



UNIVERSITAT_{DE}
BARCELONA

Polítiques educatives en contextos interculturals comunitaris

M. Jesús Igual Calvo



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement 3.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento 3.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution 3.0. Spain License.**



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Polítiques educatives en contextos interculturals comunitaris

Programa de doctorat: Educació i societat

Doctoranda: M. Jesús Igual Calvo

Directora: Pilar Heras i Trias

Tutor: Pilar Heras i Trias

INDEX GENERAL

INDEX GENERAL	1
INTRODUCCIÓ I ESTRUCTURA DE L'INFORME DE LA TESI	11
1. ELECCIÓ DEL TEMA I PROCÉS DE RECERCA	17
2. OBJECTE D'ESTUDI: DEFINICIÓ D'OBJECTIUS	20
PRIMERA PART: PUNT DE PARTIDA TEORICO METODOLÒGIC	25
A) PUNT DE PARTIDA TEÒRIC	27
CAPÍTOL 1: Polítiques i discursos per a la interculturalitat en el context global	29
1.1. Implicacions socials del context global	33
1.2. Interculturalitat vinculada a la migració	40
1.3. Economia cíclica, vulnerabilitats, crisi econòmica i polítiques d'austeritat	41
CAPÍTOL 2: Polítiques socials i educatives	45
2.1. Polítiques en el marc de la Unió Europea per a la integració de la població immigrant. Els tractats i els convenis internacionals ratificats per l'Estat espanyol	46
2.2. Polítiques estatals	47
2.3. Polítiques autonòmiques	51
2.4. Polítiques educatives a Catalunya	55
2.4.1. Organismes responsables a Catalunya	55
2.4.2. Legislació i impacte dels canvis polítics	56
2.4.3. La política lingüística en educació	64
2.4.4. La formació del professorat	65
CAPÍTOL 3: Educació multiintercultural	67
3.1. Cap a un concepte dinàmic de cultura	67
3.1.1. Etnocentrisme versus relativisme	71
3.1.2. Identitat i cultura	72
3.1.3. L'articulació de la noció de <i>diversitat</i> i <i>diferència</i>	75
3.2. El discurs multicultural i intercultural	77
3.3. Societat multicultural i educació intercultural	82
3.3.1. Antecedents del concepte <i>multiculturalitat educativa</i>	84
3.4. Educació intercultural	86
3.5. Principis teòrics de l'educació intercultural	89
3.5.1. Principis i objectius de la interculturalitat	89
CAPÍTOL 4: De local a global i de global a local	93
4.1. Ressorgiment de la comunitat	94
4.2. Comunitat i educació	100
4.3. Espai comunitari: espai de trobada i espai per a la construcció de medis i mediacions educatives	103
4.4. Construcció de ciutat intercultural i marc per a l'educació intercultural comunitària	105

B) METODOLOGIA DE LA INVESTIGACIÓ	109
CAPÍTOL 5: Fonamentació d'una metodologia qualitativa en clau d'estudi de cas	111
5.1. Disseny del treball de camp.....	119
5.1.1. Accés al camp on se situa l'estudi de cas.....	119
5.1.2. Descripció de l'escenari	120
5.1.3. Els participants de l'estudi de cas	123
5.1.4. Temporització.....	125
5.2. Les tècniques de la recerca qualitativa al servei de la construcció del cas. Eines i fonts d'informació	126
5.2.1. Anàlisi de documents.....	127
5.2.2. L'entrevista semiestructurada	128
5.3. Anàlisi i tractament de les dades, la veu de les persones entrevistades	138
5.3.1. Eines per a l'anàlisi de dades.....	142
5.4. Procediments per a l'anàlisi de dades: l'anàlisi de contingut i procés de categorització.....	143
5.4.1. Anàlisi de contingut.....	144
5.4.2. Procés de definició de les categories i de codificació	149
5.4.3. Codificació de les entrevistes.....	156
5.4.4. Procediment i organització de l'anàlisi i construcció de les eines d'anàlisi de contingut de les entrevistes	159
5.5. Triangulació, metodologies, persones i teories.....	162
SEGONA PART: ANÀLISI, RESULTATS DE LA RECERCA I CONCLUSIONS	165
CAPÍTOL 6. Anàlisi dels resultats.....	167
6.1. Resultats a partir de l'anàlisi de la presència dels conceptes en els Plans	168
6.2. Resultats a partir de l'anàlisi de la presència dels conceptes a les entrevistes	171
6.3. Agrupament de les fonts de dades (plans i entrevistes) segons la seva similitud (per paraules significatives o per categories).....	175
6.3.1. Classificació de les fonts per similitud de les paraules utilitzades	176
6.3.2. Classificació de les fonts per similitud en la codificació.....	178
6.3.3. Classificació de les fonts per similitud en la codificació, sense considerar les entrevistes ENT16 i ENT36	179
6.3.4. Classificació de les fonts per similitud en la codificació, després de recodificar les entrevistes ENT16 i ENT36	180
CAPÍTOL 7. Actuacions que afavoreixen i/o dificulten la planificació i el desenvolupament de recursos educatius per a la intercuralitat i la inclusió social i educativa	183
7.1. El context socioeconòmic, precarietats i vulnerabilitat.....	185
7.1.1. Els efectes de les vulnerabilitats en el context d'aprenentatge.....	193
7.1.2. Efectes del context i la precarietat en els professionals.....	195
7.1.3. El treball amb les famílies.....	196
7.1.4. Aparició del tercer sector.....	197

7.2. Actuacions per a la inclusió des de la interculturalitat educativa en el context comunitari. Les polítiques educatives	200
7.2.1. L'espai B	206
7.2.2. Pla educatiu d'entorn.....	209
7.3. Reptes i objectius per a la inclusió. Els recursos humans i materials.....	216
7.4. Llengua i comunicació, i comunicació intercultural	219
7.5. Igualtat d'oportunitats. Gènere i igualtat d'oportunitats	225
7.5.1. Incidir en la distribució de l'alumnat	226
7.5.2. Els resultats baixos de les competències bàsiques	227
7.5.3. El gènere condiona la igualtat d'oportunitats	230
7.6. Planificació i gestió de recursos i serveis	234
7.6.1. Gestió educativa i treball en xarxa en el context comunitari	239
7.6.2. Agents de la comunitat treballant per la pròpia comunitat	243
7.6.3. La formació dels professionals	247
7.7. Condicions que afavoreixen i dificulten la inclusió social i educativa en la comunitat	250
7.7.1. La família en el context comunitari.....	251
7.7.2. Diversitat de propostes per a la trobada en espais i institucions de la comunitat.....	253
7.7.3. Condicions d'acollida, d'arrelament, de ciutadania i de convivència. Teixint la cohesió i la participació social.....	257
7.7.4. Construir la ciutadania.....	260
7.7.5. Convivència: parlem de la por	262
7.7.6. Teixir la cohesió i la participació	265
7.8. Educació intercultural comunitària i discurs intercultural.....	270
7.8.1. El discurs intercultural: identitat i reconeixement.....	274
7.8.2. El saber dels professionals al voltant del discurs de la interculturalitat	275
7.8.3. Percepcions professionals i personals, coneixement i reconeixement.....	277
7.8.4. Percepcions i valoracions professionals i personals, i conflictes.....	279
7.9. Com a conclusió del capítol. Interpretació dels resultats de l'estudi de cas.....	283
7.9.1. Actuacions i condicions que afavoreixen el desenvolupament de recursos educatius per a la interculturalitat i la inclusió social i educativa.....	284
7.9.2. Condicions que dificulten la interculturalitat i la inclusió social i educativa i que constitueixen reptes per aconseguir-les	286
CAPÍTOL 8. Conclusions i propostes de línies d'actuació	293
8.1. Recapitulant: polítiques, plans i estudi de cas	293
8.2. Dialogant amb els actors	297
8.3. Mirant al futur, generar processos per enfortir la dimensió intercultural	299
8.4. Propostes i línies d'actuació	301
BIBLIOGRAFIA.....	307

ANNEXOS.....	4
INDEX DE TAULES	4
INDEX DE FIGURES	5
INDEX DE GRÀFICS	6

ANNEXOS

ANNEX 1. Entrevista semiestructurada per a representant del centre educatiu	
ANNEX 2. Entrevista semiestructurada per a agents educadors de l'administració local	
ANNEX 3. Entrevista semiestructurada per a agents d'entitats del tercer sector	
ANNEX 4. Acords de participació	
ANNEX 5. Freqüències de les paraules i conceptes clau més significatius a les entrevistes, els plans i les polítiques educatives	
ANNEX 6. Nodes de relació entre categories	
ANNEX 7. Anàlisi <i>clúster</i> amb l'aplicatiu NVivo	

INDEX DE TAULES

Taula 1. Evolució conceptual dels plans i polítiques.....	54
Taula 2. Característiques de la mostra.	124
Taula 3. Dimensions i indicadors preliminars de l'entrevista.....	130
Taula 4. Entrevistes realitzades.....	133
Taula 5. Categories i subcategories preliminars.....	136
Taula 6. Característiques i procediments per a l'anàlisi de dades qualitatives.	140
Taula 7. Evolució conceptual dels plans i polítiques. Elaboració pròpia.....	143
Taula 8. Categories i subcategories.	156
Taula 9: Nombre de codificacions per categories i subcategories dels plans.....	158
Taula 10: Nombre de codificacions per categories i subcategories de les entrevistes.	159
Taula 11: Triangulació de mètodes, persones i teories.	162
Taula 12. Categories i subcategories de les actuacions.....	184
Taula 13: Arquitectura de les polítiques públiques per una societat inclusiva (Ricard Gomà) a Pedagogia Social Comunitària y exclusión social, Txus Morata (coord.) 2016.....	205
Taula 14. Espai B.....	208
Taula 15. Pla educatiu d'entorn.....	213
Taula 16: Reptes i objectius per a la inclusió.	217

Taula 17: Llengua i comunicació.	222
Taula 18. Igualtat d'oportunitats i gènere segons els agents educatius i socials de la comunitat .	231
Taula 19: Gestió educativa i treball en xarxa en el context de comunitat.....	240
Taula 20: Aparició del tercer sector.	244
Taula 21. Categories i subcategories de les condicions.....	251
Taula 22. Dificultats per a la participació familiar en el context educatiu.....	252
Taula 23. Dificultats per a la participació familiar en el context de les entitats	253

INDEX DE FIGURES

Figura 1. Aspectes teòrics i metodològics de la investigació	12
Figura 2. Estructura de l'informe de la investigació	14
Figura 3: Relació comunitat, pertinença i reconeixement	96
Figura 4. Agents educatius entrevistats.	134
Figura 5: Resum del procés metodològic.....	137
Figura 6. Elaboració pròpia a partir de: Gregorio Rodríguez Gómez, Javier Gil Flores i Eduardo García Jiménez. <i>Metodología de la investigación cualitativa</i> . Granada: Ediciones Aljibe, 1996. ...	139
Figura 7. De la concreció a l'abstracció.	140
Figura 8: Seqüenciació analítica.....	141
Figura 9. Fases generals de l'anàlisi de dades qualitatives (Miles i Huberman 1994).....	144
Figura 10 : Condicions.	160
Figura 11: Actuacions.	161
Figura 12: Condicions i actuacions.	161
Figura 13: Freqüència de les seixanta paraules i conceptes clau més significatius al Pla d'immigració 1993 (annex 5).	169
Figura 14: Freqüència de les seixanta paraules i conceptes clau més significatius als plans d'immigració (2001-2010) (annex 5).	170
Figura 15: Freqüència de les seixanta paraules i conceptes clau més significatius en Pla per la llengua i la cohesió social i els plans educatius d'entorn 2004 i 2014 (annex 5).	170
Figura 16: Freqüència de les seixanta paraules i conceptes clau més significatius Pla d'immigració: horitzó 2016 (annex 5).	171
Figura 17. Freqüència de les seixanta paraules i conceptes més significatius de totes les entrevistes (annex 5).....	172
Figura 18. Freqüència de les seixanta paraules i conceptes més significatius de les entrevistes EDU.....	172
Figura 19. Freqüència de les seixanta paraules i conceptes més significatius de l'entrevista EDULIC (annex 5).....	173
Figura 20. Freqüència de les seixanta paraules i conceptes més significatius de les entrevistes als agents locals (annex 5).	174

Figura 21. Freqüència de les seixanta paraules i conceptes clau més significatius a les entrevistes ENT (annex 5).....	174
Figura 22: Aclariment del càlcul del coeficient de Jaccard.	176
Figura 23: Formulació matemàtica del coeficient.	176
Figura 24: Anàlisi clúster: classificació de les fonts per similitud de les paraules utilitzades.	177
Figura 25: Anàlisi clúster: classificació de les fonts per similitud en la codificació.....	179
Figura 26: Anàlisi clúster: classificació de les fonts per similitud en la codificació, sense considerar les entrevistes ENT16 i ENT36.....	180
Figura 27: Anàlisi clúster: classificació de les fonts per similitud en la codificació, després de recodificar les entrevistes ENT16 i ENT36.....	181

INDEX DE GRÀFICS

Gràfic 1: Incorporació d'alumnat de procedència i cultura diversa al sistema educatiu català. Departament d'Ensenyament.	41
Gràfic 2: Característiques de la població, segons dades locals i Idescat, 2015.	121

DEDICATÒRIA

A tota la meva família, per la paciència i la cura, a les persones que m'acompanyen i a les que ja no hi són.

A la Pilar, directora de tesi, companya d'altres projectes i amiga de llarg recorregut: moltes gràcies.

Als companys i companyes de feina i de facultat, així com a les persones amb qui he compartit experiències laborals, ja que sempre aprenc de tothom.

A les meves amigues i amics, companys en el viatge de la vida.

A les persones que m'heu permès arribar fins aquí.

Barcelona, agost de 2017

AGRAÏMENTS

A les persones entrevistades –directors de centres educatius, tècnics de l’administració local, representats d’entitats–: gràcies per la vostra generositat, obertura i predisposició a l’hora de facilitar un espai de trobada i una conversa desinteressada.

Als infants, joves i estudiants amb qui em relaciono: espero que pugueu ajudar a construir un món més just i habitable on viure plegats.

Als meus estimats professors i mestres, amb qui comparteixo dia a dia espais de complexitats i complicitats on es produeix màgia, aprenentatge i on també, de vegades, es comparteixen adversitats.

Als companys i companyes de la facultat i el departament, amistats de temps: quan comparteixo una estona amb vosaltres, s’obre una finestra cap al coneixement.

M. Jesús Igual Calvo

INTRODUCCIÓ I ESTRUCTURA DE L'INFORME DE LA TESI

La redacció de l'informe de la tesi ha representat el tancament d'una etapa llarga de temptatives de concloure un procés de formació i reflexió amb repercussions a nivell personal i professional. Tothom qui fa una tesi no pot travessar aquest camí sense marques de dolor, moments de desànim, preocupació i entrebancs de tota mena, acadèmics i personals. L'anar i tornar de les lectures, el diàleg amb els autors, el fet de plantejar i plantejar-se interrogants, el treball de camp, la dificultat de l'escriptura i d'endreçar i comunicar les dades i l'experiència... El procés acaba sent creatiu i personal, un procés que mira d'augmentar el coneixement sobre l'objecte estudiat. Sovint, travessar aquest camí esdevé un procés d'aprenentatge que deixa una empremta indeleble.

En aquesta introducció faig referència a l'estructura de l'informe de la tesi i anuncio el que presenten les properes pàgines. Espero aconseguir transmetre l'experiència, la relació i el diàleg amb el context i els agents i contribuir a millorar els processos de comprensió de la diversitat i la inclusió, així com millorar processos educatius des del marc de l'educació i la pedagogia intercultural en la comunitat.

L'apartat *Elecció del tema i procés de recerca* inclou l'origen i els objectius de la recerca. A la primera part es presenta el punt de partida teòric i metodològic que consta de dos apartats: el primer constitueix el marc on s'ubica a nivell conceptual el desenvolupament del segon apartat, en què se situa la recerca des de la metodologia qualitativa, la recerca descriptiva, l'estudi de cas i l'anàlisi de les dades i finalment la segona part on es presenten els resultats de la recerca i les conclusions i recomanacions. Tot plegat a partir de la recollida (documents i entrevistes) i la selecció de les dades mitjançant l'anàlisi de documents, i l'estudi de cas i l'anàlisi de contingut des del diàleg mitjançant catorze entrevistes amb agents que exerceixen funcions educatives per a la inclusió i la construcció de ciutadania d'infants i joves.

A continuació es presenten, de manera gràfica, els aspectes teòrics i metodològics de la investigació:

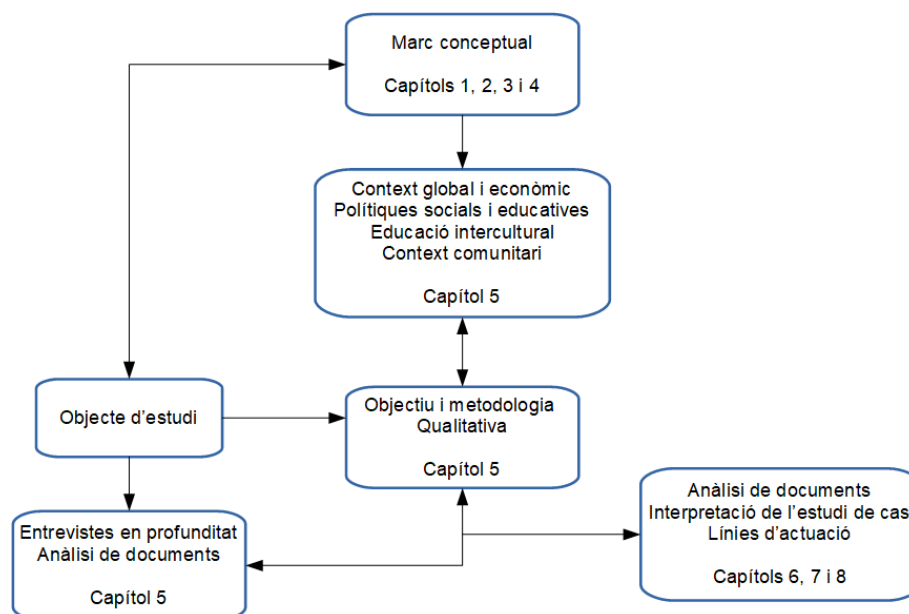


Figura 1. Aspectes teòrics i metodològics de la investigació

En definitiva, s'espera que la investigació pugui contribuir a augmentar el coneixement sobre la relació dels discursos i marcs normatius amb les pràctiques, per tal d'adoptar estratègies i metodologies que permetin construir condicions que afavoreixin la inclusió social i educativa d'infants i joves i la millora dels processos educatius.

El propòsit principal d'aquesta tesi ha estat saber una mica més sobre allò que passa en el marc d'un context de comunitat, com s'organitza el fet educatiu al voltant del centre educatiu (a partir de la veu dels diferents agents), i com s'han anat articulant les polítiques educatives al voltant de la inclusió de persones, infants i joves per poder articular espais de trobada per a la construcció d'identitats complexes i per a la convivència global i propera.

La primera part consta de cinc capítols dividits en dues parts. Abans d'iniciar-la es presenten els objectius i supòsits de la tesi. Com ja he assenyalat, aquesta part proposa una aproximació al marc conceptual des del punt de partida teòric, des de les polítiques i discursos per a la interculturalitat educativa en el context global, tot fent referència a les implicacions del context global i de crisi, a la interculturalitat vinculada a la migració, a les polítiques educatives portades a terme en les darreres dècades i a la traducció pràctica dels marcs polítics i normatius en l'espai concret d'un barri d'una ciutat de l'àrea metropolitana de Barcelona on es desenvolupa l'estudi de cas.

El primer capítol posa en situació el context global i de crisi dels darrers anys, que ha tingut repercussions en les nostres vides i en les de moltes persones arreu del món. En el segon capítol es fa un recorregut per les polítiques per a la integració i la inclusió de la població immigrant realitzades en les darreres dècades, des dels tractats d'abast internacional i europeu fins a les polítiques educatives catalanes.

El tercer capítol planteja una aproximació als conceptes centrals del discurs de l'educació intercultural: *cultura, identitat, diversitat, diferència, multiculturalitat, interculturalitat*, i als principis i objectius de la interculturalitat educativa. En el quart capítol s'ubica el concepte *comunitat* i el ressorgiment amb força de la idea de comunitat com a espai de trobada i espai on es produeixen mediacions educatives.

Finalment, dins de la primera part, en l'apartat B, el capítol cinquè explica la fonamentació metodològica des de la metodologia qualitativa, en clau d'estudi de cas, així com el disseny de la recerca i les tècniques de recerca qualitativa que han servit per a l'anàlisi de documents i per a la construcció del cas. També es presenten les eines emprades per a la recollida, la categorització i l'anàlisi de la informació: l'entrevista semiestructurada i l'anàlisi de documents; els procediments per a l'anàlisi i tractament de les dades, i l'anàlisi de contingut per al tractament de les dades qualitatives, que s'ha automatitzat amb el programari NVivo.

En la segona part, el sisè capítol proposa l'anàlisi documental dels plans i programes per a la integració i la inclusió de la immigració que, en les darreres dècades, han orientat l'acció de les polítiques socials i educatives i la interrelació de les diferents fonts analitzades per a la investigació. També s'hi descriu l'evolució conceptual dels plans per a la ciutadania i la immigració, que són documents que sorgeixen de les polítiques i alhora constitueixen els referents de les polítiques desplegades per a la integració i la inclusió de la immigració a Catalunya. En aquest capítol es fonamenten els procediments i es validen els resultats pel que fa al context de les dades, de les diferents fonts analitzades i de la metodologia emprada.

El setè capítol presenta evidències de les dades recollides a partir de les entrevistes, tot intentant relacionar el supòsits teòrics de partida amb els objectius definits, les categories establertes i les aportacions, valoracions i opinions dels actors en relació amb els

interrogants de la investigació plantejats per a l'estudi de cas. Aquest apartat també inclou un apartat final de resum i conclusió de l'estudi de cas.

L'últim capítol recull les conclusions de l'anàlisi de les dades i del diàleg establert amb els diferents actors de la comunitat, representants de centres educatius, tècnics de l'administració local i agents de la comunitat. S'hi fan recomanacions breus i s'hi apunten línies d'actuació per a la generació de processos amb l'objectiu d'enfortir la dimensió pedagògica intercultural a la comunitat.

La figura següent mostra l'estructura de l'informe de la tesi *Polítiques educatives en contextos interculturals comunitaris*:

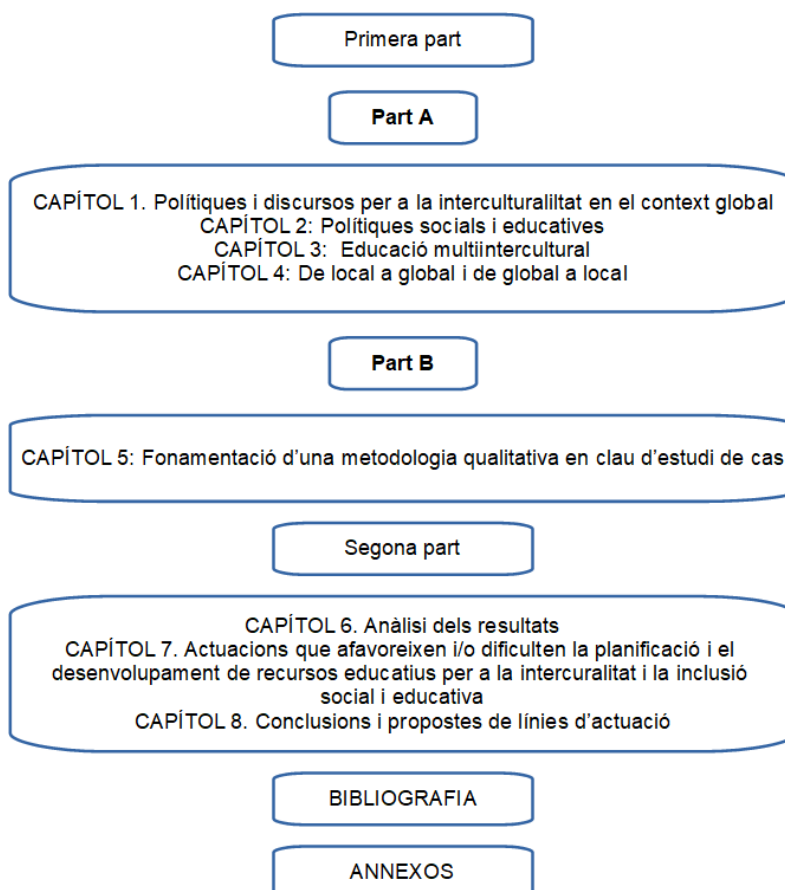


Figura 2. Estructura de l'informe de la investigació

M'agradaria acabar aquest apartat convidant a la lectura i esperant que aquesta aportí elements per a la reflexió i la millora de les condicions, les actuacions i les pràctiques socioeducatives per a la inclusió social i educativa d'infants i joves.

1. ELECCIÓ DEL TEMA I PROCÉS DE RECERCA

Aquesta recerca parteix de l'interès per analitzar, des de les teories i les polítiques educatives per a l'educació intercultural, el que s'ha descrit com la tasca que realitzen els diversos agents de l'educació al voltant de la institució educativa per excel·lència: l'escola, tenint en compte els processos de treball amb orientació educativa comunitària. L'objectiu genèric de la recerca és analitzar les interaccions que s'estableixen entre la planificació educativa intercultural i la tasca socioeducativa comunitària per part dels agents professionals, els serveis i les entitats de l'entorn, tot visibilitzant com s'articula la xarxa en relació amb les teories i les polítiques per a la interculturalitat educativa. El fet de veure com es configuren els espais propers a l'escola com a espais educadors i promotors de la igualtat d'oportunitats, que propicien l'optimització dels recursos educatius, així com les condicions i les polítiques que faciliten o dificulten aquests processos, ens permetrà treure conclusions per comprendre i possiblement optimitzar les línies d'actuació. Per realitzar aquesta anàlisi farà una aproximació teòrico-pràctica al que succeeix en un territori: el barri d'una ciutat de l'àrea metropolitana de Barcelona, a partir d'un estudi de cas.

Si bé és conegut el discurs de l'educació intercultural en l'àmbit de l'educació formal i les pràctiques que s'hi desenvolupen –basades en la diversitat de models d'intervenció, de propostes i programes–, aquest no és l'objecte de l'anàlisi. L'interrogant inicial sorgeix de la constatació que existeixen pràctiques des de la pedagogia intercultural i la interculturalitat educativa amb orientació comunitària que, malgrat plantejar diferents perspectives d'anàlisi i de pràctica, poden ampliar les possibilitats educatives. És sabut que la tasca educativa comunitària pot millorar les sinergies, així com la qualitat de la intervenció educativa i l'eficàcia dels recursos invertits. Aquestes afirmacions, que es constaten a nivell teòric i pràctic (Alsinet, Riba, Ribera, Subirats 2003; Civís i Riera 2007) –lectures i estudis sobre la intervenció socioeducativa comunitària i algunes pràctiques que se'n desprenen–, les he focalitzat en una mirada al context multicultural comunitari per veure què succeïa en la intersecció de les polítiques educatives, les teories de la interculturalitat educativa comunitària en un context i un territori concrets on se situa l'estudi de cas. És a dir, he observat com s'organitzava a nivell pràctic un context comunitari amb presència de població de procedència i cultura diversa des de la filosofia de la interculturalitat educativa comunitària, i a partir de les polítiques socials i l'acció social i pedagògica en aquest context.

A nivell de recerca, i atès que res no podia ser tan revelador com constatar evidències compartides socialment, em vaig plantejar constatar fins a quin punt les pràctiques reflectien les orientacions teòriques polítiques i posaven en joc la teoria, així com analitzar sobre quins fonaments recolzaven les pràctiques, tenint també en compte els diferents moments contextuais.

El treball s'ha desenvolupat en dos moments, un primer d'aproximació exploratòria al context (2006) i un altre, el curs acadèmic (2016-2017), per concloure aquesta recerca descriptiva. L'interrogant inicial, poc concretat, va obrir un període de recerca bibliogràfica i d'elaboració teòrica per tal de definir el que havia de ser el projecte d'aquesta tesi.¹ Un dels aspectes que vaig constatar de seguida és el buit existent a Catalunya, i a l'Estat espanyol, de recerques sobre aquest tema. Els estudis sobre educació intercultural estan orientats majoritàriament a l'àmbit educatiu formal, a l'estudi de la immigració, a la socialització en l'àmbit familiar i a l'estudi d'aspectes vinculats a determinats col·lectius en funció de la seva procedència i cultura. A mesura que anava desenvolupant la recerca exploratòria en el moment inicial, es va obrir tota una línia de desenvolupament d'experiències en relació amb les polítiques educatives incorporades en el territori, els plans educatius d'entorn.

Paral·lelament a la recerca bibliogràfica, es va anar definint la problemàtica, és a dir, la perspectiva teòrica que havia d'orientar la construcció del model d'anàlisi (que s'explica a la primera part d'aquest estudi), així com la recollida de dades. Des de l'inici, vaig considerar que era fonamental plantejar un estudi que defugís l'especulació teòrica per donar pas a una recerca empírica de caire eminentment qualitatiu. Aquest empirisme esdevé, des del meu punt de vista, el punt fort d'aquesta recerca: un treball de camp, basat en l'anàlisi de documents i entrevistes als agents educatius del territori. Tant la recerca teòrica com empírica –recollida de material, entrevistes– m'han obert la possibilitat de projectar anàlisis futures i, fins i tot, d'elaborar materials i teoria que no s'inclouen en aquest estudi.

L'experiència pràctica i el coneixement del context de la pràctica va ser important en la fase inicial de l'estudi exploratori, ja que el contacte amb professionals de l'àmbit del treball

¹ En aquest moment de cercar l'objecte d'anàlisi de la investigació, vaig impartir, al Departament de Teoria i Història de l'Educació, l'assignatura Educació Multicultural a Catalunya a l'ensenyament de Pedagogia, i Educació Multicultural als estudis d'Educació Social.

educatiu comunitari es constituïa com el punt de partida i definició de les hipòtesis inicials i d'orientació a allò que havia de ser el treball de camp. Un cop definits els interrogants i creada la problemàtica, vaig iniciar el treball de camp, que s'exposa en l'apartat dedicat a la metodologia. L'accés a la realitat d'un territori permet comprendre-la i analitzar les interrelacions que s'estableixen entre la planificació educativa intercultural i la tasca socioeducativa comunitària dels diversos agents professionals, serveis i entitats de l'entorn, tot visualitzant com s'articula la xarxa de relacions interdisciplinàries en relació amb les teories i les polítiques per a la interculturalitat educativa. Quan estava finalitzant l'aproximació al camp es va configurar l'elecció d'indicadors de la fase exploratòria, la qual va portar a redefinir la recollida de dades, duta a terme en els cursos 2015-2016 i 2016-2017.

2. OBJECTE D'ESTUDI: DEFINICIÓ D'OBJECTIUS

Marí (2002), en la seva tesi doctoral *Análisis de la educación intercultural y propuestas de un modelo de pedagogía intercultural*, conclou especulant sobre la idea que la configuració dels espais propers a l'escola com a espais educadors i promotors de la igualtat d'oportunitats pot propiciar l'optimització de la intervenció educativa orientada a la convivència intercultural en el marc comunitari en sentit ampli. La confirmació –o valoració del grau de certesa– d'aquesta afirmació és una de les hipòtesis de partida d'aquesta recerca.

La formulació de preguntes constitueix el punt inicial i de guia que permet avançar en el procés de recerca. La gran pregunta que orienta la recerca és: com, a través de les pràctiques educatives que es donen a la comunitat, és aplicada l'educació intercultural pels diferents agents, i quins són els factors que propicien i dificulten la inclusió social i educativa? Altres interrogants inicials són: fins a quin punt la configuració dels espais propers a l'escola –o a l'àmbit educatiu formal–, com a espais educadors i promotors d'igualtat d'oportunitats, propicia l'optimització de la intervenció socioeducativa orientada a la convivència intercultural? Quines són les polítiques educatives que determinen les actuacions per a la inclusió de la població, i especialment de l'alumnat, en una comunitat amb índexs elevats de diversitat cultural? Quins són els reptes que planteja la inclusió de la diversitat cultural en un context intercultural comunitari concret? Quines són les accions que es porten a terme per donar resposta a les necessitats específiques? Quins canvis metodològics cal desenvolupar? Quines són les condicions que faciliten i dificulten la gestió de la interculturalitat educativa en el context comunitari de ciutat i de barri? Com ha afectat o quins efectes ha tingut la situació de crisi econòmica en l'aplicació de les polítiques educatives en aquest context?

La meua intenció va ser elaborar una recerca que permetés aprofundir qualitativament en el màxim de variables implicades en l'objecte d'estudi i que tingués la finalitat de donar resposta als objectius de la recerca, tot tenint en compte els agents que treballen per enfortir la dimensió intercultural de l'acció educativa en la comunitat i el territori.

El propòsit d'aquesta investigació és, doncs, l'aproximació a aquest objecte d'estudi a partir d'una recerca qualitativa centrada en l'anàlisi dels documents normatius que orienten les polítiques i accions educatives en un escenari pertanyent a l'àmbit territorial d'un barri d'una

ciutat de l'àrea metropolitana de Barcelona, al qual no farem referència específica per tal de preservar l'anonimat de les narracions dels agents educatius incloses a les entrevistes que es fan per construir el cas. La població en què se centra l'estudi és la població en edat escolar i jove del context, malgrat que el diàleg s'ha establert amb els professionals de l'educació i els agents educadors del territori per comprendre fins a quin punt moltes pràctiques de treball socioeducatiu i de relació amb els agents educatius de l'entorn comunitari proper poden esdevenir dificultats o espais que facilitin i possibilitin la tasca d'inclusió en la comunitat.

La finalitat que ens proposem és doble:

1. Identificar les diferents problemàtiques i oportunitats vinculades a l'educació intercultural comunitària.
2. Contribuir a l'enfortiment de la dimensió intercultural comunitària.

El gran objectiu de la recerca és descriure les interrelacions que s'estableixen entre la planificació educativa intercultural i la tasca socioeducativa comunitària dels agents professionals, els serveis i les entitats de l'entorn, tot visualitzant com s'articula la xarxa de relacions interdisciplinàries pel que fa a les teories, les polítiques i les pràctiques per a la interculturalitat educativa.

- Descriure les actuacions i condicions que afavoreixen i dificulten la planificació i desenvolupament de recursos educatius per la interculturalitat i la inclusió social des del punt de vista dels diferents agents que conflueixen en el context de l'estudi de cas en els marcs normatius i polítics que les condicionen.

Quant als objectius principals de la recerca, atès que han de ser rellevants, viables, precisos i que han de determinar les estratègies i els procediments metodològics a seguir, es divideixen en:

1. Elaborar un marc teòric i metodològic que caracteritzi les concepcions teòriques i polítiques sobre la interculturalitat educativa com a punt de partida.
2. Identificar la presència del discurs intercultural en els documents normatius que han orientat el desenvolupament de les polítiques generals i educatives per la interculturalitat en les institucions i entitats de l'estudi de cas.

3. Identificar quines són les condicions i actuacions que afavoreixen o dificulten la planificació i el desenvolupament de recursos educatius per a la interculturalitat i la inclusió social i educativa en la comunitat.
4. Explicar com s'articulen les diferents administracions públiques i altres agents de la comunitat, per tal de donar resposta als reptes i objectius de la inclusió social i educativa en un espai-territori concret on se situa l'estudi de cas.
5. Proposar recomanacions per a la generació de processos per enfortir la inclusió social i educativa i l'educació intercultural comunitària de l'educació.

Pel que fa la hipòtesi o supòsit de treball, es pot determinar el grau d'efectivitat que tenen les teories i les polítiques educatives interculturals en els contextos interculturals comunitaris tot analitzant els discursos sobre les polítiques i les condicions que afavoreixen i dificulten la gestió de la inclusió i de la interculturalitat educativa tenint en compte els documents que les representen i la veu dels diferents agents que se situen en l'acció pràctica quotidianament.

La subhipòtesi és que la complexitat de les actuacions necessàries per afrontar la planificació per la inclusió educativa en el context intercultural comunitari requereix de l'acció integrada d'actuacions i condicions socials múltiples. El mètode d'anàlisi dissenyat pot ser aplicable a altres contextos de característiques similars per ajustar les accions i les necessitats emergents, en relació amb el fet educatiu.

Inicialment, ja fa uns anys, vaig plantejar una recerca exploratòria. Per a Latorre, del Rincón i Arnal (1997, 67-68), les investigacions exploratòries, descriptives o d'ambdós tipus se solen utilitzar per aproximar-se a la realitat dels fets i, a partir de la informació obtinguda, formular amb més precisió les hipòtesis de les investigacions següents que tractaran d'explicar-les.

A partir de l'anàlisi exploratòria vaig determinar l'estudi de cas, tot situant-me en el marc d'una recerca de naturalesa qualitativa, ajustant i definint les preguntes de recerca a mesura que avançava el procés de treball. No sempre és recomanable partir de problemàtiques molt específiques, sinó d'àrees més aviat àmplies, en què es poden produir diferents problemàtiques relacionades entre si, per tal d'anar-les visualitzant a mesura que avança el procés de recerca.

Personalment, pel fet de veure que des de la institució escolar es proposaven recursos a nivell d'acollida, d'aprenentatge de la llengua, de tutoria, etc., la meva vivència diària em feia entendre el context institucional de l'escola com el context amb més presència dels principis teòrics vinculats a la interculturalitat educativa. No és que deixés de tenir interès en la recerca en l'àmbit formal, però probablement la gran producció d'anàlisi i recerques en l'àmbit escolar, junt amb la valoració de les potencialitats educatives d'altres contextos, em feia defugir les anàlisis de l'àmbit estrictament escolar.

Vaig dirigir-me al context comunitari amb aquests interrogants, amb interès per observar la perspectiva de les institucions i dels professionals que treballen dia a dia desenvolupant la seva tasca educativa.

En un primer moment suposava que cada territori, cada ciutat, malgrat seguir una legislació i normativa comuna, organitzava la seva acció de forma diversa, però volia observar la implementació de les pràctiques, al mateix temps que observar i analitzar un exemple que em permetés treure conclusions no generalitzables i algunes línies generals que il·lustressin altres situacions similars o properes.

Com he assenyalat anteriorment, alguns antecedents de la recerca es podrien situar en els plantejaments de la intervenció comunitària, la ciutat educadora intercultural i l'educació intercultural, però més que la teoria, el que mobilitza la recerca és la meva presència en el context i la necessitat de contrastar el context amb la teoria.

**PRIMERA PART:
PUNT DE PARTIDA TEORICO METODOLÒGIC**

A) PUNT DE PARTIDA TEÒRIC

CAPÍTOL 1: Polítiques i discursos per a la interculturalitat en el context global

Ara, en aquest moment, al barri i mitjançant les escoles el que s'està fent també és un treball des de l'àmbit social. És cert que no podem negar la realitat que, des de la darrera situació de la crisi financera, doncs, hi ha hagut famílies..., a tota la ciutat, òbviament, però en aquell barri també especialment s'han detectat, per part dels centres i per part dels serveis socials municipals i els serveis educatius, situacions complicades. Per tant, l'Ajuntament sí que ha fet aquí una aposta per cercar, a part dels suports propis, doncs, suports en el tercer sector, a través de fundacions i entitats per a ajuts alimentaris, per a ajuts per a materials, especialment en les escoles d'aquest barri. (ADM16, agent administració local)

Aquesta primera part on s'inclou aquest capítol constitueix una part central del cos de la tesi, atès que fonamenta teòricament la proposta analítica. Per realitzar aquesta anàlisi centraré la mirada en el marc teòric de la interculturalitat –obrint la reflexió a les nocions properes al discurs de la interculturalitat educativa– i de les pràctiques que ofereixen respostes educatives a la diversitat en sentit ampli, especialment a la diversitat cultural en el context comunitari.

Com assenyala Larrosa a l'epíleg del llibre *El interculturalismo en el currículum: El racismo* (Buxarrais et al. 1993): “Des de la perspectiva pedagògica de la interculturalitat, un cop més ens situem en la dificultat de respondre a un problema social que va més enllà del seu propi marc d'anàlisi i les implicacions de la qual, socials i polítiques, abasten molt més de l'estrictament educatiu” (Traducció pròpia). Sovint s'adrecen a l'educació encàrrecs de resolució de problemes que tenen un abast molt més ampli.

El plantejament de l'anàlisi parteix de la suposició que la pluralitat cultural en les nostres societats, i la consegüent heterogeneïtat social, ens obliga a pensar des de l'educació en models educatius que reconeguin aquesta diversitat i proposin models que possibilitin el trànsit per les identitats dialèctiques. A la vegada, la mateixa realitat demana respostes, i en el context educatiu s'assagen i es posen en pràctica modificacions constants, no sempre fonamentades ni sistematitzades degudament per la pressa i la imminència de la necessitat de les actuacions.

La interculturalitat des d'una perspectiva crítica posa de manifest la dificultat de definir de manera simple la complexitat dels processos culturals a les societats actuals. El

multiculturalisme va suposar, en els seus inicis, la reivindicació d'allò *diferent*, d'allò que històricament havia estat exclòs; va confirmar un llenguatge propi i es va erigir en lluita contra l'exclusió social. La multiculturalitat neix com una proposta educativa, com un canvi de perspectiva en les narracions pedagògiques i les pràctiques escolars.

L'educació intercultural s'inscriu com un discurs pedagògic sobre la diferència i la identitat, com una reflexió sobre el paper de l'educació respecte la diversitat de formes culturals i de pertinença en un món global i interdependent. Qüestions com les migracions, el racisme, la radicalització de les identitats i les reivindicacions comunitaristes són a la base d'un debat ampli sobre com articular la convivència i la cohesió social en societats cada vegada més fragmentades. Societats on la il·lusió d'una relació unívoca entre comunitat-territori i identitat ha quedat totalment difuminada.

La interculturalitat ens remet a la diversitat, a la diferència establerta des d'allò cultural i a la manera com cada subjecte articula (o pot articular) la seva part identitària amb la societat de què forma part. És cert que en les nostres societats hem arribat a la interculturalitat des de les migracions dels darrers anys. Inicialment, els programes desenvolupats com a interculturals es van estructurar com a atenció a i integració social de les persones immigrants i de les seves diferències culturals, però aquest fet en cap cas exclou adreçar les propostes a la construcció de la ciutadania en general. A Catalunya, malgrat la profusió de discursos, no va ser fins a la definició del primer Pla interdepartamental (1993-2000) i el posterior II Pla interdepartamental (2001-2004), que es van començar a veure els fruits dels discursos i es va començar a intervenir amb més diversificació de recursos. Fins aleshores, la intervenció específica havia estat caracteritzada per la improvisació i l'escassetat de recursos econòmics, personals i institucionals.

A partir del repte de la construcció d'una ciutadania intercultural, les mirades es van girar de nou cap a l'educació com a l'eina clau per donar respostes als conflictes que emanaven de les noves formes concebudes de sociabilitat i pertinença. L'educació entesa com un dels mecanismes per reconstruir els vincles entre l'individu i la societat, en definitiva, per pensar quina havia de ser la pedagogia que possibilités la inclusió social i la participació una vegada assumida la diversificació inevitable d'unes societats que es pensaven homogènies. La interculturalitat des de la pedagogia ha esdevingut un dels reptes centrals de l'educació, tot vinculant les teories al fet de viure junts. Més que un model acabat sobre una pràctica educativa sobre la diversitat, i més enllà de la posada en funcionament de

programes per a l'atenció a la diversitat, la interculturalitat és un repte en tant que interrogant.

Per poder fer l'anàlisi de fins a quin punt la configuració dels espais propers a l'escola, com a espais educadors i promotors de la igualtat d'oportunitats, propicien l'optimització de la intervenció educativa orientada a la convivència intercultural en el marc comunitari en sentit ampli, se'ns ha fet necessari apropar-nos a idees de la intervenció comunitària i a propostes educatives que aposten per la concepció d'un territori com a marc d'intervenció inclusiu de tota la població d'una comunitat determinada.

En la proposta empírica faré una anàlisi en el territori basada en la importància dels contextos territorials i familiars en l'educació d'infants i adolescents i en la necessitat de col·laboració d'aquests amb els centres educatius. Tot plegat, buscant la corresponsabilització de la societat i dels contextos més propers a l'alumnat en la seva educació, atès que l'escola per si mateixa no pot oferir adequadament una educació de qualitat adaptada a les necessitats de tot l'alumnat sense la participació i el suport de les famílies i l'entorn més immediat. Això implica planificar i desenvolupar accions per portar a terme activitats educatives per a infants i adolescents.

Per a l'elaboració del marc que caracteritzi les condicions teòriques i polítiques es fa una anàlisi del context, seguit de l'anàlisi dels plantejaments conceptuals i teòrics de la pedagogia intercultural i la interculturalitat educativa en contextos comunitaris, en relació amb les polítiques que són el marc de la inclusió social i educativa des de la interculturalitat en el context comunitari. S'analitza el contingut dels plans i programes que deriven del marc de les polítiques. A partir del treball de camp s'analitzen les actuacions i les condicions que afavoreixen i dificulten la planificació i el desenvolupament dels recursos educatius per la inclusió social i educativa.

Paral·lelament a la teoria de la interculturalitat educativa, en el moment de plantejar el marc teòric han pres força els aspectes següents:

1. El context educatiu en el marc del context global. Una de les tasques fonamentals de l'educació prèvia a la intervenció educativa és la **preparació de contextos**, és a dir, preparem el món per a les noves generacions que han d'arribar i preparem el marc de les intervencions educatives en les institucions. La ciutat com a espai on

es desenvolupa la vida quotidiana de les persones i on es realitzen interaccions i transaccions econòmiques, socials, relacionals, ha de ser un context preparat en certa manera perquè es produeixin interaccions relacionals educatives. Quan interpretem la conducta dels altres, els humans cometem invariablement l'error de sobreestimar la importància dels trets fonamentals del caràcter i de subestimar la importància de la situació i del context (Gladwell 2001,167). Des de la investigació intercultural, hem tendit més a l'anàlisi del subjecte –les variables culturals, els efectes del procés migratori en les persones adultes i els infants, les construccions identitàries individuals i socials, etc.– que no pas a la preparació i l'anàlisi del context, tant de l'educació formal com d'altres espais propers a l'educació com la comunitat i l'articulació comunitària que es fa al voltant d'aquesta, els espais d'oci i, en general, els espais d'educació no formal i informal.

2. L'apropament al concepte de *comunitat* a partir de les aportacions de Beck, Touraine, Bauman, Delanty i altres aportacions que ofereixen propostes d'intervenció orientades a la planificació de la intervenció educativa en contextos comunitaris.
3. Les repercussions de les polítiques socials i educatives en la població nouvinguda ubicant el seu origen i la seva vinculació a les institucions d'educació formal en relació amb altres espais de socialització.² L'àmbit escolar ofereix un escenari on entra en joc la interacció directa entre l'alumnat i entre aquest i el professorat (així com entre famílies diverses i entre aquestes i l'equip docent i administratiu dels centres). Propostes educatives que s'han vingut desenvolupant els darrers temps fonamentades en línies i experiències com les que es presenten a *Més enllà de l'escola* (Alsinet, Riba, Ribera, Subirats 2003)

Fins ara he presentat breument el que es trobarà en aquest apartat. El context multicultural global i local planteja grans reptes i necessitats a l'hora d'educar ciutadanes complexes en els contextos democràtics actuals. El recorregut teòric serveix per emmarcar l'estudi de cas i analitzar les pràctiques socioeducatives en un barri d'una ciutat de l'àrea metropolitana de Barcelona, sota la mirada de la teoria per tal d'estudiar la traducció pràctica de les polítiques socioeducatives en la comunitat.

2 Seguint el discurs d'Alegre i Herrera (2000, 21-22) l'escola, en tant que institució socialitzadora, pot ser una eina bàsica (però de cap manera suficient) en el procés d'inserció social de la descendència jove de famílies immigrades.

1.1. Implicacions socials del context global

Ja fa molt temps que afirmar que vivim en un món globalitzat és una redundància o un lloc comú. La mundialització ha estat el resultat de tendències socials, econòmiques i polítiques ocorregudes durant segles i s'ha anat produint per etapes. Es pot dir que els seus inicis se situen uns centenars d'anys enrere, quan la gent de diverses cultures va entrar en contacte a través de migracions, conquestes o comerç. Com deia Bauman en la dècada passada, des del segle XV la integració global és una realitat fruit del comerç europeu i de les conquestes portades a terme per països del continent, però només fa pocs anys que el procés s'ha accelerat fins al punt que avui ningú no pot discutir l'emergència d'un veritable sistema global (Bauman 2003, 97) amb totes les seves conseqüències.

Ulrick Beck (1997, 45) ho expressa amb aquestes paraules: "Les velles indústries nacionals s'han anat desmuntant, pressionades per noves indústries que han entrat en escena constituint un seriós perill per a totes les nacions civilitzades. La vella autosuficiència i tancament a nivell local i nacional han donat pas a un moviment i a una dependència multilaterals de les nacions. I això no sols en la producció industrial, sinó també en la producció espiritual. Així, els productes de l'esperit de cada nació es converteixen en bé comú. La unilateralitat i tancament nacional tenen els dies comptats, mentre veiem com a partir de nombroses literatures nacionals i locals es va formant una sola literatura mundial" (el text pertany al *Manifest comunista* de Marx i Engels, publicat al febrer de 1848). Així doncs, el debat sobre l'explotació del mercat mundial es remunta a una data molt més antiga del que sol acceptar la memòria del debat públic. En els nostres dies, una particularitat del context global és la seva repercussió en les nostres societats, principalment a les ciutats industrials, on s'han reduït els llocs de treball, amb el consegüent trasllat de les empreses a indrets on els beneficis econòmics tenen marges més amplis, fet que provoca moviments materials i poblacionals.

Bauman (2003, 98) defineix la mundialització com un procés d'integració global en el qual diferents pobles, economies, cultures i processos polítics estan subjectes a influències internacionals.

Per a Beck (1997), global significa "connectat a la terra, a molts llocs a la vegada", i, per tant, és sinònim de *translocal*. El concepte *globalitat* representa una afirmació dura de la realitat: significa "societat mundial" i afirma que aquesta circumstància és irreversible, cosa

que significa que la societat mundial s'ha d'entendre de manera multidimensional, policèntrica, contingent i política. En paraules de Beck (1997, 27-29), el globalisme pretén que l'estat, la societat, la cultura i la política exterior es tractin com una empresa. En aquest sentit, es tracta d'un imperialisme econòmic sota el qual les empreses exigeixen les condicions bàsiques amb què poden optimitzar els objectius. Per a Beck, doncs:

1. Fa temps que vivim en una societat mundial, de manera que la tesi dels espais tancats és fictícia. No hi ha cap país ni grup que pugui viure al marge dels altres; és a dir, les diferents formes econòmiques, culturals i polítiques no deixen d'entrelligar-se, i les evidències del model occidental s'han de justificar de nou.
2. La globalització es refereix als processos en virtut dels quals els estats nacionals sobirans es barregen i s'imbriquen mitjançant actors transnacionals.
3. La globalitat és una condició no postergable de l'activitat humana.

Els autors de la globalització també fan referència a les diferents dimensions de la globalització: les de les tècniques de comunicació, les ecològiques, les econòmiques, les de l'organització del treball, les culturals, les de la societat civil, etc. Si considerem la dimensió econòmica podem parlar de les inversions a l'estranger, del paper de les empreses a nivell internacional, de la desnacionalització de l'economia, tot i que la prosperitat d'una indústria nacional no coincideix amb la prosperitat de la ciutadania o de la nació a què pertany aquesta indústria.

En la nostra quotidianitat som testimonis d'aquests moviments de capitals, d'empreses, d'economies, de cultures, d'imatges, d'informació i de persones a escala mundial. Si, com assenyalen Bauman i Beck, no és un fenomen únic i exclusiu del nostre temps, sinó que és el resultat d'un procés, quin paper poden tenir els actors mateixos en aquest context i quantes categories d'actors possibles se'ns plantegen?

És fàcil fer una anàlisi de la nostra quotidianitat i veure que aquest context de globalització és present en accions i actes senzills de la nostra vida.

En el diagnòstic de la societat del risc mundial, els perills globals fan que es trenquin els pilars del sistema de seguretat tradicional, de manera que els danys perden la seva limitació espaciotemporal i esdevenen globals i permanents, tot instal·lant un sentiment de por generalitzat a les nostres societats. En tenim exemples propers, com el dolor que

provoquen les guerres i els efectes, o els atemptats terroristes i altres atacs a la pau global. El teòric Maffesoli remarca que les institucions han perdut l'interès i que la participació voluntària en les societats modernes està vinculada a l'associació afectual. En aquest sentit, l'associabilitat institucional es debilita i l'associabilitat afectual adquireix més impuls.

La societat mundial sense estat mundial ha suposat una societat no organitzada políticament, on han sorgit noves oportunitats d'acció i poder per a actors transnacionals no legitimats democràticament. S'ha obert un nou espai transnacional moral i subpolític. Aquesta situació ha provocat l'increment d'oportunitats de treball, de mobilitat de la població per motius laborals i d'oportunitats de feina a llocs on era impensable. Ara bé, també ha canviat les condicions i la posició dels empresaris, ja que ha reduït les condicions d'estabilitat i seguretat dels treballadors.³

Aquest és el nou marc que caracteritza les condicions vitals i laborals de la societat postmoderna. Tots aquests canvis acaben afectant el panorama social i els diferents contextos que hi coexisteixen. La mobilitat de les persones, les relacions interculturals o multiculturals, les influències culturals, l'estil de vida accelerat, la connectivitat com a necessitat, etc., són elements que es fan presents a la vida comunitària.⁴

Beck (1997, 140-141) afirma que les contradiccions de la segona modernitat s'han d'interpretar també com l'agudització de les exigències d'integració social. Cada cop són menys les persones que aconsegueixen respondre de manera òptima a les exigències d'integració, sobretot les que, en el remolí de la punyent competència del treball assalariat, figuren com a dèbils, en perill o marginades: persones sense (o amb escassa) titulació escolar, malaltes, o amb punts forts (per exemple, les habilitats motores, artístiques o manuals) poc valorats en el sistema actual. Totes elles corren el risc d'acabar en el cercle

3 Segons la versió del drama de la gran desvinculació que ofereix Daniel Cohen (citat per Bauman 2003, 151-152), la funció de l'empresa ja no és guiar, regular i controlar els seus empleats, sinó que ara és a l'inrevés: és tasca dels treballadors demostrar la seva capacitat, mostrar que aporten valors que manquen a altres empleats. Les empreses actuals paguen als empleats pel temps que se'ls exigeix treballar per a la companyia, però reivindiquen totes les seves capacitats, tota la seva vida i tota la seva personalitat. La "competència a mort" ha passat de fora a dins de les oficines de l'empresa: treballar suposa passar exàmens diaris de capacitat i dedicació, ja que els mèrits acumulats no garanteixen l'estabilitat futura. Cohen esmenta un informe de l'Agència Nacional de Condicions Laborals, on s'afirma que la "frustració, l'aïllament, la competència dominen" la situació dels empleats.

4 CIVIS I ZARAGOZA, M.; RIERA I ROMANÍ, J. (2007). *La nueva pedagogia comunitaria*. Barcelona: Nau llibres, pàg. 31.

dels exclosos per l'acció combinada de les regles d'accés. Beck (1997, 191) recomana orientar els processos educatius cap a la formació continuada, vinculant els aprenentatges amb els fets quotidians.

Alain Touraine (1996, 25) ja anticipava que hauríem de tornar a parlar de producció, de repartiment del treball col·lectiu, de prevenció de riscos, de la millora de l'ensenyament, de l'atenció mèdica, dels models de reforç de la protecció social i d'aconseguir un repartiment de jubilacions decentes, així com de la reorganització necessària de les ciutats i de la gestió d'una societat de caràcter eminentment multicultural.

Per a Bauman (2003, 100) la diferenciació entre uns països i uns altres, o entre uns individus i uns altres d'un mateix país, no només es pot explorar a través de mecanismes com la desigualtat, sinó també a partir dels processos d'exclusió social. La desigualtat fa referència a la distribució de la riquesa entre individus o grups. Les rendes es distribueixen de manera no equitativa segons els accessos als mecanismes de mercat que cadascú hagi pogut establir. A totes les societats ha existit la desigualtat, però la mundialització (o globalització) està generant un procés de polarització social entre els dos segments extrems de la població. L'exclusió social és un procés pel qual els individus o els grups queden apartats dels mecanismes d'accés a la producció.⁵

Stiglitz (2002), a *El malestar de la globalització*, coincideix a afirmar que la divisió cada cop més gran entre rics i pobres ha fet que també augmenti progressivament el nombre d'habitants del Tercer Món que viuen en la pobresa més extrema. L'autor està convençut que la globalització –a saber, la supressió de les barreres al lliure comerç i la integració major de les economies nacionals– pot ser molt beneficiosa, i que té el potencial necessari per enriquir tothom, sobretot els més necessitats, però els interessos comercials i els valors han substituït la preocupació pel medi ambient, la democràcia, els drets humans i la justícia social. Segons Stiglitz el repte més gran no s'ha de generar a les institucions sinó a les mentalitats. Si volem gaudir dels avantatges de la globalització és important que ens preocupem del medi ambient, que garantim el dret dels pobres a prendre decisions que els incumbeixen, que fomentem la democràcia i el comerç just.

5 L'esclletxa entre rics i pobres (Bauman 2003, 103) s'amplia literalment cada any, tant a dins de les societats com entre elles, a escala global i a l'interior de cada unitat estatal.

En aquest sistema interrelacionat, la pobresa pot contribuir a la degradació mediambiental, i la degradació mediambiental pot contribuir a incrementar la pobresa. La globalització ha creat una relació d'interdependència entre els habitants de les diverses parts del món. Per a milions de persones la globalització no ha funcionat, atès que la seva situació ha empitjorat encara més: han perdut la feina, han d'acceptar condicions precàries i canviants i viuen amb més inseguretat i por. Moltes persones s'han sentit cada cop més impotents davant unes forces que no podien controlar, i han vist com les seves democràcies es debilitaven i com les seves cultures en sortien malparades.

Abans de seguir la narració d'aquest apartat vull aclarir que no parteixo de la idea que la migració en general sigui un fet excepcional, més aviat al contrari, però actualment té causes en els desequilibris econòmics, polítics i ideològics. D'altra banda, el coneixement a través dels mitjans de comunicació i Internet, així com les opcions d'intercanvi que possibiliten els viatges, faciliten l'accés a qualsevol indret del món que pugui oferir unes garanties mínimes de subsistència.

La immigració és el moviment de persones que arriben a un país per establir-s'hi, després d'haver estat establertes en un altre. I es defineix *establir-se* com "fixar la residència en un lloc i desenvolupar-hi activitats per guanyar-se la vida". S'hi pot arribar per raons polítiques, temporals i permanents, familiars i individuals.

En el cas de la migració s'ha assenyalat reiteradament que la Declaració Universal dels Drets Humans, a l'article 13, estableix que tota persona té el dret a sortir del seu país d'origen, però no garanteix que se li permeti entrar al seu país d'opció. Emparant-se en aquest buit legal, els estats han establert polítiques restrictives, que en alguns moments gairebé han impossibilitat la migració legal, i que per consegüent afavoreixen la proliferació de negocis delictius, tot posant en joc la vida de moltes persones en els projectes migratoris. Amb l'objectiu d'exemplificar-ho a petita escala, a l'apartat sobre polítiques socials i educatives especifico alguns aspectes concrets sobre la legislació al nostre país.

La legislació en matèria de regularització i adjudicació de l'estatus de ciutadania a les persones que arriben al nostre país va estar condicionada inicialment pel lloc estratègic que ocupaven i pel fet que la construcció d'un espai social europeu reclamava el disseny d'una política de control de la immigració. El desenvolupament econòmic d'Europa també requeria establir criteris d'utilització de mà d'obra no comunitària, perquè la identitat

europea s'havia de definir a partir de les seves relacions amb les comunitats extracomunitàries assentades en territori europeu.

A Europa, durant la dècada dels anys cinquanta i seixanta, els països que s'havien de reconstruir van importar molta mà d'obra de les regions més pobres (habitualment de les seves colònies i excolònies). Es tractava d'una immigració afavorida des dels països europeus amb caràcter exclusivament econòmic i temporal.

Emigrar solia ser una activitat que realitzava un sol membre de la família. El model de migració per excel·lència era el de l'home jove, sense formació, estranger o treballador convidat (*Gastarbeiter* a Alemanya), que també beneficiava el país emissor perquè representava una entrada important de divises. Cal recordar que en aquella època Espanya era un país d'emigració. Tanmateix, la migració posterior a la primera dècada del segle XX no es pot conceptualitzar exclusivament segons criteris laborals i temporals, perquè hi ha criteris que responen a qüestions de desequilibris globals.

D'altra banda, es produeix un pas de la temporalitat a la residència permanentment. L'augment de la irregularitat laboral vinculada a la immigració ha estat causa de l'eclosió econòmica de certs països. Ha existit un doble discurs, pronunciat des de diferents espais. En les últimes dècades s'han flexibilitzat els mercats laborals, el món s'ha convertit en un mercat obert i els estats han tancat les fronteres als treballadors. Es flexibilitzen els mercats laborals, el món es converteix en un mercat obert i els estats tanquen les fronteres als treballadors, però ho fan de manera visible, amb lleis, tanques i controls policials. En realitat, les economies dels països desenvolupats en certs moments demanen mà d'obra en alguns sectors, en funció del seu desenvolupament econòmic, dinamisme, dels cicles de l'economia o de la situació de crisi. Del dinamisme econòmic just –o dels cicles de l'economia en relació amb la necessitat de mà d'obra–. En els darrers anys, una forta recessió econòmica a escala mundial ha situat les persones que emprenien experiències vitals per canviar i millorar les seves condicions de vida, materials i de serveis en situacions molt vulnerables, i han arribat a motivar la tornada al país d'origen.

La migració en les condicions actuals és un procés que tendeix a reduir el conjunt de drets humans, ja que quan els immigrants arriben a la seva destinació, fins i tot si obtenen la residència legal, tenen menys drets que la població autòctona. Emigrar és un projecte modern que requereix planificació, diners i el suport d'una xarxa d'immigració, no una acció

espontània i cega a causa de la desesperació, encara que les situacions de pauperització no hagin de quedar excloses de l'anàlisi.

Mai no apareix la societat receptora com a responsable de l'arribada d'immigrants al seu territori, ni tampoc de les condicions de vida al nou país. A la vegada, s'eludeixen les causes profundes de la immigració, les desigualtats Nord-Sud, la possibilitat d'accés a serveis que a les societats d'origen són inexistents, les possibilitats de millora de les condicions de vida, les possibilitats de prosperitat econòmica, educativa i social.

La migració internacional ha estat beneficiosa per al sistema capitalista, i això les economies ho saben. Pensar en la immigració només en termes de pobresa no permet entendre les societats urbanes d'avui. Els processos migratoris es recolzen en tres dimensions interrelacionades: una dimensió econòmica, una dimensió sociopolítica i una dimensió cultural.

En els processos migratoris no es tenen en compte les tres dimensions, sinó que s'emfatitza en els aspectes de control, d'una banda, i els aspectes humanitaris, d'altra. Alhora, sorgeixen discursos incompatibles en aparença. Això explica que les polítiques s'hagin orientat, d'una banda, a l'ajuda al desenvolupament i, de l'altra, a la implantació de mesures restrictives que impedeixin l'entrada de nous immigrants i persones sol·licitants d'asil polític a causa dels conflictes bèl·lics. De vegades, les polítiques que pretenien evitar la immigració, com ara les inversions en els països d'origen a partir de la cooperació, tenen en realitat l'efecte contrari.

En definitiva, no són les fronteres ni les tanques les que regulen la immigració, sinó el mercat de treball. Les lleis que promouen o dificulten la immigració incideixen sobre les condicions en què aquesta es realitza, tenen a veure amb l'assignació d'un "lloc" social, que pot justificar la desigualtat i l'exclusió a la qual són sotmesos una part dels immigrants, que procedeixen principalment dels anomenats *països del Sud*. El discurs periodístic, per exemple, però també el polític i l'educatiu, revelen fins a quin punt la imatge de la immigració no es correspon amb la realitat ni pel que fa a les xifres i a les seves característiques, com hem vist en aquest apartat, ni a les referències culturals utilitzades per explicar i fonamentar les polítiques socials i educatives desplegades en les societats receptores.

1.2. Interculturalitat vinculada a la migració

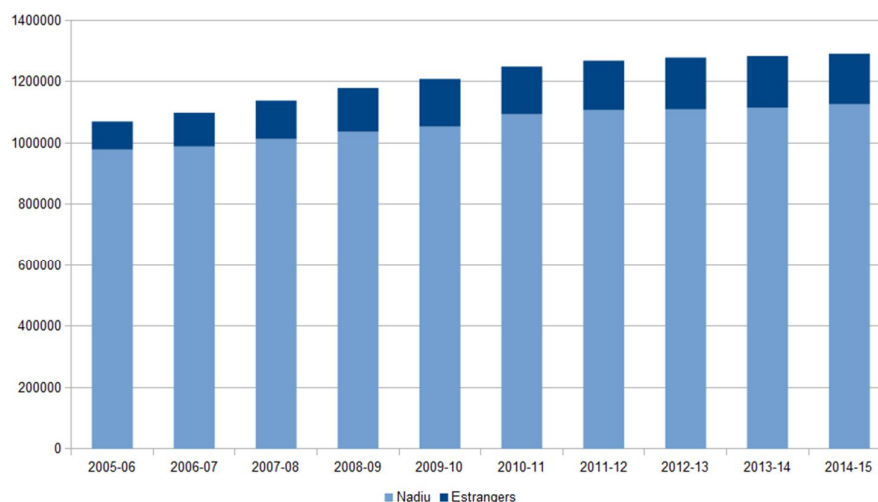
La diversitat cultural no és cap novetat, ja que històricament les societats han hagut de donar resposta a la seva diversitat. La gestió de la diversitat cultural en una societat es pot dur a terme des de diferents posicionaments polítics i ideològics. De fet, al llarg de la història observem que s'hi han donat diverses respostes en funció de les actituds del grup majoritari davant les minories.

Si ens fixem en altres experiències iniciades anteriorment constatem que el debat contemporani sobre la gestió de la diversitat s'inicia als Estats Units i el Canadà. Les societats nord-americanes d'aquests països, caracteritzades per la composició diversa de la seva població i per l'existència de minories ètniques i culturals importants, constitueixen l'entorn on es va encetar aquest debat als anys seixanta, que va cobrar una força especial a partir de la dècada dels setanta.

Als estats europeus, malgrat l'existència d'una diversitat cultural interna i la presència d'algunes minories històriques, la qüestió del pluralisme cultural no es va plantejar fins més endavant. La Segona Guerra Mundial va suposar l'inici de grans moviments migratoris (d'entrada i de sortida), molt especialment en els anys cinquanta i seixanta, tot coincidint amb la reconstrucció i l'expansió industrial dels països de l'Europa nord-occidental i la davallada dels índexs de natalitat, i l'aparició del debat va estar motivat fonamentalment per la presència de població immigrada estrangera.

Durant aquest període, l'arribada de mà d'obra estrangera procedent dels països del sud d'Europa o de les possessions colonials va transformar les societats del centre i el nord d'Europa (sobretot a l'Alemanya Federal, França, Bèlgica, Suïssa, Holanda i Àustria). És aleshores que els països europeus van veure la necessitat de desenvolupar models i polítiques propis. A Espanya i Catalunya, el desenvolupament del debat és una mica posterior, en particular a partir dels anys noranta, i està relacionat directament amb l'arribada de població de procedències i cultures diverses. Al mateix temps Europa volia pensar-se com una societat culturalment acabada, es van començar a produir moviments que fan canviar la definició de les societats i la necessitat de viure en un món interdependent amb totes les conseqüències. A partir de l'1 de gener de 1993, data de la signatura del Tractat de Schengen, Espanya i Catalunya va passar a convertir-se en un espai de lliure circulació per als ciutadans comunitaris.

Si ens centrem en la població infantil i juvenil, l'evolució que s'ha registrat a nivell estadístic de la incorporació i la inclusió d'alumnat en el sistema educatiu, en el nostre context la darrera dècada, segons les dades del Departament d'Ensenyament, queda reflectida en el gràfic següent:



Gràfic 1: Incorporació d'alumnat de procedència i cultura diversa al sistema educatiu català. Departament d'Ensenyament.

Per la inclusió social i educativa de l'alumnat s'han planificat i desenvolupat recursos en el marc del sistema educatiu i altres espais propers al sistema formal. Les societats canvien i també les formes de viure conjuntament en un món de relacions interdependents.

1.3. Economia cíclica, vulnerabilitats, crisi econòmica i polítiques d'austeritat

Un estudi dirigit per Joan Subirats⁶ fa més d'una dècada posava de manifest que el 30% de la població vivia en risc d'exclusió social. Els col·lectius més vulnerables eren les dones treballadores, els joves amb feines precàries, les persones grans soles i els immigrants sense papers. L'estudi assenyalava com a factors principals d'exclusió: l'atur sense subsidi, una malaltia o discapacitat, l'analfabetisme o un nivell formatiu baix, una situació de pobresa severa (quan els ingressos no superen el 30% de la mitjana de la població),

⁶ SUBIRATS, Joan (coord.) (2004). *Pobresa i exclusió social: Una anàlisi de la realitat espanyola i europea*. Barcelona: Fundació "la Caixa". (Col·lecció Estudis Socials, 16).

l'absència d'experiència laboral (que inclou les persones amb una feina domèstica no reconeguda) i la precarietat laboral.

Uns anys més tard, i fora de totes les previsions d'experts economistes, es va iniciar una gran crisi econòmica amb repercussions en l'economia global que ens va fer adonar que l'economia liberal i el sistema capitalista tenien efectes devastadors en l'economia, en l'acumulació de capital per part d'algunes persones i en l'augment de desigualtats cada vegada més fortes. Aquesta crisi tindria repercussions greus a escala mundial, però també en el nostre context, amb efectes nefastos sobre l'economia catalana, l'espanyola i la vida de les persones: en l'accés a la feina i en la precarització i l'augment dels nivells de pobresa de la població, especialment la més vulnerable. Aleshores, la reacció dels governs a través de les polítiques públiques es va caracteritzar per l'austeritat, fet que va provocar una situació de doble precarització. Són molts els estudis que inclouen les dades macroeconòmiques i microeconòmiques i els efectes que això ha causat en el dia a dia de les persones en situació greu de vulnerabilitat, en la infància, en les persones grans, en les situacions laborals fràgils, en les dificultats per poder sostenir les despeses de la llar i altres despeses bàsiques, etc., cosa que ha motivat l'entrada en acció de xarxes de solidaritat i la implicació de la societat civil.

La crisi econòmica ha tingut conseqüències devastadores en la societat en general i ha plantejat la necessitat d'un canvi de mirada sobre el model. Ha tingut repercussions greus en les persones més vulnerables de la societat, de vegades les que hi havien arribat com a mà d'obra per construir-se un futur més pròsper lluny de situacions d'injustícia i manca de democràcia o de les condicions mínimes quant a serveis, educació i sanitat, i que s'han acabat trobant en situacions de molta precarietat. A nivell individual, aquesta vivència ha provocat viatges de tornada al país d'origen –que, en alguns casos, estava en una situació més esperançadora i podia oferir oportunitats.

No únicament la població nouvinguda és la que ha patit les conseqüències d'aquest canvi de cicle. Segons els resultats de la recerca *Crisi, descens social i xarxes d'amistat*, elaborada pels sociòlegs Xavier Martínez-Celorrío i Antoni Marín per a la Fundació Jaume Bofill, el 30% dels catalans van viure un descens social durant els anys de crisi, del 2008 al 2012. El descens social i de renda en aquest període es caracteritza per una segmentació educativa evident, que afecta el 41% dels adults amb un nivell formatiu baix, i el 16% dels llicenciats superiors. L'any 2016, el 40% dels adults catalans vivia pitjor o en

una classe social inferior a la del seus orígens familiars. Fer reversible el descensor social és el gran repte de la societat en aquest moment. L'estudi analitza les trajectòries de classe, de renda i d'estatus a partir d'una mostra longitudinal que va seguir els mateixos individus (1.530 enquestats) entre 2008 i 2012 (a diferència d'altres recerques sobre l'impacte de la crisi que no són longitudinals).

En termes intergeneracionals, l'any 2012 el 40% dels adults vivia pitjor o en una classe social inferior a la dels seus pares. Per primer cop, el mateix any, la taxa de descens social va superar la d'ascens social. Així doncs, s'obre una nova etapa de desigualtat regressiva, imprevisible de remuntar, que ha de ser el centre de preocupació de les polítiques públiques.

Entre els joves de 25 a 34 anys, el 2012 la taxa de descens social va ser del 29%, encara que un altre 32% dels joves va millorar en benestar i va ascendir de posició social respecte la que ocupava el 2008 (quan tenien entre 21 i 30 anys). Fins a l'any 2012, el descens social a Catalunya va afectar un de cada tres adults entre 25 i 64 anys, xifra que suma un total d'1.327.000 ciutadans. El descens social va implicar totes les classes i capes socials transversalment, però *van ser les classes baixes les més castigades, amb un descens que va afectar el 35% dels membres*. Entre les capes intermèdies i la petita burgesia, el descens va arribar al 26%, i entre la classe professional experta es va moderar fins al 17%. Enmig de la crisi, el 12% dels catalans va experimentar l'ascens social. El 70% de l'ascens va estar acaparat pels menors de 44 anys. En total, el 30% dels catalans van patir un descens social durant la crisi, entre els anys 2008 i 2012.

Totes aquestes dades evidencien el canvi de cicle econòmic i la crisi permanent, amb unes conseqüències que, més enllà de tenir repercussions transitòries, també repercutiran en el canvi de model de societat i en les solucions que es busquin des de les polítiques socials i educatives.

CAPÍTOL 2: Polítiques socials i educatives

...perquè vegis que hi ha hagut un Pla educatiu d'entorn que era –que jo no vaig veure–..., però que va ser en el moment de la creació o quan hi havia mitjans i que es van començar a articular coses, però sobretot al voltant d'uns pressupostos molt generosos que donaven opció a..., a obrir molts camps de..., i moltes activitats. I això es va quedar reduït a no res durant molt de temps, la qual cosa va fer que l'Ajuntament continués... (EDULIC6, agent serveis educatius)

L'objectiu d'anàlisi d'aquest capítol és realitzar una aproximació al marc de les polítiques socials i educatives, des dels condicionants de la política europea fins a l'estudi i l'anàlisi dels plans i els programes que han determinat i determinen la política i l'acció educativa.

Es tracta d'una anàlisi global amb la finalitat de clarificar l'aparició de la normativa en què es basen les accions socioeducatives que es van implementant com a accions que configuren i condicionen la construcció de marcs de convivència intercultural comunitària. És a dir, l'objectiu és analitzar el marc que ha determinat i condicionat les polítiques públiques relacionades amb l'educació intermulticultural en el nostre context: les lleis, la normativa, els diversos plans que han servit de marc de les polítiques socioeducatives i la seva evolució.

Aquest capítol se centra en els documents a partir dels quals s'han introduït les directrius i les orientacions que possibiliten l'educació en una societat que ha esdevingut multicultural:

1. Normativa de la Unió Europea orientada a la integració de la població immigrant.
2. Normativa estatal:
 - la Constitució espanyola;
 - la Llei orgànica sobre drets i llibertats dels estrangers a Espanya, i la seva integració a la Llei orgànica d'estrangeria articulada mitjançant la Llei orgànica 2/2009, d'11 de desembre.
3. Documents que proporcionen directrius a la política socioeducativa per a la construcció de la ciutadania i la convivència intercultural des de la perspectiva autonòmica:
 - plans interdepartamentals;
 - plans educatius per a la interculturalitat del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.

2.1. Polítiques en el marc de la Unió Europea per a la integració de la població immigrant. Els tractats i els convenis internacionals ratificats per l'Estat espanyol

Arran de la Cimera Tampere (1999), la Unió Europea (UE) va establir algunes directrius a partir de les quals els estats membres van definir la necessitat de crear una política conjunta i global en termes d'immigració. Aquesta necessitat va sorgir de l'anàlisi econòmica i de la seva vinculació amb les polítiques d'importació de mà d'obra, així com de l'increment d'entrades "il·legals" als països de la UE. El document de Tampere estipula que la immigració de països tercers a la UE s'ha de considerar un fenomen necessari per a Europa, que s'incrementarà en les dècades futures a causa, principalment, del descens de la població i de l'escassetat de mà d'obra. Alguns documents de referència elaborats inicialment pel Parlament Europeu que constitueixen el conjunt de normes i dispositius jurídics que afecta la integració europea i vinculen els estats membres són:

- Comissió de les Comunitats Europees, Brussel·les, 22 de novembre de 2000: comunicació de la Comissió al Consell i al Parlament Europeu sobre una política comunitària d'immigració.
- Informe Marsella (Consell d'Europa, juliol-octubre de 2000) .
- Decisió del Consell per la qual s'estableix un programa d'atenció comunitària per lluitar contra la discriminació 2001-2006 (COM (2000) 649) .
- Carta dels Drets Fonamentals de la UE (2000/L364/01).

D'aquests documents es desprèn que els esforços se centren en la regulació de la població immigrada i en la lluita contra el racisme. En canvi, hi són escasses les referències al paper que pugui tenir l'educació a llarg termini, com a projecte intercultural, en els principis que emanen de la Carta dels Drets Fonamentals i en els objectius de les directrius generals comentades. Inicialment, això limita les possibilitats de generar i implantar programes d'educació intercultural de manera àmplia, atès que es manté la tendència a considerar la multiculturalitat com una situació de fet i a atendre les qüestions que s'hi relacionen de manera fragmentada. Es presenta, d'una banda, la integració, inclusió de les persones immigrades, i, de l'altra, el possible rebuig envers les persones nouvingudes. Un altre dels punts que cal destacar és la designació, per part del Consell d'Europa, de l'àmbit local com

un espai de cohesió i participació, de la comunitat com el lloc on la integració s'ha de fer efectiva. No obstant això, a principis de la primera dècada del 2000, els municipis tenien limitada en moltes ocasions la seva capacitat d'actuació, en part a causa de la seva poca capacitat de reglamentació i de la manca d'assignació pressupostària. Val a dir que aquest aspecte ha evolucionat de la mà dels cicles socials i econòmics.

Les directrius que emanen d'aquests documents pel que fa a les polítiques socials es plantegen com a polítiques de benestar per a tothom, d'equilibri i de compensació de les desigualtats a partir de la defensa de la llibertat i la democràcia. Es tracta, doncs, de polítiques de respecte, més que de tolerància.

2.2. Polítiques estatals

En l'àmbit de les polítiques estatals, el marc ha estat definit per dues normatives:

- la Llei orgànica sobre drets i llibertats dels estrangers a Espanya, la seva integració social i la reglamentació que la desenvolupa;
- l'Estatut de la ciutadania espanyola a l'exterior.

La Llei orgànica 5/1985, d'1 de juliol, sobre drets i llibertats dels estrangers a Espanya, més coneguda com a *Llei orgànica d'estrangeria* (LOEx), va pretendre limitar al màxim l'arribada d'immigració (fou aprovada just abans de l'ingrés d'Espanya a la Comunitat Econòmica Europea). Alhora, potenciava la immigració temporal i establia un control rígid de les entrades; els permisos de residència i de treball es concedien per a períodes curts; no incloïa el reagrupament familiar, i els drets socials hi eren pràcticament inexistents.

Aquesta primera llei, que regulava els drets i deures dels estrangers per primera vegada en molt de temps, establia el dret a l'educació de les persones estrangeres, però el limitava a les que estaven en situació administrativa regular, és a dir, als residents. En coherència amb això, la Llei orgànica del dret a l'educació (LODE), aprovada poc després, establia al primer article el dret a l'educació en igualtat de condicions per als espanyols i els estrangers residents. Tanmateix, la restricció de la llei de 1985 contravenia clarament els diversos convenis i tractats internacionals sobre drets humans que l'Estat espanyol havia signat i en els quals, com hem vist, es reconeixia a tots els menors, independentment de la seva

situació, el dret a l'educació. De fet, el reglament de 1996 que tenia per objecte desenvolupar la LOEx la contradia en reconèixer, a través de l'article segon, el dret dels estrangers a l'educació en igualtat de condicions que els espanyols, independentment de la seva situació administrativa. Més genèricament, la Declaració Universal de Drets Humans, norma que cal recordar que no és vinculant, estableix a l'article 26 que tota persona té dret a l'educació. També estableix que l'educació ha de ser gratuïta, almenys a la instrucció elemental i fonamental. L'article segon del Protocol addicional del Conveni Europeu de Drets Humans de 1952, ratificat per Espanya el 27 de novembre de 1990, és taxatiu: "a ningú se li pot negar el dret a la instrucció".

L'any 1991 es va produir una regularització en què es va atorgar el permís de residència i de treball per a una durada d'un any a 110.000 persones (aquesta experiència es va convertir en una política de regularització anual). Més endavant, a partir de 1993, es va introduir l'aprovació dels contingents –que es creu que són una regularització encoberta–. A finals de 1994 el nombre total de persones estrangeres amb permís de residència a l'Estat espanyol era de 461.363, xifra que representava l'1,2% de la població.

Les lleis posteriors (la Llei 4/2000, 8/2000, sobre drets i llibertats dels estrangers i la seva integració social a Espanya, i la Llei 2/2009 i 10/2010) també van fer referència al dret a l'educació. La Llei orgànica 4/2000 atribuïa el dret a l'educació bàsica i gratuïta a tots els joves, al marge de la situació legal (regular o irregular) dels seus pares en condicions idèntiques als nacionals, i hi incloïa l'accés al sistema públic de beques. També afirmava expressament que els immigrants podien accedir a l'educació no obligatòria (infantil per una part i universitària per l'altra) en les mateixes condicions que els ciutadans, i reservava als estrangers que posseïen el permís de residència la possibilitat d'accedir a llocs de treball de docència i investigació, d'acord amb les condicions legals, així com de crear i dirigir centres escolars.

La Llei 4/2000 va fer una aposta clara per l'empadronament com a procés d'integració i regularització de la immigració il·legal. Així doncs, la inscripció al padró va esdevenir el pas suficient per accedir a diverses prestacions públiques, a banda de ser una referència eficaç per obtenir el permís de residència. Constitueix la llei més progressista fins al moment per la claredat amb què expressava la igualtat dels immigrants i els ciutadans en el dret a l'educació, incloent-hi el sistema de beques i títols.

En la disposició transitòria primera d'aquesta llei es va aprovar la regularització de totes les persones que es trobessin en territori espanyol abans de l'1 de juny de 1999 (Reial decret 239/2000, de 18 de febrer). El fet que moltes persones quedessin excloses d'aquesta regularització va provocar l'organització de tancaments i protestes a diverses esglésies i indrets de la ciutat de Barcelona.

L'any 2004 el nou Govern va optar, a través del nou text reglamentari, per obrir les possibilitats de regularització tant a través d'una nova regulació de l'arrelament com d'un procés especial de regularització extraordinària. D'aleshores ençà, la millora de la gestió administrativa constitueix un dels reptes fonamentals de la política d'immigració a Espanya.

La Llei de drets i llibertats dels estrangers, en la seva redacció actual, contempla algunes opcions cabdals en matèria d'accés a la residència regular a Espanya. La primera, fonamental, és l'èmfasi en la necessitat d'una entrada regular mitjançant un visat de residència i del posterior manteniment constant de la situació de regularitat. El nou reglament configura l'arrelament com una via important de regularització, i en aquest sentit desplega una política de regularització diferenciada del Govern anterior. La nova configuració de l'arrelament (i d'altres permisos excepcionals) en el reglament de 2004 es planteja com una de les opcions fonamentals del nou text i marca possibilitats de regularització més àmplies.

Una vegada acabat el procés especial de regularització, i amb l'entrada en vigor del Reial decret 2393/2004, es van limitar les possibilitats de regularització de població. El motiu en va ser que es va eliminar l'accés al permís de residència a les persones que acreditessin una estada d'almenys cinc anys o que haguessin estat titulars d'un permís que no haguessin pogut renovar (com ara els cònjuges de residents o els pares d'un menor espanyol).

Amb el nou reglament, les úniques vies legals de regularització per a persones que viuen al país són:

1. L'arrelament de tres anys, més un contracte de treball, més l'existència de vincles de primer grau amb residents legals o el certificat de serveis socials d'integració a la societat.

2. L'arrelament laboral de les persones que demostrin, amb un certificat de la Inspecció de Treball o alguna sentència d'un jutjat social, que han treballat almenys durant un any amb un o més ocupadors.

Els requisits legals, a banda de dificultar la comprensió dels contextos, es converteixen en condicionants de la vida que posen les persones immigrades en una situació de desigualtat temporal o permanent pel que fa als seus drets i deures.

L'escola, l'educació formal, és un dels primers espais de convivència i de construcció de pertinences diverses i d'un horitzó d'igualtat d'oportunitats. L'educació és, sens dubte, un element fonamental en la formació de totes les persones. Així doncs, malgrat l'existència de canals i de normatives i directrius legals des de la institució educativa, cal continuar vetllant per la qualitat dels serveis i els recursos que s'hi destinen.

Els ajuntaments, en tant que punt de recepció de la població immigrada, es consideren responsables d'acompanyar l'educació, la sanitat o la recerca d'un habitatge. La intenció d'aquest acompanyament, seguint les directrius dels plans no passa per la creació de noves estructures, sinó pel reforç de les existents per tal que la millora dels serveis repercuteixi en tota la població.

La reforma important de la LOEx, articulada mitjançant la Llei orgànica 2/2009, d'11 de desembre, va adaptar la normativa d'estrangeria a les competències estatutàries en matèria d'estrangeria: acollida i integració (informes d'estrangeria) i autoritzacions inicials de treball per a les comunitats autònomes que ho incloïen expressament en els seus estatuts d'autonomia.

El 28 de gener de 2014, el Govern català va aprovar el Pla de protecció internacional a Catalunya. La Generalitat es va dotar per primera vegada d'un document estratègic, amb objectius i actuacions, en l'àmbit del dret d'asil, el refugi i la protecció subsidiària de les persones perseguides per motius de raça, religió, nacionalitat, opinions polítiques, pertinença a un grup social, gènere o orientació sexual.

2.3. Polítiques autonòmiques

El marc normatiu a Catalunya⁷ ha estat constituït per:

- l'Estatut d'autonomia de Catalunya;
- la Llei d'acollida de les persones immigrades i de les retornades a Catalunya;
- la Llei reguladora de les bases de règim local, el text refós de la Llei municipal i de règim local de Catalunya, i la recent Llei de racionalització i sostenibilitat de l'administració local;
- els plans interdepartamentals i el Pacte Nacional per a la Immigració.

L'any 1990, les entitats van començar a fer front a la Llei de drets i deures de 1985, que havia sorgit de l'exigència de la Unió Europea de tancar fronteres. La resposta de la Generalitat de Catalunya va ser confeccionar diversos plans interdepartamentals, en el marc d'una filosofia intercultural i en un marc de coordinació i participació des d'on es van realitzar diverses actuacions:

- Des de la perspectiva individual: escolarització, atenció sanitària, formació professional, desplegament de les polítiques socials generals, acollida i acostament a la xarxa pública.
- Des de la perspectiva comunitària: plans territorials d'immigració, sensibilització i participació.

El 1992 es va crear la Comissió Interdepartamental d'Immigració. Encara que segons la Constitució la competència en matèria d'immigració correspon a l'Estat, la Generalitat també havia de definir alguns aspectes.

El primer Pla interdepartamental d'immigració 1993-2000 es va aprovar el 1993, i va ser la primera experiència d'aquest tipus a l'Estat espanyol. El text donava instruccions sobre

7 Per a la construcció d'aquest apartat s'ha seguit la síntesi de les polítiques socials i educatives presentades per: LLEVOT CALVET, N. (2011) a "Políticas educativas de inmigración en Cataluña y su reflejo en una escuela". A: F. J. García Castaño; N. Kressova (coord.). *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía*. Granada: Instituto de Migraciones, pàg. 1585-1594.

quin havia de ser el marc d'actuació i definia quins havien de ser els òrgans de coordinació i participació de la societat civil.

El segon pla va ser el Pla interdepartamental d'immigració 2001-2004, que va incorporar un total de 133 programes d'actuació classificats, en funció de l'àmbit d'acció, en quinze matèries o eixos. Els seus objectius principals eren la prevenció, la transversalitat, la coordinació, la cooperació interadministrativa i la corresponsabilitat amb els agents socials i econòmics. Alhora, va definir com a línia d'acció la recerca del consens amb tot tipus d'entitats i associacions, especialment les que estan representades al Consell Assessor de la Immigració. El Pla incloïa una aproximació demogràfica, econòmica, jurídica i operativa a la immigració estrangera a Catalunya. Fonamentalment, destacava els programes relacionats amb l'àmbit de l'educació, la cultura i el benestar social: col·laboració institucional, esport i lleure, formació d'adults, formació professional, llengua i identitat catalanes, menors desemparats, sensibilització.

El tercer pla va ser el Pla de ciutadania i immigració 2005-2008, de l'any 2006. Els òrgans competents en la matèria eren la Secretaria per a la Immigració, que és l'òrgan encarregat d'elaborar els plans, la Comissió Interdepartamental d'Immigració i el Consell Assessor d'Immigració, que és un òrgan consultiu. El tercer Pla interdepartamental va plantejar alguns reptes antics i altres de nous:

- Disminució de la irregularitat (competència estatal).
- Adequació dels serveis públics a la nova realitat.
- Augment del coneixement i la sensibilitat de la població en general.
- Promoció social a través de la inserció i la millora laboral i social.
- Promoció del sentiment d'identitat compartida.

El Pla pretenia incidir en el concepte de *ciutadania*, i per fer-ho va definir els tres objectius següents:

- Preparar la societat catalana i les seves institucions per fer front als reptes de la immigració.
- Disposar dels instruments necessaris per garantir la igualtat d'oportunitats de tots els ciutadans de Catalunya.

- Promoure la participació de la població immigrada en tots els àmbits de la vida social, cultural i política.

En aquest marc d'intervenció, es va dur a terme una intervenció comarcal amb vint-i-sis plans comarcals d'integració que inclouen:

- Accions de formació i sensibilització de la realitat migratòria.
- Accions de mediació intercultural i traducció (vint-i-quatre comarques amb mediació i trenta-cinc llengües disponibles).
- Coordinació interinstitucional: política, tècnica i de participació social.

Les polítiques socials s'han de plantejar com una possibilitat de millora en general. Els diferents plans van recollir totes les dades i van incloure documents d'avaluació dels plans de treball.

En el període d'execució del Pla de 2005, concretament el 19 de desembre de 2008, es va signar el Pacte Nacional per a la Immigració, que va modificar el context institucional català de les polítiques públiques d'integració. El Pacte Nacional per a la Immigració és un gran acord consensuat que va definir les directrius de les polítiques públiques migratòries de Catalunya. Aquest pacte de país va ser signat pel Govern de Catalunya, els grups parlamentaris (Convergència i Unió, Partit dels Socialistes de Catalunya-Ciutadans pel Canvi, Esquerra Republicana de Catalunya i Iniciativa per Catalunya Els Verds-Esquerra Unida i Alternativa), les organitzacions associatives locals més representatives de Catalunya, els agents econòmics i socials, i les entitats membres de la Taula de Ciutadania i Immigració en representació del teixit associatiu vinculat a la gestió de la immigració.

El Pacte Nacional per a la Immigració (PNI, 2008) definia la societat catalana com una societat diversa i apostava per la cohesió, resultat de la construcció d'un projecte comú compartit, nascut de la participació de tothom i presidit per la defensa dels drets individuals i col·lectius. Establia els consensos necessaris per gestionar el fet migratori, mantenir la cohesió social i millorar els nivells del benestar de tota la població catalana. S'estructurava en tres eixos fonamentals: la gestió dels fluxos migratoris i l'accés al mercat de treball, l'adaptació dels serveis públics a una societat diversa, i la integració en una cultura pública comuna. El mes de març de 2012 la Comissió de Seguiment del Pacte Nacional per a la Immigració va aprovar per unanimitat un document de renovació i actualització del consens.

Seguidament es va elaborar el Pla de ciutadania i immigració 2009-2012, en què es van concretar les mesures i accions per als quatre anys següents que ja preveia el PNI, tot agrupant-les en tres gran blocs: polítiques d'estrangeria, polítiques per afavorir la igualtat d'oportunitats, i polítiques d'integració i arrelament a la nova societat, adreçades a fomentar la integració en una cultura pública comuna. A diferència dels plans anteriors, aquest es va desenvolupar en el marc competencial que estableix el nou Estatut d'autonomia de Catalunya, alhora que afrontava una gran heterogeneïtat de procedències de la immigració, unes situacions jurídiques molt diverses i un context socioeconòmic diferent.

El Pla de ciutadania i de les migracions: horitzó 2016 va posar èmfasi en les polítiques migratòries, l'emigració i el context econòmic al voltant dels eixos següents: identificació-integració, convivència i cohesió social, infància i joventut, i transició nacional.

Una anàlisi de la terminologia emprada en els plans ens permet observar l'evolució conceptual següent:

Pla	Període	Evolució conceptual
Primer: Pla interdepartamental d'immigració (1993)	1993-2000	integració, interculturalitat, transversalitat, normalització
Segon: Pla interdepartamental d'immigració (2001)	2000-2004	integració, interculturalitat, transversalitat, cohesió social i convivència
Tercer: Pla de ciutadania i immigració (2006)	2005-2008	ciutadania, acollida i participació
Quart: Pla de ciutadania i immigració (2010)	2009-2012	integració, arrelament, context socioeconòmic (crisi)
Cinquè: Pla de ciutadania de les migracions: horitzó 2016 (2014)	2012-2016	integració, retorn, formació, convivència

Taula 1. Evolució conceptual dels plans i polítiques.

Les normatives legals i la construcció de marcs polítics per a l'acció han possibilitat el desenvolupament de polítiques i accions per donar resposta a les situacions emergents en cada moment. Amb l'anàlisi prèvia i la definició de les línies d'actuació, s'han anat desplegant actuacions en l'àmbit local, en el context català, molt sovint acompanyades d'orientacions formatives i de construcció impulsades per la Diputació de Barcelona. Els plans comprenen les accions proposades per cada període, on s'han anat prioritzant estratègies i reptes i s'ha anat evolucionat a nivell de llenguatge formal, ja que s'ha passat de parlar d'integració en un sentit assimilacionista a usar conceptes com *inclusió*,

convivència, cohesió social, ciutadania i participació, que tenen un sentit major de construcció de comunitat i pertinença.

Per completar aquesta anàlisi he plantejat un estudi amb més profunditat dels plans a partir dels seus conceptes i categories, amb el propòsit d'analitzar la seva evolució conceptual i contrastar el canvi en els conceptes i la seva vinculació amb les pràctiques.

2.4. Polítiques educatives a Catalunya

En l'àmbit de les polítiques socials, la incorporació de persones a la societat ha implicat plans i accions que al mateix temps s'han anat alineant als canvis que s'han introduït en la polítiques educatives, pels efectes de la incorporació d'alumnat en el sistema educatiu, especialment a la xarxa pública. Aquest ha constituït un repte inqüestionable per a l'administració educativa i per als centres escolars.

La dinàmica que s'ha seguit per a la distribució de l'alumnat que arribava ha comportat més presència d'alumnat a la xarxa pública que a la privada i més concentració en determinats centres. S'ha anat ampliant la representació de països i s'ha mantingut la tendència numèrica, amb més alumnat de procedència llatinoamericana i de l'àrea del Magrib.

A Catalunya s'ha passat d'una etapa d'observació a una fase d'organització dels diversos nivells de l'Administració amb l'objectiu de dur a terme una intervenció eficient. Les primeres polítiques educatives van suposar l'adopció de polítiques compensatòries, però van donar pas a un interès per la cohesió social i la interculturalitat.

2.4.1. Organismes responsables a Catalunya

Des que a principis de 1981 es van transferir les competències d'educació a Catalunya, la Generalitat va iniciar el camí de l'estructura organitzativa actual. Inicialment es va desenvolupar el Programa d'educació compensatòria, malgrat que avui dia la intervenció amb l'alumnat nouvingut és a mans de la Direcció General d'Innovació i, més concretament, de la Direcció General de Llengua i Cohesió Social, que és responsable de les actuacions i que dirigeix els equips de treball de llengua i cohesió social (LIC). Les seves funcions són:

- Facilitar elements de reflexió per aconseguir una escola oberta, solidària i de qualitat per a tot l'alumnat en el marc de la societat catalana i davant els reptes de la immigració.
- Consolidar la llengua catalana com a llengua vehicular de l'ensenyament i la comunicació en els centres educatius i com a eix vertebrador del projecte en un marc plurilingüe.
- Impulsar i planificar programes i actuacions per al desenvolupament de l'educació intercultural, basada en el coneixement de la cultura pròpia i de les altres cultures, i el respecte a la diferència i els valors cívics i democràtics en un marc de bona convivència.
- Elaborar criteris i promoure actuacions per fomentar la inclusió escolar i garantir la igualtat d'oportunitats de tot l'alumnat i prevenir qualsevol tipus de marginació.
- Promoure actuacions que permetin el treball en l'entorn escolar i altres actuacions transversals, mitjançant el foment de la col·laboració i la coordinació entre tots els agents implicats en l'educació.
- Definir criteris per a la formació contínua del professorat, els equips directius o els professionals que fan recolzament en els centres pel que fa a la didàctica i l'ús de la llengua, l'educació intercultural i la cohesió social.
- Impulsar l'elaboració, la selecció i la difusió de materials específics; realitzar estudis i investigacions sobre llengua, interculturalitat i cohesió social en el marc dels procediments generals de l'avaluació del Departament d'Ensenyament.
- Impulsar i promoure actuacions que facilitin la col·laboració i la coordinació en l'àmbit de l'ensenyament de la llengua.

Les idees anteriors s'han portat a la pràctica a partir de l'elaboració de plans d'acollida per a la integració de tot l'alumnat en els centres, de la definició del projecte lingüístic del centre, el desenvolupament de l'educació intercultural (tot potenciant la consciència d'igualtat entre l'alumnat, el coneixement de les diferents cultures presents en els centres i la cultura del diàleg i la convivència), de la creació d'aules d'acollida i de tallers d'adaptació escolar (TAE), de la potenciació de plans d'entorn i de la formació dels professionals dels centres.

2.4.2. Legislació i impacte dels canvis polítics

D'ençà que, amb el Partit Socialista Obrer Espanyol (PSOE) i Convergència i Unió (CiU) al govern d'Espanya i de Catalunya, respectivament, a finals de 1990 es va signar un conveni

pel qual el Ministeri d'Educació espanyol cedia la gestió del Programa d'educació compensatòria al Departament d'Ensenyament de la Generalitat, amb l'objectiu de contribuir a la integració plena de l'alumnat amb problemes de marginació social, Catalunya ha assumit la gestió de la política educativa adreçada a l'alumnat estranger. El Programa d'educació compensatòria va anar desviant a poc a poc l'atenció –que arribaria a ser exclusiva– a la població escolar gitana i d'origen immigrat. Posteriorment va aparèixer el discurs intercultural, que va fonamentar el Programa fins a la seva desaparició, que va donar lloc a la creació i el desenvolupament del pla LIC i dels seus equips de treball.

L'any 1992, el Departament d'Ensenyament, en definir el currículum de l'educació primària i secundària obligatòria, ja va fer referència a la interculturalitat. El Departament es va alinear amb un projecte educatiu que seguia la tendència d'una societat intercultural. Tanmateix, no va ser fins al 1993 que es va aprovar el punt de partida que suposaria la concreció posterior de l'aposta intercultural: el Pla interdepartamental d'immigració (Departament de Benestar Social, 1993), que preveia actuacions del Departament d'Ensenyament, a més d'altres departaments, en l'àmbit de la interculturalitat, concretament en la formació de formadors.

Un dels motius del desenvolupament del discurs intercultural a Catalunya va ser, d'una banda, l'increment notable de l'alumnat d'origen estranger a les aules, sobretot als centres públics, i, de l'altra, la influència de les polítiques de la Unió Europea, que al llarg dels cursos 1993-1994 i 1995 va fer públiques diverses orientacions i resolucions del Consell de la UE sobre la resposta als problemes del racisme i la xenofòbia. En aquell moment, la resposta donada per l'administració catalana a la diversitat cultural a l'escola va ser mantenir pràcticament intacte el currículum oficial i limitar la pràctica pedagògica del professorat a les línies curriculars que imposava la institució escolar des d'una mirada homogènia. Les aportacions del Programa d'educació compensatòria van ser la llavor del model que es desenvoluparia posteriorment, que va implicar cursos de formació sobre educació intercultural; recolzament de moviments, associacions i institucions diverses; convenis i recolzaments de caràcter internacional, i creació de materials i recursos per al professorat (Llevot, 2005).

Els programes del Pla interdepartamental d'educació que més han centrat l'acció en l'educació intercultural són:

- Programa d'educació compensatòria.
- Pla d'acollida.
- Tallers d'adaptació escolar, que s'emmarquen en del Pla d'educació 2000-2004, en l'àrea d'atenció a la diversitat i als alumnes amb necessitats educatives específiques.
- Pla d'actuació per a l'alumnat de nacionalitat estrangera 2003-2006, que fa esment a la participació necessària dels agents socials.

El Programa d'educació compensatòria

El desenvolupament del Programa d'educació compensatòria, dependent de la Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa, es defineix com un programa que:

[...] facilita la plena integració escolar dels alumnes que pertanyen a minories ètniques o presenten un risc de marginació social.

Aquest Programa es va iniciar a Catalunya en el curs 1983-1984 amb l'objectiu d'afavorir la integració social de les "minories ètniques", en particular alumnes gitanos i àrabs, considerats amb major risc de marginació social.

El curs 1998-1999, el Programa disposava de seixanta-set mestres i cinc treballadors socials a tot Catalunya que intervenien en un total de tres-cents centres. Les comarques del Barcelonès, el Baix Llobregat, el Vallès Occidental i les ciutats de Girona i Tarragona són les que tenien un nombre major de professionals adscrits. Algunes de les accions bàsiques del Programa van ser:

- Orientar els centres en l'elaboració del Pla d'acollida.
- Aportar materials didàctics adaptats.
- Col·laborar i assessorar en activitats de formació del professorat.
- Informar de les convocatòries d'ajuts econòmics i dels processos administratius de matriculació.
- Aconseguir una bona relació família-escola.

El Pla d'acollida en els centres educatius

En el marc del Pla d'acollida es duen a terme accions de tipus local o de zona, a través dels TAE (tallers d'adaptació escolar), on s'agrupen alumnes de diversos centres. Els continguts que es desenvolupen en el Pla d'acollida són els següents:

- Elaboració d'activitats i estratègies d'inserció escolar.
- Definició de recursos humans i materials curriculars.
- Estructuració d'activitats encaminades a l'aprenentatge de la llengua amb l'objectiu de facilitar i accelerar la incorporació de l'alumnat a les activitats ordinàries del centre.
- Realització d'una adaptació curricular si és necessari.

Els TAE: tallers d'adaptació escolar i aprenentatge instrumental bàsic

Els TAE eren un recurs de caràcter extraordinari i temporal, de manera que els centres l'han d'introduir al Pla d'acollida junt amb altres actuacions encaminades a la incorporació normalitzada de l'alumnat estranger al sistema educatiu. La permanència en aquests tallers tenia com a prioritat l'adquisició de "competències bàsiques de comunicació". No obstant això, s'hi treballen altres aspectes curriculars destinats a "atendre els dèficits d'escolarització i aprenentatges bàsics".

Amb la publicació de l'*Eix transversal sobre educació intercultural*, l'any 1996, es va fer una aposta més clara per avançar cap a un model de gestió intercultural. En aquest document, el Departament d'Ensenyament s'afirmava en la convicció que l'educació ha de preparar les noves generacions per a la vida en la societat catalana, finalitat que implica desenvolupar en l'alumnat un conjunt d'actituds i aptituds respecte a la cultura pròpia i la diversitat cultural existent a la societat i l'escola, a saber: arrelament a la comunitat; obertura, respecte i diàleg; tolerància i sentit crític; convivència i superació constructiva dels conflictes; empatia i afirmació de la identitat pròpia. En aquest marc s'invitava el professorat a introduir aquests plantejaments a les escoles i a no veure'ls com una sobrecàrrega que genera problemes i estrès afegit a la tasca docent. L'educació intercultural es defineix per a tot l'alumnat amb l'objectiu d'aconseguir la competència cultural dels centres.

La comprensió del discurs intercultural va ser difícil, ja que s'havien d'articular les pràctiques anteriors, essencialment assimilacionistes, i els canvis que suposava la traducció a la praxi del discurs intercultural. Això va comportar que el professorat proposés poques pràctiques i orientacions noves, realment interculturals, i que quan ho feia es basés en la dinamització d'accions escolars al voltant d'altres cultures sense massa reflexió prèvia, tot caient, de vegades, en el *folklorisme*. Es considerava que aquesta qüestió concernia bàsicament els centres que tenien el problema (Llevot, 2011).

Els discursos interculturals s'han anat incloent en els diferents plans d'acció i les polítiques de gestió de la diversitat, ja des dels anys noranta, en un principi des de la necessitat d'integració, amb diferents matisos, els darrers anys des de les polítiques es fa referència a la inclusió social, la ciutadania i la convivència.

L'any 2004, quan a la Generalitat hi havia un govern tripartit d'esquerres (Partit Socialista de Catalunya, Esquerra Republicana de Catalunya i Iniciativa per Catalunya-Verds), en la lògica de pensament del que poc després seria el Pla de ciutadania i immigració 2005-2008, es va aprovar el Pla de llengua i cohesió social, que va suposar la desaparició del Programa d'educació compensatòria. El Pla va iniciar el seu camí durant el curs 2004-2005, amb la creació dels equips LIC, que serien els representats màxims del canvi en l'àmbit educatiu. Un dels eixos principals del document era el de la cohesió social, que esdevindria l'orientació de la Generalitat a partir d'aleshores. La cohesió ha de sorgir del reconeixement de la pluralitat existent, de la voluntat de construir vincles de solidaritat i de fomentar la convivència ciutadana segons els valors democràtics. En aquest marc, l'educació intercultural esdevé necessària a tots els centres –s'insisteix que no es tracta d'una educació enfocada a la diversitat cultural entesa com a immigració, sinó que va més enllà i deixa obertes les possibilitats d'actuació–. Els docents, doncs, s'han de formar per adequar les seves competències a la nova realitat.

A partir del Pla de llengua i cohesió social es van posar en marxa els plans educatius d'entorn, a partir de la potenciació i la difusió de bones pràctiques, la millora de la formació dels docents i de l'acollida en els centres escolars, etc.

L'objectiu general del Pla de llengua i cohesió social és potenciar i consolidar la cohesió social, l'educació intercultural i la llengua catalana en un marc plurilingüe. Es planteja els objectius específics següents:

- Consolidar la llengua catalana i l'aranès, si escau, com a eix vertebrador d'un projecte plurilingüe.
- Fomentar l'educació intercultural basada en la igualtat, la solidaritat i el respecte a la diversitat de cultures, en un marc de diàleg i convivència.
- Promoure la igualtat d'oportunitats per tal d'evitar qualsevol tipus de marginació.

A partir de la millora constant de les actuacions, la coordinació i cooperació entre diferents institucions, la descentralització, la normalització, la participació i corresponsabilització.

S'assenyalen com a punt fort les activitats complementàries i extraescolars, encara que de vegades en aquests contextos la presència d'alumnat no sigui prou significativa per motius diversos, com ara la concepció cultural o el rol de la dona en determinats col·lectius. S'apunta també que hi ha molts punts febles, de manera que les dificultats i els esforços són importants a nivell de coordinació, de posició del professorat davant la nova realitat, de diversitat cultural i de formació i escolarització de procedència, de vulnerabilitat social i econòmica –que sovint implica la confluència de bones voluntats perquè l'alumnat pugui seguir una escolarització adequada.

El Pla també subratlla l'efecte de l'entorn de la comunitat de pertinença com una variable que cal considerar, tant per aprofitar-ne els aspectes favorables com per evitar la minimització d'elements que poden dificultar la inserció de l'alumnat. Apuntant que l'entorn té possibilitats i inconvenients.

Respecte a l'entorn, els punts forts no són massa significatius, en canvi, pel que fa als punts dèbils s'observa la necessitat d'intervenció o de millora, ja que els efectes possibles poden tenir repercussions de fractura, manca de diàleg o riscos de marginació. El fet és que molta població arriba en condicions de vulnerabilitat a tots els nivells importants (una altra qüestió és com es van resolent aquestes i com es van situant les persones), i hi ha la necessitat de coordinar i optimitzar recursos i esforços, que haurien d'haver estat facilitats pel Pla interdepartamental d'immigració i els plans comarcals i municipals.

Una altra peculiaritat que es produeix a Catalunya és el desconeixement de la realitat catalana per part de molta població immigrant (desconeixement de l'existència d'una llengua, una cultura i unes institucions pròpies) i la percepció de la poca necessitat de l'ús

de la llengua catalana per a la vida diària, unida a una actitud lingüística de la gent del país que renuncia sovint a l'ús de la llengua pròpia i no dóna oportunitats d'ús del català a les persones nouvingudes.

Com es pot observar, existeix una preocupació –diríem que gairebé prioritària– pels aspectes lingüístics en la integració de l'alumnat de procedència i cultura diversa. D'acord amb els principis del Pla 2003-2006, es defineixen deu línies d'actuació:

1. Escolarització de l'alumnat i informació sobre el nostre sistema educatiu i els trets bàsics de la nostra cultura.
2. Creació i adaptació de materials específics per a la detecció de necessitats, atenció i seguiment.
3. Creació i adaptació de materials específics d'àmbit curricular.
4. Actuacions per a la difusió d'aquests materials.
5. Formació del professorat i altres professionals del sistema educatiu.
6. Col·laboració i coordinació entre diferents serveis de la Generalitat i altres institucions.
7. Optimització dels recursos dels centres i adaptació d'experiències concretes per a l'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua.
8. Optimització d'experiències concretes per a la incorporació de l'alumnat al currículum ordinari.
9. Optimització i sistematització de les accions de suport per a l'ensenyament i aprenentatge de la llengua i de les altres matèries del currículum.
10. Beques i ajuts (als centres i directament a l'alumnat per a la realització d'activitats específiques, colònies, etc.).

Per a l'articulació del Pla es va preveure crear una comissió específica liderada per la inspecció educativa. El cos del text va deixar flexibilitat per a la seva composició, establint que havien de ser professionals del Programa d'educació compensatòria i del Servei d'Ensenyament del Català encarregats d'impulsar i coordinar totes les activitats, junt amb altres membres que el president considerés oportú, i representants d'altres organismes o d'entitats corporatives o socials. La comissió havia d'elaborar un pla estratègic específic de la zona. Alhora, assumia el lideratge en el sector, responia dels resultats i garantia la col·laboració adequada amb la comissió d'escolarització de la zona.

Posteriorment, a principis de 2008, el Departament d'Educació va fer una aposta polèmica en crear un sistema d'acollida immediat en espais transitoris per a l'alumnat que arribava un cop iniciat el curs escolar. La proposta, que es va posar en marxa durant el curs 2008-2009 en poblacions amb una presència elevada de persones d'origen estranger, pretenia intensificar l'atenció global a l'alumnat i les famílies i complementar les aules d'acollida amb la creació de centres per ubicar l'alumnat que anava arribant, on rebia classes de català i castellà, d'hàbits socials, de drets i deures, etc. La temporalitat de l'estada en aquests centres és un element important però poc concretat –de fet, poques qüestions relacionades amb aquesta nova proposta ho han estat– i, malgrat que es plantejava com a temporal, es podia allargar en funció de la situació existent en determinats centres, diverses veus (SOS Racisme, part dels especialistes en educació i altres agents) van afirmar que es tractava d'una mesura segregacionista.

La pressió a les aules –fins i tot les d'acollida– va portar a optar per la segregació de l'alumnat que acabava d'arribar. Tot i que no es va fer una anàlisi en profunditat del desenvolupament de l'experiència, es va arribar a la conclusió que la segregació de curta durada no és adequada per incorporar l'alumnat, ja que allarga la seva normalització, encara que descongestiona temporalment la situació i sempre existeix la por que pugui allargar el procés d'iniciar l'aprenentatge de la llengua i la interacció amb la llengua i la cultura catalana.

D'altra banda, també hi ha experiències d'èxit que construeixen equips. En alguns centres on es podien preveure dificultats s'ha aconseguit generar dinàmiques d'èxit a partir de sinergies entre els docents i les associacions de famílies, i han esdevingut referents per a altres centres o realitats semblants.

Tal com hem pogut constatar, les polítiques i les accions per a l'educació i l'adquisició de la llengua evolucionen a partir d'un model segregacionista en la intervenció educativa més contextual orientada a l'aprenentatge de la llengua amb accions immerses en les actuacions quotidianes de la realitat educativa dels centres. En l'apartat següent faré una referència breu al model lingüístic introduït per a l'aprenentatge de la llengua per donar resposta a les necessitats lingüístiques de l'alumnat que s'incorpora al sistema educatiu a Catalunya.

2.4.3. La política lingüística en educació

A partir de la Constitució de 1978, l'administració catalana va iniciar un procés de normalització lingüística amb l'objectiu de superar el desavantatge de la llengua catalana respecte la castellana en l'àmbit administratiu, els mitjans de comunicació i el sistema escolar. Dins de l'escola es va crear el Programa d'immersió lingüística, destinat a l'escolarització de l'alumnat de primer cicle, que utilitzava el català com a llengua de comunicació principal. El Programa també es dirigia a l'alumnat d'origen estranger que entrava a l'escola. L'any 1996 es va aprovar el Programa d'incorporació tardana, per a la incorporació de l'alumnat no catalanoparlant a partir del cicle mitjà d'educació primària. Aquest Programa anava adreçat a l'alumnat que no havia tingut un contacte previ amb la llengua catalana i consistia a estudiar català des del primer any.

Les aules d'acollida són les representants màximes de la línia d'intervenció adoptada per a l'acollida i l'acompanyament de l'alumnat estranger. L'aula d'acollida, que té una mida variable segons el centre, té assignat un professor (el tutor d'aula) que rep formació i assessorament des dels equips LIC i que té com a objectiu principal incorporar a l'aula ordinària l'alumnat no coneixedor d'alguna de les llengües oficials. El tutor de l'aula d'acollida i de l'aula ordinària treballen conjuntament per a la incorporació de l'alumnat a l'aula ordinària.

La Llei d'educació de Catalunya, del 17 de juliol de 2009, manté la direcció iniciada fins aleshores, ja que a l'article 10 especifica el dret i el deure de conèixer les llengües oficials i, concretament, el català (que, com indica l'article 11, constitueix la llengua vehicular i d'aprenentatge de Catalunya). En aquest sentit, les activitats educatives, el material didàctic, els llibres de text, les activitats d'avaluació, els materials i els mòduls del currículum han d'estar escrits en català, a excepció dels materials de llengua i literatura castellana i estrangera. A Catalunya no existeix una xarxa educativa doble o triple per motius lingüístics –com succeeix, per exemple, a Quebec–, sinó que es tracta d'un sistema educatiu únic del qual sovint s'han destacat els beneficis que representa per a la cohesió social, la cultura i la identitat de Catalunya el fet d'incorporar una llengua comuna.

En certs moments aquest model no ha estat exempt de polèmiques, però segueix essent el model pel qual s'ha apostat des de la legislació educativa amb totes les seves virtuts i controvèrsies.

2.4.4. La formació del professorat

La formació inicial dels docents en el camp de la diversitat cultural impartida a les facultats de Ciències de l'Educació (a través de matèries obligatòries i optatives que aprofundeixin en l'anàlisi i la intervenció en contextos multiculturals) ha estat més aviat escassa al llarg dels anys, però sí que s'ha anat introduint en els plans docents dels diferents ensenyaments de les universitats. El Departament d'Ensenyament proposa formació específica i a partir dels equips LIC.

Un altre àmbit d'interès és l'actitud dels docents davant la diversitat, però sobretot davant els canvis discursius recents. Anys enrere, autors com Garreta (2003) van posar de manifest que el discurs intercultural, que en general es creu que ha de ser un referent a totes les escoles, se sol entendre més o menys en funció, principalment, de la formació rebuda, encara que això no impliqui que posteriorment se sàpiga traslladar a l'aula o a la pràctica. L'escassa formació inicial i la no massa freqüent educació permanent del professorat contribueix a alimentar la fractura existent entre el discurs i les pràctiques.

Els canvis implementats en un període relativament curt han implicat modificacions i han permès una incorporació de l'alumnat en un sistema general en crisi amb condicionants contextuals difícils. Malgrat tot, la valoració global àmplia que se'n fa en general sol ser positiva.

Al capítol següent entrarem a aprofundir en el discurs teòric per la interculturalitat educativa, la relació entre l'educació i la cultura i els conceptes teòrics que han condicionat els marcs d'actuació. El desplegament de les polítiques socials i educatives requereix introduir noves mirades, replantejar l'eficàcia de les que s'han aplicat i buscar noves fórmules per donar resposta als reptes actuals: la igualtat d'oportunitats, el desenvolupament de les competències personals i professionals per a la convivència, i la inclusió social i educativa en una societat diversa en sentit ampli, on coexisteixen formes de viure i conviure diverses en un context social cada cop més desigual.

CAPÍTOL 3: Educació multiintercultural

“Y ser capaces de superar los límites, de atravesar fronteras, supone acercarse al otro ahondando en el nos-otros, aun a riesgo –o precisamente con el riesgo– de un cierto extravío en el otros de ese nos que nos reduce y nos encierra en sus estrictas y excluyentes fronteras.” (Pérez de Lara, 1995)

En aquest capítol tractaré les relacions entre l'educació i la cultura en contextos globals caracteritzats per la presència de diversitat i pluralitat cultural. Un cop feta l'anàlisi dels conceptes teòrics més rellevants del discurs intercultural, definiré el punt de partida d'aquests conceptes, que són centrals en els discursos interculturals.

Quins conceptes s'han definit com a fonamentals des dels discursos teòrics? En quins models ha de basar-se la pedagogia pel que fa als conceptes? Fins ara han constituït una referència obligada els conceptes de *cultura*, *diversitat*, *diferència*, *identitat*, *societat multicultural* i *interculturalitat educativa*. L'educació en el nostre context ha estat abocada necessàriament a tractar qüestions com la diversitat cultural, la interculturalitat, la particularitat davant les referències universals dels drets humans, la democràcia i els processos de migració i asil. En els següents apartats faré una aproximació a aquests conceptes.

3.1. Cap a un concepte dinàmic de cultura

A l'hora de fer una anàlisi dels conceptes teòrics més rellevants del discurs intercultural, necessàriament hem de fer referència als conceptes de *cultura*, de manera central, *identitat* i *diversitat*. Ara bé, en quins models ha de basar-se la pedagogia pel que fa a aquests conceptes? La cultura és un concepte clau en la definició de l'educació i la pedagogia intercultural, per tant, l'educació intercultural cal que s'ocupi de la importància que atorguem a les diferències i diversitats culturals –però no exclusivament de les persones que es consideren diverses sinó de tota la població.

L'educació intercultural s'ha articulat en relació amb el concepte d'*educació* i *cultura*, i el seu desenvolupament, en general, s'ha configurat com la resposta educativa als fenòmens contemporanis de diversificació social.

Començaré definint el concepte de *cultura*, ja que, de fet, gairebé tots els documents que fan referència a la interculturalitat s'inicien fent una aproximació a aquest concepte. Alhora, els autors que el defineixen acostumen a assenyalar-ne la multiplicitat de definicions.

La primera definició sistemàtica del concepte de *cultura* va ser realitzada per Taylor l'any 1871, però no va ser fins a mitjan segle XX que les formes de pensar la diversitat humana van incloure nocions com el canvi, el préstec i el contacte entre grups diferents.

Actualment el concepte té dues accepcions. Segons el *Diccionari de la llengua catalana* de l'Institut d'Estudis Catalans, *cultura* és el "conjunt de les coneixences literàries, històriques, científiques o de qualsevol altra mena que hom posseeix com a fruit de l'estudi, de les lectures, de viatges, d'experiència, etc.". D'aquí deriva l'*home de culte* contraposat a *inculte* o *ignorant*. Indica una jerarquia basada en el prestigi social, el poder i l'estatus. Una accepció antropològica defineix la cultura com el conjunt de coneixences, tradicions i formes de vida materials i espirituals característiques d'un poble, una societat o tota la humanitat, és a dir, les maneres de viure, de pensar i d'organitzar l'experiència.

L'antropologia introdueix l'ús del concepte *cultura* per designar les diferents formes de vida de les societats, i les considera en la seva globalitat. D'acord amb el recorregut que proposa Ariño (1997) a *Sociología de la cultura*, on fa referència a la complexitat del terme, presentaré algunes definicions de les moltes existents sobre el concepte *cultura*.

Per a Clifford Geertz la cultura és el factor de la vida humana que li proporciona la identitat. Sense la cultura la vida humana estaria condemnada al caos i la foscor, de manera que la cultura actua com a factor redemptor:

Si [la conducta humana] no estigués governada per estructures culturals seria virtualment ingovernable, seria un pur caos d'actes sense finalitat i d'esclats d'emocions, de sort que la seva experiència seria virtualment amorfa. (Geertz: 1987, 52)

Per a E. Morin (Ariño, 42-44), la cultura és un sistema de símbols. La seva complexitat s'hauria d'entendre com un salt qualitatiu, com una emergència en el procés d'hominització: existeix una animalitat del coneixement, però també una humanitat. I aquest salt és el que denominem *cultura*. L'hominització és un procés complex que produeix la cultura mitjançant el llenguatge i el desenvolupament cerebral, i que es produeix per la cultura en la mesura

que aquesta incrementa la capacitat d'aprenentatge, d'integració i de processament del capital informacional. La cultura no és altra cosa que una evolució biològica. A la dimensió ontològica i fenomenològica de la cultura, Morin afegeix la genotípica i fenotípica social. El genotipus es refereix al caràcter genèric, general i generador de cultura, i el fenotipus, a la seva expressió i actualització en funció de les circumstàncies i les condicions d'un entorn concret:

El llenguatge de doble articulació permet notablement la inscripció i la comunicació gairebé fins a l'infinit d'un capital pròpiament social: la cultura. La cultura és un patrimoni informatiu constituït de sabers, saber fer, regles, normes pròpies d'una societat. Comprèn els coneixements acumulats per les generacions sobre l'entorn, el clima, les plantes, els animals, els altres grups humans; les tècniques del cos i les tècniques de fabricació i de manteniment d'artefactes, eines, armes, abrics, botigues, cases; les regles de distribució de l'aliment, les normes i prohibicions de l'organització social; les creences i la "visió del món", els rituals funeraris i cerimonials on adquireix el seu ritme i regenera la comunitat, etc. En aquest sentit, la cultura permet la constitució d'un capital informatiu pròpiament social, font generadora/regeneradora de la complexitat organitzativa i de la individualitat pròpia de les societats humanes arcaïques. (Traducció pròpia)

Morin presenta la cultura transmesa per l'aprenentatge social com un sistema complex de símbols específicament humà. Parla d'una cultura humana fundada en la complexitat del llenguatge, la intenció i la reflexivitat; d'una cultura que modela la totalitat de l'ésser com a individu i del grup; que pot acumular-se i diversificar les seves formes de presència; d'una cultura que no només s'aprèn, sinó que s'aprèn normativament. Aquesta peculiaritat sembla tenir una entitat suficient per constituir l'objecte de la ciència social.

En aquest sentit, Juliano (1993, 91) proposa una definició de *cultura* que inclou una vessant educativa: la cultura com tot allò que s'aprèn i es transmet socialment. És un concepte que es contraposa al de *naturalesa*. En les últimes dècades l'èmfasi s'ha posat en les conductes simbòliques i en els codis de comunicació.

La diversitat de creences i símbols fa que la convivència esdevingui complexa, però sobretot ho fa el fet que habitualment una d'aquestes cultures sigui la dominant i la resta quedin relegades a un segon terme, creant una distinció entre "cultura de primera" i "cultures de segona". Com sentir-se ciutadà/ana? Com acceptar normes polítiques d'una cultura que resulta estranya? És en aquest diàleg entre allò particular i allò universal, entre

tradició i modernitat, on es dirigeixen les preguntes sobre els límits que, en l'articulació de l'espai social de convivència, es poden o s'han d'imposar a les diferents expressions culturals.

Si la cultura s'expressa en termes d'una experiència singular i única, Marí (2002, 51) es pregunta fins a quin punt podem considerar que a les societats actuals la cultura constitueixi el substrat primordial de la identitat del subjecte. M'interessa destacar la dimensió de la cultura que té a veure amb el procés de construcció de la identitat (individual i social) i amb el sentit de pertinença.

La cultura segueix entenent-se comunament com un conjunt estable de peculiaritats d'una determinada societat o comunitat. La cultura és alhora un concepte que tan sols pot ser explicat des de la complexitat, la diversitat, allò que muta i fluctua constantment, allò que es deixa mirar en un instant, però al preu de no poder comprendre-ho més enllà de si mateix. És l'eix que actualment articula el debat sobre els límits i les fronteres que la identitat i la comunitat han de tenir per preservar la cohesió social.

Tal com assenyalen un nombre important d'autors, en l'anàlisi de la interculturalitat és necessari partir de la idea que totes les formes culturals es troben en evolució contínua i estan subjectes als canvis socials, així com a les experiències particulars dels individus que les integren.

La cultura de què podem parlar en les societats urbanes d'avui només pot ser aquella que és construïda i reconstruïda a cada moment a partir de la relació i la interacció entre individus (Castells 1997, Borja i Castells 1999, Delgado 1999, Marí 2002). El fet cultural és creat i "recreat" a través dels mitjans i els instruments que utilitzen les persones en la seva intercomunicació. Com indica Maffesoli (1999) en desenvolupar la seva teoria de la sociabilitat, la comunicació dels individus quan s'interrelacionen i el caràcter interactiu de la vida social són lleugerament més importants, més veritables, que aquests objectes que denominem *cultures*.

En aquest sentit, els elements de la cultura són reinterpretats contínuament pels individus a partir de la innovació i l'aportació constant de nous significats. Les diferències culturals i la diversitat sorgeixen de les diverses maneres d'interacció entre individus i col·lectius, per tant, els elements culturals es renoven constantment. Per això argumentem que la cultura

i les tradicions són menys fixes i molt més mutables del que, en una primera aproximació, pot semblar.

La cultura només pot pensar-se com a intercanvis on tenen cabuda el conflicte i la incertesa. No podem entendre la cultura com un producte acabat, perquè la cultura pressuposa relació i intercanvi, i en aquest intercanvi hi haurà conflicte i hi haurà canvi. La cultura com a conjunt de convencions renovables, el lloc d'invenció i experimentació, però sobretot alguna cosa que no té punt de retorn (Bauman 2003, 74).

En les societats urbanes actuals, tecnològiques i globals, identificar cultures diferents a manera de conjunts homogenis diferenciats entre si és difícil. Parafrasejant Todorov, la forta identitat cultural, en comptes d'obstaculitzar el camí cap a allò universal, n'és la via mestra.

3.1.1. Etnocentrisme versus relativisme

Todorov (1991) analitza els discursos de l'etnocentrisme i el relativisme cultural per plantejar de quina manera les dues perspectives s'han considerat antagoniques si tenim en compte que es poden superar i integrar en un discurs comú. Per a les tesis relativistes, tot judici de valor és una expressió d'aquesta mateixa tradició i està basat en criteris arbitraris. Si bé el relativisme cultural va suposar un canvi positiu a l'hora de fer visible l'etnocentrisme subjacent a les tesis universalistes, en opinió de Todorov la relativitat dels valors ha servit i serveix per rebutjar l'altre de manera encara més subtil, ja que, portada a l'extrem, aquesta teoria impossibilita la comunicació i legitima la segregació social en nom de les diferències.

En aquest punt, la diversitat es planteja com el resultat de la permanència a les ciutats europees dels grups que van emigrar entre els anys cinquanta i seixanta. La referència a la diversitat d'Europa té a veure amb el moment en què es van produir les reagrupacions familiars d'immigrants procedents de països no occidentals, principalment, i en què aquests col·lectius van començar a crear assentaments estables. Fins aleshores la diversitat no s'havia plantejat en relació amb la diversitat interna, ni tampoc amb els moviments amb un component fort de demanda de reconeixement, encara que amb posterioritat s'hi inclourien.

És des d'aquesta perspectiva de la immigració, considerada un "xoc cultural", que s'estudien les situacions socials que genera, els desacords, els conflictes i els problemes relacionats amb la il·legalitat, el treball precari, les dificultats en el procés d'integració, la participació social i l'educació, entenent-les com a problemes de "diferències culturals". Els processos de diversificació educativa en molts casos també han estat analitzats com problemes que cal gestionar específicament (Marí, 2007).

3.1.2. Identitat i cultura

Un altre dels temes centrals en el discurs multicultural és el del reconeixement de la identitat pròpia. En l'anàlisi següent em centro en la identitat com a pertinença cultural.

Alain Touraine (1997, 27-33) afirma que cal tenir en compte dos discursos: el de la mundialització econòmica i el de la identitat cultural. La primera reacció als canvis cada vegada més ràpids del món contemporani –que, per altra banda, tenen molts aspectes positius– consisteix a atrinxerar-se en la identitat, la història i la llengua.

En moltes ocasions, a través de la defensa del dret a la identitat, s'acaba construint una imatge estereotipada de l'altre, a qui s'imputen trets, idees, opcions i conductes. La identitat, entesa aquí com una multiplicitat de rols, significa que no pot existir un saber sobre qui és algú més enllà del que s'obté a través de la relació amb un altre. De la mateixa manera que un individu és reconegut pels membres d'un grup com a igual, és reconegut com un altre pels membres d'un altre grup, en un procés subjectiu que no pot realitzar-se sense aquestes dues dimensions: la identitat i l'alteritat.

Davant aquest fet es planteja una pregunta obligada: com es construeix la identitat i quin pes té la pertinença als grups culturals?

Per respondre-hi, Cortina (1999, 187-202) constata que la identitat sorgeix de tres eixos: moral, personal i de reconeixement. El primer –el moral– consisteix, d'acord amb Erik Erikson, en "una definició de si mateix, en part implícita, que un agent humà ha de poder elaborar en el curs de la seva conversió en adult i seguir redefinint al llarg de la seva vida". Sense una identitat estable, una persona se sent al caire de la crisi, perquè la seva identitat defineix d'alguna manera l'horitzó de la seva vida moral: el que veritablement és important per a ella. Aquesta forma d'identitat és condició per a la salut i la integritat de la persona, i

amb l'inici del món modern és allò que el subjecte assumeix com a propi (reconeixement en igual dignitat). El tercer eix és el que confereixen els altres "significatius". En conseqüència, la identitat es construeix i es negocia. Una societat justa ha de protegir els grups culturals de les agressions externes, però sobretot ha de protegir la llibertat dels seus ciutadans per decidir a quin grup volen pertànyer realment, amb quin se senten identificats. Evidentment, hi ha incoherències entre la necessitat de diàleg, els discursos i l'acció.

Per a Carrasco (2001), la identitat pot ser un conjunt format per vincles de pertinença dels individus a un o més grups, tant per la consciència de si que té un grup com pel repertori de continguts culturals que comparteix. En la construcció identitària, en tot allò de divers que som, és tan certa l'evidència de les diferències com l'evidència de les semblances.

Una altra visió és la de Bauman (2003, 22-24), per a qui la identitat és la paraula i el joc de moda. A causa de l'atenció que atrau i les passions que desperta, constitueix un succedani de la comunitat, significa "destacar", ser diferent i únic en virtut d'aquesta diferència. És per això que la recerca de la identitat no pot sinó dividir i separar.

D'altra banda, Marí (2002, 83) reprèn l'aportació de Castells (1997, 30), que indica que cal diferenciar la identitat que ell denomina *de projecte* (en el sentit de construcció individual del subjecte) de les que, pel que fa a la cultura, es construeixen des de posicions d'exclusió o estigmatització, i que l'autor anomena *de resistència*. Per això totes les propostes sobre la multiculturalitat han de tenir en compte aquesta dimensió de la relació que estructura les formes subjectives que posen en joc el sentit d'identitat, alteritat i pertinença. En aquesta línia Maffesoli (1990) descriu els processos que segueixen les construccions identitàries complexes i diverses en el si dels grups comunitaris afectuals.

Maalouf (1999, 45-95), en un relat realista, opina que, per desgràcia, la concepció "tribal" de la identitat és la que encara ara preval a tot el món, i no sols entre els fanàtics. No són poques les concepcions que han prevalgut durant segles i que avui ja no s'accepten, com ara la supremacia "natural" de l'home sobre la dona, la jerarquia entre races o, fins i tot i més a prop nostre, l'*apartheid* i altres tipus de segregació. Durant molt de temps també es va considerar la tortura com un procediment "normal", i l'esclavatge va semblar una realitat més de la vida que les persones intel·ligents i cultivades del passat es guardaven prou de qüestionar. Després, s'han anat imposant de mica en mica noves idees: la idea que tots els humans tenien drets que calia definir i respectar; la idea que les dones havien de tenir

els mateixos drets que els homes; la idea que la natura també era digna de ser preservada; la idea que per a tots els humans existeixen interessos comuns en cada vegada més camps –el medi ambient, la pau, els intercanvis internacionals, la lluita contra les grans plagues–; la idea que es podia, o fins i tot calia, ingerir en els afers interns d'altres països quan els drets fonamentals de l'ésser humà deixaven de respectar-se, etc.

Continuant amb la visió de Maalouf, l'autor considera que a l'era de la mundialització s'imposa amb urgència una nova concepció de la identitat (48-49):

A tot arreu on avui viuen freqüentment grups humans que difereixen per la religió, el color, la llengua, l'ètnia o la nacionalitat, arreu on es despleguen tensions més o menys remotes, més o menys violentes –entre immigrants i població local, entre blancs i negres, catòlics i protestants, jueus i àrabs, hinduistes i sikhs, lituans i russos, serbis i albanesos, grecs i turcs, anglòfons i quebequesos, flamencs i valons, xinesos i malais...–, a tot arreu, en cada societat dividida, hi ha homes i dones que porten dins seu pertinences contradictòries, que viuen en la frontera de dues comunitats oposades, éssers travessats, per dir-ho així, per línies de fractura ètniques, religioses o d'altre tipus.

Identitats “frontereres” –de naixement, o pels atzars de la trajectòria o també per voluntat deliberada– poden tenir el seu pes en els esdeveniments i fer inclinar la balança en un o altre sentit. Els que puguin assumir plenament la seva diversitat serviran d’“enllaç” entre les diferents comunitats i les diferents cultures, i faran de “ciment”, per dir-ho d’alguna manera, en les societats en què visquin. En canvi, els que no puguin assumir la pròpia diversitat aniran a parar, en alguns casos, al camp dels més virulents dels assassins per motius d’identitat, i s’acarnissaran amb els que representin aquella part de si mateixos que voldrien eliminar. Un “odi de si mateix” no poc freqüent al llarg de la Història.

Maalouf també ens convida a pensar en la identitat pròpia (51-52). Tots ens sentim obligats a viure en un univers que no s’assembla gaire a la terra on vam néixer; a tots ens cal aprendre altres llengües, altres llenguatges, altres codis, i tots tenim la impressió que la nostra identitat, com la imaginàvem de petits, està amenaçada.

Rodrigo Alsina (2000) creu convenient pensar la multiculturalitat en el marc de les semblances i no tant en el de les diferències. En efecte, tota trobada és una trobada en i amb la diversitat, però en el projecte multicultural, en moltes ocasions, les semblances no es fan visibles, però sí en canvi, les diferències. El dret a la identitat pròpia no hauria

d'emparar-se en la idea de diferència, sinó en la d'igualtat i ciutadania com a marcs de referència vàlids per articular una diversitat necessària i sempre canviant.

La identitat es construeix en un contacte social determinat, en un entorn complex i canviant, a partir d'interaccions relacionals constants. Des de l'àmbit educatiu cal saber explicar i conèixer les intervencions que possibiliten aquesta construcció de la identitat, dialèctica, harmònica, revisable i complexa de les persones, així com observar els possibles encreuaments i interaccions que es produeixen en les nostres societats complexes per a la construcció d'identitats positives, múltiples i harmòniques.

3.1.3. L'articulació de la noció de *diversitat* i *diferència*

En aquest apartat faig una clarificació conceptual dels conceptes *diversitat* i *diferència*, que de vegades s'utilitzen indistintament tot fent ommissió a situacions de desigualtat.

L'autora Mari Nash, en el prefaci de *Repensar el multiculturalisme* (2000, 14), assenyala que reconèixer la diversitat existent i parlar en plural de les persones constatant-ne les diferències de classe, de raça, d'edat, d'ubicació territorial, de classe social, de gènere o de formació cultural i educativa permet abordar la complexitat social i cultural de la societat actual. El fet d'evitar pressupòsits universalistes entorn de l'experiència humana obre horitzons a les identitats socials i culturals particulars.

Segons Heras (2001, 119-146) la igualtat formal i real de drets per a totes les persones, independentment de les seves característiques físiques, psíquiques, sexuals, ètniques, culturals o de nivell d'ingressos, continua essent un ideal. En aquest sentit, l'educació, com a dret bàsic, hauria de ser accessible a tothom, sense tenir en compte la condició de cadascú. El concepte de *diversitat* –fins i tot des de l'ecologia, amb més diversitat i possibilitats majors de relacions interespecífiques– i els conceptes de *diferències individuals i socials* i *desigualtats* sovint es confonen. Heras fa referència a un article de Fernández Buey (1995) per argumentar la necessitat de clarificació:

[...] la diversitat és un fet biològic i culturalment observable, però aquest fet no implica necessàriament desigualtat; la desigualtat és també un fet suficientment conegut per sociòlegs i economistes: en canvi, la igualtat (política, econòmica, social) és una aspiració, un precepte ètic d'una part de la humanitat, al servei del qual a vegades s'instrumenten (o es tracten d'instrumentar) diverses polítiques [...]. Es pot, en efecte, ser molt respectuós com

la diversitat [...] dels éssers humans i aspirar també a la igualtat social entre membres diferents, diversos, de l'espècie, d'això que anomenem humanitat. (Traducció pròpia)

De vegades es parla de diferències, quan en realitat del que s'ha de parlar és de desigualtats. En aquest sentit, Touraine va veure en el ressorgir de les "particularitats identitàries" una de les manifestacions de la crisi de la modernitat, l'efecte de la qual és un espai social que no pot aglutinar la ciutadania.

Les qüestions relatives a la diversitat cultural no es poden pensar exclusivament des del dret i el qüestionament dels drets universals, ja que la pluralitat i les formes de convivència que es generen s'haurien d'analitzar en l'actualitat en el marc més ampli de la globalització i la societat de la informació.

Les fronteres culturals no existeixen com a espais delimitats, sinó que la diversitat comparteix lloc. És més, són les dinàmiques socials mateixes les que generen i produeixen diversitat. Per tant, la resposta a aquesta diversitat no pot ser ni una tolerància indiscriminada ni un etnocentrisme radical. Hi ha d'haver un punt d'equilibri entre conservació, novetat, transformació, canvi, incorporació i pèrdua de diferents manifestacions, de diferents elements.

Convé reprendre la noció de diàleg per pensar el consens des d'una negociació permanent entre els principis d'igualtat i les experiències col·lectives singulars. La unitat només pot generar-se des de la diversitat, n'és la condició indispensable.

El concepte d'*igualtat* només té força si s'oposa a les desigualtats, cosa que fa que es posi al mateix nivell que l'equitat: "les observacions han portat a admetre la necessitat d'una política d'*equitat*" (Touraine 1999, 37).

La multiculturalitat ens fa pensar en els conceptes de *diversitat*, *desigualtat* i *diferència* i en els seus efectes. Les tesis racistes actuals no es basen en la idea de raça, sinó en la diferència cultural i la defensa de la identitat.

3.2. El discurs multicultural i intercultural

Cortina, al seu llibre *Ciudadanía multicultural* (1999, 178), fent referència a Emilio Lamo de Espinosa, afirma que el multiculturalisme consisteix en un conjunt variat de fenòmens socials que deriven de la difícil convivència i/o coexistència en un mateix espai social de persones que s'identifiquen amb cultures diverses.

En les últimes dècades la comunitat científica internacional ha prestat una atenció creixent a les categories analítiques de *diversitat*, *multiculturalisme* i *construcció d'identitats*. Avui dia, a principis del segle XXI, molts d'aquests conceptes són d'ús habitual i s'han incorporat al llenguatge popular per expressar els fets diferencials de signe cultural i descriure les condicions de vida i les experiències col·lectives de nombrosos grups i comunitats en el món. L'explosió multicultural, impulsada inicialment pels discursos culturals i polítics de les llavors denominades *relacions de raça* a Gran Bretanya des dels anys seixanta, junt amb les polítiques multiculturals del Canadà i Austràlia dels anys setanta, es va enfortir per les aportacions dels Estats Units, particularment des del camp educatiu als anys vuitanta, que als noranta van adquirir una dimensió europea.

El multiculturalisme neix en el context de la postmodernitat, on s'ha generat el clima propici per parlar i escriure sobre la coexistència cultural inevitable, una coexistència que, d'altra banda, no és nova. En apartats anteriors ja he analitzat com el model de desenvolupament econòmic neoliberal ha afavorit aquesta coexistència cultural i l'augment de les desigualtats econòmiques i socials. Han estat diversos els discursos que s'han apropiat de les bondats multiculturals, alguns amb una orientació emancipadora i d'altres fonamentats en la crítica social. Per a Cortina (1999, 184), la convivència de ciutadans amb bagatges culturals diferents és, podria dir-se, "tan antiga com la humanitat". A Europa es produeix aquest fenomen especialment a partir de l'Edat Mitjana. Concretament a Espanya en tenim un bon exemple en la Reconquesta, que suposa, entre altres coses, la convivència de tres cultures (cristiana, àrab i jueva) en moltes ciutats. Diversos autors assenyalen que l'inici del debat sobre el multiculturalisme data del segle XVI i, en particular, del moment en què es va produir la gran expansió de la cultura europea.

Segons Lamo de Espinosa, l'universalisme cristià és la base a partir de la qual es comença a reconstruir el respecte a l'altre i la seva cultura, ja que per convertir-lo al cristianisme convé convèncer-lo, i no es pot convèncer a la força. Cal, contràriament, submergir-se en

la cultura de l'interlocutor i acceptar-lo com a part d'un diàleg entre adults. Cortina cita un fragment, que al seu torn és citat per Lamo de Espinosa (*Culturas Estados Ciudadanos*, 1995, pàg. 31), segons el qual, si ens volguéssim situar a l'inici del debat multicultural, podríem recordar el diumenge d'advent de 1511, en què el dominic Antonio Montesinos, en defensa dels indis, va increpar els conquistadors amb les paraules següents:

Aquests no són homes? No tenen ànims racionals? No esteu obligats a estimar-los com a vosaltres mateixos? Això no ho enteneu? Això no ho sentiu? (Traducció pròpia)

Així doncs, per tractar de comprendre els interessos de l'altre convé comprendre'n també la cultura.

La publicació, el 1992, del llibre de Charles Taylor *El multiculturalismo y la política del reconocimiento* va donar un autèntic impuls a la qüestió en posar sobre la taula alguns aspectes centrals. Taylor s'oposa a la postura liberal clàssica (model d'assimilació), perquè opina que l'estat ha de reconèixer la identitat cultural, atès que la identitat política s'ha de basar en una identitat cultural particular. Això equival a una petició de drets col·lectius per a grups definits culturalment. Segons Cortina (1999, 181-182), intentar aclarir quines han de ser les relacions entre cultures diferents, a nivell nacional i mundial, és una qüestió de justícia per a la identitat de les persones que es defineixen, entre altres coses, per pertànyer a una cultura. Cortina defensa que els problemes multiculturals no són problemes únicament de justícia, sinó també de riquesa humana.

Diversos autors coincideixen a plantejar que el multiculturalisme defensa les virtuts de la diversitat cultural (Carrasco 2001, 116). El multiculturalisme vol ser diferent de l'interculturalisme, com si l'educació intercultural fos més radical a l'hora d'afavorir la diversitat cultural i la interrelació entre grups culturals diversos. Malgrat les diferències esmentades, en el camp educatiu ambdós termes tenen el mateix significat original. El primer prové de la tradició angloamericana (*multicultural education*) i el segon de la tradició francòfona (*éducation interculturelle*). En el seu context, el primer ha presentat propostes més radicals per afavorir la interrelació i la construcció comuna a través de la pràctica i la participació dels col·lectius implicats. L'interculturalisme és un multiculturalisme lleuger més recent que busca promoure la diferència cultural com una virtut positiva. El multiculturalisme europeu, tal com va sorgir en la dècada dels seixanta i setanta, és

essencialment una extensió de la tolerància liberal, més que no pas un propòsit de participació en la ciutadania per part de les persones immigrants (Delanty, 121).

En definitiva, la teoria multicultural se situa al centre del diàleg entre aquests dos elements: l'exigència d'igualtat social i l'exigència del reconeixement de la identitat i les diferències. Taylor (1996, 7), partint de la política del reconeixement, assenyala que es tractaria d'establir unes mesures polítiques que no només busquessin l'assoliment de la igualtat social, sinó la protecció de les formes particulars de la identitat que no poden romandre ni desenvolupar-se sense el reconeixement, entès com "la manera pròpia d'ésser humà".

Aquest autor, Taylor, un dels teòrics més representatius del reconeixement de la identitat col·lectiva i la seva protecció, planteja el reconeixement com a necessitat d'una dignitat equitativa de totes les formes culturals que s'han configurat històricament. El públic ha de ser al mateix temps neutral i afavoridor del desenvolupament de totes les formes d'identitat. No obstant això, per a Habermas la democràcia passa per deslligar allò polític d'allò cultural.

La identitat i la comunitat s'han de situar i conjugar en relació amb els conceptes de *ciutadania* i *drets humans*. Universalitat i diversitat s'han d'entendre com un intent d'integrar el reconeixement del sentit de pertinença i els pressupòsits bàsics de la igualtat i la noció de ciutadania.

Això ha plantejat un debat interessant per part de molts teòrics sobre la necessitat d'establir drets específics per a grups minoritaris en el si de societats més àmplies. Aquests drets estarien orientats a la creació d'una "ciutadania multicultural" (Kymlicka, 1996) que garantís, no només individualment, sinó col·lectivament, l'exercici de la identitat. Deia l'autor que això és possible en el marc de les societats democràtiques sense caure en un reduccionisme comunitarista.

L'autor també fa una anàlisi juridicopolítica i diferencia entre:

- a) grups tradicionalment desafavorits –discapacitats, dones o homosexuals–, que demanen en realitat quotes de representació i un tractament just. Consistiria en concedir-les fins que la societat situï aquests grups al mateix nivell que la resta de ciutadans;

- b) minories nacionals que reclamen l'autogovern o més transferències de poder, per a això existeixen mecanismes de solució política, com ara l'estat de les autonomies, el federalisme simètric o asimètric, o la confederació de nacions;
- c) grups ètnics o religiosos que demanen respecte i suport cap a la seva forma de vida: demanen el reconeixement de drets multiculturals, és a dir, que se'ls concedeixi protecció pública per mantenir la seva cultura o per poder seguir vivint d'acord amb les seves conviccions religioses.

Kymlicka considera que hi ha estats multinacionals i estats poliètnics (on coexisteixen diverses ètnies), i considera que els problemes plantejats pels nacionalismes també són multiculturals. En els estats poliètnics s'enfronten diferents cosmovisions, diferents maneres de concebre el sentit de la vida i la mort, diverses formes d'organització moral i social, la felicitat i la justícia. L'autor opina que el liberalisme ha de defensar els drets de les minories quan esdevé indispensable perquè puguin portar endavant la seva forma de vida.

El teòric Taylor, en el seu treball *El multiculturalisme i la política del reconeixement*, planteja aquesta qüestió en els termes següents: si en una comunitat política existeix una cultura dominant i les restants són menyspreades en comparació amb aquesta (encara que aquestes cultures també hagin aportat un univers de valor), les persones que construeixen la seva identitat a través de les cultures desvalorades senten que la seva identitat es debilita o que disminueix la seva autoestima. Per tant, el reconeixement públic de la cultura amb què s'identifica una persona és indispensable per enfortir la seva identitat i donar-li autoestima. És, doncs, una exigència ètica i política de qualsevol societat. Però quin tipus de comunitats es poden crear i sostenir, amb justícia, basant-se en la nostra diversitat humana? A part de concedir els mateixos drets a tota la ciutadania, què significa respectar tothom per igual? En quin sentit importa públicament la nostra identitat com a homes i dones, com a afroamericans, asiaticoamericans o aborígens americans, com a cristians, jueus o musulmans, com a canadencs de parla anglesa o francesa?

La possibilitat i la forma de reconeixement dels grups culturals en la política es troben entre les qüestions més preocupants del programa polític de moltes societats democràtiques i democratitzadores actuals. Si la identitat humana es crea i es construeix dialògicament, llavors el reconeixement públic de la nostra identitat requereix una política que ens doni marge per deliberar públicament sobre els aspectes identitaris que compartim o que podem

compartir potencialment amb altres ciutadans. En la cultura de l'autenticitat, les relacions es consideren els punts clau de l'autodescobriment i l'autoafirmació.

Segons Campari (1998), Taylor analitza la no-acomodació de les lleis basades en la noció de ciutadà a les formes actuals d'identitat dels grups. Taylor defensa la necessitat de crear lleis específiques en les quals els valors de cada grup es reconeixin legalment, tot garantint-ne la protecció més enllà de la simple opció personal. Per a l'autor, *identitat* i *autenticitat* són conceptes correlatius i per això necessiten d'un estatus i un espai públic de reconeixement que eviti que esdevinguin una font de conflicte per a l'individu. No obstant això, i com he assenyalat anteriorment, cal plantejar si en les societats complexes podem definir les persones en funció d'una identitat única, immutable, no dialèctica. En el marc del discurs multicultural, la referència a la identitat només té sentit si es pensa en termes de comunicació i intercanvi.

Crítiques al multiculturalisme

Els models europeus han apostat per uns criteris mínims d'acollida, discriminació i acció de la societat civil. Davant l'absència d'una estructura estatal, s'han desenvolupat estructures per a la integració amb criteris europeus (a saber, les condicions mínimes).

Per a Delanty (2006, 135) existeixen alguns models de multiculturalisme considerats inacceptables, i que, de fet, són contraris al dret internacional (fins i tot podrien suposar una violació dels drets humans en cas de portar-los a la pràctica). Els models de multiculturalisme recents suggereixen un distanciament respecte a les suposicions d'alguns models antics que pressuposen com a marc operatiu l'estat democràtic nacional.

Segons Bauman (2003, 125-150), amb l'arribada del discurs de la multiculturalitat hem suprimit de l'agenda pública la qüestió de la privació material, que és la font més profunda de tota desigualtat i injustícia. La lletra petita diu que totes les diferències són bones i dignes de preservar pel simple fet de ser diferències, i tot el debat, per seriós, honest i cortès que sigui, s'ha de desterrar en cas que el seu objecte sigui reconciliar les diferències existents per tal que els estàndards generals que generen vincles de vida puguin situar-se a un nivell superior (i presumiblement millor).

La nova fórmula culturalista està vinculada estretament al fet que s'hagin abandonat els plans per construir una "societat bona". Si no és probable revisar l'ordre social, és raonable que qualsevol persona tingui dret a trobar el seu lloc dins de l'ordre fluid de la realitat i a assumir les conseqüències de la seva elecció.

Alguns intel·lectuals han definit el multiculturalisme com la "ideologia del final de la ideologia". Els intel·lectuals moderns eren gent amb una missió –la vocació que els havia estat assignada i que es van prendre seriosament–: ajudar a "arrelar novament allò que s'havia desarrelat" (o, utilitzant els termes que els sociòlegs prefereixen actualment, "integrar de nou allò que s'ha desintegrat"). Aquesta missió es dividia en dues tasques: la primera era il·lustrar el poble (educació), i la segona consistia a establir l'ordre social o, més exactament, una societat ordenada. Ambdues tasques derivaven de la mateixa gran empresa de la revolució moderna: la construcció de l'estat i la nació, la substitució d'un mosaic de comunitats locals per un sistema integrat més estretament d'estat-nació de societat imaginada. I ambdues requerien la confrontació directa, cara a cara, de tots els seus agents (econòmics, polítics o espirituals) amb els cossos i les ànimes dels objectes de la gran transformació en marxa. La construcció i el manteniment de l'ordre modern requeria gestors i professors. L'era de la construcció de l'estat-nació havia de ser, i va ser, una època de vinculació directa entre els governats i governants. Avui els intel·lectuals han d'escoltar el to vital i la cacofonia complexa de les societats emergents. Els temps d'ara són temps de desvinculació, es tracta de passar del control a l'autocontrol. "Temps de vinculacions afectuals", en paraules de Maffesoli.

L'autora Nancy Fraser ("Multiculturalidad y equidad entre géneros: un nuevo examen de los debates en torno a la diferencia en EE. UU.". *Revista de Occidente*, núm. 173, pàg. 35-55) també coincideix a afirmar que el multiculturalisme ha fracassat a l'hora d'harmonitzar una política cultural d'identitat i diferència amb una política social de justícia i igualtat.

3.3. Societat multicultural i educació intercultural

Catalunya, Espanya i tot Europa s'han construït a partir de la barreja i la fusió d'una gran diversitat de pobles, llengües i cultures. La nostra història és el resultat d'un procés de fets de col·laboració, oposició i conflicte, de guerres i tractats de pau entre pobles amb diferents cultures. Les victòries a les batalles han estat decidides per la tecnologia més avançada,

reforçada amb una concentració d'homes i mitjans tècnics amb organització econòmica, política i militar. Tanmateix, en alguns països les cultures s'han introduït com si fossin aparells polítics i militars. En altres ocasions, les cultures han triomfat malgrat la derrota militar, com en el cas de la filosofia i la civilització grega a Roma o la ideologia de la Revolució Francesa a Europa. En els darrers anys s'ha registrat una forta preocupació per construir una Europa unida i intercultural.

El multiculturalisme, en les seves diferents interpretacions, representa la resposta de la societat occidental a polítiques anteriors de tendència assimilacionista. El multiculturalisme preveu l'existència de la diversitat cultural en el si de la societat, pretén elaborar polítiques de reconeixement de les seves expressions diverses i establir bases per a la igualtat d'oportunitats.

Per als multiculturalistes crítics Kincheloe i Steinberg (1999, 25), *multiculturalisme* ho vol dir tot i no vol dir res al mateix temps. S'ha utilitzat tantes vegades de manera procedent i improcedent i per a tantes raons i plans contradictoris, que ningú no pot parlar de multiculturalisme o educació multicultural sense precisar què és el que vol dir.

En línies generals, el terme *multiculturalisme* està associat a:

1. Situacions d'encontre cultural o conflictes d'identitat, ja sigui derivats de processos d'emigració, o perquè formen part d'un grup minoritari o divers socialment.
2. Societats formades per grups diferenciats culturalment que es troben o comparteixen un mateix territori, o bé societats en què s'integren grups minoritaris.
3. Desenvolupament de programes i recursos orientats a resoldre els conflictes culturals, de convivència i comunicació a les societats actuals.
4. Una teoria de justícia social que aborda situacions de desigualtat i formes d'exclusió contemporànies relacionades amb la identitat cultural.
5. Un valor a promoure en el desenvolupament dels drets humans i en l'assoliment d'una democràcia efectiva.
6. Un objectiu i una pràctica pedagògica per a la consecució d'un model educatiu orientat a la integració de la diversitat cultural.

Segons aquesta associació, les societats contemporànies són societats multiculturals on es teixeixen interrelacions conflictives i dialogades.

3.3.1. Antecedents del concepte *multiculturalitat educativa*

En la bibliografia revisada sembla no haver-hi diferències significatives entre l'ús dels termes *multiculturalitat* i *interculturalitat*, ja que és més aviat una qüestió territorial que no pas de significat. A l'Amèrica del Nord s'utilitza el concepte *multiculturalisme*, i a Europa, *interculturalisme* (excepte en el context anglòfon que també s'utilitza el primer terme). Alguns autors interpreten que el prefix *inter* implica interdependència, interrelació. El cert és que són conceptes equivalents i és molt difícil establir una definició consensuada i general. L'origen de la teoria multicultural és clarament un moviment educatiu orientat a l'emancipació social a través de l'educació.

Banks (1995, 8) situa com a antecessors del que en l'actualitat coneixem com a *educació multicultural* el moviment per la no-segregació *Ethnic Studies* (1920, el seu objectiu era assolir la comprensió interracial i l'enteniment entre estudiants de diferents religions, nacionalitats i races) i el grup *Intergroup Education Movement*, que va elaborar un discurs crític sobre el prejudici i la discriminació en el sistema educatiu nord-americà.

A partir de la dècada dels seixanta, i en el marc del moviment pels drets civils, el grup d'estudis ètnics es va denominar també *d'educació multicultural*. Va ser en aquest mateix període que van sorgir grups orientats al "poder dels negres", així com les teories segregacionistes i la creació d'estudis específics dels afroamericans. El seu objectiu era contribuir a la realització de les comunitats negres i respondre a les demandes de programes educatius particulars. Aquests moviments van ser l'antítesi de l'*Intergroup Education Movement*, per al qual els trets ètnics i les diferències racials havien de ser minimitzades. No obstant això, Banks indica que van contribuir a un augment important dels estudis culturals.

A Europa no és fins als anys vuitanta que el multiculturalisme apareix amb força. El multiculturalisme es va estructurar al voltant de les teories relacionades amb els grups minoritaris, el treball i la immigració. La característica principal és que a Europa el multiculturalisme és fonamentalment una política per a immigrants o estrangers, mentre que als Estats Units és una política per a minories racials o ètniques. Dues concepcions:

- *Multicultural* es refereix a una situació de fet: defineix la coexistència de diverses cultures en una mateixa societat.
- *Intercultural* implica, a més, una acció cap a la barreja cultural: té a veure amb els processos de comunicació i intercanvi entre individus i grups de diferents cultures.

En general, com ja he assenyalat, les diferències entre els dos conceptes corresponen més a qüestions d'ús i de tradició entre autors nord-americans i europeus, que no pas a una diferència real quant als continguts que articulen. Malgrat que ambdós conceptes s'utilitzen indistintament i de manera equivalent per explicar les mateixes idees, algunes definicions d'autors del nostre entorn les diferencien. La multiculturalitat es refereix a una situació de fet i la interculturalitat a una estratègia d'acció. En general, cal tenir en compte que en els treballs de la majoria dels autors europeus, *intercultural* és un concepte més ampli que *multicultural*.

El discurs multicultural intenta analitzar com es pot estructurar un espai social cohesionat a partir de dos elements: la integració i el consens social, d'una banda, i l'articulació de la diversitat cultural, de l'altra, orientats o bé cap al principi d'*igualtat social*, o bé cap al de *dret a la diferència*. Aquesta perspectiva de la multiculturalitat se situa en la defensa dels drets universals i en la idea d'igualtat, tot deixant en segon terme i en l'àmbit de la vida privada les qüestions culturals i identitàries.

Al Canadà, el terme *multiculturalisme* al·ludeix característicament al dret dels immigrants a expressar la seva identitat ètnica sense por dels prejudicis o la discriminació. A Europa, en canvi, molt sovint es refereix als poders compartits entre les comunitats nacionals. I als Estats Units se sol usar per englobar les demandes de grups marginats socialment (Kymlicka 1996, 35). En aquest sentit, Kymlicka afirma que és possible articular drets col·lectius en el si de les societats democràtiques.

El concepte de *multiculturalitat* s'articula en el centre d'un dilema quant al seu significat i es diversifica en nombroses interpretacions de la relació entre societat i cultura. La idea de multiculturalitat ens remet a l'heterogeneïtat inevitable o de fet de la societat.

Totes les societats han disposat i disposen d'una gran presència de préstecs culturals i diversitats. Per tant, hauríem de consensuar un mínim de valors comuns compartits, encara que hi hagi una varietat de valors específics que no entrin en contradicció amb els valors

comuns. Hem de fer espai dins de l'escola, les institucions educatives i la societat en general a qualsevol diversitat per arribar al mateix reconeixement i inclusió, per contribuir a disminuir la desigualtat social i avançar cap a la igualtat d'oportunitats.

3.4. Educació intercultural

L'educació com a factor de canvi social ha de fomentar la integració cultural en una societat plural, entenent que educar en la interculturalitat significa establir pràctiques que no discriminin culturalment i elaborar continguts educatius que no representin un model universal del saber.

El paper de l'educació ha de pensar-se més enllà d'una atenció especialitzada a les persones definides com a culturalment diferents, i ha de possibilitar la promoció social i cultural a les societats multiculturals complexes. La situació de la immigració és un fet complex que té a veure amb qüestions socials, econòmiques i polítiques.

L'escola, l'espai d'educació formal, constitueix un lloc privilegiat de relacions entre majories i minories, on les majories mostren els límits d'allò comú i on es desenvolupa la capacitat per incloure i excloure. Tot i així, no pot esdevenir l'únic espai on es generin les bases de la ciutadania compartida, ja que tant l'escola com la ciutat són espais i recursos per a la integració social i la convivència.

Es fa necessària la creació d'espais de relació entre minories i majories que exerceixin de recordatori de tot allò comú, així com de la possibilitat de treballar per una ciutadania compartida i per consolidar una adscripció identitària més enllà de les identitats específiques. En aquest sentit, els projectes educatius de ciutats i de ciutats educadores han estat marcs relacionals.

Per a Carrasco (2001, 118-119) cal entendre la interculturalitat com un projecte d'interrelació, encara molt embrionari i imperfecte, a partir de les relacions que s'estableixen entre grups culturals –i no entre cultures– diferents, i dels intercanvis i les recreacions culturals resultants d'aquest contacte. En un espai social jeràrquic com el nostre, en què es verifiquen i es reconstrueixen constantment posicions desiguals entre grups i sectors socials, és inevitable que unes cultures (en el sentit antropològic i

eurocèntric de *civilització*) dominin sobre altres i arribin a ser hegemòniques en les representacions i les pràctiques. També cal crear les condicions, dintre i fora de l'escola, per a una acomodació sense assimilació, per a una aculturació additiva de les formes culturals comunes a l'espai compartit. Tot plegat defugint la idea que els individus de col·lectius minoritaris dependents porten amb ells la història i la cultura del seu grup com a consciència, com a obstacle i com a dèficit.

Quan pensem en la interculturalitat apareixen una sèrie d'actituds i processos associats a la seva consecució: mestissatge, antiracisme, igualtat de drets de les cultures, *dret a*, respecte per la diferència, etc. Carrasco (2001, 119) ens adverteix que hi ha dos tipus d'errors sistemàtics en aquesta associació que convé evitar: el de confondre cultures amb individus i el de perdre l'individu en el si del grup. De vegades es proposen situacions de coneixement mutu que són essencialistes, estàtiques, unilaterals i sobre aspectes no problemàtics. No s'aborden els mecanismes de cooperació o conflicte generats per les condicions socials on es produeixen els contactes minoria-majoria (condicions de desigualtats econòmiques, laborals, d'accés als serveis, etc.).

L'educació intercultural com a anàlisi teòrica de l'educació se centra en les implicacions educatives que, en les societats actuals, té la pertinença cultural i les dinàmiques identitàries. La teoria intercultural desenvolupa i articula els processos mitjançant els quals en les institucions educatives s'actualitzen pràctiques basades en els principis que es desprenen dels drets humans, la democràcia, la ciutadania política i la pluralitat.

La interculturalitat és també una reflexió al voltant dels continguts educatius que, en el marc escolar, estructuren les formes en què "narrem el món als educands". L'anàlisi de l'organització dels temps, els espais i els continguts educatius situa l'anàlisi intercultural en la posició d'identificar les formes en què els dispositius pedagògics creen recorreguts educatius des d'un model cultural unidireccional i selectiu.

Jagdish Gundaya (1998) assenyala que fou el Consell d'Europa qui, el 1966, va aprovar la primera recomanació que relacionava directament la immigració amb propostes educatives interculturals. Aquesta perspectiva es va mantenir fins a l'any 1980, en què l'atenció es va dirigir cap a un ensenyament bilingüe i bicultural. A mitjan dècada dels vuitanta va cobrar importància l'anomenada *Educació intercultural per a tothom* (Consell d'Europa, 1994) i es

van seguir mantenint els programes específics d'educació per als encara denominats *fills d'immigrants*.

Fins a finals dels anys setanta i principis dels vuitanta no es comença a trobar un nombre significatiu de referències bibliogràfiques sobre el tema a les bases de dades. El Consell d'Europa (1993) va definir l'expressió *educació intercultural* com “un procés dinàmic que pretén conscienciar positivament el ciutadà per acceptar la diversitat cultural i la interdependència que suposa com una cosa pròpia, assumint la necessitat d'orientar el pensament i la política vers la sistematització d'aquest procés amb la finalitat de fer possible l'evolució cap a un concepte nou i més enriquidor de societat i ciutadania”.

La institució educativa mateixa ha d'incloure modificacions per tal que aquestes premisses siguin possibles. L'educació intercultural és el conjunt de processos educatius, fonaments, accions i resultats, caracteritzats per la coexistència de persones o infants de diferents orígens i mitjans culturals. S'ha de partir de la base que parlar d'interculturalitat des de la pedagogia és parlar d'identitat i cultura en el marc de societats complexes i interdependents. Cal orientar l'acció educativa a la igualtat d'oportunitats, tot prenent com a referència els processos de globalització econòmica i els seus efectes en les formes de vida i en les opcions dels individus i els grups davant aquestes transformacions. S'ha de construir un model educatiu que propiciï l'enriquiment cultural de la ciutadania, partint del reconeixement i el respecte a la diversitat, a través de l'intercanvi i el diàleg, en la participació activa i crítica per al desenvolupament d'una societat democràtica basada en la igualtat, la tolerància i la solidaritat.

L'educació intercultural planteja dos grans reptes: la promoció dels individus i l'assoliment de la igualtat d'oportunitats. L'escola constitueix l'espai d'allò comú i de la gestació d'una unitat sense la qual una societat democràtica no seria possible. A banda de l'escola s'han de configurar els espais que hi són propers com a espais educadors i promotors de la igualtat d'oportunitats. Així doncs, la igualtat d'oportunitats ha de ser l'horitzó d'intervenció.

3.5. Principis teòrics de l'educació intercultural

L'educació intercultural i la interculturalitat, en tant que reflexió teòrica, abasten tots els àmbits educatius. La seva implantació implica el desenvolupament de tres principis clau, com indica Rülcker (1992, 55-57):

1. La noció política de ciutadania des de la perspectiva que tota persona que consideri una societat com el centre existencial permanent o temporal de la seva vida és ciutadà d'aquesta societat. Com a ciutadà polític d'una societat, tot individu té dret a ser considerat de la mateixa manera. Un dels objectius fonamentals del sistema educatiu consisteix, doncs, a crear les bases d'aquesta consideració.
2. La comunitat com a lloc d'ancoratge i de llocs compartits on els sistemes educatius de les societats multiculturals en formació han de desplegar esforços considerables per fundar i mantenir, sobre la base dels drets humans, un sentiment de pertinença comuna que no es pot basar en la identificació nacional.
3. La diversitat i la pluralitat dintre de les societats actuals: una educació multicultural exigeix contactes, interaccions, interpenetració.

Aquests tres principis, en termes generals, han de constituir el marc teòric de partida de la interculturalitat educativa. Un dels principis clau de l'educació intercultural és la idea d'una societat plural i diversa conjugada amb la participació social i ciutadana, tot articulant alhora el principi d'igualtat i de diversitat (Marí, 2007):

- El principi d'igualtat es basa en el reconeixement de la ciutadania de ple dret al marge de la nacionalitat, d'acord amb la Declaració Universal dels Drets humans i els valors democràtics.
- El principi de diversitat es basa en el reconeixement de la pluralitat i del dret a l'expressió de la identitat pròpia.

3.5.1. Principis i objectius de la interculturalitat

Carlos Rosales (1994, 49) indica que els objectius de l'educació intercultural estan relacionats amb els d'una educació per a la convivència en sentit ampli, atès que es pretén desenvolupar la capacitat de respectar els drets de les persones tot mantenint les relacions

pacífiques, comprensives i solidàries entre persones i pobles. Tot programa d'educació intercultural ha d'incloure, com a mínim, els aspectes següents:

- Aprenentatge intel·lectual: desenvolupar el coneixement de les institucions internacionals, estatals i locals i dels processos i conflictes internacionals per tal d'analitzar des d'aquest marc la diversitat cultural i les dinàmiques identitàries.
- Foment d'actituds que afavoreixin l'interès per grups diversos i per les aportacions dels diferents pobles i civilitzacions.
- Desenvolupament d'habilitats de comunicació i relació que promoguin la participació i la responsabilitat i que estimulin la col·laboració amb entitats locals i associacions.

La perspectiva intercultural, basada en els conceptes de *ciutadania* i *pluralitat*, requereix d'una pràctica educativa en què la identificació amb aquests principis no signifiqui la renúncia a les formes particulars d'identitat. És a dir, implica l'esforç de pensar de quina manera la pedagogia social pot construir espais educatius diversificats, en els quals allò comú pugui donar cabuda a allò singular, des de la transmissió d'un marc general que reguli la convivència i la participació social (Marí, 2007). Tal com planteja A. Petrus (Romans, Petrus, Trilla 2000, 74):

Si la identitat és la font que dóna sentit a la nostra vida en societat, què succeeix quan per a molts dels ciutadans existeix una pluralitat d'identitats? [...] Moltes de les accions educatives escolars i socials dirigides als ciutadans procedents d'altres cultures són de resultat dubtós, perquè, normalment, la construcció de la identitat es genera a partir de les relacions de poder. Si l'ésser humà no és l'amo íntim de la seva identitat, sinó que aquesta li ve, li advé de l'exterior, l'educació social no pot ni ha de quedar-se al marge. (Traducció pròpia)

L'objectiu de la interculturalitat pedagògica és formar i socialitzar la ciutadania, preparada i responsable, des del model occidental, i a la vegada educar en la particularitat cultural de cadascú. *Particularitat, ciutadania, diversitat i igualtat social* són principis que responen al model que emana de la implantació de la democràcia i de la declaració dels drets universals. El model d'interculturalitat no es pot reduir al manteniment de la identitat cultural sense articular-la en el conjunt de la societat on es construeix i s'inscriu.

En aquest punt convé reprendre la dimensió universalitzadora de l'educació com a condició indispensable de la interculturalitat. Des de l'educació no és possible obviar o silenciar els conflictes generats per les dinàmiques identitàries, ni tampoc ocultar els mecanismes socials de poder que es produeixen entorn d'aquests, sinó que s'ha de possibilitzar la construcció d'espais de diàleg i interrelació.

La pedagogia intercultural no pot esdevenir el subjecte de l'educació, sinó que ha de tenir com a objecte l'anàlisi de les institucions educatives, dels sabers i els coneixements que s'hi produeixen i transmeten. Per tant, la pedagogia intercultural ha d'estar més orientada als contextos institucionals i socials.

En els contextos institucionals i socials convindria:

- Aconseguir més igualtat social a partir d'una revisió profunda del discurs, dels principis i les finalitats de l'educació, orientats, en aquest cas, a aconseguir més igualtat en la participació i la ciutadania, tot reivindicant el dret al desenvolupament integral i harmònic dels escolars personalment i autònomament, i aprenent a viure junts en la diversitat.
- Reivindicar la identitat i l'alteritat a partir d'una anàlisi dels relats pedagògics al voltant d'aquesta, tot reconeixent els valors culturals de tots els indrets del planeta i afavorint la convivència des de la diversitat.
- Afavorir una educació basada en la igualtat i la pluralitat, centrada en allò que és comú i semblant, que s'ocupi d'afavorir la promoció social de tots els subjectes de l'educació.
- Articular contextos educatius (no escolars) que afavoreixin l'adaptació plena.
- Propiciar l'adquisició de competències socioculturals que possibilitin la integració a la societat, gràcies a eines estratègiques de comunicació i relació en les nostres societats per poder iniciar processos educatius que ajudin a gestionar la complexitat.

Marí (2002, 355), al final del seu treball, apunta que un dels àmbits propis d'una perspectiva de l'educació intercultural, a més de l'anàlisi dels espais educatius i els seus continguts, és la ciutadania (en un sentit pràctic i quotidià, no en el sentit moral i filosòfic, és a dir, la ciutat com a espai obert i heterogeni capaç d'aglutinar i donar lloc a la complexitat, a la multiplicitat, i d'articular la pluralitat en un espai de convivència comuna). L'educació

intercultural ha d'ocupar-se de la cultura de la ciutat entesa com un espai públic comú, capaç d'articular formes de vinculació i pertinença múltiples.

L'educació intercultural té a veure amb l'articulació educativa dels continguts anteriors. Actualment aquests principis s'han de configurar des de la pluralitat d'identitats, creences i formes de cultura que es viu a les nostres ciutats. La ciutat és la comunitat immediata de l'individu, que, travessat per vincles múltiples de pertinença i identitat, transita per aquest espai, no tant en funció del que és sinó del que fa (Mari, 2007).

En l'apartat següent tractaré l'interrogant sobre els criteris que fem servir per definir la comunitat com a lloc d'encontre on es generen pràctiques i relacions educatives –les quals produeixen diferents narracions i construccions identitàries–, i on es duu a terme la trobada amb l'altre per sortir d'allò conegut i acostar-se a allò desconegut.

CAPÍTOL 4: De local a global i de global a local

“El objeto de la educación no es el de poder hacer ciudadanos, sino buenos ciudadanos.” (Trilla 2010)

Partint de la hipòtesi que la comunitat esdevé l'espai on allò global es resignifica en allò local,⁸ i que en allò local –la comunitat propera– és on es redefineix el sentit de pertinença de la ciutadania i es produeixen els encontres interculturals, proposo una aproximació al concepte de *comunitat* com a contenidor de les relacions interculturals. També analitzo algunes propostes actuals orientades a l'organització comunitària de l'espai socioeducatiu, com a propostes pràctiques que ens permeten planificar intervencions educatives globals que millorin l'eficàcia de les polítiques de distribució de recursos en el territori, tenint en compte les necessitats de les poblacions en el context de la ciutat i d'unitats més reduïdes (plans comunitaris, ciutat educadora, barris educadors, xarxes educatives locals).

En el llibre d'història de la zona on situem l'estudi de cas publicat per Bellavista (1977) apareix un escrit de Xirinacs:

Però l'home és comunitari, radicalment comunitari. En la seva primera infància aprèn inconscientment una colla de costums comunitaris, especialment costums familiars i de barri, que ja mai més no es podran esborrar. El desarrelament ocasionat per la recerca de treball fa l'home desgraciat de debò. Les migracions laborals són una font d'infelicitat difícilment mesurable. El nou barri, eixit del veïnatge en una zona fabril, passa per un primer temps de gran confusió: cada família té uns costums diferents, propis del lloc d'origen. Però, a poc a poc, en el seguir-se de les generacions, torna a néixer una nova comunitat, que, en el cas dels barris d'immigració, és una comunitat parida en el dolor. Marx parlava dels barris fabrils anglesos, Gorki dels barris fabrils russos. En tot el món l'explotació s'assembla extraordinàriament. Manca dels serveis mínims: escoles, dispensaris, transports, comerç, urbanisme, esbargiments, biblioteques, premsa, espais verds, habitatges, etc.

8 Allò global es resignifica en allò local, on és important mantenir identitats culturals diferenciades a fi d'estimular el sentit de pertinença quotidiana a una societat concreta (Todorov 1999, 16).

4.1. Ressorgiment de la comunitat

En aquest apartat, a partir de les reflexions de Zimmugt Bauman al llibre *Comunidad* i de Delanty a *Community*, seguiré les aportacions d'aquests autors, que ens acosten a la idea de necessitat de comunitats per al desenvolupament de la vida. Per a Bauman (2003, 9-11) la *comunitat* és tot allò que trobem a faltar per sentir seguretat, confiança i llibertat. Defineix el concepte de *comunitat* com l'ambient social, l'entén com la necessitat humana de creació, dotació i manteniment de sentit. És, en certa manera, una expressió de recerca de quelcom destruït per la modernitat, la recerca d'un passat irrecuperable que no pot tornar a trobar-se perquè, en principi, mai no ha existit. Ara bé, la recerca de comunitat no pot considerar-se únicament com un rebuig retrògrad de la modernitat, una súplica nostàlgica desesperada per recuperar quelcom perdut, sinó que és l'expressió de valors molt moderns i d'una condició que és un pilar de l'experiència de la vida actual, la qual podríem denominar *experiència de la pertinença comunitària en un món insegur*.

Bauman, (2003, 82-86) il·lustra la necessitat subconscient de pertinença comunitària i argumenta per què els programes televisius on se segueix la vida de persones més o menys famoses generen tanta expectació:

La gratificació que troben en un primer terme els espectadors que escolten d'amagat les confessions de les celebritats és el sentiment de pertinença que tant es troba a faltar.
(Traducció pròpia)

L'autor reivindica i reactualitza el concepte de *comunitat* com a espai de vida en comú, com a possibilitat de prendre força i lideratge per a la vida en comú i la defensa d'interessos universals lligats a la seguretat i la recerca de bones condicions de vida front la inseguretat, la por i l'amenaça d'un món obert.

Una aproximació inicial al concepte de *comunitat*⁹ el presenta com una expressió oberta i suggeridora, a la qual usos científics i col·loquials atorguen un significat que es modifica en funció d'altres veus que l'acompanyen i defineixen com a local, religiosa, científica, escolar, familiar, biòtica, etc. La pertinença a la comunitat també es caracteritza per la restricció de les llibertats. La comunitat ens ofereix protecció, sentit de pertinença i seguretat però condiona les llibertats individuals.

9 Caride (2000, 222-247).

Per la seva part, Delanty (2006, 17) pretén oferir una interpretació contemporània del terme. Parteix de la idea que el concepte de *comunitat* de la sociologia clàssica i del seu estudi han estat desafiats pels avenços relacionats amb el postmodernisme, la globalització, Internet i la política de la “tercera via”. I es basa en la tesi que l'explicació de la perdurabilitat del concepte està relacionada amb la recerca de pertinença en les condicions insegures de la modernitat, com a resposta a la crisi de solidaritat i pertinença induïda per la globalització.

Un altre teòric, Anthony Cohen (1985),¹⁰ defensa en el seu llibre *The Symbolic Structure of Community* que la comunitat ha d'entendre's més com una estructura simbòlica que no pas com una pràctica social. El terme *comunitat* designa tant una idea de pertinença com un fenomen social, com l'expressió del desig de pertinença a una comunitat, la recerca de significat i solidaritat, i les identitats col·lectives.

En el debat al voltant del concepte es poden identificar quatre posicions clares:

- La primera correspon a un enfocament típic dels estudis de comunitat, però que també es reflecteix en la filosofia comunitària que associa el concepte a localitats urbanes amb desavantatge i que requereixen de reaccions recolzades pel govern i de voluntariat cívic (regeneració de la comunitat, projectes de salut, etc.). És el cas de la comunitat altament especialitzada i necessita l'ajut de la societat dominant.
- Un segon enfocament, característic de la sociologia cultural i l'antropologia, interpreta la comunitat com l'espai de recerca de la pertinença i se centra en els temes culturals d'identitat. En aquest cas, l'èmfasi recau sobre la comunitat com el *jo* envers *l'altre*.
- La tercera posició sobre el concepte està inspirada en la política postmoderna i la democràcia radical, i considera la comunitat en termes de consciència política i acció col·lectiva. Aquest enfocament focalitza l'atenció en el *nosaltres* col·lectiu en contra de la injustícia.
- La quarta visió, menys clara, ha sorgit més recentment al voltant de les comunicacions globals, els moviments transnacionals i Internet, mitjançant els quals la comunitat s'ha cosmopolitzat i s'ha constituït en noves relacions de proximitat i

10 Citat a Delanty (2006, 19-20).

distància. En aquest cas, la tecnologia té un paper clau a l'hora de reformar les relacions socials més enllà de les categories tradicionals de lloc.

Segons Delanty (2006, 19-20), l'element que uneix aquestes concepcions de comunitat és la creença que aquesta es preocupa per la pertinença. Des de la interculturalitat educativa hem revisat el concepte de *cultura* com a font de construcció de sentit identitari i pertinença.

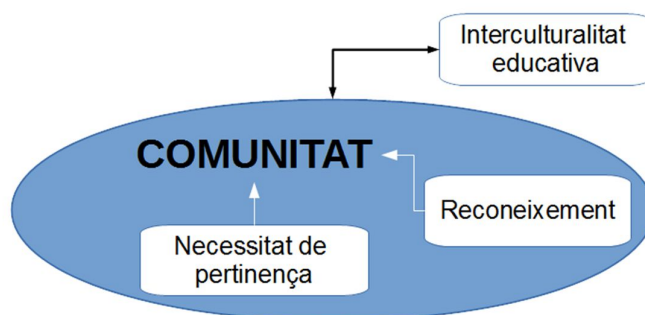


Figura 3: Relació comunitat, pertinença i reconeixement

Per a Delanty (2006), situar-se en el nucli del concepte de *comunitat* és una ambivalència, atès que, d'una banda, expressa localitat i particularitat –en el domini de la proximitat de les relacions socials immediates, familiars–, i, de l'altra, es refereix a la comunitat universal en què participen tots els éssers humans. Aquest doble sentit, que avui dia s'ha accentuat pel cosmopolitisme a primera línia del debat polític, sempre ha estat central en el concepte de *comunitat*. L'autor, a més, proposa entendre el concepte:

- De forma postradicional.
- Com a expressió de mobilitzacions col·lectives radicals, amb orientació transformativa.
- Com a forma d'organització social i de pertinença.

L'atomització d'allò social ha creat les condicions per al ressorgiment de la comunitat, tant real com imaginada i com a construcció, i com a constructe cognitiu.¹¹ La socialització contemporània té lloc en formes mediatitzades per les tecnologies de la interacció social. La distància entre el *jo* i l'*altre* no és més gran, però està mediatitzada per formes culturals facilitades per les noves tecnologies de la comunicació. En aquests espais comunicatius es pot trobar un cert tipus de proximitat, i és on es crea comunitat.

11 Eduard Soja citat per Delanty 2006.

En aquest sentit, el *nosaltres* és una estratègia de protecció. El desig de comunitat és en gran part defensiu, i per aquest motiu pot adoptar fàcilment formes d'autoritarisme, com el rebuig als immigrants i altres "intrusos" observats. Per aquestes raons Sennet afirma que la comunitat pot ser perillosa, tot i que és necessària perquè les relacions socials requereixen una dependència mútua. Això s'ha de reflectir en la tasca que es porta a terme en el disseny d'institucions socials, per tal que fomentin la confiança i la solidaritat.

No obstant això, cal buscar una "llengua comuna" a través de la qual poder comunicar les experiències de privació, de falta de respecte i de reconeixement. Aquesta idea ha estat defensada per autors com Axel Honneth, Pierre Bourdieu, Nancy Frases i Richard Sennett, per als quals l'objectiu que cal assolir és crear un nou hàbit o llengua en què poder expressar les experiències col·lectives. El treball en l'economia flexible ha convertit molta gent en supèrflua, i això va acompanyat d'un sentiment d'absència de reconeixement.

Crear discursos per a l'expressió de competències comunicatives sembla que és un dels reptes principals que afronta la comunitat actualment. Com a mitjà comunicatiu, la comunitat és encara un recurs important per expressar més experiències morals que valors o llocs compartits. Per tal de fomentar l'autoestima, el respecte per un mateix i l'autonomia dels éssers humans, la comunitat necessita mobilitzar-se discursivament parlant. Les comunitats han de ser capaces de posar veu a les identitats, més que ser vistes com una expressió cultural de col·lectivitats o de categories espacials que s'han de reorganitzar com a receptores de serveis de l'estat. Aquesta és una tasca de la comunitat i la ciutadania.

La comunitat és comunicació. La comunitat és comunicativa en el sentit que es crea a partir d'una acció basada en el lloc i no és la mera expressió d'una identitat cultural subjacent. Les comunitats locals constitueixen eines importants per a la recuperació i l'expressió del reconeixement moral i per a la construcció d'identitats personals. Actualment hi ha una necessitat urgent d'aquest tipus de comunitats, ja que l'economia flexible i la fragmentació de l'ordre social s'han fet més evidents que mai.

En l'actualitat, gran part de les obres importants sobre comunitat se centren en la comunitat virtual (Castells 2001, Jones 1995, Rheingold 1993, Shield 1996, Smith i Kollock 1999). La comunitat mediada per l'ordinador afegeix més capacitat d'interacció –basada en l'elecció cultural i de gustos– a les formes de comunicació existents. Mitjançant les tecnologies de

la informació i la comunicació es pot potenciar el rol de persones que tenen més probabilitats de ser excloses d'altres tipus de poder, com ara els joves, les dones, els discapacitats i la gent gran. Aquestes tecnologies han facilitat l'expressió de moltes formes de pertinença, que van des de la família fins als moviments polítics. Malgrat tot, la divisió de la vida de la comunitat virtual no hauria de ser l'antítesi de la constitució social d'una esfera pública vital.

La comunitat mediada tecnològicament no ha d'implicar necessàriament l'absència de moralitat. Kenneth Gergen sosté que la tecnologia ha reformat la moralitat. Per entendre-ho cal anar més enllà de la concepció de comunitat vista com les relacions cara a cara en un territori comú, i percebre la comunitat com un procés comunicatiu obert que existeix en una relació flexible en altres formes de comunitat. Delanty (2006, 211) fa referència a la hipòtesi de Gergen (1991) segons la qual la comunitat entesa com les relacions cara a cara ha minvat a causa de les tecnologies modernes. D'aquesta manera la modernitat desplaça constantment l'individu, el lloc, el món quotidià familiar i l'insereix en diferents contextos on combina la familiaritat i el distanciament.

La importància cada cop menor de la proximitat geogràfica per organitzar relacions socials fa aparèixer altres factors que passen a modelar la comunitat –de fet, el lloc de residència ja no és el factor principal a l'hora de donar forma a la comunitat–. Les comunitats tradicionals, amb les seves estructures i institucions, són les encarregades de proporcionar estructures importants per als interessos compartits i capacitat d'acció col·lectiva per al desenvolupament. La comunitat s'ha d'entendre com un sistema de relacions socials, més que com quelcom definit pel lloc.

La tesi de Delanty és que la comunitat podria considerar-se una comunitat comunicativa basada en noves classes de pertinença. Els vincles comunicatius i les estructures culturals de les societats contemporànies de l'era global –a diferència de les existents a les societats industrials i tradicionals– ofereixen possibilitats de pertinença múltiples basades en la religió, el nacionalisme, l'etnicitat, l'estil de vida i el gènere. Les noves classes de comunitat sorgeixen més aviat en aquest món plural que no pas en un món tancat.

La persistència de la comunitat depèn de la seva habilitat per vehicular formes de pertinença, sobretot en el context d'un món cada cop més insegur. En aquest sentit, la comunitat entesa com a pertinença es crea en processos comunicatius, més que en

estructures institucionals, espais o, fins i tot, formes simbòliques de significat. En el passat, la idea de comunitat ha confós el sentit de pertinença amb certes formes d'organització social.

Organitzada més aviat com una xarxa, la comunitat actual és abstracta i mancada de visibilitat i unitat i, com a conseqüència d'això, és més una condició imaginada que una realitat formada simbòlicament basada en punts de referència establerts. Les formes postradicionals de comunitat coexisteixen amb les formes tradicionals de comunitat.

Actualment la comunitat té una gran importància. D'una banda, la fragmentació de la societat ha provocat una recerca mundial de comunitat i, de l'altra, els desenvolupaments culturals i les formes globals de comunicació han facilitat la creació de comunitats on l'individu, un cop alliberat de les manilles de les relacions socials tradicionals a la feina, la família, el consum, l'estat i l'ensenyament, és més lliure i, alhora, depèn més dels vincles socials alternatius.

La globalització, el neoliberalisme i les tecnologies de la informació i la comunicació no han portat una inclusió major, sinó que s'ha produït tot el contrari: ha augmentat l'exclusió social, la inseguretat i l'explotació. El vincle social s'ha fragmentat greument, com evidencia la preocupació creixent per l'increment dels nivells de violència, inseguretat, tensió i ansietat. L'atomització d'allò social ha creat les condicions per al ressorgiment de la comunitat, tant comunitats reals com imaginades, comunitats territorials i postradicionals, virtuals, ètniques, nacionals, religioses i afectuals –Maffesoli (1990) creu en el valor de les comunitats afectuals i les noves formes de trobada voluntària amb o sense finalitats o interessos comuns–, que es configuren com a forces creadores de comunitat.

Geoff Fagan, a la presentació del llibre de Delanty, reflexiona: si la comunitat és una qüestió de pertinença i identitat, i el postmodernisme és una qüestió de celebració de sistemes fracturats, com és possible que un individu localitzi i construeixi la seva identitat dintre d'aquesta barreja volàtil? La comunitat es resumeix en una sensació de pertinença i no en un ens amb forma física o geogràfica.

Sembla plausible assegurar que la identificació postmodernista de comunitat es pot exemplificar fàcilment amb la simple vida diària; de manera contrària, les definicions romàntiques del passat resulten inapropiades per al present. Les definicions

postmodernistes de *comunitat* posen l'èmfasi en elements com ara el dinamisme, l'obertura, la temporalitat, l'amistat, els patrons compartits de consum i aliances i les xarxes informals, i deixen de banda elements com l'espai, la classe o els codis morals. Les comunitats postmodernistes no són ni estàtiques ni organitzades, ja que, de fet, estan basades en processos comunicatius –en el sentit de la interacció entre persones cara a cara o virtualment.

De quina manera la territorialitat pot desembocar en un canvi d'estratègies d'intervenció per als professionals que treballen en i des de la comunitat (mestres, treballadors i educadors socials, etc.)? Aquesta tasca demana pensar en la comunitat des del dinamisme, sense el romanticisme del passat i sense la localització obligada. Les comunitats són producte de la comunicació.

Els plantejaments de treball amb la comunitat han suggerit la recerca de vies alternatives per interpretar i construir permanentment les realitats socials, i han donat un paper creixent a l'assoliment d'objectius que s'identifiquen amb la sensació d'estar bé socialment, de gaudir de benestar relacional.

S'entén així que les transformacions que es produeixen –induïdes en més o menys grau per la dinàmica comunitària– siguin el resultat de la recerca incessant d'alternatives a necessitats i problemes que sorgeixen en la lògica del progrés social, que es presenten en cada persona i en les diverses col·lectivitats que configuren la societat.

4.2. Comunitat i educació

En la història coincideixen una sèrie de circumstàncies a partir de les quals s'ha anat elaborant una aproximació col·lectiva a les necessitats socials, tot debatent i investigant les millors opcions que es podien adoptar a cada moment. Entre aquests factors es pot esmentar el desenvolupament de la democràcia, l'ascens progressiu de la ciutadania, la generalització de la instrucció, la difusió de la informació, la institucionalització d'organitzacions (polítiques, sindicals, associatives, professionals, etc.), la lluita per les llibertats i la igualtat social, la determinació de les proteccions socials, la modificació de l'espai i dels transports, entre d'altres. En resum, aspectes dels quals no es pot prescindir per explicar i comprendre la reivindicació de la comunitat com a àmbit privilegiat per a la

formació de les persones en tant que éssers socials i com a espai de socialització i sociabilitat i d'educació i educabilitat. És a dir, la consideració de la comunitat com a subjecte i no només objecte del moment històric en què li ha tocat viure.

Civís i Riera (2007, 22) proposen la pedagogia social comunitària per avançar dels projectes educatius sectorials als projectes educatius comunitaris, estructurats en i des de la xarxa, des de i a la comunitat, on allò global garanteixi la base comuna educativa i allò local sostingui la singularitat i la motivació del sentit de pertinença i identificació dels educadors i els educands. Una pedagogia basada en la força de compartir la paraula des d'una perspectiva dialògica de l'educació que, com planteja Paulo Freire (1999), implica abraçar tota la comunitat d'aprenentatge formada per l'alumnat, el professorat, els agents educatius de l'entorn, les famílies, etc., tot possibilitant la lectura, l'escriptura, la narració i el diàleg de la comunitat en sentit ampli.

La reinterpretació de la comunitat de Delanty necessita d'una *pedagogia intercultural comunitària* basada en la xarxa (tant física com virtual). La *pedagogia intercultural comunitària és el lloc d'encontre de l'educació respectuosa amb les especificitats culturals i de reconeixement de les necessitats de pertinença i construcció de projectes tant individuals com col·lectius en el marc de la comunitat.*

El sentit comunitari (global i local) ressorgeix amb força per reinterpretar la pedagogia, l'educació i una forma d'estar al món. Darrerament s'han fet paleses les noves oportunitats de l'educació per obrir els contextos formals al context social i cultural en un treball conjunt realitzat de manera corresponsable sumant tots els esforços.

Ara bé, la territorialitat i la cohesió ens porten a apuntar un altra característica de la comunitat: que hi hagi un sentiment de pertinença, identificació i un codi axiològic compartit.

L'espai comunitari en totes les seves accepcions –com a espai de pertinença, com a creació, com a construcció– es perfila com a escenari i actor clau dels nous reptes i temps socials: com a referent, com a possibilitat i com a protagonista. Un espai d'acció en totes les direccions i amb tots els mitjans.¹²

12 Civís i Riera (2007, 45).

La *pedagogia intercultural comunitària* esdevé l'educació que no s'ofereix únicament en el marc del sistema escolar (l'atenció social a la joventut, l'educació de persones adultes, etc.) i posa l'èmfasi a identificar i pal·liar les necessitats socioeducatives dels membres de la comunitat.¹³

El cert és que en l'actualitat s'ha produït un retrobament entre la comunitat, l'educació i la pedagogia com un espai d'oportunitat, tal com anunciava Delanty. Veure l'acció socioeducativa des de l'educació intercultural comunitària com una comunitat vital integrada per agents que a la vegada han de tenir l'oportunitat de participar activament en la vida comunitària esdevé un marc de possibilitats. Un dels objectius de la recerca empírica d'aquesta tesi consistirà en:

- Identificar quines són les condicions i actuacions que afavoreixen o dificulten la planificació i el desenvolupament de recursos educatius per a la interculturalitat i la inclusió social i educativa en la comunitat i com s'articulen les diferents administracions, per tal de donar resposta als reptes i objectius d'aquesta inclusió en un espai-territori concret on se situarà l'estudi de cas.

La definició del sector comunitari va més enllà del territori, ja que el que defineix una comunitat són els seus intercanvis i relacions, la possibilitat de poder satisfer les necessitats dels seus membres sense haver de marginar grups de pertinença. Es tracta de poder harmonitzar les diferents pertinences entreteixint les relacions i satisfer les necessitats mitjançant els vincles contractuals i afectuals.

Propostes des del treball comunitari per promoure processos de millora de les condicions de vida de la comunitat, l'any 1960 l'ONU va aprovar un document en què exposava les bases per al desenvolupament comunitari. Avui dia, aquí, a les nostres realitats, segueix essent necessari posar en marxa processos de millora de les condicions de vida de la població que podem definir com a processos d'intervenció comunitària, en els quals la comunitat (territori, la seva població, els seus recursos, les demandes, els seus líders) és el centre. Aquests processos plantegen no només el desenvolupament de la comunitat sinó també la seva organització, incloent així en la intervenció la coordinació dels agents que desenvolupen la seva tasca a la comunitat. Segons Marquioni (1999), per *comunitat* hem

13 Quintana 1991, citat per Civís i Riera (2007, 55).

d'entendre els quatre elements o factors que constitueixen, al seu torn, la intervenció comunitària: el territori, la població, les demandes i els recursos, entreteixint una xarxa comunitària postradicional en què participen comunitats geogràfiques, imaginades, afectuals, construïdes per a la convivència i la construcció de sentit i pertinença.

El procés comunitari ha de tenir tres protagonistes: la població, els recursos tècnics i la voluntat política de les administracions. Així doncs, no és quelcom espontani, sinó que requereix d'algú que prengui la iniciativa i assumeixi aquesta tasca.

4.3. Espai comunitari: espai de trobada i espai per a la construcció de medis i mediacions educatives

Puig Rovira (2003, 44-45), en el llibre *Prácticas morales. Una aproximación a la educación moral*, es pregunta: quins elements de cultura es poden transmetre en societats multiculturals? L'autor afirma que, a mesura que l'educació moral –i, per extensió, l'educació en general– ha adquirit un cert reconeixement públic, s'han començat a dirigir noves demandes als seus especialistes, de manera que temes com el multiculturalisme, la indisciplina i la violència escolar o el treball amb grups marginals han esdevingut encàrrecs relacionats fàcilment amb l'educació en valors. Puig parla de les limitacions d'aquest plantejament i assenyala que les dificultats que manifesten aquests col·lectius tenen un vessant personal, però també un vessant produït per factors d'índole social o institucional. Per tant, es tracta d'intervenir sobre el medi en tota la seva complexitat, no únicament sobre algunes limitacions dels subjectes presos individualment. Aquesta concepció de la intervenció educativa coincideix amb la concepció d'interculturalitat educativa proposada en apartats anteriors.

Segons Puig (2003, 46-55), la dificultat per a la intervenció educativa en l'educació en valors –i afegiria en l'educació en general– és la necessitat de plantejar-se amb insistència el paper del medi educatiu. Sovint s'ha reduït l'educació a un treball amb individus, però els subjectes estan immersos en els seus medis socioculturals i es pot fer ben poc per educar-los sense convertir tals medis en objecte d'estudi, en espais d'intervenció i, potser, en allò que ha de transformar l'educació.

Trilla (1999, 22) assenyala la importància de l'acció configuradora del medi educatiu: "Es podria dir que els educadors o agents educatius generalment fan dues coses a la vegada: educar directament per mitjà d'una relació personal amb l'educand i educar indirectament per mitjà de la seva acció educativament configuradora del medi. [...] des dels que podríem anomenar *micromedis* (com una classe escolar) fins als *macromedis* (com una ciutat) [...] per les decisions que prenen, per les polítiques municipals que apliquen en múltiples àmbits i no només en els directament educacionals o escolars. Aquestes decisions, d'una manera o d'una altra, millor o pitjor, configuren la ciutat *també* com a medi educatiu."

L'autor, en un intent de mediar entre el protagonisme del subjecte i la força del medi, i imaginant que subjecte i medi formen una sola unitat, defensa la imatge del subjecte entès com:

1. Un agent constituït socioculturalment.
2. Un agent reflexiu, no omnipotent, però capaç de convertir-se en una força social significativa.
3. Un agent educable, però no únicament intervenint directament sobre si mateix, sinó construint un medi que es converteixi en part integrant del mateix subjecte.

És un agent que no oposa *autonomia* i *comunitat*, perquè sap que en els processos de realització intersubjectiva –d'immersió en el medi– es constitueix la individualitat autònoma i alhora es reproduceix el món de la vida comunitària.

- **Agent vinculat:** es tracta d'un agent en xarxa immers en el seu medi sociocultural, un agent implicat en pràctiques socials. No és possible entendre *humà* sense connectar-lo amb la resta d'humans, sense admetre que els altres formen part d'un mateix. Tampoc no és possible entendre *humà* al marge de les formes socials i culturals que l'han rebut, l'acullen i li han donat una forma de vida.
- **Ciudadà participatiu:** en els debats filosòfics, la resposta a l'interrogant sobre com conduir la vida s'ha construït en dues direccions oposades: una de liberal i individualista, i una altra d'inclinació comunitària i contextual. Conduir la vida és una tasca d'exploració que, inevitablement, ha de fer front a algunes situacions que reclamen l'ajut de la brúixola i a d'altres que requereixen l'orientació d'un bon mapa. És en aquest encreuament que se situa el concepte de *ciudadà*: una persona que

participa en la vida pública defineix els seus drets i la seva llibertat, però també busca el bé comú i la salvaguarda del col·lectiu; és una persona entrenada en procediments reflexius i dialògics i disposada a adoptar formes de vida valuoses.

- **Dissenyador de pràctiques i constructor de medis:** segons Puig, Dewey ens adverteix que només eduquem directament a través del medi, Freinet se centra en la relació pedagògica i Kohlberg ens diu que l'autèntica unitat d'eficàcia educativa no són els individus sinó el grup.

El context intercultural comunitari requereix una pedagogia intercultural comunitària decidida. Planificar l'acció educativa en el marc comunitari suposa definir els termes que tradueixen el compromís i la responsabilitat pública amb un col·lectiu i les seves expectatives de futur. Abans de tancar aquest apartat i passar al plantejament metodològic de l'estudi de cas i el seu anàlisi, crec rellevant orientar la mirada a diverses pràctiques dutes a terme en el territori per tal de comprendre la seva fonamentació pedagògica, les seves aportacions i la seva viabilitat pràctica.

4.4. Construcció de ciutat intercultural i marc per a l'educació intercultural comunitària

Han estat diverses les aportacions d'autors i marcs teòrics que han subratllat les potencialitats educatives dels contextos de comunitat, territori, barri, entorn educatiu i ciutat educadora¹⁴ (Trilla, Colom, Puig, Caride, Subirats).¹⁵ Des del moviment de les ciutats educadores, aquests autors cerquen respostes a la necessitat de reconèixer i actuar sobre l'entorn educatiu i formatiu més enllà de l'escola.

Els projectes educatius de ciutats educadores (en endavant, *PEC*) van sorgir d'una iniciativa que es va forjar i va veure la llum, a finals dels anys vuitanta i principis dels noranta

14 La *Carta de ciutats educadores* i el moviment internacional de ciutats educadores aplega més d'un centenar de ciutats d'arreu del món. Els projectes educatius de ciutats educadores van aparèixer durant la dècada dels noranta amb la voluntat de transformar l'educació en un dels elements estratègics clau del desenvolupament de les ciutats. (*Per una ciutat compromesa amb l'educació*. Ajuntament de Barcelona, vol. 1 i 2, 1999.)

15 Moltes de les aportacions d'aquests autors s'inclouen, entre altres documents, a les actes del I Congrés de Ciutats Educadores.

en el marc dels països occidentals, amb l'objectiu de propiciar la connexió entre la realitat educativa i social.¹⁶ Tenint en compte que el 60% de la població dels països rics viu en ciutats (OCDE, 2002), la finalitat d'aquests plantejaments era convertir les ciutats en espais urbans d'oportunitats formatives i de desenvolupament humà igualitari.

L'aparició acadèmica i intel·lectual del concepte de *ciutat educadora*, en el nostre context, se situa en el I Congrés Internacional de Ciutats Educadores de Barcelona l'any 1990. En aquell moment, un grup de ciutats representades pels seus governs locals va plantejar la intenció de treballar conjuntament en projectes i activitats per millorar la qualitat de vida dels seus habitants a partir de la seva implicació activa en l'ús i l'avaluació de la ciutat.

En els estudis sobre l'impacte de la globalització a la ciutat, Castells conclou que la ciutat es pot reinventar (Castells 1983, 1989, 1994; Borja i Castells 1997). En aquest sentit, la globalització no ha de significar necessàriament la destrucció de les comunitats locals, sinó que pot potenciar-les.¹⁷

Els PEC són projectes de coneixement de l'entorn, però també són plans d'acció educativa local i projectes d'amplitud diversa que, des d'una perspectiva educativa local i amb un plantejament comunitari, s'han anat materialitzant en els PEC, en la promoció dels principis de la *Carta de ciutats educadores* o en la posada en marxa de projectes locals caracteritzats per la projecció i la participació ciutadana.

Trilla opina que la ciutat educadora constitueix una bona metàfora per expressar la complexitat del fet educatiu. El fenomen de l'educació és una realitat heterogènia, dispersa, diversa, difusa i, fins i tot, confusa i atzarosa com ho són, també, les ciutats mateixes. *Ciutat* i *educació* són conceptes equivalents en complexitat i, per tant, es relacionen molt bé a l'hora de construir metàfores pedagògiques.

Des de la perspectiva que plantejem, la ciutat és la comunitat immediata de l'individu, que, travessat per vincles múltiples de pertinença i identitat, transita aquest espai, no tant en funció del que és sinó del que fa. És en aquest darrer aspecte que hauria de centrar l'atenció la interculturalitat educativa. No aliena a aquest fet, l'any 2011 es va formar la

16 Edgard Faure, en l'*Informe UNESCO* de 1973, feia esment a l'educació més enllà de l'escola en el marc de les ciutats educadores.

17 Citat a Delanty (2006, 87).

RECI (Red de Ciudades Interculturales), impulsada pel Consell d'Europa i inclosa al programa europeu *Intercultural Cities* ('Ciutats interculturals').

En la societat moderna, la vinculació es produïa en funció de la pertinença al territori, en un marc de més estabilitat física. En la societat postmoderna, però, les vinculacions se situen tant en el marc del territori com en *comunitats afectuals*, en paraules de Maffesoli, que no estan vinculades necessàriament a un territori concret, o en comunitats afectuals virtuals unides per vincles virtuals i presencials en moments puntuals. En aquest sentit, cal tenir present que hi ha una convivència entre la vinculació territorial i la virtual.

Les ciutats interculturals per naturalesa, els nostres barris i les formes en què s'articula la vida social en l'espai públic dels nostres dies són objecte de reflexió, d'anàlisi i d'estudi des de la política, des de la tècnica professional i des de la planificació de la intervenció socioeducativa multicultural.

La ciutadania, en aquest sentit ampli, és competència de l'educació, que s'encarrega de garantir un accés ple a l'espai social. Una pedagogia oberta ha de ser un pont entre les diferents formes de comunitat locals i les seves significacions universals globals. Aquesta és una pedagogia intercultural dels encontres, ja que l'educació intercultural ha de dur a terme una certa mediació entre els espais socials –entre la ciutat, els àmbits d'acció i participació– i els individus –sigui quina sigui la seva identitat cultural–, tot possibilitant la convivència i la construcció permanent.

És en un context concret, on es construeixen vincles de pertinença i es generen processos de resignificació identitària en la dinàmica sociocultural on és necessari mirar la comunitat per desplegar i possibilitar les accions de la pedagogia intercultural comunitària.

Amb aquest marc teòric de partida, basat en els principis de la interculturalitat educativa i en l'articulació de la comunitat com un espai de pertinença on es produeixen les interaccions socioeducatives individuals i socials, ens apropem a un context territorial. Miraré, doncs, de descriure les pràctiques a partir de l'observació i el diàleg entre els diferents agents educatius per tal d'aportar llum –és a dir, reflexions i coneixement– a la comprensió dels fenòmens que succeeixen en la pràctica, tot posant en joc la interculturalitat educativa en el context comunitari i la seva confluència i interrelació amb les polítiques socials i educatives.

La pedagogia intercultural comunitària, constitueix l'espai des d'on pensar l'educació intercultural comunitària que implica la inclusió de la dimensió intercultural en les pràctiques educatives en el context de la comunitat.

B) METODOLOGIA DE LA INVESTIGACIÓ

CAPÍTOL 5: Fonamentació d'una metodologia qualitativa en clau d'estudi de cas

“La educación del hombre y del ciudadano ha de tener en cuenta [...] la dimensión comunitaria de las personas, su proyecto personal, y también su capacidad de universalización, que debe ser dialógicamente ejercida, habida cuenta de que muestra saberse responsable de la realidad, sobre todo de la realidad social, aquel que tiene la capacidad de tomar a cualquier otra persona como un fin, y no simplemente como un medio, como un interlocutor con quien construir el mejor mundo posible.” (Cortina 1995)

Aquesta investigació es basa en un treball empíric qualitatiu en forma d'estudi de cas. La metodologia està relacionada amb els objectius a aconseguir, amb la manera d'emmarcar el problema i amb els paradigmes teòrics de partida.¹⁸ El mètode qualitatiu, a partir de l'estudi del cas plantejat, m'haurà de permetre assolir els objectius de la investigació. El problema plantejat té una orientació de comprovació, és a dir, pretén constatar el que succeeix al territori. És possible que, en aquest procés d'aproximació a les actuacions i les condicions educatives que dificulten i afavoreixen la inclusió, obtingui resultats nous i imprevistos respecte a la formulació inicial, que posteriorment em permetran proposar orientacions per a la pràctica. Faré èmfasi en la comprensió i la interpretació de la realitat educativa des dels significats que tenen les teories i les pràctiques per les persones implicades en els contextos educatius, tot estudiant les seves intencions i motivacions, així com altres característiques del procés educatiu. A partir de la investigació qualitativa analitzaré la sensibilitat del context, és a dir, la comprensió dels fenòmens en tota la seva complexitat i dins d'un entorn o una situació concreta, contextual i delimitada temporalment. La decisió de dur a terme un estudi qualitatiu, basat fonamentalment en un estudi de cas,

18 El paradigma de la complexitat (Edgar Morin, 1994) ens convida a experimentar la realitat a partir d'una mirada que inclou la multidimensionalitat dels fenòmens complexos. Per a Morin, el laboratori de les ciències humanes és la societat en sentit ampli, l'escenari natural en què anirem buscant diferents unitats elementals i la visió global i conjunta de la realitat. Un cert rigor ens obliga a no dir qualsevol cosa, ja que els resultats poden ser verificables en bona mesura. Així doncs, és important que hi hagi un mètode científic, però també una reflexió. No podem amagar emocions, passions i tot allò essencialment humà, perquè la complexitat és, en efecte, el teixit de fets, accions, interaccions i atzars que constitueixen un món fenomènic. No podem reduir el pensament, perquè correm el risc de caure en un pensament dicotòmic. Segons Morin, els principis que defineixen la teoria de la complexitat són: 1) la coproducció de l'ordre i el desordre; 2) l'emergència del subjecte; 3) el principi d'incertesa; 4) l'exclusió de l'error i la contradicció; 5) la consciència del risc i de la incertesa; 6) l'ordre i el desordre organitzatiu; 7) la complexitat i la indecidibilitat; 8) el “soroll” com a font de novetat. Des del paradigma de la complexitat hi ha la consciència que la presència i la intervenció decisiva de la persona que investiga té efectes en l'elecció i delimitació del tema.

em va semblar l'aposta metodològica que responia millor a les finalitats, els propòsits i els objectius de la recerca.

L'objectiu o propòsit de l'estudi de cas és descriure les actuacions i les condicions que afavoreixen i dificulten la planificació i el desenvolupament de recursos educatius per a la interculturalitat i la inclusió social des del punt de vista dels diversos agents que conflueixen en l'àmbit educatiu en el context d'un barri d'una ciutat de l'àrea metropolitana de Barcelona, es a dir:

- Descriure les actuacions i condicions que afavoreixen i dificulten la planificació i desenvolupament de recursos educatius per la interculturalitat i la inclusió social des del punt de vista dels diferents agents que conflueixen en el context de l'estudi de cas en els marcs normatius i polítics que les condicionen.

Per fer aquesta aproximació ens apropem a les interrelacions que s'estableixen entre la planificació educativa intercultural i la tasca socioeducativa comunitària dels agents professionals, els serveis i les entitats de l'entorn, tot visualitzant com s'articula la xarxa de relacions interdisciplinàries pel que fa a les teories, les polítiques i les pràctiques per a la interculturalitat educativa.

En relació amb l'objectiu principal, i tenint en compte que ha de ser rellevant, viable i precís i que ha de determinar les estratègies i els procediments metodològics a seguir, els objectius específics de la recerca són els següents:

1. Definir el marc i la concepció teòrica. A partir de l'elaboració realitzada al primer apartat, on he exposat les concepcions teòriques i polítiques sobre la interculturalitat educativa .
2. Identificar la presència del discurs intercultural en els documents normatius que han orientat el desenvolupament de les polítiques generals i educatives per la interculturalitat en les institucions i entitats de l'estudi de cas.
3. Identificar quines són les condicions i actuacions que afavoreixen o dificulten la planificació i el desenvolupament de recursos educatius per a la interculturalitat i la inclusió social i educativa en la comunitat.

4. Explicar com s'articulen les diferents administracions públiques i altres agents de la comunitat, per tal de donar resposta als reptes i objectius de la inclusió social i educativa en un espai-territori concret on se situa l'estudi de cas.
5. Proposar recomanacions per a la generació de processos per enfortir la inclusió social i educativa i l'educació intercultural comunitària de l'educació.

La investigació qualitativa s'orienta a l'estudi dels significats de les accions humanes. Utilitza la metodologia interpretativa i centra l'interès en el descobriment de coneixement (el tractament de les dades és bàsicament qualitatiu).

D'acord amb la profunditat de l'objectiu de la investigació, estem davant d'una recerca descriptiva de manera que hauríem de poder descriure les condicions, les actuacions i les interrelacions i aspectes que intervenen en les dinàmiques d'interrelació en el context escolar i el context comunitari. Sempre amb l'objectiu de descriure, a partir de la identificació de la relació que es dona entre els fenòmens que es produeixen en el context intercultural comunitari on se situa l'estudi de cas.

D'acord amb la dimensió temporal, la recerca és descriptiva i analitza la situació en el moment de realització de l'estudi. És una investigació orientada al descobriment, que pretén crear coneixement des d'una perspectiva inductiva, utilitzant mètodes interpretatius per comprendre i interpretar la realitat on se situa l'estudi de cas. En un grau menor està orientada a l'aplicació, a partir de l'adquisició de coneixement, amb el propòsit de donar resposta a problemes concrets com ara la necessitat d'introducció de propostes per millorar l'eficàcia de la pràctica educativa amb orientació intercultural comunitària.

En una reflexió sobre la dificultat de fer pedagogia, Trilla (1999) ens alerta dels perills de caure en anàlisis i aproximacions excessivament descriptives i especulatives: "Fer pedagogia que s'hagi d'aplicar és més arriscat que fer discursos, ja que fer pedagogia és comprometre's no sols amb el coneixement sinó també i sobretot amb l'acció. Amb una acció que no ofereix garantia de resultats segurs, ni immediatesa, i que a més tampoc no estem segurs que els resultats esperats siguin veritablement els més desitjables." Alhora, fa referència a tres possibles tipus de pedagogia: la pedagogia experiencial, la pedagogia teoricopràctica i la pedagogia especulativa. La meua recerca està orientada a un model teoricopràctic de pedagogia en la construcció de coneixement pedagògic, no únicament a

partir de l'exercici educatiu sinó mantenint un contacte significatiu amb la realitat de l'educació.

La investigació (estudi de cas) es basa en l'anàlisi de la pràctica i les relacions que s'estableixen entre diferents agents de l'educació en un context i un territori determinat. Mitjançant aquest enfocament pretenc identificar quines són les actuacions i les condicions que afavoreixen i dificulten la planificació i el desenvolupament de recursos educatius per a la interculturalitat des del punt de vista dels agents que treballen en l'àmbit educatiu del context de barri d'una ciutat de l'àrea metropolitana de Barcelona. L'objectiu és veure com s'articulen en les narracions dels subjectes les pràctiques, els discursos i les orientacions de la pedagogia intercultural comunitària, i la incidència dels discursos en les pràctiques dels agents des de la intervenció política, municipal i autonòmica i diferents instàncies educatives concretament: l'administració autonòmica (el Departament d'Ensenyament, els agents professionals dels centres i dels serveis educatius), l'administració local (a partir dels agents tècnics i professionals de l'educació) i les associacions i entitats del tercer sector que es troben al territori. El relat que fan els agents mateixos contribueix a delimitar la problemàtica de l'estudi, des del marc referenciat fins a la primera part de la tesi.

Amb aquesta aproximació no pretenc fer una generalització analítica, ni buscar representativitat estadística, pretenc simplement donar profunditat a les pràctiques i els discursos sobre els reptes i les condicions que dificulten i afavoreixen la inclusió educativa de població de procedència i cultura diversa en el marc de l'educació intercultural comunitària –que d'altra banda serien difícils de definir a partir d'un estudi quantitatiu– per interpretar els resultats obtinguts en el marc de l'estudi de cas.

Les raons que em van portar a triar el tema d'investigació i la metodologia van ser:

- a) La meua participació acadèmic-profesional vinculada amb la pedagogia i l'educació social.
- b) La necessitat de donar consistència i sentit a interrogants que s'originaven en la intersecció entre la teoria i la pràctica.
- c) La voluntat de posar en escena, des d'una perspectiva de la complexitat, els trets metodològics de l'epistemologia qualitativa que combina els plantejaments de la complexitat en el pla metodològic i epistemològic.

Aquesta necessitat va sorgir de l'observació, del contacte amb professorat i professionals que treballen en contextos propers a l'escola, així com de lectures i reflexions des del marc conceptual esmentat a l'apartat anterior. També va sorgir de l'anàlisi dels plantejaments de l'escola en relació amb l'entorn educador, de lectures centrades en les polítiques per l'educació intercultural i de lectures i reflexions sobre l'aproximació al coneixement des de la metodologia qualitativa.

Així doncs, i atès que em plantejava què succeïa en un territori determinat, vaig decidir plantejar l'estudi de cas per tal d'incloure les possibilitats i les formes d'organitzar el treball educatiu des d'un àmbit comunitari, mirant de donar resposta als següents interrogants: Com es mobilitzen els recursos? Com es canalitzen els serveis? Com s'organitzen els diferents agents educatius pel que fa a les polítiques i els discursos en el marc d'un barri d'una ciutat de l'àrea metropolitana de Barcelona?

Havent observat des de la pràctica educativa com es donava solució a algunes situacions quotidianes, vaig centrar l'anàlisi en aquests espais de l'educació des de la mirada de l'educació intercultural comunitària, amb la finalitat de constatar com es desplegaven les pràctiques, les teories i les polítiques, per posteriorment identificar les actuacions i les condicions que poden afavorir i dificultar la pràctica educativa en els espais que es configuren a partir dels diferents agents que treballen en l'educació, les entitats i els centres educatius del territori al voltant de la inclusió social des de l'òptica de l'acció i l'educació intercultural comunitària.

Vaig iniciar la recerca partint de la construcció del marc conceptual i l'anàlisi de les polítiques aplicades, i aquesta aproximació em va portar al disseny de la recerca. Després de resseguir les teories i les polítiques sobre la interculturalitat educativa i la comunitat educadora (Alsinet, Riba, Ribera, Subirats 2003; Civís i Riera 2007), em vaig proposar identificar quines són les actuacions i les condicions que faciliten i dificulten la planificació i el desenvolupament de recursos educatius per a la interculturalitat des del punt de vista dels agents que treballen en l'àmbit educatiu en l'espai que –a partir d'ara i per preservar l'anonimat dels diferents agents entrevistats– anomenarem *barri F* d'una ciutat de l'àrea metropolitana de Barcelona.

Latorre, del Rincón i Arnal (1997, 37-39) assenyalen que la investigació educativa té una sèrie de característiques singulars: la peculiaritat dels fenòmens que estudia, la multiplicitat

dels mètodes que utilitza i la pluralitat dels fins i objectius que persegueix. Aquestes característiques li confereixen una especificitat pròpia, a la vegada que complexifiquen la descripció i l'estudi.¹⁹

En la investigació qualitativa, el disseny de la investigació és flexible, ja que són els primers escenaris i contactes amb informants els que en delimiten la continuïtat. En línies generals, partim d'una acotació metodològica, temporal i d'extensió de l'estudi en revisió constant, en la realització d'entrevistes en profunditat amb els diferents agents educatius del context, en l'anàlisi de les entrevistes, i en el contrast amb els plans i orientacions per a la pràctica.

En un principi, el disseny de la investigació no era tancat, sinó que hi havia una obertura que permetia incloure modificacions, de manera que la presa de decisions es va produir a la vegada que anava al camp i establia un diàleg obert amb els diferents actors.

Per tal de veure la incidència de la teoria i les polítiques sobre la interculturalitat educativa, cal anar a la pràctica, al context culturalment divers –que per definició s'ha configurat en la nostra època–, i observar els canvis, les noves necessitats, etc., a partir de l'establiment

19 Factors que complexifiquen la investigació educativa: a) **Els fenòmens educatius són més complexos**: la realitat educativa, a més de complexa, dinàmica i interactiva, està dimensionada per aspectes morals, ètics i polítics que es presten més al seu estudi des de plantejaments humanisticointerpretatius. Existeix, per tant, més risc de subjectivitat i imprecisió en els resultats, sense que per això haguem de renunciar al seu estudi.

b) **Els fenòmens educatius plantegen més dificultat epistemològica**: en l'estudi dels fenòmens educatius, en no disposar d'eines precises, no es pot aconseguir la mateixa exactitud i precisió que a les ciències naturals. El caràcter irrepetible de molts fenòmens educatius en dificulta la replicació. Atès que en els fenòmens educatius interactuen multiplicitat de variables, el seu control esdevé difícil. En l'àmbit educatiu la conducta ha de contextualitzar-se (Guba 1982), cosa que en dificulta la generalització, ja que aquesta ha d'estar desvinculada del context (Zumwalt 1982).

c) **El caràcter pluriparadigmàtic** de la investigació qualitativa fa que aquesta no es guiï per paradigmes tan unificats i integrats com els que tenen lloc a les ciències naturals. Disposa d'un nombre major de perspectives i mètodes difícils de conciliar que li donen un caràcter pluriparadigmàtic i multiforme (Ministeri d'Educació i Ciència 1989).

d) **El caràcter plurimetodològic**: les metodologies basades en l'experimentació i l'observació, considerades per alguns investigadors com les més potents i adequades a l'estudi dels fenòmens educatius (Kerlinger 1985), presenten limitacions a l'hora d'aplicar-les al camp educatiu.

e) **El seu caràcter multidisciplinar**: els fenòmens educatius es poden observar des de diferents disciplines com a processos psicològics, sociològics o pedagògics. S'han d'abordar de manera interdisciplinària coordinant aquestes disciplines.

f) **La relació peculiar entre investigador i objecte investigat**: l'investigador forma part del fenomen social que investiga, i això fa que no pugui ser totalment independent i neutral dels fenòmens que investiga.

g) **És més difícil aconseguir els objectius de la ciència**: la variabilitat en el temps i l'espai dificulta l'establiment de regularitats i generalitzacions.

h) **La seva delimitació**: la investigació educativa no té un marc clar i definit per delimitar el que pot considerar-se investigació educativa pròpiament dita.

d'un diàleg amb diferents agents educatius del territori, centres educatius i entitats, amb el propòsit de recollir les paraules, els discursos, el llenguatge i la conducta de la gent. És per aquest motiu que es requereixen mètodes de recollida de dades que permetin copsar el llenguatge, l'acció, els universos simbòlics i els discursos que sostenen les pràctiques educatives. L'eina triada per donar resposta a l'objectiu de la recerca, doncs, ha estat l'entrevista semiestructurada en profunditat. El conjunt d'accions, escenaris i informants ha constituït el cas.

Existeixen diferents tipologies d'estudis de casos. Pel que fa al descriptiu, aporta informació bàsica sense una hipòtesi prèvia. L'estudi de casos té quatre propietats essencials: és ideogràfic, particularista, descriptiu i heurístic. Alhora, es caracteritza pel descobriment de noves relacions i conceptes, i es basa en un descobriment orientat a la presa de decisions (Latorre, del Rincón, Arnal 1997, 234-244). La recerca requeria desenvolupar una comprensió major de la situació i aprofundir en els discursos, els processos i les accions que es porten a terme en el context intercultural comunitari per arribar a identificar les condicions que afavoreixen i dificulten la planificació i el desenvolupament de recursos educatius per a la interculturalitat des del punt de vista dels agents que treballen en l'àmbit educatiu.

Els autors esmentats assenyalen (1997, 239-244) que l'estudi de casos inclou qualsevol tècnica que el disseny d'investigació necessiti, i que segueix les fases pròpies de la investigació qualitativa amb un disseny emergent i planificat. També fan referència als estudis comunitaris com un exemple d'estudis de cas molt habituals. La meua recerca, per la metodologia i els processos seguits, se situa a prop d'un estudi comunitari.

L'estudi de casos pretén assolir la comprensió profunda d'una realitat singular. La seva finalitat és donar resposta a la necessitat de desenvolupar una comprensió major d'una situació i aprofundir, així com analitzar la situació amb una certa intensitat per contribuir a una presa de decisions basada en l'objectivitat, tot vinculant-hi l'experiència de la persona investigadora.

Per a Wittrock (1989, 113), l'avantatge principal de l'estudi d'un cas rau en el fet que l'investigador, en submergir-se en la dinàmica d'una entitat social única, pot descobrir fets i processos que possiblement li passarien per alt si utilitzés altres mètodes més superficials.

En aquest sentit, l'estudi de cas es va constituir com una solució pràctica per entendre un entorn educatiu i per buscar interrelacions entre les propostes educatives i les activitats que desenvolupen els diferents agents educatius.

A partir d'un problema obert i la seva solució es genera un coneixement pràctic. La realitat social es construeix a partir de les persones, i el coneixement social del que succeeix depèn dels consensos entre aquestes persones que construeixen la realitat. La complexitat del fenomen educatiu requereix contextualitzar la realitat analitzada per arribar a conèixer-la i entendre-la. La contextualització pressuposa una actitud per part de la persona que investiga oberta i receptiva, cap a la importància del context, i es percep la dificultat de separar el subjecte de l'objecte d'estudi, perquè participa de la realitat investigada, per tant, no es poden separar els fets dels valors o les ideologies. La realitat educativa i els problemes que hi sorgeixen tenen, doncs, un caràcter global que hem de saber copsar per poder garantir que interpretem el fenomen des de la seva totalitat.

Existeix al voltant dels centres educatius un treball que recull els principis de l'educació intercultural comunitària? Quins són els reptes que planteja la situació contextual en relació amb la interculturalitat educativa? Quin és el plantejament professional, polític, al voltant de l'educació intercultural comunitària? Quina acció es porta a terme en el marc de les polítiques per a la interculturalitat educativa per a la inclusió social? Aquest i altres interrogants fan formular el següent:

Com, a través de les pràctiques educatives que es produeixen a la comunitat, s'apliquen els principis de l'educació intercultural per part dels diferents agents, i en funció de quins factors es propicia la inclusió?

Personalment, suposava que cada territori i cada ciutat, en el diàleg constant amb els seus agents, organitzava la planificació i l'acció educativa. En aquest sentit, el fet de descriure un exemple em podia permetre assolir una comprensió major de la realitat. Alhora, conèixer els reptes, les necessitats, les accions i les mirades dels diferents agents em podia permetre apropar-me a la descripció de les accions que afavoreixen i dificulten la planificació i desplegament de les pràctiques per a la inclusió i la interculturalitat educativa en el marc de la comunitat on es desenvolupa l'estudi de cas.

5.1. Disseny del treball de camp

El plantejament de la recerca és una aproximació a aquesta realitat a partir d'un estudi de cas, amb la finalitat d'obtenir els elements que configuren cadascun dels espais i les situacions analitzades des de la mirada de la teoria de la interculturalitat educativa i l'acció comunitària. Aquesta tècnica dóna resposta a la voluntat de la recerca de desvelar la complexitat del tema i permetre obrir línies d'investigació, tot presentant-la com una realitat oberta.

D'una banda, la recerca no pretén arribar a uns resultats que constitueixin una simple verificació de les hipòtesis teòriques definides prèviament, sinó que crea una relació dialèctica entre els interrogants inicials i els resultats que s'obtenen a mesura que avança en la relació amb el context. D'altra banda, limitar-se a buscar exemples que confirmen les hipòtesis inicials suposa fer un ús força pobre de la recerca qualitativa, ja que és ingenu creure que les dades parlen soles i que ens hem d'aproximar a una realitat oberta esperant descobrir alguna revelació. Ens hem de recolzar en la perspectiva teòrica i en els interrogants inicials que, un cop en el context, ens criden l'atenció perquè són refutats o confirmats àmpliament o perquè ens n'obren de nous.

5.1.1. Accés al camp on se situa l'estudi de cas

La prudència a l'hora de negociar l'accés al camp, i entrar en els escenaris em va permetre la permanència en el camp i l'accés als seus protagonistes.²⁰

En la primera fase exploratòria vaig iniciar converses amb persones de l'escenari físic on es desenvolupa el treball de camp. A partir d'aquests intercanvis amb persones que desenvolupaven la seva tasca professional en el context del treball de camp, vaig iniciar una fase de recerca exploratòria que em va ser útil a l'hora de tornar al camp i definir els agents triats i entrevistats. Vaig explicitar els meus interessos i motivacions per assistir com a observadora a la reunió del Pla d'entorn i vaig prendre notes sobre els temes que s'hi van tractar. Els vincles establerts amb persones que tenien una vinculació laboral amb la comunitat em va facilitar l'accés a altres persones, així com l'acceptació de la meua

²⁰ Vull aclarir que disposava d'un coneixement del territori pel fet d'haver-hi desenvolupat la meua tasca professional com a assessora psicopedagògica.

presència i la possibilitat de compartir el món simbòlic dels informants, el seu llenguatge i les seves perspectives, des del compromís i la confiança, però mantenint una lleugera línia divisòria.

En aquell moment vaig fer una aproximació exploratòria sense tancar l'anàlisi, atès que no va ser fins a uns anys després que em vaig apropar de nou al context i vaig reprendre la recerca. Havia transcorregut força temps i s'havien produït molts canvis, amb una crisi econòmica pel mig i tots els seus efectes. Tanmateix, vaig restablir el contacte amb els informants i aquest cop també es van produir situacions degudes a l'atzar –coincidències amb persones de la xarxa professional de l'àmbit universitari– que van facilitar la meua tornada a l'escenari.

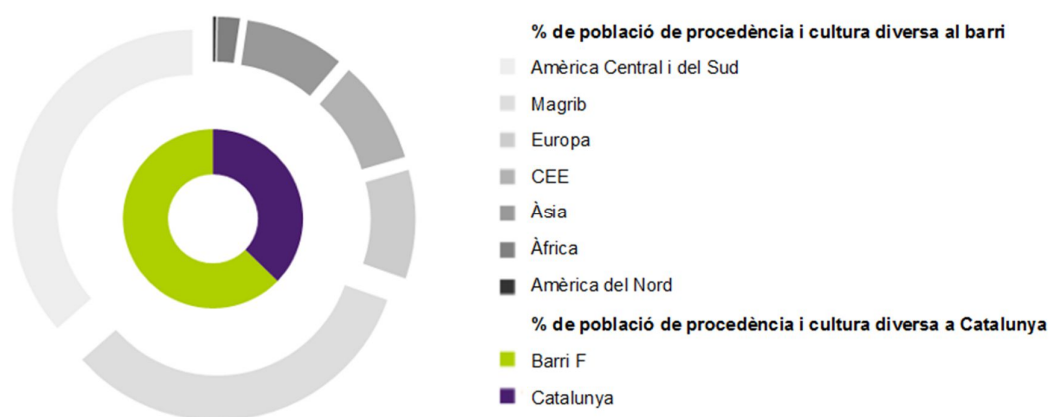
5.1.2. Descripció de l'escenari

Vaig iniciar la investigació amb la idea de visibilitzar quina traducció tenien a la pràctica les propostes teòriques sobre l'educació intercultural comunitària, quins reptes representava la incorporació de població de procedència i cultura diversa en el context: com s'articulava el diàleg per a la planificació dels recursos educatius en el territori, per donar resposta a necessitats emergents i necessitats específiques que planteja la inclusió de població de procedència i cultura diversa en el context de comunitat on se situa el treball de camp de la recerca? I vaig partir de la premissa que al voltant de la xarxa educativa formal s'articulen diàlegs i interrelacions que faciliten la planificació i el desenvolupament de recursos orientats a l'educació intercultural comunitària. Tot i que disposava d'elements de coneixement previ del context, gràcies a una aproximació que havia fet just en el moment en què es va desenvolupar el Pla educatiu d'entorn a la zona, vaig considerar important cercar noves perspectives per conjugar la informació prèvia que anava adquirint amb els primers contactes i aproximacions.

El barri on situo l'estudi de cas correspon a una ciutat industrial de la corona metropolitana de Barcelona, que de l'any 1950 al 1960 va doblar la població fins arribar a 11.000 habitants, i que del 1960 al 1975 va passar de 20.000 a 100.000 habitants. Aquesta explosió demogràfica va provocar la transformació radical de la tendència urbanística anterior. Per resoldre la problemàtica de l'habitatge, l'any 1958 es va aprovar el Pla d'urgència social. El 1968, a la ciutat hi havia 5.000 infants sense escola. Les necessitats de les famílies eren moltes i el dinamisme del mercat laboral també. La combinació de la

situació dels obrers a les fàbriques i les deficiències que patien els barris de la ciutat va facilitar l'adquisició d'una consciència crítica per part d'un sector de la població. L'avantguarda política i sindical va influir de manera notable en la difusió d'un sentit crític col·lectiu. De fet, la seva estratègia va consistir a saber transformar el malestar de la població en una actitud reivindicativa i d'oposició activa a la Dictadura.

El context territorial que emmarca l'estudi de cas és el d'un barri amb una densitat de població alta. L'any 2015 registrava una població de 24.677 persones, de les quals gairebé una tercera part era població nouvinguda (al voltant del 23%). Amb construccions que són l'exemple de l'urbanisme especulatiu dels anys seixanta i setanta. La urbanització del barri es va caracteritzar per la fragmentació i la manca de cohesió, amb una separació molt reduïda entre les edificacions residencials –que va provocar un espai entre els blocs difícil d'aprofitar– i una densitat constructiva alta.



Gràfic 2: Característiques de la població, segons dades locals i Idescat, 2015.

Aquesta realitat constitueix una gran unitat d'anàlisi, complexa, i a la vegada pot mantenir una certa semblança (amb molts factors diferenciats) amb contextos d'altres ciutats de la corona metropolitana de Barcelona que viuen un cert dinamisme econòmic, que estan ben comunicades amb la ciutat de Barcelona, i on durant un temps el preu de l'habitatge ha estat relativament assequible i ha facilitat l'establiment de població nouvinguda.

En aquest sentit, observem dos factors que fan atractius aquests espais: l'accessibilitat a la gran ciutat i el preu de l'habitatge. La recessió econòmica va castigar durament l'àrea metropolitana de Barcelona, ja que a nivell laboral les ofertes hi són escasses i precàries.

El barri, fa una dècada havia estat un destí triat per força població de procedència magribina i sud-americana, que ha anat fent el seu procés d'integració i arrelament, en una dialèctica no exempta de complexitats.

D'altra banda, el barri va ser sotmès a plans de millora dels habitatges i d'equipaments d'ús públic que han implicat la remodelació, la construcció i la millora d'alguns equipaments (biblioteca, escoles bressol, etc.). En aquest context coexisteixen institucions i entitats que comparteixen objectius educatius.

En aquesta recerca no presento un inventari detallat dels recursos i els serveis de la ciutat i/o del context territorial per tal de garantir l'anonimat del context i la confidencialitat de les persones entrevistades. Tanmateix, es tracta d'equipaments com: llars d'infants, biblioteca, equipaments escolars (centres educatius), atenció primària sectorial (casals, residències, ludoteques), equipaments sanitaris (ambulatori), dependències administratives d'organismes oficials (Serveis Socials), entitats socioculturals (centre cívic, esplais), equipaments esportius, entitats religioses i associacions, entre d'altres.

Les tècniques de recollida d'informació que he emprat, i que més endavant explicaré, han estat:

- Anàlisi documental: anàlisi de documents sobre plans i polítiques educatives, documents que tracen les línies que han de seguir les polítiques socials i educatives, per identificar quines relacions s'estableixen entre els discursos de les polítiques socials i educatives i les pràctiques que es planifiquen i es desenvolupen.
- Entrevistes en profunditat: a tècnics representants de l'administració local, representants d'institucions educatives, representants d'entitats i associacions. Les entrevistes sempre s'han realitzat a les dependències de les entitats o institucions (prèvia negociació del temps i l'espai).

Tal com assenyalen Taylor i Bogdan (1998, 94), l'ingrés en un escenari sovint implica una espècie de pacte segons el qual existeix la seguretat implícita o explícita que no es pretén violar la privacitat o la confidencialitat dels informants, ni exposar-los a perjudicis o interferir en les seves activitats. Una vegada en el camp, doncs, vaig tractar d'establir vincles amb ells, aconseguir un cert nivell de confiança, una disposició d'obertura i una acceptació com a persona que no emetia judicis ni representava un entrebanc o una amenaça a la seva tasca.

5.1.3. Els participants de l'estudi de cas

Seguint la metodologia de la recerca la mostra ha estat construïda a partir de la tria d'informants clau, anar al camp i buscar la interlocució. Aquesta va ser la metodologia emprada, sense emetre judicis de valor sobre allò que és millor o pitjor, ni sobre com hauria de ser la realitat idealment.

En un principi, un cop completat l'inventari d'entitats i institucions del territori, em vaig plantejar un focus d'estudi més ampli, amb una mostra d'entitats i institucions més extensa de la que finalment es va concretar. Tot i així, no vaig poder materialitzar un parell d'entrevistes que prèviament considerava molt significatives per a la investigació – una de les dues estava gairebé pactada, però no es va fer efectiva amb la persona responsable i l'altra va estar reconduïda cap a un altre servei—. En una investigació qualitativa s'ha de preveure la possibilitat d'ampliar o reduir el que és important estudiar (és a dir, el focus de l'estudi), així com el mostreig subsegüent de noves persones i escenaris.

Com vaig seleccionar la mostra de persones indicada per al focus d'estudi? Vaig començar amb un disseny d'investigació emergent, amb un focus d'investigació, i l'estratègia de mostreig durant el procés continu de recollida i anàlisi de dades em va portar als interlocutors seleccionats, a una mostra dels diferents agents educatius que treballaven en el territori dels diferents àmbits de l'educació –representants de l'escola i l'institut d'educació secundària, dels serveis educatius, de l'administració local, de l'esplai, educadors de programes específics i representants d'entitats.

Una acció important de l'investigador és determinar els subjectes amb qui portarà a terme l'estudi, cosa que fa necessari delimitar l'àmbit de la investigació tot definint una població. En la definició de la població vaig triar un context conegut i proper. En el meu cas vaig iniciar la recerca amb uns informants que em van portar a d'altres, per tant, no la vaig iniciar, com ja he dit, amb una mostra tancada. La realitat només es pot estudiar arribant als punts de vista dels subjectes implicats en les situacions educatives, a les interpretacions que fan del món que els envolta i a la manera com es manifesten en diferents situacions educatives i contextos.

En un principi tampoc no existia una delimitació del territori, ja que pensava centrar l'anàlisi a la ciutat. Tanmateix, la revisió teòrica i conceptual va ser un procés permanent en el desenvolupament de la investigació, i en aquest cas, per exemple, una conversa amb el tècnic municipal d'educació, em va portar a delimitar la primera mostra. Els primers contactes em van adreçar a nous contactes i nova informació que es va anar ampliant successivament, gràcies a l'acceptació dels informants.

Dependència	Centre	Professional o càrrec	Funció
Administració local	Ajuntament	Tècnic municipal d'educació	Gestió municipal
	Ajuntament	Tècnic de polítiques de família	Gestió municipal
	Ajuntament	Tècnic centre cívic	Educador
	Ajuntament	Educadora	Educadora
Administració autonòmica	Escola. Departament d'Ensenyament	Mestra	Directora
	Institut. Departament d'Ensenyament	Professora	Directora
	Institut. Departament d'Ensenyament	Grup de professorat i integradora social	Professorat i integradora social
	Escola. Departament d'Ensenyament	Mestra	Directora
	Serveis Educatius. Departament d'Ensenyament	Filòloga	Professional de llengua, interculturalitat i cohesió social (LIC)
	Serveis Educatius. Departament d'Ensenyament	Treball social. Serveis Educatius	Treballadora social
Agents de la comunitat. Entitats del tercer sector	Associació de veïns	Representant de l'associació de veïns	Representant de l'associació de veïns del barri
	Entitat recreativa	Col·laborador de l'entitat	Representant d'entitat recreativa
	AMPA	Representat de l'AMPA	Mare representant
	Centre d'esplai	Representat de l'esplai	Coordinadora

Taula 2. Característiques de la mostra.

El fet de compartir amb els participants les conclusions i la seva participació en el diàleg pot tenir repercussions en la persona investigadora però també en els subjectes amb què s'ha treballat al llarg del procés d'investigació. Entenc aquest retorn del coneixement construït com una forma de reconeixement i respecte per la seva participació i disposició a passar un temps en una interacció desinteressada.

5.1.4. Temporització

Com he assenyalat, per desenvolupar l'objecte d'estudi em vaig plantejar la construcció d'un estudi de cas que s'ubica físicament en un barri d'una ciutat de la corona metropolitana de Barcelona. Des d'un punt de vista temporal, la meua presència i observació, les entrevistes en profunditat i l'anàlisi inicial es van dur a terme del mes de juliol de 2016 al mes de febrer de 2017.

Des del punt de vista procedimental, les fases i accions de la investigació i les accions desenvolupades es van estructurar simultàniament. A grans trets, el procés de recerca es va dividir en tres fases. La primera va ser una fase de preparació, acotació i redefinició del marc teòric i conceptual. Paral·lelament vaig iniciar el treball de camp establint contactes amb les persones i les institucions, i establint xarxes d'informants clau, a la vegada que feia la transcripció de les entrevistes. L'última fase va consistir en l'anàlisi i la interpretació de la informació: desplegament de les dades, divisió de les unitats de registre i definició de categories, anàlisi mitjançant el programa NVivo, i elaboració de les conclusions i les reflexions finals.

En un procés dinàmic i circular, en totes les accions el disseny inicial de cada fase es va planificar en funció de l'anterior, tot descartant camins i informacions a mesura que els dubtes anaven apareixent.

Pel fet de no disposar d'una planificació molt detallada, el cronograma que havia establert es va seguir a grans trets. Cal restar sense predeterminacions, com davant d'un fet o una narració complexa, fins que s'arriba a un nivell de comprensió adequat. Vaig haver de tolerar una certa ambigüitat i posar en joc les meves habilitats personals per arribar a obtenir més informació i comprensió de l'objecte d'anàlisi, tot desenvolupant les capacitats d'observació, conversió i demostració per aconseguir una visió més exacta del món dels altres.

La presència en el camp va ser intermitent durant l'any 2016 i més intensiva durant l'inici del 2017. En acabar, vaig realitzar la transcripció de les entrevistes i la primera anàlisi de dades.

A l'apartat següent presento les tècniques de recollida de dades i d'informació emprades, a saber, l'anàlisi documental i l'entrevista semiestructurada.

5.2. Les tècniques de la recerca qualitativa al servei de la construcció del cas. Eines i fonts d'informació

El marc teòric i conceptual permet situar els conceptes i els supòsits de partida. Des del cas, aplicant els conceptes a la situació d'investigació, és des d'on es comencen a confrontar les primeres observacions sobre la situació en relació amb el marc conceptual de referència, tot donant nom als fenòmens percebuts.

La recollida d'informació constitueix un procés organitzat que s'efectua per obtenir informació a partir de fonts múltiples, amb el propòsit de passar d'un nivell de coneixement o representació d'una situació a un nivell de coneixement o representació de la mateixa en el marc d'una acció deliberada, amb uns objectius definits i que proporciona garanties suficients de validesa. He definit la investigació com a descriptiva, per tant, la informació recollida serà descriptiva, heurística i prospectiva.

Vaig observar a diferents espais, vaig assistir a reunions de planificació, a sessions de treball, i vaig entrevistar representants d'institucions, de serveis, de l'Administració i d'entitats. El meu objectiu va ser analitzar les finalitats de les diferents institucions i entitats, i veure el seu posicionament en relació amb el discurs i les pràctiques d'educació intercultural en el context global i comunitari on es desenvolupa la seva tasca. En aquest diàleg, em vaig centrar en la perspectiva professional i personal dels professionals per tal d'arribar a les actuacions i les condicions que afavoreixen la inclusió dels adults, infants i adolescents en la comunitat. En aquesta anàlisi, però, no vaig incloure la veu de les persones participants de la comunitat, ja que vaig decidir deixar aquest objecte d'estudi per a anàlisis futures amb altres objectius i orientacions metodològiques.

Les tècniques de recollida d'informació emprades per extreure informació significativa van ser fonamentalment l'anàlisi de documents, l'observació i l'entrevista semiestructurada en profunditat. Aquestes tècniques es basen en la interacció entre la investigadora i els diferents participants en el context de l'estudi de cas.

5.2.1. Anàlisi de documents

Els documents analitzats van ser els que podien proporcionar informació apropiada sobre els temes i els problemes plantejats: normatives, línies estratègiques i polítiques per a la gestió de la interculturalitat educativa, que complementen l'anàlisi del context i de les orientacions per a l'educació intercultural, i que ofereixen indicacions per a la configuració de contextos educatius per la inclusió en el marc de la comunitat intercultural comunitària.

L'objectiu de l'anàlisi documental és aproximar-se al marc teòric i normatiu i a les eines d'acció que reflecteixen les necessitats d'intervenció pedagògica.

Els documents codificats i analitzats van ser els plans generals següents:

- GENERALITAT DE CATALUNYA (1993). *Pla interdepartamental d'immigració 1993-2000*. Barcelona.
- GENERALITAT DE CATALUNYA (2001). *Pla interdepartamental d'immigració 2001-2004*. Barcelona.
- GENERALITAT DE CATALUNYA (2006). *Pla de ciutadania i immigració 2005-2008*. Barcelona.
- GENERALITAT DE CATALUNYA (2010). *Pla de ciutadania i immigració 2009-2012*. Barcelona.
- GENERALITAT DE CATALUNYA (2014). *Pla de ciutadania i de les migracions: horitzó 2016*. Barcelona.

Així com els plans que van orientar i orienten la política educativa del Departament d'Ensenyament:

- DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ (2004). *Pla per a la llengua i la cohesió social*. Barcelona.
- DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ (2004). *Pla educatiu d'entorn (PEE)*. Barcelona.
- DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ (2014). *Document marc dels plans educatius d'entorn*. Barcelona.

Tota aquesta informació es va analitzar conjuntament amb les entrevistes i les observacions. Alhora, vaig efectuar una anàlisi textual dels documents tot relacionant l'evolució del discurs i la presència dels conceptes següents: *interculturalitat, diversitat cultural, igualtat, igualtat d'oportunitats, interculturalitat, normalització, cohesió social, convivència, ciutadania, acollida, inclusió, participació, arrelament, llengua catalana, context socioeconòmic, retorn i formació*.

Aquests conceptes emprats en els plans es van prendre com subcategories i posteriorment van ser codificats amb el *software* NVivo. També vaig relacionar el discurs dels plans amb el de les pràctiques que havia observat a partir de l'anàlisi de contingut de les entrevistes, tot buscant la confluència entre els discursos i les categories d'anàlisi.

5.2.2. L'entrevista semiestructurada

L'entrevista semiestructurada va ser la tècnica principal emprada en la recerca, atès que permet obtenir informació d'una manera oberta i estructurada al mateix temps. Aquesta eina possibilita l'accés a la informació que interessa per construir el cas, però sense limitar altres informacions que els participants puguin aportar per enriquir-la i donar-hi profunditat. Les entrevistes es van estructurar entorn a quatre dimensions:

1. Reptes i objectius per a la inclusió
2. Planificació i definició de recursos i serveis en el context actual
3. Discursos teòrics per a la interculturalitat educativa
4. Polítiques i línies estratègiques per a la interculturalitat educativa

Les entrevistes que vaig efectuar (enregistrades i transcrits per a l'anàlisi posterior) es van desenvolupar a partir d'un llistat temàtic inicial que naixia dels objectius i del model analític presentat als apartats anteriors, i que estava obert a la revisió i l'ampliació a mesura que avançava el treball. Les dimensions esmentades van constituir els eixos temàtics en les entrevistes que es consideraven clau per als objectius de la recerca. Des del punt de vista de la recerca, crec que el plantejament teòric dels professionals de l'educació (conscient o inconscient) emergeix en el discurs, en el relat de les pràctiques, en les argumentacions, en els aspectes que cal prioritzar, de manera que tots aquests elements van ser nuclears a l'hora de dissenyar el tipus de recerca.

L'objectiu general de les entrevistes va ser escoltar la veu dels professionals i les persones que se situen en els contextos amb presència de població de procedència i cultura diversa on cal donar respostes i gestionar la inclusió educativa de la població (infància, adolescència i famílies) que arriba al territori, al barri, per construir el seu projecte vital. I identificar i descriure quines són les actuacions i les condicions que afavoreixen i dificulten la planificació i el desenvolupament de recursos educatius per a la interculturalitat i la

inclusió social des del punt de vista dels diferents agents que conflueixen en l'àmbit educatiu en el context de l'estudi de cas des de l'òptica dels agents.

Vaig plantejar un total de quatre objectius de treball: els dos primers orientats al *què* (1 i 2), i dos segons (3 i 4), al *com*:

1. Identificar els reptes i els objectius que planteja la inclusió de població de procedència i cultura diversa en el context de barri i ciutat en la intersecció entre l'àmbit escolar i altres espais del context comunitari propers a l'escola.
2. Visibilitzar les actuacions i les condicions que afavoreixen i dificulten la inclusió en relació amb la planificació i la definició dels recursos i els serveis, a partir dels aspectes vivencials, evidenciats per les persones entrevistades, tenint presents les repercussions que ha tingut la crisi en el context d'estudi cas.
3. Detectar les confluències i les discrepàncies en la presència i l'ús del discurs teòric al voltant de la interculturalitat educativa, així com els usos pràctics que es fan del discurs (aquest objectiu me'l vaig plantejar en el seu dia, però és més aviat un objectiu de l'anàlisi).
4. Analitzar com les polítiques i les línies i les estratègies de treball es reflecteixen en les pràctiques.

La taula és una aproximació de les dimensions i els indicadors preliminars de l'entrevista:

Dimensió	Indicadors
1. Reptes i objectius per a la inclusió	<ul style="list-style-type: none"> • Consideració dels reptes i els objectius per a la inclusió per part dels agents que treballen des l'àmbit educatiu en la comunitat, els centres educatius (administració autonòmica) i l'administració local.
2. Planificació i definició de recursos i serveis en el context	<ul style="list-style-type: none"> • Definició dels canvis metodològics. • Gestió de recursos en l'àmbit dels centres educatius, les entitats del tercer sector i l'administració local. • Gestió dels recursos de la comunitat. • Consideració dels efectes provocats per la crisi durant els darrers anys en el context i les situacions de vulnerabilitat. • Presa de consciència sobre les competències interculturals per treballar en el context de la comunitat de les persones i els professionals que desenvolupen la seva tasca. • Actuacions que afavoreixen la inclusió. • Actuacions que dificulten la inclusió. • Condicions que afavoreixen la inclusió. • Condicions que dificulten la inclusió.
3. Discursos teòrics i polítics sobre la	<ul style="list-style-type: none"> • Presa de consciència sobre l'aportació del discurs sobre la interculturalitat educativa.

interculturalitat educativa	<ul style="list-style-type: none"> • Rellevància del discurs sobre la interculturalitat educativa per a la pràctica.
4. Polítiques i línies estratègiques per a la interculturalitat educativa	<ul style="list-style-type: none"> • Gestió de la diversitat. • Presa de consciència sobre les pràctiques que s'han construït a partir de les línies polítiques introduïdes per afavorir la inclusió i la interculturalitat educativa en el context comunitari.

Taula 3. Dimensions i indicadors preliminars de l'entrevista.

A partir del coneixement en profunditat sobre el funcionament institucional dels centres d'educació formal, vaig voler veure com s'articulaven al voltant del centre educatiu la resta d'agents i vaig preparar les situacions. Com afirmen Latorre, del Rincón i Arnal (1997): "Mentre que els observadors participants porten a terme els seus estudis en situacions de camp 'naturals', els entrevistadors realitzen els seus en situacions específicament preparades" (Traducció pròpia).

Desenvolupament de les entrevistes

Froufe defineix *entrevista* citant Pope (1986): "Una entrevista bàsicament és una conversa on es troben dos individus, que abasta tant interaccions verbals com no verbals. No és una trobada entre iguals ja que està basada en la diferenciació de rols entre els dos participants. Un, sobre el que pesa la responsabilitat major quant a conduir l'entrevista, és l'entrevistador, l'altre, l'entrevistat. Les metes de l'entrevista com a sistema diàdic estan determinades generalment per l'entrevistador" (Traducció pròpia).

Un avantatge important de l'entrevista és la seva adaptabilitat. Un bon entrevistador ha de seguir idees, sondejar respostes i investigar motius i sentiments –coses que mai no es poden fer en un qüestionari–. La manera de donar una resposta (el to de veu, l'expressió de la cara, la vacil·lació, etc.) pot proporcionar una informació que no es manifesta en una resposta escrita (Bell 1999, 151).

Les entrevistes necessiten la implicació i la disposició de les persones. Per més que hi hagi una actitud de col·laboració, és difícil trobar els moments adequats, sobretot quan les persones que s'han d'entrevistar estan molt ocupades en el seu ritme de treball (Araus 1996, 83).

Bell (1999, 151), citant Moser i Kalton (1971, 271), defineix l'entrevista com "una conversa entre l'entrevistador i l'entrevistat amb la finalitat d'obtenir d'aquesta una informació

determinada, on la persona investigadora ha de saber quines són les preguntes o els temes més idonis". Per a Arnaus (68) l'entrevista és "l'eina d'excavació" per adquirir coneixements sobre la vida social, a través de relats verbals de les persones".

A l'hora de formular els temes o les preguntes-tema, Bell (1999, 69) recomana usar:

- 1) preguntes sobre experiència i comportament que descobreixen allò que els informants fan o han fet;
- 2) preguntes sobre opinions i valors, que descobreixen les creences dels informants sobre els seus comportaments i experiències;
- 3) preguntes sobre sentiments que descobreixen com els informants reaccionen emocionalment a les seves experiències i opinions.

Tal com assenyala Bell (1999, 154), les entrevistes semiestructurades centrades al voltant d'un tema poden generar una gran quantitat de dades valuoses, i això és el que succeeix quan les realitzen persones expertes.

Seguint les recomanacions de Bell (1999, 156), si sabem que tenim idees molt fixes respecte a algun tema, hem de parar esment a la nostra manera de formular les preguntes, atès que és més fàcil "dirigir" en una entrevista que en un qüestionari. La mateixa pregunta feta per dues persones diferents, amb un èmfasi i un to de veu distints, pot produir respostes molt diverses. És a dir, convé mirar de mantenir un cert control sobre els objectius de l'entrevista, encara que la desviació del guió pot fer sorgir, com ja he assenyalat, temes emergents de gran importància per a la recerca.

Arnaus (1996, 68) fa referència a J. P. Spradley (1979, 58-68), que planteja que, si bé una entrevista etnogràfica i interpretativa ha de tenir molts components del que són les converses amistoses, la persona que investiga ha d'introduir nous elements per ajudar els informants a ser informants sense perdre el component d'interacció humana fent referència a la necessitat d'explicitar l'objectiu de l'entrevista, recollir dades a partir de preguntar i escoltar.

Per a aquesta recerca vaig confeccionar dos tipus de guions d'entrevista: el primer, més estructurat, és el guió que vaig presentar als representants dels centres educatius, i el segon, més obert, va ser per als representants de l'administració local i les entitats. Abans

d'iniciar l'entrevista vaig explicitar el marc de referència de la recerca, tot presentant de manera aproximada el propòsit de l'estudi i de l'entrevista. L'entrevista semiestructurada va partir d'una bateria de preguntes flexible, gairebé donant la impressió a la persona entrevistada que el qüestionari no existia i fent emergir els marcs de referència, reconduint i reformulant altres preguntes d'interès en funció de les persones entrevistades, conduint la conversa al terreny de la intervenció socioeducativa orientada a la intercultural en el marc comunitari. En ocasions va ser necessari reorientar l'entrevista, ja que no totes les respostes s'havien previst des del principi i apareixien temes propers vinculats a la recerca i d'altres no tan propers, més aviat tangencials.

Aquests eixos generals es van anar adaptant, sobre la base de la mateixa entrevista, en funció de les característiques dels encàrrecs, o finalitats i objectius de l'entitat, i en funció de les persones entrevistades. També es va produir una adaptació contextual en el diàleg. Els guions definits es poden consultar:

- 1) Entrevista semiestructurada per a representant del centre educatiu (annex 1)
- 2) Entrevista semiestructurada per a agents educadors de l'administració local (annex 2)
- 3) Entrevista semiestructurada per a agents d'entitats del tercer sector (annex 3)
- 4) Acords de participació (annex 4)

Inicialment vaig voler incloure un nombre major d'institucions i persones en la construcció del cas. Tanmateix, vaig haver de descartar dues entrevistes importants a causa de les dificultats en la negociació i la comprensió de les finalitats de la recerca. El plantejament inicial era entrevistar professionals de l'educació social de l'àmbit dels serveis socials, però com que va ser impossible negociar l'accés, l'entrevista va ser substituïda per la realitzada a una educadora que treballava en l'àmbit del municipi (ESS16).

En algunes ocasions no vaig seguir un ordre molt estricte, i els temes i les categories van emergir en ordre diferent però segons les dimensions presentades anteriorment. Això va representar una dificultat afegida. Si s'hagués tractat d'una entrevista estructurada amb preguntes tancades, l'anàlisi hauria estat més senzilla, però també s'hauria perdut la riquesa, l'espontaneïtat i les aportacions dels diferents interlocutors. La recollida de la informació, és a dir, la realització de les entrevistes, es va iniciar al juliol de 2016, va durar fins al febrer de 2017, i va suposar un procés llarg de negociació dels temps, els propòsits, els terminis i els consentiments per a la col·laboració. Cal manifestar que els agents van

respondre favorablement a la meua petició de participar en la investigació, proporcionant-me l'ajut necessari i mostrant respecte per la temàtica en qüestió i reconeixent que es situaven davant l'oportunitat de pensar conjuntament i establir un diàleg al voltant de la temàtica en el marc de la comunitat educativa.

Els centres, les dependències i els professionals que van participar en la recerca, que van ser entrevistats per a l'anàlisi i la codificació posteriors, van ser els següents:

Codi d'entrevista	Centre	Dependència	Professional o càrrec	Funció
ADM16	Ajuntament	Administració local	Tècnic municipal d'educació	Gestió educativa municipal
ADM26	Ajuntament	Administració local	Tècnic de polítiques de família	Gestió educativa municipal
ESS16	Ajuntament	Administració local	Tècnic centre cívic	Educador
ESS26	Ajuntament	Administració local	Educadora	Educadora
EDU16	Escola. Dept. d'Ensenyament	Administració autonòmica	Mestra	Directora
EDU26	Institut. Dept. d'Ensenyament	Administració autonòmica	Professora	Directora
EDUG26	Institut. Dept. d'Ensenyament	Administració autonòmica	Grup de professors i integradora social	Professorat i integradora social
EDU36	Escola. Dept. d'Ensenyament	Administració autonòmica	Mestra	Directora
EDULIC6	Serveis educatius. Dept. d'Ensenyament	Administració autonòmica	Filòloga	Professional de llengua, interculturalitat i cohesió social (LIC)
EDUTS6	Serveis educatius. Dept. d'Ensenyament	Administració autonòmica	Treball social. Serveis educatius	Treballadora social
ENT16	Societat civil. Entitat tercer sector	Associació de veïns	Representant de l'associació de veïns	Representant de l'associació de veïns del barri
ENT26	Societat civil. Entitat tercer sector	Entitat recreativa	Col·laborador de l'entitat	Representant d'entitat recreativa
ENT36	Societat civil. Entitat tercer sector	AMPA	Representat de l'AMPA	Mare representant
ENT46	Entitat tercer sector	Centre d'esplai	Representat de l'esplai	Coordinadora

Taula 4. Entrevistes realitzades.

La persona que va contribuir a delimitar la mostra d'agents que calia entrevistar va ser un professional que treballa en la gestió educativa del municipi. Un cop pactat l'accés al camp i els diàlegs amb representants de la comunitat de l'àmbit educatiu, directors de centre,

representants de les entitats i de l'àmbit de gestió educativa local, vaig establir els contactes amb la mostra de persones seleccionades i vaig iniciar la negociació amb la finalitat de dur a terme les entrevistes. L'accés a cada informant es va iniciar amb aquests contactes, negociant els terminis i les condicions de la trobada (confiança, confidencialitat i compromís ètic).

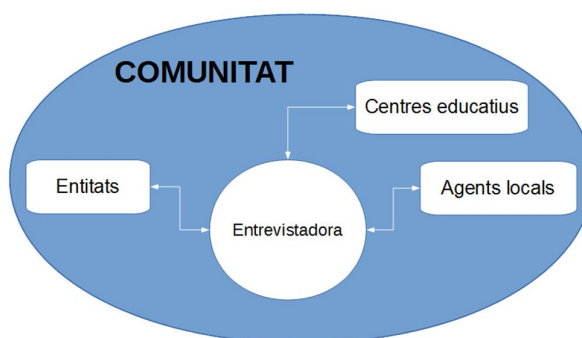


Figura 4. Agents educatius entrevistats.

A partir dels guions d'entrevista (annex 1 per a centres educatius, i annex 2 per a tècnics municipals i entitats i agents socials), vaig procurar que apareguessin els indicadors definits i vaig propiciar l'aparició de temes emergents. La meua intenció era fer sorgir les percepcions i els sentiments personals i professionals de les persones que desenvolupen en el dia a dia l'acció educadora en el context d'estudi.

Per recollir la informació vaig seguir el protocol establert. Primerament vaig sol·licitar el consentiment informat de les persones participants (annex 3), oferint-los les garanties de confidencialitat corresponents. Posteriorment vaig realitzar les entrevistes semiestructurades (annexos 1 i 2), vaig recollir la informació i vaig enregistrar les entrevistes. Tal com s'anava avançant en la recollida de dades, vaig constatar la repetició de temes i categories, cosa que va generar una certa repetició i triangulació de categories i temàtiques des de l'inici.

En el procés de l'entrevista també vaig haver de prendre decisions sobre l'adequació de l'ordre dels temes i la seva extensió, així com de la gestió del temps i dels diferents moments de l'entrevista. El guió de vegades no es va desenvolupar com s'havia previst, atès que, sovint, en funció del diàleg i el *vincle* que s'estableix amb la persona entrevistada s'omet una pregunta, s'inclou un comentari o no se segueix l'ordre planificat.

És cert que amb el pas del temps vaig anar integrant el rol d'investigadora, és a dir, pactava i proposava les condicions de la trobada amb l'entrevistat/da, i introduïa els propòsits i objectius de la trobada i de la investigació. De vegades també feia el paper que Sanders (Taylor i Bogdan, 66) anomena d'*incompetent acceptable*, ja que era una manera eficaç d'obtenir dades.

Va ser en una etapa ulterior de la investigació que vaig poder emprar tàctiques més intrusives o agressives, perquè ja entenia l'entrevista i coneixia prou bé l'escenari per avaluar la manera que aquestes tàctiques podien afectar la reacció de la gent. Un cop finalitzades les entrevistes, les vaig transcriure contrastant-les amb les notes que havia pres en el moment de fer-les.

En cadascuna de les entrevistes vaig explicitar un objecte d'estudi obert, amb la intenció que els entrevistats no identifiquessin un objecte tancat. De fet, sovint ni jo mateixa sabia si arribaria a bon port, de manera que era fàcil transmetre la sensació de poc control perquè era la realitat. També vaig explicitar els objectius de la investigació, les meves motivacions, tant acadèmiques com personals, i el compromís de retornar la informació durant el procés o un cop acabada la investigació.

El to buscat l'aconseguia quan els entrevistats em confiaven els seus interrogants, els seus dubtes, les seves preocupacions, els seus pressupòsits. Quan trobava persones o professionals amb qui em sentia còmoda i podíem intercanviar universos comuns, apareixia una mena de complicitat entre investigadora i entrevistats que no creava massa distància entre els diferents rols de les parts. Aquesta complicitat i identificació vicària amb les experiències relatades pels informants –que, com ja he apuntat, es va aconseguir a gairebé a totes les entrevistes– conferia el sentit a la conversa i feia explicitar les percepcions i valoracions de les persones entrevistades. Des del inici de les entrevistes es va establir el compromís de compartir i poder establir diàleg al voltant dels resultats.

La metodologia de recollida d'informació aplicada en aquest estudi de cas es podria transferir a una altra situació semblant, amb una intencionalitat diagnòstica. En els casos en què la recollida d'informació es fa obertament, la transferibilitat dels resultats té poc sentit. No obstant, resulta interessant considerar la transferibilitat dels procediments de recollida d'informació.

En l'etapa següent vaig transcriure les entrevistes i vaig realitzar les primeres anàlisis temàtiques per detectar els temes emergents de cada relat.

En el cas de les investigacions obertes, és possible que al principi no es tingui una idea sobre el tractament que s'ha de realitzar, ja que depèn de les hipòtesis que emergeixen en el transcurs de la investigació i del tipus d'informació recollida. En el meu cas, la primera anàlisi em va permetre començar a delimitar les categories i les subcategories partint d'una codificació oberta.

Categories	Subcategories
Reptes i objectius per a la inclusió	Transversalitat i treball en xarxa Recursos humans i materials: reducció Llengua i comunicació Gestió de polítiques educatives interculturals Formació dels professionals Comunicació intercultural Acció intercultural comunitària
Planificació de recursos i serveis	Innovacions metodològiques Aparició del tercer sector Ús de l'espai i equipaments
Accions pràctiques i de suport per a la inclusió a la comunitat	Acollida Activitats extraescolars Participació
Interculturalitat educativa	Migració i immigració Discurs intercultural: bondats del discurs, coneixement i reconeixement Cultura i diversitat Conflicte i lluita
Polítiques educatives	Normalització

Taula 5. Categories i subcategories preliminars.

Procediments

Amb les dades primàries de les entrevistes transcrites, vaig procedir a la codificació mitjançant un procés inductiu, així com a l'anàlisi posterior amb el programa NVivo (versió 11). Vaig assignar una tipologia a cada cas (3) i les vaig codificar:

1. Agents educatius de l'administració local: ADM16, ADM26, ESS16, ESS26
2. Agents educatius de l'administració autonòmica: EDU1, EDU2, EDUG2, EDU3, EDU36, EDULIC6, EDUTS6
3. Agents de la societat civil i el tercer sector: ENT16, ENT26, ENT36, ENT46

Tal com hem assenyalat s'han definit 3 tipologies de codis, corresponents a les tres tipologies d'agents:

1. EDU: agents de l'administració educativa.
2. ADM: tècnics de l'administració locals i ESS: professionals que realitzen tasques educatives en el context de la comunitat.
3. ENT: entitats locals

El codi numèric que va a continuació de les lletres fa referència a cada cas i el 6 és una marca temporal, 2016.

A continuació vaig analitzar el contingut de les entrevistes, tot assignant codis segons les categories i les subcategories d'anàlisi, i obrint la possibilitat a incorporar noves categories i atributs emergents, atès que pretenia conèixer la vivència i la percepció dels diferents actors clau de manera oberta, des de la seva experiència. L'estructura de variables no es va plantejar com una estructura tancada per a la recollida de la informació, sinó que més aviat vaig voler propiciar que en el transcurs de les entrevistes emergissin els temes d'interès dels actors implicats. Aquesta variabilitat es va considerar explicativa en la fase inicial de recollida d'informació, i es va mantenir la possibilitat d'ampliar, reduir o redissenyar l'estructura inicial en la fase d'anàlisi posterior.

A títol de resum, la figura 1 presenta el procés seguit en la investigació:



Figura 5: Resum del procés metodològic.

5.3. Anàlisi i tractament de les dades, la veu de les persones entrevistades

Després de realitzar l'anàlisi de documents, l'observació i la reflexió, durant el període en què es va fer el treball de camp, les entrevistes, per tal d'adquirir coneixements sobre la vida social, les intencions, els motius, les actituds, els sentiments, les interrelacions en el territori, les possibilitats de recollir experiències personals i professionals en relació amb les actuacions i les condicions per a la planificació i desenvolupament dels recursos educatius en el context intercultural comunitari, en relació amb les activitats educatives i les possibilitats i impossibilitats de les accions, a través de relats de les persones, és el moment de començar a atribuir significat a tot allò percebut.

És important fer una primera anàlisi simultàniament al moment de la recollida de les dades.²¹ La primera anàlisi es va realitzar en el període que vaig romandre en el camp i la segona es va completar un cop recollida la totalitat de les dades.

Un cop ja feta la recollida de dades i durant l'elaboració de les transcripcions, s'han anat considerant les unitats significatives d'informació. Cal tenir en compte que únicament amb un procediment interpretatiu és possible resoldre l'ambigüitat del llenguatge i que únicament les persones tenim la capacitat de "llegir" interpretativament un text. El suport del *software* ajuda, però l'anàlisi s'ha de fer a partir del pensament de la persona o persones que treballen amb les dades.

21 En paraules de Maykut i Morehouse (1999, 158): "La recollida i l'anàlisi de les dades van de la mà. Durant l'observació participant, les entrevistes en profunditat i altres tècniques d'investigació qualitativa, els investigadors segueixen la pista dels temes emergents, llegeixen les seves notes de camp o transcripcions i desenvolupen conceptes i proposicions per començar a donar sentit a les seves dades. A mesura que el seu estudi avança, comencen a enfocar els interessos de la seva investigació, formular preguntes directives, controlar les històries dels informants i a seguir els jaciments temàtics i intuïcions."

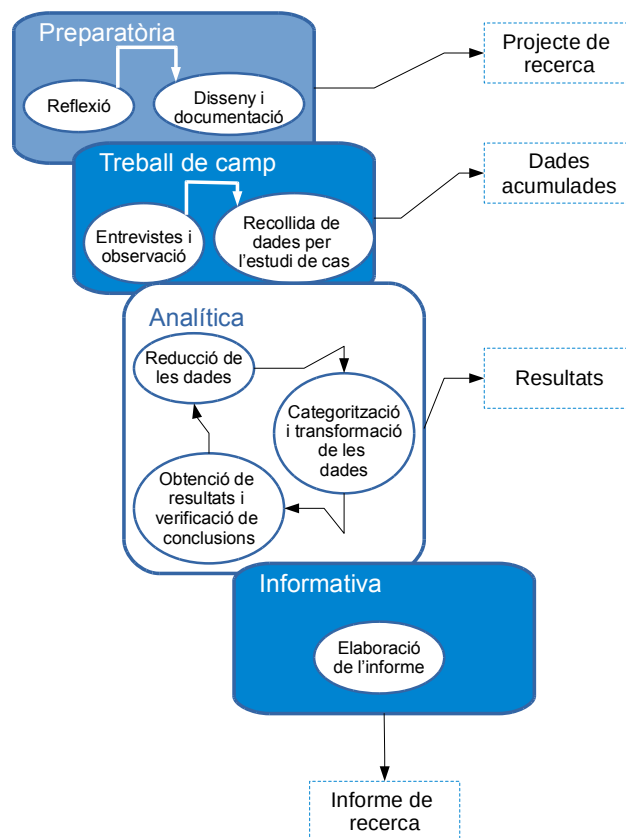


Figura 6. Elaboració pròpia a partir de: Gregorio Rodríguez Gómez, Javier Gil Flores i Eduardo García Jiménez. *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Ediciones Aljibe, 1996.

Les dades primàries exclusivament no ens permeten una descripció i comprensió plena de la realitat; és per això que l'anàlisi de dades qualitatives es presenta com una tasca complexa:

- per la naturalesa de la informació (amb una forta càrrega de significats i elaboracions conceptuals de la realitat);
- pels requeriments: esforç i destresa per part de l'analista; i
- per la manca de models o pautes d'actuació: no hi ha un procés únic ni estandaritzat d'anàlisi de dades.

L'anàlisi de dades qualitatives és un procés:

- cíclic de selecció, categorització, comparació, validació i interpretació de la realitat registrada, amb la finalitat última de trobar un sentit a la informació recollida de les dades primàries (Tesch, 1990; 2003);
- aplicat a una realitat que ens permet discriminar els seus components (separació), descriure les relacions entre ells i obtenir una síntesi més elaborada (reconstrucció del tot);
- de connexió interactiva de tres tipus d'operacions bàsiques: la reducció de la informació, l'exposició de les dades i l'extracció o verificació de conclusions (Miles i Huberman, 1984).

Característiques i procediments per a l'anàlisi de dades qualitatives:

Característiques	Procediments
És concurrent amb l'obtenció de les dades (cíclic). Estratègies de selecció seqüencial	Categoritza les unitats per organitzar conceptualment la informació
És un procés sistemàtic i comprensiu, però flexible	El recurs intel·lectual és la comparació
Activitat reflexiva-procés d'abstracció gradual de caràcter inductiu	Les categories inicialment són temptatives i flexibles
Les dades se segmenten en unitats d'anàlisi rellevants i significatives	Els resultats són un tipus de síntesi d'ordre superior (categories conceptuals)

Taula 6. Característiques i procediments per a l'anàlisi de dades qualitatives.

És un procés circular en l'obtenció de dades i la selecció seqüencial que constitueix una activitat reflexiva i d'abstracció gradual constant per arribar a una síntesi d'ordre superior.

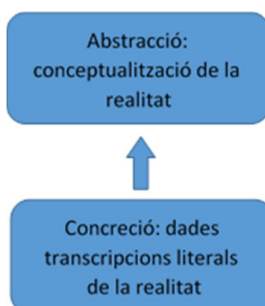


Figura 7. De la concreció a l'abstracció.

Després de la recollida de les dades, es va dissenyar el pla d'anàlisi. Es va organitzar tot el material (entrevistes transcrits, normativa i plans, documents de treball, notes de les observacions, notes de les primeres anàlisis) i, posteriorment, es va procedir a la seva lectura, amb la finalitat de començar a identificar unitats temàtiques i possibles anàlisis semàntiques, orientant la transformació de les dades globals a les dades útils; és a dir, el resultat de l'anàlisi segons els objectius predeterminats.

En investigació qualitativa s'analitzen i codifiquen les dades en diferents etapes. La primera és una fase de descobriment en progrés per identificar temes i desenvolupar conceptes i proposicions descriptives. La segona fase, que típicament es produeix quan les dades ja han estat recollides, inclou la seva codificació i el refinament de la comprensió del tema d'estudi i les interpretacions de les dades. Posteriorment, a mesura que es van codificant les dades, es refina l'esquema de la codificació, suprimint, expandint, redefinint, ampliant les categories i afegint-ne de noves.

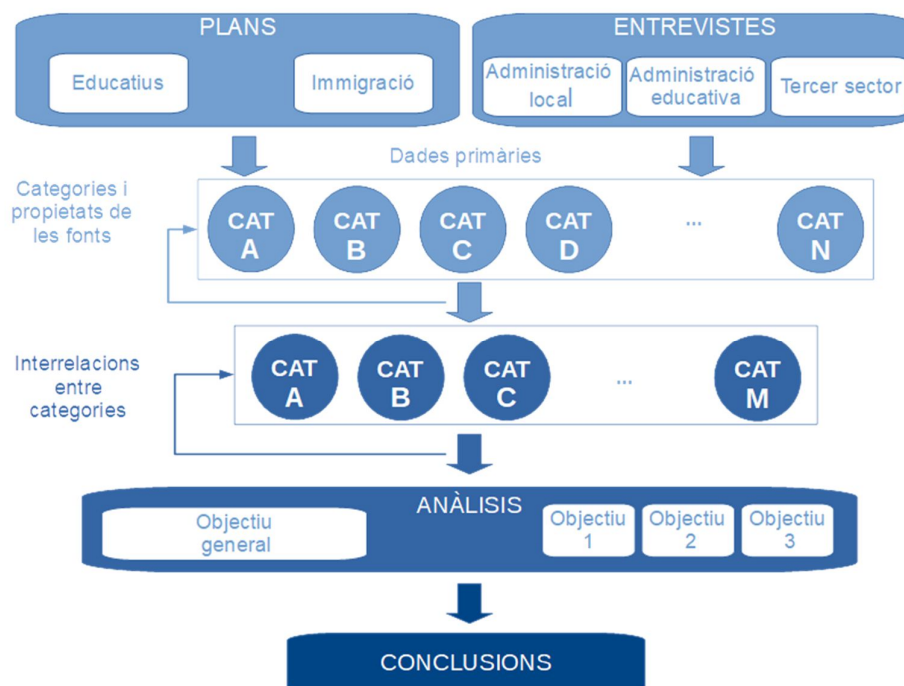


Figura 8: Seqüenciació analítica.

En el cas de les entrevistes, les unitats de contingut han estat les informacions recollides a partir de les respostes dels agents de l'àmbit educatiu de les diferents administracions i de

les entitats en el marc de la comunitat on se situa l'estudi de cas que han participat en l'estudi de camp.

5.3.1. Eines per a l'anàlisi de dades

En el cas de l'anàlisi dels documents, els conceptes clau determinats per la seva anàlisi textual, amb l'aplicatiu a per l'anàlisi qualitativa de dades NVivo, i mitjançant la categorització dels paràgrafs condicionats per l'anàlisi textual, NVivo permet:

- L'anàlisi conceptual (presència de conceptes o paraules, sense considerar relacions), la cerca de paraules, la freqüència de paraules. Disposa de recuperadors de text.
- L'anàlisi semàntica (definint una determinada estructura significativa i identificant patrons). Disposa de codificadors i recuperadors i facilita la perspectiva interpretativa.
- L'anàlisi conceptual i teòrica (opcions de modulació a través de l'elaboració de xarxes conceptuals i de models de les relacions establertes entre codis o categories i dades). Es tracta d'un *software* constructor de teories (substantives).

S'han utilitzat les eines d'anàlisi textual d'NVivo per a l'anàlisi dels conceptes que figuren en els documents dels plans interdepartamentals i dels plans d'entorn, mitjançant la categorització dels paràgrafs condicionats per una primera anàlisi textual, que posteriorment hem definit com a categoria. He delimitat les categories a partir de la lectura prèvia i de l'anàlisi textual. Per anàlisi de continguts conceptual s'entén l'anàlisi de la presència/absència i la freqüència de conceptes representats per paraules en un text. Amb una anàlisi conceptual s'ha pogut determinar quantes vegades s'han emprat els conceptes. Com molts dels mètodes, l'anàlisi quantitativa de continguts s'inicia amb la identificació de les preguntes a respondre i amb els criteris de creació de la mostra de textos a analitzar. Un cop definides el text es codifica, en categories excloents. Les categories, en aquest cas, són paraules, de manera que es construeixen les dades de les categories que acabaran sent rellevants per a la resposta a la pregunta d'avaluació. La freqüència dels conceptes indica el grau d'importància dins de les dades textuales.

Amb aquesta anàlisi es vol observar l'evolució conceptual al voltant del discurs de la interculturalitat i la correspondència de l'ús dels conceptes en el llenguatge emprat en les pràctiques pels diferents agents.

Pla	Període	Evolució conceptual
Primer: Pla interdepartamental d'immigració (1993)	1993-2000	integració, interculturalitat, transversalitat, normalització
Segon: Pla interdepartamental d'immigració (2001)	2000-2004	integració, interculturalitat, transversalitat, cohesió social i convivència
Tercer: Pla de ciutadania i immigració (2006)	2005-2008	ciutadania, acollida i participació
Quart: Pla de ciutadania i immigració (2010)	2009-2012	integració, arrelament, context socioeconòmic (crisi)
Cinquè: Pla de ciutadania de les migracions: horitzó 2016 (2014)	2012-2016	integració, retorn, formació

Taula 7. Evolució conceptual dels plans i polítiques. Elaboració pròpia.

Hi ha, a la vegada, correspondència entre els conceptes emprats des de les normatives i polítiques i els emprats en les pràctiques pels professionals?

5.4. Procediments per a l'anàlisi de dades: l'anàlisi de contingut i procés de categorització

El procés de categorització ha estat l'operació de segmentar i classificar els elements constitutius d'un conjunt per la idea que expressaven, d'acord amb el criteri temàtic; en la classificació conceptual de les dades, els temes han constituït les categories.

He identificat paràgrafs de les entrevistes que han estat considerats les unitats de registre en el context del text sencer. La catalogació d'unitats m'ha permès ordenar-les i poder interpretar-ne el significat. Les pautes de catalogació que s'han utilitzat han estat:

- la referència a conceptes i a idees,
- la relació que fan les persones entrevistades a les qüestions plantejades i el que s'ha considerat rellevant respecte a l'objecte d'estudi.

La codificació ha consistit en l'operació física d'assignar les categories a les unitats identificades en les transcripcions de les entrevistes analitzades prèviament. Per a l'anàlisi

categorial semàntica, he tingut en compte la globalitat del text, el conjunt de les entrevistes transcrits i els documents analitzats i codificats amb NVivo, els documents dels plans interdepartamentals i els documents dels plans d'entorn. Per a l'anàlisi categorial, he fragmentat el text sistemàticament (tant de les entrevistes com dels documents) a partir dels temes i les categories clau. Les unitats de registre s'han establert respecte a la diferència entre els conceptes i tòpics clau.

Segons el grau d'interpretació, he trobat diversitat de categories: les categories descriptives presenten els fets i les categories narratives, opinió i subjectivitat. S'ha introduït un espai categorial per a les percepcions professionals i personals de les persones entrevistades que ens permet explicar les condicions que afavoreixen o dificulten la planificació i el desenvolupament de recursos educatius per a la interculturalitat educativa i la inclusió social des de l'òptica dels agents que conflueixen en el context de l'estudi de cas.

5.4.1. Anàlisi de contingut

L'anàlisi de dades implica sintetitzar la informació, estructurar-la, ampliar-la, desplegar-la, constatar relacions, buscar estructures per arribar a extreure i verificar possibles conclusions, tot identificant aquells elements que configuren la realitat estudiada. L'anàlisi consisteix a transformar la informació en resultats de la investigació. Aquesta tasca fa necessària l'apropiació d'eines i de procediments sistemàtics per arribar a la construcció del coneixement.

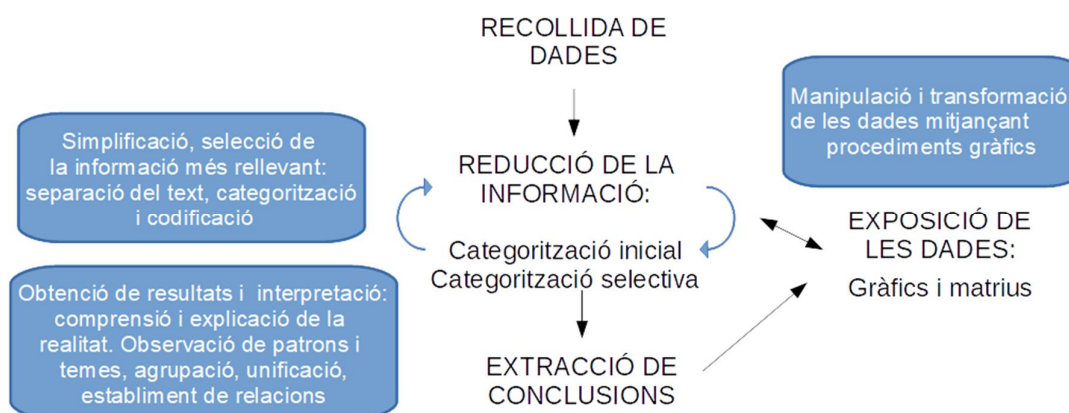


Figura 9. Fases generals de l'anàlisi de dades qualitatives (Miles i Huberman 1994).

El procediment analític seguit en tot moment ha estat l'anàlisi de contingut, amb l'objectiu inicial d'establir correspondències de la perspectiva teòrica de partida amb les pràctiques portades a terme en el context, i s'han establert categories que reflecteixen les percepcions, actituds i vivències al voltant d'actuacions i les condicions en què es planifiquen i desenvolupen els recursos educatius per a la interculturalitat i la inclusió social.

Les inferències realitzades en el procés d'establiment de categories en les entrevistes es creuen amb l'anàlisi de contingut documental i l'observació contextual. Des de l'enfocament qualitatiu, la recollida, l'anàlisi i la interpretació de la informació són accions que es realitzen en part simultàniament, ja que es fa difícil deslligar la vivència i la interpretació de la recollida i la producció de les primeres anàlisis, que a la vegada orienten la construcció de les primeres unitats d'anàlisi i les primeres categories.

En el procés de l'anàlisi de continguts qualitius, hi ha tres tasques recursives i íntimament relacionades:

- Reducció de dades
- Disposició i transformació de les dades
- Obtenció de resultats i verificació de les conclusions

Es tracta de convertir la informació en els resultats de la investigació, donant sentit a la informació. Per arribar a posar ordre, és necessària l'apropiació d'un mètode d'anàlisi que ens ajudi en l'estructuració i la sistematització de la informació.

L'anàlisi de contingut el defineix Krippendorff (1997) com la tècnica d'investigació destinada a formular, a partir de certes dades, inferències reproduïbles i vàlides que puguin aplicar-se al seu context. La inferència seria la tendència a donar sentit a la informació recollida.

Com a tècnica de recerca, l'anàlisi de contingut comprèn procediments especials per al processament de dades científiques i la seva finalitat consisteix a proporcionar coneixements, noves intel·leccions, una representació dels "fets" i una guia pràctica per a l'acció, és una eina. L'anàlisi de contingut (en anglès, *textual analysis*) és una metodologia de les disciplines socials i de la bibliometria que s'enfoca a l'estudi dels continguts de la comunicació.

De l'evolució de l'anàlisi de contingut, va sorgir l'anàlisi del discurs. Es tendeix a considerar que l'anàlisi de contingut utilitza tècniques quantitatives i l'anàlisi del discurs, tècniques qualitatives, si bé la diferència actual és que les tècniques d'anàlisi de contingut s'apliquen amb l'auxili informàtic pel fet d'estar automatitzades, mentre que les tècniques d'anàlisi del discurs requereixen l'actuació de l'analista per poder ser interpretades.

La determinació de les unitats comprèn la seva definició i la seva separació, tenint en compte els seus límits respectius i la seva identificació per a l'anàlisi subsegüent. Les unitats mai no són absolutes: sorgeixen de la interacció entre la realitat i el seu observador; són una funció dels fets empírics, de les finalitats de la investigació i de les exigències que plantegen les tècniques disponibles. En l'anàlisi de contingut cal distingir tres classes d'unitats: unitats de mostreig, de registre (el segment específic de contingut que es caracteritza per ubicat en una categoria determinada) i de context.

Les unitats i els elements sintàctics són "naturals" en relació amb la gramàtica d'un determinat mitjà de comunicació. No exigeixen emetre judicis sobre el significat. La paraula és la unitat més petita dels documents escrits i, pel que fa a la fiabilitat, la més segura. Moltes són les investigacions que s'han basat en les paraules o símbols com a unitats. En l'anàlisi, he definit els conceptes indicadors de la relació del discurs amb la freqüència de la seva aparició i he realitzat una comptabilització de la presència d'aquests conceptes en les entrevistes i en els documents dels plans interdepartamentals i els plans educatius.

El processament de les dades no ha de constituir un obstacle per a les qualitats simbòliques. En els procediments analítics he tingut en compte la representació de les característiques significatives del context dintre del qual es consideren les dades.

He adoptat com a tècnica analítica el recompte de freqüència de l'aparició de conceptes vinculats al desenvolupament teòric: interculturalitat, diversitat cultural..., per tal de contrastar la presència/absència dels conceptes en els discursos que relaten les pràctiques dels professionals i en documents que ofereixen orientacions normatives per a l'acció educativa. En paraules de Krippendorff: només quan la relació semàntica entre les dades puntuals i el material que serveix de font és clara, les troballes basades en aquestes dades poden conduir a intel·leccions al voltant dels fenòmens reals.

Respecte a les categories, he buscat que foren exhaustives i excloents mútuament. Per a la definició de categories, he fet construccions conceptuals de tancament i inferència, llegir entre línies, etc. Krippendorff assenyala que aquestes accions poden semblar el tancament d'una figura incompleta, sense abandonar-se a una intuïció il·limitada, encara que no podem fugir de la subjectivitat i dels coneixements previs.

L'anàlisi de contingut imposa categories i definicions a codificadors que són perfectament representatius, però la resposta davant del material que serveix d'estímul ja no és similar a la dels subjectes que presumptament representen.

En el cas ideal, l'analista comença clarificant-se a si mateix allò que de veritat li interessa conèixer i no pot observar de forma directa, i a continuació busca dades que li permetin extreure inferències sobre la porció del món que li interessa. Això significa determinar l'objectiu de les inferències.

La sensibilitat vers el context és un dels aspectes més importants de l'anàlisi de continguts i posteriorment a l'anàlisi es genera un debat en el qual es pot aconseguir el consens al voltant del seu grau de generalitat i d'aplicabilitat a la situació. La interpretació es transmet en un informe (segona part de la tesi) que combina la reflexió amb frases textuais per possibilitar la comprensió ràpida i generalitzada de les dades obtingudes. Aquesta interpretació, malgrat cercar objectivitat, no està lliure de subjectivitat. A la segona part es busca conferir protagonisme a les persones que estan en el dia a dia en la pràctica educativa, que coneixen les estructures que condicionen el seu treball i que posen en funcionament dispositius de treball i de reflexió constant.

Mitjançant l'anàlisi de contingut s'ha pretès arribar a reflexions i conclusions sobre els aspectes plantejats com a objectius de la recerca, descriure les actuacions i les condicions que afavoreixen i dificulten la planificació i el desenvolupament de recursos educatius per a la interculturalitat i la inclusió social des del punt de vista dels diferents agents que conflueixen en l'àmbit educatiu en el context de l'estudi de cas.

Els objectius específics (segon, tercer i quart) són els següents:

- Identificar la presència del discurs intercultural en els documents normatius que han orientat el desenvolupament de les polítiques generals i educatives per la interculturalitat en les institucions i entitats de l'estudi de cas.
- Identificar quines són les condicions i actuacions que afavoreixen o dificulten la planificació i el desenvolupament de recursos educatius per a la interculturalitat i la inclusió social i educativa en la comunitat.
- Explicar com s'articulen les diferents administracions públiques i altres agents de la comunitat, per tal de donar resposta als reptes i objectius de la inclusió social i educativa en un espai-territori concret on se situa l'estudi de cas.

L'anàlisi ha estat orientada a contrastar les percepcions, actituds i vivències dels agents que treballen en l'àmbit educatiu en el territori en què es desenvolupa l'estudi de cas en relació amb els aspectes teòrics i les polítiques socials i educatives desplegades al voltant de la interculturalitat educativa en el context comunitari.

L'anàlisi de contingut m'ha permès focalitzar la mirada en el *què* i el *com*:

- *Què* ens diuen els nostres interlocutors, agents de l'educació en el context comunitari de l'estudi de cas? Hi ha diferents interpretacions sobre el sentit del text: el text com una finestra cap a l'experiència humana (Ryan i Bernard, 2000), el text com a recurs, el text com a mitjà per a l'anàlisi.
- *Com* es diu, anàlisi del discurs, el text com a objecte d'anàlisi en si mateix (Ryan i Bernard), el text considerat com un producte social tractat com a objecte directe d'anàlisi.

Des de l'anàlisi del contingut res ens impedeix que ens puguem fixar en les dues dimensions, que és on s'ha focalitzat la mirada, per tal de captar la presència del discurs sobre la interculturalitat educativa, a partir dels conceptes que fan servir les persones entrevistades constatant la presència/absència del discurs en el dia de les seves actuacions.

L'anàlisi de continguts és el procediment basat en la codificació que ens permet obtenir pautes o lògiques d'interpretació mitjançant el tractament sistemàtic de la informació. També es pot anomenar *anàlisi temàtica qualitativa* (Boyatzis, 1998; Stone, 1997). Hi ha

diferents variants en l'anàlisi de contingut. En aquesta investigació s'ha combinat l'anàlisi de contingut categorial semàntica amb l'anàlisi de contingut categorial temàtic.

En l'anàlisi de contingut semàntic he realitzat una anàlisi quantitativa sobre la freqüència d'ús i l'aparició dels conceptes en els discursos dels agents que configuren el cas, en les entrevistes i en els documents analitzats.

En l'anàlisi de contingut semàntica, s'empren la quantificació de la presència dels conceptes com a indicadors de la relació entre discurs intercultural comunitari en les pràctiques i en el context de les dades. S'ha tractat de contrastar la tendència de les dades. Les mesures de freqüència poden constituir indicadors eficaços si el fenomen de l'aparició dels conceptes està relacionat amb l'ús dels discurs teòric.

Les inferències realitzades en l'anàlisi de contingut de les entrevistes, en l'anàlisi de documents i en l'observació en els contextos naturals de treball s'han creuat i m'han ofert orientacions sobre qüestions vinculades a la recerca, referències sobre la interculturalitat en el context educatiu i la intervenció socioeducativa en la comunitat.

5.4.2. Procés de definició de les categories i de codificació

Per a l'anàlisi de contingut, es tracta d'anar descomponent el text en unitats de registre (fragment de text amb significació), d'acord amb els criteris preestablerts segons els objectius de la investigació i/o els objectius de l'anàlisi, i procedir a l'agrupament de les categories amb posterioritat. Això vol dir analitzar tant les declaracions directes o manifestes com les declaracions latents, tenint en compte el context de la situació i el context de la investigació per construir la interpretació.

Les categories es refereixen a situacions, contextos, esdeveniments, comportaments, conceptes, opinions, plantejament de situacions o temàtiques sorgides en les entrevistes amb els diferents agents. Cada categoria inclou un significat o un tipus de significat i s'han construït grups de categories que agrupen les unitats de registre que fan referència a un mateix tema o concepte. En aquest procés, s'han generat categories provisionals definides pels tòpics i pels conceptes coincidents amb els tòpics i objectius plantejats per a l'elaboració de les entrevistes que responien a l'objectiu de la investigació.

Les diverses categories no han estat preestablertes, sinó que s'han anat definint a partir del procés de transcripció i l'anàlisi inicial –entenen-les com a provisionals– i s'han consolidat al llarg de tot el procés d'anàlisi.

Els criteris per a l'elecció de les categories van ser la pertinença amb els objectius de la investigació, la relació semàntica (en els cas de l'anàlisi semàntica, és important el significat i el nivell d'aprofundiment conceptual), la relació amb els objectius (aquest aspecte atorga fiabilitat a l'estudi).

La categorització ha estat feta a partir d'un procés de diferenciació, identificació d'unitats d'anàlisi o categories mitjançant la segmentació i la classificació conceptual en relació amb els conceptes en un procés inductiu, en un primer arbre i en la codificació oberta, assignant els codis a cadascuna de les unitats d'anàlisi d'acord amb els elements de significat i els temes que anaven suportant.

El criteri de classificació ha estat temàtic, a partir de l'anàlisi de contingut, considerant les unitats inicials en funció dels temes que ha definit l'eina de recollida d'informació: les entrevistes (ANNEX1, ANNEX2, ANNEX3).

S'ha buscat l'objectivitat i pertinència, atès que les categories són intangibles, rellevants (en relació amb els objectius de l'estudi i el contingut utilitzat) i han estat consistents per a tota l'anàlisi. La informació final recollida és el resultat de contrastar diferents fonts d'informació. Les categories s'han organitzat en dos nivells:

- Arbre de categories (*tree nodes*). Aquesta estructura s'ha definit a partir de les categories extretes dels guions de les entrevistes.
- Categories i subcategories emergents durant el procés de codificació (*tree nodes*), que s'han revisat i reubicat en el *tree nodes* en diferents fases del procés de codificació.

Així, les categories inicials s'han definit en relació amb els objectius de l'entrevista:

1. *Reptes i objectius per a la inclusió*: objectius difícils que constitueixen un estímul i un desafiament per a qui se'ls proposa respecte a les condicions i actuacions que planteja la inclusió de població de procedència i cultura diversa en el context.

2. *Planificació de recursos i serveis*: actuacions per a la inclusió i la participació plena en la societat. Entenent les activitats d'aprenentatge, de lleure, pel reconeixement social i l'adscripció social comunitària en relació amb la planificació i les possibilitats de definició dels recursos i serveis per a la inclusió social i educativa en el marc del context comunitari.
3. *Accions pràctiques i suports per a la inclusió*: accions que es porten a terme des de l'àmbit educatiu i social per a la millora de les condicions d'inclusió. La intervenció acurada, compromesa i coordinada implica una tasca que propicia la promoció personal i educativa de les persones i del col·lectiu infantil i juvenil. El tractament del context i l'articulació d'aquest i dels recursos pot millorar la possibilitat de projecció i ajust identitari en el procés socioeducatiu i de construcció d'identitats complexes en el marc de l'educació intercultural comunitària.
4. *Interculturalitat educativa*: confluències i discrepàncies entre el discurs teòric al voltant de la interculturalitat educativa i els usos pràctics que es fa d'aquest discurs. L'educació intercultural és el conjunt de fonaments, processos educatius i accions destinats a aconseguir l'aprenentatge orientat a la convivència harmònica de la diversitat cultural i la diversitat en sentit ampli, en un marc d'igualtat d'oportunitats amb vista a la construcció de ciutadania.
5. *Polítiques educatives*: evidències de com les polítiques i les línies i estratègies de treball es resignifiquen en les pràctiques.

És a dir, l'anàlisi s'ha desenvolupat de forma deductiva, en una primera fase, a partir de variables establertes prèviament en el disseny i s'ha combinat amb una segona fase totalment inductiva en la qual s'han identificat categories i subcategories emergents. Posteriorment, s'han reestructurat les categories d'anàlisi i l'estructura de categories en concloure el procés que es presenta a continuació. La definició de les categories és contextual i lligada al nostre cas.

En aquesta segona fase s'han definit tres noves categories emergents:

6. *Igualtat*: la igualtat en el si de la societat implica la no-discriminació de fet ni de dret de cap persona ni grup. És un dels primers principis de la Declaració universal dels drets humans, que reconeix la igualtat en dignitat i drets de tots els éssers humans.
7. *Percepcions i valoracions*: actituds, vivències, sentiments, opinions personals i professionals dels agents que treballen en l'àmbit educatiu en aquest context.

8. *Context socioeconòmic*: context global i comunitari amb les característiques i els condicionants econòmics –context de crisi–, polítics i normatius descrits.

També s'han definit les subcategories següents:

1. Reptes i objectius per a la inclusió.
 - 1.1. *Recursos humans i materials*: gestió de recursos personals i professionals dels agents educatius institucionals i de la societat civil conjuntament amb els aspectes que fan referència a la gestió econòmica.
 - 1.1.1. *Reducció de recursos*: fa referència a la disminució de recursos materials i personals vinculada al context de crisi.
 - 1.2. *Llengua i comunicació*: ús de la llengua, elements relacionats amb el llenguatge que intervenen en la interacció comunicativa, les implicacions en el procés de comunicació. Elements no relacionats amb el llenguatge que intervenen en la interacció comunicativa (contacte, gestualitat...). Llengua com a codi cultural.
 - 1.3. *Comunicació intercultural*: interacció comunicativa, en sentit ampli, entre membres de grups culturals (o socioculturals) diversos, vinculada a aspectes i codis culturals. Comunicació interpersonal que implica el respecte i reconeixement dels diferents codis o pautes que estableixen allò que es considera lògic, comprensible i esperable en la comunicació i les interaccions socials, basats en els referents culturals d'una comunitat.
2. Planificació de recursos i serveis.
 - 2.1. *Innovacions metodològiques*: introducció de canvis amb l'objectiu de millorar la inclusió social i educativa. La participació de les persones i de l'alumnat en la societat a partir de l'adscripció social i comunitària.
 - 2.2. *Transversalitat i treball en xarxa*: condicions en les quals es donen relacions de treball conjunt entre els diferents agents. Acció educativa-disseny, realització, avaluació, en la qual intervenen professionals (de l'àmbit educatiu i social) que pertanyen a perfils professionals i encàrrecs diferents i que treballen conjuntament per assolir un objectiu comú que respon a les necessitats integrals d'un territori o situació concreta.
 - 2.3. *Gestió de polítiques educatives interculturals*: aspectes relatius a la planificació educativa vinculada a les polítiques, plans, normatives i relacions institucionals i competencials.

- 2.4. *Aparició del tercer sector*: suport rebut a les institucions per part de les organitzacions i entitats del tercer sector.
- 2.5. *Activitats extraescolars*: activitats formatives i educatives desenvolupades pels infants fora de la jornada escolar.
- 2.6. *Formació continuada dels professionals*: formació dels professionals en relació amb la interculturalitat educativa
 - 2.6.1. *Formació continuada*: formació per a l'increment i la millora de les competències professionals i personals.
- 2.7. *Ús de l'espai i els equipaments*: ús d'espais físics i la seva vinculació a les funcions socials i educatives.
- 3. Accions pràctiques i suports per a la inclusió.
 - 3.1. *Acció intercultural comunitària*: processos d'intercanvis i interrelacions que es donen en una comunitat residencial de barri, en relació amb la diversitat de persones de procedència i cultura diversa amb sentit i projecció universal.
 - 3.1.1. *Arrelament*: condició d'establir-se o fixar la residència.
 - 3.1.2. *Ciudadania*: condició de legitimitat de drets civils i polítics i font de vincle social. Condicions d'interacció comunicativa entre membres de grups culturals (o socioculturals) diversos. I *ciudadà*: persona que participa en la vida pública, que defineix els seus drets i la seva llibertat, però que també busca el bé comú i la protecció d'allò col·lectiu; persona que dialoga, reflexiona i adopta formes de vida valuoses. La ciudatania és la condició i el dret de les persones que pertanyen a una comunitat política erigida en estat, i expressa el vincle existent entre aquest i els seus membres.
 - 3.1.3. *Convivència*: articulació harmònica de tots els individus i grups en una societat complexa i dinàmica, acceptant-ne la diversitat però no la desigualtat.
 - 3.1.4. *Cohesió social*: situació que es dona a partir de la convivència harmònica.
 - 3.1.5. *Integració*: concepte que es refereix a la incorporació de grups culturals minoritaris (sobretot d'origen immigrant) en una societat.
 - 3.1.6. *Suports familiars*: suports que reben les famílies i altres suports que es generen en el marc de la comunitat. També s'han inclòs en aquesta categoria els aspectes negatius que han esmentat els agents respecte als rols i les relacions familiars problemàtics en el context actual.
 - 3.2. *Acollida*: fa referència al procés i als mecanismes d'atenció que acompanyen l'arribada de persones (de l'origen que sigui), en l'àmbit escolar comunitari.

3.3. *Participació*: tot allò que ens permet formar part d'alguna cosa, de la societat, del sistema polític, del país.

4. Interculturalitat educativa.

4.1. *Migració i immigració*: acció de migrar, moviment per d'anar d'un lloc a un altre. En demografia, es considera migració el canvi espacial significatiu fet per una població. La immigració és el moviment migratori vist des de la perspectiva del lloc d'arribada.

4.2. *Discurs intercultural*: La multiculturalitat es refereix a una situació de fet, i la interculturalitat, a una estratègia d'acció. En general, cal tenir en compte que en els treballs de la majoria d'autors europeus, *intercultural* és un concepte més ampli que *multicultural*. El discurs multicultural intenta analitzar com es pot estructurar un espai social cohesionat a partir de dos elements: d'una banda, la integració i el consens social, i de l'altra, l'articulació de la diversitat cultural, ambdós orientats o bé cap al principi d'*igualtat social*, o bé cap al de *dret a la diferència*. Aquesta perspectiva de la multiculturalitat se situa en la defensa dels drets universals i en la idea d'igualtat, tot deixant en segon terme i a l'àmbit de la vida privada les qüestions culturals i identitàries.

4.2.1. *Virtuts de les pràctiques interculturals*: canvis personals demostrats per la vivència de la dimensió universal, reflexió al voltant de la pròpia identitat, l'autoconeixement en el context intercultural.

4.2.2. *Coneixement i reconeixement*: coneixement i reconeixement entre grups culturals diversos en els termes de Charles Taylor.

4.3. *Cultura i diversitat*: es pot entendre com a mecanisme, actes, eines, pensaments, sistema simbòlic. La diversitat dona compte de la presència de grups amb pautes i referents culturals diversos.

4.4. *Conflicte i lluita*: situació de disputa o divergència en la qual hi ha una contraposició d'interessos, necessitats i/o valors. Aquesta contraposició es defineix com el problema. En el conflicte cultural el problema és la contraposició de valors, necessitats i/o referents culturals.

5. Polítiques educatives.

5.1. *Normalització*: intencionalitat política de no generar actuacions específiques per incloure la població nouvinguda en la societat d'acollida.

6. Igualtat.

6.1. *Igualtat d'oportunitat*: l'educació intercultural planteja dos grans reptes: la promoció dels individus i l'assoliment de la igualtat d'oportunitats. L'escola constitueix l'espai d'allò comú i de la gestació d'una unitat sense la qual una societat democràtica no

seria possible. A banda de l'escola, cal configurar els espais que hi són propers com a espais educadors i promotors de la igualtat d'oportunitats. Així doncs, la igualtat d'oportunitats ha de ser l'horitzó d'intervenció.

6.2. *Gènere*: conjunt de característiques diferenciades que cada societat assigna a homes i dones. En el context de la recerca, en la categoria de *gènere* es codifiquen les unitats que fan referència a les desigualtats vinculades a les característiques diferenciades que s'assignen a homes i dones, que poden estar mediatitzades per concepcions culturals i socials, i que des del punt de vista del marc normatiu i de drets constitueixen desigualtats.

7. Percepcions i valoracions.

7.1. *Percepcions i valoracions professionals*: actituds, vivències, sentiments, opinions professionals dels agents que treballen en l'àmbit educatiu en el context de l'estudi de cas.

7.2. *Percepcions i valoracions personals*: actituds, vivències, sentiments, opinions personals dels agents que treballen en l'àmbit educatiu en el context de l'estudi de cas.

8. Context socioeconòmic.

8.2. *Precarietats i vulnerabilitats*: conjunt de situacions d'equilibri social i personals precàries que es poden transformar en exclusió social amb la intensificació d'algunes de les condicions d'instabilitat o dèficits existents o amb l'aparició de nous factors d'exclusió.

ACTUACIONS	
1. Reptes i objectius per a la inclusió	1.1. Recursos humans i materials 1.1.1. Reducció de recursos 1.2. Llengua i comunicació* 1.3. Comunicació intercultural*
2. Planificació de recursos i serveis	2.1. Innovacions metodològiques 2.2. Transversalitat i treball en xarxa 2.3. Gestió de polítiques educatives interculturals 2.4. Aparició del tercer sector 2.5. Activitats extraescolars 2.6. Formació continuada dels professionals 2.6.1. Formació continuada 2.7. Ús de l'espai i els equipaments
CONDICIONS	
3. Accions educatives pràctiques i suports per a la inclusió	3.1. Acció intercultural comunitària 3.1.1. Arrelament 3.1.2. Ciutadania 3.1.3. Convivència 3.1.4. Cohesió social 3.1.5. Integració 3.1.6. Suports familiars 3.2. Acollida

	3.3. Participació 3.4. Context socioeconòmic 3.4.1. Precarietats i vulnerabilitats
4. Educació intercultural	4.1. Migració i immigració 4.1.1. Retorn 4.2. Discurs intercultural 4.2.1. Virtuts de les pràctiques interculturals 4.2.2. Coneixement i reconeixement 4.3. Cultura i diversitat 4.4. conflicte i lluita
5. Polítiques educatives	5. Normalització
6. Igualtat	6.1. Igualtat d'oportunitat 6.1.1. Gènere
7. Percepcions i valoracions	7.1. Percepcions i valoracions professionals 7.2. Percepcions i valoracions personals

* categories pertanyents a actuacions i condicions

Taula 8. Categories i subcategories.

5.4.3. Codificació de les entrevistes

El procediment de codificació va ser un procés llarg de relació amb les dades i amb l'entorn NVivo. A la vegada que es realitza la separació i la codificació de les unitats, i l'assignació de les categories, es va generant pensament i relació amb els conceptes i entre les categories. Posteriorment, el *software* facilita l'establiment de relacions, però la generació de pensament i conclusions sempre ha de ser realitzada per la persona que es relaciona amb les dades.

Els missatges i les comunicacions simbòliques tracten, en general, de fenòmens diferents d'aquells que són directament observats. La naturalesa vicària de les comunicacions simbòliques és el que obliga el receptor a formular inferències específiques, a partir de les dades que li proporcionen els seus sentits, en relació amb certes porcions del mitjà empíric –el mitjà empíric és el *context de les dades*–. L'anàlisi de contingut pot ocupar-se de formular la classe d'inferències que efectua algun receptor quan tracta de comprendre les comunicacions simbòliques. És una tècnica d'investigació per formular inferències identificant de manera sistemàtica i objectiva certes característiques especificades dintre d'un text. És per això que qualsevol anàlisi de contingut s'ha de fer en relació amb el context de les dades i justificar-se en funció d'aquesta.

El marc de referència de l'anàlisi de contingut es defineix a partir dels elements següents:

- Les **dades**: en tota anàlisi de contingut ha de quedar clar quines dades s'analitzen, de quina manera es defineixen i de quina població s'extreuen. Les dades exhibeixen la seva pròpia sintaxi i estructura, i es descriuen en funció de les unitats, categories i variables o són codificades d'acord amb un esquema multidimensional.
- El **context**: de les dades: cal explicitar el context respecte al qual s'analitzen les dades.
- La **forma**: en què el coneixement de la persona que analitza l'obliga a dividir la realitat.
- L'**objectiu**: deu anunciar-se amb claredat l'objectiu de les inferències.
- La **inferència**: com a tasca intel·lectual bàsica. Es reconeixen dades com simbòliques o com susceptibles de proporcionar informació encertada d'alguna cosa que *interessa* a la investigació o a la persona que investiga, aportant l'establiment d'inferències. A la relació entre les dades i el context se l'anomena una construcció analítica, és una teoria d'aquestes relacions, formulades de tal forma que les dades apareguin com les variables independents i l'objectiu formi part de les seves variables dependents.
- La **validesa**: com a criteri suprem d'èxit.

I en destaquen tres índexs:

- La **freqüència** amb què apareix un símbol, idea o tema en l'interior d'una corrent de missatges. Aquesta freqüència tendeix a interpretar-se com a mesura d'importància, atenció o èmfasis.
- L'**equilibri** en la quantitat d'atributs favorables i desfavorables d'un símbol, idea o tema acostuma a interposar-se com a mesura de l'orientació o tendència.
- La **quantitat** d'associacions i de qualificacions manifestades respecte d'un símbol, idea o tema sol interpretar-se com una mesura de la intensitat o força d'una creença, convicció o motivació.

Vaig elaborar matrius descriptives, on s'inclouïen les categories provisionals establertes amb les dimensions o els tòpics corresponents que s'havien d'explorar inicialment. Tot seguit, s'ha relacionat les dimensions que defineixen cada categoria amb les unitats de registre elaborades a partir de la fragmentació realitzada, la codificació.

A mesura que s'elaboraven les matrius analítiques amb els termes clau s'anava modificant i ampliant les categories definides *a priori*, les quals s'han anat redefinint fins a l'últim moment. També s'ha descartat informació i categories que finalment no s'han considerat rellevants per a l'estudi i que provenien d'una certa dificultat de definició inicial.

En la categorització i codificació dels plans el nombre de les unitats codificades per cada categoria s'especifica a la taula següent:

	Pla interdepartamental d'immigració 1993-2000	Pla interdepartamental d'immigració 2001-2004	Pla ciutadania immigració 2005-2008	Pla ciutadania immigració 2009-2012	Pla ciutadania migracions 2013-2016	Pla Llengua Intercult Cohesió Social 2004	Pla educatiu d'entorn 2004	Pla educatiu d'entorn 2014	TOTAL
Acollida	46	64	21	41	39	49	2	9	271
Activitats extraescolars	0	0	0	0	0	5	9	1	15
Participació	29	50	66	42	6	7	0	16	216
Context socioeconòmic	0	0	0	3	4	0	0	0	7
Igualtat	29	31	33	6	5	6	1	2	113
Igualtat d'oportunitats	6	3	15	12	4	9	1	6	56
Gènere	4	0	3	8	0	0	1	0	16
Integració	180	171	0	89	47	37	0	0	524
Interculturalitat educativa	3	11	11	1	0	27	19	0	72
Convivència	11	24	21	31	0	20	5	19	131
Cultura i diversitat	3	16	32	20	0	2	0	1	74
Coneixement i reconeixement	0	0	6	0	0	0	0	0	6
Retorn	21	0	1	15	17	0	0	0	54
Normalització	0	2	4	1	1	0	0	0	8
Arrelament	1	7	3	7	7	0	0	0	25
Ciutadania	15	8	72	16	0	1	3	2	117
Cohesió social	0	15	9	22	18	5	25	10	104
Formació continuada professionals	33	39	39	17	15	14	12	3	172
Formació continuada	67	33	46	30	26	1	7	5	215
Llengua i comunicació	3	0	0	0	0	37	16	6	62
Transversalitat i treball en xarxa	0	2	1	8	4	2	0	0	17
TOTAL	453	476	383	369	194	226	103	82	2285

Taula 9: Nombre de codificacions per categories i subcategories dels plans.

En la categorització i codificació de les entrevistes el nombre de les unitats codificades per cada categoria s'especifica a la taula següent:

CATEGORIES	ADM 16	ADM 26	EDU 16	EDU 26	EDU 2G6	EDU 36	EDU LIC6	EDU TS6	ENT 16	ENT 26	ENT 36	ENT 46	ESS 16	ESS 26	TOTAL
Accions pràctiques i suports per la inclusió	27	42	53	22	28	11	32	21	0	9	16	8	26	32	327
Acollida	5	1	14	0	5	2	1	3	0	0	2	0	6	2	41
Activitats extraescolars	4	12	0	2	5	1	6	6	0	0	3	1	1	1	42
Participació	4	14	5	2	0	1	7	2	6	9	3	3	7	32	95
Context socioeconòmic	21	8	19	11	7	7	7	15	15	7	8	0	11	11	147
Igualtat	0	0	0	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	5	8
Igualtat d'oportunitats	18	9	34	14	14	6	11	15	0	4	6	4	15	9	159
Gènere	4	1	0	0	9	0	1	0	0	0	10	1	1	0	27
Integració	0	0	0	3	5	2	4	7	0	0	6	0	1	20	48
Interculturalitat educativa	0	0	0	8	2	0	0	2	0	0	4	0	0	0	16
Conflicte i lluita	14	3	7	9	0	3	10	13	4	2	26	1	20	11	123
Convivència	11	19	21	16	9	3	20	13	3	10	17	1	8	19	170
Cultura i diversitat	22	9	17	7	16	3	25	13	2	6	21	1	13	16	171
Discurs intercultural	17	14	14	4	6	2	26	14	2	5	10	1	4	16	135
Coneixement i reconeixement	0	0	2	1	0	0	1	0	0	0	0	0	3	0	7
Virtuts de les pràctiques interculturals	0	0	6	6	0	0	0	0	0	0	0	0	4	0	16
Migració i immigració	0	1	6	3	0	0	1	3	2	0	1	0	8	3	28
Percepcions i valoracions. Personals	6	5	1	5	3	1	3	10	6	5	24	0	1	13	83
Percepcions i valoracions. Professionals	18	10	26	20	16	7	27	34	0	4	0	2	18	23	205
Planificació de recursos i serveis	19	12	27	18	9	8	25	6	0	3	5	4	27	15	178
Aparició del tercer sector	2	8	4	1	1	3	3	4	1	9	0	1	1	0	38
Innovacions metodològiques	5	4	19	18	0	4	16	3	1	1	1	1	2	12	87
Polítiques educatives	22	22	27	18	11	7	36	26	0	6	12	6	20	22	235
Precarietats i vulnerabilitats	11	8	16	10	6	5	10	31	17	7	8	3	23	8	163
Reptes i objectius per la inclusió	0	0	0	15	2	1	0	0	0	0	0	0	0	8	26

Acció intercultural comunitària	18	27	24	19	6	3	22	14	1	5	2	4	29	42	216
Arrelament	0	0	0	4	1	6	0	8	0	0	0	0	0	9	28
Ciutadania	0	0	0	5	2	4	0	11	0	0	0	0	0	14	36
Cohesió social	0	0	0	9	3	5	0	12	0	0	16	0	0	11	56
Suports familiars	10	2	2	6	14	7	3	13	0	1	5	6	3	0	72
Comunicació intercultural	7	2	10	7	6	7	12	8	0	1	10	1	12	13	96
Formació continuada professionals	1	0	4	5	2	2	3	2	0	0	0	0	0	0	19
Formació continuada	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	2
Gestió de les polítiques educatives interculturals	21	24	38	26	15	6	30	17	0	2	10	3	16	32	240
Llengua i comunicació	3	1	20	3	12	4	12	2	0	2	17	2	11	3	92
Recursos humans i materials	19	4	27	7	15	3	24	24	0	9	6	1	30	11	180
Reducció de recursos	3	0	0	0	7	1	0	1	0	0	0	0	0	2	14
Transversalitat i treball en xarxa	9	22	15	9	4	2	8	4	0	4	0	2	9	8	96
Ús de l'espai i equipaments	1	8	4	1	2	0	1	0	0	2	0	0	9	13	41
TOTAL	322	292	462	315	245	128	387	358	60	113	249	57	339	437	3764

Taula 10: Nombre de codificacions per categories i subcategories de les entrevistes.

5.4.4. Procediment i organització de l'anàlisi i construcció de les eines d'anàlisi de contingut de les entrevistes

Un cop finalitzat el procés de codificació (categorització), s'ha realitzat un altre nivell d'anàlisi a partir de la comparació dels diferents nodes i subnodes (categories i subcategories), per reduir la informació i fer-la significativa per al nostre objecte d'anàlisi.

Per identificar les **condicions**, com influències sistèmiques, que afavoreixen o dificulten la planificació i el desenvolupament de recursos educatius per la interculturalitat i la inclusió social i educativa des del punt de vista dels diferents agents que conflueix en el context comunitari, s'ha subdividit l'objectiu en condicions i actuacions. S'han agrupat les subcategories entorn a les categories centrals i posteriorment s'han establert nodes de relació entre parelles de categories (annex 6).

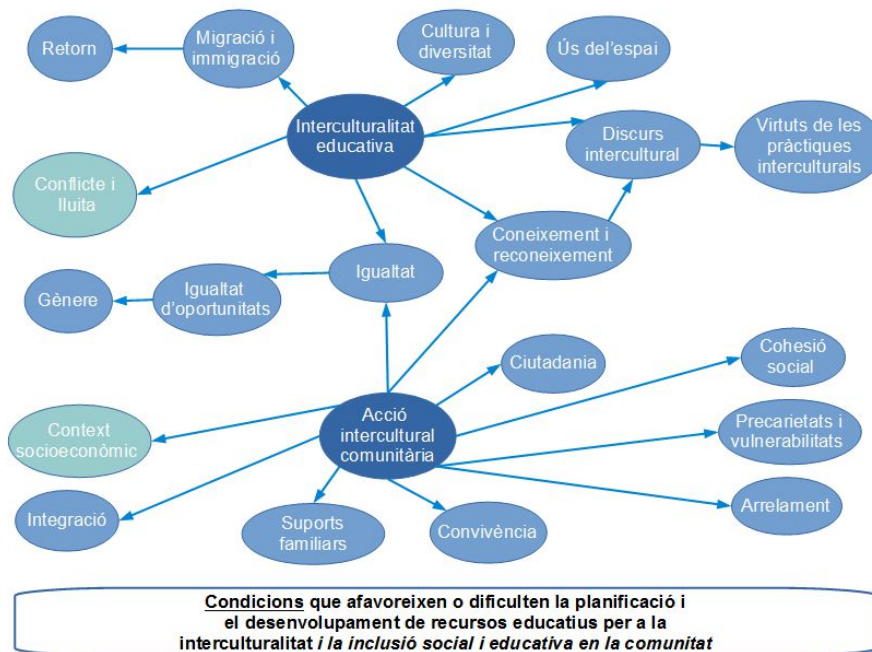


Figura 10 : Condicions.

Per identificar les **actuacions**, activitats que es proposen, desenvolupen, reptes que afavoreixen o dificulten la planificació i el desenvolupament de recursos educatius per a la interculturalitat i la inclusió social i educativa des del punt de vista dels diferents agents que conflueix en el context comunitari, s'han agrupat les subcategories entorn a les categories centrals i posteriorment s'han establert nodes de relació (annex 6) entre les parelles de categories. Aquest procés implica la reducció de les dades o unitats significatives i permet un major nivell de concreció i abstracció.

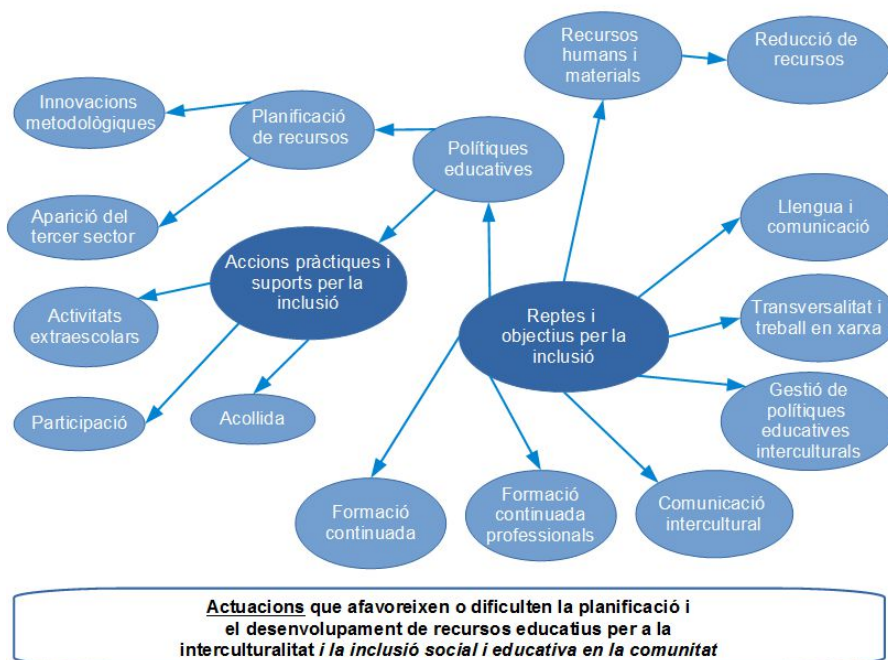


Figura 11: Actuacions.

Les categories *percepcions i valoracions professionals i personals* han agrupat les percepcions i impressions professionals i personals (subjectives). Per la recerca qualitativa és important recollir la subjectivitat i les percepcions personals. Aquestes categories les hem relacionat a partir dels nodes de relació de l'NVivo amb les subcategories corresponents de les condicions i les actuacions.

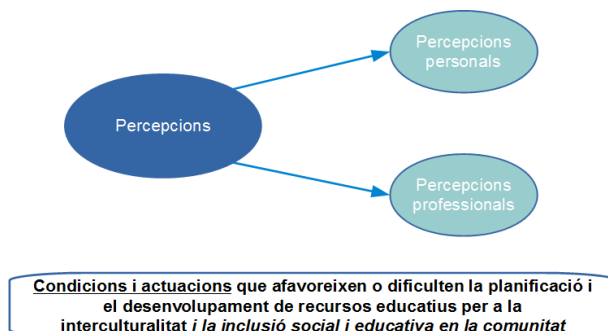


Figura 12: Condicions i actuacions.

En la presentació dels resultats s'ha optat per exposar la relació establerta entre les dades i la coherència entre elles. Per la presentació de l'estudi de cas s'ha optat per descriure els aspectes significatius agrupant els temes i les categories que afavoreixen i dificulten la planificació i el desenvolupament de recursos educatius per a la interculturalitat i la inclusió social.

5.5. Triangulació, metodologies, persones i teories

Segons Latorre, del Rincon, Arnal (1997, 216-217) el principi bàsic de la triangulació consisteix en recollir relats/observacions d'una situació o algun aspecte de la mateixa, des de diversos angles o perspectives per comparar-los o contrastar-los. Existeixen diferents classes de triangulació com són de temps, d'espai, de diferents fonts d'informació, de diferents punts de vista sobre un mateix fenomen. És una estratègia altament eficaç per al control de la credibilitat. La triangulació és la combinació en un estudi únic de diferents mètodes o fonts de les dades (Denzin 1978; Patton 1980). Es tracta de contrastar els documents amb les diverses narracions recollides. El programa NVivo ha facilitat aquest procés de triangulació.

Retornar als participants les conclusions en un procés de diàleg tindrà repercussions tant en la persona investigadora com en els subjectes amb qui s'ha treballat al llarg del procés d'investigació.

En el quadre següent exemplifico i sintetitzo la triangulació de mètodes, persones i teories de què m'he servit.

Metodologies	Persones	Teories
<ul style="list-style-type: none"> - Anàlisi de documents - Entrevistes 	<ul style="list-style-type: none"> - Investigadora - Representants d'institucions educatives - Representants de serveis educatius - Representants de l'àmbit educatiu de l'administració local - Representants d'entitats del tercer sector del barri - Informants naturals 	<ul style="list-style-type: none"> - Teories sobre educació multicultural i intercultural - Teoria, l'acció educativa comunitària - Diferents propostes de construcció d'entorns educadors - Plans i projectes de l'administració educativa, adreçats a la planificació d'actuacions per la inclusió social i educativa - Investigació qualitativa, estudis de casos

Taula 11: Triangulació de mètodes, persones i teories.

M'he recolzat en el procés de triangulació en la recollida d'informació, a partir de l'anàlisi de documents, l'observació de contextos de treball i les entrevistes semiestructurades. Malgrat pugui semblar que apareixen informacions redundants, és en el creuament d'informació des d'una mateixa experiència on es valora la confluència de temes i categories: la relació amb la llengua i la comunicació, l'aparició del tercer sector i el treball coordinat, entre d'altres, han estat temes que s'han repetit en les diferents entrevistes.

Metodologies, escenaris, contextos que es *complementen* han estat criteris bàsics per a la construcció del cas. Es reflecteix en la triangulació de discursos teòrics i pràctiques, pràctiques i discursos, discursos i espais, entre d'altres.

**SEGONA PART:
ANÀLISI, RESULTATS DE LA RECERCA I CONCLUSIONS**

CAPÍTOL 6. Anàlisi dels resultats

“La experiencia precede a todo método. Se podría decir que la experiencia es a priori y el método a posteriori. Más esto solamente resulta verdadero como una indicación, ya que la verdadera experiencia no puede darse sin la intervención de un tipo de método. El método ha debido estar desde un principio en una cierta y determinada experiencia, que por la virtud de aquél llega a cobrar cuerpo y forma, figura. Mas ha sido indispensable una cierta aventura y hasta una cierta pérdida en la experiencia, un cierto andar perdido el sujeto en quien se va formando. Un andar perdido que será luego libertad.” (Zambrano 1989, 65)

En aquesta segona part, presento, organitzats en tres apartats, els principals resultats de la investigació i les dues formes d'aproximació als resultats, amb la metodologia de l'anàlisi de contingut i les conclusions i recomanacions. Les categories definides en el procés d'anàlisi de les entrevistes permeten una aproximació a les condicions i les actuacions que es porten a terme en el context, d'una banda, i, d'altra banda, a l'anàlisi de contingut textual dels plans i programes generals per a la inclusió social i educativa en el context multicultural de les nostres societats.

Les dues aproximacions permeten identificar els factors que afavoreixen i dificulten la planificació i el desenvolupament de recursos educatius per a la interculturalitat i la inclusió social i educativa des del punt de vista dels diferents agents que conflueixen en l'àmbit educatiu en el context de l'estudi de cas que constitueix l'objectiu general de la recerca.

En aquesta segona part, també presento els resultats de l'anàlisi de contingut per categories, i aprofundeixo en la descripció i la interpretació dels indicadors recollits valorant la densitat i la recurrència en la globalitat de l'estudi.

Una primera part contribueix a respondre al segon objectiu específic:

- Identificar la presència del discurs intercultural en els documents normatius que han orientat el desenvolupament de les polítiques generals i educatives per la interculturalitat en les institucions i entitats de l'estudi de cas.

El desenvolupament de la segona part es presenta en el capítol 7 i pretén respondre al tercer i quart objectiu:

- Identificar quines són les condicions i actuacions que afavoreixen o dificulten la planificació i el desenvolupament de recursos educatius per a la interculturalitat i la inclusió social i educativa en la comunitat.
- Explicar com s'articulen les diferents administracions públiques i altres agents de la comunitat, per tal de donar resposta als reptes i objectius de la inclusió en un espai-territori concret on es situa l'estudi de cas.

Amb la finalitat d'indicar, a partir de les relacions que s'estableixen entre les categories definides per l'anàlisi documental de les dades recollides amb les entrevistes: reptes i objectius per a la inclusió, planificació de recursos i serveis, accions pràctiques i suports per a la inclusió, discurs intercultural, polítiques educatives, igualtat, percepcions i valoracions i context socioeconòmic codificades amb NVivo.

Finalment, presento les conclusions i recomanacions per a la generació de processos per enfortir la inclusió social i educativa i l'educació intercultural comunitària.

6.1. Resultats a partir de l'anàlisi de la presència dels conceptes en els plans

En aquest capítol es presenta l'anàlisi de documents i la interrelació de les diferents fonts que s'han analitzat per a la investigació i es descriu l'evolució conceptual dels plans per a la ciutadania i la immigració, que són documents que sorgeixen de les polítiques i a la vegada són els referents de les polítiques desplegades per a la integració i la inclusió de la immigració a Catalunya. Per respondre a l'objectiu:

- Identificar la presència del discurs intercultural en els documents normatius que han orientat el desenvolupament de les polítiques generals i educatives per la interculturalitat en les institucions i entitats de l'estudi de cas.

Com ja he assenyalat a l'apartat de metodologia, els documents han estat els plans generals:

- GENERALITAT DE CATALUNYA (2006). *Pla de ciutadania i immigració 2005-2008*. Barcelona.
- GENERALITAT DE CATALUNYA (2010). *Pla de ciutadania i immigració 2009-2012*. Barcelona.

- GENERALITAT DE CATALUNYA (2014). *Pla de ciutadania i de les migracions: horitzó 2016*. Barcelona.

Els plans que han orientar i orienten la política educativa del Departament d'Ensenyament:

- DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ (2004). *Pla per a la llengua i la cohesió social*. Barcelona.
- DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ (2004). *Pla educatiu d'entorn* (PEE). Barcelona.
- DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ (2014). *Document marc dels plans educatius d'entorn*. Barcelona.

L'anàlisi s'ha fet mitjançant la codificació de les categories i les eines d'NVivo s'ha efectuat l'anàlisi dels documents (els plans generals per a la immigració i la ciutadania, els plans per a la interculturalitat i la cohesió social i les entrevistes transcrïtes). En aquest apartat ens centrarem en l'anàlisi dels plans buscant la relació i la vinculació amb les categories definides per l'estudi de cas. Al mateix temps s'han fet servir les eines del programa NVivo que ens han permès comptabilitzar la freqüència de la presència dels conceptes i les paraules.

Aquesta primera imatge, mostra com l'evolució de les polítiques ha condicionat el discurs dels plans a la vegada que s'han anat introduint els conceptes i el discurs teòric. En el primer Pla interdepartamental d'immigració 1993-2000, les paraules que apareixien amb més freqüència, com es pot observar són *immigrants* i *estrangers*.



Figura 13: Freqüència de les seixanta paraules i conceptes clau més significatius al *Pla d'immigració 1993* (annex 5).

En el Pla interdepartamental d'immigració 2001-2010, les paraules que apareixien amb més freqüència, com es pot observar són *immigració*, *població*, *persones* i seguidament apareixen amb freqüència *formació*, *polítiques*, *socials*, *actuacions*, *ciutadania*.



Figura 14: Freqüència de les seixanta paraules i conceptes clau més significatius als plans d'immigració (2001-2010) (annex 5).

En relació amb els plans educatius, en el *Pla per la llengua i la cohesió social* i els plans educatius d'entorn, les paraules i conceptes més freqüents com era d'esperar són: *educatiu*, *llengua*, *social* *d'entorn*, *centres* i guanya presència el terme o el concepte *interculturalitat*. Això indica que aquest concepte és molt més present en l'àmbit educatiu que en altres fora de la institució escolar. El discurs de la interculturalitat, en un dels àmbits on més s'ha desenvolupat ha estat en l'àmbit de l'educació formal i en l'àmbit educatiu. Cal apropar el discurs de la interculturalitat i de la inclusió social i educativa a altres àmbits socials allunyats de l'àmbit estrictament educatiu.



Figura 15: Freqüència de les seixanta paraules i conceptes clau més significatius en *Pla per la llengua i la cohesió social* i els plans educatius d'entorn 2004 i 2014 (annex 5).

En el *Pla de ciutadania i de les migracions: horitzó 2016* (2014), les paraules que apareixen amb més freqüència són *ciutadania* i *persones*. Aquesta evolució en l'ús dels conceptes expressa els canvis en les sensibilitats pel que fa a les maneres d'apropament a la realitat. El llenguatge construeix realitat i la realitat es construeix a partir del llenguatge.



Figura 16: Freqüència de les seixanta paraules i conceptes clau més significatius *Pla d'immigració: horitzó 2016* (annex 5).

L'evolució conceptual està vinculada a les línies polítiques que defineixen els plans i l'evolució temporal en el context mundial i europeu. El llenguatge dels plans definits pel context educatiu i el discurs teòric mantenen confluències i discrepàncies.

En la taula del capítol 5 que inclou el nombre de codificacions per categories i subcategories dels plans (taula *Nombre de codificacions per categories i subcategories dels plans*), la qual reflecteix la categorització dels documents dels plans generals i educatius, s'observa que una de les categories més significatives és *integració*. Aquest concepte s'ha utilitzat de manera generalitzada tant als plans generals com als plans educatius.

6.2. Resultats a partir de l'anàlisi de la presència dels conceptes a les entrevistes

Una primera anàlisi textual per determinar les paraules i els conceptes amb més presència en el discurs de totes les persones entrevistades posa de manifest les paraules més utilitzades en el context de les entrevistes representades en el núvol de paraules següent a partir de l'anàlisi de les seixanta paraules i conceptes més utilitzats en el discurs de les catorze entrevistes realitzades. S'observa la presència molt significativa de paraules com:

famílies, recursos, barri, escoles, centre i d'entorn. La paraula *família* ha estat una categoria no esperada que ha aparegut amb força i amb una freqüència elevada. Tenen una presència més lleu els conceptes de *diversitat, convivència, interculturalitat*, que han estat objecte de l'aproximació teòrica inicial.



Figura 17. Freqüència de les seixanta paraules i conceptes més significatius de totes les entrevistes (annex 5).

Si fem una anàlisi de les entrevistes realitzades als agents de l'àmbit educatiu: EDU16, EDU26, EDU2G6, EDU3, EDULIC i EDUTS, persones representants dels centres educatius i persones representants dels serveis educatius, en el mapa continua tenint un lloc central el concepte *famílies*, però agafen més presència els conceptes com *llengua, diversitat, convivència, d'acollida, necessitats...*



Figura 18. Freqüència de les seixanta paraules i conceptes més significatius de les entrevistes EDU.

En l'anàlisi del discurs de la persona representant del Servei de Llengua, Interculturalitat i Cohesió Social, EDULIC6, que té l'encàrrec d'acostar la teoria i els principis de la interculturalitat educativa als centres educatius i a la comunitat, el núvol canvia i prenen més centralitat les paraules i els conceptes *educatiu, llengua, d'entorn i interculturalitat*. En l'anàlisi dels agents representants de l'administració local les paraules més repetides són *barri, ciutat, recursos i famílies*. I en el discurs dels representats de les entitats la paraula més emprada és *persones*.

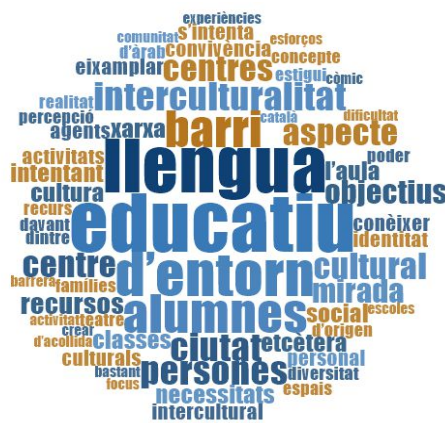


Figura 19. Freqüència de les seixanta paraules i conceptes més significatius de l'entrevista EDULIC (annex 5).

El mapa de paraules de la gestió i la intervenció educativa municipal a partir de l'anàlisi de les entrevistes ADM16, ADM26, ESS16 i ESS26, realitzades als dos tècnics municipals i a les persones que desenvolupen la seva tasca en l'acció educativa, les paraules més

representatives són: *barri*, *recursos*, *ciutat*, també tenen rellevància, *famílies*, *participació d'entorn*, *escoles*, *població*, *gestió*. La representació gràfica és la següent:



Figura 20. Freqüència de les seixanta paraules i conceptes més significatius de les entrevistes als agents locals (annex 5).

Finalment, en l'anàlisi de les freqüències de les paraules representatives de les entrevistes fetes als agents de la comunitat, representants del tercer sector: ENT16, ENT26, ENT36, ENT46, la paraula central és *persona*, i també tenen representació: *niños*, *tiempo*, *actividades*, i tenen una baixa freqüència: *diversitat*, *culturas*.



Figura 21. Freqüència de les seixanta paraules i conceptes clau més significatius a les entrevistes ENT (annex 5).

Aquesta anàlisi de les paraules i els conceptes emprats en els discursos de les persones entrevistades posa de manifest la lleu presència de les paraules i el conceptes que emmarquen els conceptes centrals de la teoria sobre interculturalitat educativa. El discurs

de les pràctiques presenta una baixa freqüència dels conceptes sobre la teoria intercultural en el context educatiu. Una de les persones entrevistades, la persona LIC, fa un ús dels conceptes i també del discurs més proper als conceptes propis del discurs teòric. El resultat té coherència, atès que pel seu encàrrec institucional és la persona encarregada de transferir el discurs a les pràctiques, a part de treballar en el suport als centres educatius en relació amb aspectes d'aprenentatge de la llengua i de la relació amb la comunitat i l'entorn proper a l'escola.

6.3. Agrupament de les fonts de dades (plans i entrevistes) segons la seva similitud (per paraules significatives o per categories)

A partir de l'agrupament de les dades categoritzades (plans i programes) es presenta la interrelació de les diferents fonts que s'han analitzat per a la investigació, els plans i programes que són documents que sorgeixen de les polítiques i a la vegada són els referents de les polítiques desplegades per a la integració i la inclusió de la immigració a Catalunya i les entrevistes codificades per l'estudi de cas.

El *software* NVivo permet calcular un índex de similitud entre parelles d'elements segons diferents mesures: correlació de Pearson, coeficient de Jaccard o coeficient de Sørensen (veure annex 7 sobre el funcionament de l'aplicatiu NVivo).

El coeficient de correlació de Pearson és un índex que mesura la relació lineal entre dues variables quantitatives. La correlació de Pearson és independent de l'escala de mesura de les variables. En el nostre cas no es aplicable per la naturalesa de les dades.

L'índex de Sørensen serveix per comparar la similitud de dues mostres. Tampoc és aplicable en el context de les dades recollides, donat que no es treballa amb mostres procedents d'una població.

L'índex Jaccard, també conegut com *intersecció sobre unió* o el *coeficient de similitud Jaccard*, és una estadística utilitzada per comparar la semblança i la diversitat dels conjunts de dades. El coeficient Jaccard mesura la semblança entre conjunts finits i es defineix com la mida de la intersecció dividida per la mida de la unió dels conjunts de dades.



Figura 22: Aclariment del càlcul del coeficient de Jaccard.

$$J(A, B) = \frac{|A \cap B|}{|A \cup B|} :$$

Figura 23: Formulació matemàtica del coeficient.

He aplicat aquest coeficient perquè és el que s'ajusta a l'estudi, basat en la comparació de la presència o absència de paraules, conceptes o categories, en els documents analitzats i codificats i les transcripcions de les entrevistes realitzades i codificades. La finalitat ha estat identificar la presència del discurs intercultural en els documents normatius que han orientat el desenvolupament de les polítiques generals i educatives per a la interculturalitat en les institucions i les entitats de l'estudi de cas.

Primerament es fa una anàlisi que classifica els plans i les entrevistes segons el vocabulari utilitzat. Aquesta és una primera aproximació. A continuació, la classificació per categories permet confirmar si aquesta proposta és adequada o no.

6.3.1. Classificació de les fonts per similitud de les paraules utilitzades

Pel que fa als plans interdepartamentals, de ciutadania i immigració i als plans que marquen les línies de treball i la normativa en l'àmbit educatiu (el document marc Pla llengua, interculturalitat i cohesió social, i el Pla educatiu d'entorn de 2004 i 2014), s'agrupen majoritàriament segons el tipus d'interlocutors. Els documents sobre les polítiques generals, els plans interdepartamentals i de ciutadania i immigració per similitud de paraules s'agrupen tot formant un primer conjunt cronològic. Anteriorment, en el recompte de freqüència dels conceptes i les paraules del primer pla (Pla interdepartamental d'immigració 1993-2000), ja he constatat que mantenia coherència quant a la similitud de paraules amb el Pla interdepartamental 2001-2004, i que les paraules que hi apareixen amb més freqüència eren *immigrants* i *estrangers* (als plans de 2001 a 2012 les que apareixen amb més freqüència eren *immigració* i *persones*). En el darrer *Pla d'immigració*:

horitzó 2016, les paraules que apareixen amb més freqüència són *immigració*, *ciutadania* i *persones*.

Dins del conjunt on s'agrupen els plans, apareix un subconjunt que inclou el Pla ciutadania i immigració 2006, 2010 i 2014, ja que s'observa un punt d'inflexió en la forma i l'estructura del pla 2006. Aquesta representació coincideix amb els canvis en l'ús dels conceptes *ciutadania* i *immigració*, tal com s'ha observat als esquemes de núvols. Els plans pertanyents a les polítiques educatives s'agrupen en una de les branques del clúster: per una banda, el pla per la llengua i la cohesió social, i per l'altra, el document dels plans educatius d'entorn (en dos moments, 2004 i 2014).

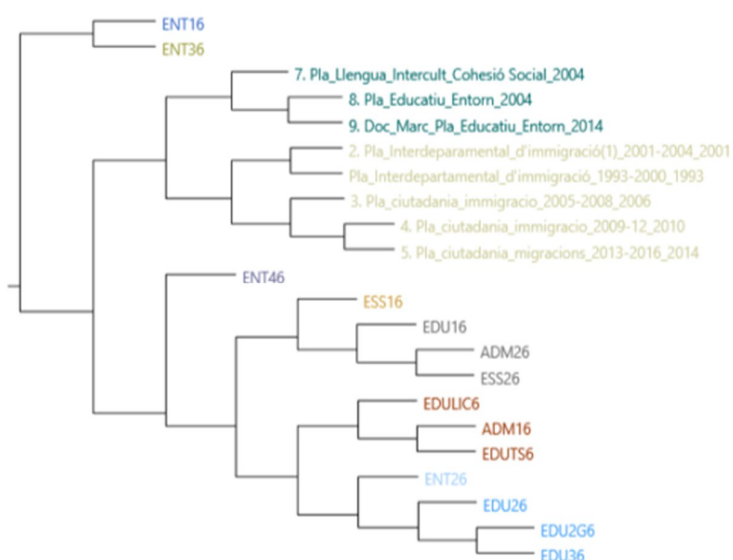


Figura 24: Anàlisi clúster: classificació de les fonts per similitud de les paraules utilitzades.

Pel que fa a l'ús de paraules i conceptes, les entrevistes s'agrupen: EDU26, EDU2G6, EDU36. EDU16 es relaciona amb major vinculació i relació amb el discurs dels agents representants de l'administració local, indicant que el llenguatge de les professionals de l'educació des del servei Llengua i Interculturalitat i Cohesió Social, i la treballadora social dels serveis educatius tenen un discurs més proper al d'un dels agents de l'administració local que al dels i les professionals de l'àmbit educatiu tot i estar agrupats en el mateix subconjunt. Això ens demostra que els discursos s'interrelacionen a partir de la confluència de paraules i conceptes emprats pels diferents professionals.

Malgrat que la classificació manté una certa coherència, hi ha dues entitats (ENT16 i ENT36) que presenten un discurs diferent. Aquesta disfunció no deixa de ser lògica, atès que la persona representant d'ENT16 acumula una trajectòria llarga en la representació i la tasca social en el món associatiu, però el seu discurs de vegades és global i molt personal i no respon amb fidelitat als temes i interrogants de forma precisa (proposa temes que no tenen una vinculació directa amb l'objecte i l'objectiu de l'entrevista i la recerca). En el cas d'ENT3, l'agent fa servir un discurs col·loquial, encara que les seves aportacions són rellevants i reforcen la triangulació de la informació.

L'entitat ENT46 gaudeix de molt reconeixement en l'àmbit de lleure, però la dificultat per fer coincidir les nostres agendes fa que, tot i que el contingut de l'entrevista és molt valuós, la forma del discurs tingui diferències amb la resta d'entrevistes. Finalment, el discurs d'ENT2 és molt similar al dels agents de l'àmbit educatiu, ja que la persona representant d'ENT2 ha estat docent i director d'un centre educatiu fins fa molt poc temps i l'ús de conceptes i paraules és proper al dels agents de l'àmbit educatiu, encara que en l'entrevista parla com a representant de l'entitat.

6.3.2. Classificació de les fonts per similitud en la codificació

En el conjunt següent de classificació de les fonts segons la similitud en les codificacions, els plans generals i els plans educatius s'agrupen de forma homogènia. El pla de 2014 queda aïllat del subconjunt, perquè mostra tant similituds com diferències. D'una banda, en aquest darrer pla s'ha fet un esforç de síntesi, justificat per la continuïtat dels plans i la necessitat no excessiva d'introduir novetats. De l'altra, s'evidencia la influència de les polítiques d'austeritat, ja que s'hi ha reduït les codificacions de categories, com ara la formació i altres activitats (vegeu la taula 9: *Nombre de codificacions per categories i subcategories dels plans* del capítol anterior).

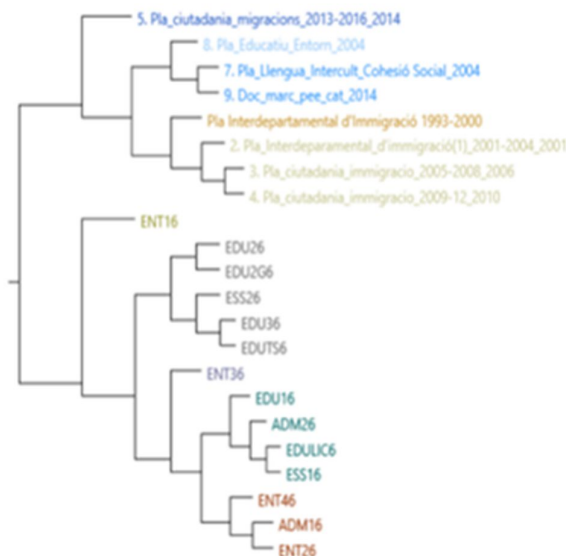


Figura 25: Anàlisi clúster: classificació de les fonts per similitud en la codificació.

Aquesta primera classificació per codificació mostra que les dues entitats que s'han desmarcat de l'estructura de l'arbre en l'anàlisi anterior queden incloses al conjunt, encara que no s'agrupin amb el bloc de les altres ENT (vegeu l'arbre de classificació, ENT46, ADM16 i ENT26). Tal com succeïa en la classificació per paraules, l'ENT16 i l'ENT36 queden aïllades (com ja ha quedat justificat en l'apartat anterior aquest fet). Per tal de reforçar la coherència i la fiabilitat i validesa de les dades, he suprimit aquestes dues entrevistes del conjunt. Els resultats es presenten a l'apartat següent.

6.3.3. Classificació de les fonts per similitud en la codificació, sense considerar les entrevistes ENT16 i ENT36

Per confirmar les sospites sobre els resultats de les entrevistes ENT16 i ENT36, i així evitar la seva influència, he realitzat la mateixa classificació sense tenir-les en compte amb la intenció d'assegurar la fiabilitat i validesa de les dades. Els resultats en els plans no s'haurien d'alterar per aquests canvis, tal com confirma el diagrama següent.

En els resultats sense aquestes dues ENT apareixen les agrupacions EDU26, EDU2G6 i una subagrupació que associa ESS26, EDU36 i EDUT36. Es registra una altra agrupació EDU16 a la vora d'ADM26, EDULIC6, ESS16, que posa de manifest la interconnexió de discursos en els agents de l'administració local i educativa. En la tercera agrupació

s'observa la relació de les codificacions entre les entitats i el representant de l'administració local (ENT46, ADM16 i ENT26).

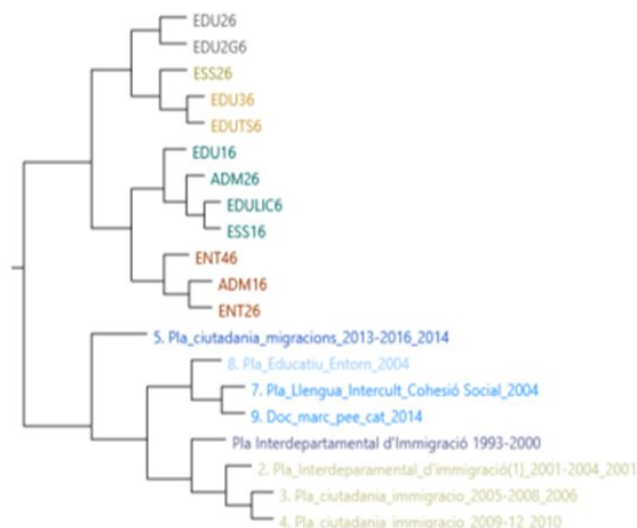


Figura 26: Anàlisi clúster: classificació de les fonts per similitud en la codificació, sense considerar les entrevistes ENT16 i ENT36.

6.3.4. Classificació de les fonts per similitud en la codificació, després de recodificar les entrevistes ENT16 i ENT36

Finalment, tenint en compte la importància de prendre en consideració totes les entrevistes i la seva rellevància, vaig optar per recodificar aquestes dues entrevistes incloent-hi el coneixement sobre el context, el seu contingut i el coneixement de les persones amb qui em vaig entrevistar. El fet d'incloure els aspectes significatius del discurs en el context de la recerca i aquesta recodificació permet aconseguir una homogeneïtat major en els subconjunts resultants:

1. ENT16, ENT26, ENT46: s'observa la cohesió en els resultats de la codificació de les entrevistes als representants de les entitats.
2. EDU16, EDU26, ADM16, ADM26, EDU2G6, EDU36, ESS26: aquesta agrupació mostra la interrelació entre les codificacions de les entrevistes als agents de l'administració educativa i l'administració local. Existeix una interrelació important entre els discursos d'aquests dos agents.

3. EDULIC6, ESS16, EDUTS6, ENT36: aquest arbre relaciona el discurs dels agents locals i educatius i l'entitat des del discurs més social (treballadora social i educadora social) conjuntament amb el de la persona de l'equip llengua interculturalitat i cohesió social.

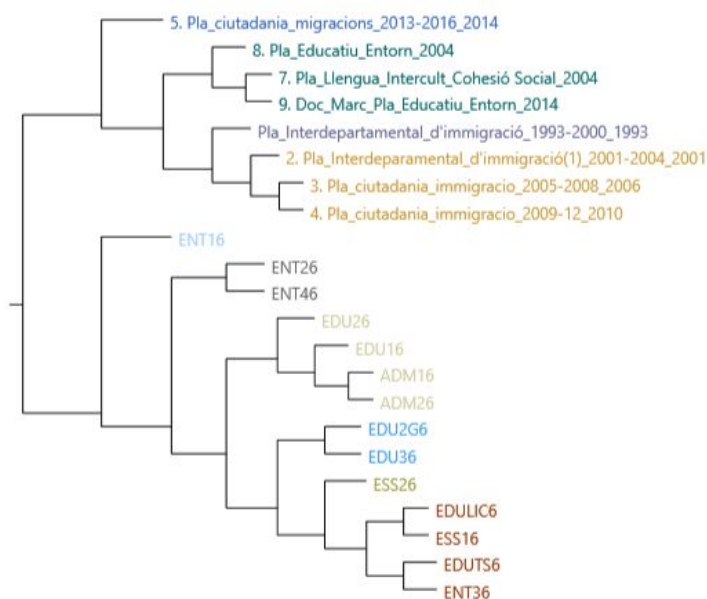


Figura 27: Anàlisi clúster: classificació de les fonts per similitud en la codificació, després de recodificar les entrevistes ENT16 i ENT36.

De l'anàlisi del conjunt de les dades codificades, a partir de l'índex de Jaccard utilitzat per comparar la semblança i la diversitat dels conjunts de dades, es pot concloure que la categorització feta i els discursos mantenen coherència en les diverses agrupacions obtingudes. En aquesta anàlisi també s'han posat de manifest les fonts que, per alguna causa justificada, apareixen de manera aïllada i allunyada de les fonts amb les quals s'haurien d'agrupar; els motius d'aquest aïllament han reforçat la coherència de la codificació i de la interrelació entre discursos.

A partir de les eines de comparació i anàlisi d'NVivo s'ha pogut identificar la presència del discurs intercultural i s'ha pogut constatar l'evolució dels conceptes en els documents normatius que han orientat el desplegament de les polítiques socials i educatives per la interculturalitat en les institucions i entitats de l'estudi de cas i la coherència de la codificació i la interrelació entre les discursos i les dades.

CAPÍTOL 7. Actuacions que afavoreixen i/o dificulten la planificació i el desenvolupament de recursos educatius per a la interculturalitat i la inclusió social i educativa

“Debo confesar que he sentido una gran satisfacción al descubrir que tengo un saber propio, un saber con tantos defectos que a veces se tambalea pero que es algo que me pertenece, que yo he construido con el tiempo. Eso es, este descubrimiento me ha llenado de satisfacción.” (Diótima 2002, 175)

En aquest apartat presento la veu dels i de les agents, tal com s’han expressat i d’acord amb les respostes que han aportat a les diverses trobades, així com fragments de conversa i d’entrevistes, evidències de la recerca acompanyats de reflexió. Després de la definició dels objectius i de l’entrevista plantejada per a la recollida de dades segons els objectius de la recerca, presento algunes unitats de text agrupades en categories per tal d’il·lustrar i reflexionar al voltant de les unitats, posant en joc la complexitat del fet pedagògic i educatiu, les objectivitats i subjectivitats, relacionant les dades, amb les opinions, amb les percepcions dels actors: tècnics de l’Administració, professionals de l’administració educativa i representats d’entitats (segons el guió d’entrevista inclòs a l’annex 1, l’annex 2 i l’annex 3). Per a la construcció dels guions de les entrevistes vaig establir les dimensions següents en relació amb l’objectiu general i els objectius específics de la investigació:

1. Identificar els reptes i objectius que planteja la inclusió de població de procedència i cultura diversa en el context de barri i ciutat i en la intersecció entre l’àmbit escolar i altres espais del context comunitari propers a l’escola.
2. Visibilitzar les actuacions i condicions que afavoreixen i dificulten la inclusió pel que fa a la planificació i definició dels recursos i serveis, a partir dels aspectes vivencials evidenciats per les persones entrevistades i tenint presents les repercussions de la crisi en el context d’estudi.
3. Detectar les confluències i discrepàncies en la presència i l’ús del discurs teòric al voltant de la interculturalitat educativa, així com els usos pràctics que se’n fan (tot i que em vaig plantejar aquest objectiu en el seu dia, es tracta més aviat d’un objectiu de l’anàlisi).
4. Analitzar de quina manera les polítiques, les línies i les estratègies de treball es reflecteixen en les pràctiques.

L’objectiu específic que pretenc assolir en aquest apartat és el següent:

- Identificar quines són les condicions i actuacions que afavoreixen o dificulten la planificació i el desenvolupament de recursos educatius per a la interculturalitat i la inclusió social i educativa en la comunitat, i de quina manera s'articulen les diverses administracions públiques i altres agents de la comunitat per donar resposta als reptes i objectius d'aquesta inclusió en un espai-territori concret on se situa l'estudi de cas.

En l'apartat *Procediment per a l'anàlisi de dades*, del capítol sobre metodologia, vaig presentar un petit esquema per a la classificació i interrelació de les categories, i, tal com vaig assenyalar aleshores, ens donen la clau per accedir a un major nivell de conceptualització i abstracció. En concret es fa referència a les correlacions entre *percepcions i valoracions personals i professionals* i *conflicte i lluita* amb la resta de categories.

Categories	Subcategories
ACTUACIONS	
1. Reptes i objectius per a la inclusió	1.1. Recursos humans i materials 1.1.1. Reducció de recursos 1.2. Llengua i comunicació* 1.3. Comunicació intercultural*
2. Planificació de recursos i serveis	2.1. Innovacions metodològiques 2.2. Transversalitat i treball en xarxa 2.3. Gestió de polítiques educatives interculturals 2.4. Aparició del tercer sector 2.5. Activitats extraescolars 2.6. Formació continuada dels professionals 2.6.1. Formació continuada 2.7. Ús de l'espai i els equipaments

* categories pertanyents a actuacions i condicions

Taula 12. Categories i subcategories de les actuacions.

A nivell metodològic, en alguns apartats em refereixo directament a les categories i presento unitats que representen la categoria, o el node, en el llenguatge d'NVivo. En altres ocasions, però, faig esment a la relació establerta entre els diferents nodes o categories. La cerca de relació entre nodes o categories constitueix un segon nivell de conceptualització. Els nodes de relació (annex 6) són nodes que reuneixen elements en una relació. Són una característica clau per a la generació d'hipòtesis, atès que formalitzen les associacions entre nodes mitjançant la recopilació d'evidències sobre ells.

En les línies següents em proposo desenvolupar una reflexió a partir de l'anàlisi dels elements del context.

7.1. El context socioeconòmic, precarietats i vulnerabilitat

En la recerca qualitativa, tenir en compte el context en el qual es fa la recollida de dades és fonamental, no podria haver estat d'una altra manera en aquest estudi de cas. A partir de dades de les entrevistes, he recollit innumerables mostres que ens fan la narració context de l'estudi de cas i he assignat una categoria i una subcategoria a aquesta representació (context socioeconòmic, precarietats i vulnerabilitats), amb aquest propòsit, em sembla rellevant en aquest moment, podríem dir-ne posterior a la crisi, com es narren situacions del passat que han tingut repercussions en actuacions i en les condicions en què s'han desenvolupat i se segueixen desenvolupant la planificació i els recursos educatius per a la interculturalitat i la inclusió social en el context de l'estudi de cas.

M'he basat en el node de relació recursos humans i materials i reducció de recursos, focalitzant en la part de recursos humans i materials que fan referència a la reducció de recursos.

Són moltes les evidències, per descomptat, que fan referència a la crisi financera i a les respostes que s'hi han hagut d'anar donant des de l'administració local, l'administració educativa i els diferents actors i agents de les entitats i del tercer sector.

Ara, en aquest moment, al barri i mitjançant les escoles el que s'està fent també és un treball des de l'àmbit social. És cert que no podem negar la realitat que, des de la darrera situació de la crisi financera, doncs, hi ha hagut famílies..., a tota la ciutat, òbviament, però en aquell barri també especialment s'han detectat, per part dels centres i per part dels serveis socials municipals i els serveis educatius, situacions complicades. Per tant, l'Ajuntament sí que ha fet aquí una aposta per cercar, a part dels suports propis, doncs, suports en el tercer sector, a través de fundacions i entitats per a ajuts alimentaris, per a ajuts per a materials, especialment en les escoles d'aquest barri. (ADM16, agent administració local)

Un percentatge elevat de la població i de l'alumnat dels centres on es desenvolupa l'estudi de cas ha viscut de forma molt propera en les seves condicions i en les seves vides els efectes de les decisions familiars i les vulnerabilitats del context, començant per aspectes molt bàsics com l'alimentació i l'habitatge, tant per les característiques geogràfiques com per les condicions de partida d'uns habitatges construïts lligats a les onades migratòries interiors del segle anterior i les condicions del context familiar, amb manifesta vulnerabilitat.

En general, l'Administració ha mostrat disposició per cercar solucions i acostar els recursos per a la inclusió social de la població i de l'alumnat.

Per tant, per això nosaltres ho deixem a criteri dels centres, no? I moltes vegades, sí que és veritat que pot coincidir unes dificultats d'aprenentatge amb un origen determinat, i a vegades no. Però sí que és veritat que hi ha casos on aquestes famílies, per la situació de pobresa o per la situació de manca de recursos, doncs, aquest infant no té una situació d'espai ni tan sols on poder fer els deures, perquè potser en un pis viu molta gent i tenen habitacions relogades, per posar-vos un exemple. I això és un fet, i és població pobre, perquè, clar, els últims que arriben sempre són els més pobres, normalment, no? (ADM16, agent administració local)

Entonces, ya sabemos, la faena está muy mal, las multinacionales, en España no hay gobierno, mandan las multinacionales. Las multinacionales han cogido y han limpiado el armario. ¿Qué quiero decir con esto? Los que llevaban treinta y cuarenta años y que entraban jovencitos en la empresa y llegaban a jubilarse en la empresa, hoy no. Hoy han cogido y, todos los derechos y todo lo adquirido, han dicho lo vamos a arrasar. Antes había una ilusión, ibas poquito a poco subiendo de categoría, y también el sueldo. Esa ilusión la han matado las empresas. Ahora quieren personal de usar y tirar. Yo se lo digo a los jóvenes: "Me da pena que os usen como los envases de usar y tirar." Y todo esto ha provocado una crisis, y ya lo digo, todo esto es una estafa. Han cogido mano de obra barata, personal de usar y tirar... (ENT16, agent comunitari)

Claro, ya era una tranquilidad para los dos, para la empresa y para el trabajador. Y eso, hoy en día, no. Y, de verdad, si los empresarios piensan así, la verdad, creo que están equivocados. Las personas trabajan sin ilusión, están amargaos. Y luego ya no puedes hacer planes porque el sueldo no da para más. Porque hoy, por ejemplo, se dice la pobreza energética, no, la pobreza en general. Porque la pobreza en general quiere decir que aunque una persona trabaje ya es pobre. Porque lo que nosotros íbamos consiguiendo, "venga, ya tengo una antigüedad", tanto; "ya tengo una prima por hacer tantas piezas", tanto. Llegamos a tener unos sueldos por encima del nuestro en un 20 o 30 por ciento. Hoy personas trabajando por 300 euros, y con 100 euros, ¿qué haces? ¿Pagan el agua, pagan la luz, mantienen los hijos, se compran la ropa? Eso es un crimen lo que están haciendo con las personas. (ENT16, agent comunitari)

Clar, però no podem eludir que, diguem-ne, els guetos estan lligats a l'habitatge. Aleshores, aquí hi ha habitatges més senzills, la gent d'aquí que va arribar als anys seixanta –una immigració d'origen espanyol–, doncs, realment han sortit endavant i aleshores s'han venut

el pis, o el lloguen a gent de fora, no? I aquests nouvinguts s'han trobat aquí, majoritàriament, llavors no deixa de ser com un gueto. Llavors, per això el centre té aquest repte, no?, d'intentar treballar-ho. (EDU26, agent centre educatiu)

És l'única manera, perquè, del contrari, l'únic que hem fet és..., mira, la comida solidaria... l'Ajuntament ja cobreix l'esquena..., no. La B solidària ha detectat la darrera situació que hi ha, però, a partir d'aquí, el que estan demanant totes aquestes persones que són capaces d'anar a buscar menjar, estan cridant atenció i socorro: "socorro, necessito ajuda". No és un plat de lleties, no és una bossa de macarrons, sinó que és molt més fort, perquè jo crec que no hi ha cap mare ni pare que, si té possibilitats, vagi a demanar menjar. I tenim molta molta demanda. I també nosaltres, l'associació (ENT26), recollim sistemàticament i ho portem allà, a la B solidària. (ENT26, agent comunitari)

La idea i el concepte de gueto apareixen de manera recurrent per part dels diferents agents per fer referència al context. Delanty (2006, 86) admet que per a les ciutats és cada cop més difícil ser concebudes com un poble urbà orgànic, ja que es creen guetos en les "zones de contenció", on la base d'identitat de comunitat és feble.

I per tant, doncs, aquí tenim un gran repte, és a dir, la inclusió de la població musulmana que aquí pràcticament viuen en un gueto, al barri és un gueto. Aleshores, clar, nosaltres intentem treballar-ho. (EDU26, agent centre educatiu)

Durant tot l'informe, per respectar l'anonimat de l'estudi, la referència al barri és a partir del concepte "el barri F".

Sí que és veritat que al barri F per... justament per com s'ha..., ja al seu naixement, com s'ha configurat i com ha anat evolucionant després. Clar, és una societat, és un barri molt vulnerable. Llavors, potser sí que té més recursos que altres barris, eh?, més professionals d'acció social..., perquè, clar, molta més població i moltes més problemàtiques... Per tant, hi ha més recursos, també. Normalment són recursos per a tota la ciutat els que dona acció social, però... (ESS16, agent educació local)

El context socioeconòmic i polític, amb els efectes de reducció de l'activitat laboral, l'increment de les taxes d'atur i les inclemències de la situació socioeconòmica i política, i amb l'aplicació de mesures econòmiques des de les diferents administracions orientades a l'austeritat, ha agreujat aquestes situacions de vulnerabilitat. I en el context de l'estudi de cas, els diferents agents han hagut de cercar fórmules i col·laboracions per donar resposta

a la comunitat, en la qual –com he comentat en apartats anteriors– viu un elevat nombre de famílies que han fet un procés migratori a la recerca de millors condicions, que en moltes ocasions estaven sortint de la precarietat inicial, però que no han pogut seguir el procés de promoció econòmica, familiar i personal.

L'impacte de la crisi sobre la gestió... aquí, clar, era el que et comentava abans, es va reduir el pressupost, la dotació de la Generalitat, va ser a principi de la crisi que va haver-hi bastants problemes de finançament, no només amb Pla d'entorn, sinó també amb altre tipus de programes, i que va afectar... (ADM26, agent administració local)

Bueno, és que suposo... És que ara s'ha agreujat molt amb tot el tema de l'habitatge, també. Parlem de famílies que no poden assumir els lloguers. Ara els lloguers estan pujant, hi ha molts desnonaments... (EDUTS6, agent serveis educatius)

Bueno, venim d'una crisi molt potent també, no?, on jo crec que econòmicament, si no hi ha recursos, no hi ha... Llavors, ara jo crec que ens hem de refer d'aquesta situació. Però a més és una crisi..., no només nostra... –de tipus mundial, saps?–, tothom..., com que hem perdut l'oremus, no?, i la manera de viure, o la canviem... Hem de perdre, no?, aquest: “Mira, mi papá vivía en un pueblo y después se vino a la ciudad, se hizo con mucho dinero, tú vas a estudiar un montón.” Bueno, no, és que potser hem de moure'ns una mica més en la inseguretat. I que les coses no són tan lineals ni tan perfectes, no? (EDUTS6, agent serveis educatius)

Malgrat aquestes condicions, per part dels diferents agents entrevistats existeix la idea compartida d'unir esforços per sobreviure a aquestes condicions i situacions de vulnerabilitat.

...a nivell de gestió municipal a tot arreu, vull dir, això ja és molt conegut... Però que aquí es va continuar amb aquest programa perquè havia hagut una aposta política i tècnica, perquè hi havia un teixit associatiu i perquè la feina que s'havia fet es volia continuar. Llavors, malgrat que es va reduir el pressupost, va haver-hi la voluntat jo diria tècnica, política i..., i de voluntariat de les entitats, de continuar. Llavors sí que, clar, va simplificar, va reduir el nombre d'activitats, evidentment, i el pressupost es va reduir, però que s'ha continuat, no?, i llavors... I fins i tot hi ha hagut un canvi de que se... Clar, s'han consolidat les que estaven, les més potents: els castellers, els tabals... (ADM26, agent administració local)

Un dels entrevistats, representant d'una entitat, expressa la seva crítica amb el model de gestió política, que ha tingut efectes en les vides de les persones. I fa referència a aquesta incapacitat per governar dels governs apel·lant, com a via de sortida, a la responsabilitat i la tasca individual en forma de cooperació amb la societat i amb el bé comú de la ciutadania.

Estem, des de les organitzacions socials, creant la campanya solidària, creant projectes ics, però l'important seria el que comentava al principi, una bona organització del Govern central, la Generalitat, els ajuntaments i entitats locals. I associacions de veïns i jo diria, fins i tot, veïns individuals. (ENT26, agent comunitari)

Per tant, l'aposta conjunta dels diferents agents ha estat el treball per acompanyar i afavorir la planificació i el desenvolupament de recursos educatius des de la mirada global de comunitat i tenint en compte la realitat. No ha estat suficient amb la intervenció de les diferents administracions, s'ha hagut de recórrer a altres instàncies de la societat civil i representants del tercer sector per donar resposta a algunes d'aquestes necessitats.

Doncs, estan treballant a la ciutat, però especialment en el barri també d'F, creant uns ajuts de materials, per a sortides... Llavors és un projecte que fins i tot s'està treballant ara una mica la part d'ocupació, però que amb les escoles han estat treballant amb..., i també amb l'institut. I et podria parlar de més de mil set-cents nens beneficiaris en el curs 2015-2016..., vuit escoles participants, val?... Amb lo qual, també ha tingut molt d'impacte, no?, perquè és un tema de sensibilització i de treball amb la cooperació, però també aquí, no? És en els dos sentits que... es treballa, no? I també molt especialment el tema dels valors... I així, a nivell de barri, també comentar-te, ah..., és aquí... Perquè, clar, hi ha el Pla d'entorn, però s'estan fent moltes coses, després de la reducció de recursos... ens hem com reinventat i hem sortit com... (ADM26, agent administració local)

Una hipòtesi que s'ha anat construint en el procés d'acostament al context, amb referència a la vulnerabilitat, és l'augment de consciència i sensibilitat tant per part de la població en situació de vulnerabilitat com per part de la societat civil, que de forma reactiva ha hagut de generar i buscar respostes per poder fer compatibles situacions de dificultat econòmica i relacional, i a partir d'aquesta mobilització, s'han mobilitzat recursos al voltant de la necessitat de col·laboració, ajut, altruisme, en l'àmbit personal i institucional, que han permès la vivència amb certa cohesió en el context intercultural comunitari del barri i de la ciutat. Cal afegir que aquesta realitat de l'estudi de cas es pot replicar a altres zones, tant

de la ciutat de Barcelona com de nuclis urbans propers a espais amb més centralitat que han estat sotmesos a una ordenació sistèmica –de la qual formen part– feta sota els efectes de la situació global.

I llavors, bueno, ja ho hem comentat abans, no?, el tema per exemple..., hi ha la voluntat de reconeixement, per part de l'Ajuntament, d'aquest i altres programes, de treballar a... tota la ciutat i també en el barri F per les seves característiques sociodemogràfiques i la influència de la crisi en els més vulnerables. (ADM26, agent administració local)

Les beques de llibres també, val? L'Ajuntament, doncs, ajuda perquè puguin tenir els llibres i daixò. (EDU16, agent centre educatiu)

Al llarg d'aquests deu anys jo diria que s'ha fet molta feina, vull dir els plans educatius d'entorn, estretament s'ha treballat amb els ajuntaments i amb la Generalitat; i els centres diguem-ne que hem tingut aquest suport. I aleshores, per exemple, nosaltres actualment amb l'Ajuntament..., ara ens posen un menjador perquè els alumnes que no poden menjar un àpat digne puguin fer-ho. Hi ha el projecte de joves i esport, perquè facin esport i no estiguin al carrer. Per tant, el centre obre les portes també el cap de setmana i el centre obre les portes de cinc a deu del vespre per al futbol sala de la ciutat, el handbol de la ciutat, per tal que els joves del centre i del barri, doncs, no estiguin al carrer i, per tant, una mica es vagin treballant els valors de la convivència, de treballar tots junts, convivencials. (EDU26, agent centre educatiu)

A gairebé totes les entrevistes es va posar de manifest la sensibilitat i la preocupació real per aquesta aproximació a les vulnerabilitats, la necessitat del treball conjunt, de l'escolta i l'obertura:

No és fàcil perquè les vivències del dia a dia de la gent no són fàcils, i de la gent treballadora... I els esforços que ja s'estaven fent amb una situació de més... benestar material i en tots els nivells en una situació de crisi que implica un canvi de valors, no és fàcil assumir-ho i continuar mantenint aquests valors de... I que per això s'ha d'ajudar i s'ha de treballar molt en aquest sentit. Vull dir que jo t'animo que ho facis... (ADM26, agent administració local)

El context escolar també ha viscut una gran transformació en la darrera dècada.

Jo quan vaig arribar aquí, és el que tu dius, era en plan la immigració, sobretot el que tenim més..., més ara són americans, vale? I llavors era aquell moment de..., l'escola tenia pocs

alumnes i començava el tema de la matrícula viva, no? Me'n recordo, estar en un quart i, de cop i volta, anaven entrant nens que venien del Marroc, venien de Sud-Amèrica... Clar, tu tenies els teus nens de quart amb el seu llibre, que més o menys anaven tirant, et venia un àrab que no sabia res de l'idioma i, bueno, li havies de plantar el llibre i fer allà el que podies, no?, ai, el que podies... (EDU16, agent centre educatiu)

Durant un temps de bonança econòmica i de situacions polítiques educatives que intentaven donar resposta a la realitat, es va transformar el miratge de la bonança i es van fent visibles els efectes de la crisi.

Llavors, va haver-hi el cop fort de la crisi, i llavors aquí el que es va notar més va ser la misèria, però la misèria, per exemple, de nens que passaven gana. (EDU16, agent centre educatiu)

O sigui, nosaltres teníem alumnes que sabíem que els pares rebuscaven pels contenidors, nens que et venien sense esmorzar, nens que se t'adormien a la classe perquè no tenien força... Clar, això, clar, era insostenible. Llavors vam fer un..., en plan "Help, help!" a l'Administració, i se'ns va escoltar. Eh, tots els directors d'aquí, eh?, del barri F, vam fer com una reunió amb ells i tal, i els vam dir: "Mira..." (EDU16, agent centre educatiu)

El que sí potser cal valorar és que fa un parell d'anys cap aquí ha millorat una miqueta la situació, però va haver una època econòmica on, a més a més, estàvem molt malament aquí, a l'institut: vint persones que no podien pagar la matrícula, que no podien comprar material als seus fills, no hi havia beques d'ensenyament de secundària i la situació estava complicada. (EDU2G6, agents centre educatiu)

No va ser d'un dia per l'altre, però les polítiques encetades i les metodologies aplicades van tenir els seus efectes i possiblement els han seguit tenint durant la crisi i en l'actualitat. I fins i tot podríem apuntar la hipòtesi que les polítiques aplicades han tingut un efecte protector i han generat actuacions i metodologies de treball, que s'han continuat i han seguit estimulant el treball conjunt a l'hora d'afavorir les condicions per a la inclusió educativa en el context intercultural comunitari.

Llavors, un primer moment, quan va haver-hi això que et dic, que nens passaven gana i tal, tenim aquí una associació (ENT2) d'uns avis, que ells sempre havien participat amb AA, i apadrinaven nens de Sud-Amèrica. (EDU16, agent centre educatiu)

I ara, des que fa, pues, quatre anys ens donen cada any diners, i llavors tenim alumnes..., fem una comissió social i llavors, des dels Serveis Socials de l'Ajuntament i la Generalitat i tal, mirem les famílies que tenen més necessitat i els bequem o el material, o les sortides, o els llibres. Val? El que sí que fem és que no és quota zero, val? No hi ha ningú a l'escola que tingui quota zero. (EDU16, agent centre educatiu)

Però el que fem a primers de curs és: ens reunim tota la comissió, anem mirant la situació de les famílies, jo després faig entrevista amb la família, i li dic: "A veure, tu què pots pagar?" I la família que et diu: "Mira, jo els llibres els puc assumir, però jo, després, la quota de material no puc." "Doncs, vinga, pues, t'ajudem per aquí." O al revés: "Jo puc pagar la quota de material, però els llibres, no." Vale? I llavors anem ajudant així, i la veritat és que tots els alumnes poden fer excursions, tots els alumnes tenen llibre, vale? Llavors, ara sí que realment... (EDU16, agent centre educatiu)

Llavors, ara el que ens estem trobant són els nouvinguts, que torna a haver-hi bastant matrícula viva. Va haver-hi una parada, amb la crisi, però ara tornen a venir moltíssim. I sobretot de Sud-Amèrica. Ara ens estem trobant amb molta gent d'Hondures. Que a Hondures es veu que estan fatal, eh? Tenen les màfies aquestes, i estan... I llavors, clar, nens... Ara, per exemple, ara sortia una mare –aquesta no, la d'abans–, clar, acaben de venir, no té encara feina, no té... Clar, tot el tema de beques, això ja s'ha acabat, no? Llavors una mica, pues, Serveis Socials... Bé, jo faig la derivació: "Mira, aquesta família, acaba d'arribar..." Llavors, Serveis Socials assumeix bastant i també estan donant, per exemple, bastantes beques de menjador, com al Consell Comarcal s'ha acabat el termini, ho està assumint l'Ajuntament. Vull dir que... (EDU16, agent centre educatiu)

Hi ha situacions que no queden resoltes i els diferents agents han de coordinar i buscar les respostes més adequades en un procés de construcció constant de criteris i treball conjunt.

S'ha produït un empobriment considerable de les capes populars. Avui dia, la renda del 20% de persones amb ingressos més elevats és set vegades superior a la del 20% de persones amb menys ingressos. Més de la meitat de l'atur és de llarga durada i està desprotegit, i la pobresa laboral arriba al 14% dels contractes. Alhora, el 20% de la població pateix pobresa relativa i la infantil arriba al 25%. Finalment, es viuen riscos per sostenir l'habitatge i el cost energètic.

Tal com assenyala Subirats (2006), s'està generalitzant la precarietat i la intermitència laboral de manera inequívoca. Atès que això no és fruit d'una situació conjuntural o

excepcional, de la qual podrem sortir en més o menys temps, no podem recuperar velles certeses, maneres d'operar i d'actuar. Hem de reconèixer que som en un interregne autèntic entre èpoques i que els paradigmes i esquemes conceptuals que ens van ser útils en el fordisme o les societats industrials gairebé no ho seran en el nou escenari a què estem entrant rapidíssimament. Els perdedors històrics de la lliure interacció i competitivitat capitalista ho segueixen sent en la gran majoria, però ara són més vulnerables i acumulen més risc. Aquesta situació genera processos d'exclusió, que es reflecteixen en noves realitats connectades a l'esfera laboral, com ara l'atur juvenil de tot tipus, estructural i adult de llarga durada, les feines de baixa qualitat sense una vessant formativa, i les feines amb salaris molt baixos i sense cobertura per conveni col·lectiu.

Ens trobem en un nou escenari de polítiques socials, i això també exigeix discutir i arribar –o no– a acords sobre les bases, els valors i els principis sobre els quals plantejarem els temes tradicionals de la redistribució i la solidaritat, que són la base de la convivència social en qualsevol comunitat. Després d'aquesta crisi, de la qual possiblement hem de començar a deixar de parlar, els problemes segueixen afectant coordenades vitals bàsiques: el treball, la subsistència, la cura, els vincles i els espais. La nostra societat ha canviat molt profundament en pocs anys, cosa que afecta totes les edats i estrats socials (Subirats 2016, 262-263).

7.1.1. Els efectes de les vulnerabilitats en el context d'aprenentatge

L'aplicació de mesures polítiques reflectides en els plans generals i específics va generar condicions que van permetre millorar les condicions d'aprenentatge en general i de l'aprenentatge de la llengua de comunicació.

Llavors, ja venien així, que tu llavors ja podies començar a ensenyar-los coses més enllà de..., pues, això, naturals o... Clar, tu a un nen que no sap ni dir-te "hola, bon dia", ni "perdó, puc anar al lavabo", que li has de donar..., a cinquè, ha de fer el cos humà... És que..., a veure, saps? No, no, no... Llavors, clar, això ens ajudava molt. Això també ho han tret, perquè amb la crisi i tal, i no ho han tornat a posar. (EDU16, agent centre educatiu)

És complicat. Són nanos sense arrelament enlloc. És..., no sé. I tampoc saben el temps... No és que arribin aquí i diguin: "Bueno, aquí me quedo." No. (EDUTS6, agent serveis educatius)

Els efectes del context han fet necessari intensificar mesures socials i de cura; aquests efectes de vegades han impulsat la introducció de metodologies necessàries per afavorir les condicions per a la inclusió educativa. Un cop més, es fa necessària la preparació del context per suportar i generar força partint de les vulnerabilitats diverses, veurem que aquestes accions tenen efectes en la convivència i en el clima que es pot construir en els centres.

Ara, també és veritat que..., que, clar, nosaltres a lo millor aquí treballem coses que també són molt necessàries. Per exemple, nosaltres tenim un projecte molt potent en el tema de les emocions. Vale? Nosaltres tenim alumnes que, a part de tot, tenen unes problemàtiques familiars complicades, vénen de cultures diferents, han vingut aquí... amb situacions de vulnerabilitat... Pensa que tenim alumnes que a lo millor la mare se n'ha anat, els ha deixat allà, i ara, al cap de deu anys, vénen aquí i viuen amb una mare que no coneixen. Això, o sigui, aquest nen..., emocionalment, saps? I llavors aquestes coses... I després, famílies desestructurades, també en tenim algunes... Què ens passava? Això, quan estan a infantil fan l'assemblea d'aula i surten aquestes coses. Vale? A primària això es tallava, els nens no tenen oportunitat de parlar, i no sortia. Llavors, per això vam fer un treball a tutoria de les emocions i estem treballant tots aquests temes. (EDU16, agent centre educatiu)

La diversitat aquí ve perquè tenim gairebé un 19 per cent d'alumnes SCD, és a dir, socioculturalment desfavorits, no? I amb famílies, doncs, amb molts problemes, i això repercuteix a l'aprenentatge dels alumnes; i fins i tot alumnes que potser amb un entorn més favorable familiar, de suport, d'aprenentatge..., doncs, ja se'n sortien, però aquí no, perquè no tenen aquest suport, val? I altres, doncs, perquè culturalment els estudis no primen, que això també ens hi trobem. Les expectatives familiars són diferents. (EDU26, agent centre educatiu)

NOI: La prioritat d'ells no és l'estudi. Hem d'estar lluitant cada dia perquè facin coses, els càstigs ja no serveixen per a res, perquè no. Els hi costa molt concentrar-se i l'estudi no és la seva prioritat. Poc a poc, anem avançant, però encara queda molta feina.

ANNA: A casa no els ajuden a fer deures... (EDU2G6, agents centre educatiu)

Clar, nosaltres som un centre que tenim la dimensió del rendiment acadèmic..., està per sota del percentatge de les competències bàsiques, que és una prova objectiva. En les competències de quart nosaltres estem per sota de la mitjana de Catalunya, molt per sota. I estem per sota dels centres de la nostra tipologia, els centres C. El que passa és que avui dia hi ha molts centres amb l'etiqueta C, d'alta complexitat, però no tots són ben bé igual. És a dir, hi ha complexitat dins de la ciutat, hi ha dos centres més, però la diversitat ve

donada per la diversitat d'ensenyaments que fan: ESO, cicles formatius, batxillerat..., clar, són macrocentres, val? Però nosaltres, no. No som un macrocentre. (EDU26, agent centre educatiu)

7.1.2. Efectes del context i la precarietat en els professionals

Un factor que es volia abordar a partir de les entrevistes eren els efectes en la planificació de recursos i del desenvolupament dels recursos educatius per a la interculturalitat i altres aspectes similars, com la importància de la formació dels professionals en aspectes propers a la interculturalitat educativa per a la inclusió social i educativa. Els efectes de les retallades han tingut repercussions en tots els àmbits i difícilment ens n'hem pogut salvar també com a ciutadania; aquests efectes es fan visibles també en el context de treball de les persones que treballen en el dia a dia.

Perquè avui fa set anys van reduir i no han tornat a augmentar, si no tens un mínim... Però, escolti, jo necessitaré..., encara que tingui només tres alumnes, però són tres alumnes que no coneixen la llengua. (EDU2G6, agents centre educatiu)

Les polítiques educatives basant-nos en la història que cada vegada que canvia el Govern ens canvien les lleis... Jo sempre dic que l'educació i la sanitat van sempre de la mà i som els més precaris: zero recursos, ens retallen, abans teníem una aula d'acollida i ara tenim mitja, la nostra política no va adreçada ni abocada cap a aquest tipus de població, jo ho tinc claríssim. Lúdia, si tu creus que hi ha alguna cosa que... que, vaja, em sembla que no em deixo res d'això. (EDU36, agent centre educatiu)

En el cas de la ciutat, el Pla educatiu d'entorn, arran d'aquesta retallada, es va restringir el pla de..., a F. D'acord? En aquests moments, però, això ha estat una... La Generalitat, valora el Pla educatiu d'entorn a la globalitat de la ciutat... (EDULIC6, agent serveis educatius)

I és veritat, parlem d'un volum de població tan gran que és molt complicat d'arribar a tothom, no? (EDUTS6, agent serveis educatius)

Durant un temps, els plans i els projectes van recollir les necessitats de formació constants i es van desplegar formacions i cursos en un moment en què el discurs sobre la multiculturalitat i la interculturalitat educativa es feia necessari abordar-lo per a la incorporació de la població, com ara en els primers plans interdepartamentals. Aquesta formació ha estat poc continuada i sotmesa a revisió constant, si bé és cert que hi ha agents

i condicions que es propicien i tenen efectes en el treball del dia a dia per a la incorporació dels principis de la interculturalitat educativa en el context intercultural comunitari. Les polítiques d'austeritat han tingut efectes en aspectes fonamentals del dia a dia dels docents. Per exemple, s'ha descuidat la formació, però, malgrat això, els docents han creat resistències i, per tant, no es pot afirmar rotundament que l'abandonament d'aquesta qüestió fonamental hagi tingut únicament efectes negatius

Pensa també que lo de la formació amb la Generalitat ara no ens paguen els cursos, te'ls has de buscar tu... També tenim els cursos aquests que tu demanes que et vinguin i et facin com a centre, que els hem fet molt en temes d'aquests, no? (EDU16, agent centre educatiu)

7.1.3. El treball amb les famílies

La qüestió de la família en el context comunitari ha estat present de forma reiterada en els discursos dels diferents interlocutors, ha sorgit com una categoria emergent (suports familiars) amb molta més presència de la que s'esperava: les vulnerabilitats familiars són molt presents i tenen efectes en el rendiment i l'acompanyament en el creixement dels infants i adolescents.

I malgrat que estem amb aquests canvis, realment el que es veu és que les famílies, diguem-ne, desestructurades o famílies, doncs, que no prioritzen l'aprenentatge en els seus fills, no? O que tenen poques expectatives, no? Dificulta molt el rendiment acadèmic, i, clar, sí que és veritat que hi ha alumnes que, malgrat tot, se'n surten, però la gran majoria, no. I en aquest centre és un fet constatable, no? I això dol. (EDU26, agent centre educatiu)

Clar. A nivell psicològic, dels pares. Les famílies, pues, acaben molt tocades. I no tenim resposta per a tot això. (EDUTS6, agent serveis educatius)

Participar, sí, vull dir que..., que se sentin protagonistes... de l'escola, que sentin que és el seu lloc, que tinguin coses a dir i aportar i, mm... Bueno, costa una mica. Això és un problema general, però a més, afegit a la comunitat cultural que tenim aquí, això encara costa més. Per tant, estem aquí... intentant obrir, intentant localitzar noves persones que puguin dinamitzar-ho des de dintre, no? O des del..., des dels iguals... Des de la mateixa identitat, des de... ser iguals, no? Doncs, pares, mares, etcètera. (EDULIC, agents centre educatiu)

Abans era com la vida em porta aquí i te vas fent, no? Ara les necessitats són tan..., bàsiques, són tan grans que dius: "És que...!" Abans el lloguer aquí era barat, ara està

caríssim, i t'has de... És que si vols mantenir-te amb aquests sous, t'has de... moure, que és..., la gent lo que fa és això. El problema: que toca a les famílies més empobrides. I aquests moviments i aquest no arrelament i aquest canvi d'escola, canvi de serveis fan que al final siguin famílies desateses, perquè no és lo mateix aquelles famílies que una vegada aquí t'ajudaran a més o menys, però tens referents. El pare, la mare, els fills, tots tenen algun referent. Hi ha nanos que han passat per cinc escoles abans d'arribar aquí. Dius: "Ostres!" (EDUTS6, agent serveis educatius)

En general, el canvi predomina sobre l'estabilitat. Ens comuniquem, ens informem i actuem des d'altres plataformes i per altres mitjans. Les famílies han canviat i també la forma de donar resposta a les funcions del sistema familiar, els salaris i les hipoteques depenen de decisions i situacions que no sabem a qui atribuir.

Les polítiques de benestar es van construir des de lògiques de resposta a demandes que es pressuposaven homogènies i diferenciades, i es van gestionar de manera rígida i burocràtica. Certs col·lectius immigrants, per exemple, no tan sols ocupen les posicions més marginals en la divisió ètnica del treball, sinó que també pateixen obstacles en l'accés als sistemes de protecció social, acumulen més fracàs escolar i són molt vulnerables a la discriminació en el mercat de l'habitatge. Sectors de població depenent, d'edat avançada, queden exclosos amb facilitat d'uns serveis socials amb índexs molt baixos de cobertura, a la vegada que comunitats que viuen en barris perifèrics segregats pateixen amb més intensitat l'atur de llarga durada, la inserció laboral precària i el fracàs escolar. En definitiva, queda plasmat en la realitat el caràcter multifactorial i multidimensional de l'exclusió i de les erosions d'una concepció de ciutadania que ha anat quedant obsoleta per formal i desfasada (Subirats 2016).

7.1.4. Aparició del tercer sector

Tots els agents han fet referència a la necessitat de trobar solucions, a la necessitat de recursos de tota mena. Una via en aquest camí que han assenyalat gairebé tots els actors, com a resposta a les vulnerabilitats econòmiques, socials i educatives, ha estat l'aparició dels agents del tercer sector, aspecte que s'aborda de forma més àmplia més endavant.

Aleshores, diguem-ne que sí que ens ajuden, però hi ha un punt en el que la cosa es complica. I per part de l'Ajuntament també hi ha molt bona relació. I, per exemple, jo penso que, clar, al Pla educatiu d'entorn, doncs, treballem plegats, es fan coses sobretot per

treballar la diversitat cultural, que se sentin més participants de la ciutat, del centre, per tant, crear identitat, no? Hi ha aquesta voluntat. I, per exemple, Ajuntament, nosaltres..., es va signar fa anys el que es diu Pla integral F i des d'aquest pla –això sí– a nosaltres, des de l'Administració, ens mimen i, per exemple, quan tenim una baixa, a nosaltres se'ns cobreix immediatament, no triguem quinze dies, com passa a la resta de centres que no són de màxima complexitat. (EDU26, agent centre educatiu)

El que passa, que també ens hem de buscar la vida, no tenim recursos suficients, amb la qual cosa les famílies no tenen diners, amb la qual cosa..., bueno, aquí, a F, va aterrar AA. I amb aquesta ONG, per exemple, els nostres alumnes..., quan fem el treball de síntesi de tercer de l'ESO, abans sempre vèiem els edificis modernistes de Barcelona per fora i gràcies, i ara amb AA entrem a dins. Vull dir, ens hem de buscar recursos, per això està el pla d'autonomia del centre i això ens ho permet fer; i busques recursos perquè veus que les famílies no poden pagar. Gràcies també a aquesta organització, doncs, els alumnes de segon des de l'any passat van de colònies. L'any passat van anar dos dies, una nit, aquest any anem tres dies, dos nits, per fer el treball de síntesi al Llobregat, fem el riu nostre. I, bueno, vas buscant recursos perquè també és una manera d'obrir-lis els ulls, de conèixer un altre barri que no sigui F, perquè molts no surten d'aquí. (EDU26, agent centre educatiu)

Quan va arribar la crisi, l'escola estava en una situació molt complicada, el que passa és que gràcies a AA, fa quatre anys..., va ajudar a igualar les oportunitats d'aquesta escola amb moltes altres d'altres zones, perquè, si no, sí que tema sortides, etcètera, s'hagués vist... (EDU36, agent centre educatiu)

Per sort hi havia altres recursos, com les ajudes d'aquí, al centre, de manteniment del centre, les famílies no podien pagar la matrícula, o ONG que ens ajuden també a comprar llibres... (EDU26, agents centre educatiu)

La veritat és que això ens ajuda molt, eh, les ajudes que ens dona. Perquè les destinem a això. Tothom fa sortides, tothom fa colònies, tothom té els seus llibres i material, i això fa molt. (EDU36, agent centre educatiu)

La crisi ens va agafar en un punt que ens van donar ajuda, aleshores, l'hem neutralitzat, entre cometes. (EDU36, agent centre educatiu)

Una altra forma de condició precària és no poder-se comunicar. Això fa construir una identitat tancada en ella mateixa, en el propi grup, que és el que comparteix els codis culturals i lingüístics, i s'arriba a una situació de comoditat dintre del sistema, la qual cosa

dificulta molt les possibilitats de sortida d'aquest sistema. Aquesta és una altra forma de precarietat que s'hauria d'abordar des del reconeixement i el respecte.

Pero sí que ellos vienen, no entienden el idioma, unos vienen y tienen aquí a la familia repartida; otros vienen solos, y dices: "Uy, pues mira, empieza en un sitio nuevo y..." Se les mira todos esos conceptos, ¿no? Pero luego, eh, a medida que va pasando el tiempo y vas..., pues vas teniendo experiencias o vas conociendo casos y tal, dices... No es que no les tengas que tener pena –volvemos a decir que a lo mejor no es la palabra, pero como no sé cómo definirlo–, eh, tú ves que ellos vienen y siguen encerrados en ellos. O sea, no solamente son ellos los que se tienen que adaptar, sino que tú te tienes que adaptar más a ellos, muchas veces. Entonces, eh... Ellos en cuanto algo no les parece o no les funciona o les dicen: "Allá hay algo mejor", se cambian de casa y les da igual. O sea que tú lo piensas que..., si tú lo vivieras al revés... (ENT36, agent comunitari)

Compaginar la convivència d'identitats culturals antagòniques, entendre maneres de fer i buscar mecanismes objectivables en la distribució dels recursos, és un encaix que no es pot ajornar. S'ha d'anar fent pedagogia sobre la comprensió i la comunicació intercultural.

Da lo mismo de dónde venga, que también... A mí me da apuro porque yo digo: "A ver, si es algo que tenemos que pagar de nuestros hijos", pero para que a veces paguen la cuota de material, es complicado y tienes que ir detrás. Y volvemos a lo mismo, aquí ya da lo mismo, los metemos a todos en el saco, yo la primera, pero... tú dices: "A ver, ¿cómo puedes tener para irte dos o tres meses fuera, o irte un mes a tu país, o poder fumar, o poder tomarte un café cada día, pero luego no tienes para pagar la cuota de material de tu hijo?" (ENT36, agent comunitari)

Yo no digo que si todos lo pagáramos a mí me abaratarían el coste. No, yo no quiero que me lo abaraten. Yo quiero que gracias a que todos paguemos puedan llenar más la biblioteca, puedan comprar más pizarras digitales o puedan comprar más material, para lo que sea. (ENT36, agent comunitari)

Fins aquí una breu introducció dels continguts analitzats que trobarem de forma extensa en els següents apartats.

7.2. Actuacions per a la inclusió des de la interculturalitat educativa en el context comunitari. Les polítiques educatives

Es va crear una categoria àmplia per recollir els aspectes vinculats a les polítiques educatives que es reflectien en els discursos de les persones entrevistades, i ha acabat convertint-se en una categoria gairebé transversal que abasta diferents temàtiques, la relació dels diferents agents s'hi veu reflectida i es dona la triangulació de les dades. En el moment de la recollida de la informació ja es va posar de manifest que hi havia temàtiques que saturaven la recollida de dades, una d'elles és la planificació i el desenvolupament de l'espai B. Es tracta d'un servei d'acollida inicial que en el context de l'estudi de cas he anomenat *espai B*, definit des de les polítiques generals, que va tenir una durada puntual i que alguns sectors van titllar de segregacionista. L'experiència en el context va resultar interessant segons l'opinió i les percepcions dels diferents actors.

Les recomanacions dels plans i programes generals recullen el concepte de *normalització* per explicar que la inclusió de les persones que arriben s'ha d'incorporar amb normalitat a la xarxa de serveis sense crear espais específics. A la pràctica i en aquest cas, tots els agents de l'àmbit educatiu municipal i del tercer sector van coincidir a assenyalar que l'experiència va ser positiva, va constituir un factor favorable per a la inclusió de les persones que acabaven d'arribar i també va facilitar la tasca d'inclusió a la comunitat i l'aprenentatge de la llengua.

Clar, nosaltres som un centre que tenim la dimensió del rendiment acadèmic..., està per sota del percentatge de les competències bàsiques, que és una prova objectiva. En les competències de quart nosaltres estem per sota de la mitjana de Catalunya, molt per sota. I estem per sota dels centres de la nostra tipologia, els centres C. El que passa és que avui dia hi ha molts centres amb l'etiqueta C, d'alta complexitat, però no tots són ben bé igual. És a dir, hi ha complexitat dins de la ciutat, hi ha dos centres més, però la diversitat ve donada per la diversitat d'ensenyaments que fan: ESO, cicles formatius, batxillerat..., clar, són macrocentres, val? Però nosaltres, no. No som un macrocentre. (EDU26, agent centre educatiu)

El resultat de les competències bàsiques com a mesura del rendiment acadèmic se situa per sota en els tres centres on s'han recollit les dades, tot i que el tercer centre sembla que està entrant en un procés de millora. Resulta difícil augmentar el rendiment, malgrat que – com veurem – s'incideix en competències convencionals, relacionals i emocionals, i això té

repercussions en el clima dels centres, en les millores individuals i en la convivència al centre i a la comunitat.

Els esforços destinats a les aules d'acollida i a l'aprenentatge de la llengua s'han mantingut, però les polítiques d'austeritat i també, d'altra banda, la reducció de l'arribada d'alumnat amb necessitats d'aprenentatge de la llengua han provocat ajustos a la baixa, amb reducció de personal de suport. No de forma unicausal, m'atreveixo a formular la hipòtesi que la reducció dels suports en l'aprenentatge de la llengua pot tenir repercussions a llarg termini en els resultats de les marejades competències bàsiques.

Crec que això poc a poc s'ha anat deixant una mica per part de l'Administració de banda, perquè continua havent gent nouvinguda, perquè continua havent la matrícula viva durant tot el curs... (EDU2G6, agents centre educatiu)

Sí, tant se val que sigui un com deu. És que ho necessiten. I a l'aula, si no hi ha un mínim d'alumnes, no et donen les hores... (EDU2G6, agents centre educatiu)

I, després, hi ha una altra cosa que jo penso que es fa tabula rasa: són dos anys de permanència a l'aula d'acollida. Hi haurà gent que en un parell d'anys potser sí que ha agafat les competències per poder-se comunicar, entendre una classe més o menys i anar fent, però hi ha nens que necessiten més temps perquè tenen més dificultats d'aprenentatge, perquè tenen bloqueig emocional... (EDU2G6, agents centre educatiu)

I, clar, aquí, als dos anys de permanència a l'aula d'acollida, tu ja no tens dret a acollir, aleshores ja depèn de la bona voluntat del professorat, que hi hagi alguna hora per allà *suelta*, que hagi quedat o no. (EDU2G6, agents centre educatiu)

I els nens pateixen tot això. És a dir, surten perjudicats. (EDU2G6, agents centre educatiu)

Posem l'exemple d'un alumne que arriba per ser escolaritzat a segon d'ESO, en el cas de la secundària: en tres anys s'ha d'avaluar com un alumne que ha fet un procés d'aprenentatge i ha estat socialitzat en el nostre sistema educatiu. Actualment mitjançant l'avaluació de les competències bàsiques es situa als centres en una posició respecte als resultats de l'alumnat a partir d'aquestes proves, aquests centres obtenen uns resultats per sota dels estàndards però no poden justificar els baixos resultats per la diversitat de tasques socials que han d'afrontar.

Existeix la percepció en els agents educatius que les administracions fan esforços per tenir cura i protegir aquestes situacions de vulnerabilitat, encara que hi ha aspectes que s'haurien de revisar.

El Departament d'Ensenyament, doncs, realment jo crec que sí que té una mirada especial per als centres de màxima complexitat com el nostre. De fet, per Inspecció, sempre ens hem sentit des del primer moment acompanyats i amb suport, intentant donar sortida als problemes que tenim, com millorar el rendiment acadèmic...; és a dir, intentar dibuixar entre tots com ens en podem sortir.

Aleshores, diguem-ne que sí que ens ajuden, però hi ha un punt en el que la cosa es complica. I per part de l'Ajuntament també hi ha molt bona relació. I, per exemple, jo penso que, clar, al Pla educatiu d'entorn, doncs, treballem plegats, es fan coses sobretot per treballar la diversitat cultural, que se sentin més participants de la ciutat, del centre, per tant, crear identitat, no? Hi ha aquesta voluntat. I, per exemple, Ajuntament, nosaltres..., es va signar fa anys el que es diu Pla integral F, i des d'aquest pla –això sí–, a nosaltres, des de l'Administració, ens mimen i, per exemple, quan tenim una baixa, a nosaltres se'ns cobreix immediatament, no triguem quinze dies, com passa a la resta de centres que no són de màxima complexitat. (EDU26, agent centre educatiu)

En l'àmbit municipal i del tercer sector, tal com veurem més endavant, existeix una intencionalitat política, impulsada des de l'administració local, des de l'administració educativa, amb la participació també d'agents del tercer sector mitjançant els plans d'entorn, de possibilitar les oportunitats i la igualtat de condicions a l'hora d'accedir a activitats de lleure i també de reforç acadèmic.

Hi havia activitats de lleure, jo no sé, suposo que el tema d'ExC també funcionava, el tema de la costura, que hi havia activitats també una mica relacionades, fèiem estudi... Nosaltres també aquí, a l'institut, per les tardes fem activitats de lleure que porten els nostres alumnes de batxillerat. (EDU2G6, agents centre educatiu)

Sí, totes les tardes està obert el centre. (EDU2G6, agents centre educatiu)

Aquests recursos que s'habiliten per la millora acadèmica i els resultats escolars, és possible que afavoreixin la prevenció comunitària, actuïn de forma eficaç en la socialització, però poc eficient en la millora dels resultats d'aprenentatge.

Llavors, jo em pregunto també quants joves nascuts aquí anirien a que els ajudessin a fer deures? Vull dir que segurament ells es comporten com qualsevol jove, el que passa és que qualsevol altre jove nascut aquí, doncs, té als seus pares darrere... (EDU2G6, agents centre educatiu)

Les polítiques d'austeritat han tingut repercussions en molts aspectes, també en la formació continuada de les persones que treballen en el context educatiu canviant. Recentment, en l'àmbit de les polítiques educatives s'estan fent reformulacions sobre la necessitat i el dret a la formació continuada dels professionals, i es busquen vies i fórmules per millorar les condicions en els plans de formació docent.

Pensa també que lo de la formació amb la Generalitat ara no ens paguen els cursos, te'ls has de buscar tu... També tenim els cursos aquests que tu demanes que et vinguin i et facin com a centre, que els hem fet molt en temes d'aquests, no? (EDU26, agent centre educatiu)

Es fa referència a la formació a cost zero que s'ha estat fent en el marc dels centres i altres formacions, amb participacions voluntàries. Més que els intercanvis monetaris, es posa de manifest la no prioritació d'un aspecte important de l'exercici professional, com és la formació continuada, que ha d'estar subjecte a la revisió i actualització continuada.

El sistema educatiu també està sotmès a altres condicionants generals i s'assenyala un aspecte que determina la configuració de l'equip docent a l'hora de treballar en un context amb unes condicions específiques.

El que passa, que, clar, a vegades es topa amb la funció pública, és a dir, amb l'Administració pura i dura i, aleshores, clar, a vegades s'apliquen resolucions..., com per exemple, una persona funcionaria en comissió de servei, doncs, abans triava la zona i d'allà..., a ciutat, i mai li podia tocar un centre de màxima complexitat; aquest any es va canviar i, clar, pot arribar la persona a un centre de màxima complexitat que no l'ha demanat. I això realment és molt complicat. Aquí la gent ha de venir perquè realment vol i implicar-se, amb ganes de liderar projectes, amb ganes de fer coses diferents. Aleshores, a vegades, amb les lleis... Jo sempre demano que a nosaltres, els centres de màxima complexitat, però per la diversitat cultural que tenim, i pel nombre d'alumnat n. s. c. d. que tenim, doncs, que se'ns tracti d'una manera diferent, és a dir, que se'ns miri d'una forma més global; si no, és molt difícil avançar. És a dir, tu pots avançar en plantejar-te reptes, el teu projecte educatiu, però, clar, si resulta que les condicions no t'acompanyen, això no pot tirar endavant. (EDU26, agent centre educatiu)

Des de les polítiques educatives municipals s'ha tingut sensibilitat i s'ha escoltat els agents educatius i s'ha buscat solucions conjuntes.

Hi ha un altre projecte que és el Projecte Integral del Barri. Val? Que està dins del Pla d'entorn i que té, bueno, unes característiques molt específiques al ser un barri amb unes escoles, doncs, que tenen unes necessitats determinades. (ADM16, agent administració local)

[...] el que s'ha fet tant per part de l'Ajuntament com per part del departament. I, aquí, vam considerar prioritari aquest barri i, per part del Departament d'Ensenyament de la Generalitat, es van adoptar unes mesures com, per exemple, una baixada del número d'alumnes per aula, una cobertura de baixes des de determinat dia fins un altre, i per part de l'Ajuntament, doncs, amb un reforç especial en l'àmbit extraescolar i el programa ExC i un suport especial en aquestes escoles. (ADM16, agent administració local)

Segons Zuberto (2016), la comunitat és el recurs social més determinant –i en moltes ocasions, l'únic– per a les persones més vulnerables. Saber-se part d'una comunitat és, per a aquestes persones, l'única manera de sentir que disposen dels recursos col·lectius que poden proveir-los seguretat material i, sobretot, *seguretat ontològica* de confiança en la continuïtat de la seva autoidentitat i “en la permanència dels seus entorns, socials o materials d'acció” (Giddens 1993, 91-92).

Tal com proposa Gomà (2016, 18), cal enfortir les polítiques d'inclusió, com a oportunitat d'aprofundiment ciutadà i comunitari, des d'òptiques innovadores, i cal construir una realitat i un futur d'inclusió, amb la dignitat humana garantida i amb nivells alts de cohesió social i urbana. No es preveu un viatge de retorn a l'estat del benestar keynesià, de manera que convé construir alternatives de prosperitat compartida i de democràcia real. Camins cap a una economia i una societat del bé comú, camins que construeixin un nou escenari d'alternatives on s'hauran d'inscriure les polítiques d'inclusió, les que superen la nova distribució de fragilitats i risc, de precarietats i injustícies. Per aconseguir-ho, Gomà (2016) proposa construir l'arquitectura col·lectiva per tal de garantir una societat on sigui possible realitzar tots els projectes de vida amb dignitat i en comunitat.

Inclusió com a autonomia i vincle	Inclusió com a dignitat	Inclusió com a dret a la ciutat
Les polítiques de serveis socials i l'acció comunitària	Les polítiques de rescat social i de mínim vital garantit	Les polítiques d'habitatge i de rehabilitació i millora dels barris
- Serveis socials per a l'autonomia personal - El cicle de vida com a eix vertebrador - El desenvolupament comunitari	- Dret a l'existència com a garantia d'ingressos - Seguretat alimentària i energètica - Treball digne per viure	- Llar digna per viure - Millora integral dels barris fràgils

Taula 13: Arquitectura de les polítiques públiques per una societat inclusiva (Ricard Gomà) a *Pedagogia Social Comunitària y exclusión social*, Txus Morata (coord.) 2016.

Seguint Gomà (2016), des de la proximitat cal activar els recursos del territori i contribuint a l'autonomia personal i al desenvolupament comunitari. Cal tenir en compte el cicle vital com a vertebrador de les polítiques. Recentment amb força freqüència observem que des del marc neoliberal se solen promoure solucions biogràfiques a problemes col·lectius (per resoldre les dificultats laborals es proposa l'emprenedoria). Des d'aquestes lògiques es fa necessari enfortir i prioritzar els aspectes següents:

- a) Les polítiques de la petita infància (educació 0-3 i criança compartida des dels centres municipals i comunitaris), de ciutadania infantil i d'atenció a la infància en risc.
- b) Les polítiques per a l'emancipació juvenil (en el terreny formatiu, laboral i d'habitatge).
- c) Les polítiques per a un envelliment autònom, saludable, actiu i amb drets.

Pel que fa a les polítiques de rescat de la ciutadania, Gomà (2016) afirma que les polítiques actives d'inclusió vinculades a la reconstrucció de la dignitat humana poden incloure tres eixos:

- Un primer eix connectat a la garantia d'ingressos: les lleis de rendes mínimes han presentat una debilitat normativa (dèficit de reconeixement de drets) i índexs baixos de cobertura condicionats a processos d'inserció laboral, per tant, convé avançar cap a una renda garantida de ciutadania (RGC) establerta com a dret subjectiu i

orientada a garantir un ingrés públic que no deixi ningú sota el llindar de pobresa relativa.

- Un segon eix connectat a la seguretat alimentària i energètica: cal crear un sistema integrat de cobertura de les necessitats alimentàries, articulat des de la proximitat, per garantir el dret a l'alimentació autònoma i digna, per prevenir tots els riscos de la malnutrició, en especial de la malnutrició infantil (beques menjador, entorns familiars vulnerables), i un control de la despesa energètica.
- Un tercer eix d'inclusió laboral: creació de feina en els vectors clau del nou model productiu (economia del bé comú, sostenible i humana).

Des de la gestió i la planificació de polítiques educatives, així com des de la construcció de medis educatius que predisposen i inviten els grups i les persones que hi estan immersos a endegar processos de transformació formativa, cal procurar que l'acció educativa integri els diferents nivells de complexitat.

Las institucions, les organitzacions i les entitats que en el passat van ser l'origen de la pertinença i l'afiliació grupal s'estan erosionant per processos de desigualtat, exclusió, fragmentació i globalització. És en el context de crisi on cobra sentit el retorn a la comunitat: una comunitat que es configura com a xarxa o xarxes de relació que interactuen entre si, que desborden els límits territorials, però que es mobilitzen i actuen (Gomà 2016).

L'espai públic esdevé, per tant, un lloc on es produeixen relacions i convivències que també són educatives. Les noves comunitats, amb interessos comuns i on les xarxes socials configuren noves formes de relació i l'educació com una oportunitat per compartir aprenentatges i sabers.

7.2.1. L'espai B

A principis de 2008, el Departament d'Educació va fer una aposta polèmica en crear un sistema d'acollida immediat en espais transitoris per a l'alumnat que arribava un cop iniciat el curs escolar. La proposta, que es va posar en marxa durant el curs 2008-2009 en poblacions amb una presència elevada de persones d'origen estranger, pretenia

intensificar l'atenció global a l'alumnat i les famílies i complementar les aules d'acollida amb la creació de centres per ubicar l'alumnat que anava arribant, on rebia classes de català i castellà, d'hàbits socials, de drets i deures, etc. La temporalitat de l'estada en aquests centres és un element important però poc concretat –de fet, poques qüestions relacionades amb aquesta nova proposta ho han estat– i, malgrat que es plantejava com a temporal, es podia allargar en funció de la situació existent en determinats centres, diverses veus (SOS Racisme, part dels especialistes en educació i altres agents) van afirmar que es tractava d'una mesura segregacionista.

La majoria dels agents han fet referència a l'existència del que hem anomenat *l'espai B*, aquesta iniciativa sorgida de la política que es va portar a terme en un petit nombre de municipis i que va ser una iniciativa polèmica. En el municipi va representar una experiència d'acollida positiva.

Espai B	
ADM16	<p>...crec que el més significatiu en aquests darrers anys ha estat la creació, funcionament i, posteriorment, tancament de l'espai B. Jo diria que ha estat l'experiència en l'àmbit de la integració i de l'acollida de la població nouvinguda..., l'experiència mes important. (ADM16, agent administració local)</p> <p>És a dir, l'element, jo crec, que va diferenciar el nostre model i que li vam fer bastant èmfasi va ser l'acollida, no només a l'alumne, sinó també a tota la família. I el seguiment posterior, un cop l'alumne i la família sortien, l'alumne s'incorporava al centre escolar i, per tant, sortia l'espai B i la família també, el seguiment a la unitat familiar des del departament de polítiques d'integració. (ADM16, agent administració local)</p> <p>Allà un tècnic estava destinat a l'espai B que feia aquest seguiment i feia reunions tant individuals com de grup. (ADM16, agent administració local)</p>
EDU16	<p>...que va haver-hi una època que, també, quan va haver l'època també de les vaques grosses, de la Generalitat, i van crear una cosa que es deia l'espai B, que era..., que suposo que ho vas sentir, que va haver-hi molta polèmica... (EDU16, agent centre educatiu)</p> <p>Llavors, ja venien així, que tu llavors ja podies començar a ensenyar-los coses més enllà de..., pues, això, naturals o... Clar, tu a un nen que no sap ni dir-te "hola, bon dia", ni "perdó, puc anar al lavabo", que li has de donar..., a cinquè, ha de fer el cos humà... És que, a veure, saps? No, no, no... Llavors, clar, això ens ajudava molt. Això també ho han tret, perquè amb la crisi i tal, i no ho han tornat a posar. (EDU16, agent centre educatiu)</p> <p>Va haver-hi la polèmica aquella que eren guetos..., que era lo millor que van fer a la vida del món per ajudar-nos a nosaltres. Perquè, clar, venien aquells nens, els posaven en una escola, i feien el que nosaltres aquí no tenim temps de fer. Els portaven al mercat, els portaven pel carrer... I llavors, quan et venien –allà hi estaven tres mesos, dos o tres mesos–, et venien sabent un mínim d'idioma, i llavors tot això ja... I de cultura. Vull dir, aquests nens ja van... (EDU16, agent centre educatiu)</p> <p>A més, la noia que ho portava tenia molt bon <i>feeling</i> amb nosaltres, venien aquí, feien una acollida com Déu mana... Els nens ara vénen, vénen del seu país... Sí que fem, eh?, nosaltres tenim un pla d'acollida molt cuidat, i llavors nosaltres... Em sembla que potser l'has vist, avui entrava un nen: la noia d'aula d'acollida els acull aquí al matí, els ensenya tota l'escola, els presenta... Llavors, entra a l'aula i un nen sempre li fa com de padrí... (EDU16, agent centre educatiu)</p>
ESS16	<p>L'espai B. Va existir l'espai B, va funcionar molt bé, perquè per tal com s'estava dissenyant... Per tal com s'estava, s'havia dissenyat i, bueno, va funcionar molt bé, perquè les famílies estaven acollides. No només els infants... (ESS16, agent educació local)</p> <p>...sinó també les famílies. Jo feia..., justament treballava amb les famílies, feia la formació de... Bueno, pues, quan arribes a un lloc nou... (ESS16, agent educació local)</p>

Taula 14. Espai B.

Malgrat el reconeixement que admeten els diferents agents pel suport rebut en favor de la inclusió de la població i de l'alumnat, es fa referència a la improvisació constant i reactiva que es fa sovint des de la planificació i la política educativa.

Les polítiques educatives basant-nos en la història que cada vegada que canvia el Govern ens canvien les lleis... Jo sempre dic que l'educació i la sanitat van sempre de la mà i som els més precaris; zero recursos, ens retallen, abans teníem una aula d'acollida i ara tenim mitja, la nostra política no va adreçada ni abocada cap a aquest tipus de població, jo ho tinc claríssim. Lúdia, si tu creus que hi ha alguna cosa que... que, vaja, em sembla que no em deixo res d'això. (EDU36, agent centre educatiu)

Cal assenyalar que en el context de l'estudi de cas existeix un fort sentiment de treball compartit que dona sentit a la pràctica i fomenta les relacions de treball conjunt.

7.2.2. Pla educatiu d'entorn

Els plans educatius d'entorn (PEE), des de la política educativa intercultural, inclouen orientacions prèvies per a la construcció de la ciutat educadora i la construcció de la comunitat. Els PEE pretenen donar continuïtat a l'acció educativa fora de l'horari escolar, augmentant la coordinació de l'escola amb els agents educatius del territori. Poden partir d'iniciatives existents al territori (plans comunitaris, xarxes locals, PCE). Volen implicar els agents i els departaments que tenen incidència en l'espai educatiu i integrar plans, programes i projectes vinculats. Sorgeixen del convenciment que la població jove necessita d'experiències comunitàries que contribueixin a la seva formació integral.

Aquest plantejament pot arribar a tenir un potencial educatiu interessant –partint de la idea de construcció comunitària, de construcció de xarxes–, però també té les seves febleses. Civís i Riera (2007, 92) apunten que existeixen mancances en la implementació dels projectes a causa de les dissonàncies entre el que es planteja teòricament i la praxi, en alguns casos per la falta de continuïtat.

Al Pla educatiu d'entorn s'han afegit altres iniciatives: el Pla integral del barri, que ha representat canvis en la gestió i en les mesures protectores de cara als centres educatius,

i reduccions de ràtio i substitucions immediates en lloc d'esperar a substituir un mestre o un professor transcorreguts quinze dies de la seva absència.

El Pla d'entorn, sobretot de cogestió entre Ajuntament i Ensenyament, però a dintre d'aquesta cogestió es treballa amb xarxa i molt transversalment, perquè hi ha deu departaments implicats de l'Ajuntament amb lo qual ens parlem tots... (ADM26, agent administració local)

Tal com el que s'ha fet tant per part de l'Ajuntament com per part del Departament. I aquí, vam considerar prioritari aquest barri. I per part del Departament d'Ensenyament de la Generalitat es van adoptar unes mesures com, per exemple, una baixada del número d'alumnes per aula, una cobertura de baixes des de determinat dia fins a un altre, i per part de l'Ajuntament, doncs, amb un reforç especial en l'àmbit extraescolar i el programa ExC i un suport especial en aquestes escoles. (ADM16, agent administració local)

...serien uns setanta-cinc mil de... de Pla d'entorn. Que l'any passat eren setanta-un, (em refereixo?) els de l'any passat són tres mil. En aquestes activitats, que des de la crisi i a partir del 2013 s'han convertit en vint-i-cinc, també els beneficiaris són al voltant d'uns tres mil a cada curs, que, evidentment, alguns es repeteixen i que alguns són serveis. (ADM26, agent administració local)

Clar. De crear relació amb el grup, amb l'entitat, amb el barri... d'intercanvi, de convivència... Clar. I amb l'ExC, doncs, hi ha moltes activitats, que també es va ampliant i es va creixent, aviam si tinc alguna més, vaig mirar d'aquí que fossin... Clar, també fem casal d'estiu, i el casal de V... I després dir-te també... Després, a nivell de barri, també volia comentar-te la col·laboració amb l'ONG AA, si els coneixes... Bueno, està... estan a les xarxes... (ADM26, agent administració local)

Subirats *et altri*, al llibre *Més enllà de l'entorn* (2003, 107-108), ens recorden que l'escola i el sistema educatiu reglat han perdut el domini exclusiu sobre l'educació. Existeixen molts altres agents formatius amb una incidència igual o superior a la institució escolar, de manera que convé ressituar el paper dels professionals de l'educació. En aquest procés d'adaptació, segons els autors, l'accent s'ha de posar en la dimensió social i comunitària de l'educació. L'educació de la ciutadania s'ha convertit en un projecte col·lectiu de la societat que planteja cada cop més demandes que el sistema educatiu no pot atendre: educació en valors i multiculturalitat.

Els mateixos autors (2003, 115) consideren que el tipus ideal d'escola comunitària es caracteritza per una implantació forta al territori i per una acceptació decidida de la seva diversitat social, així com per una gran identificació dels seus components com un projecte de centre ben definit. Aquest tipus de centre serveix adequadament la comunitat en què s'integra i, a la vegada, irradia la seva activitat en el territori on s'ubica, tot convertint els seus professionals en persones ben valorades en la xarxa social. Es tracta d'un tipus d'escola que acaba esdevenint un punt de referència, no tan sols per als seus usuaris sinó per a tota la comunitat local. La seva forta identitat li permet rendibilitzar els recursos propis i aliens, i la seva capacitat de relacionar-se amb la realitat exterior li dóna un cert poder per canviar les coses, de manera que està disposada a assumir més protagonisme i responsabilitats. Sembla clar que l'escola comunitària és la que es configura com la més capaç d'afrontar amb èxit els difícils reptes que planteja la nostra societat d'avui, complexa i multicultural.

El procés d'elaboració d'un Projecte Educatiu de Ciutat parteix d'una anàlisi de la realitat socioeducativa de la ciutat i la població, i de l'establiment d'un diagnòstic compartit pels diferents agents de la comunitat. Posteriorment, en funció dels resultats obtinguts en el diagnòstic, es passa a una fase de debat en què, mitjançant diferents mecanismes participatius –a partir de comissions de treball–, es debat sobre l'educació a la ciutat, sobre les necessitats socioeducatives, sobre possibles millores i sobre prioritats en matèria educativa. A partir del diagnòstic i els debats, es defineix una proposta de finalitats i línies de treball que sol incloure els diferents àmbits de sensibilitat socioeducativa, com ara l'oci, la cultura, la inserció sociolaboral o l'educació reglada. Els PEC solen focalitzar l'atenció en col·lectius necessitats d'intervenció socioeducativa (infància, joventut, gent gran) i col·lectius especialment vulnerables.

L'educació és una tasca suficientment complexa per no haver de recaure exclusivament en el professorat. Ha de constituir-se com quelcom que inclogui una dimensió més comunitària partint de la cooperació com a eix vertebrador de l'encontre. En una societat tan competitiva i individualista com l'actual, aquest treball esdevé necessari. Per a les famílies, el professorat i els educadors socials ha de ser prioritari dur a terme la tasca educativa de manera col·laborativa.²² Tot això sense oblidar la tasca educativa de l'esport, l'amistat, les relacions de veïnatge o de la distribució urbanística dels barris.

22 Vila 2004, citat per Civís i Riera 2007.

La gestió del Pla educatiu d'entorn (PEE) des de l'any 2005 ha tingut repercussió educativa directa en una població al voltant de setanta-cinc mil infants i adolescents. El PEE apareixia inicialment amb una dotació pressupostària que s'ha anat reduint i desapareixent. Tanmateix, a la zona s'ha mantingut l'esforç, i la coordinació de vegades, amb menys recursos econòmics. Això possiblement ha contribuït a la construcció de xarxes i a la generació d'estratègies de treball conjunt. En l'apartat que obre aquesta tercera part es fa referència a les polítiques d'austeritat, que han portat també a la supressió de recursos.

En relació a la llengua, un altre aspecte que, que aquí, bueno, no és Pla educatiu d'entorn, només... Però, clar, també hi ha hagut una reducció, en part, de les aules d'acollida, no? I les aules d'acollida, bé, n'hi ha, les que... les que cal que en principi hi hagi d'acord amb la normativa, però és clar que els recursos que es necessiten per atendre aquesta diversitat lingüística, doncs, van per..., no són només l'aula d'acollida. L'aula d'acollida és... és un recurs que té un temps limitat i el que sí que el Departament, per exemple, està desplegant a nivell de recursos pedagògics, però encara no a nivell de, gaire, a nivell de recurs, persones, no... és el suport lingüístic, no? Perquè... I aquest és un dels nostres camps de batalla, també, no? És a dir, que el professorat prengui consciència que l'alumnat d'origen estranger necessita un suport, un èmfasi en la qüestió lingüística, perquè, si no, no pot enxampar els altres. D'acord? I el que volem evitar és, doncs, que hi hagi aquesta diferenciació entre els alumnes d'origen estranger, que tenen un entorn cultural més pobre, un entorn familiar que no dóna suport a la llengua i que, per tant, s'endarrereixin... És a dir, que sigui una qüestió més de l'escola, no? Mm... I de fer un desplegament pedagògic que, eh..., que faciliti... que ajudi a incorporar estratègies a l'aula, suports a l'aula per..., no ja per treure l'alumne de l'aula, sinó perquè a l'aula amb els altres companys, doncs, pugui anar avançant en la llengua i en els continguts, no? (EDU36, agent centre educatiu)

La necessitat de treballar de forma col·laborativa, en xarxa, per part de tots els agents ha estat una referència recollida de forma reiterada i compartida.

Sí, és que, clar, té molta importància el Pla d'entorn, la té, i l'ha tinguda i la tindrà, evidentment, però que la crisi ha generat unes noves sinèrgies i que... jo penso que el barri és molt actiu, que sí que hi ha problemes i continuarà havent-n'hi, que la crisi, la pateixen més els que tenen unes situacions més adverses per un tema d'igualtat d'oportunitats, que això és així, però que hi ha una voluntat i que també hi ha un empoderament important de la societat, que jo a nivell tècnic, nosaltres parlem amb les ampes, parlem amb les entitats, d'acord? (ADM26, agent administració local)

...que el Pla d'entorn ha estat un model de gestió... i que, de fet, també veníem de treballar transversalment però, clar, ho acobles i llavors ho incorpores, i amb l'ExC, que és un programa municipal que també el que fomenta és el coneixement, eh, l'activitat de lleure, d'altres ja amb base amb el voluntariat també, que es recull i es treballa, doncs aquest tipus d'activitat, per exemple, amb l'AO ho han fet durant tres anys amb un expert en muralisme, de treballar tota l'escola amb un mural dins del pati. Eh... la persona amb la qui vam estar treballant, eh, també a nivell de Consell d'Infants, ha treballat fent murals a dintre les escoles, i si vas a la plaça F, aquell que diu "Tenim drets"... (ADM26, agent administració local)

El PEE ha representat un model de gestió del municipi i ha mantingut la seva estructura malgrat les reduccions pressupostàries, que, si bé estaven marcades des del principi –no a causa del context de crisi, sinó perquè existia una gradació en els pressupostos des del plantejament inicial–, per a alguns agents s'han viscut com una pèrdua.

	Reducció del Pla educatiu d'entorn
ESS16	Però el Pla d'entorn s'ha quedat en res. És que no hi ha res, ara. Hi han quatre activitats que fan. Des de la Generalitat van ret... van retirar... moltes de les... la gran majoria d'activitats que feien, el Pla d'entorn. S'ha quedat... O sigui... i el Pla d'entorn va ser molt potent a F. Molt potent. Perquè eren escoles que tenien molta immigració. Moltíssima immigració. (ESS16, agent educació local)
EDUTS6	Per lo que jo sé, eh?, lo que jo he pogut... ara que participo a les reunions de Pla d'entorn, està relacionat amb tot el tema d'activitats extraescolars, d'oferir-les, subvencionar-les... perquè tots els nanos hi puguin participar (<i>inspira</i>), mm, d'oferir, ah, espais de coneixement de la llengua, també, no?, inclús de la pròpia llengua –classes d'àrab, classes de xinès... Classes d'àrab, sí, en algun centre... Bueno, abans havien fet més que ara, però ara, per exemple, sí que sé que alguna escola ho està fent. Com a extraescolar, doncs un espai per fer... I ara l'altre dia es parlava de la possibilitat de fer lo mateix amb un mestre de xinès. (EDUTS6, agent serveis educatius)
EDULIC6	...perquè vegis que hi ha hagut un Pla educatiu d'entorn que era, que jo no vaig veure però que, que va ser en el moment de la creació o quan hi havia mitjans i que es van començar a articular coses però sobretot al voltant d'uns pressupostos molt generosos que donaven opció a... a obrir molts camps de..., i moltes activitats, i això es va quedar reduït a no-res durant molt de temps, la qual cosa va fer que l'Ajuntament continués... Ho va mantenir, però d'alguna manera aquelles activitats es van quedar com una mica estàndards, no?, vull dir... I a partir del fet que hi ha hagut un altre cop que s'ha recuperat, una part d'aquest pressupost, doncs bé, la..., en primer cop l'Ajuntament jo crec que va tenir també el deute de poder ajudar les entitats que l'havien estat ajudant durant el temps de sequera, com si diguéssim. (EDULIC6, agent serveis educatius)

Taula 15. Pla educatiu d'entorn.

La professional del servei LIC té una implicació i una mirada més propera i explica el canvi per la concepció d'un pla més localitzat al nostre barri. Alhora, comenta l'expansió futura de la planificació del PEE a tota la ciutat, amb la finalitat d'obrir el barri i trencar l'estigmatització que pateix per part de la resta de la ciutat.

Però, clar, el... Jo crec que l'esperit del Pla educatiu d'entorn també és trencar el fet que, que es centri tot. O sigui, per una banda és normal, que hi hagi unes activitats que es concentren aquí perquè és on hi ha menys accés a determinats productes culturals, o determinades ofertes, no? I d'altra banda. Bueno, mm... Si només el Pla educatiu d'entorn s'enfoca amb un barri, estàs com reforçant el fet que aquest barri sigui un barri tancat, no? (EDULIC6, agent serveis educatius)

Bueno, un altre aspecte important, crec, del Pla educatiu d'entorn és, bueno..., establir, o detectar, o organitzar, vull dir, per exemple és..., tots aquells, mm..., actuacions que, que impliquin col·laboració i que puguin sortir beneficiats, doncs, els alumnes de la zona i per a... i per extensió de la població, no? Per exemple, aquest any hem recuperat, que jo n'estic molt contenta, vull dir és una oferta externa, que, que havíem tingut de la Blanquerna, doncs, que ens han ofert un grupet d'estudiants del grau de primària o d'educació. D'educació primària i educació infantil, i estan proveint estudi assistit en els centres de la zona. (EDULIC6, agent serveis educatius)

En el cas de la ciutat, el Pla educatiu d'entorn, arran d'aquesta retallada, es va restringir el pla de..., a F. D'acord? En aquests moments, però, això ha estat una... La Generalitat, valora el Pla educatiu d'entorn a la globalitat de la ciutat... (EDULIC6, agent serveis educatius)

...però la implementació els últims anys ha estat només al barri F. I ara estem en un impàs d'intentar eixamplar... Però probablement fins al proper conveni, doncs, això no serà fàcil perquè hi ha unes certes inèrcies o costums, no?, o... que, que de moment, doncs, s'ha d'obrir, un altre cop, aquest front, d'acord? (EDULIC6, agent serveis educatius)

Tal com afirmen Civís i Riera (2007, 79), l'educació comunitària, a banda de contribuir a la superació de dèficits i garantir la igualtat d'oportunitats, hauria de ser un espai de convergència que possibilités sinergies entre els sistemes formals, no formals i informals de l'educació. Aquest ha estat un encàrrec i un efecte del Pla educatiu d'entorn constatat a partir de l'anàlisi dels resultats.

No es pot constatar de forma directa la repercussió en els resultats acadèmics d'infants i joves de les activitats orientades a l'aprenentatge i a l'oci infantil i juvenil programades pel PEE. Tanmateix, una recerca duta a terme pel grup d'investigació GREM de la Universitat de Barcelona (Trilla, Morat, Novella, Noguera, Agud i Cifre-Ma 2013) mostra que l'educació en l'oci produeix efectes i té un impacte significatiu en els infants i joves que han participat a les seves activitats (Morata 2016, 79).

L'educació –i fins i tot la formació– a les societats contemporànies es produeix en una pluralitat cada cop major d'espais, que van des de l'aula fins a la xarxa. Com indica Trilla (1999, 20-22), l'educació és un fenomen cultural i, com a tal, és més artificial que natural, de manera que es fa difícil establir separacions radicals entre l'educació formal, no formal i informal, la societat de l'aprenentatge i la informació i la formació permanent i constant. En aquest sentit:

1. L'educació és un fenomen extraordinàriament ampli, divers, heterogeni i gairebé únic. D'una banda, l'educació no es limita a quelcom que passa a l'ésser humà durant la infantesa o la joventut, sinó que pot abastar tota la vida (aquesta és l'ampliació vertical del concepte *educació* que representa la idea de l'educació permanent). De l'altra, el principi d'heterogeneïtat ens diu també que l'educació no es restringeix a l'escola i la família (aquesta és l'ampliació horitzontal que representen els conceptes *educació no formal* i *informal*).
2. El subjecte s'educa en una diversitat de contextos des de la perspectiva del que li succeeix, cosa que fa que totes les educacions diferents s'integrin i es barregin de maneres molt complexes. Així doncs, no es pot entendre el procés educatiu intern d'una persona si no s'és capaç d'entendre que allò que li succeeix educativament (posem per cas, a l'escola) no és mai aliè a allò que li succeeix educativament a la família, al carrer, etc. L'individu, en la seva experiència educativa, integra en formats molt complexos tots els influxos educatius heterogenis que rep.
3. El procés educatiu de qualsevol subjecte no és una simple aglomeració d'esdeveniments educatius, sinó un sistema o un medi educatiu hipercomplex.
4. Clàssicament, l'acció educativa s'ha entès com una relació personal i directa entre educand i educador. L'educador educa en el sentit que es relaciona directament i personalment amb l'educand: li parla, l'aconsella, l'ensenya, el corregeix, el castiga, el premia, li transmet valors, etc. S'han d'incloure i contemplar les diferents possibilitats de les propostes i activitats d'extensió educativa.

5. El procés educatiu es duu a terme sempre en un medi determinat (la família, l'aula, l'escola, el barri, la ciutat, el sistema social, econòmic i polític, etc.). El model simple de l'acció educativa oblida que, inevitablement, aquest medi influeix en la relació: la condiona, la modela i atorga els rols precisos que han d'assumir educador i educand.

Els fenòmens que configuren l'educació de les persones tenen uns límits cada vegada més difusos. Al mateix temps, però, les cultures professionals de les persones i els agents que integren l'univers de l'educació són més properes, pel fet que comparteixen les finalitats i els espais de l'educació i que intercanvien sabers amb un objectiu comú (tot i tenir encàrrecs i funcions específics).

7.3. Reptes i objectius per a la inclusió. Els recursos humans i materials

Un dels principals reptes per a la inclusió que posen de manifest els diferents agents és la vivència conjunta de la diversitat cultural:

Reptes i objectius per a la inclusió	
EDU26	<p>Aleshores, el principal problema, o sigui, el repte és acceptar la diferència, que els joves d'aquí, el centre, entenguin que no tots som iguals, que no tots pensem de la mateixa manera, ni tots tenim la mateixa cultura. Aleshores, diguem-ne que en els moments actuals no ens ajuda massa..., nosaltres tenim molts musulmans, aleshores no ens ajuda massa tot el que està passant en el món, no? (EDU26, agent centre educatiu)</p> <p>Bueno, el que ens trobem és un centre que té un 50,1 per cent d'immigrants, val? És un centre d'alta complexitat i, aleshores, dins d'aquesta immigració la gran majoria, el 85 per cent, és del Magreb i, per tant, del nord d'Àfrica, per tant, són musulmans. I, aleshores, hi ha un 15 per cent que és d'origen sud-americà i, aleshores, tenim també pakistanesos, ucraïnesos... Tenim una gran diversitat cultural. (EDU26, agent centre educatiu)</p> <p>I per tant, doncs, aquí tenim un gran repte, és a dir, la inclusió de la població musulmana que aquí pràcticament viuen en un gueto, al barri és un gueto. Aleshores, clar, nosaltres intentem treballar-ho. (EDU26, agent centre educatiu)</p>
EDU36	<p>Eh... els reptes i objectius..., mira, jo sempre dic que l'important és que l'alumnat estigui ben atès i ben acollit, i sobretot és la principal responsabilitat que tenim com a equip docent. Ara sí que ens trobem que no és com abans, que la matrícula viva venia dels seus països, ara vénen d'altres llocs d'aquí, de Catalunya, i d'Espanya, si m'apures, però no són ja nouvinguts que no saben la</p>

	llengua; això ha canviat. Fa cinc anys que ja no vénen dels seus països, vénen d'altres llocs. Això ha baixat una mica. (EDU36, agent centre educatiu)
--	--

Taula 16: Reptes i objectius per a la inclusió.

Per tant, el gran repte és atendre la diversitat cultural des d'una concepció àmplia acollint la diversitat cultural i la diversitat en general:

Els recursos han d'atendre la diversitat de l'alumnat i, quan parlem de diversitat, evidentment parlem en un sentit ampli incloent la diversitat cultural, lingüística; per tant, bé, ja sabeu que hi ha hagut una disminució d'important, eh. (ADM16, agent administració local)

Des de l'àmbit escolar es plantegen aspectes vinculats a l'organització de la vida diària en el centre. En els darrers anys s'han hagut d'impulsar canvis per oferir respostes al context.

Ara, en aquest moment, al barri i mitjançant les escoles el que s'està fent també és un treball des de l'àmbit social. És cert que no podem negar la realitat que, des de la darrera situació de la crisi financera, doncs, hi ha hagut famílies..., a tota la ciutat, òbviament, però en aquell barri també, especialment, s'han detectat, per part dels centres i per part dels serveis socials municipals i els serveis educatius, situacions complicades. Per tant, l'Ajuntament sí que ha fet aquí una aposta per cercar, a part dels suports propis, doncs, suports en el tercer sector, a través de fundacions i entitats per a ajuts alimentaris, per a ajuts per a materials, especialment en les escoles d'aquest barri. (ADM16, agent administració local)

Des de l'espai més comunitari també es plantegen reptes en relació amb la participació i la dinamització en general, tenint la mirada focalitzada en les necessitats de comunicació i d'interrelació que tenen els col·lectius que configuren la comunitat.

En un centre cívic hauria de ser primordial, en aquest sentit, no?, de coordinació. Altres professionals, dinamització al carrer... Doncs, falta. És una de les coses i propostes que tenim també a nivell de departament. Però, és clar, també s'ha d'adherir, no?, aquesta voluntat de poder..., d'invertir, no?, a nivell de recursos. Els centres cívics són equipaments de proximitat. (ESS26, agent social local)

Per donar resposta als grans reptes, en els darrers anys s'han assajat estratègies i recursos de cara a determinades situacions, i en el decurs del temps, alguns d'aquests recursos s'han anat retirant.

Vam tindre una època que ha vingut una mediadora i dinamitzadora, però la noia tenia molt poques hores i feia el que podia, i, a vegades, els feia de traductora. No sé si era un pla d'ocupació de l'Ajuntament, que ens va anar molt bé, però ja no existeix aquesta figura. Hi havia traductors, mediadors... (EDU2G6, agent centre educatiu)

Un gran repte que planteja el context és la necessitat de comunicació i comprensió d'aquest, vinculat a la comprensió de la llengua i la cultura. Aquest fet condiciona les pràctiques del dia a dia.

Has de confiar en els alumnes que transmetin la informació tant de tu cap a les famílies com dels pares cap a tu. (EDU2G6, agent centre educatiu)

Els recursos que es van habilitar, les aules d'acollida, segueixen fent la tasca amb tot el seu sentit i vigència. No obstant això, s'ha reduït el nombre d'alumnes i també s'ha reduït la presència de persones dedicades a l'aprenentatge de la llengua en el centre. Per això, s'han d'habilitar hores de professorat que no té aquesta tasca com a encàrrec principal.

Sí, tant se val que sigui un com deu. És que ho necessiten. I a l'aula, si no hi ha un mínim d'alumnes, no et donen les hores... (EDU36, agent centre educatiu)

Els professionals senten que s'hi han abocat els recursos possibles, malgrat que en algun moment els recursos possibles han estat insuficients. En el moment actual, s'observen indicis de recuperació econòmica febles i aquesta recuperació va acompanyada de dotació econòmica i professional. En alguns moments, s'aprecia optimisme en el context.

Bueno, ara sembla que torna... Sí. Van haver-hi aquí uns anys de crisis que deia..., va tocar no només Pla d'entorn, clar, i tota l'Administració, a les empreses... I en aquest any sembla que té la possibilitat d'estar acompanyat econòmicament també, perquè, clar, són zones que si no fas una mica de... Però el tema d'extraescolars s'ha fet sempre, eh? (EDUTS6, agent serveis educatius)

Els mateixos agents fan referència al passat, i fan el recorregut cíclic que ha representat la creació de recursos i la posterior reducció d'aquests.

...perquè vegis que hi ha hagut un Pla educatiu d'entorn que era –que jo no vaig veure–..., però que va ser en el moment de la creació o quan hi havia mitjans i que es van començar a articular coses, però sobretot al voltant d'uns pressupostos molt generosos que donaven opció a..., a obrir molts camps de..., i moltes activitats. I això es va quedar reduït a no res durant molt de temps, la qual cosa va fer que l'Ajuntament continués... Ho va mantenir, però d'alguna manera aquelles activitats es van quedar com una mica estàndards, no?, vull dir... I a partir del fet que hi ha hagut un altre cop..., que s'ha recuperat una part d'aquest pressupost, doncs, bé, la..., en primer cop l'Ajuntament jo crec que va tenir també el deute de poder ajudar les entitats que l'havien estat ajudant durant el temps de sequera, com si diguéssim. (EDULIC6, agent serveis educatius)

Per exemple, quan més recursos hi havia, hi havia fins a cinc biblioteques escolars dinamitzades. Dinamitzades per..., en el barri F, l'esplai S. (ADM26, agent administració local)

Aleshores, hi havia un dinamitzador que podia estar per ajudar els nanos si havien de fer deures, que podia fer alguna activitat puntual de lectura de contes, hi havia un conserge que vigilava l'entrada i la sortida, estava oberta al barri, que eren biblioteques obertes al barri, amb lo qual hi podien anar nanos d'aquella escola... En realitat sempre acabaven anant els de la mateixa escola, però estava obert que poguessin anar altres i estava allà. Llavors, clar, això sí que era un cost que després es va retallar. Però ara tenim una nova biblioteca, que és la tercera municipal, que això també és important destacar-ho... (ADM26, agent administració local)

En els espais de possibilitats, generalment hi ha decisions determinades per les normes que configuren les pràctiques. En aquests espais sol haver-hi marges d'actuació que fan que, a vegades, amb la millor de les intencions, les decisions es prenguin de manera precipitada, amb urgència, poc fonamentada (en ocasions aquestes decisions impliquen la contractació de professionals amb un perfil o un altre, per exemple). El cert és que aquests espais de possibilitats no haurien d'estar condicionats per la urgència de l'acció educativa, sinó per la fonamentació en criteris tècnics i científics.

7.4. Llengua i comunicació, i comunicació intercultural

S'han codificat noranta-dues unitats que recullen el repte que representa la comunicació. En el procés de recollida de dades ja es va observar la saturació d'aquesta categoria. Els

diferents agents fan referència en diverses ocasions al fet comunicatiu, que té repercussions en totes les àrees de la vida de les persones. Algunes de les unitats que es recullen en aquest apartat formen part de la interrelació entre els nodes *llengua i comunicació i comunicació intercultural*.

D'integració lingüística encara ens trobem famílies que porten molts anys aquí... I no saben ni castellà ni s'han esforçat. Hi ha famílies que sí, inclús mares que van a cursos de català de l'Ajuntament, de normalització lingüística, però hi ha moltes que es neguen a aprendre. (EDU16, agent centre educatiu)

I a més repercuteix directament en l'evolució de l'alumnat, perquè a casa no troben el suport que necessiten per estudiar, per fer feines, per preparar projectes, per buscar informació, per saber el que han de portar... Vull dir, la barrera idiomàtica encara la tenim. És el principal obstacle que tenim amb les famílies. (EDU16, agent centre educatiu)

I, bé, a vegades ens costa que ells vinguin i també és veritat que a vegades els seus recursos són molt justos a nivell cultural. Aleshores, a vegades el que poden abocar suposo que..., sí que és veritat que ells cauen en la trampa d'agenda, pastetes i poc més. Perquè moltes vegades no tenen la possibilitat aquestes dones de mostrar res més, perquè no l'han tingut elles mateixes. És un cercle una mica tancat, que ens agradaria que amb aquesta nova generació això canviés. (EDU36, agent centre educatiu)

Tots els tutors hem de parlar amb les famílies, sí, i és difícil. (EDU26, agent centre educatiu)

I que no es quedi despenjat per la llengua, no? Passa que, clar, això té la seva complicació, és una cosa d'anar fent a poc a poc... I suposo que, si creixen una mica els recursos, doncs, també hi haurà una mica més de dotació, en aquest sentit, no? La llengua continua sent un focus molt important tant des de dintre com des de fora, perquè des de fora també el que tenim... (EDULIC6, agent serveis educatius)

Es fa referència a una forma de comunicació tancada en la mateixa comunitat. A la vegada, s'han de buscar recursos per pal·liar aquesta realitat.

Però ara cada vegada menys, perquè sempre tens alguna mare que et pot fer d'interpret i tal, i el... (EDU16, agent centre educatiu)

Clar, insistíem molt en que ens possessin alguna persona de... de traducció. (EDU16, agent centre educatiu)

Llavors, tenim una traductora de l'Ajuntament que ve i que ens fa la traducció, vull dir que...
(EDU16, agent centre educatiu)

És un context amb una forta presència de la llengua, per la influència de les arrels vinculades a les migracions interiors dels anys seixanta. El castellà segueix tenint molta presència.

La gent gran de l'associació, tothom parla castellà i les comunicacions totes són en castellà.
(EDU26, agent centre educatiu)

Aleshores, és recuperar aquesta presència de la llengua perquè esdevingui realment un element de l'entorn, perquè, si no, és molt difícil. I després, a nivell pedagògic, també, a dintre les aules, doncs, reforçar la... l'expressió oral, l'ús de la llengua, tant com puguin. Amb alumnes que tendeixen a utilitzar el castellà. S'ha de vetllar per l'ús de la llengua en tots els àmbits. El que passa, que jo crec que tothom treballa, fa el que pot, però... (*riu*) sempre caldria una mica més. (EDULIC6, agent serveis educatius)

La manca d'intenció comunicativa i d'interrelació és interpretada per altres membres de la comunitat com una falta d'interès en la convivència.

Llengua i comunicació	
ENT36	<p>Y tú sigues viendo al padre que el año pasado te vino a ver y no se ha preocupado, en todo un año, en haber aprendido ni a decirte buenas tardes. Entonces sabes que tú intentas hacer una integración que ellos no la quieren. (ENT36, agent comunitari)</p> <p>No les importa si no aprenden el idioma, porque luego tú escuchas a los niños salir de la puerta para fuera y no están hablando el catalán ni el castellano. (ENT36, agent comunitari)</p> <p>A ver, yo ahí ya no puedo dar datos ni nada, ¿no?, pero yo por lo que oigo, y porque además porque lo ves, que no se enteran del idioma ni se enteran cuando tú hablas con ellas, yo creo que muchas no van a aprender el idioma. (ENT36, agent comunitari)</p>
ENT46	Cal avançar en les barreres lingüístiques que presenten les famílies (ENT46, agent comunitari)
ESS16	Per poder entendre què m'està dient, no? Més enllà de la necessitat amb la que ve, no? Però que la comunicació, no?, aquí hi ha un... és un tema que surt... I també de... Clar, es fa molta xarxa, també, no? I vénen a lo millor amb algun familiar. Però quan tu vols parlar... la confidencialitat i com te pot dir la mare o el noi, o el que sigui, alguna cosa que no vol que s'enteri l'altre, si és la... és família, no? És complicat. (ESS16, agent educació local)

EDU16	I després també amb l'esplai, aquest any i l'any passat, vam començar a fer alfabetització de les mares perquè comencin a fer una miqueta de castellà i tal. I llavors vénen amb la noia de l'esplai a les tardes, ho fan al castellà. I un cop al mes, els divendres a la tarda, fem el dia del cafè, i llavors ve una tutora, vale?, i algú de l'equip directiu, i pren el..., bueno, elles el te, et fan el te i et porten pastes, i parlem d'algun tema. Vale? I la veritat és que és magnífic. (EDU16, agent centre educatiu)
-------	--

Taula 17: Llengua i comunicació.

El domini del registre lingüístic limita la participació, no es pot aprendre la llengua i la comunicació a força de decret. Les institucions i les xarxes existents han d'afavorir i habilitar espais de trobada, ja que són espais potencials de coneixement i reconeixement cultural, lingüístic i personal.

Des de la comunicació intercultural, la comunicació eficaç és aquella que permet un mínim enteniment i comprensió dels codis de l'altre: a part del codi lingüístic, hi ha tot un seguit de codis, culturals, normatius i socials, que regeixen les accions i el sentit dels actes. La no comprensió d'aquests codis és un factor que dificulta la inclusió de les persones en el context social immediat.

Bueno, nosaltres aquí, jo penso que..., a més que molts pares també ens feliciten de la integració que tenim, perquè nosaltres ho hem viscut molt com a això..., vull dir: "Vosaltres veniu aquí, us respectem la vostra cultura, vale?, però nosaltres tenim la nostra..." Nosaltres hem seguit fent, no?, doncs, la castanyada... Nosaltres aquí tenim molts àrabs, i nosaltres celebrem el Nadal. Fem... No fem *villancicos*, no?, nadales, d'aquestes, però, bueno, cantem cançons de Nadal i tal i celebrem com el fi de trimestre. I tu pots veure una nena, per exemple, de sisè, que ja porten mocador, vale?, perquè quan tenen la regla moltes porten mocador, però es posa el barret de Papà Noel i et canta una nadala. Llavors, tu surts i molts pares em diuen: "Això és integració. Esto es integración." O sigui, que ho hem viscut com una cosa normal. (EDU16, agent centre educatiu)

I les mares aquestes tenen molt a dir. El que passa, que, clar, els falla molt l'idioma i tal. Però a mida que van aprenent, sempre en tenim alguna que potser en sap una mica més i fa de traductora, i... I hem tret temes supermacos! Mira, per exemple, el tema de les colònies, ens trobàvem que hi havia moltes mares que, quan arribaven les nenes a sisè, no volien que anessin de colònies. Llavors, un dia vam treure el tema i deien que, clar: "No, porque dormir juntos niños y niñas...", que elles això no ho veien. Dic: "No, pero si no tienen por qué

dormir juntos, pueden dormir en dos habitaciones...” “Ah, vale...” (EDU16, agent centre educatiu)

Llavors nosaltres explicàvem. I: “Ah, bueno, ¿y los vigiláis?” “No, claro, y dormimos con ellos.” Vull dir que no... I llavors, i escolta, ha augmentat el tema d'anar a colònies una barbaritat. Amb el menjador igual: la beca menjador, no volien demanar. És que, clar, “el cerdo y no sé qué”. “Oye, ¡pero que se puede pedir!” “Ah”, i tal. I llavors els ensenyas, baixes al menjador, dius que està totalment separat, i també ha augmentat la... Saps? Cosetes d'aquestes ens va molt bé, perquè és el que tu dius, parlant, el que dèiem, parlant la gent s'entén. Doncs, una mica és aquest... (EDU16, agent centre educatiu)

Participar, sí, vull dir que..., que se sentin protagonistes... de l'escola, que sentin que és el seu lloc, que tinguin coses a dir i aportar i, mm... Bueno, costa una mica. Això és un problema general, però a més afegit a la comunitat cultural que tenim aquí, això encara costa més. Per tant, estem aquí... intentant obrir, intentant localitzar noves persones que puguin dinamitzar-ho des de dintre, no? O des del..., des dels iguals... Des de la mateixa identitat, des de... ser iguals, no? Doncs, pares, mares, etcètera. (EDULIC6, agent serveis educatius)

Jo crec que aquí encara estem fent pedagogia. Vull dir... En general. Perquè, a més a més, vull dir, en alguns moments que són poc propicis... (EDULIC6, agent serveis educatius)

Quan veus, sobretot a nivell d'escola també... Aconsegueixes mares d'origen magrebi que van allà i expliquen coses. O sigui, veus la importància que tenen també per a elles, que se sentin escoltades, no? En aquest sentit... (ESS26, agent educació local)

Des de la comunicació intercultural es fa necessari continuar treballant per la mínima comprensió mútua, que es produeix a partir dels diferents espais de trobada, bàsicament centres educatius, però també els serveis de la ciutat de forma extensible. Aquests processos de comprensió cultural requereixen temps i, com assenyalarem més endavant, el context actual està contribuint de manera poc favorable a la construcció d'aquests espais de trobada i està propiciant tancaments identitaris, tant de les persones de procedència i cultura diversa com de les que fa més temps que són en el lloc. En el marc del discurs multicultural, la referència a la identitat només té sentit si es pensa en termes de comunicació i intercanvi.

La comunitat és comunicació. La comunitat és comunicativa en el sentit que es crea a partir d'una acció basada en el lloc i no és la mera expressió d'una identitat cultural subjacent.

Les comunitats locals constitueixen eines importants per a la recuperació i l'expressió del reconeixement i per a la construcció d'identitats personals. Avui dia, atès que l'economia flexible i la fragmentació de l'ordre social s'han fet més evidents que mai, hi ha una necessitat urgent d'aquest tipus de comunitats.

Delanty considera que no existeix un tipus de comunitat més "real" que d'altres, ni que tots els tipus de comunitat derivin d'una comunitat bàsica. Segons l'autor, existeixen formes múltiples de comunitat –comunitats cara a cara tradicionals, comunitats virtuals, comunitats transnacionals, comunitats úniques al món– que sovint es complementen.

Més que la "substitució" d'una forma d'identitat per un altra, la immersió en una llengua podria significar una experiència de transculturalitat i mestissatge. Tal com afirma Marí (2007), la idea d'igualtat educativa emmascara un model cultural dominant. Quins valors cívics cal promoure des de la intermulticulturalitat? Hi ha d'haver necessàriament un reconeixement i un respecte del fet lingüístic, però no és el primer ni l'únic aspecte que s'ha de tenir en compte. És evident que els drets lingüístics són un punt de conflicte i controvèrsia (de fet, hi ha països com els Estats Units, Holanda i Suècia on es duen a terme programes bilingües per mantenir l'idioma d'origen). Pel que fa a la llengua:

És necessari analitzar per què la diversitat lingüística és percebuda com un problema per a la comunicació i la convivència. Tal vegada podríem pensar el contrari, que la diversitat de llengües obre la porta a la conversa i a la trobada, que la multiplicitat en les narracions possibilita altres formes de relació i expressió en els contextos educatius, l'accés a unes alteritats, també a les pròpies, no tancades pels canons preestablerts del que hem considerat necessari i important des d'un punt de vista cec a tot el que queda fora de la normalitat pedagògica [...] pensar que des de la pluralitat de les identitats i de les seves expressions és també possible construir allò que és comú. (Traducció pròpia) (Marí 2007, 178)

Al llarg de la història han conviscut –i, de fet, encara conviuen– models centrats en l'aprenentatge de la llengua per facilitar la comunicació en la societat i la incorporació als costums i la cultura, i models que no neguen sinó que reconeixen la diversitat. En el nostre context, però, són poques les experiències en què es produeix un reconeixement actiu de la llengua materna.

7.5. Igualtat d'oportunitats. Gènere i igualtat d'oportunitats

Malgrat ser la categoria *igualtat d'oportunitats* una condició, es considera que en el context de les respostes s'ha definit com un repte, és per això que en referirem a la categoria *igualtat d'oportunitats* en aquest apartat en el que estem fent referència a les actuacions.

En la construcció identitària, en tot allò de divers que som, és tan certa l'evidència de les diferències com l'evidència de les semblances. I una d'aquestes semblances és el dret a l'accés educatiu. Segons Heras (2001, 119-146), la igualtat formal i real de drets per a totes les persones, independentment de les seves característiques físiques, psíquiques, sexuals, ètniques, culturals o de nivell d'ingressos, segueix sent un ideal. La igualtat (política, econòmica, social) és una aspiració, un precepte ètic d'una part de la humanitat, al servei del qual a vegades s'instrumenten (o es tracten d'instrumentar) diverses polítiques.

Un dels encàrrecs principals que es fa als sistemes educatius és garantir la igualtat d'oportunitats. Tot i així, no aconsegueixen modificar les desigualtats. S'ha pensat l'educació com un lloc des d'on concretar i materialitzar la idea d'igualtat en una realitat possible, ja que des del projecte modern les societats occidentals han definit la seva cohesió i han impulsat el seu creixement i transformació a través de la universalitat de l'educació.

Jo crec que és fonamental fer el que s'ha fet a les escoles i als instituts. Jo crec que això és el que per mi ha fet que quan tu arribis, el que t'he dit abans, al lliurament dels treballs de recerca et trobis amb un alumne, dos o tres d'origen magrebí, que surtin allà, que vinguin amb les seves amigues, amb la seva família, estiguin en un acte, que rebin un premi, que facin un agraïment en català i que, probablement, passin a fer estudis superiors. I això és la feina que han fet els centres educatius. (ADM16, agent administració local)

Home, jo penso que la dimensió precisament de l'equitat i, per tant, del seguiment i control de l'absentisme, que tot això també és convivencial, el dia a dia, clar que hi ha conflictes, però jo penso que si miro enrere, jo fa 17 anys que estic aquí, doncs, hem millorat moltíssim i, per exemple, jo crec que ens podríem posar una bona nota, eh? (EDU26, agent centre educatiu)

L'educació intercultural planteja dos grans reptes: la promoció dels individus i l'assoliment de la igualtat d'oportunitats. L'escola constitueix l'espai d'allò comú i de la gestació d'una

unitat sense la qual una societat democràtica no seria possible. A banda de l'escola, els espais que hi són propers s'han de configurar com a espais educadors i promotors de la igualtat d'oportunitats. Així doncs, la igualtat d'oportunitats ha de ser l'horitzó d'intervenció.

Segons Marí (2007, 143), la interculturalitat es constitueix com un enfocament que integra tant el reconeixement de la diversitat com l'adhesió a uns mínims comuns basats en els drets humans i la democràcia. Una de les idees més defensades per les teories interculturals ha estat la necessitat d'articular la diversitat com valor positiu i garantir alhora la igualtat d'oportunitats educatives. Aquest també és el model que, amb més esforç, han promogut diverses institucions supranacionals en el context europeu, com ara la Unió Europea o la UNESCO. Així, l'educació intercultural consisteix en un model educatiu dirigit a tots els col·lectius i individus que, des d'una perspectiva del món basada en la complexitat, retorna al principi d'igualtat i als valors democràtics, tot afavorint l'expressió de les diferències individuals i col·lectives (Malgesini i Giménez 1997, 100).

7.5.1. Incidir en la distribució de l'alumnat

Pel que fa a les polítiques per a la interculturalitat comunitària des de la gestió de proximitat, un altre repte que es planteja als agents de l'administració local i a les AMPA és la segregació escolar i la distribució equitativa de l'alumnat amb característiques diverses (lingüístiques, culturals, socioeconòmiques) en els diferents centres de la zona, per intentar reduir la concentració d'alumnes en alguns centres. L'estudi *Municipis contra la segregació escolar*, realitzat per la Fundació Jaume Bofill i dirigit per Xavier Bonal, posa de manifest que aquest fenomen s'ha anat intensificant vinculat a l'habitatge.

Després, com a reptes pendents, i jo crec que és un problema general no només del barri F, sinó en general, de tot Catalunya, és el tema de la distribució de l'alumnat, no? Hi ha gent que viu de manera negativa el fet de que es centri l'alumnat per origen en determinats centres, i això és una situació que jo crec que a tota Catalunya es dona, i a altres llocs, i no ho sé, jo crec que el tema de la distribució de l'alumnat, com es viu aquesta distribució de l'alumnat per part de tothom, no? Tant de les famílies, entre cometes, d'origen autòcton com les, entre cometes, d'origen forani. (ADM16, agent administració local)

Em refereixo més al fet que quan en el seu moment amb el Departament d'Ensenyament es va parlar de la planificació educativa i de les adscripcions a primària i secundària, que és una cosa que es fa en molts municipis i aquí també. La idea en una adscripció ja sabeu que

fonamentalment és evitar el tall entre primària i secundària, però també, d'alguna manera, poder redistribuir l'alumnat de primària, que no hi hagi concentracions de determinades poblacions per origen als centres de secundària, i aquest és un tema que encara s'ha de treballar, eh? S'està treballant a través de la planificació amb major o menor encert, no és una responsabilitat municipal, sinó del Departament, i jo crec que és un repte important, l'escolarització equilibrada de l'alumnat i el fet de que això no es visqui com un problema. (ADM16, agent administració local)

O sea, ahí ya te puedo decir que no podemos tener quejas, que sabemos que ellos hacen, en general para todos, pero que sí que ellos se preocupan porque la única traba pues es esa: intentar buscar cómo se encuentra esa solución para que el tema de la inmigración estuviera repartido por el bien de todos, porque al final se crean guetos, pero los guetos son para todo, o sea, no es un gueto de gente marroquí. No. Es un *gueto* de gente latina o de gente española. Da igual. Pero si todos..., ahora no vamos a decir que tengan que haber siete de cada, pero si todos más o menos estamos proporcionados, es además enriquecedor para todos. Yo aprendo de lo del otro y el otro aprende de lo mío... (ENT36, agent comunitari)

Malgrat no ser una responsabilitat del municipi sinó de l'administració educativa, en el context de les dades sorgeix un aspecte que ha estat clau al país: la distribució d'alumnat en els centres (públics i concertats) del territori, orientada a reduir la concentració de l'alumnat de procedència cultural diversa als centres del territori i així evitar que es concentri en un sol centre o en determinats centres d'una zona. Val a dir que aquesta problemàtica no és exclusiva del territori on s'ha realitzat l'estudi de cas, ja que l'Administració mateixa ha proposat directrius i experiències amb la voluntat d'aconseguir una distribució igualitària a tots els centres. Incidir en la redistribució de l'alumnat per reduir la concentració d'alumnes de procedències geogràfiques o culturals diverses és una tasca pendent, també en el sistema educatiu.

7.5.2. Els resultats baixos de les competències bàsiques

Pel que fa als resultats de les avaluacions de competències bàsiques que es duen a terme a tot el sistema educatiu en el nostre context, el 60% de l'alumnat que cursa primer d'ESO no ha superat les proves de sisè de primària. Val a dir que en altres entorns les xifres poden situar-se al voltant del 15% o el 20%.

Molts dels centres de la zona són centres de tipologia C, és a dir, d'alta complexitat, i, com ja he assenyalat, tots fan una tasca important d'acollida, acompanyament i recolzament personal i afectiu. A excepció d'un dels tres centres, els altres registren resultats baixos. Val a dir que l'administració educativa utilitza els mateixos criteris per avaluar l'alumnat que té un accés a la llengua i la cultura catalana d'origen que a l'alumnat que s'ha incorporat des de fa més de dos anys al sistema educatiu català o que té un altra llengua i cultura de familiar, encara que hagi nascut a Catalunya. Més que les dificultats culturals, allò que té repercussió en els resultats són les desigualtats socioeconòmiques i les expectatives de les famílies quant a la promoció personal, acadèmica i professional que pot oferir el sistema educatiu.

Tenim resultats molt baixos, però tot lo altre, lo que és convivència, en això... bueno, de relació i tal, de deu. (EDU16, agent centre educatiu)

Clar, nosaltres som un centre que tenim la dimensió del rendiment acadèmic... està per sota del percentatge de les competències bàsiques, que és una prova objectiva. En les competències de quart nosaltres estem per sota de la mitjana de Catalunya, molt per sota. I estem per sota dels centres de la nostra tipologia, els centres C. El que passa és que avui dia hi ha molts centres amb l'etiqueta C, d'alta complexitat, però no tots són ben bé igual. És a dir, hi ha complexitat dins de la ciutat, hi ha dos centres més, però la diversitat ve donada per la diversitat d'ensenyaments que fan ESO, cicles formatius, batxillerat... clar, són macrocentres, val? Però nosaltres, no. No som un macrocentre. (EDU26, agent centre educatiu)

Si la gran majoria de l'alumnat no se'n surt, què pot fer el sistema? A la zona també es treballen les segones oportunitats i existeix una xarxa de serveis amb els quals treballa i es coordina l'administració local i educativa.

El node de relació entre igualtat d'oportunitats i participació permet observar la manca d'acompanyament i presència per part de les famílies en l'àmbit educatiu, com veurem més endavant:

Mira, la participació de les famílies és difícil, vosaltres ja ho sabeu, és difícil que les famílies s'impliquin, a més, és una de les queixes que manifesten els centres educatius. Que els hi costa molt que les famílies s'impliquin. Hi ha famílies que els hi costa, fins i tot, anar fins a un tutoria, és a dir, coses tan bàsiques com la tutoria trimestral, els hi costa molt, no? Clar,

imagina't el que és involucrar famílies en el procés o del tipus que tu dius, no?, de coneixement mutu, de respecte a les identitats. (ADM16, agent administració local)

Les activitats proposades per la comunitat poden facilitar la participació general de la població i crear un sentiment de pertinença. Convé, doncs, construir la comunicació intercultural des de l'educació:

I després altres així... el tema per exemple dels tabals, que també els agrada molt, han de ser ja una miqueta més grandets, però treballen ritmes... Després els agrada molt, pues, poder donar sortida a final de curs amb alguna petita actuació que puguin fer o a vegades el carnestoltes... Igual que amb els castellers, si es poden dintre de l'escola, després ho ensenyen o després, al final, que es fa... amb el Pla d'entorn, que és el tema de la cloenda d'activitats, que és una mostra de totes les que s'ha fet durant tot el curs que vénen aquell dia amb les entitats, amb les escoles, s'apleguen i a vegades es reuneixen dos-cents o tres-cents nanos en allà i és com el... el moment final, no? (ADM26, agent administració local)

Les entitats s'han implicat en el recolzament dels processos educatius formals, han donat suport a la inclusió i, de manera indirecta, han recolzat la igualtat d'oportunitats:

Però venien moltes vegades aquí a partir d'una cosa, són... els Pla d'entorn de l'Ajuntament, ens venien i ens feien una activitat "intergeneracional". Venien els avis i explicaven la seva immigració, a la seva època, no?, el que dèiem abans: "Llavors nosaltres veníem aquí...", o els que se'n van anar també a Alemanya a treballar perquè aquí no hi havia feina... Bé, era un intercanvi que fèiem. Quan venien aquí, nosaltres els dèiem les dificultats que teníem. (EDU26, agent centre educatiu)

Tenir com a horitzó la igualtat d'oportunitats implica entendre que la precarietat és precarietat de tothom:

I han d'anar bé, perquè com més bé estigui la major part de la població, més bé estarem tots. I és un tema d'equitat i igualtat d'oportunitats... I de valors. I d'identitat també. I de respecte a la identitat de tothom, i d'integrar-les. És que jo... penso que ha de ser així. (ADM26, agent administració local)

El context no és fàcil, ja que els professionals solen fer esforços per aconseguir un bon clima de convivència, però la finalitat del centre educatiu també és possibilitar l'aprenentatge i la promoció acadèmica. El fet de seguir treballant amb motivació per

aconseguir bons resultats acadèmics sovint és un estímul per introduir innovacions per a la millora, malgrat les possibles resistències d'alguns professionals:

Dir que realment a vegades és una mica la impotència, perquè clar, diguem-ne que els professionals fem el possible perquè aquests joves tinguin les necessitats educatives cobertes i puguin sortir del barri, tenir èxit en el futur, i això és el que realment ens motiva i aleshores això és el que et fa dir, bueno, hem de canviar coses, hem de canviar maneres de fer, maneres de treballar, això sacseja molt als professionals que portem anys a l'ensenyament, que tenim una bona gestió d'aula, però clar, arriba un moment que no pot ser si el rendiment acadèmic no és bo, hem de canviar, no ens podem conformar amb això i dir bueno, jo faig el mateix que fa 30 anys... no.... hem de canviar. (EDU26, agent centre educatiu)

Pero, aun así, pues sigue habiendo ese trabajo que a veces, bueno, lo das por perdido porque dices: "Bueno, lo has hecho con el alumno", ¿no?, pero cuando tú ves que un alumno a lo mejor puede valer y cuando llega a bachillerato desaparece, pues te da lástima de que luego no... (ENT36, agent comunitari)

7.5.3. El gènere condiona la igualtat d'oportunitats

L'eix de la igualtat d'oportunitats és un eix que també s'ha introduït als plans i programes generals.

Perquè jo penso que és, és clau i que és molt important, poder treballar... No és la nostra feina perquè, ja et dic, fem gestió, que sí que incorpora aquests valors, aquests valors... Però a nivell personal, jo penso que és clar que també s'ha de treballar. Incorporant, a més a més, les vivències de tothom. I que s'ha... I que s'ha d'entendre la persona que, el que ho expressa, eh..., se l'ha d'ajudar a integrar-ho, no se l'ha de castigar perquè ho expressa, perquè per desgràcia... els que ho expressen són menys dels que ho pensen. (ADM26, agent administració local)

Tot i així, en la pràctica se segueixen produint situacions quant a la igualtat d'oportunitats en relació amb el gènere que poden implicar, per exemple, no poder moure's amb llibertat o tenir un accés restringit a determinades activitats o espais de la comunitat. En un cas concret es va buscar implicar noies i dones d'origen magribí per donar-los una funció de pont cultural, i se'ls van oferir contractes laborals, però la comunitat magribina i les dones es mantenen molt tancades en els nuclis de pertinença familiars i propers.

És complicat. Si parlem de la comunitat d'origen magrebí, és complicat. Si parlem de les dones, en aquest cas, és complicat. S'han fet experiències amb les dones d'integració amb programes determinats i hi ha alguns casos on, per exemple, nosaltres en els plans d'ocupació hem contractat dones d'origen magrebí que ens facin aquesta funció. Noies, dones perquè ens puguin fer una mica aquesta funció amb la comunitat, i hem fet alguns tallers, també d'informàtica per a aquestes mares d'origen magrebí, però costa bastant. Això ja ho sabeu, no? S'han fet intents però costa, costa. (ADM16, agent administració local)

Malgrat que no puguem pensar en un col·lectiu com un tot homogeni, es detecten situacions que no es produeixen únicament en el context del nostre estudi de cas, sinó que són aspectes de la realitat ja coneguts i als quals és difícil trobar solució. Generalment es treballa per solucions i sortides molt individualitzades.

Jo crec que faltaria, ja ho he comentat, però sobretot el treball amb les noies, especialment les magrebines. Jo crec que són les que més difícil ho tenen, elles estan vivint en un context normalitzat total i de cop i volta es veuen que hi ha coses que elles no poden fer. I moltes no entenen per què i s'enfaden. Estan enfadades amb la seva família perquè bé, fins i tot, algunes d'elles han nascut aquí i porten aquí tota la vida i a l'arribar als dotze, tretze anys es troben que hi ha certes coses que... (EDU2G6, agents centre educatiu)

Igualtat d'oportunitats i gènere segons els agents educatius i socials de la comunitat	
ENT36	A ver, yo creo que si los padres se dan cuenta de que ellos al cambiar de país necesitan un poco integrarse, no habrá problemas con los niños. El problema siempre es los padres. (ENT36, agent comunitari)
ENT36	¿Vale? Aquí, por ejemplo, a nivel de instituto... sí que es verdad que va empezando a crecer un poco, pero aquí las niñas están deseando acabar la ESO porque es obligatoria, pero luego: "Acabo la ESO y me voy a casar." Y es raro la que llega al bachillerato. Normalmente la que llega al bachillerato es raro que no se vaya a la universidad, eso también es verdad, ¿no? O sea que ya va habiendo cada vez más que a lo mejor van de camino al bachillerato para luego ir, pero sigue siendo una minoría muy pequeña. (ENT36, agent comunitari) Apoderament de la figura femenina com a subjecte ciutadà que vol contribuir, participar de forma compromesa i inclusiva. (ENT46, agent comunitari)
ENT36	Perquè culturalment, les coses com que es queden a casa, no? I si són àrabs, les dones si han vingut a fer alguna consulta, "pero que no se entere mi marido", m'entens? I... és un problema i no comptem amb el recurs de dir: "Ostres, amb qui... podríem parlar... que ens fessi de traductor." (ESS16, agent educació local)

Taula 18. Igualtat d'oportunitats i gènere segons els agents educatius i socials de la comunitat.

Tenim noies marroquines al batxillerat, estem molt orgullosos d'això, no? Els pares mica en mica s'estan obrint una mica més, tot i que encara aquest any... nenes encara no han pogut anar a piscina perquè estan obligades a quedar-se a casa, ni a colònies, ni a sortides, això encara ens passa, famílies molt tancades. I els nois sud-americans tenim noies i nois, doncs, al contrari, moltes hores sols, molt de carrer, tema bandes, tema drogues, tema alcohol, de sexe sense controlar, tenim *cosillas* aquí també. (EDU2G6, agents centre educatiu)

La permanència en el sistema educatiu està condicionada per la variable de gènere, i és un aspecte que constitueix un veritable handicap en la tria d'opcions personals. En determinats contextos, el gènere condiona doblement l'elecció i la promoció acadèmica, malgrat que les persones implicades disposin d'una bona base cognitiva i intel·lectual a l'hora de consolidar la seva vocació o orientació professional. Quan s'ha estudiat de quina manera el gènere actua i condiona les vocacions professionals, s'ha observat que acaba condicionant la tria de professions orientades a la cura o l'educació.

Són treballadores, són més reservades i són més tancades també alhora, els hi costa més la relació també amb altres persones, des d'aquí s'intenta per això, "cal que truquem a casa?" Perquè potser si els truques, els hi expliques tot ho entendran. Moltes ja no arriben a fer la demanda a casa perquè saben que els hi diran que no, i ja no es volen enfrontar al pare o al germà gran perquè els hi tenen molt respecte o por. (EDU2G6, agents centre educatiu)

I elles són les primeres que volen lluitar contra això però clar com que tenen tant de respecte a casa, perquè aquestes noies sí que respecten moltíssim la decisió dels seus pares. Són noies que els hi costa molt rebutjar tot això, rebutjar el que ve del domicili quan hi ha algun problema. (EDU2G6, agents centre educatiu)

Els professionals fan mediacions constants entre l'entorn educatiu i la família, encara que no sempre s'obtenen els resultats esperats:

Els hi costa sobretot arribar a batxillerat, les que arriben, jo conec un parell ja, no han pogut anar a la universitat perquè les famílies no els hi han deixat. (EDU2G6, agents centre educatiu)

ANNA: Clar, jo crec que això és una cosa que és injusta.

NOI: I ja et dic, hi ha alumnes brillants, eh?

ANNA: I per molt que des d'aquí s'incideixi, les famílies tenen l'última paraula.

NOI: Sí, me'n recordo d'una alumna que va marxar de primer a segon de batxillerat a França i vam parlar amb els pares perquè acabés. Si no, perdria tot el batxillerat, perquè l'idioma allà no...

NOIA 2: I clar, elles viuen en missatges contradictoris, vénen aquí, tu els hi ofereixes una sèrie de coses, elles participen... (EDU2G6, agents centre educatiu)

En els espais d'educació formal, en els espais d'educació no formal, en la família es realitzen construccions identitàries complexes, on els diferents missatges i les variables personals acaben construint el subjecte.

Participen en totes les activitats de l'escola però clar, arriben a casa, "excursió no, piscina no, biblioteca no, estudi no, sortir a fer esport tampoc". Dius: "doncs aleshores, què". Nosaltres des d'aquí animem a que no passi tot això, també a l'assignatura de valors ho treballem, tot l'enriquiment que pot suposar això, la pràctica d'un esport, el participar d'anar de colònies o d'excursió, i elles es troben que tot això, per molt que vulguin, no ho poden fer. (EDU2G6, agents centre educatiu)

Tot plegat, encara que des de l'àmbit institucional se segueixin orientacions per garantir la igualtat d'oportunitats en relació amb el gènere:

El Pla català de l'esport, que està vinculat al Pla educatiu d'entorn en la mesura que, que es vetlla per... per la integració, per la cohesió social, per la... Perquè la participació... Igualtat d'oportunitats... de nens i nenes, la presència de nois i noies, la... l'accés, que d'altra banda... Bueno, aquí com que també és un aspecte, una qüestió mixta, no? Perquè per una banda hi ha el Consell Esportiu, que, doncs, que... I a través dels professors d'educació física, que organitzen tot el... tota la qüestió esportiva i que tenen, doncs, com una mirada esportiva, mh? I després hi ha, des del Pla educatiu d'entorn que, doncs, s'intenta coordinar perquè que hi hagi aquesta mirada també social, de cohesió social, etcètera, no? Bueno, doncs, aquí també s'han de recuperar una mica els vincles, no? (EDULIC6, agent serveis educatius)

Respecte la dissonància dels missatges pel que fa al gènere, algunes alumnes generen resistències davant d'aquesta situació, tot i que aquesta resistència no implica desobediència o mala conducta:

I algunes d'elles estan enrabiades. Però igualment són les que millor es comporten aquí a l'institut en quant a conducta. (EDU2G6, agents centre educatiu)

Y pueden ser ya españolas, o sea, no que hayan venido hace tres años; que ya puede ser que hayan nacido aquí y todo, pero es igual. (ENT36, agent comunitari)

Segurament no es pot seguir parlant de dona musulmana com si es tractés d'un perfil únic, atès que no existeix un model ideal, sinó dones diferents amb la característica cultural o espiritual de l'islam que les vincula. El col·lectiu de dones marroquines és tan heterogeni com les societats de què procedeixen.

Es produeixen situacions que condicionen les eleccions personals i que, des del punt de vista occidental i dels drets universals, es consideren inadmissibles en una societat plural i diversa que vol construir-se com una societat igualitària tant en relació amb la procedència cultural, social, religiosa com de gènere.

7.6. Planificació i gestió de recursos i serveis

Com hauria d'intervenir l'Administració per corregir els desavantatges educatius en l'alumnat desafavorit pel seu origen socioeconòmic? Quines respostes es planifiquen per donar resposta a aquestes necessitats? He constatat que els resultats dels tres centres educatius són baixos. És cert, però, que s'intenta fer una atenció integral a les necessitats de l'infant i tenir cura del benestar i dels aspectes emocionals a la vegada que es planifiquen i es preparen els contextos per afavorir els processos d'aprenentatge. En el marc educatiu han estat nombroses les referències als canvis de metodologies que s'han introduït: supressió de llibres de text, canvis en la forma d'agrupar els infants, etc.

Des del punt de vista metodològic s'han relacionat les categories *activitats extraescolars* i *suports familiars*:

Llavors, el que fem, que encara ho fem ara, sobretot a l'hora de català... Bé, va arribar una època que també la Generalitat ens donava bastant personal, i vam arribar a poder fer, a català, castellà i a mates, grups flexibles. Què fèiem? Que aquelles hores, tot el *cole* fa a la mateixa hora aquelles assignatures, i llavors els d'aula d'acollida se'n van amb la mestra d'aula d'acollida, els de nivell una miqueta més baix van amb una altra mestra, educació especial amb els d'educació especial, i els que segueixen l'aula a l'aula, vale? I, clar, això

ens va funcionar molt bé, perquè llavors podies atendre el nen com realment es mereixia, vañe? (EDU16, agent centre educatiu)

Saber quins són els recursos més adequats i poder posar-los en funcionament és una tasca de revisió constant, sempre canviant: mai l'alumnat ni les situacions són els mateixos, ni les condicions contextuais en les quals es planteja el procés d'aprenentatge. Les categories de planificació, gestió de recursos i treball transversal expliquen les condicions i actuacions del context educatiu. L'objectiu específic al qual volia donar resposta a partir de l'entrevista, concretament a partir de la segona pregunta, em va portar a definir la categoria principal, *planificació de recursos*, i les seves subcategories: *innovacions metodològiques, transversalitat i treball en xarxa, gestió de polítiques educatives interculturals, aparició del tercer sector, activitats extraescolars, formació continuada dels professionals i ús de l'espai i els equipaments*. Com que aquesta última categoria no representa un tema problemàtic, no faré esment de les diferents unitats que es van codificar en el seu moment, més aviat es tractaria d'un factor que afavoreix les condicions contextuais.

En aquest apartat, a partir de les respostes dels diferents agents, intentaré també respondre parcialment a l'objectiu específic: identificar les condicions que afavoreixen i dificulten els processos que permeten el desenvolupament de l'educació intercultural comunitària per a la inclusió educativa i com s'articulen les diferents administracions públiques per donar resposta als objectius de l'educació en el context. El Pla educatiu d'entorn serveix d'eix per articular accions properes al seu desenvolupament.

Ara mateix, el Pla d'entorn, ha retornat, es va estendre per una bona part de la ciutat i ara, doncs, quan es va començar primer, doncs, es va començar totalment de zero i ara Departament d'Ensenyament ha tornat a donar algo, diguem-ne, va tornar a l'origen, l'Ajuntament va voler mantenir-ho i es va fer al barri. I aquí també participen diferents departaments, entre ells, Integració, Acció social, Esports... Parlo molt d'esport, perquè l'esport també és un element molt important d'integració; no és la meua especialitat tècnica, però la participació, valors, sensació de col·lectiu, no?, de pertinença a un equip i cohesió..., això es treballa molt des de l'àmbit esportiu. Hi ha valors, es treballa amb la família, a l'esport no competitiu... I crec que és un departament en el que treballem molt estretament i, sobretot, a l'àmbit extraescolar amb tots aquells departaments que tenen més incidència. Aquests ofereixen activitats culturals, amb les biblioteques treballem molt, amb la xarxa de biblioteques de la ciutat. De fet, amb ells hem fet un programa, a través d'un programa de voluntariat, d'espais de deures també. Que no és ben bé l'estudi assistit, sinó un espai dins

la biblioteca, tutoritzat per voluntaris, on els alumnes que el centre considera, doncs, poden anar a fer els seus deures allà. Nosaltres sempre deixem en l'estudi assistit, com en aquest programa, que siguin els centres educatius els que determinin quin alumnat necessita aquest reforç. Jo crec que això és fonamental i el reforç aquest alumnat el rep per diferents motius. Pot haver-hi casos on no hi ha condicions físiques a casa seva o espais, o no hi ha un seguiment per part de la família o casos on l'alumne presenta unes dificultats derivades de les diferències d'aprenentatge o de les diferències culturals en si, idiomàtiques, que necessiten una atenció i un reforç o, en alguns casos, de trastorns amb diagnòstic, no sé si sobrediagnòstic o no, però alguns tenen diagnòstic, i per tant, quan vénen amb un diagnòstic, i ja no diguem amb un dictamen de l'EAP, doncs, a partir d'aquí s'ha de fer la intervenció. I nosaltres sempre deixem que siguin els centres educatius els que prioritzin quins alumnes... (ADM16, agent administració local)

Nosaltres vam considerar que era important per part de tota la ciutat, i també es va deixar de rebre el finançament des del Ministeri i en cascada des del Departament i va estar una demanda de tots els centres de la ciutat, però especialment en els centres d'aquest barri, de que l'Ajuntament fes alguna cosa. Llavors, l'Ajuntament mitjançant plans d'ocupació, va posar en funcionament un programa –que aquest ja és el tercer curs– d'estudi assistit a través de docents contractats directament per l'Ajuntament mitjançant plans d'ocupació, prioritzant, evidentment, obrint totes les unitats i tots els centres que ho van demanar, però fent especial suport en aquests centres. Perquè ja sabeu la realitat que hi ha, no? Dificultats fora de l'aula, dificultats que poden anar des del propi espai físic per estudiar o fer deures fins al suport, que puguin tenir per part de la família... (ADM16, agent administració local)

Han aparegut iniciatives per impulsar la convivència en l'àmbit educatiu que s'estan portant a terme des del treball conjunt amb associacions del tercer sector. Per exemple, una activitat intergeneracional amb una associació: les persones grans expliquen als infants la seva experiència d'arribar d'un altre lloc, com a subjectes d'un procés migratori. Activitats pensades també perquè siguin eines de relació.

Des del treball amb la comunitat s'han portat a terme iniciatives molt diverses:

...llavors fan aquesta activitat, que abans es preparen unes sessions explicant el que és, amb els dibuixos... Després també hi ha la part de... trobades intergeneracionals. Aquesta, per exemple, es fa dintre de l'escola..., que és molt interessant perquè és una entitat de gent gran que estan al barri i que el que fan és explicar la visió de com era F quan ells van arribar, els problemes que van tenir... I això ho expliquen a classe, a la tercera generació, diguem-ne, no? I aleshores, fins i tot s'ha fet alguna exposició a nivell de centre cívic... de com era

el barri, com ha canviat... Llavors, hi ha un intercanvi molt interessant, no? (ADM26, agent administració local)

S'han organitzat activitats de forma conjunta amb agents socials i del teixit associatiu i comercial del municipi.

I... a partir d'aquí, doncs, també van anar apareixent noves activitats. Jo ara et volia fer esment, precisament, del taller de cuina al mercat amb els infants..., que és una activitat que consisteix a que nens i nenes de P5 o de primer, és a dir, petitons, amb l'escola. Ho han provat de dues maneres i al final són grups reduïts de deu-dotze, van a la cuina, van, perdó, primer van al mercat del barri, i amb el xef d'un restaurant local, que els acompanya, van per les diferents parades del mercat, perquè vegin lo que és els productes naturals, a més estem promocionant mercat local i comerç i... i coneixen... el que hi ha, fan la visita, escullen els productes, també tots naturals, de que siguin de dieta mediterrània, i aleshores se'n van a la cuina de l'entitat (ENT2) i fan receptes senzilles que puguin manipular ells. Fan també un treball d'higiene, de lo que és rentar-se les mans, és el... Hi ha unes fotos que els hi posen un barret, un delantal... i el que fan, o una pizza o, per exemple, una amanida..., coses que ells puguin manipular i començar a aprendre també ja a... a lo que és la cuina i lo que és l'alimentació, que és la manera també més lúdica d'entrar-ho i de treballar aquests valors. I aquesta activitat és nova i encanta... a les escoles i als nens... (ADM26, agent administració local)

Sí, ara l'entitat en la que està ell... Art de C que, de fet, a F ja moltes escoles estan treballant la part més de... d'això de, de treballar les arts amb els nanos... per obrir-los la ment i, i... Llavors el... hi ha... els murals sí que ho fan ells, hi ha una part que estan fent a nivell modular de treballar amb muralisme, però també s'ha fet... (ADM16, agent administració local)

Fem dos sortides a l'any de convivència per a tots aquells alumnes que el carnet el tenen impecable, que és un carnet de punts, o bé per a aquells alumnes que tot i haver perdut algun punt l'han recuperat perquè fan tasques reparadores, no? I bé, qualsevol problema que es detecta, doncs, clar, la integradora social, per exemple, i el cap d'estudis, que es passen la vida al pati, per tant, detecten problemes... hem creat una mica una xarxa per poder treballar tots els problemes que es puguin detectar. (EDU26, agent centre educatiu)

A veure, és veritat que els centres amb la seva complexitat ens han dotat una mica més de recursos i, per tant, clar, tot s'ha enfocat per atendre la diversitat. (EDU26, agent centre educatiu)

És a dir, que això sí que en aquest sentit intentem treballar en la mateixa línia. Tant és així que moltes vegades es convida el PAS que vingui al claustre de professors, el PAS que té incidència, diguem-ne, directa o relació amb les famílies i els alumnes, no? És a dir, formen part de la comunitat educativa, però, clar, a veure, si nosaltres a l'aula els docents estem treballant i al pati i a les hores extraescolars estem vetllant pels valors de la interculturalitat, l'acceptació d'aquesta diversitat cultural, si després resulta que les famílies o els alumnes són mal atesos o són atesos d'una altra manera, sense aquest respecte, a secretaria quan van a buscar un paper o quan se'ls hi diu bon dia, a consergeria, doncs, tenim un problema. Aleshores, per intentar ser coherents fins i tot hi ha conserges que són mediadors, és a dir, que tothom amb la mida del que és possible es forma, no? (EDU26, agent centre educatiu)

Les activitats extraescolars i, concretament, l'estudi assistit també han estat una referència molt repetida tant per part dels agents locals com per part dels centres educatius. Es porten mesures de cara a la comunitat per afavorir l'existència d'alternatives de lleure educatiu dirigit i voluntari.

També ha estat una experiència bastant bona, eh, l'estudi assistit i el Pla Integral del Barri. (ADM16, agent administració local)

Al llarg d'aquests deu anys jo diria que s'ha fet molta feina, vull dir els plans educatius d'entorn, estretament s'ha treballat amb els ajuntaments i amb la Generalitat i els centres, diguem-ne, que hem tingut aquest suport. I aleshores, per exemple, nosaltres actualment amb l'Ajuntament, ara ens posen un menjador perquè els alumnes que no poden menjar un àpat digne puguin fer-ho. Hi ha el projecte de joves i esport, perquè facin esport i no estiguin al carrer, per tant, el centre obre les portes també el cap de setmana i el centre obre les portes de cinc a deu del vespre pel futbol sala de la ciutat, el handbol de la ciutat, per tal que els joves del centre i del barri, doncs, no estiguin al carrer. I, per tant, una mica es vagin treballant els valors de la convivència, de treballar tots junts, convivencials. (EDU26, agent centre educatiu)

Sí, totes les tardes està obert el centre. (EDU2G6, agent centre educatiu)

Les mesures d'estudi assistit segurament tenen una repercussió pel que fa a la cura i el control dels infants i adolescents. Possiblement no es pot afirmar que l'assistència tingui una correlació directa amb la millora del rendiment educatiu dels infants i joves que participen en aquestes mesures de suport a la inclusió social i educativa.

Llavors jo em pregunto també quants joves nascuts aquí anirien a que els ajudessin a fer deures? Vull dir que segurament ells es comporten com qualsevol jove, el que passa és que qualsevol altre jove nascut aquí, doncs, té als seus pares darrere... (EDU2G6, agent centre educatiu)

Però ells no, aleshores, clar, depèn de que ell com a nen vulgui, doncs, fer el pas. Que ningú el portarà. (EDU2G6, agent centre educatiu)

Aquestes propostes poden representar valors en la mesura que proposen una atenció a l'alumnat fora de l'horari escolar en contextos de protecció, però també cal plantejar-les com un contravalor en el sentit que substitueixen la dedicació essencial d'altres espais, l'ampliació obligada de l'horari escolar, etc. Des de la mirada pedagògica convé preguntar-se si és una resposta viable a la necessitat plantejada, o si és la millor resposta.

7.6.1. Gestió educativa i treball en xarxa en el context comunitari

Una característica del treball socioeducatiu del nostre temps és, per definició, que es porta a terme i es desenvolupa en una xarxa de professionals; el treball per a la inclusió social i educativa és treball en xarxa o no és res. En el context de l'estudi de cas, s'ha posat de manifest de diferents maneres aquest tret característic de la tasca dels professionals dels diferents àmbits, i dels professionals en interrelació amb els agents de la comunitat.

La transversalitat és l'opció organitzativa que tracta de coordinar les capacitats específiques de cada sector especialitzat en funció d'objectius comuns.

Gestió educativa i treball en xarxa en el context de comunitat	
ADM26	<p>Treballem molt amb l'educació. És que, clar, sobretot, quan la gent sent "polítiques de família", se'n va o [ho] relaciona amb la vessant social, que, tot i que és molt important, nosaltres no la tractem..., sinó que treballem amb educació i el públic és universal, que són les famílies. (ADM26, agent administració local)</p> <p>Tot i que ja et dic, eh?, és un programa que s'ha de fer amb la implicació de tots els tècnics, i tots els departaments, i més important encara, del teixit. Perquè nosaltres és la nostra feina, no?, però les associacions realment hi posen molta voluntat i aquí..., el reconeixement és... (ADM26, agent administració local)</p> <p>Evidentment, és més complex, però és molt més enriquidor, s'arriba molt més..., l'impacte és molt més positiu... (ADM26, agent administració local)</p>

ADM16	...que el Pla d'entorn ha estat un model de gestió..., i que, de fet, també veníem de treballar transversalment però, clar, ho acobles i llavors ho incorpores, i amb l'ExC, que és un programa municipal que també el que fomenta és el coneixement, eh?, l'activitat de lleure, d'altres ja en base amb el voluntariat també, que es recull i es treballa, doncs, aquest tipus d'activitat, (ADM16, agent administració local)
EDU16	Aquí, lo bo d'aquest barri és que treballem molt en xarxa, vale? Llavors, per exemple, els directors estem superconnectats sempre, i llavors ens hem buscat la vida. Vale? (EDU16, agent centre educatiu)
EDU36	Home, tot això ens enriqueix amb altres centres. Uns aprenem d'altres. Sobre la marxa anem aprenent experiències tant ells nostres com nosaltres d'ells. (EDU36, agent centre educatiu)
EDULIC6	<p>I, per tant, hi ha com un..., s'han mantingut, no?, una sèrie d'activitats. Però, com a funcionament, doncs, hem iniciat des de l'any passat una mica de revisió, no?, per això, perquè s'han incorporat nous agents, perquè, tot i que el Pla educatiu d'entorn està bé, però s'ha de veure si encara encaixa amb els objectius actuals, amb la situació actual, perquè, convé refer una mica o... o construir la xarxa del sentit de..., bé, de trobar nous espais, per fer educació des de totes les bandes, i arribar no és fàcil. (EDULIC6, agent serveis educatius)</p> <p>D'acord? No és fàcil, és una tasca que implica molta gent i que hi ha pocs mitjans. I que, per tant, implicar molta gent sense mitjans costa, a vegades costa. Jo crec que l'objectiu és més de... Més que els diners..., que també són importants..., és d'establir aquests mecanismes, de treballar de manera compartida i de fer xarxa, i de... d'adreçar-nos conjuntament, des dels diferents agents, a unes necessitats molt concretes. D'acord? (EDULIC6, agent serveis educatius)</p> <p>Per a aquest curs, s'ha iniciat un pla de grups de treball amb aquesta idea d'anar creant xarxa i al voltant d'uns objectius que triem, no? És a dir, en funció de les necessitats. S'ha creat, hem creat com dues comissions... (EDULIC6, agent serveis educatius)</p>
EDUTS6	Lo que sí que funciona molt aquí són les comissions socials a les escoles, amb serveis socials i escola, que, d'alguna manera, allà és on es gestiona tota la part social de l'escola. (EDUTS6, agent serveis educatius)

Taula 19: Gestió educativa i treball en xarxa en el context de comunitat.

La satisfacció en la metodologia de treball compartit i d'intercanvi i la relació constant propicien condicions que faciliten el reconeixement mutu dels professionals i donen sentit a les tasques del dia a dia, i actuen com a factors afavoridors per crear les condicions per a la inclusió. En aquesta recerca del reconeixement una de les agents fa el comentari següent.

La dificultat del Pla educatiu d'entorn és que: qui s'emporta el mèrit? Això. (*Riu.*) Saps què vull dir? Això són coses que no hauria de dir, no? (EDULIC6, agent serveis educatius)

Així mateix, fa visible la relació constant d'intercanvi, signe de reconeixement professional i sentit de les accions portades a terme de forma col·laborativa. També es posa de manifest la dificultat que representa.

Ja és la manera ideal de treballar, però és complicat. Perquè sembla de vegades, uf, *qué pérdida de tiempo allí* amb una *reunión*. Però no, al final té un resultat. (ESS16, agent educació local)

El que passa que les xarxes... eh... bueno. Que costa una miqueta. És lo ideal, però costa. Llavors de vegades ens limitem a la xarxa més propera, diguéssim, no?, que té... el... subjecte i la xarxa que té al voltant, no? Però lo ideal seria treballar transversalment en tots els àmbits. És molt complicat. Els temps i també els objectius de cadascú. (ESS16, agent educació local)

Segons Ubieto (2009), tant en el món anglosaxó com en el francòfon, l'expressió *treball en xarxa* ('network', 'pratiques de reseau') fa referència al treball de col·laboració que s'estableix entre dos o més professionals a partir de l'atenció que requereix un cas o situació comuna.

Les diferents administracions públiques organitzen els seus recursos amb criteris funcionals que tracten d'aprofitar les capacitats derivades de l'especialització de les persones que hi treballen. Les persones destinatàries de les actuacions són úniques, els sabers i les finalitats han d'estar orientats a la millora de la qualitat de vida de les persones.

La transversalitat institucional permet constatar que existeixen una sèrie de dispositius que interconnecten unes institucions amb les altres a partir dels grups de pertinença, de les persones i també del poder polític, científicotècnic i gerencial que estableix l'organització dels recursos de control, d'assistència, sanitaris, d'educació, etc., i de la jerarquitització dels objectius. És precisament en l'aplicació pràctica i en l'articulació d'aquests objectius i recursos on es posa de manifest el doble discurs que es pot promoure des de l'economia institucional o de poders i que incideix en diverses paradoxes institucionals (Pindado 2008, 95-96).

La coordinació es refereix als acords de col·laboració establerts entre serveis i/o institucions basats en programes d'actuació. El que compta són els vincles que s'estableixen entre els actors de la xarxa:

- La xarxa constitueix un requisit de constitució (no hi ha acció si no s'entén com el conjunt d'accions relatives a una situació definida com a problemàtica).
- Els diferents agents no poden pensar l'acció fora de la xarxa o al marge d'altres intervencions.

En el context de l'estudi de cas, no s'observen discrepàncies entre els discursos dels actors de l'administració local, de l'administració educativa i dels representants de les entitats. Tampoc no s'observen entre la paraula i l'acció, atès que els diferents agents corroboren les informacions sobre altres membres de la xarxa.

Les comissions socials són un bon punt de partida per articular el treball en xarxa. El projecte del Pla educatiu d'entorn, així com d'altres, actuen com a iniciatives de prevenció comunitària, tot responnent a les contingències de la seva formació i als objectius inicials. La xarxa promou la creació de vincles que actuen a l'hora d'introduir canvis (Ubieto 2009).

A l'exemple següent sembla haver-hi un buit en l'atenció i posa de manifest que les persones que s'adrecen als serveis poden rebre indicacions diverses o poc específiques sobre els canals d'atenció:

És que eren serveis que donaven, aquesta primera resposta a aquestes famílies, no? I ara què passa? Que aquestes famílies tot depèn amb què es trobin. És que a vegades van a l'escola a preguntar, i l'escola, pobres, és que no han de saber. O em vénen a mi a preguntar. Jo li puc orientar sobre la part escolar, però tota la part potser més legal d'on trobar feina, on aprendre, diguem, el català a nivell d'adult, o el tema de l'habitatge i tot això, buscar ajudes o buscar..., coneixements bàsics de la població, tot això, pues jo crec que estaria bé que algun servei... Però, clar, abans parlàvem d'un número molt limitat de famílies i ara parlem de que tindria un treball que no pararien mai. (EDUTS6, agent serveis educatius)

En general, en el context de l'estudi de cas, es posa de manifest que l'administració local i l'administració educativa es recolzen mútuament. Els centres senten i valoren aquest suport de l'Administració. Les entitats estan en diàleg amb l'Administració i les institucions des del compromís i la implicació en el dia a dia. Remen, doncs, en la mateixa direcció. El

discurs i les pràctiques per donar resposta a la interculturalitat educativa en la comunitat han forçat una mirada conjunta dels diferents actors.

Morata (2016) afirma que el treball en xarxa, així com la configuració i l'organització de xarxes socioeducatives, faciliten la creació d'espais de treball comú, corresponsable i globalitzador, i alhora aporten una comprensió sistèmica de les actuacions comunitàries, basades en relacions horitzontals. En aquest sentit, signifiquen un model d'organització alternatiu als organigrames jeràrquics tradicionals, que integren institucions i actors en un pla d'igualtat, units per l'interès comú: primer, per compartir l'anàlisi de les necessitats i els projectes i, segon, per coordinar l'acció socioeducativa d'una manera integral i coherent (Longás *et al.* 2007; Ramos 2010). "Només la transversalitat i la integralitat poden ser respostes adequades a les demandes socials creixents, a causa de les situacions de complexitat actual" (Subirats 1999, 2014).

7.6.2. Agents de la comunitat treballant per la pròpia comunitat

Si bé és cert que hi ha centres que han fet de la necessitat virtut i han construït experiències amb un alt potencial educatiu, es requereix una tasca molt decidida i intensa i en general es fa difícil aconseguir resultats educatius que estiguin dintre dels resultats estandarditzats.

Com es posa de manifest en l'apartat en què es parla del context, per compensar la precarietat i buscar sortides a la fragilitat del context, no ha estat suficient la implicació de les administracions, sinó que ha estat necessària la implicació i la participació del tercer sector. Aquesta participació, bàsicament, s'ha reflectit en l'aportació de recursos, beques, material escolar, ajuts per a la realització d'activitats i en la compensació de mancances culturals i econòmiques de l'entorn.

Són molts els estudis que inclouen les dades macroeconòmiques i microeconòmiques i els efectes que això ha causat en el dia a dia de les persones en situació greu de vulnerabilitat, en la infància, en les persones grans, en les situacions laborals fràgils, en les dificultats per poder sostenir les despeses de la llar i altres despeses bàsiques, etc., cosa que ha motivat l'entrada en acció de xarxes de solidaritat i la implicació de la societat civil.

A partir de la relació entre els nodes o categories *gestió de polítiques educatives* i *aparició del tercer sector* es posen de manifest les següents evidències:

Aparició del tercer sector	
EDU16	I el president d'aquella associació va dir: "Ostres, joestic apadrinant nens a Sud-Amèrica i tinc veïns meus que estan passant gana. Això no quadra." I llavors va detectar això, va detectar... va contactar amb AA, vam fer una reunió amb AA i amb el Departament i amb l'Ajuntament, i vam... tots els directors vam dir les nostres preocupacions. (EDU16, agent centre educatiu)
EDU36	Nosaltres també tenim AA que ens dóna subvenció, diners per a material i sortides a aquest alumnat sobretot que és el que té més necessitats socioeconòmiques. I això, durant fa quatre o cinc anys que en aquesta escola tenen tots igualtat d'oportunitats, tinguin més recursos o menys recursos; sí que en això hem anat millorant. (EDU36, agents centre educatiu) La veritat és que això ens ajuda molt, eh?, les ajudes que ens dóna. Perquè les destinem a això. Tothom fa sortides, tothom fa colònies, tothom té els seus llibres i material i això fa molt. (EDU36, agents centre educatiu) Quan va arribar la crisi l'escola estava en una situació molt complicada, el que passa és que gràcies a AA fa quatre anys, va ajudar a igualar les oportunitats d'aquesta escola amb moltes altres d'altres zones, perquè, si no, sí que tema sortides, etcètera, s'hagués vist... (ED36, agents centre educatiu)
ADM16	Ara, en aquest moment, el barri i mitjançant les escoles el que s'està fent també és un treball des de l'àmbit social. És cert que no podem negar la realitat que des de la darrera situació de la crisi financera, doncs, hi ha hagut famílies a tota la ciutat, òbviament, però en aquell barri també especialment s'ha detectat per part dels centres i per part dels serveis socials municipals i els serveis educatius, situacions complicades; per tant, l'Ajuntament sí que ha fet aquí una aposta per cercar, a part dels suports propis, doncs, suports en el tercer sector, a través de fundacions i entitats per a ajuts alimentaris, per a ajuts per a materials especialment en les escoles d'aquest barri. (ADM16, agent administració local)
ADM16	Nosaltres treballem amb el Departament de Treball i també treballem amb dues fundacions de la ciutat, que són C i L. Que són dues fundacions que treballen els PFI en aquest moment i altres programes que tenen a veure amb la formació i ocupació. (ADM16, agent administració local)
ADM26	Doncs, estan treballant a la ciutat, però especialment en el barri també de F, creant uns ajuts de materials, per a sortides... Llavors, és un projecte que fins i tot s'està treballant ara una mica la part d'ocupació, però que amb les escoles han estat treballant amb..., i també amb l'institut, I et podria parlar de més de mil set-cents nens beneficiaris en el curs 2015-2016... vuit escoles participants, val? Amb lo qual, també ha tingut molt d'impacte, no?... perquè és un tema de sensibilització i de treball amb la cooperació però també aquí, no?... és en els dos sentits que... es treballa no? I també molt especialment el tema dels valors... i així a nivell de barri, també comentar-te, ah!..., és aquí... Perquè, clar, hi ha el Pla d'entorn, però s'estan fent moltes coses, després de la reducció de recursos... ens hem com reinventat i hem sortit com... (ADM26, agent administració local)
ADM26	Doncs, a veure, que no vull deixar res del que era més a nivell de barri. Llavors, el projecte aquest d'AA, ja et dic que també ha estat molt potent, perquè, a més, tenen una... una vessant de... treballar l'ocupació... (ADM26, agent administració local)

Taula 20: Aparició del tercer sector.

Les persones representants dels tres àmbits han fet referència a la presència de les organitzacions del tercer sector. A la categoria *aparició del tercer sector*, s'han codificat trenta-vuit unitats d'aquesta categoria; ha estat una categoria emergent: que ha aparegut a dotze de les catorze entrevistes. En l'etapa de creixement econòmic, quant a l'assentament de les polítiques socials, la iniciativa pública va apagar la iniciativa privada. S'han analitzat les necessitats socials, s'han reconegut drets, s'han estudiat les respostes locals i s'han establert serveis que sota l'empara pública havien de donar resposta al desenvolupament social i cultural. Ara l'escenari ha canviat: les entitats han fet créixer les seves estructures per gestionar projectes i també s'han finançat.

Els representants de les entitats han fet referència a la tasca pròpia de les entitats i, sobretot, a la participació de forma activa des de la solidaritat, la col·laboració i l'ajuda mútua en el manteniment de la vida i de la cura per pal·liar situacions de greu dificultat i propiciar les oportunitats de promoció personal i educativa.

Solidarios. Bueno, pues eso, básicamente, hay personas mayores y voluntarios. Y cuando estamos aquí, es porque sentimos todavía un poquito de algo. Y todas esas personas que tú ves allí trabajando voluntariamente mayores, ¿eh? (ENT16, agent comunitari)

La persona representat d'ENT16 té una llarga trajectòria en el moviment ciutadà que va tenir gran força social, repercussions polítiques, capacitat organitzativa i va aconseguir mobilitzacions sense precedents en pro de la lluita contra les injustícies socials, de la participació social i del desenvolupament comunitari.

Nosaltres des d'aquí, des de la l'associació treballem molt amb AA, amb tot el tema dels voluntaris, per intentar, doncs, resoldre, de mica en mica, el que es pot. Hi ha un projecte molt interessant a la ciutat conjuntament amb l'Ajuntament que afecta cinc o sis escoles de primària i dos instituts i un centre educatiu especial, que gràcies a la col·laboració d'AA i de l'associació, la nostra entitat, reben tota una sèrie de pressupost que ajuda a que aquest tipus de diferències no siguin tan significatives, que es puguin cobrir les necessitats bàsiques, doncs, el menjador, sortides, colònies... I jo crec que aquí, tots plegats, hem d'intentar donar resposta a una realitat que és la que és. Molt greu. (ENT26, agent comunitari)

L'Ajuntament sí que és veritat que intenta fer polítiques de segones oportunitats, perquè existeixen centres com C i com L, i jo crec que són centres que van molt bé, perquè és una manera també que alumnes que han quedat totalment despenjats del sistema educatiu reglat tinguin una segona oportunitat de poder reincorporar-se. (ENT26, agent comunitari)

Nosaltres des de l'associació (ENT26), portem tot el tema de, diguem-ne, xerrades interculturals. Sí, l'Adolfo, el president, va a les escoles de primària i explica tot el tema de l'evolució de la història i de la integració, és molt interessant. (ENT26, agent comunitari)

Començant pels nens a acostumar-los ja a que siguin voluntaris, que ajudin els altres, probablement des de la metodologia de les escoles, treballar molt més per grups, participar molt més en tot el que és el manteniment de les instal·lacions, que és un error gravíssim, o sigui, es paga una gran quantitat de diners per mantenir les aules netes quan els responsables són els nens i les famílies. Però no, "jo pago impuestos per tenir-ho net". No, perdona: "Pagues impuestos perquè el teu fill/filla tingui una escola de qualitat", però tot el que és el manteniment, les instal·lacions han de ser les mateixes famílies les que tinguin l'orgull de tenir una escola neta i polida. (ENT26, agent comunitari)

Accions del tercer sector, acompanyament i incidència en els barris, projectes de reforç escolar, alfabetització, assessorament jurídic. (ENT46, agent comunitari)

El model de privatització ha anat donant pas a un model de convivència en l'acció social dels poders públics i la societat civil, gràcies a la presència de les entitats del tercer sector. Per tal que la intervenció ciutadana en l'àmbit públic sigui eficaç, és molt important trencar la fragmentació excessiva i facilitar la coordinació dels recursos (Pindado 2008, 95-96).

Les entitats del tercer sector estan donant suport a necessitats bàsiques, econòmiques i educatives. Quin és el model de gestió que s'està implementant? El model de benestar com havia estat entès està en plena transformació, cal veure quines mesures cal emprendre, quins són els models de gestió que s'acaben configurant tant des de l'àmbit assistencial –des dels serveis socials, per exemple– com des d'altres àmbits vinculats a aquests suports assistencial i educatiu i com conviu el sistema tradicional amb els suports de les entitats del tercer sector. És un model de gestió que combina els recursos públics amb la presència de recursos per part de fundacions i organitzacions. Quins avantatges i inconvenients plantejar el recurs?

El teòric Maffesoli remarca que les institucions han perdut l'interès en l'adhesió i que la participació voluntària en les societats modernes està vinculada a l'associació afectual. En aquest sentit, l'associabilitat institucional es debilita, mentre que l'associabilitat afectual pren impuls. Morata (2016, 77), tot fent referència a Onduna i Bauman, afirma que es produeix un retorn a la comunitat, la qual busca recuperar els vincles relacionals perduts, amb la intenció que les interaccions socials i el sentit de pertinença aportin a les persones experiències de respecte envers la diversitat i la justícia social (Onduna 2012). Un retorn a la comunitat, per tant, que construeixi ciutadanes compromeses amb el bé comú, crítiques davant les injustícies i les desigualtats socials i actives-movilitzadores davant la passivitat i el conformisme (Bauman 2009).

7.6.3. La formació dels professionals

Com s'ha posat de manifest, la formació del professorat esdevé autoformació i formació en el context de treball. Les característiques del context posen de manifest que les persones que treballen en el context des de la docència fan moltes tasques socioeducatives i acaben construint perfils socioprofessionals complexos o que compaginen amb donar resposta a l'encàrrec que se'ls encomana: les tasques vinculades a l'ensenyament-aprenentatge, la formació personal i l'acompanyament educatiu. Des del mateix sistema educatiu, els professionals LIC, a part de la tasca d'acompanyar l'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua, tenen l'encàrrec d'acompanyar la formació del professorat pel que fa a la inclusió de l'alumnat de procedència i cultura diversa en relació amb la interculturalitat educativa.

En general sí, perquè qui més qui menys s'ha format, també hi ha un projecte educatiu de centre, que quan un professor nou entra, doncs clar se li comparteix el projecte educatiu i, per tant, anem amb aquesta línia, i aleshores això, també és molt important. (EDU26, agent centre educatiu)

El que passa és que, a veure, com a tot arreu, sempre hi ha gent que és menys sensible, malgrat les formacions, malgrat el projecte educatiu, no? Però en general sí que és veritat que amb les formacions penso que s'ha sensibilitzat molt als docents i el PAS per exemple que també té una incidència directa, secretaria, consergeria, la integradora social que també és membre del PAS, val? (EDU26, agent centre educatiu)

A veure, totes les formacions són bones perquè sempre t'orienten. Perquè, a veure, els docents tenim la formació, doncs, específica de la nostra àrea o matèria, però, clar, ens cal anar un pas més enllà. I aleshores, sí que és cert, tenim, per exemple, el LIC, no? I tenim,

per exemple, l'assessora, en el nostre cas, dels serveis educatius, no? I aleshores, doncs, és clar, fem formacions per suport lingüístic, per fer, doncs, esdeveniments culturals. I, clar, tot això ens ajuda i ens enriqueix i aleshores, no sé... hi ha setmanes que les dediquem a la llengua materna, per exemple, i aleshores, es fan exposicions i murals a l'aula, i això ja és una mica, la LIC nostre, no? Aleshores, veure que sí, realment totes aquestes formacions, doncs, ens ajuden. (EDU26, agent centre educatiu)

Aquí també es posa de manifest la necessitat de compartir criteris, compartir projectes i introduir línies de treball conjuntes, i de generar espais per pensar i per avaluar l'acció que es porta a terme, per anar un pas més enllà de l'atenció del dia a dia i construir marcs de reflexió que orienten l'acció intercultural a la comunitat i l'atenció a aspectes complexos, com poden ser la presència en el dia a dia d'aspectes que requereixen formes d'intervenció socioeducativa específiques com pot ser la restauració de llaços trencats entre generacions. Hi ha canvis significatius en l'estructura familiar.

Nosaltres tenim alumnes que a part de tot tenen unes problemàtiques familiars complicades, vénen de cultures diferents, han vingut aquí... amb situacions de vulnerabilitat... Pensa que tenim alumnes que a lo millor la mare se n'ha anat, els ha deixat allà, i ara, al cap de deu anys, vénen aquí i viuen amb una mare que no coneixen. Això, o sigui, aquest nen, emocionalment, saps? I llavors aquestes coses... I després, famílies desestructurades també en tenim algunes... Què ens passava? Això, quan estan a infantil fan l'assemblea d'aula i surten aquestes coses. Vale? A primària això es tallava, els nens no tenen oportunitat de parlar, i no sortia. Llavors, per això vam fer un treball a tutoria de les emocions i estem treballant tots aquests temes. (EDU16, agent centre educatiu)

El següent relat correspon a la persona que intervé des del treball social.

Clar, sense temps per pensar, cada nano amb les seves complexitats, que si un li treuen el pis, que si l'altre no té per menjar, que si l'altre ve d'un lloc on no ha anat a escola mai. Llavors, tot això..., o et donen una mica de formació i de possibilitats..., d'espai per pensar, per estructurar... I després, jo crec que també una mica de seguiment des de la pròpia Administració, no?, de dir: "Aquest és... Aquí és per on hem d'anar." Jo, és que dins les escoles, com que... *sálvese* qui pugui, no? O... És molt complicat, anar cap a..., parlar d'interculturalitat quan el que estem fent és atendre necessitats bàsiques. (EDUTS6, agent serveis educatius)

S'introdueixen canvis metodològics que fan necessària la formació. Malgrat la necessitat aparent de fer aquests canvis, també es constaten resistències per part dels professionals.

Per introduir aquestes noves metodologies de treball cal fer formació i que hi hagi intercanvi constant.

Estem en el projecte de fer treball per projectes, suposo que és la metodologia més innovadora i estem provant-ho ara. (EDU2G6, agent centre educatiu)

Sí, sí s'està movent. Inclús ara tenim treballs per àmbits que s'intenta també fer més globalitzador tot. Però, costa, eh? Estem iniciant el camí. També cada professor és diferent i tots no estan d'acord amb la metodologia. (EDU2G6, agent centre educatiu)

En el context educatiu s'ha fet formació i transferència sobre interculturalitat educativa, i les persones que treballen en el context en general tenen incorporada en la pràctica la mirada que aporta la formació intercultural. Però en interrogar sobre la formació sobre interculturalitat educativa per treballar en el context, les persones agents de l'àmbit educatiu responen sobre la formació rebuda en relació amb els temes propers a l'educació en valors, educació emocional. En el context de la pràctica, es fa una valoració dels principis pragmàtics que té repercussions i traduccions immediates en la pràctica. De vegades l'aproximació més teòrica o fonamentada té connotacions negatives perquè es considera allunyada de la realitat immediata.

Sí, amb l'educació emocional estem treballant, eh? Fem cursos de formació interna cap al professorat, cap a l'alumnat. Treballem valors, aquí cada dia es treballen contínuament els valors, vull dir sí, fem campanyes, celebrem el dia de la Pau... intentem crear bones persones. Després ja ve la part acadèmica, però creiem que és bàsic que d'aquí surtin bones persones que siguin capaces de desenvolupar-se amb una bona actitud fora del centre i a la seva vida. Eh... bueno que més.... (EDU36, agent centre educatiu)

El tema de les emocions tenim molt clar que és primordial en aquesta escola, i el treballem, el tenim sistematitzat. (EDU16, agent centre educatiu)

Es fa necessari continuar amb aquesta capacitat d'autoformació i construcció de saber pràctic conjunt, al mateix temps que es confereix espai i reconeixement a la formació

continuada de les persones que treballen en el seu dia a dia per tal d'optimitzar les respostes educatives per a la inclusió social i educativa de l'alumnat i de la població.

I jo no he tingut cap..., bueno, o directriu en aquest sentit d'interculturalitat, ni cap document referent que em diguin de tenir en compte. Sinó més un bagatge o personal o interès personal, no?, en aquest sentit. Que també és una de les coses que ens hauríem de..., no?, de plantejar, d'estar en unes línies molt marcades. Igual que hi ha uns reglaments de participació ciutadana, no?, que estableixen com pot participar la ciutadania: temes de consells, de ciutat... (ESS26, agent social local)

Un dels agents socials locals entrevistat manifesta no haver rebut formació ni línies d'actuació o directrius sobre la interculturalitat en l'àmbit laboral, i afirma que el seu interès prové de l'àmbit personal com a ciutadà. En aquest sentit, la formació inicial escassa i l'educació permanent poc freqüent del professorat contribueixen a alimentar la fractura existent entre el discurs i les pràctiques.

7.7. Condicions que afavoreixen i dificulten la inclusió social i educativa en la comunitat

En aquest apartat exposo, d'una banda, les condicions que afavoreixen i dificulten la interculturalitat i la inclusió social i educativa en la comunitat. De l'altra, a partir de la conversa amb els diferents agents, presento de quina manera s'articulen les administracions públiques i altres agents de la comunitat.

Categories	Subcategories
CONDICIONS	
3. Accions educatives pràctiques i suports per a la inclusió	3.1. Acció intercultural comunitària 3.1.1. Arrelament 3.1.2. Ciutadania 3.1.3. Convivència 3.1.4. Cohesió social 3.1.5. Integració 3.1.6. Suports familiars 3.2. Acollida 3.3. Participació 3.4. Context socioeconòmic* 3.4.1. Precarietats i vulnerabilitats
4. Educació intercultural	4.1. Migració i immigració 4.1.1. Retorn 4.2. Discurs intercultural 4.2.1. Virtuts de les pràctiques interculturals 4.2.2. Coneixement i reconeixement 4.3. Cultura i diversitat

	4.4. Conflicte i lluita
5. Polítiques educatives	5. Normalització
6. Igualtat	6.1. Igualtat d'oportunitats 6.1.1. Gènere
7. Percepcions i valoracions	7.1. Percepcions i valoracions professionals 7.2. Percepcions i valoracions personals

* categories pertanyents a actuacions i condicions

Taula 21. Categories i subcategories de les condicions.

7.7.1. La família en el context comunitari

La família ha estat un eix central, tal com he assenyalat anteriorment i com s'ha constatat en els mapes de núvol i en l'elevada freqüència d'ús del mot *família*. En la categoria *suports familiars* del procés de codificació es van agrupar tant el suport que rep la família com el que fa referència a les necessitats –és a dir, tot allò relatiu a la unitat familiar, ja siguin recursos positius o dificultats–, i val a dir que es va registrar un nombre alt de referències a les dificultats.

A continuació presento el contingut de la interrelació entre els suports familiars i les polítiques educatives:

La participació de les famílies és difícil, vosaltres ja ho sabeu, és difícil que les famílies s'impliquin, a més és una de les queixes que manifesten els centres educatius. Que els hi costa molt que les famílies s'impliquin. Hi ha famílies que els hi costa, fins i tot, anar fins a un tutoria, és a dir, coses tan bàsiques com la tutoria trimestral, els hi costa molt, no? (...) Si és difícil que participin les famílies... és difícil que participin les famílies a tots els centres... és més difícil encara que participin determinats tipus de famílies per una qüestió cultural, idiomàtica, per les barreres d'idioma, desconeixement. (ADM16, agent administració local)

Treballem molt amb l'educació. És que, clar, sobretot, quan la gent sent "polítiques de família", se'n va o relaciona amb la vessant social, que, tot i que és molt important, nosaltres no la tractem... sinó que treballem amb educació i el públic és universal, que són les famílies. (ADM26, agent administració local)

Sí, és complicat en alguns casos el tema de la vinculació familiar, però no només això sinó també amb famílies autòctones... (ADM16, agent administració local)

Des de l'administració educativa es constata que la participació és feble en els diferents espais, tant en l'àmbit dels centres educatius com en el de les persones entrevistades dels

serveis educatius. En general, en els models de participació família-escola existeixen vies establertes però la presència i participació de les famílies és feble (Martínez 2012).

Pel que fa als centres educatius, EDU26 es refereix a “famílies desestructurades o famílies que no prioritzen l'aprenentatge dels seus fills”, que seria l'equivalent de parlar de famílies heterogènies en la seva manera d'actuar i pensar, encara que de vegades és cert que aquestes característiques de relació impliquen dificultats per als infants i l'entorn escolar. Algunes evidències que s'observen en aquesta categoria per part dels centres i els serveis educatius es llisten a continuació:

Dificultats per a la participació familiar en el context educatiu	
EDU	<p>I malgrat que estem amb aquests canvis, realment el que es veu és que les famílies, diguem-ne, desestructurades o famílies, doncs, que no prioritzen l'aprenentatge en els seus fills, no?... o que tenen poques expectatives, no?... dificulta molt el rendiment acadèmic, i clar, sí que és veritat que hi ha alumnes que malgrat tot se'n surten, però la gran majoria, no. I en aquest centre és un fet constatable, no? I això dol. (EDU26, agent centre educatiu)</p> <p>Prova d'això és que la implicació de les famílies és mínima. Actualment a l'AMPA tenim tres famílies. Costa molt que els pares s'impliquin, normalment a secundària hi ha una davallada respecte a primària, però bueno, normalment les ampes als centres de secundària, en altres contextos, funcionen i aquí no, llavors és molt difícil tot. Però bueno, estem treballant també per la implicació de les famílies i l'AMPA actualment, l'any passat vam començar amb una molt bona iniciativa i ho hem intentat mimar i anar en aquesta línia. (EDU26, agent centre educatiu)</p> <p>Això, i encara que generem espais de trobada, perquè fem col·laboracions amb l'Ajuntament, ens segueix encara costant una mica arribar. No li donen la importància a l'educació, ho viuen d'una altra manera. (EDU36, agent centre educatiu)</p>
EDULIC	<p>Perquè no és una part que s'hagi abandonat..., però costa molt de consolidar. Costa molt que les famílies participin, vull dir, fa dos anys per exemple se'ls van oferir tallers en el centre... doncs, tallers de cuina, tallers d'informàtica, espais per compartir, que elles mateixes poguessin aportar-hi coses. (EDULIC6, agent serveis educatius)</p> <p>Aquesta seria, d'una banda, aquesta comissió i un altre grup de treball que, que intenta, mm..., bueno, fer, construir aquesta xarxa amb les famílies, perquè costa molt... que les famílies dels alumnes del barri F, doncs, participin a la vida escolar. Em... Es fan esforços, les escoles fan molts esforços. Des del Pla educatiu d'entorn hem intentat, mm..., generar un perfil de medidora cultural juntament amb l'Ajuntament que.. Bueno, l'Ajuntament, com que té un pla d'ocupació en què proporciona personal per a estudi assistit a les escoles..., doncs, una part d'aquest personal podien ser gent d'origen magrebí que estiguin arrelats al barri. (EDULIC6, agent serveis educatius)</p>
EDUTS	<p>Bueno, hi ha un servei de... Sí, hi ha un servei d'atenció a famílies i orientació. Però, clar, pensa que hi ha altres serveis, des de Sanitat també fan lo que poden, des de..., hi ha serveis terapèutics d'atenció a famílies que també... Des de Serveis Socials hi ha algun servei terapèutic que ajuda a famílies, o d'orientació a les famílies. (EDUTS6, agent serveis educatius)</p>

Taula 22. Dificultats per a la participació familiar en el context educatiu.

Un dels centres viu la vinculació amb les famílies de forma positiva, en el context d'aquesta escola es relata un fet tràgic que va construir aquest sentiment de connexió amb allò comú, amb allò universal.

Per tant, la relació aquí, de veritat, amb famílies, amb alumnes, és excel·lent, que no... Temes de disciplina, de marginació, no en tenim. No. (EDU16, agent centre educatiu)

Quant a les entitats, es registra la mateixa percepció en relació amb les dificultats de vinculació, d'implicació i de participació familiar:

Dificultats per a la participació familiar en el context de les entitats	
ENT26	Si això comencem per aquí..., fer projectes educatius de centre on els pares s'impliquin molt més, jo crec que donaríem un pas molt important, perquè si s'implica l'escola s'implica el barri. (ENT26, agent comunitari)
ENT36	Por lo que sea, pero yo, con lo que creo que nos quedamos los que estamos en este mundo, porque si no, no lo haríamos, es porque a final de cuentas quien lo gana son los niños, que tú haces algo y el beneficio es para ellos, y ya sea por una fiesta, una actividad o lo que sea, al final ellos salen reforzados y bueno, con algo hecho, lo que sea. (ENT36, agent comunitari)
ENT46	Abandonament escolar en les franges d'edat a partir de secundària. (ENT46, agent comunitari) Les accions han estat centrades en l'alumnat i no en la globalitat de la família. (ENT46, agent comunitari) Avançar en les barreres lingüístiques que presenten les famílies. (ENT46, agent comunitari) Visibilitat i presència de les dones –figura materna. (ENT46, agent comunitari)

Taula 23. Dificultats per a la participació familiar en el context de les entitats.

Les entitats consideren que el context comunitari i les dificultats de les famílies a l'hora d'avançar en el procés de relació, participació i comunicació són obstacles a la inclusió social i educativa.

7.7.2. Diversitat de propostes per a la trobada en espais i institucions de la comunitat

Malgrat les dificultats que troben els centres educatius a l'hora d'aconseguir la implicació i vinculació amb les famílies, amb l'objectiu comú de l'educació dels infants, es busquen espais de trobada des d'on promoure iniciatives diverses que possibilitin vivències compartides.

És important facilitar espais per a la relació on les persones sentin, actuïn i es vinculin. Els subjectes no tan sols construeixen la seva identitat des de la relació, ja que l'existència humana es fonamenta en la tendència cap als altres i en la recerca de fórmules de convivència que permetin passar del *tu* al *nosaltres*. Tal com assenyala Gijón (2004, 37-40) amb referència a Goffman, en la trobada els individus estan compromesos amb els

altres per la situació d'interacció. El cara a cara reproduceix, en cada ocasió, les condicions de formació d'una microrealitat social. Aquest és l'origen i el medi principal pel qual un subjecte capta el sentit de la realitat social, de la comprensió de si mateix i dels altres. Segons Goffman, la comunicació ens uneix i compromet els nostres encontres socials. Als individus que protagonitzen la interacció els vincula el fet d'estar junts en un ritual, cosa que també implica una confiança i respecte envers l'ordre de la interacció i envers cadascun d'ells. El procés de creixement i maduració es produeix a través de la relació, en la qual les persones reben l'ajut d'altres membres de la societat per desenvolupar totes les seves potencialitats. El desenvolupament es produeix mitjançant encontres relacionals i a partir de la creació de vincles.

En l'opinió dels agents de l'administració local, el lloc privilegiat per desenvolupar aquesta tasca de creació i construcció de vincles són els centres educatius. Es tracta d'espais privilegiats per a la trobada, el diàleg, la conversa i l'intercanvi. Una trobada i una conversa que es produeixen en el dia a dia:

Per a mi és fonamental treballar les escoles, és dels pocs espais de trobada, per mi, eh... estructurats, que poden facilitar aquesta trobada, les escoles, la comunitat educativa en general de l'escola eh, les ampa... Jo crec que és dels pocs espais estructurats, diaris, quotidians, que poden facilitar aquesta trobada, aquest coneixement, pèrdua de la por. (ADM16, agent administració local)

L'àmbit educatiu planteja diverses metodologies a l'hora de buscar aquests espais de trobada: des de la implicació familiar en les activitats d'ensenyament-aprenentatge proposades, fins a la construcció d'estructures pròpies per treballar amb la comunitat educativa per a la resolució de conflictes –estructures on a vegades les famílies també poden tenir un rol-. Construir criteris conjuntament amb els agents que són un nexa entre la família i l'alumne, repercutirà en la trobada i comprensió mútua. En són exemples les experiències d'escola de pares, de formació per personal de serveis en el marc dels centres educatius...

Que lliguen molt a la família, vale?, que és molt de tu a tu amb aquelles famílies i amb aquella classe. És una mica... no és una classe magistral de la profe, sinó que és més de debat, vale?, que ells et diguin les seves inquietuds i tal. I, escolta, surten encantats. (EDU16, agent centre educatiu)

És a dir, que això sí que en aquest sentit intentem treballar en la mateixa línia. Tant és així que moltes vegades es convida el PAS que vingui al claustre de professors, el PAS que té incidència, diguem-ne, directa o relació amb les famílies i els alumnes, no? És a dir, formen part de la comunitat educativa, però clar, a veure, si nosaltres a l'aula... els docents estem treballant i al pati i a les hores extraescolars estem vetllant pels valors de la interculturalitat, l'acceptació d'aquesta diversitat cultural, si després resulta que les famílies o els alumnes són mal atesos o són atesos d'una altra manera, sense aquest respecte, a secretaria quan van a buscar un paper o quan se'ls hi diu bon dia a consergeria, doncs tenim un problema. Aleshores, per intentar ser coherents fins i tot hi ha conserges que són mediadors, és a dir, que tothom amb la mida del que és possible es forma, no? (EDU26, agent centre educatiu)

Altres iniciatives que sorgeixen dels centres educatius es configuren a partir de la construcció d'espais de trobada en diverses convocatòries, com ara espais d'aprenentatge i d'intercanvi cultural que reconeixen i valoren les diferents formes de viure en un marc de respecte i comprensió –malgrat les dificultats o el tancament que pugui presentar una comunitat determinada en relació amb el grup majoritari–:

Ara cap al curs vinent intentarem agafar un grup de pares i mares que ens expliquin la seva cultura, a veure si aconseguim... (EDU36, agent centre educatiu)

A mi m'agradaria això, sempre és el meu objectiu prioritari cada any, que vinguin, que vinguin, i no només a fer pastes i a pintar-nos de henna sinó... (EDU36, agent centre educatiu)

Sovint es cau en propostes i accions que es plantegen per preparar l'acollida i la inclusió als centres de famílies i infants però que no parteixen d'un coneixement mutu.

També es fa referència a altres diversitats presents vinculades a la inclusió biològica, física, sensorial o psicològica que també requereixen de la mirada inclusiva:

Aquesta escola és una escola de diferents tipologies, que, a més a més, el projecte educatiu que tenim va enfocat a tenir aquesta part de la població i l'alumnat majoritari amb un pla d'acollida quan arriba. Llavors, quan arriben hem de posar en marxa el protocol d'acollida amb les famílies, amb l'alumnat. Tenim un pla, de diversitat de les aules, a més a més tenim USSE, a part d'alumnat nouvingut tenim també de necessitats educatives especials, amb lo qual la nostra escola treballa cap a aquest sector majoritàriament. (EDU36, agent centre educatiu)

Des de les associacions de mares i pares o de famílies (AMPA o AFA) també es fan esforços per organitzar activitats i construir espais de trobada:

Sí. Nosotros a veces hemos hecho charlas, hemos hecho algún encuentro, alguna reunión, alguna cosita para que..., pues eso, por tener un espacio de diálogo, ¿no? Y sí que hemos intentado hacer algunas cositas. A veces ha resultado más que otras, pero sí que se ha intentado. (ENT36, agent comunitari)

Rodrigo Alsina (2000) creu convenient pensar la multiculturalitat en el marc de les semblances i no tant en el de les diferències, és a dir, que allò que tenim en comú és el que ens vincula. En efecte, tota trobada és una trobada en i amb la diversitat, tot i que en el projecte multicultural, en moltes ocasions, les semblances no es fan visibles, però sí, en canvi, les diferències. El dret a la identitat personal no hauria d'emparar-se en la idea de diferència, sinó en la d'igualtat i ciutadania com a marcs de referència vàlids per articular una diversitat necessària i sempre canviant. Tan certa és l'evidència de les diferències com la de les semblances. A partir de les semblances i les vivències comunes compartides, des de la barreja de les alteritats, es pot reconstruir la identitat (Marí 2007, 73) en un marc de reconeixement mutu. Què és allò comú a la condició de ser mares o pares, d'acompanyar l'educació dels infants? Segurament hi ha moltes formes d'entendre aquesta tasca, però segurament també hi ha punts de confluència sobre les dificultats i les complexitats de la tasca educativa. En un moment inicial, les dificultats pel que fa a l'ús de la llengua poden ser l'origen de la manca d'apropiació de l'espai i la comunicació.

Com ja he assenyalat, aquests espais de relació són també espais privilegiats per a la configuració de la identitat, que es construeix en un contacte social determinat, en un entorn complex i canviant, a partir d'interaccions relacionals constants. Des de l'àmbit educatiu cal saber explicar i conèixer les intervencions que possibiliten aquesta construcció de la identitat, dialèctica, harmònica, revisable i complexa de les persones, així com observar els possibles encreuaments i interaccions que es produeixen en les nostres societats complexes per a la construcció d'identitats heterogènies, inacabades, múltiples, canviant i harmòniques:

Como multiplicidad, la identidad se expresa desde el encuentro y la relación, desde los sucesos y los hechos de la vida de cada día, construyéndose así desde lo que ocurre y no solo desde la tradición de un origen. (Marí 2007, 72)

Aquesta trobada s'hauria de produir en un marc, tal com l'entén Taylor al treball *El multiculturalisme i la política del reconeixement*, que plantegi la qüestió del reconeixement en aquests termes: si en una comunitat política existeix una cultura dominant i les restants són menyspreades en comparació amb aquesta (encara que aquestes cultures també hagin aportat un univers de valor), les persones que construeixen la seva identitat a través de les cultures desvalorades senten que la seva identitat es debilita o que disminueix la seva autoestima. En conseqüència, el reconeixement públic de la cultura amb què s'identifica una persona és indispensable per enfortir la seva identitat i donar-li autoestima.

L'escola, l'espai d'educació formal, constitueix un lloc privilegiat de relacions entre majories i minories, on les majories mostren els límits d'allò comú i on es desenvolupa la capacitat d'incloure i excloure. Tot i així, no pot esdevenir l'únic espai on es generin les bases de la ciutadania compartida, ja que tant l'escola com la ciutat són espais i recursos per a la integració social i la convivència (Marí 2007, 68).

Es fa necessària la creació d'espais de relació entre minories i majories que exerceixin de recordatori de tot allò comú, així com de la possibilitat de treballar per una ciutadania compartida i per consolidar una adscripció identitària més enllà de les identitats específiques. En aquest sentit, els projectes educatius de ciutats i de ciutats educadores han estat marcs relacionals.

7.7.3. Condicions d'acollida, d'arrelament, de ciutadania i de convivència. Teixint la cohesió i la participació social

Des dels diversos plans generals a nivell social i educatiu s'han elaborat múltiples protocols i accions per possibilitar l'acollida, l'arrelament, la ciutadania, la convivència i la inclusió social i educativa.

Segons Marí (2007, 156-57), la diversitat segueix representant allò estrany o exòtic. Més enllà de les qüestions lògiques de domini de l'idioma de comunicació, la insistència en els aspectes culturals dels alumnes i les seves famílies, és a dir, la necessitat de "preparar" els companys, revela fins quin punt la diversitat, en educació, constitueix una anomalia que altera les estructures educatives i interfereix en l'harmonia cultural dels centres.

Com que ells sempre, tots més o menys han passat pel mateix... A més ho fan amb moltes ganes, eh?, els agrada molt. Llavors, almenys, aquest nen durant el primer dia, bé, lo típic, no?, on està el lavabo, on està el pati, l'horari, saps? Vull dir que... I, bé, aquí tothom ens valora que això és molt positiu, i que els nens se senten molt acollits i que... (EDU16, agent centre educatiu)

...perquè el que és absentisme, convivència, acollir, tot això, som de deu, de veritat. En resultats et diré: "No, en resultats no". (EDU16, agent centre educatiu)

Els aspectes comunicatius i lingüístics haurien de ser una riquesa més que no pas un problema, però hi ha sectors de la població per als quals l'accés al codi comú segueix sent un handicap, ja que aprendre una llengua és un procés complex. Si bé la interacció facilita aquest aprenentatge, cal un mínim d'estructura per aprendre una llengua, i no tothom disposa de les possibilitats o condicions per fer aquest aprenentatge. La relació amb la llengua és un factor que configura l'arrelament i la pertinença:

D'integració lingüística encara ens trobem famílies que porten molts anys aquí... I no saben ni castellà ni s'han esforçat. Hi ha famílies que sí, inclús mares que van a cursos de català de l'Ajuntament, de normalització lingüística, però hi ha moltes que es neguen a aprendre. (EDU36, agent centre educatiu)

Els canvis constants que a vegades viuen les famílies, per haver de marxar a viure a un altre lloc o per canvis laborals o d'habitatge, fan que es construeixin vincles molt fràgils:

És complicat. Són nanos sense arrelament enlloc. És..., no sé. I tampoc saben el temps... No és que arribin aquí i diguin: "Bueno, aquí me quedo." No. (EDUTS6, agent serveis educatius)

L'animació sociocultural i les activitats de lleure, oci i la recuperació de l'espai públic es converteixen en espais on es produeixen relacions i convivències educatives per compartir aprenentatges, sabers i afavorir l'arrelament i la construcció de comunitat:

...llavors fan aquesta activitat, que abans es preparen unes sessions explicant el que és, amb els dibuixos... Després també hi ha la part de... trobades intergeneracionals. Aquesta, per exemple, es fa dintre de l'escola... que és molt interessant perquè és una entitat de gent gran que estan al barri i que el que fan és explicar la visió de com era F quan ells van arribar, els problemes que van tenir... I això ho expliquen a classe a la tercera generació, diguem-ne, no? I aleshores, fins i tot s'ha fet alguna exposició a nivell de centre cívic... de com era

el barri, com ha canviat... Llavors, hi ha un intercanvi molt interessant, no? (ADM26, agent administració local)

Jo crec que el sistema educatiu pot intentar donar resposta, però és que això és comunitari. És que són els pares. I és que això jo ho he escoltat. Vull dir que: "No te juntes con este." (EDUTS6, agent serveis educatius)

Tal com relata Morata (2016, 97) quant als beneficis del desenvolupament i la pràctica de la participació i la implicació activa en els assumptes col·lectius, una investigació recent sobre participació infantil i construcció de ciutadania, realitzada pel grup d'investigació GREM de la Universitat de Barcelona (Trilla, Morat, Novella, Noguera, Agud i Cifre-Ma 2013), mostra que l'educació en l'oci té efectes significatius en els infants i joves que hi participen. A partir dels resultats obtinguts a l'estudi, s'observa l'impacte i la influència d'aquestes experiències participatives, viscudes en la infància, en la construcció d'identitats personals i socials, en els itineraris participatius posteriors dels joves i en la construcció d'un model de ciutadania crítica, activa i compromesa (Trilla 2011; Novell *et al.* 2014)

Les pertinences tenen un component de liquiditat, les comunitats de pertinença originaries, estant sotmeses a els canvis, a l'exploració de diferents opcions vitals i relacionals, es una condició de l'època en la que vivim:

Perquè a demés buscava més de la meva generació, no?, que sóc del setanta-cinc. Doncs, que molta de la gent de la meva generació va marxar. Aquí es van quedar els pares. És..., també, és això. També tenim una població, diguem-ne, entre cometes, autòctona, de, bueno de... d'Espanya, no? (ESS26, agent social local)

Alhora, cal procurar que els arrelaments febles no es converteixin en situacions de radicalització. S'han de propiciar, doncs, mediacions en el marc de la comunitat propera:

Bueno, un problema..., hem d'incidir més, no? Perquè un jove sí que pot tenir una situació de desarrelament total. Val? D'allò de: "M'han portat ara a un altre lloc", no? I aquí sí que crec que s'hauria d'acompanyar als recursos de joventut, potser donar una guia, que crec que... És que no ho voldria assegurar, però sí que hi ha una guia, no sé si només es fa allà una sessió en la que es diuen tots els recursos com una guia. (ESS26, agent educació local)

La cultura, com a principal objectiu de l'educació intercultural, es pot entendre com el dret a allò que és comú o que ho hauria de ser. L'ingrés en la cultura i les seves representacions

en una societat concreta suposa l'accés a les eines clau per a la participació i la representació social. Accedir a la cultura és el requisit ineludible per a aconseguir una integració a la societat veritable i per promoure la igualtat educativa. La immersió en les "cultures del lloc" implica la possibilitat d'apropiar-se del llenguatge i de les seves representacions simbòliques, del discurs i dels mitjans que permeten formar part dels llocs públics de la ciutat. Aquest també hauria de ser l'objectiu prioritari de tota acció educativa, i encara més de la que pretengui ser intercultural (Marí 206, 174).

7.7.4. Construir la ciutadania

Per a Morata (2016, 80), construir un model de ciutadania participativa i crítica compromesa en el bé comú ("fer bons ciutadans") requerirà una educació comunitària. Una educació que no tingui únicament l'objectiu de donar resposta a les necessitats, des de la perspectiva del dèficit en entorns de carència, sinó que posi èmfasi en la preocupació per la igualtat d'oportunitats des d'un enfocament de caire intervencionista, tècnic i paliatiu. Es tracta de desenvolupar un discurs pedagògic i una pràctica educativa que es realitzi en espais i contextos de reivindicació i lluita per la millora de la promoció social i cultural de les persones i les comunitats. Una visió propera als paradigmes sociocrítics de l'animació sociocultural (Morata 2009), als moviments d'educació popular (Calvo 2002) i a la pedagogia de Paulo Freire (1978), exemples aquests de pedagogia que han volgut trencar l'aïllament de les institucions educatives per arrelar-les críticament i constructivament al seu entorn (Trilla 2010; Morata 2016). Aquest model requereix de processos d'ensenyament-aprenentatge i de pràctica des dels diferents contextos educatius i des de la prevenció:

Fem dos sortides a l'any de convivència per a tots aquells alumnes que el carnet el tenen impecable, que és un carnet de punts, o bé per a aquells alumnes que tot i haver perdut algun punt l'han recuperat perquè fan tasques reparadores, no? I bé, qualsevol problema que es detecta... Doncs clar, la integradora social, per exemple, i el cap d'estudis, que es passen la vida al pati, per tant, detecten problemes... Hem creat una mica una xarxa per poder treballar tots els problemes que es puguin detectar. (EDU26, agent centre educatiu)

És a dir, que això sí que en aquest sentit intentem treballar en la mateixa línia. Tant és així que moltes vegades es convida el PAS que vingui al claustre de professors, el PAS que té incidència diguem-ne directa o relació amb les famílies i els alumnes, no? És a dir, formen part de la comunitat educativa, però clar, a veure, si nosaltres a l'aula... els docents estem

treballant i al pati i a les hores extraescolars estem vetllant pels valors de la interculturalitat, l'acceptació d'aquesta diversitat cultural, si després resulta que les famílies o els alumnes són mal atesos o són atesos d'una altra manera, sense aquest respecte, a secretaria quan van a buscar un paper o quan se'ls hi diu bon dia a consergeria, doncs tenim un problema. Aleshores, per intentar ser coherents fins i tot hi ha conserges que són mediadors, és a dir, que tothom amb la mida del que és possible es forma, no? (EDU26, agent centre educatiu)

Hem tret esborranys... doncs per exemple de com fer les tasques reparadores o per exemple el protocol de cara als alumnes, òbviament els alumnes també hi són, clar. I aleshores, tot això que afavoreix la participació, doncs ja va bé. Aleshores, aquestes famílies, que per exemple els hem trucat a la primera reunió d'espai de diàleg, doncs intentarem que siguin les famílies enllaç de cada nivell. Aleshores, a veure si podem fer que col·laborin amb l'AMPA. (EDU26, agent centre educatiu)

El model de ciutadania plantejat per Cortina (1995) parteix de cinc punts: a) la construcció de l'autonomia personal; b) la consciència de drets que han de ser respectats; c) el sentiment de vincle cívic amb els conciutadans, amb qui es comparteixen projectes comuns; d) la participació responsable en el desenvolupament dels projectes, i e) el sentiment de vincle amb qualsevol ésser humà i la participació responsable en projectes que condueixin a transformar positivament el nostre veïnatge universal.

Una ciutadania que ha de deixar de ser un simple receptacle o contenidor de drets reconeguts, per convertir-se en un exercici permanent de corresponsabilitat i solidaritat social sobre els problemes comuns. Lluitar per una societat millor és lluitar per una societat en què les persones se sentin "incloses", sigui quina sigui la seva posició ideològica, la seva opció de gènere, el seu origen, les seves creences, la seva edat o la seva forma d'entendre la vida. Inclusió i ciutadania transiten, doncs, en aquesta concepció de manera paral·lela. No vol dir que estar "inclòs" sigui el mateix que formar part del "*mainstream* social", o, dit d'una altra manera, "estar dintre" no ha d'implicar acceptar sense crítica ni incomoditat la manera de viure de l'escenari social on habitem. La inclusió social, així com l'exclusió, pot adoptar formes múltiples i ser experimentada i viscuda de maneres diferents per individus diversos (Subirats 2016, 277).

La ciutadania, en aquest sentit ampli, és competència de l'educació, que s'encarrega de garantir un accés ple a l'espai social. Una pedagogia oberta ha de ser un pont entre les diferents formes de comunitat locals i les seves significacions universals globals. Aquesta és una pedagogia intercultural dels encontres, ja que l'educació intercultural ha de dur a

terme una certa mediació entre els espais socials –entre la ciutat, els àmbits d’acció i participació– i els individus –independentment de la seva identitat cultural–, tot possibilitant la convivència i la construcció permanent.

7.7.5. Convivència: parlem de la por

La convivència es teixeix en els espais de trobada, és per això que cobra importància la tasca educativa en i per a la comunitat, ja que cal construir entorns habitables i facilitar la promoció individual i col·lectiva.

I a la gestió i amb la meva feina ho busco perquè ho crec personalment, però, eh... no és fàcil. No és fàcil perquè les vivències del dia a dia de la gent no són fàcils, i de la gent treballadora... I els esforços que ja s’estaven fent amb una situació de més... benestar material i en tots els nivells en una situació de crisi que implica un canvi de valors, no és fàcil assumir-ho i continuar mantenint aquests valors de... I que per això s’ha d’ajudar i s’ha de treballar molt en aquest sentit. Vull dir que jo t’animo que ho facis... (ADM26, agent administració local)

Les persones entrevistades també fan referència a la situació de por que tots hem viscut i vivim a causa del terrorisme i els atacs a Europa i altres indrets del món, i a la manera com això afecta la convivència i el veïnatge:

És molt difícil que avui dia –no és la mateixa situació de fa deu anys–..., la situació ha canviat molt, malauradament, tenim algun tipus d’agressió o atemptat de caràcter religiós, cada mes i mig, o menys, i això els mitjans de comunicació, com és normal, no ho diran, però té una repercussió molt important. Això ha fet que canviï molt la percepció per a determinat sector de la població que té una religió musulmana, que és un sector amb pes demogràfic al barri i a les seves escoles, i la percepció que té una part de la població respecte a aquest sector, doncs clar, no és la mateixa que fa deu anys. (ADM16, agent administració local)

Que jo no dic que només sigui la culpa nostra, no?, o sigui... Però que a vegades estem vivint... Ara, entre tot el tema dels atemptats, les imatges que ens veuen, *que si los yihadistas, que si los no sé qué*, no?, tots aquests... que té com una por com dient: “Bueno, si és que són persones, si és que són...” (EDUTS6, agent serveis educatius)

Si jo crec que l’aspecte religiós i el conflicte geopolític-econòmic disfressat de religió... Perquè tot plegat, a veure, sí que hi ha una qüestió religiosa, però darrera de tot això hi ha un conflicte geopolític i que té unes arrels econòmiques també, com tot, i per tant, la religió

també és una excusa, no?, per a altres qüestions. Encara que hi ha gent que s'ho creu, no?, hi ha gent que es creu que pot matar en nom de Déu, no? Però realment, els conflictes que hi ha darrera de tot això, és una qüestió geoestratègica. Zones molt estratègiques, amb recursos econòmics, amb gas natural, amb gasoductes..., bueno, el propi estat d'Israel, que és un estat que es posa allà amb calçador..., aquí encara ningú et parla de l'estat d'Israel, vull dir que l'estat d'Israel està en l'origen també de tot aquest conflicte. Sí que han hagut una sèrie de qüestions..., que sí que és cert que hi ha gent que mata en nom de Déu, però bueno, realment jo crec que són peons d'un joc que no té res a veure en això. (ADM16, agent administració local)

El conflicte global que s'ha generat arran dels conflictes bèl·lics i dels atacs terroristes indiscriminats al tipus de vida occidental i a la llibertat individual per part de l'Estat Islàmic a tot el món ha afectat la vida de les persones, de les ciutats, i ha generat por en la ciutadania. Una por que té repercussions en les relacions de veïnatge, ja que en el dia a dia s'estableixen relacions de desconfiança amb les persones de cultura i religió musulmana, en general de forma injustificada. Es viu un clima de desconfiança generalitzat envers persones que estan allunyades de la vinculació amb qualsevol grup terrorista, i que potser també condemnen i viuen amb por els atacs a les llibertats i a la democràcia, però el fet és que l'imaginari col·lectiu i les característiques dels atemptats terroristes generen fantasies i sospites no fonamentades. La situació mundial de conflicte bèl·lic i la relació amb l'Estat Islàmic ha generat desconfiança vers la població musulmana.

Es fa present la narrativa de la por, la por que tots tenim, que tots vivim, la por a perdre la feina, a no poder satisfer les demandes i necessitats del context familiar, a patir un atemptat, la por que el veí estigui involucrat en o tingui relació amb un grup radical. El context actual genera aquesta mena d'emocions:

Veiem el que ens pren, el que té menys que nosaltres, no veiem els que... És que el macro cada vegada tindrà més impacte. (ADM26, agent administració local)

Sí. I aquí ho treballem molt! El tema de les emocions, és que és igual, no ens fiquem amb la religió, però tots tenim lo mateix, vull dir que volem ser bones persones, volem ser bons amics, volem fer... lo mateix, siguis àrab, que tal, que... En això sí que... (EDU16, agent centre educatiu)

Esdevé fonamental construir la relació entre alteritats i acompanyar la inclusió en els espais no formals i en la comunitat, a partir de la convivència i l'aprenentatge, per tal de poder exercir la ciutadania en el marc del centre educatiu:

Aleshores, el principal problema, o sigui, el repte és acceptar la diferència, que els joves d'aquí el centre entenguin que no tots som iguals, que no tots pensem de la mateixa manera, ni tots tenim la mateixa cultura. Aleshores, diguem-ne que en els moments actuals no ens ajuda massa..., nosaltres tenim molts musulmans, aleshores no ens ajuda massa tot el que està passant en el món, no? Aleshores ens hem vist obligats a treballar de maneres diferents, quan per exemple la resta de centres educatius, doncs, igual han dit, de cara a aquest atemptat fem, doncs, un minut de silenci, o ens posem tots davant del centre i fem un minut de silenci. Nosaltres això no ho podem fer. I no ho podem fer perquè els alumnes musulmans, molts d'ells, es pensen que no se'ls tracta... pensen que els seus morts se'ls tracta molt diferent, diguem-ne, als del món occidental. (EDU26, agent centre educatiu)

Aconseguir aquest objectiu és cabdal per a la construcció de la convivència i la ciutadania:

Realment jo penso que estem molt ben encaminats, però clar, treballem molt la comissió de convivència, el cap d'estudis, integradora social, la persona que porta la convivència, estan a sobre dels alumnes cada dia, i realment es pot dir que a les aules es viu amb tranquil·litat. (EDU26, agent centre educatiu)

Que clar, òbviament, de tant en tant, es detecten casos però de seguida doncs es neutralitzen, es parla, es negocia o es fa una mediació o, a vegades, cal aplicar una sanció dura, val? I després treballem. Intentar fer tasques reparadores... Jo penso que estem en el bon camí, és el fruit de molts anys de treball. (EDU26, agent centre educatiu)

Des de l'àmbit educatiu formal es donen respostes i es proposen pràctiques que permeten l'apropament a aspectes culturals diversos, els quals permeten assajar i posar en joc la construcció d'identitats complexes:

I després et trobes que ells també van incorporant, així com hi ha alguns que desconeixen qualsevol tradició d'aquí, n'hi ha d'altres que van incorporant aquestes tradicions també. I això també sobta, no? Perquè, marroquins que es fan regals al Nadal doncs també n'hi ha, que surten a mirar la cavalcada, doncs també n'hi ha. Vull dir que vas veient que també es van incorporant les coses i tradicions d'aquí. (EDU26, agent centre educatiu)

Jo penso que bàsicament és la convivència, tant fora com dins de les escoles, però bàsicament a les escoles i la... I realment aplicar el..., aquest projecte des del Departament

d'Ensenyament, que es parla de la interculturalitat, que realment jo considero que no arribem, no? (EDUTS6, agent serveis educatius)

I no *ciudadanos de primera* i *ciudadanos de segunda*, i si no tens papers, no tens ajudes, i si no tens papers, pues més difícil ho tens, no? (EDUTS6, agent serveis educatius)

El fet del voluntariat és imprescindible actualment en un país com el nostre. Però voluntariat des del bon sentit de la paraula. És a dir, no voluntariat a canvi de..., sinó, de voluntari. Voluntari desinteressadament i per cooperar i ajudar a la gent. Jo crec que a la societat actual sense una bona mentalització i una bona percepció de voluntariat no ens en sortirem fàcilment. (ENT26, agent comunitari)

La finalitat és, doncs, arribar a un nivell de consciència ciutadana en què les persones se sentin part de la comunitat, que sentin que cal recolzar una entitat o implicar-se en un projecte ciutadà, participatiu, altruista i dedicar unes hores a una tasca de voluntariat, o a treballar en i per a la comunitat.

7.7.6. Teixir la cohesió i la participació

En aquest sentit, la multiculturalitat seria l'afirmació de la cohesió de la societat per tal d'evitar el tancament de la vida social en formes comunitàries recloses en si mateixes i alienes a l'espai públic, tot posant la mirada en la universalitat.

I per tant, doncs aquí tenim un gran repte, és a dir, la inclusió de la població musulmana que aquí pràcticament viuen en un gueto, al barri és un gueto. Aleshores clar, nosaltres intentem treballar-ho. (EDU26, agent centre educatiu)

Sí, entre ells no es relacionen. Els marroquins normalment es relacionen amb nois marroquins i els sud-americans sí que potser amb gent d'aquí, però no parlen amb els marroquins. I les noies, les marroquines gairebé sempre van juntes. (EDU2G6, agents centre educatiu)

L'educació intercultural s'articula com una acció educativa orientada als valors universals, com una pràctica de la convivència i la pluralitat (Marí 2006, 178).

La intervenció que es duu a terme des de les polítiques socials, educatives i des de les administracions té repercussions evidents en la cohesió de la comunitat. És indubtable que entendre i construir la comunitat com una xarxa de relacions personals i professionals presenta dificultats, però l'esforç que pot suposar comprendre i fer realitat el model és proporcional als avantatges de viure i relacionar-se des d'una nova perspectiva. La comunitat, si s'aprofita, és un espai excel·lent de relacions on les persones viuen, conviuen, se socialitzen i es culturitzen. Com apunta Vila (2004), "No podem oblidar que els espais es fan educatius des de la convivència", per tant, la qualitat de l'educació depèn de la qualitat de la convivència en els diversos espais comunitaris.

Hi havia activitats de lleure, jo no sé, suposo que el tema d'ExC també funcionava, el tema de la costura, que hi havia activitats també una mica relacionades, fèiem estudi... Nosaltres també aquí a l'institut per les tardes fem activitats de lleure que porten els nostres alumnes de batxillerat. (EDU2G6, agents centre educatiu)

Jo, la meva feina és sobretot pressionar aquests serveis que poden donar resposta econòmica, no?, que no és la..., nosaltres no tenim ajuts, no?, és pressionar els serveis i a les escoles perquè atenguin aquesta necessitat, i després acompanyar les famílies en els seus processos. (EDUTS6, agent serveis educatius)

L'acte de conviure i relacionar-se suposa reconèixer l'altre. Alhora, l'educació és un acte de reconeixement constant entre l'educador i l'educand. En aquest sentit, una comunitat que conviu i es relaciona esdevé fàcilment una comunitat educativa, és a dir, una comunitat que podrà construir-se en diàleg, en la trobada amb l'altre, en la relació que facilita experimentar el benestar i el sentiment de pertinença. La ciutadania, des d'aquesta visió àmplia, és competència de l'educació, que s'encarrega de garantir un accés ple a l'espai social. Construir una comunitat de ciutadans implica, doncs, una conquesta emancipadora.

Des d'aquesta perspectiva, és evident que la comunitat pot complir tant funcions socials de protecció (cap endins) com d'exclusió (cap enfora), tant de seguretat com de limitació de la llibertat. De fet, en la pràctica no existeix cap associació humana que es pugui construir sobre la base d'una inclusió il·limitada, ni cap agrupació social que no hagi de gestionar l'equilibri complex entre la llibertat que concedeix als seus membres i la limitació imprescindible d'aquesta amb el fi de garantir uns mínims de cohesió i estabilitat institucional (Zubero 2016, 49).

La ciutadania ha esdevingut una de les claus dels sistemes democràtics. En les societats democràtiques es poden diferenciar diversos nivells de ciutadania en funció de la seva actitud envers el benestar col·lectiu. Així doncs, es parla de: a) ciutadans com a condició legal, b) ciutadans responsables, i c) ciutadans compromesos i participatius amb el seu entorn (Trilla 2010). No és el mateix tenir reconeguts certs drets –atribució relativa a la ciutadania com a condició legal–, que ser lliure des d'un exercici volitiu i conscient de pràctica de les llibertats polítiques (Aragón 2012; Sanchez-Ostiz 2014). La ciutadania és una virtut del subjecte compromès amb la seva comunitat (Morata 2016, 77).

Participació és tot allò que ens permet formar part d'alguna cosa, en aquest cas, del sistema polític, de la societat, del país, etc. Participació és democràcia, i democràcia és participació, ja que no poden existir l'una sense l'altra (Pindado 2008, 35).

És evident que el Pla educatiu d'entorn ha creat una estructura de participació conjunta entre els diferents agents socials. La construcció d'aquesta estructura és una virtut del model i de la implicació de les persones en la gestió. Potser, tanmateix, s'hauria d'ampliar aquest espai a les persones destinatàries de les accions:

I de participació al mateix temps en aquesta gestió, de les entitats, les ampes, perquè la comissió institucional del Pla d'entorn està representat..., quan ens reuníem, que era un cop a l'any, s'aprojava la memòria, s'aprojava el projecte, hi havia una representació de, ja et dic, de setanta persones, i potser no venia tothom, val?, que era molt gran. Per sort aquest òrgan es convocava un cop l'any. I després hi ha la Comissió de Gestió Local, que hi havia una representació d'escoles, d'ampes, però que era un òrgan més reduït potser de quin... unes vint persones... no ho sé exactament, perquè no estava jo, eh, però sí que... que era el que comentava que era l'eina aquesta amb la qual era més operativa no, perquè evidentment lo altre és difícil. I després jo el que... amb el que he estat treballant és, com a tècnica, en la gestió directa d'encaixar les activitats de cada escola, perquè a més aquestes activitats van rotant, algunes són trimestrals, altres són anuals, no? Llavors, bueno, parlant amb l'AMPA, informar-les... (ADM26, agent administració local)

En el cas de la ciutat, el Pla educatiu d'entorn, arran d'aquesta retallada, es va restringir el pla de... a F. D'acord? En aquests moments, però, això ha estat una... La Generalitat valora el Pla educatiu d'entorn a la globalitat de la ciutat. (EDULIC6, agent serveis educatius)

Tot i que he centrat la mirada en infants i adolescents, també caldria reconèixer la presència i participació d'altres grups d'edat de la població. Respecte a la participació s'observa una

certa por a l'hora de proposar iniciatives de participació, por a tot allò que pot esdevenir conflicte –un conflicte que, d'altra banda, es pot detectar de forma subjacent–, i por a l'apoderament de determinats grups o col·lectius que formen part de la comunitat.

No només oferint des de, o des de les mateixes entitats d'aquí, de tota la vida, o l'Administració, oferir uns recursos. En un sentit es poden fer, es poden oferir serveis que siguin més inclusius que altres, d'acord? I sí que hi ha aquesta voluntat. Les entitats sí que són més tancades. Van fent la seva, que no fomenta que... Ja ni que participin altres col·lectius de... per perfils d'edats o de gènere. Val? O sigui, aquesta és la part més tancada, però sí que des de l'Administració haurien de potenciar, també, en aquest sentit, doncs, la participació de..., no?, dels col·lectius de gent nouvinguda fent una festa, per exemple, una part de..., ostres, pues, cantants d'origen el que sigui, no? Atreus, no?, també. (ESS26, agent social local)

Hi ha entitats que formen part del teixit associatiu, entitats de tota la vida, que vénen del passat i que tenen un funcionament més tancat. Es tracta del teixit associatiu més tradicional, que també es vincula al poder o a colors polítics.

Reconèixer-se a tota la comunitat que forma... Estar reconeguda per tota la ciutat, no?, com a part de... Com a part de la comunitat, no? Tendència a aquest reconeixement de que també es té en compte, no? Es treballa molt pel tema de si la infància... Val? Perquè a la infància el joc és universal. El tema de la música és universal. D'acord? Però la música també sempre es tendeix, bueno, es tendeix... Gairebé sempre és occident... Molt d'occident. (ESS26, agent social local)

Promoure propostes, incloure manifestacions culturals. Perquè aparegui aquest sentiment de... Perquè et donarà aquest sentiment de pertinença, no? De que sóc part de la ciutat, de la comunitat. No sóc un *algo* que... (ESS26, agent social local)

La construcció de ciutadania global i les construccions identitàries són el resultat de processos constants d'eleccions múltiples. En el context de l'estudi de cas s'evidencien els processos de construcció d'identitats múltiples, però existeix la dificultat d'afrontar obertament aquests processos i es va ajornant aquest diàleg entre identitats. Així, s'impedeix la generació d'espais de participació i reconeixement, per la por del que pot esdevenir del procés:

Hem de tenir en compte molts elements que els constitueixen, els identifiquen, no?, allò. No només la... D'on hem nascut o d'on són els pares. (ESS26, agent social local)

Hi ha aquesta por... d'evidenciar... Sembla que hi ha, o sigui una por a evidenciar el que hi ha. És de, a veure, no dic..., diguem-ne, d'una altra manera. (ESS26, agent social local)

En el sentit aquest de... de sentiment de pertinença a la comunitat. Poder potenciar-ho. (ESS26, agent social local)

Una unitat sociogeogràfica pot ser o no un àmbit comunitari, atès que la participació comunitària es construeix. Convé restaurar pràctiques relacionals que vinculin els desitjos i les necessitats amb els drets i els deures. Aquestes pràctiques requereixen espais i temps de reflexió en comú, així com d'anàlisi de les necessitats i de reconeixement de desitjos que vagin fonamentant un veritable treball col·laboratiu. En aquest context, la comunitat local es pot enfortir mitjançant estratègies que promoguin la participació, l'autososteniment i les polítiques sostenibles (socialment i ecològicament).

Per prendre part en la vida de qualsevol grup, per col·laborar activament en la definició i concreció dels objectius que persegueix, calen mitjans, canals que permetin mantenir el vincle de pertinença. Alguns d'aquests canals són rituals (com ara les persones vinculades per la religió) mentre que d'altres són més ordinaris, però en qualsevol cas ni sorgeixen de manera espontània ni són sempre els mateixos. Cal una actitud proactiva per part de les persones que volen mantenir el sentiment i l'objectiu que dóna sentit al grup (Pindado 2008, 47).

La participació no s'improvisa. Per a què pugui produir-se una relació beneficiosa entre ciutadania i les coses públiques es necessiten instruments, mitjans i canals. No són fàcils ni han de ser els mateixos en diferents situacions i llocs, però sense canals, sense processos i sense mitjans no és possible la implicació de la gent, la qual permet construir processos d'informació, deliberació i participació. Cal que les organitzacions planifiquin i engeguin canals i mitjans per mantenir el sentiment de pertinença de les persones que en formen part, independentment del seu nivell de compromís, des de les que tenen més responsabilitats a les que en tenen menys (Pindado 2008, 88).

Així doncs, una de les moltes tasques i funcions de l'educació comunitària (així com de l'educació intercultural comunitària) és promoure, a través de l'animació sociocultural, estructures participatives per incidir i educar les comunitats de manera que estableixin

diàleg amb les administracions públiques i les organitzacions socials, i així influeixin en les decisions que impliquen la ciutadania (Morata, 2016, 91-92).

L'estereotip cultural situa la persona immigrant en el lloc del "diferent", però no podem oblidar que és una persona diferent en situació de precarietat laboral, d'exclusió, d'il·legalitat, de desigualtat, i generalment en inferioritat de condicions. Tal com assenyala Wieviorka (1992), el racisme en la societat contemporània ha estat el resultat d'un espai públic buit de propostes polítiques participatives i integradores.

Les polítiques multiculturals haurien de tenir la funció de garantir la participació social plena de les persones més enllà de la seva identitat, precisament a partir del reconeixement d'aquesta, per permetre assegurar la igualtat d'accés als recursos socials (Marí 2007, 94-95).

La ciutadania és la condició i el dret que tenen les persones que pertanyen a una comunitat política erigida en estat. I és una expressió del vincle existent entre aquest i els seus membres.

7.8. Educació intercultural comunitària i discurs intercultural

En les darreres dècades, el discurs sobre la interculturalitat educativa i el corpus teòric relatiu a la interculturalitat s'ha multiplicat exponencialment. També s'han obert línies de recerca i s'ha introduït amb timidesa el discurs als plans docents dels diferents ensenyaments. L'evolució d'aquests plans posa de manifest les preocupacions inicials per les qüestions de legislació, acollida, permanència, aprenentatge de la llengua, etc., així com per la construcció de les identitats complexes, la construcció de la convivència i fins i tot la prevenció del desarrelament.

Que permeti, doncs, a... Bueno... També hi ha una part de promoure la interculturalitat...
(EDULIC6, agent serveis educatius)

Els principis de la interculturalitat educativa no apareixen de forma explícita, però sí de forma subjacent tant en les pràctiques com en el discurs de les persones entrevistades. Es fa referència a la diversitat cultural, a la comprensió dels codis culturals, es parla de la

immigració, de drets i deures, de ciutadania, de convivència, de les relacions interculturals, de la construcció de les identitats complexes i la diversitat fent referència, sense fer un ús explícit, a les categories i conceptes.

Per pensar la multiculturalitat com a discurs educatiu i apostar per societats que aprenguin a viure des de la tolerància, cal tenir en compte tres aspectes rellevants al voltant de la relació entre valors universals i diversitat cultural. En primer lloc, el discurs multicultural respecte a la protecció de les minories i al reconeixement de drets col·lectius sorgeix a partir de l'estabilització, als països occidentals, de les migracions de dècades anteriors, més que de la comprensió de la diversitat interna o de la dels moviments amb un fort component de demanda de reconeixement, encara que aquests han estat inclosos amb posterioritat. En segon lloc, la multiculturalitat com a discurs educatiu apel·la als drets humans i a la idea d'igualtat i en tercer lloc, la multiculturalitat posa l'educació al centre del debat com a via d'integració o inclusió (Marí 2007, 66-67).

La dimensió intercultural inclou també les relacions de poder i les dinàmiques d'exclusió que s'estableixen en la societat i que de vegades utilitzen la diversitat com a categoria explicativa de la desigualtat. La multiculturalitat parla de com hauria de ser una relació, de què s'hauria de fer en la dimensió social amb les diferències que mostren els grups que viuen en una societat determinada. Quina interculturalitat es pot evocar teòricament quan es tracta de relacions desiguals i d'identitats asfixiades en la incertesa i les actituds extremes? Per més que acceptem que tota identitat té un ancoratge cultural, no per això ha de ser esgotada per aquest.

Totes les societats han disposat i disposen d'una gran presència de préstecs culturals i diversitats. Per tant, s'haurien de consensuar un mínim de valors comuns compartits, encara que hi hagi una varietat de valors específics que no entrin en contradicció amb els valors comuns. S'ha de fer espai dins de l'escola, les institucions educatives i la societat en general per a qualsevol diversitat, amb l'objectiu d'arribar al mateix grau de reconeixement i inclusió, de contribuir a reduir la desigualtat social i d'avançar cap a la igualtat d'oportunitats.

Per parlar de migració i immigració hem anat als nodes de coocurrència *conflicte i lluita* amb *migració*. La incorporació de persones immigrades a la comunitat, des dels criteris que s'han anat construint a partir dels plans i les polítiques generals i locals, se sol viure de

manera força normalitzada i naturalitzada. Tot i així, hi ha referències als primers moments d'arribada més intensiva als centres educatius i a l'absència de planificació per a aquesta arribada:

I llavors era aquell moment de... l'escola tenia pocs alumnes i començava el tema de la matrícula viva, no? Me'n recordo estar en un quart i, de cop i volta, anaven entrant nens que venien del Marroc, venien de Sud-Amèrica. (EDU16, agent centre educatiu)

I ben organitzats. I és... Jo penso que és acostumar-se a les noves situacions. També és veritat que..., pel carrer, ara és una experiència personal meva, no? (*Riu.*) Tu vas pel carrer i vas escoltant idiomes. Mira, aquest és d'aquí. Alguns no... no acabo de saber d'on són: si són russos o són de..., bueno, de.. de l'*antigua* URSS, no? No acabo de *distinguir* massa, no? Però vas dient: "Mira, este brasileño, este no sé qué..." (*Riu.*) (ESS16, agent educació local)

Atès que és cert que hi ha aspectes vinculats a la inclusió que es viuen de forma problemàtica, hi faré referència a partir del node de relació *conflicte i lluita i diversitat cultural*. Pel que fa a la diversitat, he buscat la coocurrència entre el node *percepcions i valoracions professionals i diversitat cultural*. Es considera necessari tenir present el discurs de la intercultural, així com el de la coeducació; seria ideal no haver de parlar de coeducació i d'interculturalitat educativa en una societat molt evolucionada socialment:

...molt clarament és que el discurs de la interculturalitat, igual que el de la coeducació, que en aquest cas en algunes cultures és molt important, és bàsic, és molt important. Que a nivell institucional es té molt clar que ha de ser així, però que a nivell ciutadà, d'entitats i de ciutadans, no de la majoria però..., mm, no arriba, no s'entén i que amb una situació de crisi s'ha de treballar molt més encara. Aquesta és la meva opinió. I que és una qüestió de valors, i que si no es treballa, la convivència no pot funcionar, i que amb una societat democràtica és on s'ha d'anar. I cada vegada més, penso que la part de progrés social ha d'anar encaminada a treballar els valors que s'han de revaloritzar, s'han de posar al punt de mira perquè és molt important. Vull dir, el que ha passat recentment amb el tema aquests d'extremismes radicals, que és una cosa absolutament minoritària i sempre ho és, però genera molta por, genera molta crispació. La situació de Síria... Aviam, jo he estudiat ciències polítiques i el tema dels valors democràtics ho tinc molt clar, a nivell personal. (ADM26, agent administració local)

Des de l'experiència personal, des de la vivència de la identitat personal i la relació amb la cultura pròpia, i més allunyada i des les interaccions en igualtat de condicions, es pot entendre com en l'intercanvi es produeixen canvis i reflexions personals que donen lloc a altres formes de viure i comprendre la diversitat dels altres i la pròpia:

Jo crec que tots tenim una mica una... Una identitat multicultural, pluricultural... pluricultural. Tothom més o menys tenim una experiència, no? Doncs ningú té una puresa. La qüestió de les identitats culturals, doncs, és interessant a nivell personal també. Plantejar-te, doncs, quina és la teva dimensió a... Bueno, quantes identitats culturals identifies com a pròpies, no?, perquè... O com vius aspectes d'una altra cultura. (EDULIC6, agent serveis educatius)

Jo crec que sempre s'aprèn, el fet de contrastar i parlar i dialogar, sempre s'aprèn. (ENT26, agent comunitari)

Aquests canvis sovint requereixen processos que es produeixen de forma diferenciada, ja que en la infància són de tipus vivencial, inconscient i a partir de la relació i el joc, i en l'adolescència són a partir de processos d'identificació, de construcció identitària i de processos més reflexius que cal acompanyar. Les persones que ja han viscut molts anys de la seva vida tenen tendència a conservar per tal de mantenir equilibris, però dins de la comunitat també hi ha persones que participen de manera activa, altruista i desinteressada en tallers intergeneracionals, tot explicant les seves experiències vitals en relació amb el seu procés migratori (es tracta d'una experiència d'intercanvi generacional molt ben valorada pel centre educatiu i pels voluntaris de l'entitat).

Aparentment, el multiculturalisme està guiat pel postulat de la tolerància liberal i per l'atenció al dret de les comunitats a l'autoafirmació i al reconeixement públic de les seves identitats escollides (o heretades). Tanmateix, actua com una força essencialment conservadora. El nou culturalisme, així com l'antic racisme, ha estat orientat a aplacar els escrúpols morals i a reconciliar-se amb la desigualtat com una condició que desborda les capacitats d'intervenció humana. Tot plegat malgrat que l'origen de la teoria multicultural sigui clarament un moviment educatiu orientat a l'emancipació social a través de l'educació.

Carrasco (2001) subratlla la necessitat de definir la integració –o inclusió– sociocultural com un procés que implica un esforç adaptatiu mutu, tot i que cal ser conscients que el llenguatge de la integració amaga a la perfecció els límits imposats per la desigualtat social.

És important apostar per la interculturalitat, tot reconeixent que, tal com l'estatus socioeconòmic i el gènere, l'assignació cultural dels educands els ubica en espais socials restringits i els expulsa dels itineraris de prestigi i promoció social. En general, les persones immigrades es referencien des de la seva cultura d'origen. Els trets culturals acaben sent essencialitats, fixats en el temps i presentats de forma aïllada. També s'utilitzen els trets culturals per legitimar la desigualtat, no es pot legitimar la desigualtat per la diferència cultural.

L'educació intercultural és un punt de partida innegociable, atès que constitueix un suport per a la construcció d'identitats obertes i implica l'obertura cap allò indefinit. La interculturalitat és la matèria primera de l'acció educativa, n'és l'espai de realització. L'educació intercultural comunitària suposa la inclusió de la dimensió intercultural a les pràctiques educatives en el context de la comunitat.

La interculturalitat podria ser el lloc des d'on pensar el diàleg que l'educació ha de mantenir sempre entre la realització de la ciutadania, la igualtat d'oportunitats i la dimensió social de la identitat en la societat complexa en què s'inscriu. L'educació intercultural esdevé l'educació necessària per afrontar la complexitat de les societats contemporànies, perquè estableix un equilibri adequat entre l'atenció a les diversitats culturals i els continguts bàsics que articulen les societats. L'educació intercultural constitueix una eina per desenvolupar una pedagogia de la ciutadania en una democràcia renovada.

7.8.1. El discurs intercultural: identitat i reconeixement

La cultura s'entén com a xarxa simbòlica i com una pregunta sobre les semblances i les diferències humanes. La diversitat no constitueix un ideal ni un projecte, sinó la matèria primera de què estem fets, malgrat que en aquesta diversitat la cultura pròpia canvia i les identitats es van conjugant:

Clar, veure que la cultura tampoc és un fet tancat sinó que és viu... (ADM2G6, agents administració local)

¿Ostras no? ¡Se parecen mucho! Porque yo tengo un profeta, ah, pues sí. En aquest sentit després, doncs, sí. (ADM2G6, agents administració local)

En la intersecció d'aquesta diversitat és on es troba allò comú, allò que ens fa iguals, allò que vol ser la confluència de totes les societats humanes, allò que vol ser universal.

Després d'explicar que l'any 2011 es va produir un incendi al veïnat i que hi va perdre la vida una nena de l'escola, la persona representant del centre educatiu explica que es va generar, com a reacció, un sentiment d'unió i de solidaritat que va unir la comunitat:

Sí. I, bueno, i que tot... I després també aprens que tots som mares i pares igual, jo sóc mare i sóc igual que la mare àrab, saps?, vull dir que... (EDU16, agent centre educatiu)

Cal que es creïn espais de reconeixement i valoració de les singularitats. Un reconeixement de vegades és una aproximació, un gest, compartir i visibilitzar les diversitats en l'espai públic i que formin part de la integració dels diferents aspectes de la cultura en la identitat:

Perquè els nanos de la zona, doncs, reconeguïn la seva identitat, la posin en valor, perquè la llengua amaziga també és una llengua minoritzada en els seus països respectius, i aleshores, mm... Jo he trobat... encisador veure la reacció dels nens... quan senten que... poden reconèixer [que] allò que parlen a casa o les vivències, els costums culturals que han viscut al seu país. (EDULIC6, agent serveis educatius)

7.8.2. El saber dels professionals al voltant del discurs de la interculturalitat

En el discurs de les persones professionals i tècniques s'observen sabers que orienten la pràctica. Una persona entrevistada parla i exemplifica els diversos models d'integració, i en el seu discurs es constata que, malgrat conèixer la teoria, es poden desenvolupar pràctiques basades en models assimilacionistes:

Bueno, perquè jo crec que França, que hi ha coses que ha fet molt bé, no?, des de la integració, però la integració ha estat com negant l'origen d'aquestes persones, no?, i això tampoc es pot fer. (EDUTS6, agent serveis educatius)

Els hindús allà, els magrebins allà... *Si es convivença...*, però cadascú a casa seva. Que per això d'alguna manera la interculturalitat pretén lo diferent, no?, és des del respecte cultural a l'altre, però també que ells assumeixin les coses bones de la cultura de... de... d'on arriba, no? Això és... Això no ho pots fer. No ho pots fer si realment a la comunitat no hi han certes coses, no? Igual que es posen *mezquitas*, igual que es poden fer festes populars

que... estigui tot, no?, tot estigui dins, que tot valgui, no?, d'alguna manera. (EDUTS6, agent serveis educatius)

En línies generals, avui els diferents models teòrics coexisteixen i es complementen amb les diverses accions educatives que integren una perspectiva intercultural. És a dir, no hi ha hagut, com podria semblar a partir d'un criteri històric, un procés gradual des de les primeres aportacions de l'assimilacionisme fins a la introducció plena de la interculturalitat en les institucions educatives, sinó que es produeix una convivència de pràctiques que responen a la diversitat de models (Marí, 2007).

El discurs acadèmic ha impregnat el discurs de les persones que treballen en l'àmbit tècnic i en la pràctica. El discurs sobre la interculturalitat educativa és present en particular en el discurs de la persona que té la tasca d'introduir en l'àmbit educatiu i comunitari els criteris i estratègies per a l'aprenentatge de la llengua, i de difondre la interculturalitat en el context educatiu i comunitari des de l'administració local:

Perquè jo penso que és..., és clau i que és molt important, poder treballar... No és la nostra feina perquè, ja et dic, fem gestió, que sí que incorpora aquests valors... aquests valors... Però a nivell personal, jo penso que és clar que també s'ha de treballar. Incorporant, a més a més, les vivències de tothom... I que s'ha... I que s'ha d'entendre la persona que, el que ho expressa, eh..., se l'ha d'ajudar a integrar-ho, no se l'ha de castigar perquè ho expressa, perquè per desgràcia... els que ho expressen són menys dels que ho pensen. (ADM26, agent administració local)

I reconèixer-se amb... I de passada, doncs, reflexionar, doncs, sobre què és la identitat, quines identitats tenim, sobre la qüestió de les noies, de la participació cultural, etcètera. Això va donar com a... Va ser una experiència molt positiva, a nivell educatiu amb els nanos que va tenir com a producte, doncs, l'elaboració d'un còmic per part dels alumnes en què, bueno, que contribuís a visualitzar, doncs, la seva cultura com... en positiu, no? Com una realitat que... (EDULIC6, agent serveis educatius)

O sigui, per tant, aquest... La idea de treballar la interculturalitat perquè, doncs... Que hi hagi aquest reconeixement, el Departament, en general, està... en aquesta línia. Intenta afavorir un model intercultural i plurilingüe, mm... De reconeixement de les llengües d'origen, val? El model teòric, jo crec que és bastant impecable. El pràctic és: estem trobant les limitacions de... de l'extensió i també a vegades del, del... del tarannà del personal. No, no sempre

tothom és tan obert, ni uns ni altres, no? En el sentit que jo crec que s'intenta a tot arreu...
(EDULIC6, agent serveis educatius)

Des de la pluralitat, l'educació ha de poder donar compte de la cultura i assumir la seva diversitat. Si bé ningú, o gairebé ningú, ja no dubta del valor de la pluralitat, la seva articulació en les societats globalitzades segueix sent una qüestió complicada, potser perquè les qüestions de la cultura no són –o no són principalment– les que dificulten el pluralisme ideal, sinó que ho són les que tenen a veure amb la representació social, els drets de ciutadania, de reconeixement i de reciprocitat, que al seu torn determinen les conflictivitats de la convivència (Marí 2016, 43).

7.8.3. Percepcions professionals i personals, coneixement i reconeixement

Conèixer la diversitat de l'altre i explicar alhora la nostra cultura, la nostra manera de viure, així com posar en joc les diversitats implica un coneixement mutu previ al reconeixement, en un procés de diàleg constant. En aquest diàleg es construeix el coneixement mutu i el reconeixement.

Llavors nosaltres explicàvem... I: "Ah, bueno, ¿y los vigiláis?", "No, claro, y dormimos con ellos". Vull dir que no... I llavors, i escolta, ha augmentat el tema d'anar a colònies una barbaritat. (EDU16, agent centre educatiu)

A veure, no sé. No sé, jo et puc dir des de la meva experiència, ara amb l'assignatura de valors a quart jo estic donant el tema de la multiculturalitat i, de fet, un dels exercicis que vaig fer amb ells va ser posar-nos en rotllana i mira..., en diferents cultures expliqueu cadascuna... perquè potser nosaltres pensem que de l'altre aquí sabem molt però al ser oient potser no ho saps. Els magrebins es van quedar molt assabentats de moltes coses que vem dir els cristians, bueno, que hi ha gent de Sud-Amèrica que són molt cristians i expliquen i tot això. Això va ser a mi una de les coses que em va sorprendre, perquè vèiem moltes coses que no sabíem. ¿Y por esto se celebra la Navidad? ¿Y por esto la Semana Santa?... I tot això ho van agrair. Perquè potser a casa no li deixen. (EDUG26, agent centre educatiu)

En els exemples anteriors s'esmenta el fet d'explicar i entendre diversos aspectes de la cultura i veure les confluències que es poden produir. El darrer exemple fa referència concreta al fet religiós. Recerques recents subratllen la importància de no excloure taxativament el discurs religiós de la pràctica educativa, i destaquen la seva rellevància en

la construcció identitària dels col·lectius i les famílies per a qui la religió representa una font de sentit espiritual.

La formació al voltant de la interculturalitat educativa es tradueix en pràctiques de reconeixement:

I aleshores, doncs, és clar, fem formacions per suport lingüístic, per fer, doncs, esdeveniments culturals i, clar, tot això ens ajuda i ens enriqueix i aleshores, no sé... Hi ha setmanes que les dediquem a la llengua materna, per exemple, i aleshores es fan exposicions i murals a l'aula i això ja és una mica, la LIC nostra, no? Aleshores, veure que sí, realment totes aquestes formacions, doncs, ens ajuden. (EDU26, agent centre educatiu)

Aquest exemple copsa l'experiència relatada per una persona del centre educatiu sobre la tasca d'una persona LIC, que és qui té l'encàrrec professional d'apropar els principis de la interculturalitat als centres educatius.

Els contactes amb persones de procedència cultural diversa i en processos de construcció identitària complexos ens obren la mirada cap a nosaltres mateixos, cap a altres indrets i altres formes de viure del veïnatge universal. Si tenim la disposició i l'obertura necessària, en la trobada amb l'altre –un cop superat el primer moment de comprensió dels codis– hi ha possibilitats de canvi, transformació i enriquiment personal mutu:

Bueno, per mi és... Jo em sento còmoda en aquest sentit, perquè, perquè, m'ho crec, no? Entenc la importància de... de la interculturalitat i... I tot i que ja sé que a l'hora de la pràctica, a vegades, doncs, no és tant com ens agradaria o que hi ha dificultats, però personalment em trobo còmoda, treballant per aquests objectius, perquè els comparteixo. Vull dir que en aquest sentit, el marc que ens ofereix el Departament i que des d'on es treballa em sembla molt correcte i el comparteixo. Per tant, m'hi trobo molt bé. En aquest sentit. Una altra cosa és que m'agradarien moltes altres coses, no? I que el treball, va, però quan veus els nens/es, és... són un amor. Jo ahir, per exemple, vaig estar en una escola que..., que estem..., que jo estic promovent que els mestres utilitzin, doncs, estratègies per a l'expressió oral, no? I ahir els vaig anar a veure, i els vaig estar parlant i, clar, una classe, doncs, que qui no és a... Una nena que l'havia vista l'any passat, que fa un any i mig que està aquí... i ja parla un... No parla molt, perquè parla amb castellà generalment, però clar, com que estava en una situació de fer un joc de rol en català, parlava una monada, no? I tots els altres, i un parell de nenes xineses... Doncs, en aquest cas, ah... Està bé. Veure l'evolució i aquesta varietat i aquesta riquesa. (EDULIC6, agent serveis educatius)

Des de l'àmbit professional, des de la proximitat als centres, programes i recursos per a l'aprenentatge de la llengua, des de la introducció dels principis de la interculturalitat, aquesta professional mostra la seva adhesió al projecte i expressa la seva satisfacció pel fet de difondre i treballar per als objectius del projecte. Aquesta persona duu a terme una tasca d'assessorament lingüístic i sobre els principis de la interculturalitat educativa, i el seu discurs és el més proper al discurs teòric de tota la mostra de persones entrevistades (fet que ja es posava de manifest en l'anàlisi conceptual del mapa de núvols).

7.8.4. Percepcions i valoracions professionals i personals, i conflictes

La situació de la immigració s'inscriu en una problemàtica que, a més d'un conflicte cultural, té a veure amb qüestions socials, econòmiques, polítiques i d'ordre ecològic. En els apartats anteriors ja he fet referència explícita a la realitat socioeconòmica del context, als resultats acadèmics, a la necessitat de distribució de l'alumnat, a la construcció de la por, a les percepcions sobre la poca interrelació d'algunes comunitats, a les desigualtats en general i a les desigualtats de gènere en particular, al tòpic de qui rep ajuts i a la participació baixa de les famílies. Aquests elements constitueixen les dificultats i els punts que poden generar conflicte, tal com es reflecteix en el node de relació *percepcions i valoracions personals i professionals i conflicte*. Carrasco (2001) subratlla la necessitat de definir la integració sociocultural com un procés que implica un esforç adaptatiu mutu, tot sent conscients que el llenguatge de la integració amaga a la perfecció els límits imposats per la desigualtat social.

Perquè jo penso que és, és clau i que és molt important, poder treballar... No és la nostra feina perquè, ja et dic, fem gestió, que sí que incorpora aquests valors, aquests valors... Però a nivell personal, jo penso que és clar que també s'ha de treballar. Incorporant, a més a més, les vivències de tothom. I que s'ha... I que s'ha d'entendre la persona que, el que ho expressa, eh..., se l'ha d'ajudar a integrar-ho, no se l'ha de castigar perquè ho expressa, perquè per desgràcia... els que ho expressen són menys dels que ho pensen. (ADM26, agent administració local)

La pobresa i la vulnerabilitat, com he comentat en parlar del context, poden esdevenir conflictives. Igualment, poden esdevenir conflictives les dificultats per a la promoció acadèmica dels joves i adolescents, la qual els permeti romandre en el sistema educatiu, així com la possibilitat d'incentivar i construir projectes personals i acadèmics viables. Val

a dir que en el context de l'estudi de cas ha augmentat el nombre d'alumnes que poden continuar els seus estudis. Cal, doncs, incidir en les possibilitats de promoció personal i acadèmica i buscar les fórmules necessàries per possibilitar la construcció de projectes personals i acadèmics realistes.

Clar, nosaltres som un centre que tenim la dimensió del rendiment acadèmic..., està per sota del percentatge de les competències bàsiques, que és una prova objectiva. En les competències de quart nosaltres estem per sota de la mitjana de Catalunya, molt per sota. I estem per sota dels centres de la nostra tipologia, els centres C. El que passa és que avui dia hi ha molts centres amb l'etiqueta C, d'alta complexitat, però no tots són ben bé igual. És a dir, hi ha complexitat dins de la ciutat, hi ha dos centres més, però la diversitat ve donada per la diversitat d'ensenyaments que fan ESO, cicles formatius, batxillerat... Clar, són macrocentres, val? Però nosaltres, no. No som un macrocentre. (EDU26, agent centre educatiu)

Una situació greu, clar. Sí, sí. I aquí hi ha... Es generen moltes desigualtats. (EDUTS6, agent serveis educatius)

Pel que fa a la pressió assistencial en alguns sectors, a l'apartat sobre metodologia ja he explicat que vaig haver de renunciar a una entrevista amb l'educadora de Serveis Socials, perquè la data que em van proposar era massa llunyana per a la planificació de la recerca.

T'enfrontes a la persona que tens al davant, vale? La primera que t'atén. Llavors això implica una tensió, a part de la... del volum de feina, casos que s'atenen molt tard... O sigui, és que és tot, no? És una... un cercle. La gent agafa baixes... perquè es posa malalta. (ESS16, agent educació local)

Malgrat que existeix una tasca de planificació de l'atenció social i educativa coordinada, col·laborativa, amb un reconeixement mutu dels encàrrecs dels diferents professionals, el cert és que la dialèctica de la realitat –com en qualsevol altre context– no queda exempta de lluites i conflictes. La persona que ha esmentat les dificultats de participació s'expressa de la manera següent:

Aquesta voluntat política està molt relacionada, penso, eh?, és una opinió personal, amb la por. Amb la por de no saber conduir aquests tipus d'espais d'interacció social i que d'alguna manera reflecteixin o es converteixin en nuclis que evidencin aquest clima, diguem-ne, o, a

priori, aquestes problemàtiques d'arreu de convivència que hi han. (ESS26, agent social local)

Altres evidències que es recullen són els relats. En l'apartat en què feia referència a la convivència he parlat de la por i la poca relació amb determinats col·lectius:

Llavors, la por que tenim nosaltres i la no necessitat que tenen ells de relacionar-se, perquè ja tenen relacions a la seva cultura... (EDUTS6, agent serveis educatius)

Tal com he assenyalat a l'apartat anterior, els conflictes bèl·lics, els atacs a països com l'Iraq, Síria o l'Afganistan, i l'amenaça gihadista poden agreujar el tancament identitari i les relacions de confiança dels col·lectius en el marc de la comunitat. Es registren situacions de tancament en les identitats de partida i postures assimilacionistes en les relacions interculturals:

Y tú sigues viendo al padre que el año pasado te vino a ver y no se ha preocupado, en todo un año, en haber aprendido... ni a decirte buenas tardes. Entonces sabes que tú intentas hacer una integración que ellos no la quieren. Ellos siguen en su mundo, en su círculo... Por mucho que tú les quieras abrir, ellos no lo hacen. Entonces, bueno, pues te encuentras con que siempre es el muro, y yo creo que todos, en general, muchas veces estamos perdiendo el tiempo y el dinero en algo que siempre nos topamos con una pared. Pienso, ¿eh? (ENT36, agent comunitari)

Entonces, claro, la Administración en parte –vamos a dejarlo– no tienen culpa porque ellos le piden algo que ellos no se lo pueden aportar, pero claro así les dan las ayudas y a otras personas, no. (ENT36, agent comunitari)

I després també, l'altre nivell de parlar amb persones sobretot d'un perfil de gent més gran, de cinquanta-cinc cap a dalt, sí que ja no hi ha aquesta, aquesta visió que puc donar, que tinc jo. També tinc el meu bagatge personal, però hi han, a nivell de carrer, jo he vist comentaris, grups que parlen i allò, i sobretot en aquest perfil que et dic, de cinquanta-cinc cap a dalt, i no hi ha... O sigui està una tendència cap a baix, o sigui de... No... Cap a l'exclusió social. (ESS26, agent social local)

Cal escoltar i acompanyar la comunitat, i facilitar l'escolta activa, especialment dels joves i els col·lectius que es poden sentir en una situació d'exclusió per les desigualtats que es generen. Sovint les institucions i les propostes d'acompanyament, per més bones

intencions que tinguin, poden partir d'actituds paternalistes i pensar que ja saben què els passa i quines són les seves necessitats.

Quan a les diferències culturals se'ls atribueix la causa de conflictes produïts per un suposat "xoc cultural", la realitat no sol reflectir les situacions socials, les desigualtats i les exclusions des d'on sorgeixen els conflictes i els processos d'interacció entre individus i col·lectius (Marí 2007, 52).

El desenvolupament de la interculturalitat ha de considerar l'educació en l'actualitat com una possibilitat d'articulació d'espais de "vida en comú" i de participació social, amb independència de l'origen cultural i identitari de cada individu. Aquesta perspectiva intercultural de l'educació implica posar en joc la complexitat de les societats actuals, l'articulació del binomi *societat-cultura* i l'aposta per referents de validesa universal.

És cert que les societats jeràrquiques de tots els temps han establert categories diferenciades i permanents entre les persones, i és per això que els criteris discriminatòris vigents tenen un condicionament històric, com també les legislacions antidiscriminatòries (Carrasco 2001, 122). Les formes de vida i el model de convivència actuals ens han portat, en un cert sentit, cap a un model pluricultural on hi ha presència de persones de totes les cultures, però on cadascú viu en la seva comunitat i en mons allunyats, de manera que es construeixen espais i circuits homogenis amb poca barreja.

El paper de l'educació s'ha de pensar més enllà de l'atenció especialitzada a les persones definides com "culturalment diferents". L'educació intercultural ha de possibilitar la inclusió i la promoció social i cultural a l'interior de les societats multiculturals complexes.

A continuació, i per tancar aquest apartat a mode de conclusió, proposo una classificació de les condicions i les actuacions que afavoreixen i dificulten la planificació i el desenvolupament de recursos educatius per a la interculturalitat i la inclusió social i educativa, objectiu a partir del qual he dut a terme la recollida i l'anàlisi de les dades.

7.9. Com a conclusió del capítol. Interpretació dels resultats de l'estudi de cas

En aquest resum es fa una breu síntesi-interpretació per respondre a aquests dos objectius de la tesi:

- Identificar quines són les condicions i actuacions que afavoreixen o dificulten la planificació i el desenvolupament de recursos educatius per a la interculturalitat i la inclusió social i educativa en la comunitat.
- Explicar com s'articulen les diferents administracions públiques i altres agents de la comunitat per tal de donar resposta als reptes i objectius de la inclusió social i educativa en un espai-territori concret on se situa l'estudi de cas.

Un cop realitzada la codificació, l'anàlisi dels resultats i la interpretació de les dades, es conclou que es donen actuacions i condicions que afavoreixen el desenvolupament de recursos educatius per a la interculturalitat i la inclusió social i educativa en la comunitat i condicions que dificulten aquest procés.

Com a actuacions orientades a la inclusió social i educativa, s'han assenyalat un important nombre d'activitats, projectes i propostes que es planifiquen i es porten a terme a les institucions i les entitats i en l'àmbit comunitari. La planificació d'aquestes propostes és fruit de la tasca conjunta, del lideratge, del treball en xarxa i de la implicació de la comunitat amb la finalitat de donar resposta a les necessitats educatives en el marc de les institucions educatives i en la comunitat. Alhora, aquestes propostes estan condicionades per les polítiques i per les línies d'actuació per a la integració.

Les condicions s'entenen com influències sistèmiques que afecten el desenvolupament de l'educació i de la interculturalitat educativa en el context institucional i en l'àmbit de la comunitat. En la interpretació de les condicions, s'ha incidit en aquelles categories que s'han presentat de manera reiterada i que a la vegada requereixen una mirada contínua i permanent per orientar accions pràctiques.

7.9.1. Actuacions i condicions que afavoreixen el desenvolupament de recursos educatius per a la interculturalitat i la inclusió social i educativa

a) Creació i manteniment d'activitats educatives per a la inclusió en el marc escolar i extraescolar

Les activitats extraescolars i, concretament, l'estudi assistit han estat una referència molt repetida per part dels agents locals i dels centres educatius. Es porten a terme mesures per afavorir l'existència d'alternatives de lleure educatiu dirigit i voluntari. Aquí se'n presenta una mostra; no es tracta d'una presentació exhaustiva d'aquestes activitats referenciades en les converses amb els diferents agents.

Activitats escolars i extraescolars
Activitats tutorial i de convivència en l'àmbit educatiu Acompanyaments, mediacions des dels centres educatius Activitats en els centres en el marc dels plans educatius d'entorn Activitats d'intercanvi intergeneracional Coordinació i treball conjunt amb l'Administració Projectes per acostar l'esport a infants i adolescents El centre educatiu obert diàriament de 5 a 10 i els caps de setmana Formació i assessorament de la professional LIC (Serveis Educatius) Treball des del reconeixement i la construcció de la identitat Treball de coneixement de la llengua materna Formació per fer les activitats competencials
Planificació d'activitats que impliquen diferents agents de la comunitat
Flexibilitat per generar iniciatives (aprenentatge de la llengua per a mares, en el centre educatiu) Centres educatius, serveis de la ciutat, entitats del tercer sector Col·laboració amb la programació d'entitats de lleure del tercer sector Oferta d'activitats formatives: aprenentatge de llengües i informàtica Activitats conjuntes amb el centre educatiu: escola de pares Programes específics que l'Administració vehicula a partir de l'espai formal Activitats lúdiques i artístiques Activitats de conscienciació sobre drets en l'àmbit de la comunitat Creació d'equipaments amb activitats (biblioteca) Activitats pensades per ser eines de relació: activitats intergeneracionals Suports des de l'Administració, beques i ajudes, establiment de criteris al centre educatiu

b) El Pla educatiu d'entorn

En el context de l'estudi de cas existeix un fort sentiment de treball compartit que dona sentit a la pràctica i fomenta les relacions de treball conjunt. La gestió del Pla d'entorn, des de l'any 2005, ha tingut repercussió educativa directa en la població. El Pla educatiu d'entorn serveix d'eix per articular accions contextualitzades.

c) Gestió educativa, corresponsabilitat i treball en xarxa

La coordinació i el treball conjunt entre els diferents actors confereix sentit a les pràctiques. Dintre de les cultures i professions dels diferents agents que participen de la planificació i el desenvolupament de l'educació en un context determinat, es comparteixen propòsits, finalitats i objectius. Encara que existeixin cultures, responsabilitats i encàrrecs professionals diferenciats, el treball en xarxa condiona positivament la gestió de les polítiques educatives en el municipi.

d) Implicació del tercer sector

L'aposta conjunta dels diferents agents ha estat el treball per acompanyar i afavorir la planificació i el desenvolupament de recursos educatius des de la mirada global de comunitat, tenint en compte la realitat.

La darrera crisi ha implicat la recerca de solucions creatives a les necessitats socials i educatives per part dels centres i del context comunitari. Així mateix, s'ha comprovat la presència i la tasca socioeducativa, en el context de l'estudi de cas, de les entitats del tercer sector, tal com està succeint arreu del territori –tal com indica la Taula de Participació Social (TPS), que representa més de tres mil entitats de l'acció social de Catalunya. Els centres educatius han buscat els suports de l'administració local i al mateix temps dels agents del tercer sector, que han aportat recursos, professionals i suports. És un model de gestió que combina els recursos públics amb la presència de recursos de fundacions i organitzacions. Quins avantatges i inconvenients planteja aquest model de gestió que s'està implementant?

La TPS aglutina entitats que aporten la seva acció en diferents àmbits socials i educatius. Per construir pràctiques i orientar polítiques eficients cal acabar de veure com es conjuga

la convivència del model institucional amb l'acció de les entitats del tercer sector. En l'estudi de cas es posa de manifest la necessària complicitat dels diferents actors. Calen més polítiques socials de l'Administració, del tercer sector i de la ciutadania compromesa.

e) Formació continuada

Les polítiques d'austeritat han tingut efectes en aspectes fonamentals del dia a dia dels docents. Per exemple, s'ha descuidat la formació, però, malgrat això, els docents han creat resistències i, per tant, no es pot afirmar rotundament que l'abandonament d'aquesta qüestió fonamental hagi tingut únicament efectes negatius.

En el context educatiu s'ha fet formació per a l'acollida, aprenentatge de la llengua, acompanyament, inclusió i transferència sobre interculturalitat educativa. En general, les persones que treballen en el context educatiu tenen incorporada en la pràctica la mirada que aporta la formació intercultural. En interrogar-los sobre la formació en interculturalitat educativa, els agents del sistema educatiu responen que han rebut formació en educació emocional i educació en valors. Cal continuar fent pedagogia sobre la gestió de les relacions interculturals comunitàries i expandir els sabers al voltant de la interculturalitat a altres espais i sectors de la comunitat.

A continuació faig una breu síntesi sobre les condicions i les influències sistèmiques que afecten el desenvolupament de l'educació i de la interculturalitat educativa en el context institucional i en l'àmbit de la comunitat.

7.9.2. Condicions que dificulten la interculturalitat i la inclusió social i educativa i que constitueixen reptes per aconseguir-les

A continuació es presenta una síntesi de les condicions que han aparegut a les dades recollides de manera reiterada i que s'han indicat i evidenciat en aquest capítol. Es comprova la coincidència temàtica i d'algunes dificultats que es presentaven a l'*Informe sobre la integració de les persones immigrades a Catalunya 2015* (l'any 2013 es va fer el primer), que és un informe exhaustiu confeccionat per persones del món acadèmic i empreses consultores sobre l'evolució de la gestió de la integració de les persones novingudes que posava de manifest que pot haver-hi un procés d'integració segmentada. La coincidència amb els resultats de la recerca reforça la validesa de les dades i la coherència del plantejament, del desenvolupament i dels resultats de la investigació.

a) El context socioeconòmic

La pobresa i la desigualtat impedeixen el desenvolupament econòmic i destrueixen els projectes col·lectius; la precarietat i l'empobriment de les classes treballadores ens porten a escenaris que semblaven haver desaparegut. La recuperació és conjuntural i la pobresa i la desigualtat són estructurals. Calen polítiques socials decidides de l'Administració (de redistribució de recursos, renda garantida de ciutadania aprovada...), del tercer sector i de la ciutadania compromesa.

b) La igualtat d'oportunitats. Igualtat d'oportunitats i gènere

Existeixen dificultats per aconseguir les condicions que permetin una mínima situació d'igualtat d'oportunitats. Els diferents actors han fet referència al concepte de *gueto* i a la necessitat de treballar per la distribució de l'alumnat de manera més homogènia en els centres de la zona. La família pot tenir un paper clau en la millora de la igualtat d'oportunitats.

En els resultats de les avaluacions de les competències bàsiques que es realitzen a tot el sistema educatiu, en el nostre context, un 60% de l'alumnat de primer d'ESO no supera les proves de competències bàsiques de 6è; en altres entorns les dades poden estar al voltant del 15% o del 20%. Més que les dificultats culturals, tenen repercussions les desigualtats socioeconòmiques i les diferents expectatives que dipositen les famílies en relació amb la promoció personal, acadèmica i professional que pot oferir el sistema educatiu. Caldria qüestionar també si l'instrument és adequat per avaluar els aprenentatges de l'alumnat en aquestes condicions.

La distribució de l'alumnat no és una problemàtica exclusiva del territori on es fa l'estudi de cas, des de la mateixa Administració s'han plantejat directrius i experiències per aconseguir la distribució de manera heterogènia en tots els centres –públics i concertats. Incidir en la redistribució de l'alumnat per reduir la concentració d'alumnat de les diverses procedències geogràfiques o culturals és una tasca pendent, també a escala del sistema educatiu.

Si bé és cert que hi ha centres que han fet de la necessitat virtut i han construït experiències amb un alt potencial educatiu, es requereix una tasca decidida i intensa i en general es fa

diffícil aconseguir resultats educatius que estiguin dintre dels resultats estandarditzats en el marc de l'estudi de cas.

En determinats sectors de població adulta els nivells educatius són baixos, i això comporta precarietats diverses, fragilitat familiar, feines precàries, manca d'oportunitats i, a la vegada, baix rendiment educatiu dels infants.

Cal continuar treballant des de les polítiques integrals per la igualtat d'oportunitats educatives. Determinats contextos requereixen plantejar plans integrals i singulars que incloguin la intervenció educativa i social.

Les polítiques socials i educatives per a la integració i la inclusió tenen la funció d'impulsar la igualtat d'oportunitats responent a les necessitats socials i educatives i propiciant la construcció de capital humà.

El gènere ha condicionat doblement la igualtat d'oportunitats. En el terreny de la pràctica se segueixen generant dificultats en el col·lectiu femení que poden condicionar l'accés a drets, desitjos i oportunitats socials i educatius.

c) La llengua, la comunicació i les relacions interculturals

A la comunitat on es desenvolupa l'estudi de cas, els intercanvis en algunes ocasions es viuen de manera conflictiva i problemàtica. El domini del registre lingüístic limita la participació. Cal habilitar espais de trobada, ja que aquests espais són potencials espais de coneixement i reconeixement cultural i personal.

El desconeixement del codi de comunicació, de la llengua de comunicació, representa un important handicap en els apropaments que fan les persones en el context. No dominar el codi lingüístic impossibilita la comunicació més bàsica.

Calen propostes imaginatives per fomentar els intercanvis i l'aprenentatge de la llengua, sense que això signifiqui l'assimilació i pèrdua d'aspectes identitàris essencials, i afavorir els intercanvis comunicatius en diferents registres.

d) La família, construir oportunitats de trobada

Les condicions adverses en la infància poden tenir repercussions i un cost a llarg termini en les persones adultes que seran els infants. Per tal que les dificultats de comunicació no impedeixin una comunicació eficaç per entendre el sentit de les pràctiques educatives, cal assegurar la comprensió, el coneixement i el diàleg amb la família. Els diferents agents han de possibilitar aquest diàleg (Llevot i Bernad 2016; Martínez 2012). A l'*Avaluació dels plans educatius d'entorn 2005-2009* (Blasco i Casado 2011), ja es posava de manifest la importància d'acostar les famílies als espais educatius. Hi ha societats, i en la societat en general, en què s'estan produint canvis significatius en l'estructura familiar i de vegades s'han de restaurar llaços trencats entre generacions.

Cal buscar metodologies i propostes imaginatives per reforçar l'acompanyament, la presència i la implicació per part de les famílies. Cal saber què vol dir *incrementar la participació de les famílies* i treballar i generar expectatives recíproques en el context escolar.

e) conflicte global i por

A partir de les situacions contextuais i de l'amenaça terrorista s'ha fet present la narrativa de la por; el conflicte global amb tota la seva complexitat pot condicionar la convivència. En el marc del discurs multicultural, la referència a la identitat únicament té sentit si es pensa en termes de comunicació i d'intercanvi.

f) Ciutadania, convivència i participació

Des de la comunicació intercultural, es fa necessari continuar incidint en la importància de la mínima comprensió mútua, que es dona a partir dels diferents espais de trobada. Com ja hem assenyalat, el context actual està contribuint de manera poc favorable a la construcció d'aquests espais de trobada i està propiciant tancaments identitaris, tant de les persones de procedència i cultura diversa com de les persones que fa més temps que són en el lloc.

Reforçar el sentiment de vincle cívic entre ciutadans amb els quals es comparteixen projectes comuns requereix propiciar les formes de construcció de la participació

especialment en persones i col·lectius amb dificultats més grans a causa de les dificultats comunicatives i lingüístiques. La participació s'aprèn en la pràctica.

Lluitar per una societat millor és lluitar per una societat en la qual les persones se sentin "incloses", sigui quina sigui la seva posició ideològica, la seva opció de gènere, el seu origen, les seves creences i la seva edat o manera d'entendre la vida.

Es fa necessària la creació d'espais de relació entre minories i majories que exerceixin de recordatori de tot allò comú, així com la possibilitat de treballar per una ciutadania compartida i per consolidar una adscripció identitària més enllà de les identitats específiques. Igual que la relació amb les oportunitats socials i educatives, la relació amb la llengua condiona l'arrelament i la pertinença. L'aprenentatge d'una llengua és un procés complex que s'aconsegueix a partir dels acostaments de les necessitats mútues, del coneixement i reconeixement de les diversitats i el respecte per la diversitat de l'altre. Per poder fer aquests apropaments, les persones no s'han de constituir únicament com a usuaris de serveis, sinó que s'han de sentir part activa de la comunitat

Per finalitzar, a partir de les dades, de les evidències analitzades i de les relacions establertes respecte al segon objectiu, explicaré com s'articulen les diferents administracions públiques i altres agents de la comunitat per tal de donar resposta als reptes i objectius de la inclusió social i educativa en un espai-territori concret on se situa l'estudi de cas.

En general, l'Administració ha aplicat les polítiques per a la integració i la inclusió de la població emigrada seguint els marcs normatius i les recomanacions dels diferents plans i programes i ha mostrat disposició per cercar-hi solucions i per acostar els recursos per a la inclusió social i educativa de la població i de l'alumnat.

La normalització ha estat un principi derivat dels plans i de les polítiques que s'han seguit en el context de l'estudi de cas. Existeix l'exemple d'un recurs específic que es va crear amb el propòsit de fer de suport a l'acollida i la inclusió social i educativa que paradoxalment ha estat un recurs molt ben valorat. En la recollida de dades, ha estat una categoria a la qual han fet referència els representants dels tres àmbits.

Com ja hem assenyalat, malgrat els suports de l'Administració, també s'ha hagut de recórrer a instàncies de la societat civil i de la ciutadania i als representants del tercer sector per donar resposta a necessitats emergents. L'augment de consciència i sensibilitat, tant per part de la població en situació de vulnerabilitat com per part de la societat civil, que de manera reactiva ha generat respostes des del sentit cívic i l'altruisme, és un valor que cal continuar reconeixent com a resposta d'implicació de la ciutadania crítica i participativa.

Les polítiques aplicades han tingut un efecte protector i han generat actuacions i metodologies de treball que han seguit estimulant el treball conjunt a l'hora d'afavorir les condicions per a la inclusió educativa en el context intercultural comunitari.

En general, en el context de l'estudi de cas, es posa de manifest com l'administració local i l'administració educativa es fan costat i es donen suport mútuament, els centres senten i valoren aquest suport que realitza l'Administració, les entitats estan en diàleg amb l'Administració i les institucions, des del compromís i la implicació, remant en la mateixa direcció en el dia a dia per acostar el discurs i les pràctiques que han de donar resposta a la interculturalitat educativa en la comunitat. El discurs de la interculturalitat educativa en el context comunitari ha propiciat la mirada conjunta i ha conferit sentit a les pràctiques.

Malgrat els resultats aconseguits i la prevenció realitzada, cal continuar treballant des de polítiques socials i educatives per a la inclusió i la integració en els contextos interculturals comunitaris.

Les polítiques multiculturals haurien de tenir la funció de garantir la plena participació social de les persones més enllà de la identitat, precisament a partir del reconeixement de la identitat per assegurar la igualtat d'accés als recursos socials (Marí 2007, 94-95).

És evident que el Pla educatiu d'entorn ha generat una estructura de participació conjunta entre els diferents agents socials. La construcció d'aquesta estructura és una virtut del model i de la implicació de les persones en la gestió.

CAPÍTOL 8. Conclusions i propostes de línies d'actuació

“Allà on creix el perill creix també el que ens salva.” (Hölderling)

En la primera part s'ha construït un marc teòric sobre el context global, les polítiques socials i educatives per a la integració i la inclusió des de la interculturalitat educativa i la comunitat que ha permès la construcció posterior del plantejament per a l'anàlisi de contingut dels plans per a la immigració i la ciutadania. Així mateix, la recollida de dades a partir de les entrevistes en el context de l'estudi de cas ha servit per donar resposta a les hipòtesis i els interrogants de la recerca en el marc de la recerca qualitativa.

En la segona part, com es posa de manifest a partir de l'anàlisi documental dels plans i programes que han orientat les polítiques per a la integració social i educativa a Catalunya, s'observa que els principis teòrics tenen repercussions en la construcció de les polítiques i dels plans i programes. Alhora, s'aprecia que l'ús dels conceptes i les categories per analitzar els plans i les entrevistes realitzades per a l'estudi de cas estan alineats.

8.1. Recapitulant: polítiques, plans i estudi de cas

Després d'analitzar el discurs teòric sobre la interculturalitat educativa, les polítiques socials i educatives per a la integració i la inclusió desplegades a Catalunya i el paper de la comunitat en la construcció de les polítiques socials des de la mirada de la dimensió intercultural comunitària amb la finalitat d'analitzar els recorreguts i processos per acostar-nos, des de la reflexió, als tècnics i a les persones que situen la seva tasca en el dia a dia per aportar elements per a la reflexió i per a la millora, es pot donar resposta a la hipòtesi o supòsit de treball inicial:

- Es pot determinar el grau d'efectivitat que tenen les teories i les polítiques educatives interculturals en els contextos interculturals comunitaris tot analitzant els discursos sobre les polítiques i les condicions que afavoreixen i dificulten la gestió de la inclusió i de la interculturalitat educativa tenint en compte els documents que les representen i la veu dels diferents agents que se situen en l'acció pràctica quotidianament.

En el capítol 6 es presenta l'anàlisi de documents i la interrelació de les diferents fonts que s'han analitzat per a la investigació i es descriu l'evolució conceptual dels plans per a la ciutadania i la immigració, que són documents que sorgeixen de les polítiques i a la vegada són els referents de les polítiques desplegades per a la integració i la inclusió de la immigració a Catalunya.

Mitjançant la codificació de les categories i les eines d'NVivo s'ha efectuat l'anàlisi dels documents (els plans generals per a la immigració i la ciutadania, els plans per a la interculturalitat i la cohesió social i les entrevistes transcrites), i es constata com l'evolució de les polítiques ha condicionat el discurs dels plans a la vegada que s'han anat introduint els conceptes i el discurs teòric. En el primer Pla interdepartamental d'immigració 1993-2000, les paraules que apareixien amb més freqüència són *immigrants* i *estrangers*. En el Pla de ciutadania i de les migracions: horitzó 2016 (2014), les paraules que apareixen amb més freqüència són *ciutadania* i *persones*. Aquesta evolució en l'ús dels conceptes expressa els canvis en les sensibilitats pel que fa a les maneres d'apropament a la realitat. El llenguatge construeix realitat i la realitat es construeix a partir del llenguatge.

De l'anàlisi de les paraules i conceptes més freqüents en les diferents entrevistes agrupades en agents educatius, agents de l'Administració i agents de les entitats, en l'àmbit educatiu formal els conceptes que apareixen amb més freqüència són *família*, *alumnes* i *centre*. La paraula *família* ha estat una categoria no esperada que ha aparegut amb força i amb una freqüència elevada. En l'anàlisi del discurs de la persona representant del Servei de Llengua, Interculturalitat i Cohesió Social, que té l'encàrrec d'acostar la teoria i els principis de la interculturalitat educativa als centres educatius i a la comunitat, prenen més centralitat les paraules i els conceptes *educatiu*, *llengua*, *d'entorn* i *interculturalitat*. En l'anàlisi dels agents representants de l'administració local les paraules més repetides són *barri*, *ciutat*, *recursos* i *famílies*. I en el discurs dels representats de les entitats la paraula més emprada és *persones*.

De l'anàlisi del conjunt de les dades codificades, a partir de l'índex de Jaccard utilitzat per comparar la semblança i la diversitat dels conjunts de dades, es pot concloure que la categorització feta i els discursos mantenen coherència en les diverses agrupacions obtingudes. En aquesta anàlisi també s'han posat de manifest les fonts que, per alguna causa justificada, apareixen de manera aïllada i allunyada de les fonts amb les quals

s'haurien d'agrupar; els motius d'aquest aïllament han reforçat la coherència de la codificació i de la interrelació entre discursos.

En relació amb el discurs escrit operen dos nivells de discurs diferenciats: el discurs intel·lectual, el corpus teòric al voltant de la interculturalitat educativa que va créixer de manera exponencial sobretot en els moments en què es va produir l'arribada de persones de procedències culturals diverses més nombrosa, i el discurs pragmàtic dels plans que orienta la pràctica. Entre aquests dos nivells de discurs es produeix permeabilitat.

Els intel·lectuals o acadèmics presenten el seu discurs interdisciplinari (antropològic, filosòfic, sociològic, educatiu), mostrant certa complaença, amb menys connexió amb la realitat. Les polítiques els fonamenten les eines ideològiques i apropen el discurs a la gestió. Se situen a mig camí i han d'operar amb els factors i recursos econòmics i les directrius normatives, els principis i les estratègies. Els pràctics estan en el dia a dia amb les persones i, en aquest dia a dia, es generen paradoxes que la mateixa gestió ha de situar en el context de les pràctiques.

En relació amb les pràctiques operen tres nivells de discurs diferenciats, tal com s'ha posat de manifest en l'anàlisi textual de les entrevistes:

- *Discurs de les entitats.* En el discurs i el registre de les entitats el discurs teòric és menys present; no hem trobat un discurs proper al teòric, exceptuant el de la persona representant d'una entitat que en la seva vida laboral havia estat professor i director d'un centre educatiu de la zona.
- *Discurs des de l'administració local.* És un discurs que barreja elements del discurs teòric, de la gestió i també de les pràctiques. Els tècnics i professionals tenen coneixements i s'apropen al discurs des del llenguatge de la gestió fent ús de la terminologia des d'un llenguatge intermedi (fan servir conceptes, criteris i elements diversos del discurs) de les normatives i les instruccions que provenen de les polítiques educatives.
- *Discurs de l'administració educativa.* Es fa un ús del registre lligat a la normativa, als continguts, a les pràctiques dels sistema educatiu i als plans per a la llengua i la cohesió social.

El discurs acadèmic és present en el discurs de les persones que se situen en el terreny tècnic i en les pràctiques, de manera gradual, exceptuant el discurs de les persones representats del tercer sector. Aquesta absència del discurs en els nostres agents no implica una generalització cap a tots els representants d'aquest univers, pot ser una absència en el discurs dels representants de la mostra triada. El discurs sobre la interculturalitat educativa és present especialment en el discurs de la persona que té l'encàrrec d'introduir en l'àmbit educatiu i comunitari els criteris i les estratègies per a l'aprenentatge de la llengua i de difondre la interculturalitat en el context educatiu i comunitari. El discurs teòric ha estat més permeable en els assessors i tècnics que en les persones que se situen en les pràctiques.

Cal apropar les aportacions dels *discursos més teòrics sobre la multiculturalitat i la interculturalitat*. Cal acostar el discurs teòric als sabers professionals i a altres àmbits fora de l'àmbit de l'educació formal.

En relació amb les actuacions que afavoreixen la gestió, les condicions que la dificulten i la gestió de la inclusió social i educativa, s'ha realitzat el recorregut de les evidències de manera exhaustiva al capítol 7.

En relació amb la subhipòtesi, s'ha pogut constatar que la complexitat de les actuacions necessàries per afrontar la planificació per a la inclusió educativa en el context intercultural comunitari requereix l'acció integrada d'actuacions i condicions socials múltiples. Es valora que, si bé no es poden fer generalitzacions, com en qualsevol recerca d'aquestes característiques, la metodologia emprada es podria aplicar en un altre context o situació similar per ajustar les accions i les necessitats emergents en relació amb el fet educatiu.

L'educació continua tenint l'encàrrec d'articular contextos educatius que afavoreixin la construcció de processos per assolir l'autonomia i la interdependència i la inclusió en la societat responent a les demandes d'una convivència no sempre exempta de complicacions i dificultats en els processos d'incorporació de les persones.

Es pot observar que el treball en xarxa dels diferents professionals actua com un dinamisme en favor de la comunitat que produeix sentiment de pertinença, crea comunitat i dóna sentit a les pràctiques. En el treball conjunt, els diferents agents es constitueixen en col·laboradors (*partners*) formant un tot en el conjunt de la comunitat educativa local.

Tots els agents en general manifesten interès per la tasca feta, malgrat que es fa referència a la complexitat del treball en xarxa sobretot quan implica diferents accions pràctiques que es complementen i s'han de fer de manera sincrònica per assolir els objectius proposats.

És més fàcil reconèixer la satisfacció en els professionals sobre el treball en xarxa quan es parla sobre accions entre professionals. En aquesta modalitat d'interacció sí que s'aprecia un elevat grau de satisfacció en el fet de compartir mirades, escenaris i acords. Aquesta seria la interrelació en el cas de les relacions entre els agents locals i els agents de l'administració educativa. S'observa un reconeixement mutu de les accions portades a terme des dels dos sectors, a partir del reconeixement pel suport rebut en el desplegament de les polítiques per a la interculturalitat educativa en la comunitat.

En el context de l'estudi de cas, no s'observen discrepàncies entre els discursos sobre les pràctiques dels actors de l'administració local, de l'administració educativa i dels representants de les entitats. No s'observen discrepàncies entre el dir i el fer, els diferents agents corroboren aquelles informacions sobre un altre membre de la xarxa. La saturació de les dades dóna fiabilitat i validesa a l'estudi.

La intervenció que es realitza des de les diferents polítiques socials, educatives i des de les administracions té repercussions evidents en la cohesió de la comunitat. És indubtable que entendre i construir la comunitat com una xarxa de relacions personals i professionals comporta dificultats, però l'esforç que pot suposar comprendre i fer realitat el model és proporcional als avantatges dels intercanvis de cultures, de coneixements, de la mirada conjunta cap a l'acció educativa.

Compaginar la convivència d'identitats culturals múltiples, entendre maneres de fer i buscar mecanismes objectivables en la distribució dels recursos és un encaix que no es pot ajornar. S'ha d'anar fent pedagogia intercultural comunitària per viure junts.

8.2. Dialogant amb els actors

Hem constatat en l'estudi de cas com es porten a terme els principis i els objectiu de la interculturalitat educativa en la comunitat i d'aquesta anàlisi hem extret les condicions i

actuacions que afavoreixen i dificulten la planificació i el desenvolupament de recursos educatius per a la interculturalitat i la inclusió social i educativa des del punt de vista dels diferents agents que conflueixen en l'àmbit educatiu en el context de l'estudi de cas.

Un percentatge elevat de la població i de l'alumnat dels centres on es desenvolupa l'estudi de cas ha viscut de manera molt propera en les seves condicions i en les seves vides els efectes de les decisions familiars i les vulnerabilitats del context, començant per aspectes molt bàsics com l'alimentació i l'habitatge, i es fa referència al concepte de *gueto* en diverses ocasions. Diverses entrevistes es tanquen amb la proposició: "Tenim molta feina, s'ha de continuar treballant per viure junts".

En el context de l'estudi de cas, la crisi ha fet revitalitzar el teixit associatiu que havia existit. A partir de polítiques per a la inclusió social i educativa, com són els plans d'entorn, s'ha consolidat i enfortit el treball en xarxa. Aquest treball en xarxa ha tingut efectes en la cohesió social i la participació en activitats d'oci i animació que tenen repercussions en la construcció de la participació i la ciutadania a llarg termini.

La població nouvinguda pot presentar dificultats en el seu procés d'inclusió. Aquestes situacions de vegades requereixen intervencions multidisciplinàries. Hi ha persones que en el procés d'inclusió viuen sense vincular-se als serveis i les propostes que se solen oferir.

Els efectes del context han fet necessari intensificar mesures socials i de cura; aquests efectes han impulsat la introducció de metodologies necessàries per afavorir les condicions per a la inclusió educativa.

Es pot apuntar la hipòtesi que les polítiques aplicades han tingut efectes protectors i han generat actuacions i metodologies de treball que han estimulat el treball conjunt a l'hora d'afavorir les condicions per a la inclusió educativa en el context intercultural comunitari.

Des del punt de vista relacional i de les xarxes socials, familiars i comunitàries, la inclusió també passa per la construcció d'una identitat i una pertinença arrelada en un marc comunitari de referència. Aquestes xarxes en les quals les persones es desenvolupen no compleixen solament un paper en allò simbòlic (cultural o psicològic), sinó també en allò material, com xarxes de solidaritat i de protecció social, i constitueixen un element clau a l'hora d'explicar els mecanismes de contenció davant la pobresa i l'exclusió social, davant

la pèrdua o l'erosió de la condició de ciutadà. I aquest és precisament un dels perills significatius en la degradació actual de la democràcia. La renovació de la democràcia, la renovació de les polítiques vindrà per la seva capacitat de canviar la societat, no sols per la seva possibilitat de corregir o esmorteir el que el mercat genera (Subirats 2016).

Cal conèixer la diversitat de l'altre i explicar també la nostra cultura. Posar en joc les diversitats implica un coneixement mutu en un procés de diàleg constant. Cal que es creïn espais de reconeixement i valoració de les singularitats i d'allò que és comú.

En recerques recents es fa referència a la importància de no excloure de manera taxativa aspectes culturals com la llengua o la religió de la pràctica educativa per situar la seva importància en la construcció identitària.

8.3. Mirant al futur, generar processos per enfortir la dimensió intercultural

Des dels agents de l'educació formal, els "mínims educatius" necessaris per a la inclusió en la societat del coneixement han augmentat. En molts sistemes educatius es constata que no n'hi ha prou d'aconseguir la universalització de l'accés al sistema i de desplegar polítiques des del costat de l'oferta. La inclusió en la societat del coneixement passa per adquirir un conjunt de competències educatives i socials que no queden prou reflectides amb l'adquisició de determinades credencials educatives. S'ha de contemplar la diversitat biològica, cultural i social com element inherent a allò humà. No podem entendre les institucions educatives com homogènies i homogeneïtzadores en una realitat travessada per la multiplicitat i pel canvi. Des de l'àmbit educatiu s'ha fet una important tasca. En aquesta transformació del context comunitari hem comprovat les proposicions següents:

- ✓ S'han donat actuacions que han afavorit la construcció de la dimensió intercultural comunitària (tal com s'ha reflectit en el capítol 7).
- ✓ S'ha definit un model de treball transversal en xarxa per part dels diferents agents sota el paraigua del Pla educatiu d'entorn.

Cal continuar incidint des de l'acció pedagògica i educativa en la realització de les tasques següents:

- ✓ Propiciar l'acostament i l'acompanyament de les famílies als contextos educatius i extremar les mesures que facilitin el coneixement mutu, de la cultura i del sentit de la institució educativa. Des de l'àmbit familiar:
 - Contribuir a la construcció de projectes i generar expectatives per part de la família respecte als infants i adolescents.
 - Afavorir la presència, participació i implicació de les famílies en els espais institucionals, tant de manera individual com col·lectiva.
 - Contribuir a la construcció de sentiments de pertinença i arrelament a la societat per part de les famílies.
- ✓ Facilitar l'autoconeixement i la gestió emocional, afavorint la construcció harmònica de les identitats complexes.
- ✓ Contribuir a la construcció de projectes personals i sentiments de pertinença i inclusió comunitària que tinguin com a referència la perspectiva intercultural comunitària i la construcció ciutadana.
- ✓ Contribuir a la construcció de vincles entre iguals i amb les figures educadores dels diferents contextos (familiar, formal, comunitari).

Des de les entitats i la comunitat:

- ✓ Cal millorar la tasca de reconeixement cultural i participació des de la confiança.
- ✓ S'han de continuar construint espais de formació i de participació comunitària amb la finalitat de formació i transformació social.
- ✓ En els contextos vulnerables, cal generar resistències individuals i col·lectives a partir de la creació d'espais de trobada i de relació amb la societat civil, mitjançant la col·laboració de les entitats del tercer sector, per construir comunitats sostenibles i cohesionades (proposar campanyes, tallers de famílies, intercanvis i projectes diversos d'àmbit comunitari).
- ✓ Harmonitzar l'ús de les xarxes i el cara a cara en els processos de comunicació.
- ✓ Contribuir a la construcció de pertinença i arrelament a partir de les propostes comunitàries i l'acompanyament individual.

Des de l'administració local cal continuar fent tasques de suport mutu, de corresponsabilitat i treball compartit en relació amb els reptes esmentats. Un model de sistema educatiu contextualitzat i amb participació dels agents del territori facilita la coordinació de recursos humans i materials i genera sinergies que reverteixen en el benestar de la comunitat. Els

diferents actors de l'estudi de cas tenen la voluntat de construir les pràctiques des d'aquest model.

Des de l'educació reglada cal incidir en les possibilitats de promoció personal i acadèmica i buscar les fórmules necessàries per possibilitar la construcció de projectes personals òptims, viables i realistes; la pedagogia i les polítiques socials i educatives per a la inclusió tenen aquí un paper rellevant.

Cal escoltar i acompanyar la comunitat i facilitar l'escolta activa especialment als joves i als col·lectius que es poden sentir en situació d'exclusió per les desigualtats que es generen. De vegades les institucions i les propostes d'acompanyament, amb bones intencions, poden tenir actituds paternalistes i pensar que ja saben què els passa i quines són les seves necessitats.

Tal com diu Freire, fer política és fer educació, educació que, des de la tasca de la pedagogia intercultural comunitària i la pedagogia social, ha de contribuir a la construcció de la cohesió social, a la construcció de la ciutadania en igualtat d'oportunitats, a la inclusió, el benestar social i la convivència.

La tasca que porten a terme els diferents agents entrevistats constitueix un exemple en el marc de la pedagogia intercultural comunitària que:

- ✓ Facilita l'anàlisi pedagògica de la realitat.
- ✓ Genera sentit, reconeixement mutu i confiança entre els diferents actors.
- ✓ Construeix corresponsabilitat entre els agents locals-administracions-agents socials.
- ✓ Es desenvolupa com un procés planificat en què cadascun dels diferents agents aporta sabers, eines, continguts, connexions, contactes i reconeixement de la tasca de l'altre i de les limitacions.

8.4. Propostes i línies d'actuació

L'educació intercultural comunitària constitueix un procés planificat que implica un marc normatiu, intencionalitat, transversalitat, participació, lideratge i coneixement dels principis

i els objectius de la interculturalitat educativa (igualtat i diversitat) per incidir en aquesta dimensió de l'educació.

- ✓ Des de l'anàlisi del context i des de les dades macroeconòmiques hem constatat que la crisi ha tingut i té un impacte important en el benestar de la infància i de les famílies i que les dificultats se situen de manera més incisiva en les llars amb fills. Des de les polítiques d'infància cal treballar de manera interdependent amb la família.
- ✓ Des del desenvolupament de les competències per viure junts cal desenvolupar les competències de tota la societat per viure en societats diverses culturalment.
- ✓ Cal incidir en els processos de comunicació vinculats al domini dels codis lingüístics, com aspecte cultural i eina que permet la trobada, conjuntament amb altres codis i llenguatges.
- ✓ El discurs de la interculturalitat ha estat permeable a l'àmbit educatiu, ha impregnat les pràctiques dels principis i els objectius del discurs. Cal acostar la formació a altres sectors de la societat i cal afavorir els processos de sensibilització i de formació permanent en aquest àmbit.
- ✓ Des dels espais no formals i informals –encara que les fronteres entre els diferents espais cada cop són més difuses–, cal educar per a la convivència, la resolució de conflictes i la cohesió social.
- ✓ Des dels mitjans de comunicació i dels espais propers cal propiciar espais de participació i de construcció conjunta de la convivència. A més, cal procurar la participació i el coneixement i reconeixement de persones i col·lectius que generalment han tingut poca visibilitat.

La pedagogia intercultural comunitària ens remet al treball interdisciplinari, a la cooperació i a la reflexió. L'educació ens configura com a subjectes socials i és una eina a favor de la convivència. La pedagogia social i la pedagogia intercultural comunitària constitueixen eines per a la millora de processos d'anàlisi de la realitat, per al disseny i desplegament d'accions de planificació i per a la introducció de criteris educatius en la comunitat en un marc de cooperació.

En relació amb les polítiques per a la inclusió, segons Gomà (2016), les pràctiques de proximitat, de construcció d'allò comú i d'articulació de xarxes s'han de portar a terme:

- Des de la proximitat. L'estat de benestar del segle XXI ha de tenir una forta dimensió territorial i situar el món local en el nucli del procés de reconstrucció col·lectiva dels drets socials, amb pràctiques innovadores i democràtiques, com processos de participació i gestió ciutadana.
- Des de la implicació del teixit associatiu. Coproduir polítiques d'inclusió implica articular xarxes socials d'acció i construir processos transparents i ètics per sumar coneixement i distribuir-lo socialment. Aquesta coproducció de polítiques d'inclusió implica la participació del teixit associatiu en els seus processos de disseny i implantació; implica també protagonisme de les persones en tant que subjectes actius en l'exercici de la ciutadania social.
- Des de l'acció comunitària com a pràctica d'inclusió. La construcció comunitària d'autonomia i dignitat com a antídote a l'individualisme neoliberal i al paternalisme institucional.

La comunitat és el recurs social determinant, en moltes ocasions, per a les persones més vulnerables. Saber-se part d'una comunitat és una manera de saber que es compta amb els recursos col·lectius que poden proveir aquestes persones de seguretat material i, sobretot, de *seguretat ontològica* de confiança en la continuïtat de la seva autoidentitat i en la permanència dels entorns socials i materials (Zubero 2016). El problema d'una part de la societat és un problema de tota la societat: "La política necessita comprendre la precarietat com una condició compartida."

A partir de l'estudi de cas s'han analitzat les condicions del context intercultural comunitari per comprendre el cas en tota la seva complexitat. Es constata, a partir de l'estudi de cas, que els principis teòrics sobre interculturalitat educativa tenen repercussions en el context comunitari en què s'ha desenvolupat l'estudi de cas. Segons Marí (2007, 83), una pedagogia intercultural no es pot centrar en el subjecte de l'educació, sinó que el seu objecte és més aviat l'anàlisi de les institucions educatives, dels sabers i coneixements que s'hi produeixen i transmeten. Aquesta diferenciació respecte de l'objecte de la pedagogia intercultural ens indica que les pràctiques d'allò que anomenem com *intercultural* insisteixen amb massa freqüència en qui és l'altre, en qui deu ser l'altre, i sobretot en com aquest ha d'integrar-se en la cultura educativa majoritària. N'hi ha múltiples exemples. En els contextos escolars se sol entendre que la interculturalitat és l'atenció diferenciada, temporalment, cap a alumnes que, per raons culturals, són diferents.

Des de la pedagogia social cal definir unes pràctiques educatives que puguin donar lloc a diferents narracions i identitats que es despleguin davant de la interculturalitat. La trobada amb l'alteritat per sortir del que és propi, conegut, i endinsar-se en el que és desconegut és el que dóna possibilitat a allò nou (Marí 2007).

L'horitzó de l'educació intercultural comunitària és la pràctica de la democràcia, els drets, la ciutadania, la pluralitat, el respecte, la democràcia, el diàleg i la participació en una ètica basada en els principis de la llibertat, el respecte, la democràcia i el diàleg. La interculturalitat té a veure amb la pràctica de la democràcia i la ciutadania. La perspectiva intercultural, basada en els conceptes de ciutadania i pluralitat, requereix una pràctica educativa en la qual la identificació amb aquests principis no signifiqui la renúncia a les formes particulars d'identitat, des de la pertinença, el reconeixement i la implicació ciutadana. Per Marí (2016, 188-194), en aquest marc l'educació té les tasques següents:

- Contribuir a la construcció de la ciutadania i la participació social.
- Iniciar processos educatius que ens ajudin a moure'ns en la complexitat, a diferenciar els continguts de la informació i a respondre a les demandes d'una convivència sempre difícil i complicada.
- Articular contextos educatius que afavoreixin la plena incorporació de les persones a la societat en què es desenvolupin els principis d'igualtat i diversitat.
- Mirar la ciutat i la ciutadania com espais on té lloc la possibilitat de participació que supera el marc de la identitat cultural pròpia.
- Partir de la diversitat com un element inherent a allò humà.

La pedagogia intercultural comunitària se centraria en el procés de pensar, des de la pedagogia social, unes pràctiques educatives capaces de donar "lloc" a les diferents narracions i identitats que es despleguen a la comunitat. En aquest context, la trobada amb l'alteritat significa un "sortir-se" del que és propi d'allò ja conegut per endinsar-se en el que és desconegut i així possibilitar el que és nou. Descobrir l'altre, pensar la diversitat, no pot ser, per tant, altra cosa que prestar-li atenció. Apropar-se a l'alteritat és –ha de ser– bàsicament un procés d'escolta.

L'educació és un procés pel qual anem formant part del que és comú. L'educació relata el que és comú en el "nosaltres" perquè pugui ser incorporat, interioritzat i resignificat generació rere generació. El que és comú és sempre una abstracció. El que és comú també

és allò que ens permet conviure, estar una mica d'acord, assentar uns principis bàsics sobre els quals construir unes societats que puguin ser transitades des del respecte i l'enteniment mutu.

Tot i la necessitat d'assumir els reptes de la diversitat des dels centres educatius, hem de ser molt conscients de les limitacions de l'escola com a institució. L'educació és una eina de vital importància per generar els canvis necessaris per construir una societat més justa i igualitària, capaç d'incloure i atendre totes les diversitats, i aquesta és una responsabilitat que no podem defugir. Però no és una funció exclusiva dels centres escolars ni del sistema educatiu, sinó que ha de formar part d'una resposta més àmplia que impliqui el conjunt de les institucions i de la societat.

L'educació sempre ha requerit, però ara més que mai, el plural per conjugar l'acció d'educar. Eduquem. En el canviant context social, educatiu i familiar tots els agents i totes les perspectives de l'educació són necessàries: família, escola, comunitat i la seva interdependència. Per educar és imprescindible una acció en xarxa corresponsable entre famílies, docents i comunitat, i en aquesta xarxa cada element és interdependent.

Una pedagogia oberta ha de ser un pont entre les diferents formes de comunitats locals i les seves significacions universals globals. Aquesta és una pedagogia intercultural dels encontres, ja que l'educació intercultural ha de dur a terme una certa mediació entre els espais socials –entre la ciutat, els àmbits d'acció i participació– i els individus –sigui quina sigui la seva identitat cultural– i possibilitar la convivència i la construcció permanent.

BIBLIOGRAFIA

ABAD, L.; CUCÓ, A.; IZQUIERDO, A. (1993). *Inmigración, pluralismo y tolerancia*. Madrid: Editorial Popular.

ABDALLAH-PRETCEILLE (2001). *La educación intercultural*. Barcelona: Idea Books, S. A.

AGUILAR, Rosario (1992). *La niña blanca y los pájaros sin pies*. Guatemala: Anama.

AJUNTAMENT DE BARCELONA (1990). *Actes del I Congrés Internacional de Ciutats Educadores*. Barcelona.

ALEGRE CASANOVA, Miquel Àngel; HERRERA ARAGÓN, Diego (2000). *Escola, oci, i joves d'origen magribí*. Barcelona: Diputació de Barcelona.

ALEGRE CASANOVA, Miquel Àngel (2005). *Educació i immigració: l'acollida als centres educatius*. Barcelona: Editorial Mediterrània.

ALEGRE, M. A.; COLLET, J. (2007). *Els plans educatius d'entorn: debats, balanç i reptes*. Barcelona. (Informes Breus de la Fundació Jaume Bofill, 9).

ALSINET, Josep; RIBA, Clara; RIBERA, Montserrat; SUBIRATS, Joan (coord.) (2003). *Més enllà de l'escola. Transformacions socials i noves dinàmiques educatives i professionals*. Barcelona: Editorial Mediterrània.

ALVITE, Juan Pedro (coord.) (1995). *Racismo, antirracismo e inmigración*. Sant Sebastià: Gakoa.

AMARA, Fadela (2004). *Ni putas ni sumisas*. Madrid: Cátedra.

AMORÓS, A.; PÉREZ, P. (1993). *Per una educació intercultural*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

ANDREU ACEBAL, Marc (2016). *Les ciutats invisibles. Viatge a la Catalunya metropolitana*. Barcelona: L'avenç.

ANGULO, Félix (1991). *Objetividad y valoración en la investigación educativa. Hacia una orientación emancipadora*. Màlaga: Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Màlaga.

APARISI, Joan Antoni (1995). "Los educadores de una educación intercultural". A: Diversos autors. *Multiculturalismo y educación de personas adultas*. Saragossa: Diputación de Zaragoza. [Ponències i comunicacions de les jornades celebrades a Saragossa el 17 i 18 de juny de 1993].

ARIÑO, Antonio (1997). *Sociología de la cultura*. Barcelona: Ariel.

ARNAUS, Remei (1996). *Complicitat i interpretació. El relat d'una etnografia educativa*. Barcelona: Edicions Universitat de Barcelona.

ASOCIACIÓN PRO DERECHOS HUMANOS (2000). *50 años de Derechos Humanos*. Madrid: Editorial Fundamentos.

ATKINSON, Paul; HAMMERSLEY, Martyn (1994). *Etnografía*. Barcelona: Paidós.

AUTORES I AUTORS D'ÀFRICA I ÀSIA (1995). *Rostres d'Europa*. Barcelona: Edicions La Lletra-Virus.

BALANDIER, Georges (1994) [1988]. *El desorden*. Barcelona: Gedisa.

BANKS, J. A. (1995). *Handbook of Research on Multicultural Education 1-10*. Nova York: Simon & Schuster MacMillan.

BARBER, Benjamín R. (2000). *Un lugar para todos*. Barcelona: Paidós.

BARBERO, Josep Manuel; CORTÉS, Ferran (2005). *Trabajo comunitario, organización y desarrollo social*. Madrid: Alianza Editorial.

BARLEY, Nigel (1989) [1983]. *El antropólogo inocente*. Barcelona: Anagrama.

BARTOLOMÉ PINA, M. (1994). *Diagnóstico de las diferencias étnicas y de los procesos desarrollados en la educación primaria*. Madrid.

BARTOLOMÉ PINA, Margarita (coord.) (2002). *Identidad y ciudadanía*. Madrid: Narcea.

BAUMAN, Zygmunt (2003). *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Buenos Aires: Siglo XXI.

BAUMAN, Z. (2006). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

BAUMANN, Gerd (2001). *El enigma multicultural*. Barcelona: Paidós.

BECK, U. (1998). *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós.

BECK, Ulrich (1998). *¿Qué es la globalización?* Barcelona: Paidós.

BELL, Judith (1999). *Cómo hacer tu primer trabajo de investigación*. Barcelona: Gedisa.

BELLAVISTA, Oleguer (1977). *Evolució d'un barri obrer: Almeda-Cornellà*. Barcelona: Editorial Claret.

BERNARD, H. R.; RYAN, G. W. (2010). *Analyzing Qualitative Data. Systematic Approaches*. Thousand Oaks, Califòrnia: Sage.

BESALÚ, Xavier (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis educación.

BILBENY, Norbert (1999). *Democràcia para la diversidad*. Barcelona: Ariel.

BILBENY, Norbert (2004). *Ètica intercultural*. Barcelona: Ariel.

BLANCO, Nieves (1992). *Las rejas invisibles. El contenido y la enseñanza de la Historia: estudio de un caso*. Màlaga: Universidad de Màlaga. [Tesi de doctorat].

BLASCO JULIÀ, J.; CASADO, D. (2009). *Avaluació d'impacte*. Barcelona: Ivàlua. (Guies pràctiques sobre avaluació de polítiques públiques, 5).

BLASCO JULIÀ, J.; CASADO, D. (2011). *Avaluació dels plans educatius d'entorn 2005-2009*. Barcelona: Ivàlua.

BONAL, Xavier; ESSOMBA, Miquel Àngel; FERRER, Ferran (coord.) (2004). *Política educativa i igualtat d'oportunitats. Prioritats i propostes*. Barcelona: Editorial Mediterrànea.

BONET PÉREZ, Jordi (1998). *La Convenció internacional sobre la protecció dels drets de tots els treballadors migratoris i dels seus familiars*. Barcelona: Associació per a les Nacions Unides-Catalunya.

BRUNER, Jerome (1997). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor.

BOYATZIS, R.E. (1998). *Transforming Qualitative Information. Thematic Analysis and Code Development*. Thousand Oaks, Califòrnia: Sage.

BUIXARRAIX, M. R. *et altri* (1993). *L'interculturalisme al currículum: el racisme*. Barcelona: Ministeri d'Educació i Ciència.

BUENO, X.; DOMINGO, A. (2016). "La gestión de la interculturalidad en tiempos de crisis: el discurso de los técnicos municipales en Cataluña". *MIGRACIONES*, núm. 39.

CABALLERO, Zulma (2000). *Identidad, aprendizaje y conflicto en la escuela multucultural*. Màlaga: Universidad de Màlaga. [Tesi de doctorat].

CABALLERO, Zulma (2001). *Aulas de colores y sueños*. Barcelona: Octaedro.

CALERO, J.; ESCARDÍBUL, J. O. (2013). "El rendimiento del alumnado de origen inmigrante en PISA-2012". A: *PISA 2012. Informe español. Volumen II: Análisis secundario*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte-Instituto Nacional de Evaluación Educativa.

CALVO BUEZAS, T. (1989). *Los racistas son los otros: gitanos, minorías y derechos humanos en los textos escolares*. Madrid: Popular.

CALVO, T.; FERNÁNDEZ, R.; ROSÓN, G. (1993). *Educar para la tolerancia*, Madrid: Editorial Popular-JCI.

CAMILLERI, C. (1985). “¿Hacia una pedagogía intercultural?”. A: *Antropología cultural y educación*. UNESCO, pàg. 157-164.

CAMPANI, G. (1998). “Curriculum y multiculturalismo en la escuela secundaria”. A: X. Besalú; G. Campani; J. M. Palaudàries (comp.). *La educación intercultural en Europa. Un enfoque curricular*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor S. A.

CAMPS, Victòria (1994). *Los valores de la educación*. Madrid: Grupo Anaya.

CAMPS, Victòria (2001). *Una vida de calidad*. Barcelona: Ares y Mares.

CAMUS, Albert (1995). *El primer home*. Barcelona: Empúries/Tusquets.

CANDAU, Vera; ELOSUA, M. Rosa; LLOPIS, Carmen; ROMERA, Concepción (1994). *Interculturalidad y cambio educativo: hacia comportamientos no discriminatorios*. Madrid: Narcea.

CAÑADELL, R. M. (1993). “El projecte d’escola-interculturalisme: com plantejar-ho, com assumir-ho”. A: *Materials per al debat*. Rosa Sensat. [Escola d’estiu]

CARBONELL I PARIS, Francesc (1997). *Immigrants estrangers a l’escola*. Barcelona: Fundació Serveis de Cultura Popular/Editorial Alta Fulla.

CARBONELL I PARIS, Francesc (coord.) (2000). *Educació i immigració. Els reptes educatius de la diversitat cultural i l’exclusió social*. Barcelona: Editorial Mediterrània.

CÁRDENAS, Carmen (1996). *Guía para la educación intercultural con jóvenes*. Madrid: INCIPIIT.

CARIDE GÓMEZ, José Antonio (1997). “Acción e intervención comunitarias”. A: Antoni Petrus (coord.). *Pedagogía social*. Barcelona: Ariel.

CARIDE GÓMEZ, José Antonio (2003). "El pluralismo teórico como argumento epistemológico en el quehacer pedagógico". *Pedagogía social*, núm. 10, pàg. 123-156.

CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.

CARRASCO, Silvia (2001). "Multiculturalidad; repensar la integración socioeducativa". A: Carmen Gómez-Granell; Ignacio Vila. *La ciudad como proyecto educativo*. Barcelona: Octaedro.

CASAS, Marta (coord.) (2003). *També catalans: fills i filles de famílies immigrades*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. (Finestra Oberta, 38).

CASTELLS, Manuel (1997-1999). *La era de la información. Vol. 2: El poder de la identidad*. Madrid: Alianza Editorial.

CID, Xosé Manuel; DAPÍA, M. Dolores; HERAS I TRÍAS, Pilar; PAYÁ, Montserrat (2001). *Valores transversales en la práctica educativa*. Madrid: Síntesis educación.

CIVÍS I ZARAGOZA, Mireia; RIERA I ROMANÍ, Jordi (2007). *La nueva pedagogía comunitaria*. Barcelona: Nau llibres.

COLECTIVO AMANI (1994). *Educación intercultural. Análisis y resolución de conflictos*, Madrid: Ed. Popular.

COLECTIVO IOÉ (Walter Actis, Carlos Pereda i Miguel Àngels de Prada). *Inmigración, escuela y mercado de trabajo*. Barcelona: Fundació "la Caixa".

COLOM, A. J.; SUREDA, J. (1980). *Hacia una teoría del medio educativo*. Palma de Mallorca: ICE Universidad de las Islas Baleares.

COMAS D'ARGEMIR, Dolors (1995). *Trabajo, género, cultura*. Barcelona: Icaria Institut Català d'Antropologia.

COMISSIÓ D'ASSOCIACIONS I ORGANITZACIONS NO GOVERNAMENTALS DE LES COMARQUES DE GIRONA (1992). Informe de Girona: *Cinquanta propostes sobre immigració*. Barcelona: Centre Unesco de Catalunya.

COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES COM (2000). *379 Final: Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the Economic Social Committee and the Committee of Regions. Social Policy Agenda*. Brusel·les, 28 de juny de 2000.

COMITÉ DE LAS REGIONES (1999). *Educación intercultural en la Unión Europea*. Brusel·les: Comunidades Europeas.

CORTINA, Adela (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza Editorial.

COSTA CÀMARA, Sandra; HERAS TRÍAS, Pilar; LLENA BERÑE, Asunción (2003). "La verticalidad de las políticas sociales: Oportunidad para una pedagogía social hacia el cambio. Breve análisis crítico de los planes de inmigración en Catalunya". A: Pedro A. Luque Domínguez; Luiz V. Amador Muñoz; José L. Malagón Bernal (ed.). *Educación social e inmigración. Actas del Congreso*. Sociedad Ibérica de Pedagogía Social, pàg. 237-245.

COULON, Alain (1998). *La etnometodología*. Madrid: Cátedra.

DE KETELE, Jean-Marie; ROEGIERS, Xavier (1995). *Metodología para la recogida de información*. Madrid: La Muralla, S. A.

DELGADO RUIZ, Manuel (1998). *Diversitat i integració*. Barcelona: Empúries.

DELGADO RUIZ, Manuel (1999). "Anonimat i ciutadania. Dret a la indiferència en contextos urbans". *Revista catalana de sociologia*, núm. 10, pàg. 9-22.

DELORS, Jacques (1996). *Educació: Hi ha un tresor amagat a dins*. Barcelona: Centre Unesco de Catalunya.

DEPARTAMENT DE BENESTAR I FAMÍLIA (2004). *Bases per a una nova Llei de serveis socials de Catalunya. Un document per al debat*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ (2004). *Pla educatiu d'entorn (PEE)*. Barcelona.

DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ (2004). *Pla per a la llengua i la cohesió social*. Barcelona.

DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ (2010). *Informe de l'avaluació inicial dels plans educatius d'entorn*. Barcelona.

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (1996). *Educació intercultural*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (2001). *Pla d'acollida al centre docent*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (2003). "Resolució de 20 de maig de 2003, que dona instruccions per a l'organització i el funcionament dels centres docents privats d'educació secundària de Catalunya per al curs 2003-2004". A: *Full de Disposicions i Actes Administratius del Departament d'Ensenyament*, núm. 961.

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (2003). *Pla d'actuació per a l'alumnat de nacionalitat estrangera 2003-2006*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (2004). "Decret 252/2004, d'1 d'abril, pel qual s'estableix el procediment d'admissió de l'alumnat als centres docents en els ensenyaments sufragats amb fons públics". A: *DOGC*, núm. 4105 (02/04/2004), pàg. 6371.

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (2004). "Resolució ENS/896/2004, de 6 d'abril, per la qual s'aproven les normes de preinscripció i matrícula de l'alumnat als centres, per al curs 2004-2005, en els ensenyaments sufragats amb fons públics d'educació preescolar i de règim general, i en els d'arts plàstiques i disseny de grau mitjà de música i de dansa, i d'idiomes en escoles oficials". A: *DOGC*, núm. 4109 (08/04/2004), pàg. 6702.

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (2014). *Document marc dels plans educatius d'entorn*. Barcelona.

DEPARTAMENT DE PRESIDÈNCIA/SECRETARIA PER A LA IMMIGRACIÓ (2001). *Pla interdepartamental d'immigració 2001-2004*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

DERRIDA, Jacques (1997) [1989]. *El tiempo de una tesis*. Barcelona: Proyecto A ediciones.

DIVERSOS AUTORS (1991). *L'interculturalisme en el currículum: El racisme*. Barcelona: Dossiers de Rosa Sensat.

DIVERSOS AUTORS (1992). *Sobre interculturalitat*. Girona: Sergi/Trama-Universitat de Girona.

DIVERSOS AUTORS (1996). *Sobre interculturalitat 3*. Girona: Fundació Sergi.

DIVERSOS AUTORS (1996). *Educació intercultural. Orientacions per al desplegament del currículum*. Barcelona: Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya.

DIVERSOS AUTORS (1996). *La ciutat de la diferència*. Barcelona: Fundació Baruch Spinoza-Centre de Cultura Contemporània de Barcelona.

DIVERSOS AUTORS (1998). *La interculturalidad que viene*. Barcelona: Icaria Antrazyt-Fundació Alfons Comín

DIVERSOS AUTORS (1999). *Les desigualtats socials a Catalunya*. Barcelona: Editorial Mediterrània.

DOMINGO I VALLS, Andreu (2014). *Projecte RecerCaixa. Canvi demogràfic i gestió municipal de la diversitat: discursos i pràctiques en època de crisi*. Grup d'Estudis Demogràfics i de les Migracions.

DONALDSON, Michael (2003). "Expansión actual de la educación en el marco de la Ley 8/2000 de extranjería". A: Miquel A. Essomba (coord.). *Educación e inclusión social de inmigrados y minorías. Tejer redes de sentido compartido*. Barcelona: Praxis.

ECO, Umberto (1997). *Cómo se hace una tesis*. Barcelona: Gedisa.

ELIAS, Maurice J.; STIVEN, E. Tobias; FRIEDLANDER, Braian S. (1999). *Educación con inteligencia emocional*. Barcelona: Plaza&Janés.

ELOUSA, M. R; CANDAU, M.; LLOPIS, C.; ROMERA, C. (1994). *Interculturalidad y cambio educativo. Hacia comportamientos no discriminatorios*. Madrid: Narcea.

ENZENSBERGER, Hans Magnus (1992). *La gran migración*. Barcelona: Anagrama.

ERIKSON, F. (1989). "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza". A: M. C. WITROCK. *La investigación de la enseñanza. II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós Ibérica, pàg. 195-301.

ESSOMBA, Miquel Àngel (coord.) (1999). *Construir la escuela intercultural*. Barcelona: Graó.

ESSOMBA, Miquel Àngel (coord.) (2003). *Educación e inclusión social de inmigrantes y minorías. Tejer redes de sentido compartido*. Barcelona: Praxis.

FAURE, E. (1974). *Aprender a ser*. Madrid: Alianza editorial.

FEDERACIÓN ESTATAL DE ASOCIACIONES PROFESIONALES DE EDUCADORES SOCIALES. *Actas del I Congreso Estatal del Educador Social*. [Múrcia, abril de 1995].

FERNÁNDEZ GARCÍA, Tomás; MOLINA, José G. (2005). *Multiculturalidad y educación: teorías, ámbitos, prácticas*. Madrid: Alianza Editorial.

FERMOSO, P. (1992). *Educación intercultural: la Europa sin fronteras*. Madrid: Narcea.

FERMOSO, P. (1998). "Interculturalismo y educación no formal". A: A. Petrus (coord.). *Pedagogía social*. Barcelona: Ariel Educación.

FERRER BARBANY, Neus (2004). "Què vol dir acollir? El bloqueig emocional dels alumnes immigrants". *Perspectiva escolar*, núm. 10, pàg. 10-14.

FEYERABEND, Paul K. (1985) [1970]. *Contra el método*. Barcelona: Ediciones Orbis.

Fills de dos mons. Barcelona: Televisió de Catalunya, [enregistrament de vídeo del programa *30 minuts* emès el 9 de febrer de 2003].

FINKIELKRAUT, Alain (1987). *La derrota del pensamiento*. Barcelona: Anagrama.

Fòrum, núm. 0, desembre 1994. Barcelona: Departament de Benestar Social, Generalitat de Catalunya.

FOUCAULT, M. (1992). *Genealogía del racismo*. Madrid: La Piqueta.

FOX KELLER, Evelyn (1991) [1985]. *Reflexiones sobre género y ciencia*. València: Edicions Alfons el Magnànim i Generalitat Valenciana.

FREIRE, P. (1999). *La educación como práctica de la libertad*. Ciutat de Mèxic: Octaedro

FRIED SCHNITMAN, DORA (1998) [1994]. *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.

FROUFE QUINTAS, Sindo; SÁNCHEZ CASTAÑO, M. Ángeles (1998). *Construir la animación sociocultural*. Amaru Ediciones: Salamanca.

FROUFE QUINTAS, Sindo (1999). "Educación intercultural y pedagogía de la interculturalidad". *Pedagogía social*, núm. 3, pàg. 9-26.

FROUFE QUINTAS, Sindo (1999). "Educación intercultural y derecho a la diferencia ¿Una propuesta ambigua?". *Pedagogía social*, núm. 4, pàg.17-26.

FULLAN, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio educativo*. Barcelona: Siglo XXI.

FULLANA, Judit; BESALÚ, Xavier; VILÀ, Montserrat (2003). *Alumnes d'origen africà a l'escola*. Girona: CCG Edicions.

GADAMER, Hans-Georg (1999). *Poema y diálogo*. Barcelona: Gedisa.

GARCÍA CASTAÑO, F. Javier; GRANADOS MARTÍNEZ, Antolín (1999). *Lecturas para educación intercultural*. Madrid: Editorial Trotta.

GARCÉS, Marina (2013). *Un mundo común*. Barcelona: Edicions Bellaterra.

GARCÍA MARTÍNEZ, A.; SÁEZ CARRERAS, J. (1998). *Del racismo a la interculturalidad*. Madrid: Narcea.

GARCÍA, Rafaela; SALES, Auxiliadora (1997). *Programas de educación intercultural*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

GARRETA BOCHACA, Jordi (2000). *Diversidad cultural y educación en Quebec*. Lleida: Milenio.

GARRETA, J.; LLEVOT, N.; BERNAD, O. (2009). *La relació família d'origen immigrant i escola primària de Catalunya*. Lleida: Fundació Jaume Bofill i Universitat de Lleida, [no publicat].

GENERALITAT DE CATALUNYA (1993). *Pla interdepartamental d'immigració 1993-2000*. Barcelona.

GENERALITAT DE CATALUNYA (1995). *Actes de les Jornades internacionals de Serveis Socials*. [Actes celebrades del 16 al 22 de gener]. Barcelona: Departament de Benestar Social.

GENERALITAT DE CATALUNYA (2001). *Pla interdepartamental d'immigració 2001-2004*. Barcelona.

GENERALITAT DE CATALUNYA (2006). *Pla de ciutadania i immigració 2005-2008*. Barcelona.

GENERALITAT DE CATALUNYA (2009). *Pacte per viure junts i juntes. Pacte nacional per a la immigració*. Barcelona: Departament d'Acció Social de Ciutadania, Secretaria per a la Immigració.

GENERALITAT DE CATALUNYA (2010). *Pla de ciutadania i immigració 2009-2012*. Barcelona.

GENERALITAT DE CATALUNYA (2010). *Pla de ciutadania i immigració (2009-2012)*. Barcelona.

GENERALITAT DE CATALUNYA (2012). *Pacte per la lluita contra la pobresa a Catalunya*.
Barcelona: Departament de Benestar Social i Família.

GENERALITAT DE CATALUNYA (2014). *Pla de ciutadania i de les migracions: horitzó 2016*.
Barcelona.

GEORGE, Susan (2001) [1999]. *Informe Lugano*. Barcelona. Encuentro - Icaria editorial -
Intermón Oxfam.

GIDDENS, Anthony (1992). *La transformación de la intimidad*. Madrid: Cátedra.

GIDDENS, Anthony (1999). *La tercera vía*. Barcelona: Edicions 62.

GIDDENS, A. (2000). *Modernidad e identidad del yo: El yo y la sociedad en la época
contemporánea*. Barcelona: Ediciones Península.

GIJÓN CASARES, Mónica (2004). *Encuentros cara a cara. Valores y relaciones
interpersonales en la escuela*. Barcelona: Graó.

GIL, Fernando; JOVER, Gonzalo; REYERO, David (2001). *La enseñanza de los derechos
humanos*. Barcelona.

GILLESPIE, Marie (1995). *Television, Ethnicity and Cultural Change*. Londres: Routledge.

GINER, S.; SCARTEZZINI, R. (1996). *Universalidad y diferencia*. Madrid: Alianza Editorial.

GLADWELL, Malcolm (2001). *La frontera de l'èxit Barcelona*. Barcelona: Empúries.

GOFFMAN, Erving (1994) [1959]. *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos
Aires: Amorrortu editores.

GOFFMAN, Erving (1970). *El ritual de la interacción*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.

GOLBERG, David Theo (coord.) (1994). *Multiculturalism: A Critical Reader*. Londres: UK & Cambridge, USA: Blackwell.

GOLBERG, David Theo (1994). *Multiculturalism*. Oxford: Blackwell.

GOMÀ, Ricard (2016). "Exclusión y políticas públicas: La construcción colectiva de la inclusión social". A: Txus Morata (coord.). *Pedagogía social comunitaria y exclusión social*. Madrid: Editorial Popular.

GÓMEZ SERRA, Miquel (2000). *Els serveis socials i la seva avaluació*. Barcelona: Edicions Universitat de Barcelona.

GÓMEZ-GRANELL, Carmen; VILA MENDIBURU (coord.) (2001). *La ciudad como proyecto educativo*. Barcelona: Octaedro.

GRASA, Rafael; REIG, Dolors (1998). *Imatges i estereotips*. Barcelona: Edicions P. A. U.

GREGORIO, Gil (1998). *Migración femenina. Su impacto en las relaciones de género*. Madrid: Narcea.

GRUZINSKI, Serge (1999). *La pensée métisse*. París: Fayard.

GUASCH, Montse; MARTÍNEZ, Ester; MARZÀ, Toni; MELGAR, Josep; NEGRILLO, Carme; PORTA, Josep; VIÑAS, Jesús (2002). *Educació en valors per a la convivència en els centres d'ESO*. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili.

HABERMAS, J. (1981). *Teoría de la acción comunicativa*. 2 vol. Madrid: Taurus.

HABERMAS, J. (1986). *Ciencia y técnica como ideología*. Madrid: Tecnos.

HABERMAS, J. (1992). *La reconstrucción del materialismo histórico*. Madrid: Taurus.

HANNOUN, H. (1991). *Els ghettos de l'escola. Per una educació intercultural*. Vic: Eumo.

HARDING, S. (1995) [1993]. *Ciencia y feminismo*. Madrid: Morata.

HARRIS, M. (1993). *El desarrollo de la teoría antropológica. Una historia de las teorías de la cultura*. Madrid: Editorial S. XXI.

HERAS I TRIAS, Pilar (2001). "Transversalidad de la diversidad en educación. Desigualdad social y de sexo". A: Xosé Manuel Cid; M. Dolores Dapía; Montserrat Payá. *Valores transversales en la práctica educativa*. Madrid: Síntesis educación.

HILLMAN, James (1999) [1975]. *Re-imaginar la psicología*. Madrid: Siruela.

HOFSTEDE, Geert (1999). *Culturas y organizaciones*. Madrid: Alianza Editorial.

HUNTINGTON, Samuel P. (1997). *El choque de civilizaciones*. Barcelona: Paidós.

HUSEN, T.; OPPERS, S. (1984). *Educación multicultural y multilingüe*. Madrid: Narcea.

IBAÑEZ ORCAJO, M. Teresa; MARCO STIEFEL, Berta (1996). *Ciencia multicultural y no racista*. Madrid: Narcea.

IMBERNÓN, Francesc; MAJÓ, Joan; MAYER, Michaela; MAYOR ZARAGOZA, Federico; MENCHÚ, Rigoberta; TEDESCO, Juan Carlos (2002). *Cinc ciutadanes per una nova educació*. Barcelona: Graó.

JANDT, Fred E. (1998). *Intercultural Communication*. Califòrnia: Sage Publications.

JORDAN SIERRA, Josep Antoni (1992). *L'educació multicultural*. Barcelona: CEAC.

JORDAN SIERRA, Josep Antoni (1994). *La escuela multicultural: un reto para el profesorado*. Barcelona: Paidós.

JORDAN SIERRA, Josep Antoni (1998). *Multiculturalisme i educació*. Barcelona: Proa.

JORDAN SIERRA, Josep Antoni (coord.); CASTELLA CASTELLA, Enric; PINTO ISERN, Cristina (2001). *L'educació intercultural, una resposta a temps*. Barcelona: Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya.

JULIANO, Dolores (1993). *Educación intercultural. Escuela y minorías étnicas*. Madrid: Alianza.

JULIANO, Dolores (2004). *Excluidas y marginales*. Madrid: Cátedra.

KINCHELOE, Joe L.; STEINBERG, Shirley R. (2000). *Repensar el multiculturalismo*. Barcelona: Octaedro.

KLEIN, Naomi (2001). *NO LOGO. El poder de las marcas*. Barcelona: Paidós.

KRIPPENDORFF, Klaus (1997). *Metodología de análisis de contenido*. Barcelona: Paidós Ibérica.

KYMLICKA, Will (1996). *Ciudadanía multicultural*. Barcelona: Paidós.

LARROSA, Jorge; PÉREZ DE LARA, Núria (comp.) (1997). *Imágenes del otro*. Barcelona: Virus.

LATORRE, Antonio; DEL RINCÓN, Delio; ARNAL, Justo (1997). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Nurtado.

LENNON, Kathleen; WHITFORD, Margaret (1994). *Knowing the Difference*. Londres: Routledge.

LLEVOT CALVET, N. (2011). "Políticas educativas de inmigración en Cataluña y su reflejo en una escuela". A: F. J. García Castaño; N. Kressova (coord.). *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía*. Granada: Instituto de Migraciones, pàg. 1585-1594.

LLEVOT CALVET, N. ; BERNAD CAVERO, O. (2015). "La participación de las familias en la escuela: factores clave". *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, vol. 8, núm. 1.

LORDE, Audre (2003). *La hermana extranjera*. Madrid: Horas y Horas.

LOVELACE, M. (1995). *Educación multicultural. Lengua y cultura en la escuela plural*. Madrid: Escuela española.

MAALOUF, Amin (1999). *Les identitats que maten*. Barcelona: La Campana.

MAFFESOLI, Michel (1999). *El tiempo de las tribus*. Barcelona: Icària.

MALLART NAVARRO, Joan; TEIXIDÓ, Martí; VILANOU, Conrad (ed.) (2001). *Repensar la pedagogia, avui*. Barcelona/Vic: Societat Catalana de Pedagogia/Eumo Editorial.

MANJI, Irshad (2003). *Mis dilemas con el Islam*. Madrid: Maeva.

MARCHIONI, Marco (1999). *Comunidad, participación y desarrollo. Teoría y metodología de la intervención comunitaria*. Madrid: Editorial Popular.

MARÍ Y TARTE, Rosa (1999). "Educación multicultural y derecho a la diferencia: ¿Una propuesta ambigua?". *Pedagogía social* (Revista interuniversitaria), núm. 4, pàg. 17-26.

MARÍ Y TARTE, Rosa (2002). *Análisis de la educación intercultural y propuesta de un modelo de pedagogía intercultural*. Barcelona: Universitat de Barcelona. [Tesi de doctorat].

MARÍ Y TARTE, Rosa (2007). *¿Culturas contra ciudadanía? Modelos inestables en educación*. Barcelona: Gedisa editorial.

MARTÍNEZ, X.; MARÍN, T. (2016). *Crisi, descens social i xarxes de confiança. Anàlisi longitudinal del PaD (2008-2012)*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

MARTÍNEZ PÉREZ, Sandra (2012). *La relación familia-escuela. La representación de un espacio compartido*. Barcelona: Universitat de Barcelona. [Tesi de doctorat].

MAYKUT, Pamela; MOREHOUSE, Richard (1999) [1994]. *Investigación cualitativa. Una guía práctica y filosófica*. Barcelona: Hurtado Ediciones.

MCCARTHY, C. (1994). *Racismo y currículum*. Madrid: Morata.

MCLAREN, Peter (1999). *Pedagogía, identidad y poder: los educadores frente al multiculturalismo*. Rosario: Homo Sapiens ediciones.

MILES, M. B.; HUBERMAN, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis. An Expanded Sourcebook*. Thousand Oaks, California: Sage.

MIR BAGÓ, Josep (2001). *La legislación de extranjería y la administración local*. Barcelona: Consorci de Recursos per a la Integració de la Diversitat.

MOLAS, Ignasi (1990). "La ciutat i la ciutadania democràtica. Una perspectiva política". A: *La ciutat educadora*. Barcelona: Serveis de Publicacions Municipals, Ajuntament de Barcelona.

MONTAGUT, Teresa (2000). *Política social. Una introducció*. Barcelona: Ariel.

MONTÓN SALES, M. José (2003). *La integració de l'alumnat immigrant al centre escolar*. Barcelona: Graó.

MORENO, Amparo (1991). *Pensar la historia a ras de piel*. Barcelona: Ediciones de la tempestad.

MORATA, Txus (coord.) (2016). *Pedagogía social comunitaria i exclusión social*: Editorial Popular.

MORATA, Txus (coord.) (2016). "Animación sociocultural y exclusión social: el retorno a la comunidad". A: Txus Morata (coord.). *Pedagogía social comunitaria y exclusión social*. Madrid: Editorial Popular.

MORÍN, Edgar (1982). *Ciencia con conciencia*. Barcelona: E. Antropos.

MORÍN, Edgar (1994) [1990]. *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa Editorial.

MORÍN, Edgar (2001) [1999]. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.

MORÍN, Edgar (2001). *Tenir el cap clar. Per organitzar els coneixements i aprendre a viure*. Barcelona: La Campana.

MOROLLÓN PARDO, Mar. *La diversidad cultural y sus conflictos, un camino hacia la interculturalidad*. [Conferència presentada al curs "Aprender a convivir en la escuela", organitzat a La Rábida, Huelva, el 25 de juliol de 2001].

NAVALES, Pedro (1996). "Un món multicultural". A: *Jornades sobre la Interculturalitat al Baix Llobregat. Ponències, 8 de novembre de 1996*. Castelldefels: Consell Comarcal del Baix Llobregat, pàg. 63-64.

NAVARRO, Vicenç (2002). *Bienestar insuficiente, democracia incompleta*. Barcelona: Anagrama.

ORTEGA RUIZ, Pedro (2004). "Cultura, valores y educación: Principios de integración". A: Sociedad Española de Pedagogía. *La educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad. Ponencias del XIII Congreso Nacional II Iberoamericano, 13-16 de septiembre de 2004*. València: Universitat de València, pàg. 61-64.

PALOS RODRÍGUEZ, José (1998). *Educar para el futuro: temas transversales del currículum*. Bilbao: Desclée De Brouwer.

Papers, Revista de sociologia, núm. 60, 2000. Barcelona: Servei de Publicació de la Universitat Autònoma de Barcelona.

PARELLA RUBIO, Sònia (2003). *Mujer, inmigrante y trabajadora: La triple discriminación*. Barcelona: Anthropos.

PÉREZ DE LARA, Núria (1998). *La capacidad de ser sujeto*. Barcelona: Laertes.

PETRUS, Antonio (coord.) (1997). *Pedagogía social*. Barcelona: Ariel.

PINDADO SÁNCHEZ, Fernando (2008). *La participación ciudadana es la vida de las ciudades*. Barcelona: Ediciones del Serval.

PUIG ROVIRA, José M.; TRILLA, Jaume (1996) [1987]. *La pedagogía del ocio*. Barcelona: Laertes.

PUIG ROVIRA, José M. (2003). *Prácticas morales. Una aproximación a la educación moral*. Barcelona: Paidós.

PUIG, G. (coord.) (1992). *Recerca i educació interculturals. Actes la Conferència Europea de Sant Feliu de Guíxols*. Barcelona: La llar del Llibre. (Col·lecció Eraim).

PUJOLÀS, Pere (2003). *Aprendre junts alumnes diferents. Els equips d'aprenentatge cooperatiu a l'aula*. Vic: Eumo Editorial.

QUINTANA, J. M. (1992). "Características de la educación intercultural". *Revista española de pedagogía*, núm. 193, pàg. 469-479. Madrid: CSIC.

RICOER, Paul (1999) [1986]. *Ideología y utopía*. Barcelona: Gedisa.

RYAN, G. W.; BERNARD, H. R. (2000). "Data Management and Analysis Methods". A: Norman K. Denzin; Yvonna S. Lincoln (ed.). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, Califòrnia: Sage. [2a edició].

RODRIGO ALSINA, Miquel (1999). *Comunicación intercultural*. Barcelona: Antropos.

RODRIGO ALSINA, Miquel (2000). *Identitats i comunicació intercultural*. Barcelona: Edicions 3 i 4.

ROGERS, Mary F. (1996). *Multicultural Experiences, Multicultural Theories*. Nova York: McGraw-Hill.

ROMANS, Mercè; PETRUS, Antoni; TRILLA, Jaume (2000). *De profesión: educador(a) social*. Barcelona: Paidós.

ROSALES LÓPEZ, C. (1994): "El reto de la educación intercultural en la construcción del currículum." A: M. A. Santos Regó (comp). *Teoría y práctica de la educación intercultural*. Barcelona: PPU/ Universidad de Santiago de Compostela, pàg. 43-68.

RUIZ BERREIRO, J. (ed.) (2005). *Pedagogía y educación ante el siglo XXI*. Madrid: Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Universidad Complutense de Madrid.

RÜLCKER, T. (1992). "Educación multicultural, programas escolares y estrategias para su elaboración". *Perspectivas*, núm. 81, vol. XXII, pàg. 53-67. Madrid: UNESCO.

SALES, Auxiliadora (ed.) (2003). *Educació intercultural: la diversitat cultural a l'escola*. Castelló de la Plana: Universitat Jaume I.

SALES, Auxiliadora; GARCÍA, Rafaela (1997). *Programas de educación intercultural*. Bilbao: Desclée De Brouer.

SAN ROMAN, Teresa (1996). *Los muros de la separación*. Bellaterra: Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona-Tecnos.

SANDIN, Mari Paz (2000). "Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad". *RIE*, núm. 18 (I), pàg. 223-245.

SÁNCHEZ VIDAL, Alipio (1999). *Ética de la intervención social*. Barcelona: Paidós.

SANTAMARÍA, Enrique; GONZÁLEZ PLACER, Fernando (coord.) (1998). *Contra el fundamentalismo escolar*. Barcelona: Virus.

SERRA, C.; PALAUDÀRIAS, J. M. (2008). *Estudi dels processos de continuïtat i discontinuïtat en el pas de l'escolarització obligatòria a la postobligatòria entre els alumnes membres de famílies immigrades*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, [disponible a: <http://www.migracat.cat>].

SOLE, Carlota (coord.) (2001). *El impacto de la inmigración en la economía y en la sociedad receptora*. Barcelona: Anthropos.

STAINBACK, Susan y William (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.

STIGLITZ, Josep (2002). *El malestar de la globalització*. Barcelona: Empuries.

STONE, P. J. (1997). "Thematic Text Analysis: New Agendas for Analyzing Text Content". A: Carl W. Roberts (ed.). *Text Analysis for the Social Sciences: Methods for Drawing Statistical Inferences from Texts and Transcripts*. Mahwah, Nova Jersey: Lawrence Erlbaum.

STUCKLER, David; BASU, Sanjay (2013). *Por qué la austeridad mata. El coste humano de las políticas de recorte*. Madrid: Taurus.

SUBIRATS, Joan (2016). "¿Cambio de época? Las responsabilidades sociales e institucionales en la inclusión y reinserción social". A: Txus Morata (coord.). *Pedagogía social comunitaria y exclusión social*. Madrid: Editorial Popular.

TADEU DA SILVA, Tomaz (2001). *Espacios de identidad*. Barcelona: Octaedro.

TARTERO, Jacques (1997). *El racismo*. Madrid: Esenciales Paradigma.

TAYLOR, Charles (1993). *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. Ciutat de Mèxic: Fondo de Cultura Económica.

TAYLOR, Charles (1994). *La ética de la autenticidad*. Barcelona: Paidós/ICE-UAB.

TAYLOR, S. J.; BOGDAN, R. (1998) [1987]. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Temps d'educació, núm. 27 (2003). Barcelona: Universitat de Barcelona-ICE.

TESCH, R. (1990). *Qualitative Research. Analysis Types and Software Tools*. Nova York: The Falmer Press.

TITMUSS, Richard (1981). *Política social*. Barcelona: Ariel.

TODOROV, T. (1991). *Nosotros y los otros. Reflexión sobre la diversidad humana*. Ciutat de Mèxic: Siglo XXI.

TOURAINE, Alain (1995). "¿Qué es una sociedad multicultural?". *Claves*, núm. 56.

TOURAINE, Alain (1999). *¿Cómo salir del liberalismo?*. Barcelona: Paidós.

TRILLA BERNET, Jaume (1993). *Otras educaciones. Animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa*. Barcelona: Anthropos.

TRILLA BERNET, Jaume (1999). "Un marc teòric: La idea de ciutat educadora". *Temes d'educació*, núm. 13, pàg. 11-52. Barcelona: Diputació de Barcelona.

TRILLA BERNET, Jaume (2005). "Hacer pedagogía hoy". A: J. Ruiz Bermeiro (ed.). *Pedagogía y educación ante el siglo XXI [Conferència]*. Madrid: Departamento de Teoría e Historia de la Educación-Universidad Complutense de Madrid, pàg. 287-309.

UBIETO, José Ramon (2009). *El Trabajo en red. Uso posibles en Educación, Salud Mental y Servicios sociales*. Barcelona: Gedisa editorial.

VIGOTSKY, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

WIEVIORKA, Michel (1992). *El espacio del racismo*. Barcelona: Paidós.

WITTRICK, Merlin C. (1989). *La investigación de la enseñanza, I*. Barcelona: Paidós.

WOODS, P. (1986). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.

WOODS, P.; HAMMERSLEY, M. (1995). *Cultura, género y etnia en la escuela. Informes etnográficos*. Barcelona: Paidós/MEC.

ZUBERO, Imanol (2016). "El papel de la comunidad en la exclusión social". A: Txus Morata (coord.). *Pedagogía social comunitaria y exclusión social*. Madrid: Editorial Popular