats. Tanmateix, es farà un abordatge dels diferents mecanismes i elements dins del context escolar que poden afectar o influir en el desenvolupament psicosocial dels infants, dins o fora de l'àmbit educatiu.

Així mateix, cal tenir present que les lleis que es dicten depenen sempre de la ideologia dominant en cada context històric, segons el sistema social i el model de ciutadania que es vol desenvolupar, per tant, podem dir que les lleis educatives no són neutres i això té uns efectes sobre les persones. Partint d'aquesta afirmació, l'organització dels centres escolars, la distribució dels espais com les aules o el pati, les metodologies pedagògiques que s'utilitzen, la selecció dels continguts del currículum o les festes que se celebren, no són elements homogenis i produeixen processos i experiències pedagògiques diverses en l'alumnat.

4.2 Contextualització: El fet migratori i les seves implicacions

Els moviments migratoris són naturals, moviments geogràfics efectuats per les persones des dels inicis de la humanitat, essent moviments que han existit invariablement i s'han atribuït al desenvolupament, progrés i evolució de les societats. Gràcies a aquests moviments existeix l'heterogeneïtat cultural en les societats d'avui dia, de fet, Marín (2020, p. 13) afirma que el desenvolupament cultural i l'avenç de la humanitat ha estat possible gràcies a aquests mateixos moviments. Amb el fenomen migratori s'ha conclòs la distribució de la població en els diferents territoris que constitueixen la nostra societat global.

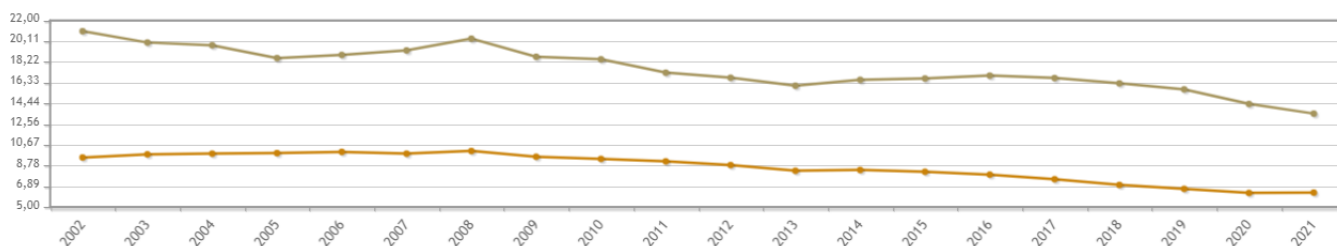
Pel que fa a la immigració a Catalunya, la població estrangera d'origen immigrant va començar a arribar, a principis dels anys noranta, segons De Lucas i Añón (2014), i ha continuat augmentant fins a l'actualitat, tal com mostra el Gràfic 1 a partir de l'any 1998, quan es varen començar a registrar les dades per primera vegada, fins a l'any 2021.



Gràfic 1. Total població immigrant
Font: INE

A més a més, les persones migrades que s'han establert al territori han tingut descendència en els països d'acollida i, és per aquest motiu que, els centres escolars estan compostos per un alumnat molt heterogeni i divers; infants de diferents procedències i orígens, diferents llengües i religions, grups culturals i classe social, en gran manera pels desplaçaments col·lectius i els moviments migratoris.

Tal com s'ha exposat, els fills i filles de famílies migrants configuren actualment una part important de la població infantil i juvenil que hi resideix. Infants que han nascut a l'estranger i que han accedit al nostre país mitjançant la reagrupació familiar, o infants que ja han nascut aquí i que superen en nombre els naixements de famílies autòctones catalanes (vegeu Gràfic 2); el present treball posa el focus en les nenes i joves nascudes a Catalunya de famílies migrades del Marroc. Dins el món acadèmic ja s'han fet diferents investigacions referent als fills i filles de famílies migrants (Portes i Aparicio, 2013; De Pedro, 2013), per conèixer la seva situació (factors de risc, factors de protecció, com desenvolupen les dinàmiques d'integració, etc.), fet que indica certa preocupació social per aquest col·lectiu, en l'actualitat.



■ Autòctons catalans

Gràfic 2. Taxa de natalitat segons nacionalitat de la mare (autòctons/ migrants)

■ Immigrants

Font: INE

4.3 Cohesió social en una societat diversa, una realitat?

“¿Qué producen quienes nos gobiernan, para lograr qué resultados, a través de qué medios?”

(Mény i Thoening, 1992, p. 7)

Cal tenir en compte que, tot i el pas de dècades de coexistència entre les persones autòctones –cultura hegemònica, i els “altres” –els grups culturals diversos, resten lluny d’estar en harmonia i cohesionats, malgrat els esforços de l’impuls de la implantació de la interculturalitat¹, tal com explica Gabrielli (2018, p. 89), en el cas dels centres educatius. Això posa en qüestió la manera com s’ha gestionat la diversitat cultural i, Garreta (2011) ho atribueix al fet que l’educació intercultural s’ha fomentat més a escala discursiva que no pas de manera pràctica. L’escola ta com s’ha exposat anteriorment, és un context amb un significat singular i és considerada la primera de les institucions que ha de desenvolupar activitats d’inclusió per construir la unió social.

Però Lalueza, Sánchez-Busqués, Padrós i García-Romero (2018) exposen que l’escola no intervé de la mateixa manera en tots els contextos socials, és a dir, en àmbits on la cultura familiar i escolar estan allunyades “la escuela generalmente se muestra muy ineficaz para el desarrollo de competencias y adquisición de conocimientos de sus alumnos” (Lalueza, Sánchez-Busqués, Padrós i García-Romero, 2018, p.21). No es pot posar en dubte que, els centres escolar despleguen pràctiques educatives favorables a la diversitat, però “para gestionar dicha diversidad no hace otra cosa que poner orden en forma de diferencias que se terminan traduciendo en desigualdades” (García, Rubio i Fernández (2018, p.2).

Certament, la problematització social del fenomen migratori continua latent dins les societats occidentals, l’augment de partits polítics d’extrema dreta a tota Europa n’és un exemple de la territorialitat i l’amenaça que suposa aquesta diversitat cultural per

¹ L’educació intercultural entesa com exposa Soto (2006, p. 33) és un conjunt de pràctiques coherents amb la diversitat cultural dins les aules, articulant diferents propostes didàctiques, recursos i fórmules de comunicació educativa, dins el grup classe, dins el centre educatiu i amb les famílies; l’educació intercultural treballa per comprendre les diferències i les valora. No comparteix les perspectives on les relacions pedagògiques com a relacions de poder.

les identitats autòctones. Les noves estructures econòmiques globals que causen desigualtats en el repartiment de la riquesa, del treball i la seva precarietat, ha fet ressorgir certs recels cap als “nouvinguts” i ha fet (re)aparèixer un etnocentrisme que romania adormit. A més, ha fet emergir a la ciutadania un rebuig a les pràctiques religioses i culturals alienes, tal com assenyala Bela-Lobedde (2021), jutjant i criminalitzant moltes vegades, des del desconeixement.

Aquestes qüestions posen de manifest les dificultats que tenen els governs per aconseguir la plena integració social dels ciutadans d'origen estranger i *per se*, de la diversitat cultural en una societat occidental, però tal com exposa Massot (2003, p. 13), per construir una ciutadania intercultural suposa integrar, acceptar i respectar a totes les persones, independentment de la seva procedència. Malgrat això, seguint a Beltrán (2009, p. 34), les diferències culturals acaben sent manipulades per alguns sectors socials com a justificació de la marginació, ocultant i emmascarant els factors econòmics i polítics que s'amaguen al darrere.

Convé destacar que, la inestabilitat econòmica mundial actual fa possible que qualsevol persona, immigrant o no, es converteixi en “underclass” (Bauman, 2007, p. 68) o persones “supèrflues”, patint així les conseqüències d'un sistema capitalista neoliberal². D'aquesta manera, la por acaba reafirmant els sentiments de pertinença i identitat de la cultura pròpia i dominant, posant en marxa la maquinària d'una sèrie de processos en les persones que causen, com ja s'ha fet esment, un sentiment de rebuig cap a “l'altre”, generant estereotips i prejudicis que “obstaculizan el desarrollo de una obertura a la cultura del otro” (Cohen-Emerique, 1999, p. 466); ahora, generen pràctiques i actituds discriminatòries i racistes. Conseqüentment, dins d'aquest context, s'estableix una jerarquia social dins del col·lectiu d'immigrants, és a dir, hi ha una tendència a desenvolupar prejudicis cap a comunitats més allunyades a l'occidental –les que formen part del continent africà- que no pas les procedents de països europeus.

Belkat (2021, p. 30) ho atribueix al fet que la majoria de persones pensen que tant la distància cultural com la religiosa és major cap a les societats africanes que cap a les comunitats europees, per la qual cosa, els autòctons se senten més pròxims a les persones nascudes en països europeus. De manera que, la persona “immigrant” se la situarà en major o menor grau com un estranger socialment no desitjat; això implica

2 Explotació, pobresa, abusos, discriminació o exclusió.

viure i patir situacions caracteritzades per actituds racistes i d'exclusió social, tal com apunta Mohamed Abid Al Jabiri (1994).

4.4 L'herència colonial

Certament, els estereotips i la discriminació de persones o comunitats diferents és un fenomen que s'ha produït històricament en totes les societats. Una d'elles és precisament la pertinença a un determinat grup poblacional que sumat als processos migratoris i l'augment de la diversitat cultural ha esdevingut la discriminació ètnica o racial. Aquest tipus de discriminació està relacionada amb l'època del colonialisme europeu del segle XV, on es donaren les primeres conquestes de nous territoris i, fou amb l'exaltació de les diferències, és a dir, la construcció de l'alteritat (Jo-altre, nosaltres-ells) que es va construir un nou sistema món, tal com argumenta Grosfoguel (2013, 12 de febrer); es va establir una divisió del món amb la creació d'una cosmovisió d'acord amb l'home blanc catòlic³, seguint un concepte d'humanitat arrelat a uns marcadors imaginaris i identitaris, deshumanitzant a tot aquell que fos diferent dels cànons establerts.

Aquesta estructura i jerarquització social des d'una perspectiva de privilegi o superioritat dels blancs encara està present en la nostra societat; el sistema polític, econòmic i social encara es regeix per aquestes lògiques de dominació que controlen els perfils poblacionals considerats diferents de la cultura hegemònica; els mantenen en posicions d'inferioritat mitjançant comportaments discriminatoris que no sempre són visibles, sinó subtils i implícits per mantenir una posició de superioritat i poder.

Bela-Lobedde (2021) defineix aquest fenomen com a *microracisme*, és a dir, pràctiques legitimades per l'entorn social dels col·lectius que es donen en forma de violències molt subtils; pràctiques com per exemple, expressions racistes que no es perceben perquè són considerades lícites –normalitzades de manera conscient o inconscient-, per la societat. Aquestes operacions creen el medi idoni perquè es desenvolupi el racisme quotidià, basat en els prejudicis que es tenen de les cultures minoritàries.

Pel que fa a la discriminació, existeixen diferents tipus i, tot i que no s'aprofundirà més en aquesta qüestió, és important conèixer totes les formes en què es dona. A més de la discriminació directa o indirecta, trobem la discriminació institucional, la

3 Segons Mostafà Shaimi en la seva participació a la Biennal de Pensament Ciutat Oberta 2020.

discriminació estructural i, la discriminació que perceben les persones de manera subjectiva com rebre un tracte diferent o negatiu. En un estudi sobre la *Percepción de la discriminación por origen racial o étnico por parte de sus potenciales víctimas en 2020*, un 64% de les persones enquestades d'origen marroquí (Martínez, 2020, p. 47) considera que la població autòctona té una imatge molt negativa del seu col·lectiu; d'altra banda, s'analitzen els adjectius i qualificatius amb els quals se'ls relaciona amb la seva imatge o amb els quals són caracteritzats, persones "inferiores, salvajes, animales" (p. 50) i, tenen la percepció de rebre un pitjor tracte per part de la població dominant que altres col·lectius minoritaris.

És per això que, seguint a Pascual i Saüc (2010, p. 49), cal treballar la interculturalitat més enllà de les polítiques escolars dels estats que resten limitades per programes d'educació compensatòria o, polítiques d'orientació més igualitària en últim terme. És necessari un programa intercultural que no sigui restringit als immigrants o col·lectius minoritaris, sinó que, inclogui el conjunt de la ciutadania per afavorir la coneixença, la comunicació i l'intercanvi i així, donar lloc a la comprensió dels *altres*. Homi Bhabha (1994) fa referència al fet que les cultures no són pures, no contaminades ni originàries i planteja la teoria de la *cultura híbrida*; aquesta és la cultura resultant de la barreja de les diferents cultures amb qui la persona a estat en contacte i conforma una identitat híbrida, una identitat que "no exclou l'altre, sinó que inclou [...] té un caràcter no opressiu i no dominant. [...] identitat oberta que no discrimina ni exclou l'altre" (Pascual i Saüc, 2010, p. 48).

4.5 Representacions socials de la cultura marroquina

Atès que ens centrem en noies adolescents filles de famílies de procedència marroquina, cal fer una parada en les connotacions negatives de la qual és portadora la cultura transmesa dins del seu context familiar i comunitari; els possibles prejudicis que envolten la seva cultura, tradicions, creences, lloc de procedència i inclús, la seva religió. Així mateix, és necessari aprofundir en les discriminacions que poden patir o percebre les persones que s'identifiquen amb aquest grup cultural en els llocs d'acollida perquè moltes d'aquestes joves descendents de famílies migrants poden estar experimentant processos de construcció identitària en contextos on la representació de la seva "cultura" es du a terme en termes negatius, tal com exposa Olmos (2017, p. 87).

En el seu estudi, l'antropòloga relaciona la construcció de l'alteritat de les persones procedents del Marroc amb el passat colonial d'Espanya i, alhora, amb l'Islam. Existeixen estereotips històrics sobre els *moros* que no són exclusivament de caràcter religiós, però en l'actualitat, existeixen pràctiques i discursos islamòfobs que sí que tenen una naturalesa ètnica i religiosa; es relaciona l'Islam amb la violència, hostilitat i, en ser més sexista que les religions occidentals, Bela-Lobedde (2021, p. 87). Amb aquestes creences es naturalitza la cultura islàmica i es percep com una cultura inferior a l'occidental i, per tant, és més primitiva. La islamofòbia doncs realitza una:

[...] interpretación del Islam como un bloque monolítico, estático y opuesto al cambio; percibido como separado y “otro”; sin valores en común con otras culturas, ni influye ni es influido por ellas; su consideración como inferior a Occidente; es estimado como bárbaro, irracional, primitivo y sexista; es visto como violento agresivo, peligroso, que apoya al terrorismo y está inmerso en un choque de civilizaciones.

(Runnymede Trust, 1997, citat per Martín, 2012, p. 35).

Hi ha una categorització en negatiu sobre aquest col·lectiu que ha vinculat la seva procedència amb la religió, com si l'Islam fos part de la cultura i tingués un rol essencial. D'aquesta manera, s'exerceix racisme contra tots els que són definits com a musulmans, independentment que ho siguin o no, i inclús [independentment] de com ells mateixos s'identifiquin, segons Rosón (2012, p. 170). Dit d'una altra manera, la societat designa els migrants del Marroc agrupant-los com immigrants, hagin nascut a Catalunya o no i així, se'ls va estereotipant inconscientment; alhora, aquests estereotips comporten la creació d'un conglomerat de prejudicis cap al col·lectiu que, en el cas del context escolar pot crear les “identidades cárcel” (Camilleri, 1985). En efecte, la caracterització d'una manera concreta i específica de les persones migrades acaba causant una influència negativa en la seva autoimatge cosificant unes identitats adscrites per la població autòctona.

Per tant, aquestes característiques i representacions adjudicades als immigrants musulmans –podent considerar-se islamòfobes-, poden tenir uns efectes negatius en cas de les noies (pre)adolescents que creixen en un context familiar on els seus membres han migrat. Aquestes noies poden presentar dificultats a l'hora de desenvolupar les seves personalitats de manera adequada, tal com argumenta Belkat (2021, p. 28), per estar exposades a aquest llenguatge que les etiqueta; unes etiquetes que poden interioritzar i modificar la seva manera de construir-se, però aquesta qüestió s'aborda en els següents apartats.

4.6 Els docents i els processos de transmissió cultural

*“No es el inconsciente el que forma, es el formador el que forma con su inconsciente”
(Filloux, 1996, p. 83)*

Des d'un paradigma antropològic, l'ésser humà és un subjecte cultural i social que, mitjançant els processos d'enculturació aprèn o adquireix uns continguts culturals i simbòlics -conjunt de normes, valors, creences, les formes i els trets socials d'un grup humà dins d'un context sociocultural determinat, tal com afirma Beltrán (2009)-; aquests són compartits i, alhora, donen sentit a la seva vida “[...] a los datos de la experiència personal y colectiva.” (San Román, 1996: 107). Si s'assumeix que la humanitat és diversa (Lévi Strauss, 1986 [2000]), cap societat ni país no es constitueix com una unitat monocultural donat que les cultures no són homogènies perquè hi ha infinites maneres “[...] d'adaptar-se al món que ens envolta, d'interpretar-lo, d'actuar-hi.” (Beltrán, 2009, p. 33).

Tenint en compte aquest aspecte, com es transmeten aquests aprenentatges culturals dins dels centres educatius? Es tenen en compte les diferents cultures que componen els centres i veritablement es representa la pluralitat cultural existent? Quin paper desenvolupen els docents i no docents en aquests processos que contribueixen a la construcció de la identitat personal, cultural i social dels infants?

Fins ara, s'han contextualitzat els centres educatius dins d'un marc que advoca a treballar pel camí de la interculturalitat, però encara avui dia tenen l'encàrrec de dur a terme uns currículums i continguts universalistes. I és que, no es pot obviar que, tal com exposa Núñez (2003, pp. 32-35), l'educació és una eina que forma part de la vida pública i està sotmesa a la lògica hegemònica del poder de l'Estat. L'escola és la institució per excel·lència on es produeixen transmissions amb intencionalitat educativa on s'expliciten coneixements, els comportaments, les regles o “pautes de vida” (Soto, 2006, p.21), creences i valors de la societat dominant i, fins i tot, les capacitats reconegudes pel grup sociocultural autòcton, García (2020, p. 11).

Ara bé, existeixen altres continguts culturals que es transmeten dins d'aquest àmbit formal mitjançant els processos de transmissió sense intencionalitat educativa, que causen aprenentatges conscients o inconscients, per *immersió en el context*. Aquests són explicitats a partir d'elements com l'organització i l'aspecte del lloc, la disposició dels elements a l'espai, la distribució de les persones, l'estil comunicatiu, entre altres

experiències concretes que vehiculen aquestes nocions, segons explica García (2020, p. 19). Alhora, convé destacar tots els elements subjectius que formen part de la individualitat de cadascú; és a dir, el personal educatiu són agents socialitzadors, persones que exerceixen com a model, en tant que són professionals de la docència, davant els infants i les famílies, però tot i que comparteixen la mateixa cultura professional, no són un col·lectiu homogeni ni culturalment ni socialment, tal com especifica Soto (2006, p. 11).

Així és que, els docents són també subjectes culturals perquè cadascú s'ha "constituït diversament" (García, 2020, p.23) i han estat educats mitjançant l'aprenentatge i adquisició cultural dins d'uns entorns o contextos específics. Això, els fa portadors de característiques particulars que guien les seves relacions i interrelacions amb el món que habiten. Portadors de creences, valors i actituds que poden dificultar la seva neutralitat a l'hora de tractar amb l'alumnat culturalment divers, tot i que, en molts casos, es fa de manera inconscient: l'homogeneïtzació dels col·lectius, actuar de manera paternalista, la projecció d'una mirada etnocèntrica, victimització, expectatives estereotipades o estereotips associats a determinats orígens i entorns culturals, etc.

A més a més, cal tenir en compte que les seves subjectivitats estan conformades dins d'uns patrons, és a dir, "la subjectividad de los profesionales no pueden pensarse fuera del cuadro en el que se dibujan junto a los [...] educandos" (Ubieto, 2014, p. 101), doncs, tots aquests elements són presents a l'acció educativa i es transfereixen⁴ en les relacions que estableixen amb els infants. D'aquesta manera, les idees preconcebudes, la mirada que tingui cap a "l'altre" culturalment divers, els propis prejudicis, etc., són aspectes directament implicats en l'acció docent podent així, afectar a les seves dinàmiques i pràctiques docents exercint la seva influència a la construcció de les subjectivitats dels mateixos infants. D'una banda, influència sobre els resultats acadèmics i trajectòries dels infants i, per l'altra, sobre les dimensions més subjectives i emocionals de les experiències d'aquests, perquè van "[...] configurando un ambiente de significados representados en las conductas individuales y colectivas, de conflicto y acomodación, rechazo y aceptación, alienación y retracción [...]" (Spindler, 1994, p. 23).

Tanmateix, aquests efectes provoquen una resposta, una contratransferència en els infants que, pot ser una resposta esperada per part del docent i així, es reafirma el que

⁴ La transferència és un fenomen que es dona en la manera de relacionar-se entre el docent i l'alumne, en la manera en que el mestre mira a l'alumne, en el que desitja i espera d'ell, i viceversa, tal com explica López (2008, p. 36).

s'espera d'aquest. La projecció d'expectatives limitadores causen actituds o comportaments en els infants esperats pels docents; en conseqüència, les identitats dels nens i nenes poden anar construint-se a partir d'elements negatius que els són adjudicats i cosificats.

A tall de conclusió, el personal docent i no docent són portadors d'una gran responsabilitat donat que, tenen l'encàrrec d'impulsar d'educació intercultural dins la comunitat educativa, promovent la comunicació, la tolerància i l'entesa mútua. És per això que, caldrà fer un exercici *de reflexivitat sociocultural*, tal com proposa Bretones (2020, p. 18), per distanciar-se dels seus propis estereotips, prejudicis i de la seva mirada etnocèntrica cap a "l'altre", evitant així que les seves propostes educatives estiguin condicionades en funció de la seva realitat personal.

4.7 Les descendents de les famílies migrades

En anteriors apartats s'han esmentat que, els esforços dels centres educatius per treballar la interculturalitat no està garantint la cohesió social ni l'èxit educatiu de l'alumnat migrant, però és quelcom que també està passant amb infants nascuts a Catalunya descendents de famílies d'origen estranger.

Un estudi del Centre d'Estudis Demogràfics (CED) de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) ha conclòs que, el 17,3% dels alumnes nascuts a Catalunya de famílies immigrants no obtenen l'ESO, mentre que en alumnes de famílies autòctones la taxa és d'un 10,3%⁵. És possible que en l'actualitat els processos d'èxit i fracàs escolar encara amaguin pràctiques classistes i racistes dins dels centres, tal com exposaren Bourdieu i Passeron (1977)? Per què s'anomenen "alumnes immigrants", dins el context escolar, als infants nascuts dins el territori Català i que no han emigrat mai? Per què se'ls continua anomenant *segona generació d'immigrants*⁶?

Cal fer esment a l'ús del llenguatge donat que, les paraules no només designen la realitat sinó que la construeixen, orienten les recerques, condicionen les polítiques i determinen les accions, Besalú (2004, p. 25); però alhora, "indiquen una determinada manera de veure i pensar l'altre" (Planella, 2020, p. 11) i, poden tenir uns efectes negatius en les identitats dels infants i joves (les fixen i cosifiquen) i així, afectar també a la manera de relacionar-se i de com interpretar el món.

5 L'estudi ha utilitzat dades de la Conselleria d'Ensenyament creuades per l'Institut d'Estadística de Catalunya (Idescat) amb el Registre Estadístic de la Població del curs 2015-2016.

6 Aquest terme va sorgir a EUA i Espanya fins fa uns 10 anys. Alonso (2020, p. 28) explica que aquesta denominació és poc rigorosa, políticament incorrecte i estigmatitzant.

Un llenguatge que etiqueta els infants a qui se'ls adscriu unes característiques concretes, portadores de connotacions negatives i, els situa en un lloc de desavantatge social. Però, aquestes qüestions que es plantegen no només es donen dins de la institució educativa sinó també, en altres esferes de la vida política i social. Durant la cerca de dades estadístiques⁷ amb la finalitat de recollir les xifres d'alumnes immigrants –aquells que han nascut fora de l'Estat Espanyol, i el nombre d'alumnes nascuts a Catalunya de famílies de procedència marroquina que han tingut fracàs escolar, s'han detectat errors de comptabilitat perquè no s'han seguit uns criteris a l'hora de registrar les dades. És a dir, els infants que neixen a Catalunya de famílies immigrades són registrats segons la nacionalitat de la mare (Soto, 2006, p. 16) i, per tant, se'ls classifica i situa en aquesta categoria i estatus social d'immigrant, contribuint així a la seva estigmatització.

La situació administrativa de regularitat o irregularitat és heretada pels fills i filles residents a Espanya, nascuts al nostre país o nascuts a l'estranger; aquesta herència s'explica perquè ser fill o filla d'una família migrada no dona dret a la regularitat administrativa automàtica -burocràcia com a dispositiu segregador, segons Delgado i Sáez (2013, pp. 61-62), tot i que els ordenaments jurídics internacionals i nacionals advoquin que, el principi rector de tota actuació institucional és sempre l'interès superior de l'infant i la protecció dels seus drets, tal com argumenta Alonso (2020, p. 30). Aquesta lògica de governabilitat⁸, mitjançant els processos d'exclusió social, Saéz (2013, p. 90) deixa els infants en una situació de vulnerabilitat i desavantatge social perquè aquesta burocràcia contribueix a segmentar la ciutadania en infinites posicions socials exaltant les diferències i exclouent en funció d'aquestes. A més a més, aquesta lògica de control social té una finalitat reguladora perquè, tal com exposen Pérez, Ayala, Àvila i García (2019), en funció de la posició ocupada dins la jerarquització social (segons les etiquetes i les diferències adjudicades) legitimarà l'accés als drets essent una *inclusió diferencial* i una forma de *violència institucional*⁹.

Infants que viuen la seva infància i adolescència, dos moments crucials en el cicle vital donat que són les etapes on es configuren el que seran els pilars de la seva identitat, envoltats d'incoherències legals, socials i educatives. En síntesi, cal tenir presents aquestes lògiques pedagògiques dominants perquè són el marc on s'articulen les

7 Al web de l'institut Nacional d'Estadística i, al web de l'IDESCAT.

8 Un conjunt de pràctiques, lleis i actituds inserides a diferents dispositius i institucions de l'Estat.

9 Violència o maltractament institucional es pot donar en "cualquier legislación, programa, procedimiento, actuación u omisión procedente de los poderes públicos o bien derivada de la actuación individual del profesional o funcionario/a de las mismas que comporte abuso, negligencia, detrimento de la salud, la seguridad, el estado emocional, el bienestar físico, la correcta maduración o que viole los derechos básicos del niño y/o la infancia" (Martínez Roig i Sánchez Marín, 1989, citats per Pastor, 2012, p. 17).

pràctiques educatives d'uns centres educatius que han de ser reeixits per l'equitat per bé d'aconseguir el desenvolupament dels infants i joves, potenciant la igualtat real i, la representació de la pluralitat de la nostra societat.

4.8 L'adolescència: fase vital, simbòlica i heterogènia

El concepte *adolescència* és una construcció sociohistòrica – i simbòlica, situada dins d'un context determinat en les societats occidentals, tal com argumenta Ubieto (2002, citat per Brignoni, 2012, p. 132). Per tant, no sempre hi ha hagut la mateixa idea d'adolescència al llarg dels anys i tampoc està present, tal com actualment la coneixem, en totes les societats i cultures. Aquesta etapa de la vida és entesa com una fase de pas entre la infància i l'adulthood que s'inicia amb la pubertat i, té una naturalesa transitòria, segons apunta Blos (1980). Una fase plena de canvis biològics i físics –la pubertat; psicològics com la crisi d'identitats, de pèrdues o processos de dol doble –la separació de la infantesa per construir-se i, el canvi de lloc que ocupaven els seus referents adults, i socials com la desorientació i l'aïllament. Etimològicament, el terme adolescència prové del llatí *adolescens* que és el participi del verb *adolescere*, créixer, desenvolupar-se, ser criat o alimentat, seguint el relat d'Hernández (2011).

Però, Brignoni destaca l'adolescència com una etapa marcada per un patiment persistent (2012, p. 127) envoltada per dues dificultats; la primera és que l'adolescent no troba llocs en els quals poder inscriure el que li passa perquè és en aquest període on es du a terme la cerca d'una mateixa, la definició del “Jo”; i, en segon lloc, no troba referents a qui sol·licitar el seu suport. Malgrat això, les adolescències són “una época que debe vivirse, una época de descubrimiento personal. Cada individuo está comprometido en una experiencia vital, en un problema de existencia [...]” (Winnicott, 1980, p. 106). Convé destacar que, cada jove de manera particular, ha de trobar les respostes a tots els canvis que se li imposen, per poder reconstruir les seves subjectivitats i trobar un nou lloc on situar-se; és per això que el fenomen de l'adolescència no és homogeni perquè hi ha tants tipus d'adolescències com joves que es troben en aquest moment vital; per aquest motiu es fa referència a les *adolescències*, “adolescencias en plural, ya que [...] si bien la pubertad es un hecho generalizable, las adolescencias son las respuestas particulares, uno a uno, que cada sujeto inventa frente a ese indicible de la pubertad” (Brignoni, 2012, p. 40).

Dels diversos canvis pels quals han de passar les joves, s'ha fet referència al trencament amb el món de l'adult i la necessitat d'aïllament, però alhora, les

adolescents troben noves maneres de socialització a través del grup d'iguals per adoptar els "gestos" d'uns altres, construint el que seria una identitat compartida; compartir el temps els pot causar una sensació de comunió, tal com afirma Alexandre Stevens (1998), perquè se senten autèntiques i incloses en un lloc. Llocs de reunió on buscar i descobrir noves formes d'expressió que les permeti inscriure's a nous llaços socials que les ajudi a "construir un nou punt des d'on mirar-se" (Brignoni, 2012, p. 140).

D'altra banda, a la complexitat d'aquest procés cal afegir també les diferències culturals pròpies de cada jove adolescent donat que, cada cultura li pot donar unes atribucions diferents del concepte occidental; és a dir, segons assenyala Giró (2008, p. 284), el procés de socialització familiar pot ignorar o desconèixer l'existència d'una etapa adolescent. Certament, l'epicentre d'aquesta recerca, les noies adolescents nascudes a Catalunya amb famílies de procedència marroquina, han de lidiar amb les especificitats de les dues cultures que l'acompanyen en aquest procés – l'occidental i la marroquina, fent un esforç doble en aquesta cerca identitària, de contradiccions i d'instabilitat emocional. Tanmateix, moltes joves poden estar patint situacions generades des d'una perspectiva d'interseccionalitat (joves amb progenitors immigrants, pobresa, gènere, religió) i poden veure's abocades en un espirall d'estigmatització social. La vivència d'aquestes situacions els acaba fixant identitats negatives, "una assignació permanent i a una exclusió segregativa" (Lacadée citat a Brignoni, 2012, p. 144), ocupant i reproduint un lloc d'exclusió si no troben aquest altre de referència que les ajudi a reconstruir les seves subjectivitats en positiu.

Reprement les dificultats afegides amb les quals es poden trobar les joves amb famílies de procedència marroquina comparat amb el procés que, poden viuen les joves amb progenitors autòctons, aquestes joves creixen i es desenvolupen sota el modelatge dels valors i representacions de la generació dels progenitors; convivint amb una xarxa de caràcter ètnic en la que es mouen els pares i, les xarxes socials constituïdes pels seus iguals on s'apleguen els diferents orígens que conflueixen, Giró (2008, p. 288). Això pot configurar un procés de socialització obert, flexible, però alhora, produeix discontinuïtats, incoherències i un trencament amb l'entorn familiar. Com a conseqüència els processos d'aculturació les característiques familiars entren en crisi i l'adolescent pot adoptar models que integrin una part dels àmbits de socialització: el familiar i la societat d'acollida, la cultura amb què es relacionen, la qual cosa pot ocasionar un conflicte *inter-ètnic* amb majors pertorbacions i desajustos en els

processos vitals del seu desenvolupament que afectaran la construcció de la seva identitat.

4.9 Construcció d'identitats

La identitat és una categoria construïda socialment així que, és simbòlica segons apunta Maalouf (1999) i, els elements simbòlics tenen un paper especialment significatiu en tota la qüestió de la identitat. Les significacions socials tenen trets individuals i col·lectius compartits per un mateix grup i fa que es prengui una consciència social on s'estableix el sentit de pertinença, tal com apunta Giró (2007). És a dir, no hi ha construcció d'identitat personal si no es fa a través d'aquells que els serveixen de model i de mirall on es puguin reflectir i, mitjançant els quals intentar ser un més entre els altres per, integrar-se a la societat. D'altra banda, la construcció de la identitat no és un procés innat, sinó que es va conformant al llarg de la vida on intervenen elements propis de l'estructura social, processos psicològics propis i interaccions de la vida quotidiana, Giró (2008, p. 276).

Per tant, les persones construeixen la seva identitat i personalitat a través de múltiples influències que van teixint i encaixant de manera més o menys complexa. Així, tots i totes les adolescents que viuen a Catalunya, independentment del seu nom o de l'origen de les seves famílies, viuen en contextos culturals diversos, experimenten atraccions de vegades complementàries i sovint contradictòries, tal com exposa Besalú (2004, p. 22); experimenten tota mena de rols, propis o adscrits, que la família, els amics i amigues i la societat els atorga o imposa. Però tornant a l'adolescència, en aquesta etapa el procés s'intensifica i és més difícil construir una subjectivitat consistent i positiva. En el cas de les filles de migrants estrangers aquesta avinentesa dependrà del guiatge i obertura de la família i, de l'obertura i el reconeixement dels agents de socialització (p. 23), entre ells l'àmbit escolar. Cal afegir, l'esforç que han de fer les adolescents per integrar les exigències d'origen ètnic o de la cultura familiar (ser fidels a l'origen, tradicions, pràctiques) amb les exigències culturals de la societat autòctona i, les exigències socials amb els iguals per a la seva integració. Amb tot, també entra en escena el sosteniment de la pròpia estima per sobre dels trets biològics, racials i ètnics dels quals són portadores les adolescents (el color de la pell, la llengua, la vestimenta, l'alimentació, etc.), per ser reconegudes com a part de la societat i per aconseguir els seus objectius i desitjos.

Mata (2004, p. 10) sosté que les tensions i crisi que pateixen les joves, normalment no són compartides pel grup familiar i adopten diferents estratègies per afrontar-les. La

primera és adoptar les significacions identitàries que pertanyen al grup cultural majoritari (aculturació), posant distància als seus referents culturals. La segona, en canvi, les fa mantenir certa distància i recel del grup majoritari donat que d'aquest se'n deriven les dificultats del procés d'integració social i socialització; les seves relacions naveguen entre la xarxa social vinculada al grup familiar i al mateix grup ètnic.

Existeix una tercera estratègia que està relacionada amb el concepte d'*hibridació*, on les joves poden adoptar el millor de les dues cultures que els permet mantenir un estatus dins de les seves famílies i, alhora, adoptar elements de la cultura amb la qual es relacionen en els diferents contextos de la societat autòctona. Tot i això, les tensions hi són presents perquè la família no sempre accepta els canvis o noves maneres de fer donat que, poden viure amb angoixa i impotència aquesta aculturació adolescent. És a dir, al veure les contradiccions que s'originen a l'impactar la cultura autòctona amb les seves tradicions podent arribar a generar rebuig familiar.

D'altra banda, la societat també pot ocasionar sentiments d'aïllament o d'exclusió social cap aquestes joves causant una reorientació de la seva pertinença als trets de la cultura d'origen (prejudicis, l'etnocentrisme, actituds discriminatòries, racisme, etc.). La interrelació de confrontació moltes vegades fa construir identitats en funció de com són vistes i les adolescents amb famílies migrades poden acabar sent allò que els altres adolescents les deixen ser o, allò que les obliguen a ser, si més no com a reacció a l'aïllament i l'exclusió. Igualment, també són com són considerades pels adults (per exemple els docents). Les diferenciacions fetes per les persones adultes són aprofitades i reforçades pels adolescents d'aquí, i se n'amplifica la càrrega de negativitat.

Per concloure, les adolescents filles de la migració viuen, creixen, es formen i es construeixen entre dos mons, dues cultures amb realitats oposades i conflictives, però és imprescindible que tinguin lloc aquestes relacions entre els i les adolescents per possibilitar-los ser i existir. Interrelacions i pràctiques adolescents que, segons Besalú i Climent (2004, p. 34) es donen en multiplicitat de contextos, entre els quals l'escola complementada amb altres entorns vitals com el carrer o els espais d'oci.

Joaquín Giró afegeix que les noies topen amb una major rigidesa dins l'àmbit familiar i bloqueja en molts casos, la seva relació amb les companyes de l'escola amb les qui viuen i comparteixen referències. És important oferir espais dins dels centres educatius on les joves puguin articular les seves subjectivitats sense assimilar de manera mecànica identitats oposades sinó que, puguin vincular, tal com explica Grossberg (1989), resignificar i reorganitzar els diferents significats, experiències, interessos i

identitats de múltiples formes perquè cap identitat és fixa; és a dir, existeixen múltiples identificacions amb nombrosos grups: fraternal, d'origen laboral, sexual, religió, vocacional, etc. que s'entrecreuen entre elles, segons el context i la situació que cadascuna viu, Massot (2003, p. 193). Així, és imperatiu que les adolescents aconseguixin acumular tots els elements que puguin configurar les seves identitats primerenques per poder harmonitzar el fet de ser una mateixa, com els altres i, alhora, diferent als altres amb el sentit de pertinença a grups diferents al familiar.

4.10 L'Educació Social a l'Escola

L'Educació Social tant com a disciplina pedagògica com la professió d'educadora social són actualment, el resultat d'una construcció històrica i discontinua lligada a les transformacions de les condicions socials, polítiques, culturals i econòmiques de cada època; alhora, el concepte i funció d'aquesta figura s'ha anat transformant "una figura professional surgida de diversas prácticas e identidades profesionales." (Julià, 1998, p. 31). Una figura lligada, a més a més, amb l'evolució del camp de la inadaptació social tant d'infants com de persones adultes, segons formula Ortín (2003), a la necessitat d'intervenir socioeducativament sobre les problemàtiques socials, com poden ser la marginació o la pobresa; figura mediadora entre les necessitats individuals i les exigències socials perquè "Dar respuesta a las necesidades sociales es tan antiguo como el origen de la propia humanidad [...]" (Sánchez i Andrés, 2003, p. 24).

Ara bé, tot i el reconeixement de la professió amb la creació de la formació reglada universitària l'any 1991 amb la Diplomatura d'Educació Social¹⁰, els educadors i educadores socials han estat una figura inexistent dins dels centres educatius a Catalunya. Actualment, amb la globalització i els avenços en les tecnologies de l'informació i de la comunicació la societat viu en un canvi constant, on les seves estructures socials i relacionals ha canviat, tal com exposen Rodrigo i Aguirre-Martín, (2020, p. 186) i, per tant, l'àmbit escolar s'enfronta a nous desafiaments que van més enllà d'una simple educació compensatòria i transmissora de continguts acadèmics. Altrament, la pandèmia de la COVID-19 ha contribuït a ampliar, encara més, la desigualtat educativa en tant que, ha afegit l'esclatxa digital (Fernández, 2020) a les desigualtats econòmiques, socials i culturals dels col·lectius més vulnerables. Serrate i González (2019, p. 59) exposen els resultats d'un estudi on s'evidencia que la interacció de les problemàtiques que deriven del context social i familiar dels infants

10 Reial Decret 1420/1991, de 30 d'agost, publicat al BOE el 10 octubre.

tenen una gran influència en el seu desenvolupament formatiu. És per això que, cal un abordatge d'aquestes problemàtiques per garantir una educació inclusiva i equitativa de qualitat, promovent oportunitats d'aprenentatge permanent per a tothom.

Malgrat aquests darrers vuit anys durant els quals, el CEESC¹¹ ha estat reivindicant la figura de les educadores socials dins dels centres educatius públics, això no ha estat possible fins que no han convergit dos fets. El primer, l'esclat d'una pandèmia mundial –el març de 2020 a Catalunya- que, a més d'aturar el món va comportar unes conseqüències econòmiques i socials per a les famílies i l'alumnat. El segon, el nou Projecte de Llei Orgànica de Protecció Integral de la Infància i l'Adolescència davant la Violència –admesa a tràmit el juny de 2020 i aprovada a l'abril de 2021. Aquesta llei dona l'oportunitat d'incorporar la figura professional dels i les educadores socials dins dels centres educatius regulant les seves funcions de suport i intervenció integrada en els centres, en coordinació amb els recursos de l'entorn i la comunitat social, tal com exposen Díez-Gutiérrez i Muñoz-Cortijo (2022, p. 413). Fou llavors que, el curs 2020-21 es van incorporar 75 educadores socials en centres educatius públics i, el curs 2022-23 es van ampliar deu places més.

Pel que fa a la idoneïtat d'aquest perfil professional per complir l'encàrrec social i institucional, s'entén que l'Educació Social és la disciplina més idònia per assumir-ho. En primer lloc, perquè és un Dret de tota la ciutadania i, en segon lloc, és una professió social i educativa –de caràcter pedagògic-, generadora de contextos educatius i accions mediadores i formatives que possibilita la incorporació del subjecte de l'educació a la diversitat de les xarxes socials, afavorint la seva sociabilitat i la circulació social, tal com especifica ASEDES (2007, p. 11). Alhora, permet propiciar la promoció cultural i social de les persones, amb l'obertura a noves possibilitats d'adquisició de béns culturals, que amplien les perspectives educatives, laborals, d'oci i participació social. Així doncs, les educadores socials són les professionals que disposen d'una formació teòrica i pràctica que els atorga abastar l'àmbit social com l'educatiu, amb unes habilitats i competències professionals que els hi permet dur a terme un treball socioeducatiu, tant dins dels centres educatius com en l'àmbit comunitari.

D'aquesta manera, mitjançant l'aplicació de diferents estratègies relacionals i educatives, aquestes professionals poden millorar les condicions socials i culturals de la ciutadania, aconseguir majors nivells de benestar i qualitat de vida, compensant així,

11 Col·legi d'Educadores i Educadors Socials de Catalunya.

els efectes generats per les situacions de vulnerabilitat i d'exclusió social (p. 33). Serrate i González (2019, p. 62) vinculen aquesta figura professional des d'una perspectiva de connexió i relació entre el centre escolar i la resta d'agents educatius, principalment la família en contextos de vulnerabilitat, per atendre fonamentalment problemes d'integració escolar. En aquest sentit, les educadores socials poden dur a terme accions adreçades a les nenes i joves adolescents que manifesten un patiment davant les incoherències que els pot generar algun aspecte del centre educatiu i, que dificultat la seva construcció identitària. Pereira (2021, p. 12) destaca la capacitat de les educadores socials per generar contextos que els permeti desenvolupar noves inscripcions socials i subjectives i així, rebaixar o sortir d'aquest malestar trobant el seu lloc a la societat. Cal destacar que, les seves competències professionals els hi permet desenvolupar accions dins els grups classe, fer un treball amb les famílies i, emprendre accions amb la comunitat.

5 Marc legal

Fa dècades que els diferents països de la Unió Europea van veure la necessitat de posar en comú les dificultats que estaven sorgint a conseqüència dels moviments migratoris, la nova composició d'una societat cada cop més plural amb la representació de col·lectius culturalment diversos. Per aquest motiu, al llarg dels anys s'han realitzat diferents convencions, redactats diversos tractats i aprovat força lleis que promoguin accions per tal de regular la convivència, la integració de les persones immigrants, la cohesió social i, el diàleg intercultural. Atès que l'objectiu del treball es focalitza dins el context educatiu, es farà un repàs de les normatives i lleis més rellevants tant dins del marc europeu, com dins de l'Estat Espanyol com, dins l'àmbit català.

5.1 Marc Europeu

L'any 1990 es va redactar un Informe sobre "Políticas de inmigración e integración social de los inmigrantes en la Comunidad Europea" on es destaca l'Educació Intercultural com a única eina educativa per una veritable integració escolar del col·lectiu immigrant i, com a eina de prevenció dels prejudicis i les conductes discriminatòries.

El maig del 2008 el Consell d'Europa va elaborar el "Libro Blanco sobre el diálogo intercultural. Vivir juntos con igual dignidad", on insta a preservar els drets humans, la democràcia i l'estat de dret, i estableix cinc enfocaments per promoure el diàleg intercultural: el reconeixement de la diversitat, la ciutadania democràtica i la participació, l'ensenyament i aprenentatge de les competències interculturals, els espais de diàleg intercultural i, el diàleg intercultural en les relacions internacionals.

Anys més tard, es publicà la Resolució del Parlament Europeu, del 25 de novembre, de 2015, sobre la prevenció de la radicalització i el reclutament de ciutadans europeus per organitzacions terroristes, requereix els estats membres a prevenir la radicalització mitjançant l'educació i la inclusió social. Mitjançant la promoció de la integració en la societat i del desenvolupament de l'esperit crític i de promoció de la no discriminació; s'insta a què dins dels centres educatius es reforcin la comprensió i la tolerància, en particular en el que fa referència a les diferents religions, la història de les religions, les filosofies i les ideologies, incloent-hi l'ensenyament de valors fonamentals i principis democràtics, com els drets humans.

Així mateix, fa esment a la funció essencial de les docents per reforçar els vincles socials, per generar un sentiment de pertinença, desenvolupar coneixements, competències socials, cíviques i interculturals, i ajudar els i les joves –en cooperació amb les famílies- a convertir-se en membres de la societat actius, responsables i lliures de prejudicis.

I pel tema que ens ocupa en aquesta recerca, assenyala que l'augment de la islamofòbia a la Unió Europea contribueix a l'exclusió dels musulmans de la societat, cosa que podria servir d'adob perquè persones vulnerables s'adhereixin a organitzacions extremistes violentes; i recomana l'aplicació d'estratègies de lluita contra la islamofòbia.

La Resolució del Parlament Europeu, del 19 de gener de 2016, sobre el paper del diàleg intercultural, la diversitat cultural i l'educació en la promoció dels valors fonamentals de la UE, insta als estats membres a, en primer lloc, a promoure dins l'àmbit educatiu un enfocament intercultural, interconfessional i basat en valors per promoure el respecte mutu, la integritat, els principis ètics, la diversitat, la inclusió i cohesió social; en segon lloc, a fomentar interaccions positives i cooperatives, promovent l'entesa i el respecte entre cultures, afavorir la diversitat i augmentar el respecte a la democràcia, la llibertat i els drets humans. En tercer lloc, a reconèixer que el diàleg intercultural és un instrument per a la participació democràtica incloent l'apoderament dels ciutadans, que podria contribuir a millorar la inclusió i un sentiment

de pertinença més grans i més profunds. En darrer lloc, insta a la necessitat de garantir la diversitat cultural i social del cos docent a les aules i en altres entorns d'aprenentatge.

5.2 Legislació a l'Estat Espanyol

A continuació es presenta el desenvolupament evolutiu de la legislació relacionada amb polítiques educatives, sobre l'atenció a la diversitat i la integració que, permeten comprendre les característiques de les mateixes així com, a l'alumnat a qui van adreçades.

En primer lloc, es comenten algunes normatives dins l'àmbit nacional relacionades amb l'esfera social i educativa, sobre l'atenció a la diversitat.

La Constitució espanyola de 1978 manifesta que l'educació és un dret primordial i que cal anar pel camí de la integració, la igualtat entre persones evitant qualsevol discriminació social o l'exclusió per pertinença a una cultura determinada. En alguns dels seus articles, es recull la igualtat com un dret que tothom té davant la llei, independentment de l'origen cultural de la persona o, la seva opinió personal. A més, es posa de manifest que la llibertat d'educació és igual per a tothom.

La **LODE 8/ 1985** (Llei Orgànica reguladora del Dret a l'Educació) BOE núm. 154, de 27 de juny de 1980. Aquesta llei assenyala el dret de l'educació a tots els ciutadans i ciutadanes. En el cas del col·lectiu immigrant també tenen dret a l'educació bàsica així com, l'accés a nivells superiors d'educació sense que ningú sigui discriminat per raons econòmiques, socials o per la seva procedència.

Més tard, va haver-hi un canvi referent a la terminologia eliminant l'ús d'estranger o immigrant i, fills/es d'immigrants amb l'aprovació de la Llei Orgànica General de Sistema Educatiu, **LOGSE** el 3 d'octubre de 1990, on l'atenció a la diversitat fou la seva base. En el preàmbul de la LOGSE trobem que,

[...] el objetivo primero y fundamental de la educación es el de proporcionar a los niños y a las niñas, a los jóvenes de uno y otro sexo, una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad (...) Tal formación plena ha de ir dirigida al desarrollo de su capacidad para ejercer, de manera crítica y en una sociedad axiológicamente plural, la libertad, la tolerancia y la solidaridad. (1990).

Així mateix, aquesta llei defensava la formació educativa basada en l'ús de la llibertat, la solidaritat i la tolerància en una comunitat social amb pluralitat cultural. Tanmateix,

aposta per la integració i el rebuig a la discriminació de qualsevol classe entre l'alumnat i, apel·la també a l'elaboració de materials didàctics sense estereotips discriminatoris.

Seguidament, la LOPEGCE (Llei Orgànica de la Participació, l'Avaluació i el Govern dels Centres Docents) publicada al BOE el 21 de novembre de 1995, contemplava l'escolarització de l'alumnat amb necessitats educatives especials en els centres sostinguts amb diners públics, un col·lectiu entès com aquells infants que al llarg de la seva escolarització o en algun període d'aquesta, necessitin atencions educatives específiques i determinats suports a causa de patir diversitat funcional (física, psíquica o sensorial), per manifestar trastorns greus de conducta o, per estar en situacions socials o culturalment desfavorides.

La Llei Orgànica de Qualitat Educativa (**LOCE**) instaurada a finals de l'any 2002, inclou la formació de programes d'immersió lingüística per afavorir educativament a l'alumnat immigrant, en defensa de l'educació inclusiva. A més, reconeix que tot l'alumnat estranger tindrà per dret el mateix gaudi de deures que qualsevol altre alumnat espanyol així com, mesures per assessorar les famílies d'aquests sobre les oportunitats, drets i deures en relació amb la incorporació i integració dels infants que no coneguin l'idioma, la cultura espanyola o, que presentin un dèficit en les competències bàsiques.

Després, la Llei Orgànica d'Educació 2/2006, del 3 de maig, indica que s'ha d'afavorir el coneixement de la diversitat cultural i lingüística de les diferents Comunitats Autònomes contribuint a la solidaritat interterritorial i a l'equilibri territorial compensant les desigualtats. A més, inclou l'equitat per garantir la igualtat d'oportunitats per al ple desenvolupament de la personalitat a través de l'educació, la inclusió educativa, la igualtat de drets i oportunitats que ajudin a superar qualsevol discriminació, actuant com a element compensatori de les desigualtats personals, culturals, econòmiques i socials.

La **LOE** empara un apartat adreçat a l'alumnat d'incorporació tardana al sistema educatiu detallant com ha de ser aquest procés i, destaca el desenvolupament de programes específics per alumnes que presentin greus mancances lingüístiques, en les seves competències o coneixements bàsics.

La **LOMCE**, Llei Orgànica 8/2013 de 9 de desembre per la millora de la qualitat educativa, accepta els principis de la Llei Orgànica d'Educació en referència a l'Escola Inclusiva i a l'Atenció a la Diversitat com la solució a les necessitats particulars en matèria d'educació i, s'atendrà a l'alumnat d'incorporació tardana basant-se en les seves circumstàncies personals, acadèmiques i socials, edat i historial acadèmic.

La Llei Orgànica de Modificació de la Llei Orgànica d'Educació 3/2020, 29 de desembre (LOMLOE), o coneguda també com la Llei Celaá, derogant així, la llei educativa LOMCE de 2013. La nova llei té per objectiu millorar el nivell competencial de tot l'alumnat, compensant els desavantatges d'origen, vol recuperar l'equitat, millorar les taxes d'escolarització i titulació; reduir l'abandonament escolar prematur i facilitar el retorn al sistema educatiu.

5.3 Marc Català

La Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació consolida un projecte educatiu de país – traçat a l'Estatut d'Autonomia de Catalunya del 2006-, que garanteix el dret a l'educació de tota la ciutadania i que, prenent com a fonament la igualtat, l'equitat i la justícia social, ofereix una educació gratuïta i de qualitat. Com a base ja s'estableix la inclusió escolar i la cohesió social, inclou la importància de l'educació per part dels docents, de tota la comunitat educativa conjuntament amb les famílies i, l'exclusió de qualsevol mena d'adoctrinament.

El **Decret 119/2015**, de 23 de juny, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària, estableix que cal conèixer, valorar i aplicar els valors i les normes de convivència per ser un ciutadà lliure capaç de prendre compromisos individuals i col·lectius, respectar els drets humans i acceptar el pluralisme existent; l'adquisició d'habilitats per mantenir i millorar el clima de convivència i per prevenir i gestionar de forma positiva els conflictes, tant en l'àmbit familiar com en l'àmbit escolar i social. Per últim, respectar el dret a la diferència de les persones i debatre críticament les diferències culturals i religioses des d'una perspectiva intercultural.

El **Decret 187/2015**, de 25 d'agost, d'ordenació dels ensenyaments de l'Educació Secundària Obligatòria, una de les finalitats de la qual és garantir la igualtat real d'oportunitats per desenvolupar les capacitats individuals, socials, intel·lectuals, artístiques, culturals i emocionals de tots els joves. Es contempla l'assumpció dels deures amb responsabilitat i exercir els drets respecte als altres, entendre el valor del diàleg, de la cooperació, de la solidaritat, del respecte als drets humans com a valors bàsics. Tanmateix, apel·la a l'enfortiment de les capacitats afectives en tots els àmbits de la personalitat i amb relació amb els altres; rebutjar la violència, els prejudicis de qualsevol classe, els comportaments sexistes i resoldre els conflictes de manera pacífica. Per últim, cal conèixer, valorar i respectar els valors bàsics i la manera de

viure de la pròpia cultura i d'altres cultures en un marc de valors compartits, fomentant l'educació intercultural i, progressar en el sentiment de pertinença al país.

El **Decret 150/2017**, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu regula l'atenció educativa de tot l'alumnat, proporcionant les mesures i els suports universals, en cada cas. La creació de contextos inclusius personalitzant els aprenentatges, flexibilitzant l'organització dels centres, el sistema d'avaluació contribueix a l'educació dels infants i joves tenint en compte que, "poden presentar àmplies diferències en les seves capacitats, en les aptituds, actituds i els ritmes, i en les maneres d'interessar-se per l'aprenentatge, i de percebre, comprendre i expressar el coneixement".

Dins l'àmbit de l'atenció i la protecció dels infants i els adolescents, el Govern de la Generalitat va publicar la **Llei 14/2010**, del 27 de maig, dels drets i les oportunitats en la infància i l'adolescència, que es tradueix en el desenvolupament de programes per a la promoció, prevenció, atenció, protecció i participació de la població infantil i adolescent a Catalunya, tot partint del principi que es tracta d'una responsabilitat de tota la ciutadania i de tots els poders públics. L'*Article 13* contempla les mesures de foment i suport a l'educació, compensant les desigualtats socials i tenint en compte el respecte a la pròpia identitat i els valors culturals d'altres països, particularment d'aquells dels quals prové l'alumnat de cada escola. Dins d'aquests programes s'ha de comptar amb mesures extraordinàries de suport a l'escolarització i mesures socioeducatives intenses.

Finalment, la **Llei 19/2020**, del 30 de desembre, d'igualtat de tracte i no-discriminació estableix una regulació amb mesures i garanties per al reconeixement de la dignitat de la persona i del dret a una mirada d'igual a igual i el lliure desenvolupament de la personalitat. "Aquestes mesures han de permetre d'assolir una protecció real i efectiva contra qualsevol forma o acte de discriminació o d'intolerància; han de fer possible el gaudi en condicions d'igualtat, independentment de qualsevol circumstància personal, social o professional, dels drets humans i les llibertats fonamentals, i han de garantir la convivència i la cohesió social" (Preàmbul). També inclou un article específic per l'àmbit educatiu (*Article 10*), on s'insta als centres educatius a garantir l'equitat i l'absència de qualsevol forma de discriminació o d'assetjament discriminatori als centres educatius així com, garantir l'escola inclusiva i la coeducació independentment de l'origen o de les circumstàncies personals i econòmiques, entre altres. Inclou una formació adequada pel personal docent i no docent necessària per a garantir la igualtat real i efectiva i la no-discriminació. En darrer terme, els centres han de vetllar perquè

es respecti la diversitat pel que fa a la religió o les conviccions i l'origen racial o ètnic, contribuint a la creació de models positius per a la comunitat educativa.

Així doncs, l'origen de les polítiques d'integració i inclusió neixen per erradicar la desigualtat d'oportunitats socials i educatives en els infants que formen part de grups culturals minoritaris i, els infants amb necessitats educatives especials. Es destaca la integració com un dret essencial i fonamental per tothom, amb la finalitat de construir una societat que es fonamenti sobre els pilars de la igualtat, el respecte i la no discriminació. Malgrat això, els fills i filles de les famílies migrades i les seves dificultats socials o d'aprenentatge a causa del creixement entre dos contextos culturals no són objecte explícit, fent referència sempre a l'alumnat estranger¹². Altrament, els centres educatius són els qui han de materialitzar les indicacions que marca la legislació imperant i, cada centre, cada equip directiu decidirà en funció dels seus interessos o ideologia quines accions es desenvoluparan en matèria d'educació intercultural, de la gestió de la diversitat, l'adaptació de la seva organització i, a qui i com se'ls facilitarà les mesures de suport.

6 Metodologia d'Investigació

Pel que fa a la metodologia de la recerca aplicada, en primer lloc, s'ha dut a terme una cerca bibliogràfica per tal de construir un marc teòric relacionat amb els conceptes que s'han volgut exposar, relacionats amb l'objecte d'estudi. En segon lloc, per tal de poder recollir dades referents a les vivències i percepcions de les adolescents nascudes a Catalunya amb famílies migrants d'origen del Marroc (les experiències explicades en primera persona per les mateixes joves), es pretenia dur a terme un *focus grup*. Una tècnica orientada a l'obtenció d'informació, segons Morgan (1988, p. 12) i, aprofitant el meu vincle amb exalumnes de l'escola on treballa actualment, es faria una proposta de trobada per parlar de diferents temàtiques relacionada amb els objectius de la recerca.

Però, en el moment de dur-ho a la pràctica es plantegen certes qüestions que posen en dubte la funcionalitat del focus grup i del seu resultat. Totes les joves viuen en el mateix barri, elles i les famílies es coneixen perquè es relacionen en els mateixos contextos socials i es mouen molt en la comunitat musulmana. Arrel de la meua experiència amb aquesta mateixa comunitat conduint grups de mares per l'aprenentatge de la llengua catalana, entre altres tipus de tallers, s'han produït

12 L'alumnat estranger són aquells infants i joves nascuts fora del país d'acollida.

discrepàncies quan, per exemple, havien d'explicar de quina regió provenen o, quan es posava en comú rituals com és el del casament. Des d'un paradigma antropològic, no existeix una homogeneïtat cultural i per tant, cal defugir dels intents d'homogeneïtzar cap col·lectiu i, en el cas que ens ocupa, de les persones procedents del Marroc. Dins d'aquest grup cultural existeix la diversitat intercultural, tal com denomina Spindler (2006[1987]), altres subgrups que es diferencien segons la zona que ocupen del Marroc (les poblacions més properes al Desert del Sàhara tenen un estatus inferior que la resta) o, segons la llengua que utilitzin: l'àrab, altres llengües o dialectes (l'Amazigh o Hassania) i, a més, tenen les seves pròpies estructures o jerarquies socials que es regeixen per uns criteris propis per comprendre, adaptar-se i explicar la realitat.

Un cop feta la reflexió sobre aquestes qüestions, es va valorar que les noies podrien sentir-se incòmodes i cohibides davant algunes preguntes davant el grup limitant, alhora, la seva participació; d'aquesta manera, sense un clima que garanteixi poder respondre amb sinceritat o fer les aportacions que s'estimin amb total llibertat a les qüestions plantejades, alteraria possiblement les respostes impedit així, conèixer la realitat de la seva situació i, en última instància, desvirtuaria les conclusions de tota la recerca. Com alternativa, es planteja dur a terme entrevistes qualitatives individuals a quatre noies adolescents amb les característiques anteriorment esmentades, seguint el mateix guió de preguntes inductives. Per aquelles que siguin menors d'edat, es demana el consentiment informat signat pels tutors legals així com, el consentiment verbal de les mateixes noies i l'autorització per fer la gravació de l'entrevista.

6.1 L'entrevista qualitativa

Una alternativa al focus grup per poder recollir informació i comprendre l'objecte d'estudi plantejat és la tècnica de l'entrevista qualitativa, “una conversa amb un propòsit” (Kahn i Cannell, 1958, citats per Téllez, 2007, p. 197). Tot i que pugui semblar que les entrevistes poden seguir un estil informal, es necessita una bona preparació rigorosa i exhaustiva prèvia donat que, es busquen unes respostes determinades per obtenir dades rellevants en el marc de la recerca. Atès que la finalitat és recollir percepcions, actituds, idees, reflexions, posicionaments, valoracions, sentiments, emocions, impressions i pensaments de les entrevistades –aspectes que no són directament observables-, amb l'entrevista íntima i estructurada es recullen dades proporcionades directament per les joves, des de la seva perspectiva i des de la

seva forma de categoritzar les seves experiències, les seves creences, valors i les interaccions amb els i les altres; amb l'entrevista "se intenta comprender a los informantes en sus propios términos y cómo interpretan sus propias vidas, experiencias y procesos cognitivos" (Brenner, 2006, p. 357).

Finalment, s'han realitzat les quatre entrevistes previstes, per separat i de manera individual, a quatre noies nascudes a Catalunya amb els progenitors migrants procedents del Marroc –font de dades-; tres d'elles es troben a l'epicentre de l'adolescència a la secundària i, de la seva construcció primerenca d'identitats. Mantenen un vincle de confiança amb l'entrevistadora donada la nostra relació dins de l'escola on treballa i, on elles han cursat l'educació primària. La intenció és conèixer les seves perspectives sobre el context escolar identificant, per tant, si existeixen obstacles o elements que afecten el seu procés educatiu, les seves relacions interpersonals *amb i en* la comunitat educativa i, que poden influir de manera negativa en la seva construcció identitària. L'última jove entrevistada ja ha finalitzat les etapes educatives obligatòries i la seva perspectiva explicativa aporta maduresa, amb una capacitat reflexiva gràcies a la distància temporal que la fa més conscient dels elements que van dificultar la configuració de la seva personalitat i la seva integració escolar.

Amb la informació recollida derivada de les seves respostes, es fa un creuament de les respostes per blocs temàtics identificant aquells aspectes o elements comuns en totes elles. A partir d'aquí es fa una reflexió recolzada per les seves veus i relats i, finalment, es presenten les conclusions intentant interpretar aquests aspectes significatius de la realitat social, tenint en compte el marc teòric que envolta a l'objecte d'estudi que s'està investigant, Ballestín (2017, p. 33). En cap cas els resultats pretenen generalitzar la situació que pateixen aquestes noies a tot el conjunt de noies catalanes amb famílies procedents del Marroc. És clar que, una mostra de quatre joves no és suficient per afirmar de manera categòrica certes qüestions que afecten al col·lectiu però, ens dona elements per reflexionar sobre les qüestions plantejades en el marc teòric i, per tant, permet fer una aproximació.

6.2 Selecció de la mostra

El context social i cultural que es vol comprendre és l'educatiu i, com ja he fet esment en anteriors apartats, aquest és el sisè curs que treballa com a tècnica d'integració social en una escola de primària, desenvolupant diferents tasques amb l'alumnat i les

seves famílies. Això, m'ha permès tenir a l'abast diverses noies que compleixen el perfil requerit a l'objecte d'estudi, amb la finalitat d'obtenir una mirada intensiva i comprensiva sobre la seva relació amb aquest context determinat; noies amb les qui mantinc un vincle donat l'acompanyament i suport que es va fer en el seu moment així com, la confiança de les seves famílies.

A l'hora d'escollir els casos s'han tingut en compte quatre variables: el lloc de naixement – Catalunya, la procedència familiar – del Marroc, el gènere donat que, amb aquesta recerca es vol donar visibilitat a la trajectòria de les noies i, per tant, elles són les protagonistes. I per últim, el context institucional, és a dir, noies que han cursat l'educació primària, que estiguin estudiant l'educació secundària o bé, que hagin acabat la seva escolaritat, per recollir el relat de les seves vivències en aquest context abans i durant l'adolescència.

En un inici, vaig fer un llistat amb el nom de les noies que complien aquestes variables prioritzant aquelles amb les quals mantenia una vinculació més íntima i propera. En segon lloc, vaig fer la proposta a les seves mares i, un cop vaig tenir el vist i plau de la família els hi vaig proposar a les mateixes joves mitjançant una trucada telefònica. Cal dir que, tot i la nostra relació de confiança, un total de cinc noies no han volgut realitzar l'entrevista per diversos motius, decisions que evidentment han estat respectades.

Pel que fa a les quatre adolescents que han acceptat la realització de l'entrevista, se'ls va explicar el procediment, la gravació de la mateixa i, tot el relacionat amb la confidencialitat de dades. A més, tal com exigeix la Universitat Oberta de Catalunya, es va elaborar una declaració de consentiment informat on la família ha hagut d'autoritzar l'entrevista per aquelles joves menors d'edat.

En relació a l'espai on dur a terme les entrevistes individuals, vaig valorar que fos en un espai neutre en la mateixa localitat on resideixen les joves; després de la COVID-19 i les seves restriccions, els cursos de català que es feien a l'escola es van haver de reubicar en un altre espai alternatiu i, és així com vaig conèixer l'espai municipal juvenil *La Nau*. Un centre per a joves situat al mateix barri de residència de les adolescents on es poden reservar les diferents sales per ús individual. Després d'acordar les dates amb cada noia vaig fer la reserva de la sala i, tot es va dur a terme segons el previst. L'entrevista fou semidirigida seguint un guió elaborat prèviament (Veure annex 1), format per nou blocs temàtics i amb un total de 86 preguntes; tot i això, en el transcurs d'alguna d'elles, durant la conversa van sorgir altres preguntes relacionades amb els temes en qüestió, però amb un alt grau d'aprofundiment gràcies

a la bona predisposició i sinceritat de les joves. Cada una de les entrevistes fou gravada amb el telèfon mòbil (Veure annex 2) i es van dur a terme en català.

6.3 Descripció de les Participants

A continuació es presenten els casos, cadascuna de les joves entrevistades per conèixer la seva percepció sobre el tracte que reben en els centres educatius i, el treball que es fa en relació a la diversitat cultural, la seva possible percepció de prejudicis i discriminació per raó de la procedència dels seus familiars, dins del context escolar: companys i companyes, docents, no docents o de la comunitat educativa. L'edat de les noies varia entre els 12 i els 23 anys, estudien en instituts diferents i, tres d'elles van coincidir a la mateixa escola de primària; en aquesta síntesi de les seves dades se'ls ha adjudicat la sigla "E" per preservar el seu anonimat.

A continuació, a la taula següent es recullen les característiques de cadascuna de les participants:

E1	Jove de 13 anys, nascuda a Vilafranca del Penedès i cursa 2n d'ESO. Els pares són del Marroc, el pare va migrar a Catalunya perquè ja hi tenia familiars residint; ella és la gran de tres germans (ella, una altra nena i un nen).
E2	Jove de 12 anys, nascuda a Vilafranca del Penedès i cursa 1r d'ESO. Els pares són del Marroc, el pare va migrar a Catalunya perquè ja hi tenia familiars residint; és la gran de tres germans (ella i dos nens).
E3	Jove de 12 anys, nascuda a Segur de Calafell, amb residència a Vilafranca del Penedès i cursa 1r d'ESO. Els pares són del Marroc però tots dos ja residien a Catalunya quan es van conèixer; és la gran de tres germans (ella, un nen i una nena).
E4	Jove de 23 anys, nascuda a Gelida, va obtenir el Graduat en Educació Secundària, va cursar un CFGM, un CFGS i el curs de monitora de lleure. Els pares són del Marroc, el pare va migrar a Catalunya perquè ja hi tenia familiars residint; ella és la mitjana de tres germanes.

7 Anàlisi dels Resultats Obtinguts

A continuació es fa un anàlisi de les percepcions i interpretacions que les quatre joves entrevistades donen als processos d'identificació, de racialització i estigmatització experimentats en un context educatiu formal, perquè “la riqueza de los relatos personales nos invita a prestar la máxima atención a los detalles; nos permite aprehender detalladamente los procesos de comprensión, así como la coherencia de las interpretaciones subjetivas y su relación con otras experiencias” (Essed, 2010, p. 160). En cap cas es pretén fer una generalització de les mateixes al col·lectiu de joves nascudes a Catalunya amb famílies migrants atès que, tal com explica Celigueta (2018), cada persona és única perquè té la seva cultura particular, subjectiva i relativa. A més, cadascuna viu immersa en un context determinat que les atorga unes maneres de sentir, pensar i actuar pròpies que les ajuda a afrontar les seves vivències de formes singulars.

A l'apartat de *Descripció de les Participants* s'ha fet una breu presentació de les noies entrevistades; quatre joves (tres d'elles en plena adolescència i una quarta amb més edat que, ja compta amb una identitat personal i col·lectiva formada), nascudes a Catalunya i amb els progenitors d'origen del Marroc. Totes quatre expliquen que el motiu principal de la migració de les seves famílies fou l'econòmic, anar a un altre territori per buscar unes millors condicions de vida on oferir un futur als seus descendents. Totes les famílies són musulmanes i elles s'identifiquen amb aquesta religió com a practicants.

En el primer bloc relacionat amb la primera infància i l'etapa de primària, totes expressen tenir uns bons records dels companys i companyes i, de les mestres. Els agradava anar a l'escola i treien bones notes. Recorden relacionar-se amb tothom independentment de la cultura, religió o procedència i no van percebre, en inici, cap tracte diferenciat fins arribar a cicle superior. Pocs van mostrar interès per preguntar sobre les seves pràctiques o sobre l'Islam, però és possible que durant la infantesa no es percebin les diferències culturals o, no entren en joc elements de diferenciació culturals, propi de l'etapa adolescent¹³. (Veure annex 3).

Al segon bloc relacionat amb l'adolescència i l'educació secundària, sí verbalitzen haver notat un canvi important, no només a nivell d'horari, l'organització i funcionament del centre sinó en la manera en com sentien ser percebudes per la resta. En els dos

13 Etapa on s'intenta (re)construir amb el reconeixement del grup d'iguals.

centres on hi ha més diversitat de procedències ha estat més fàcil la integració amb el nou grup classe; ha resultat un procés més complex en aquells instituts amb poca diversitat d'alumnat, on hi havia tan sols una alumna musulmana o amb pares del Marroc a l'aula.

E1 i E4 eren les úniques de la classe amb origen del Marroc i musulmanes, per una banda, es van sentir diferents a la resta i, de l'altra, van sentir un tracte diferent per la seva condició religiosa i d'origen familiar. A més, E4 se sentia molt malament i no volia anar a l'institut, va manifestar una petita depressió.

Amb tres assignatures suspeses va repetir primer d'ESO com a recomanació dels docents i, ella relata que la finalitat fou per separar-la dels companys i companyes del grup, els quals mostraven actituds de rebuig i de marginació cap a ella. Al nou grup, E4 es va unir a dues noies marroquines que començaven primer d'ESO. (Veure annex 4).

L'adaptació d'E1 al grup classe va ser complicada per la seva condició ètnica, però es va veure agreujada quan va prendre la decisió de posar-se del *hijab* (a l'inici de 1r d'ESO). Aquest fet interrelacionat amb la pràctica de l'Islam, va causar canvis en la relació dels companys i companyes de tres de les entrevistades (E3 encara no en porta, però també genera uns neguits que també s'exposaran). Dues de les entrevistades (E1 i E4) van desenvolupar un sentiment de tristesa davant del reconeixement de situacions de discriminació explícites i davant la sensació d'incomprensió.

En canvi, E3 està allargant la posada del *hijab* perquè té por dels efectes negatius que pugui produir en els altres i els canvis en les seves relacions. Pensa que pot suposar un problema a l'hora de dur una vida normalitzada amb la resta de ciutadans perquè el vel és quelcom que no és acceptat per la societat. (Veure annex 5).

Pel que fa a la seva relació amb els companys i companyes, es perceben identificadors externs en alguns d'ells i elles, tal com anomena Goffman (1970) al *hijab*, la *jellaba*, la manera de vestir de les dones (tapant totes les parts del cos sense ensenyar la pell) o inclús l'accent. Aquests causen rebuig, discriminació o actituds racistes. En algun cas, alguna entrevistada intenta mostrar indiferència però és evident que els afecta i reaccionen, la qual cosa, és un indicador que han après a descodificar conductes i expressions. En tant que els processos d'identificació emergeixen amb les representacions percebudes, les categoritzacions en negatiu poden tenir conseqüències també negatives sobre els processos d'identificació experimentats. D'altra banda, E2 verbalitza certs comentaris que evidencien l'assumpció de

categories atribuïdes interioritzant l'etiqueta "mora". Tanmateix, l'Islam i la seva dimensió ètica implica que certes conductes o formes d'oci no permeses tenen una repercussió en la xarxa de relacions de les adolescents. (Veure annex 6).

En referència a la seva relació amb els docents i el seu tracte, a la pregunta directa totes responen que mantenen una bona relació i que s'han sentit acompanyades, tot i que van mostrar poc o gens interès en les seves pràctiques religioses o coneixement de la seva cultura familiar. Però, quan se'ls pregunta per les expectatives dels professors cap a elles, sí que verbalitzen haver percebut que s'esperava menys d'elles per tenir un origen familiar diferent a la resta de companys amb familiars autòctons de Catalunya; a través de mirades, comentaris o, viure alguna situació discriminatòria han advertit aquest tracte diferenciat. A més, hi ha una adolescent que va viure una situació on el professor d'educació física la va ridiculitzar davant de la resta d'alumnes, per exposar la pràctica del Ramadà entesa per ell com a primitiva, esdevenint una acció racista dins del mateix institut. (Veure annex 7).

Pel que fa al **bloc de les famílies**, totes les joves se senten recolzades pels seus progenitors a l'hora d'estudiar i obtenir titulacions acadèmiques, per trobar una bona feina i lliurar-se un bon futur. Dissenyadora d'interiors, advocada o mestra són els objectius de tres de les noies. L'última ha estudiat dos cicles formatius i no descarta estudiar un tercer cicle relacionat amb infants, mentre ho compagina amb el món laboral.

D'aquest apartat es poden destacar dues qüestions, la primera és que una de les professions no és gaire ben vista pel pare d'E3 (Dret) perquè pot entrar en contradicció amb les lleis de l'Islam i, les seves paraules denoten tristesa o poca probabilitat que pugui finalment acabar estudiant el que desitja. La segona qüestió és que, a l'institut, tres de les adolescents reconeixen que el capital cultural dels seus progenitors ha dificultat el seu rendiment acadèmic. És a dir, els pares i mares que no han anat a l'escola o, han finalitzat tan sols l'educació primària, no han pogut ajudar les seves filles i consideren que s'han hagut d'esforçar més que la resta de companyes i companys amb famílies autòctones per seguir el ritme dels aprenentatges. Aquesta situació de desavantatge és quelcom que l'institut no ha compensat i ha pogut causar preocupació afegida, estrès i un sobre esforç en les estudiants.

En relació al **bloc de les vacances escolars, les festes o, els continguts** escolars cap d'elles s'ha sentit mai malament, ofeses o que se'ls faltés el respecte per dur a terme activitats relacionades amb la religió cristiana. Normalitzen la realització

d'aquestes pràctiques donat que, el cristianisme és la religió majoritària de Catalunya. Tot i això, troben a faltar l'ensenyament de totes les altres religions existents, no només és centren en l'aprenentatge de l'Islam sinó, la importància d'aprendre de les diferents cultures. Incloure alguna festivitat de la religió musulmana seria molt celebrat per tres d'elles i, una altra es mostra molt escèptica en tant que, si encara no s'accepta i normalitza l'ús del *hijab* dins els centres escolars és molt poc probable que es pensi en la possibilitat d'incloure un festiu musulmà al calendari escolar.

Comenten que, a dos instituts imparteixen la matèria d'Ètica i és allà on es treballen els valors i la moral. A un altre, l'Islam es treballa durant el segon trimestre i això suscita certa por a l'entrevistada perquè desconeix quina informació es donarà i de quina manera. Por a no saber com reaccionar davant d'informació incorrecte o que dugui una càrrega d'estereotips negatius i prejudicis.

En síntesi, totes quatre copsen la importància de treballar l'Islam així com, altres religions perquè els companys i companyes entenguin les seves pràctiques religioses per afavorir que siguin respectades. Consideren que és vital per trencar les imatges mentals que té la societat de les noies musulmanes o amb famílies del Marroc, per desfer els estereotips i eliminar els prejudicis vers la seva religió o el país d'origen familiar. Adverteixen que, segons les seves vivències, no s'està treballant la diversitat cultural que hi ha als centres ni tampoc la interculturalitat. (Veure annex 8).

Al llarg de les entrevistes, han sobrevingut expressions, actituds i situacions flanquejades per estereotips, prejudicis i discriminació dins del context educatiu. Però, les adolescents han volgut expressar d'altres molt presents en la seva quotidianitat fora dels centres que, tenen un impacte en la seva imatge personal, en les seves subjectivitats interpersonals i col·lectives. Aquesta col·lisió juntament amb les seves vivències i estratègies modelaran el camí de la seva identitat.

El terrorisme és molt present, un estigma generalitzat que s'associa musulmà amb integrista o terrorista. Dues de les joves (E2 i E4) tenen la necessitat d'explicar la veritable essència de l'islam, del seu fonament pacífic i també de la seva proximitat al cristianisme. Amb els seus relats es posa de manifest que les joves entrevistades són portadores de les representacions o imatges negatives associades a les seves famílies i la seva condició d'immigrants on, interseccionen l'adscripció ètnica, la religió i la pobresa. (Veure annex 9).

Com s'ha exposat, els processos de construcció identitària entre les joves està associada a l'efecte estigmatitzant de les representacions mediàtiques i a les tensions

entre “aquí i allà” que marquen les seves vivències quotidianes i el significat que en aquest cas té l’etapa de l’adolescència.

La identitat es construeix també a sobre de la identificació del grup d’origen que les ajuda a definir-se, “el reconocimiento de que es objeto en tanto paisano y correligionario, patente en señas de complicidad, en la simpatía anticipada, la connivencia implícita, los saludos de desconocidos que adivinan el origen común” (Veredas, 2011, p. 127); ofereix a les adolescents un “nosaltres” que col·labora en el procés de (re)construcció identitària.

L’existència d’un imaginari negatiu sobre lo marroquí o sobre l’islam és identificat per les joves a través de la mirada dels autòctons amb famílies autòctones i, algunes d’elles (E3 i E4) es consideren del Marroc perquè se les defineix com a tal, tot i que, també es consideren catalanes. Malgrat els intents d’autoadscripció a una identitat territorial, la identificació religiosa és preferent. Cal dir que, hi ha cert ressentiment cap al país d’acollida i dues de les joves reaccionen mostrant rebuig a Catalunya i Espanya donat que, persones dins i fora dels centres han mostrat rebuig cap a elles, cap a la seva cultura i religió. (Veure annex 10).

Pel que fa a l’educació social, de les quatre entrevistades, dues d’elles sí coneixen la figura de l’educadora social; E2 perquè va ser usuària del centre obert municipal i, E4 perquè està treballant actualment en el centre obert del seu municipi. Un cop contextualitzat aquest perfil professional i explicades les funcions possibles, totes quatre valoren molt positivament aquesta figura dins dels centres educatius en tant que, ofereix moltes possibilitats per treballar de dues maneres. Una, individualment donant suport i acompanyament amb noies que estiguin passant per moments difícils com els va passar a tres d’elles; la segona, grupalment amb els companys i companyes de la classe o del centre, en termes d’acceptació de la diferència i no discriminació (com per exemple respectar l’ús del *hijab* o el mes del Ramadà).

Per concloure, se’ls va preguntar com seria la seva **escola o institut ideal** i, les seves respostes van coincidir en, centres lliures de prejudicis i racisme, on imperi l’empatia i el respecte i, amb docents implicats i implicades. (Veure annex 11).

8 Conclusions

Aquest treball de fi de grau ha permès fer una aproximació de la realitat estudiada, dins el context educatiu formal, a través de la veu de les protagonistes i les seves vivències. En aquest sentit, les conclusions que se’n deriven són fruit dels seus relats

que descriuen la seva relació amb els grups d'iguals, amb els i les mestres i professors/es durant la seva escolaritat tant a l'educació primària com a la secundària; es para atenció als detalls, de quina manera s'han sentit davant certes situacions viscudes, les seves expectatives i desitjos.

En primer lloc, la metodologia utilitzada revela l'existència d'estereotips i prejudicis, actituds discriminatòries i racistes dins dels centres educatius, on s'inclou el personal docent, els companys i companyes i, les seves famílies. Durant la primària, els infants no són conscients de les diferències culturals o de les particularitats de la resta fins a 5è i 6è de primària on, comencen a rebre comentaris maliciosos i a donar-se situacions de discriminació i marginació entre el grup d'iguals; discriminació directament relacionada amb la seva identitat cultural, sentint-se categoritzades com a marroquines i essent portadores d'estereotips negatius vinculats a l'Islam.

Pel que fa a l'institut, aquestes situacions augmenten exponencialment tot i que, cada adolescent viu aquesta etapa de manera diferenciada, emprant diferents habilitats i estratègies per adaptar-se, integrar-se o aïllar-se i construir-se. Tal com s'ha exposat en el marc teòric, l'adolescència és un període de transformació identitària on es pren distància del món dels adults per identificar-se amb el grup d'iguals i, com qualsevol adolescent, les joves senten neguits i certa por a aquest canvi; mostren ganes de fer noves amistats, però amb el temor de no ser acceptades a causa de la seva religió. Dins d'aquest context, tenen lloc comentaris ofensius vinculats a l'origen familiar i a la religió i alguns companys i companyes donen un tracte poc humà fet que, evidencia l'existència d'imaginari estereotipats del col·lectiu concret. Alhora, aquest tracte discriminatori els produeix impotència i sentiments d'incomprensió. Considero rellevant destacar que, aquestes actituds i comentaris continuats, s'endinsen i es fixen en el seu ser; un exemple d'aquests efectes són la depressió i la inanició. Els símbols que s'acostumen a relacionar amb l'islam com l'ús del *hijab* també condiciona les seves relacions amb els iguals al generar rebuig en els altres; en el cas contrari, és un ritual que també genera por i angoixa a les noies musulmanes perquè anticipen les conseqüències negatives que acostuma a comportar l'ús del mateix tant, dins de l'institut com, el rebuig de la societat.

En referència als docents, queda palès que no donen un tracte igualitari a tots els estudiants i, entra en joc l'herència cultural de la qual són portadors com a subjectes occidentals, blancs i amb una cultura patriarcal. Les expectatives que projecten a l'alumnat amb famílies de procedència migrant no són les mateixes, essent inferiors al que s'espera de l'alumnat amb familiars autòctons. Dins l'entorn educatiu es

produeixen mirades, actituds i un tracte dels quals es desprèn rebuig i prejudicis, una manca de respecte cap a les pràctiques religioses i, situacions d'abús de la seva superioritat per ridiculitzar la religió musulmana o l'origen i cultura familiar.

Les famílies autòctones són un altre element de pressió que genera malestar a través de comentaris en contra de la immigració que, posteriorment són reproduïts pels seus fills i filles dins els centres. És clar que, les categories adjudicades als diferents grups culturals són categories socials determinades pels valors de les classes dominants i, les actituds d'alguns estudiants cap a les companyes d'altres cultures i orígens, demostra que l'herència del colonialisme encara es transmet en els entorns familiars, estereotips i prejudicis inclosos. Les reticències socials per acceptar les expressions de diversitat cultural sotmeten a les descendents d'immigrants a notòries discriminacions, pel fet de tenir diferents orígens o altres religions.

El col·lectiu estudiat és conscient de la imatge negativa que la societat occidental té vers els musulmans, dels marroquins i dels immigrants i, del rebuig que generen en els altres pel simple fet de ser com són. D'una banda, no són considerades catalanes i se'ls adjudica la identitat com a marroquines; de l'altra, aquesta identitat adjudicada és portadora de representacions islamòfobes que, alhora, es vincula amb la religió musulmana la qual, és vista com una amenaça i com una cultura arcaica o poc evolucionada. Aquestes qüestions, a més d'estigmatitzar-les causa uns efectes en la seva construcció identitària.

Altrament, tal com s'ha especificat en el marc legal, existeixen diferents lleis per garantir la igualtat d'oportunitats, l'equitat, la lluita contra els prejudicis i la discriminació, el respecte a la diversitat cultural i ètnica, la religió i l'origen dins els centres educatius, però, tot i això, s'estan donant situacions de rebuig, discriminació, exclusió i racisme cap a la diferència cultural, per qüestió de religió, creences, per origen o procedència. Les experiències compartides permeten afirmar que no existeix cap organisme que vetlli per a l'acompliment de les mateixes o, que insti als centres a intervenir en casos de tracte discriminatori; les adolescents no troben suports en els docents i se les posiciona en una situació de desavantatge i solitud que, contribueix a la normalització d'aquestes conductes.

En segon lloc, els continguts curriculars que es treballen als centres s'emmarquen dins d'un context monocultural posant de manifest una manca d'esforç o d'interès per visibilitzar la diversitat cultural de la qual es componen els centres. Les vacances escolars i les festivitats es viuen amb normalitat tot i que, estiguin arrelades al calendari cristià. Tot i això, els continguts curriculars han d'incloure l'Islam i les altres

religions o cultures representades a l'escola per afavorir la coneixença de *l'altre*, contribuint així al trencament d'estereotips negatius i eliminant els prejudicis, essent el camí idoni per treballar la interculturalitat.

Per dur-ho a terme, és necessari millorar la formació dels docents, dotar-los d'una major capacitat per propiciar el coneixement sobre les diferents cultures familiars, costums, relacions, festes, llengües i la seva història. Al llarg del seu creixement, els infants van descobrint que les persones no tenen les mateixes creences, valors, normes o actituds i, és vital que dins l'entorn escolar aprenguin a acceptar les diferències com un factor de creixement personal i comunitari donat que fomenta la comprensió i el respecte.

Un altre factor que dificulta el procés d'integració de les joves als centres educatius és el baix capital cultural de les famílies i la seva impossibilitat d'ajudar les filles en qüestions acadèmiques. Les adolescents han de fer un sobre esforç per arribar al mateix nivell que la resta i, a més, aquest desavantatge familiar propicia burles per part del grup d'iguals. Els adults no acostumen a intervenir per exigir respecte i tampoc s'intenta reduir aquestes diferències o garantir una equitat en els centres.

Finalment, els processos d'identificació de les joves catalanes amb famílies de procedència marroquina es troben plens de contradiccions, tensions i ambigüitats relacionades amb l'edat, el context familiar i social i, amb la violència experimentada. La primera opció identitària inequívoca és la religiositat transmesa en el seu entorn familiar i les xarxes que d'aquí se'n deriven. Al mateix temps, l'adscripció religiosa i la identificació com a marroquines se superposen, però l'islam és un factor imperatiu en la seva identificació com a musulmanes per sobre de tot. En segon lloc, davant la cerca d'una identitat social intenten establir relacions amb els iguals, d'igual manera que ho fa qualsevol adolescent, tal com s'exposa dins el marc teòric, respectant la moralitat dels preceptes religiosos. Però, els prejudicis i els estereotips amb què es troben contra la seva identitat familiar i cultural, influeixen en la formació de les seves identitats i en el sentiment de pertinença (vinculada a una cultura desprestigiada socialment). Així doncs, les joves es desenvolupen entre dos sistemes culturals diferents i, en alguns casos són situades davant la dicotomia d'haver de triar entre el mode de vida inculcat pels progenitors o, la manera de viure de la societat autòctona. Aquestes contradiccions s'alleugereixen si les noies se senten acceptades pel grup cultural familiar i l'escolar que, els permet desenvolupar una identitat cultural heterogènia. Però, quan s'experimenten situacions de discriminació o rebuig (real o percebuda) i, no troben un lloc en la societat autòctona, busquen reconeixement i un

lloc social dins del mateix grup cultural. Per contra, els discursos de la societat i els missatges que projecta sobre la immigració i els musulmans, genera canvis en el sentiment de pertinença d'aquestes joves que, acaben assumint la identitat social adjudicada i rebutjant la del país de naixement.

Per concloure, les adolescents acostumen a trobar poc suport per part dels docents, com ja s'ha esmentat anteriorment i, no poden compartir aquests neguits, preocupacions i situacions viscudes amb ningú fora de l'entorn familiar. Per tant, amb la manca de referents dins dels centres educatius i l'emergència dels i les educadores socials dins d'aquests, s'obre un ventall de possibilitats per atendre i poder desenvolupar la seva tasca socioeducativa amb les joves adolescents amb famílies d'origen del Marroc. Adolescents que pateixen situacions de desigualtat i discriminació que dificulten la construcció d'una identitat personal, cultural i social i que, alhora, condicionen la seva relació amb el món que les envolta.

D'una banda, la intervenció d'aquestes professionals possibilitaria l'acompanyament individual en aquest procés, habilitant espais per poder entendre, dialogar i buscar maneres positives per gestionar les emocions que se'ls genera. Com a proposta de les adolescents i, tal com es defineix en les seves funcions, els i les educadores socials tenen la capacitat de dirigir i moderar (amb un rol més d'observació i guia) cercles de conversa entre iguals (adolescents catalanes amb famílies d'altres orígens); un lloc segur on compartir els sentiments d'incomprensió, compartir les incoherències amb què es troben en la seva vida diària, buscar alternatives o, poder plantejar accions dins del centre participant de manera activa, amb l'acompanyament dels educadors i educadores socials.

D'altra banda, els i les professionals poden dur a terme programes integradors dirigits a tot l'alumnat, no només a fills i filles d'immigrants, donat que tots necessiten conèixer les altres realitats, els motius de les migracions, les tradicions, i creences existents; d'aquesta manera es pot aconseguir una major sensibilització cap a la migració, major coneixement sobre el col·lectiu musulmà i les seves pràctiques. Els coneixements adquirits a l'escola serveixen per comprendre i contrarestar la influència dels discursos xenòfobs difosos per les famílies, la societat i els mitjans de comunicació i les joves ho tenen molt present. Com a tercera possibilitat, la nostra professió també ens capacita per dur a terme accions amb els membres del claustre donat que, els docents no estan exempts de posseir imatges estereotipades i prejudicis vers els *altres*, de manera conscient o inconscient. Mitjançant diverses sessions grupals, es poden mobilitzar

concepcions naturalitzades i essencialitzades; (de)construir les percepcions o estereotips existents sobre els diferents col·lectius i fer un canvi de mirada cap aquests que comportarà alhora, un canvi en la seva relació i tracte vers aquests *altres*. Repensar els coneixements i les actituds pròpies, prendre consciència del nostre bagatge cultural i a reconstruir-lo sobre unes noves bases ideològiques, conceptuals i morals és imprescindible per emprendre el camí de l'educació intercultural.

Tal com s'ha exposat en el treball, les adolescents catalanes filles de famílies del Marroc i musulmanes es troben amb moltes dificultats a l'hora de definir la seva identitat personal, social i cultural. Els centres educatius són agents socialitzadors on, a través de diferents agents, contextos, mecanismes i normes compleix amb la seva funció de transmissió cultural; però els grups culturals minoritaris o cultures diferents de la majoritària també han de ser reconeguts, respectats i estimulats perquè els infants i joves puguin formar-se amb els valors que fan possible la convivència col·lectiva i ciutadana. És necessari prendre consciència que el resultat d'aprendre i compartir altres realitats afavoreix la hibridació cultural o identitats múltiples que, sorgeixen com una resposta natural al fet de viure en un medi culturalment complex, però perquè no hi hagi un patiment cal que totes les cultures estiguin en el mateix nivell, sense jerarquies, estereotips ni prejudicis.

Així doncs, cal insistir que els i les educadores socials són els professionals capacitats per mediar entre la diversitat cultural i construir ponts entre les diferents realitats i cultures per desmantellar, a poc a poc, els imaginaris socials negatius. A través d'accions socioeducatives poden afavorir la creació de noves possibilitats que generin processos de transformació i promoció social i cultural; d'una banda, dins els centres educatius i, de l'altra, a fora en l'entorn sociocomunitari. La generació de xarxes socials ha de ser una de les prioritats potenciant les relacions interpersonals, socials i els intercanvis interculturals.

9 Referències Bibliogràfiques

Al-Jabiri, M. A. [Mohamed Abid]. (1994). Introduction à la critique de la raison arabe, translated from Arabic by A. Mahfoud and M. Geoffroy. La Découverte.

- Alonso, J. [Javier]. (2002). La nova immigració a Catalunya (i què representa per als catalans).
Llengua i ús: revista tècnica de política lingüística, 2002, Núm. 24, pp. 12-19.
<https://raco.cat/index.php/LlenguaUs/article/view/128035>
- Aranda, J. [Judith] i Collazos, C. [Carlos]. (Directors). (2020). Descendents [Documental]. SICOM
i ENTREPOBLES.
- ASEDES. (2007). Documents professionalitzadors. Associació Estatal d'Educadors Socials.
Extret de: <http://www.eduso.net/archivo/docdow.php?id=143>
- Bauman, Z. [Zygmunt]. (2007). Confianza y temor en la Ciudad. Vivir con extranjeros. Arcadia.
- Bayona, J. [Jordi] i Domingo, A. [Andreu]. (2018). El fracàs escolar dels descendents de la im-
migració a Catalunya: més que una assignatura pendent. Perspectives Demogràfiques,
núm. 11, pp. 1-4. https://www.ced.cat/PD/PerspectivesDemografiques_011_CAT.pdf
- Bela-Lobedde, D. [Desirée]. (2021). Minorías. Historias de desigualdad y valentia. Penguin
Random House Grupo Editorial. ISBN: 978-84-17809-87-4
- Belkat, S. [Soukaina]. (2021). Integración de alumnas marroquíes en el sistema educativo an-
daluz: ser mujer entre dos mundos. [Tesi doctoral]. Universidad de Cádiz y Uni-
versidad Abdelmalek Essaâdi.
- Besalú, X. [Xavier] i Climent, T. [Teresa]. (Coords.).(2004). Construint identitats. Espais i pro-
cessos de socialització dels joves d'origen immigrant. Editorial Mediterrània. ISBN: 84-
8334-529-3.
- Besalú, X. [Xavier]. (Coord.).(2018). Propostes per avançar en l'educació intercultural. Generali-
tat de Catalunya. Departament d'Ensenyament.
- Berga, A. [Anna]. (2007). Adolescència femenina i risc social. Col·lecció Aportacions, 30. Ob-
servatori Català de la Joventut. ISBN: 978-84-393-7426-8
- Bhabha, H. [Homi]. (1994). The Location of Culture. Routledge.
- Blos, P. [Peter]. (1980). Psicoanálisis de la adolescencia. Ed. Joaquín Mortiz.
- Bourdieu, P. [Pierre] i Passeron, J. C. [Jean-Claude]. (1977). La reproducción. Elementos para
una teoría del sistema de enseñanza. Editorial Laia.

- Brenner, M. [Mary]. (2006). Handbook of Complementary Methods in Education Research. Interviewing in Educational Research. A J. L. Green, G. Camilli i P. B. Elmore (Eds.) (pp. 357-369). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Camilleri, C. [Carmel]. (1985). Antropología Cultural y Educación. UNESCO.
- Chamseddine, M. [Mohamed]. (2015). La construcción de identidad compartida en un aula intercultural. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 18, pp.69-81. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.3.238841>.
- Cohen-Emerique, M. [Margalit]. (1999). Análisis de incidentes críticos: un modelo para la comunicación intercultural. Revista Antipodes, núm. 145, pp. 465-480.
- Constitució Espanyola de 1978. Corts Generals «BOE» núm. 311, del 29 de desembre de 1978. Referència: BOE-A-1978-31229. <https://www.boe.es/buscar/pdf/1978/BOE-A-1978-31229-consolidado.pdf>
- De Lucas, J. [Javier] i Añón, M. [Maria] J. [José]. (Eds.)(2014). Integración y derechos: a la búsqueda de indicadores. Icaria. ISBN 978-84-9888-562-0.
- De Pedro, D. [Dolores]. (2013). Dinámicas de integración de los adolescentes extranjeros reagrupados de Zaragoza 2009-2010. [Tesi doctoral Universidad Pontificia de Salamanca]. <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=MvHJXnM33H4%3D>
- Debray, R. [Régis]. (1997). Transmitir. Manantial.
- Decret 119/2015, de 23 de juny, d'Ordenació dels Ensenyaments de l'Educació Primària. <https://portaljuridic.gencat.cat/ca/document-del-pjur/?documentId=696985>
- Decret 187/2015, de 25 d'agost, d'Ordenació dels Ensenyaments de l'Educació Secundària. <https://portaljuridic.gencat.cat/ca/document-del-pjur/?documentId=701354>
- Decret 150/2017, de 17 d'octubre, de l'Atenció Educativa a l'Alumnat en el Marc d'un Sistema Educatiu Inclusiu. <http://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/7477/1639866.pdf>

- Díez-Gutiérrez, E.J. [Enrique Javier] i Muñiz-Cortijo, L.M. [Lucía María]. (2022). La educación social en la escuela: una revisión actualizada. *Revista de Investigación Educativa*, 40, pp. 403-419. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.454511>
- Domingo, A. [Andreu] i Bayona, J. [Jordi]. (2019). Resultats escolars i immigració a Catalunya, 2011-2016: anàlisi demoespacial. *Revista Catalana de Pedagogia*, 15, pp. 89-116. DOI: 10.2436/20.3007.01.117
- Essed, P. [Philomena]. (2010). Hacia una conceptualización del racismo como proceso. A *Estudiar el racismo. Textos y herramientas. Afrodesc Cuaderno de Trabajo*, nº 8, pp. 129-169. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00709134/document>
- Fernández, M. [Mariano]. (2020). Una pandemia imprevisible ha traído la brecha previsible. *Cuaderno de Campo* (31 marzo). <https://blog.enguita.info/>
- Filloux, J. C. [Jean Claude]. (1996). *Intersubjetividad y formación*. UBA.
- Foucault, M. [Michel]. (1975/1992). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.
- Gabrielli, M. [Mara]. (2018). La “etnicización” de la interculturalidad en el ámbito de la intervención socioeducativa. Las posiciones sociales del sujeto joven en contextos de diversidad cultural. *Arxiu d’Etnografia De Catalunya*, núm. 17, pp. 87–109. <https://doi.org/10.17345/aec17.87-109>.
- García, F. J. [Francisco Javier], Rubio, M. [María] i Fernández, J. [José]. (2018). Las trampas de la diversidad. Sobre la producción de diferencias en la escuela. *Gazeta de Antropología*, núm. 34. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6841280>
- Garreta, J. (2011). La atención a la diversidad cultural en Cataluña: exclusión, segregación e interculturalidad. *Revista de Educación*, núm. 355, pp. 213-233.
- Generalitat de Catalunya (2008). *Pacte nacional per a la Immigració*. Recuperat a: http://www.gencat.cat/eapc/revistes/RCDP/Documents_interes/RCDP_40/4A_Pacte_Nacional_Immigracio_ca_doc_final_rcdp40.pdf.
- Generalitat de Catalunya (2012). *Pacte nacional per a la Immigració*. Comissió de seguiment. Document de consens. Recuperat a: http://treballiaferssocials.gencat.cat/web/.content/03ambits_tematics/05immigracio_refu

gi/03politiquesplansactuacio/02pactenacionalimmigracio/document_consens_2012/document_consens.pdf.

Generalitat de Catalunya (2015). Guia per al respecte a la diversitat de creences als centres educatius de Catalunya. Departament de Governació i Relacions Institucionals i el Departament d'Ensenyament. <https://xarxanet.org/biblioteca/guia-al-respecte-la-diversitat-de-creences-als-centres-educatius-de-catalunya>

Giró, J. [Joaquín]. (Coord.).(2007). Adolescencia, inmigración e identidad. A: La escuela del siglo XXI. [Recurs electrònic]: La educación en un tiempo de cambio social acelerado: XII conferencia de sociología de la educación: Logroño, 14 y 15 de septiembre de 2006/coord.por Joaquín Giró Miranda, 2007. ISBN: 978-84-690-7078-9.

Giró, J. [Joaquín]. (2008). La difícil construcción de la identidad entre los adolescentes hijos de la inmigración. A: Raúl Susín i David San Martín (coords.). De identidades. Reconocimiento y diferencia en la modernidad líquida. Tirant lo Blanch. ISBN: 978-84-9876-186-3

Goffman, E. [Erving]. (1970). Estigma, la identidad deteriorada. Amorrortu.

Gosfroguel, R. [Ramón]. (2013, 12 Febrero). Descolonización epistemològica. Proyecto Ecos. <https://www.youtube.com/watch?v=DYks4qCoZEo&app=desktop>

Grossberg, L. [Lawrence]. (1989): The formations of cultural studies: An American in Birmingham, Strategies 2, pp. 114-149.

Hernández, L. [Lisbeth]. (2011). Adolescencia: ¿Adolecer es padecer?. Salus, vol.15, núm. 2. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-71382011000200003#:~:text=La%20palabra%20adolescencia%20deriva%20del,%E2%80%9D%20y%20Adolescere%20%E2%80%9Ccrecer%E2%80%9D.

Julià, A. [Antoni]. (1998). El educador social: una figura profesional surgida de diversas prácticas e identidades profesionales. A FEAPES-APES: I Congreso Estatal del Educador Social: Presente y futuro de la Educación Social, pp. 31-47. FEAPES.

Lalueza, J.L. [Jose Luis], Sánchez-Busqués, S. [Sonia], Padrós, M. [Marta] i García-Romero, D. [David]. (2018). Educación, minorías e identidad. Reflexiones a través de un proyecto

de investigación-acción. Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano: Working Papers on Culture, Education and Human Development, núm. 12, pp. 4-10.

Lévi-Strauss, C. [Claude]. (1986[2000]). Raza y Cultura. Cátedra.

Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'Educació.

https://educacio.gencat.cat/web/.content/home/departament/normativa/normativa-educacio/lec_12_2009.pdf

Llei 14/2010, del 27 de maig, dels Drets i les Oportunitats en la Infància i l'Adolescència.

<https://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/5641/1814781.pdf>

Llei 19/2020, del 30 de desembre, d'igualtat de tracte i no-discriminació.

<https://portaljuridic.gencat.cat/eli/es-ct/l/2020/12/30/19>

Llei Orgànica 8/1985, del 3 de juliol, reguladora del Dret a l'Educació (LODE).

<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1985-12978>

Llei Orgànica 1/1990, del 3 d'octubre, d'Ordenació General del Sistema Educatiu (LOGSE).

<https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1>

Llei Orgànica 9/1995, del 20 de novembre, de la participació, l'avaluació i el govern dels centres docents. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1995-25202>

Llei Orgànica 2/2006, del 3 de maig, d'Educació (LOE).

<https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>

Llei Orgànica 8/2013, del 9 de desembre, per la Millora de la Qualitat Educativa (LOMCE).

https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886

Llei Orgànica 3/2020, del 29 de desembre, per la que es modifica la Llei Orgànica 2/2006, del 3 de maig, d'Educació. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264

López, T. A. [Talieta Andrea]. (2008). La relación educativa: una relación marcada por la transferencia. [Tesina]. Universidad Pedagógica Nacional. UNIDAD AJUSCO.

<http://200.23.113.51/pdf/25795.pdf>

Maalouf, A. [Amin]. (1999). Les identitats que maten. La Campana.

- Martín, G. [Gema]. (2012). La islamofobia inconsciente. A: La islamofobia a debate. Casa Árabe, pp. 35-46.
- Martínez, R. [Raúl]. (Coord.).(2020). Percepción de la discriminación por origen racial o étnico por parte de sus potenciales víctimas en 2020. Consejo para la Eliminación de la Discriminación racial o étnica. Ministeri d'Igualtat.
https://igualdadynodiscriminacion.igualdad.gob.es/destacados/pdf/08-PERCEPCION_DISCRIMINACION_RACIAL_NAV.pdf
- Massot, M. I. [M^a Inés]. (2003). Jóvenes entre culturas. La construcción de la identidad en contextos multiculturales. Desclée De Brouwer, S.A. ISBN: 84-330-1816-7.
- Mata Romeu, A. [Anna]. (2004). Jóvenes inmigrantes, imágenes e imaginarios en los procesos de escolarización y construcción identitaria. Actas del IV Congreso sobre la inmigración en España. Ciudadanía y participación. Girona, del 10 al 13 de noviembre.
- Mény, Y. [Yves]. i Thoenig, J.C. [Jean-Claude]. (1992). Las políticas públicas. Ariel.
- Morgan, D. [David]. (1988). Focus groups as qualitative research. Sage.
- Núñez, V. [Violeta]. (2003). El vínculo educativo. A: Hebe Tizio (coord.). Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis, pp. 19-48. Gedisa.
- Olmos, A. [Antonia]. (2017). "Los malos a mí no me llaman por mi nombre, me dicenmoro todo el día": una aproximación etnográfica sobre alteridad e identidad en alumnado inmigrante musulmán. EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales, núm. 38, pp. 85-107. DOI/empiria.38.2018.19708.
- Ortín Pérez, B. [Bernardo]. (2003). Educadors socials: perspectiva històrica d'una professió. Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa, 23.
<https://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/165426>
- Paz, D. [Desiderio]. (2007). Escuelas y educación para la ciudadanía global. Una mirada transformadora. Intermón Oxfam.
- Pereira, M. R. [Marcelo Ricardo]. (2021). ¿Qué quiere un adolescente? Estudio sobre sujetos con problemáticas sociales. FUOC. ISBN: 978-84-9180-844-2.

- Pérez, M. [Marta], Ayala, A. [Ariadna], Ávila, D. [Débora] i García, S. [Sergio]. (2019). Fronteras interiores: las prácticas informales en el gobierno de la desigualdad en España. Revista CIDOB d'Afers Internacionals, núm. 122, pp. 111-135. DOI: doi.org/10.24241/rcai.2019.122.2.111
- Planella, J. [Jordi]. (2016). Acompañamiento social: semánticas, momentos, posiciones, interrogantes. Observatori del Tercer Sector de Bizkaia.
- Planella, J. [Jordi]. (2020). Toolkit per a l'acompanyament social. FUOC.
- Portes, A. [Alejandro] i Aparicio, R. [Rosa]. (2013). Investigación longitudinal sobre la segunda generación en España: reporte de avance. Real Insituto El Cano. <https://media.realinstitutoelcano.org/wp-content/uploads/2013/08/ari34-2013-portes-aparicio-segunda-generacion-inmigrantes-espana.pdf>
- Reial Decret 1420/1991, de 30 de agosto, pel qual s'estableix el títol universitari oficial de Diplomant en Educació Social i les directrius generals pròpies dels plans d'estudis que condueixen a la obtenció d'aquell. <https://www.boe.es/eli/es/rd/1991/08/30/1420>
- Resolució del Parlament Europeu, de 25 de novembre de 2015, sobre la Prevenció de la Radicalització i el Reclutament de ciutadans europeus per organismes terroristes. https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-8-2015-0410_ES.pdf
- Resolució del Parlament Europeu, del 19 de gener de 2016, sobre el Paper del diàleg intercultural, la diversitat cultural i l'educació en la promoció dels valors fonamentals de la UE. https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-8-2016-0005_ES.html
- Rodó-Zárate, M. [Maria]. (2021). Interseccionalitat. Desigualtats, llocs i emocions. Tigre de paper.
- Rodrigo, D. [Desiré] i Fuentes, P. [Patricia]. (2019). Camins. Una mirada crítica a l'educació des d'una perspectiva intercultural i de gènere. Guia educativa per al professorat. UVic-UCC.
- Rodorigo, M. [Monia], i Aguirre-Martín, T. [Tamara]. (2020). La educación social en los centros educativos institucionalizados posmodernos. Contextos Educativos: Revista de Educación, núm. 25, pp. 183–200. <https://doi.org/10.18172/con.3646>

- Romero Rodríguez, S. [Soledad], Moreno-Morilla, C. [Celia] i García Jiménez, E. [Eduardo]. (2021). La construcción de las identidades étnicas y culturales en niños y niñas migrantes: Un enfoque desde la etnografía colaborativa. *Revista de Investigación Educativa*, 39(2), 483–501. <https://doi.org/10.6018/rie.441411>
- Rosón, J. [Javier]. (2012). Discrepancias en torno al uso del termino islamofobia, A: La islamofobia a debate. Casa Árabe, pp. 167-190.
- San Román, T. [Teresa]. (1996). Los muros de la separación. Ensayo sobre alterofobia y filantropía. Tecnos-UAB.
- Sánchez, G. [Gaspar] i Andrés, T. [Teodoro]. (2003). El estudio de la historia para comprender el Trabajo Social. La ayuda al necesitado en la Ambigüedad de Oriente a Occidente. A Fernández i C. Alemán (Coord.). *Introducción al Trabajo social*. Alianza.
- Serrate González, S. [Sara] i González Sánchez, M. [Margarita]. (2019). L'aportació dels educadors socials a la secundària: competències, funcions i criteris per a un nou àmbit de treball professional. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 71, pp. 59-77. <file:///C:/Users/User/Downloads/351358-Text%20de%20l'article-511301-1-10-20190513.pdf>
- Shaimi, M. [Mostafà]. (2020, 14 d' octubre). El mirall del racisme. Biennial de Pensament Ciutat Oberta. [Audiovisual]. CCCB: Ajuntament de Barcelona: <https://www.cccb.org/ca/multimedia/videos/el-mirall-del-racisme/234588#>
- Soto, P. [Pepi]. (2006). Docentes, sujetos culturales y mediadores interculturales. A: *Hacia el aula intercultural. Experiencias y referentes*. (pp. 9-39). Ministerio de Educación y Ciencia.
- Spindler, G. [George]. (1994). *Pathways to Cultural Awareness. Cultural Therapy With Teachers and Students*. Sage Publicatins Co. Thousand Oaks.
- Spindler, G. [George]. (2006[1987]). *La transmisión de la cultura*. A: *Lecturas de antropología para educadores*. Editorial Trotta. ISBN: 978-84-87699-81-8.
- Stevens, A. [Alexandre]. (1998). L'adolescence, symptome de la puberté. *Feuillets duCortil*, núm. 15. Champ Freudien.

- Susin, R. [Raúl] i San Martín, D. [David]. (Coords.).(2008). De identidades. Reconocimiento y diferencia en la modernidad líquida. Tirant lo Blanch. Universitat de La Rioja. ISBN: 978-84-9876-186-3
- Téllez, A. [Anastasia]. (2007). La investigación antropológica. Editorial Club Universitario.
- Terrén, E. [Eduardo]. (2011). Identidades desterritorializadas. El sentimiento de pertenencia nacional entre los adolescentes de familias inmigradas. *Papers: Revista De Sociologia*, 96, pp. 97-116. DOI: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/papers/v96n1.160>.
- Ubieto, J. R. [José Ramón]. (2014). TDAH. Hablar con el cuerpo. Editorial UOC.
- Veredas, S. [Sonia]. (2011). Identidad étnica y género entre adolescentes de origen marroquí. *Papers: Revista de Sociologia*, 96, pp. 117-144.
- VV.AA. (2015). Guia per al respecte a la diversitat de creences als centres educatius de Catalunya. Generalitat de Catalunya.
- Winnicott, D. W. [Donald Woods]. (1980). La adolescència. A *La família y el desarrollo del individuo*. Hormé.

Materials UOC Consultats

- Alonso, A. [Ariadna]. (2020). Joventut i migració. Contextos, oportunitats i acció. A Alonso, A. [Ariadna], Bernal, G. [Gabriela], Heim, D. [Daniela], Marín, M. [Maite], Ramoneda, M. [Marta] i Serra, M. [Marta]. *Globalització i moviments migratoris*. FUOC.
- Ballestín, B. [Beatriz]. (2017). Tècniques qualitatives en ciències socials. *Mètodes i tècniques d'investigació socioeducativa*. FUOC.
- Beltrán, J. [Joaquín]. (2009). La tradició antropològica i la diversitat cultural. *Antropologia Pedagògica*. FUOC.
- Bretones, E. [Eva]. (2020). L'antropologia i l'estudi de la variabilitat de les cultures humanes. *Etnografia*. FUOC.
- Brignoni, S. [Susana]. (2012). Pensar les adolescències. A Rosa, A. [Antonio], Brignoni, S. [Susana] i Fryd, P. [Paola]. *Ciutat, adolescències i educació social*. FUOC.

- Celigueta, G. [Gemma]. (2018). La comprensió dels fets en l'antropologia. Concepte, camp i mètode. A Álvarez, B. [Bruna], Celigueta, G. [Gemma], Monteros, S. [Silvina], Solé, J. [Jordi] i Vargas, G. [Gualbert]. *Antropología Pedagógica*. FUOC.
- Comas, D. [Dolors]., Pujadas, J. [Joan]. i Roca, J. [Jordi]. (2004). L'etnografia com a pràctica de camp: mètodes i tècniques. A Pujadas, J. [Joan].(Coord.). *Etnografia*. FUOC.
- Delgado Ruiz, M. [Manuel]. i Sáez Carreras, J. [Juan]. (2013). Mirades sobre l'exclusió social. A García, J. [José], Sáez, J. [Juan], Venceslao, M. [Marta] i Delgado, M. [Manuel]. *Sociología de l'exclusió social*. FUOC.
- García, B. [Beatriz]. (2020). L'etnografia aplicada a l'educació social. *Etnografia*. FUOC.
- Marín, M. [Maite]. (2020) Temps, espais i memòries del desplaçament. Una introducció a la globalització i els moviments migratoris. A Alonso, A. [Ariadna], Bernal, G. [Gabriela], Heim, D. [Daniela], Marín, M. [Maite], Ramoneda, M. [Marta] i Serra, M. [Marta]. *Globalització i moviments migratoris*. FUOC.
- Pascual i Saüc, J. [Jordi]. (2010). La interculturalitat en les polítiques públiques. El cas de Catalunya. A Beltrán, J. [Joaquín] i Pascual i Saüc, J. [Jordi]. *Educació intercultural*. FUOC.
- Pastor, M. [Montse]. (2012). Violència institucional. A Amadó, n. [Núria], Feixa, C. [Carles], Hernández, I. [Isabel], Linares, G. [Gemma], Pastor, M. [Montse] i Pié, A. [Asun]. *Violències, prevencions i acció socioeducativa*. FUOC.
- Rodríguez-Gómez, D. [David]. (2019). *L'entrevista*. FUOC.
- Sáez, J. [Juan]. (2013). De què estan exclosos/privats els "exclosos socials"? A García, J. [José], Sáez, J. [Juan], Venceslao, M. [Marta] i Delgado, M. [Manuel]. *Sociología de l'exclusió social*. FUOC.

10 Annexes

10.1 Annex 1: Guió de les entrevistes

INTRODUCCIÓ

Breu explicació del motiu pel qual ens trobem aquí, quin és l'objectiu i què es farà amb la informació obtinguda de l'entrevista.

S'explicarà quant temps durarà l'entrevista, la gravació del so i s'assegurarà la confidencialitat de l'entrevista, del nom de l'entrevistada així com, les seves dades.

BLOC 1. PRESENTACIÓ

1.1 Quants anys tens

1.2 Quin curs estàs estudiant?

1.3 On vas néixer?

1.4 Els teus pares són del Marroc? De quina zona?

1.5 Què els va motivar venir cap aquí? Saps per què van triar Catalunya? Tenien familiars aquí?

1.6 La teva família practica alguna religió?

1.7 I tu?

BLOC 2. PRIMERA INFÀNCIA A L'ESCOLA

2.1 Fent aquesta entrevista imagino que és com un retrobament amb la teva etapa a l'escola de primària quan eres més petita. Quina és la primera cosa que et passa pel cap quan penses en l'escola?

2.2 Mantens relació o el contacte amb els companys i companyes de l'escola? Per què o quin és el motiu, si hi ha?

2.3 Amb qui t'acostumaves a relacionar a l'escola?

2.4 T'agradava anar a l'escola?

2.5 A l'aula et senties còmode?

2.6 Treies bones notes? Quina matèria et resultava més difícil?

2.7 Quina era la teva relació amb les teves companyes, com la vas viure? I amb els teus companys?

BLOC 3. L'ADOLESCÈNCIA I L'INSTITUT

- 3.1 Vas contenta a l'institut?
- 3.2 Quin és el canvi més gran que vas notar al passar a 1r d'ESO?
- 3.3 Quina cosa creus que ha estat més difícil amb aquest canvi?
- 3.4 Ets sentts còmode amb els teus i les teves companyes?
- 3.5 Com descriuries el clima de l'aula?
- 3.6 Com és la relació amb els teus companys i companyes?
- 3.7 A l'aula tens companys i companyes amb diverses creences i procedències?
- 3.8 Consideres que tens un ventall d'amistats variades o has buscat persones semblants a tu? De quina procedència són?
- 3.9 Com van les notes a l'institut?
- 3.10 Quina cosa diries que és la què et costa més?
- 3.11 Tens algun tipus de suport, classes de reforç, etc.?

BLOC 4. ELS COMPANYS I COMPANYYES

- 4.1 En algun moment de la teva escolarització penses que has començat a sentir-te diferent de la resta de companyes? En quin aspecte?
- 4.2 Pots explicar-me si en algun moment vas sentir un tracte diferent d'elles cap a tu? Canvis de comportament segons creixies? Una mirada diferent? O penses que sempre us heu tractat de manera igualitària entre vosaltres?
- 4.3 Portes o has portat vel? Què en penses del tema del vel?
- 4.4 A l'escola, les companyes i companys et van preguntar pel tema del vel? Per quin motiu?
- 4.5 Alguna vegada, les mestres han mostrat interès pel tema del vel i t'han preguntat per ell.
- 4.6 Opines que és un tema tabú a l'escola? Se n'hauria de parlar més en termes de respecte?
- 4.7 En cas de portar-ne: Com ets sentts amb el vel i quines implicacions penses que pot tenir en la teva vida diària.
- 4.8 Has patit alguna complicació o has viscut alguna situació de discriminació des de que el portes?
- 4.9 Sents que els autòctons et miren diferent? Consideres que és més difícil integrar-se a la societat?

4.10 Explica'm si t'és difícil dur a terme les teves pràctiques religioses a l'escola o institut (per exemple el Ramadà, la celebració de les festes de la cultura musulmana, etc.).

4.11 En algun moment consideres que els companys i companyes t'han discriminat per la teva religió, o per les teves pràctiques religioses?

4.12 I pels docents? De quina manera?

4.13 Recordes alguna situació conflictiva a a l'escola o institut pel fet de que els pares són de procedència marroquina?

BLOC 5. ELS I LES DOCENTS

5.1 Com creus que ha estat la teva relació amb els mestres de l'escola?

5.2 I amb els professors de l'institut?

5.3 Creus que li donen importància a la teva cultura i aprenen els valors i les pràctiques religioses?

5.4 Has sentit que els mestres, alguna vegada, t'han fet comentaris o t'han fet preguntes que t'han fet sentir incòmode o malament?

5.5 Expliquem si has detectat diferències en el tracte dels mestres a companyes amb famílies autòctones i de companyes amb famílies d'altres procedències.

5.6 Les expectatives són les mateixes cap a unes i cap a altres?

5.7 T'has sentit acompanyada per les mestres de l'escola?

5.8 En algun moment t'has sentit diferent, és a dir, que et donaven un tracte diferenciat?

BLOC 6. L'ORGANITZACIÓ ESCOLAR

6.1 LES FESTES I VACANCES ESCOLARS

6.1.1 Tant Espanya com Catalunya són estats aconfessionals, saps què vol dir això? Les festes i vacances escolars estan arrelades al calendari cristià, que en penses d'això?

6.1.2 No es contemplen les festes d'altres cultures ni religions, que et semblaria si s'incloguessin les festes de la religió musulmana al calendari escolar? (Festa del Xai, el Ramadà,..) Creus que t'agradaria o et faria sentir incòmode?

6.1.3 Ara que estem en època nadalenca a les escoles ja saps que es canten nades, posem el pessebre i decorem les escoles. Què en penses d'això?

6.1.4 Com et senties a l'escola celebrant aquesta festivitat, per exemple?

6.1.5 Saps què opinen els teus pares d'això?

6.1.6 Penses que és obligatori per les alumnes d'altres cultures o creences assumir, dins de l'escola, una cultura religiosa que és aliena a la seva ?

6.1.7 Es pot considerar com una manca de respecte per a les altres religions o és quelcom que s'ha d'assumir, què opines?

6.2 ELS CONTINGUTS

6.2.1 A l'escola o institut heu treballat el tema de les religions? De quina manera?

6.2.2 Heu treballat l'Islam? De quina manera? Vas trobar a faltar alguna cosa, ampliaries o no cal? Com et sents en aquells moments?

6.2.3 Et sents identificada amb les coses que t'ensenyen al centre escolar?

6.2.4 Què creus que podria fer el sistema educatiu per atendre millor la diversitat cultural que conviu a les escoles.

6.2.5 Creus que a les escoles es treballa la interculturalitat?

BLOC 7. LA FAMÍLIA

7.1 El teu pare i la teva mare van néixer en un altre entorn amb un altre tipus d'educació, com han viscut ells la teva escolaritat? (les normes de l'escola, la organització, el funcionament...).

7.2 Sabries explicar quines diferències hi ha entre les escoles del Marroc i les d'aquí?

7.3 Què en pensa la teva família respecte els teus estudis? Sobre el que vols estudiar i treballar?

7.4 Penses que han tingut més preocupacions o pors en aquest procés, que no pas les famílies autòctones?

7.5 En algun moment penses que han pogut tenir por a que no seguissis les pautes culturals familiars?

7.6 Has tingut por d'explicar a casa com et sents davant alguna situació que t'ha creat dubte de com reaccionar? o per explicar alguna situació desagradable a l'escola?

7.7 Com has viscut el tema del Ramadà a l'escola o institut? Com ho han viscut les companyes, companys i docents?

7.8 Has trobat incomprensió per part de l'escola? T'has sentit qüestionada al seguir aquesta practica religiosa?

7.9 Consideres que en alguna ocasió t'has sentit jutjada o discriminada per la procedència dels teus pares? En quina? O t'has hagut de justificar potser per coses que feies diferent als de la resta?

7.10 Pel que fa a les tradicions catalanes i marroquí, segueixes més unes que altres?

BLOC 8. INCOHERÈNCIES

8.1 Saps el que són els estereotips? Has detectat si hi ha persones que tenen una imatge mental de com és o com ha de ser una noia musulmana? Com? I què en penses?

8.2 Amb els elements plantejats als BLOCS anteriors dels continguts, festes i tradicions, etc., has tingut la necessitat d'aïllar-te de la resta? O has tingut sentiments d'aïllament?

8.3 En quin moment t'has sentit incompresa?

8.4 Penses que cal posicionar-se en un bàndol – l'occidental o el musulmà-? Com vius créixer entre dues cultures?

8.5 Has pogut compartir amb algú de l'escola, família, amigues com et fa sentir tot això? En cas negatiu, com t'hagués agradat compartir-ho i on.

8.6 Ara mateix et sents més d'aquí o d'allà? Com et fa sentir això?

8.7 Penses que és important mantenir la llengua àrab i les tradicions?

8.8 Has hagut de renunciar a alguna cosa per poder integrar-te a l'escola i a la societat?

8.9 Penses que t'has d'esforçar més que una altra nena amb pares autòctons?

BLOC 9. L'EDUCACIÓ SOCIAL

9.1 Coneixes la figura de les educadores socials?

9.2 A la teva escola o institut hi ha una? En cas afirmatiu, tens algun tipus de relació amb ella?

9.3 De quina manera penses que aquesta figura pot acompanyar les noies o t'hagués pogut ajudar a tu?

9.4 De quina manera? Com?

9.5 A l'escola o institut has trobat alguna figura que t'hagi ajudat davant les situacions que s'han pogut donar amb les companyes i mestres i, que t'hagi ajudat a sentir-te part de l'escola?

9.6 Quins aspectes de la cultura marroquina o de la religió musulmana creus que s'haurien de treballar en els centres educatius?

9.7 De quina manera?

9.8 Quines activitats penses que podrien ajudar?

9.9 Com seria la teva escola ideal?

TANCAMENT

Agraeixo moltíssim la teva col·laboració i la teva amabilitat d'acceptar aquesta entrevista i d'obrir-te a les meves preguntes donant resposta amb sinceritat. Per a mi ha estat una experiència molt enriquidora; espero que t'hagis sentit còmoda durant la nostra llarga i extensa xerrada. M'has facilitat moltíssim l'entrevista! Moltes gràcies!

10.2 Annex 2: Àudios de les entrevistes realitzades

Enllaç:

<https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1bUBpmyYOiwLxVmXEKKHqG3TZEGx7nHe3>

10.3 Annex 3: Percepció durant la Infantesa i l'Educació Primària.

E1: "(Incomprensió) Una mica a finals de sisè, al fi i al cap tu sempre tindràs alguna cosa diferent a ells, sempre que tens alguna cosa diferent doncs et sents com que estàs com més baix, llavors això (sentiment d'inferioritat)" (00:58:19).

E2: "A partir de cinquè no sé, era com que no volien anar amb tu, que et tenien una mica de fàstic simplement per ser marroquina o musulmana i és com som. Som persones iguals només de diferents creences o religions, i no sé" (00:08:40).

E2: "(A l'escola) sempre he volgut estar amb aquell grupillo d'amigues però, em sentia diferent pel simple fet de ser marroquina o tenir alguna altra religió, algun altre creença que no sigui el que ells, a vegades era per no ser rubia o no tenir els ulls clars, pues de vegades també era per això que deia, preguntaves: puc estar aquí? Diuen: No, es que ets morena de pell o, és que no tens els ulls clars i eren tonteries de nenes petites penso" (00:23:30.00). "Però al menys tenia el meu grup d'amigues marroquines, però igualment m'hagués agradat estar en aquell grup de noies que era la majoria de la classe" (00:26:09).

E3: “(A l’escola) Quan dius: *Ai! que tinc set perquè porto tot el dia fent el Ramadà* i et diuen: *pues bebè agua!* [...], els comentaris et fa sentir malament” (00:22:35).

10.4 Annex 4: Percepció durant l’Adolescència i l’Educació Secundària

E1: “A mi em costa més socialitzar [...], perquè és com que no saps si amb la persona amb qui et relacionaràs o amb la que vols socialitzar... si t’acceptarà tal i com ets, o no. La meva religió” (00:15:44).

E4: “Al principi em va costar, jo vaig venir entremig [es va incorporar al nou institut al segon trimestre], estava tope perduda i no tenia ni idea. M’he sentit malament, algunes vegades, quan no tenia ni idea i la gent es reien de mi, què costa dir? T’ajudo si cal” (00:09:00).

E4: “En el curs que estava jo en la majoria era gent nascuda o era gent espanyola, per dir-ho així” (00:20:20).

E1: “Elles fan coses que jo no faig o jo faig coses que elles no ho fan” (00:11:30).

E4: “A mi m’agradava molt relacionar-me [...], em portava amb tothom a la classe (a l’escola de primària), clar al veure aquest canvi que ningú es volia acostar cap a mi, que ningú volia parlar-me, que ningú volia dir-me res, jo em vaig sentir malament com aquí falla algu” (00:18:00).

E4: “Em sentia com... Saps allò de que estàs al mig i que tot el món està mirant com si fossis la rara de la classe? Doncs així.”(00:21:25).

E4: “Quan vaig repetir curs sí que em vaig saber adaptar i em vaig trobar amb gent marroquí perquè musulmana és un altra cosa, i super bé” (00:19:55).

10.5 Annex 5: Els Efectes del Hijab

E1: “M’han preguntat molt sobre la meva religió i si m’ho posava o no, i que si m’obliguen a posar-m’ho (*hijab*), si hi ha molta violència en aquesta religió i coses d’aquestes. Si et peguen a casa” (00:18:35)

E1: “Et tracten com una mica diferent, com que és com alguna cosa diferent de la societat [...]. En negatiu, com que tu estàs en un nivell més baix que ells” (00:24:30). “Em sentia una mica diferent als altres, però després em vaig acostumar i és diferent.

Sóc l'única persona que porta el vel i com que ets l'única... (00:23:00.00). Jo em sento bé (portant *hijab*), però de vegades sento mirades i això em molesta" (00:25:07).

E1: "Hi ha hagut un període de temps que no menjava, llavors (els pares) em preguntaven sempre què passa, que no sé què era, perquè em sentia com inferior a les altres i com que em menospreciaven, per ser d'aquesta forma, tenir això, no tenir-ho..." (55:34.00).

E2: "Els primers dies em preguntaven *què és això? i per què ho portes?*, que si t'obliguen, que si ho decidies tu i per què servia. I clar, em demanaven que expliqués la meva religió i tot això" (00:11:00.00). "Al principi no m'ho posava perquè tenia por de com reaccionarien (els companys i companyes). Però una noia sí que se'l va posar des del principi, no li va importar el que pensessin, doncs bé, jo també" (01:11:03.42). "Pensava que seria tot el contrari, que em deixarien de costat per portar lo, però igualment ho seguia portant. Però no, ha sigut tot el contrari. Els profes sí que em van preguntar si era per mi perquè jo volia o era per obligació". (13:55).

E2: "Aquest any sí, he aconseguit que tots estiguin còmodes amb mi. Amb unes amigues que estan còmodes amb mi. És una cosa de la que estic més orgullosa de les meves metes. Era una cosa de la meua llista de metes, però és que ja ho he aconseguit i estic bastant orgullosa" (15:18.93).

E4: "(A 3r o 4t d'ESO) Vaig decidir posar-me'l, no em van obligar els meus pares sinó jo per mi mateix" (00:10:47). "Vaig entrar i ningú, és que ni les meves pròpies amigues que anava, que eren dos i jo no em van dir hola" (00:11.17). "Vaig entrar a classe i és com si fos un altre, com si sigues diferent quan l'únic que porto és un mocador, sóc la mateixa persona i me'n m'enrecordo que aquell dia no em va parlar ningú" (00:11:26.31). "Clar, se'ls hi feia estrany, jo ho entenc, però no ho sé, en aquell moment pensava que tampoc era necessari deixar-me de parlar. I moltes vegades m'he menjat al cap de *me'l trec perquè la gent m'accepti?*" (11:08).

E4: "El primer moment va em vaig sentir marginada perquè vaig deixar d'anar amb les meves amigues a l'hora del pati. Vaig començar a estar sola el pati" (00:15:46). "A l'hora de fer treballs ningú volia fer-los amb mi. Saps allò que te sientes un poquito mal".(00:16:45).

E3: "És com algo obligatori a la nostra religió" (11:03). "En alguna edat m'ho hauré de posar (va pactant amb les progenitors i aquests es mostren flexibles, de moment)" (11:15). "No sé, com veig que és com difícil d'aconseguir treball amb vel i tot això. He

vist una noia que portava el vel, però quan va començar a treballar se'l va treure perquè o se'l treia o no tenia treball i se'l va treure (12:35). “(Quan te'l poses) Et mirarien com a estrany” (16:34).

10.6 Annex 6: La Relació amb els Iguals

E1: “A l'institut sí et pregunten molt sobre això, et pregunten quants dies el feu (Ramadà), quantes hores sense menjar, si t'obliguen a fer-lo o no. Si ets tu la que vols fer-ho i coses d'aquestes” (27:34).

E1: “Per exemple, el fet de que preguntin si és bo, però això de xinxar et fa sentir malament. Si em pregunta, doncs li contesto, però si m'ho dieu d'aquesta forma jo no tinc perquè contestar” (00:29:53.83).

E1: “Alguna vegada han fet un comentari fora de lloc” (00:53:56.74).

E1: “(Quan els aclareix qüestions que no son certes) En el moment que parlem de qualsevol cosa que té a veure amb la meva religió, sempre van a pel que veuen i el primer que veuen ells sempre, sempre pensen que és el correcte. Llavors és com que em sento incompresa perquè tot allò que intentes explica, no ho comprenen” (01:00:03).

E2: “Ay! es mi mora de confi, és mi niña. (T'agrada?) Sí, és com carinyós, és la seva forma de mostrar-me el seu carinyo i tal” (09:31).

E2: “Però si has nacido en España porque eres musulmana?” (1:08:03). “A ver, mai poden faltar els comentaris de *mora de mierda, vuelve a tu país*” (00:30:33).

E2: “A aquesta noia li queia malament pel simple fet de ser marroquina i musulmana” (15:46).

E2: “*Por qué llevas eso? Te han obligao?*” (26:53).

E2: “(Comentaris de famílies autòctones) *No, nosaltres no volem aquestes persones al costat dels nostres fills, si es queixen que se'n vagin al seu país*” (01:18:09).

E3: “Això em va passar amb una samarreta de tirants, un noi de la meua classe em va preguntar, *Per què no vesteixes* (assenyalant tapada fins el canell)? *I a quina edat normalment, com quasi totes les nenes musulmanes comencen a vestir d'aquí* (tapades)?” I preguntada per què jo anava vestida així (occidental)” (00:15:52).

E3: “Hi ha gent que potser parla malament o no li agrada estar amb gent musulmana o no li agrada, per exemple, quan fa un treball diu *uf amb aquest no que aquest és marroquí*, i la persona que ho escolta no li fa molta gràcia” (1:04:48).

10.7 Annex 7: La percepció sobre els Docents

E1: “Crec que tenen unes expectatives inferiors [...], amb la mirada (ho percebia)” (00:36:58).

E1: “(Quan els docents parlin de l'Islam) Una mica de por perquè no saps el que diran. Potser és una informació falsa. O potser estan dient algú que és mentida. Els altres no ho saben i llavors, com ho diu un profe serà veritat (ningú ho posarà en qüestió)[...]. Sí, potser els profes podrien tenir una informació que no és correcta” (00:46:16).

E2: “Tenia un professor d'educació física que va acabar despedit per això, ens feia córrer justament a nosaltres més, molt més. Sabia que no podíem beure aigua i ho feia a propòsit. Ens deia *els que no fan el Ramadà no, ara vosaltres heu de córrer 15 minuts més*, sabent que no podíem beure aigua. I quan li dèiem que no podíem ens deia *Doncs no és la meva culpa que hageu de seguir de les vostres estúpides religions*” (00:34:06).

E2: “Una vegada crec que era a cinquè que estàvem estudiant això de la situació del Marroc de com estan i tal, que si, que potser em vaig sentir incòmode a l'escola” (00:37:26).

E2: “Això de l'islam em fa por (que ho expliquin els docents). El què ens puguin dir, com ho puguin fer” (00:52:59).

E3: “No sé, encara que jo sóc catalana perquè he nascut a Catalunya, hi ha profes que no considera que sóc catalana i com ets mora marroquina...”. “Jo crec que tenen més expectatives d'algú que els pares han nascut aquí, que no d'algú que els seus pares hagin vingut d'algun altre país que no sigui Espanya” (23:41.30).

E3: “(Com es detecta les baixes expectatives?) Com tracten o les mirades i tot això” (24:30). “A vegades no són comentaris directes” (24:39).

10.8 Annex 8: Festes i Vacances Escolars. Continguts.

E1: “M'agradaria que s'expliqués almenys, si no s'ensenya, una mica aquesta religió perquè tothom diu coses, però al final totes són falses” (01:10:05).

E1: "(Tens ganes?) Una mica de por perquè no saps el que diran. Potser és una informació falsa. O potser estan dient algú que és mentida Els altres no ho saben. I llavors, com ho diu el profe serà veritat, no? [...]. Pot ser els profes podrien tenir una informació que no és correcta, que marrón contradir el profe, o deixar que tots creguin el que no és" (00:46:01).

E2: "Això de l'islam em fa por, por al que ens puguin dir, com ho puguin fer" (52:53).

E1: "(La diversitat cultural i interculturalitat) Això no és treballa. Potser no és dona importància a la diversitat cultural" (48:43).

E4: "No, no, no gaire. O em dona sensació d'això" (1:05:00)

10.9 Annex 9: L'Imaginari Social del Migrant marroquí, musulmà i l'Islam

E1: "La societat fa com que nosaltres som els dolents i que nosaltres som els que fem, que no sé què. Però si a totes les persones són com una mateixa persona, però hi ha diferents i generalitzen" (00:15:30).

E1: "Sí, perquè hi ha gent que com que critica coses sense saber com són, per exemple, criticar les dones musulmanes perquè porten el vel. I això ofèn" (00:17:05).

E1: "(T'has sentit discriminada?) En alguna ocasió, pel fet de ser musulmana" (00:25:48).

E1: "Les persones que tenen una família aquí i són d'aquí, doncs, es creuen millors que les persones que són d'una altra cultura" (00:35:26).

E1: "Sí, la família d'aquí i els que han nascut aquí es creuen millors perquè tenen una família que han nascut aquí i que no és d'un altre origen" (00:35:44).

E1: "Sempre tenen una imatge negativa del que és una musulmana. Em sembla molt negatiu perquè estàs criticant o jutjant a una cosa que tu només t'han dit sense saber si és veritat o és fals" (00:57:22).

E2: "Però en aquells temps hi havia molt de racisme i per mi encara hi ha molt de racisme, per desgràcia, però no tant com abans" (00:24:23).

E2: "Sí, jo crec que la gent pensa que som unes noies que no poden fer res, que no tenen dret a fer res perquè es veritat que no sortim molt o no anem de festa, no podem perquè no ens deixen, Pensen que tenim límits i a vegades ens comparen. Per

exemple *Mira, por qué no puedes ser como ésta, que no sale de casa ni por nada*" (01:02:45).

E2: "[01:05:30.00] feliços, enamorats. No ho sé. "Molta gent pensa que per ser musulmans som una roca o que encara que ens critiquin i ens insultin i ens discriminin, No LI DONEM IMPORTÀNCIA" però sí que tenim sentiments com tothom i ens sentim ofesos, ofesos i malament per saber que hi ha racisme en aquest món.

E3: "tot el món, quan pensa una persona musulmana, una noi noia, pensa que sempre ha de portar roba AMPLA perquè tampoc pot portar una roba molt apretada i com ell velo" (16:33)

E3: "Aquí és com una mica estrany (el vel, la manera de vestir de les musulmanes), sempre hi haurà algú que et criticarà o et mirarà malament" (00:21:30). "La raó? per la religió, per les festes, els costums i tot" (21:38). "I això és un rotllo. No es passa bé" (21:45).

E4: "(comentaris constants) *Què bé que parles el català! Aquest comentari fot molta ràbia perquè jo també sóc catalana*" (26:30).

E4: "Jo crec que (*el hijab*) no s'arriba a acceptar del tot i jo crec que no s'arriba a acceptar per la gent" (00:31:50).

E4: "Hi ha gent que no arriba a acceptar de com som ni les creences, és com *tu estás en nuestro país i no pots anar com tu vulguis*" (32:24).

E4: "Jo crec que tenen una imatge equivocada, bé perquè tenen informació equivocada, però hi ha hagut un moment que ens hem sentit, no només jo sinó més gent, discriminada, com no acceptada" (00:36:01).

E4: "*Ésto es por culpa vuestra, por eso muere tanta gente* (li va dir una dona a E4 al ren en relació a l'atemptat de Barcelona l'any 2017). Es va aixecar, va escopir i es va anar" (33:41).

E4: "Sempre estem per sota nosaltres i això ens fa mal. Jo no crec que només a mi, sinó a tot el territori marroquí o gent que se senti musulmana" (37:50).

E4: "Sóc una persona amb iniciativa, amb ganes de treballar. No és que no tingui idea o experiència i, a l'hora de fer una entrevista (laboral) i em veuen amb el *hijab* em diuen, *Vale, està molt bé l'entrevista, però hi ha una cosa que no em quadra*. No t'ho diuen així directament, però al veure't amb el mocador ja fora" (53:00).

10.10 Annex 10: Construcció Identitària entre dues cultures

E1: “Cultura marroquina. (s’ho pensa abans de contestar-me, no ho te massa clar)” (31:53.86).

E2: “Ara que està tot això del mundial i tal jo vaig amb Marroc perquè ho sento. Sempre m’he sentit dividida en dos parts Àfrica i Europa, i sempre que hi ha alguna cosa així el meu cor sempre tira més cap a Àfrica perquè és com les meves arrels i és la meva religió. Allà no és com aquí que veus a gent amb el cabell suelto, amb roba que no es permet. En la nostra religió, allà tothom amb el vel o tothom amb roba que si que és adequada i és com et sents més a gust” (00:19:51).

E2: “(T’agradaria quedar-te allà?) No, perquè no hi han treballs com aquí, no hi ha mestra o metgessa. Jo sempre he volgut ser metgessa, advocada, jutge, allà només pots treballar a l’hort en el meu poble, que és un poble que estava una mica al costat de Larache, però anar allà que condueixen com bojos... bàsicament perquè la carretera també de passar tants tractors i fer tants arreglos, perquè jo t’he dit que ara estan evolucionant. Però no, no aniria” (00:21:01).

E2: “Estem a Espanya, hem vingut d’un altre origen i hem de respectar les cultures i les creences que tinguin en aquest país [...]. Entenc que som uns infiltrats que diuen ells” (00:54:30).

E2: “Sempre m’he sentit dividida en dos parts a Europa i a Àfrica, però el meu cor sempre tirarà cap a Àfrica perquè és on estan la meva família, els meus orígens, la meva religió, la meva cultura, la meva creença” (01:08:03).

E2: “(Reconeix tenir coses de les dues cultures) Si, aquí tinc la meva infància, he viscut més temps aquí que al Marroc. Allà només vaig un mes o dos. Aquí he estat anys i anys. 13 anys que diguem, i m’he sentit molt dividida” (01:08:19).

E3: “(Cal posicionar-se?) No, potser sóc musulmana, però t’adaptes una mica al lloc on estàs, al lloc on vius” (00:20:51).

E3: “Per ser d’un lloc tens que néixer en aquell lloc. Per exemple, si jo he nascut a Catalunya sóc catalana, però la gent no ho considera així” (01:06:10). “(Quina gent?) Quasi bé tot el món. Si, tu probens del Marroc, ets marroquina, si tu probens de Rússia, ets rus encara que tu hagis nascut aquí. Si els teus pares han nascut a un altre lloc, ets d’allà” (1:06:28).

E3: “Si la gent no em considera catalana, jo tampoc em consideraré catalana” (1:06:59). “(Com et consideres tu?) Jo sóc catalana però si tothom em considera marroquina, doncs sóc marroquina” (01:07:16).

E4: “Jo sóc musulmana, però jo em considero catalana [...]. Vull dir, sóc de Catalunya de tota la vida, nascuda aquí, porto tota la meva vida aquí, però sempre et relacionen com que ets de fora” (26:51). “Jo sóc i em considero catalana i marroquí” (46:28).

E4: “És la meva sang i porto tota la meva vida aquí, però el teu origen mai l’oblidaràs, l’origen és marroquí. Sóc d’origen marroquí, però fa mal que no et respectin aquí i tornes cap a la teva cultura perquè aquí no t’accepten. I com no t’accepten aquí, quan vaig al meu país m’acaben acceptant, però aquí no. Jo sóc d’aquí, porto tota la meva vida, però no m’acaben d’acceptar” (38:15).

E4: “Però si et dones compte la gent d’origen marroquí sempre està amb algú marroquí. Si t’hi fixes sempre els marroquins acabem amb marroquins” (01:18:17).

10.11 Annex 11: L’Escola o Institut Ideal

E1: “M’agradaria un institut on hi hagi moltes cultures, moltes religions, per saber una mica de tot i que hi hagi molta empatia i respecte” (1:14:20).

E2: “Una escola sense prejudicis, sense gent que et fa sentir malament, amb uns comentaris que no són els adequats, amb educadores socials. Alumnes sense pares crítics (vol dir racistes)” (1:17:41).

E3: “No ho sé, que hi hagi menys gent racista potser” (01:03:55). “Sense racisme. Amb respecte” (32:30).

E4: “Jo crec que tots els mestres noten o, jo veig quan hi ha un mal rollo o en contra d’una companya perquè ho veig al centre obert, jo no els obligaré a caure’s bé [...], però a respectar-se. Jo crec que a vegades els nens necessiten atenció dels grans” (1:35:48).