



Universitat de Girona

**DIVERSITAT CULTURAL I EDUCACIÓ. PER  
UNA EDUCACIÓ INTERCULTURAL A LES  
ESCOLES D'EDUCACIÓ PRIMÀRIA**

**Xavier BESALÚ COSTA**

**ISBN: 84-690-0833-1  
Dipòsit legal: GI-929-2006**

**Paco Jiménez Martínez**, Catedràtic d'Universitat del  
Departament de Pedagogia de la Universitat de Girona

## **C E R T I F I C A**

Que la tesi doctoral titulada “**Diversitat cultural i educació. Per una educació intercultural a les escoles d'educació primària**”, que es presenta per optar al grau de Doctor, ha estat realitzada per **Xavier Besalú Costa**, sota la direcció del Doctor **Paco Jiménez Martínez**.

I per tal que consti als efectes oportuns, signo aquest certificat a Girona, a 4 de juliol de 2005

**Paco Jiménez Martínez**

**TESI DOCTORAL**

**DIVERSITAT CULTURAL I EDUCACIÓ  
PER UNA EDUCACIÓ INTERCULTURAL  
A LES ESCOLES D'EDUCACIÓ PRIMÀRIA**

*Doctorand*

**Xavier Besalú Costa**

*Director*

**Paco Jiménez Martínez**

Departament de Pedagogia

Universitat de Girona

2005

**DIVERSITAT  
CULTURAL I  
EDUCACIÓ**

**PER  
UNA EDUCACIÓ  
INTERCULTURAL  
A LES ESCOLES  
D'EDUCACIÓ  
PRIMÀRIA**

# ÍNDEX

**INTRODUCCIÓ, 5**

**RESUM GLOBAL I DISCUSSIÓ DELS RESULTATS, 25**

**EL DEBAT IDEOLÒGIC I CONCEPTUAL, 27**

**Publicació número 1, 29**

Diversitat cultural, **55**

La gestió de la diversitat cultural, **59**

Identitats, racismes, **64**

Pedagogia, Pedagogia intercultural, Pedagogia de la immigració, **69**

**ELS NOIS I NOIES D'ORIGEN ESTRANGER I EL SISTEMA EDUCATIU,  
77**

**Publicació número 2, 79**

**Publicació número 3, 97**

Una experiència marcada pel fracàs escolar, **109**

La importància dels factors contextuais, **112**

Els factors individuals, **119**

## **EL CENTRE EDUCATIU I LA DIVERSITAT CULTURAL, 125**

### **Publicació número 4, 127**

La prehistòria de la diversitat cultural: l'educació dels fills d'immigrants estrangers, **267**

L'èmfasi en els aspectes ètics: educació intercultural com a educació en valors, **274**

L'èmfasi en els aspectes pedagògics: l'educació intercultural des de la didàctica i l'organització escolar, **282**

L'èmfasi en els aspectes curriculars: l'educació intercultural com a projecte cultural més científic, més just i més funcional, **291**

## **LA FORMACIÓ INICIAL DEL PROFESSORAT EN EDUCACIÓ INTERCULTURAL, 299**

### **Publicació número 5, 301**

Dues iniciatives del govern de Catalunya, **347**

Qualitat de l'educació, qualitat del professorat, **352**

Interculturalitat i formació del professorat, **356**

## **CONCLUSIONS 361**

## **BIBLIOGRAFIA, 373**

# **INTRODUCCIÓ**

El primer treball relacionat amb l'educació intercultural el vaig fer amb motiu del concurs a la plaça de professor Titular d'Escola Universitària, celebrat el juliol de 1991. El tema relatiu a una especialitat de l'àrea de coneixement (Didàctica i Organització escolar) que vaig escollir per exposar davant de la Comissió portava per títol **“El tratamiento educativo de la diversidad. La diversidad cultural”** i és un document de 141 pàgines i 7 apartats on, entre altres coses, es feia un repàs de les polítiques educatives endegades en les societats multiculturals i s'estudiaven les vessants organitzativa i curricular del tractament educatiu de la diversitat cultural.

Més endavant, el setembre de 1994, la DGICYT del Ministerio de Educación y Ciencia, va finançar un Projecte de I+D de dos anys de duració, titulat **“La escolarización de la población infantil inmigrante. Análisis de necesidades formativas de los profesores y diseño de un programa de formación permanente del profesorado de Educación primaria”**, del qual jo n'era l'investigador responsable. Aquesta recerca va constituir un veritable procés formatiu per a tots els que hi vam participar (a l'equip que jo dirigia hi havia, a més de pedagogs, psicòlegs, sociòlegs i antropòlegs) i va generar un quantitat de material ingent que, en part, va quedar inèdit o per explotar.

El juliol de 1995 la Comissió executiva del Departament de Pedagogia de la Universitat de Girona va autoritzar la inscripció del projecte de tesi doctoral amb el títol provisional de **“Diversitat cultural i educació. Per una educació intercultural a les escoles d'educació primària”**, sota la direcció del doctor Paco Jiménez. Des de llavors he participat en alguns projectes d'investigació, he escrit nombrosos articles i, molt especialment, he col·laborat en la formació inicial i en la formació permanent de professorat, tant d'infantil i primària com de secundària, no només a Catalunya, sinó també a Aragó, el País Basc, Navarra, Andalusia, les Illes Balears i Cantàbria.

Finalment, el setembre de 1998, la Fundació Jaume Bofill va finançar un projecte de I+D, de tres anys de duració, titulat **“Estudi sobre l'èxit i el**



**fracàs escolar dels alumnes fills d'immigrants africans escolaritzats a les comarques de Girona**”, la investigadora responsable del qual fou la doctora Judit Fullana i del que jo també vaig formar part com a investigador. Aquesta recerca, feta a partir de la demanda de l'associació GRAMC (Grups de Recerca i Actuació amb Minories Culturals i Treballadors Estrangers), finalment ha estat publicada en part, i ha generat algunes comunicacions a Congressos i diversos articles, alguns dels quals s'inclouen en aquesta memòria.

## **UNA TESI COM A COMPENDI DE PUBLICACIONS**

El recull d'articles i capítols de llibres ja publicats que presento com a tesi doctoral en forma de compendi de publicacions encaixa perfectament amb el títol que, provisionalment, vaig proposar en el projecte de tesi l'any 1995, **“Diversitat cultural i educació. Per una educació intercultural a les escoles d'educació primària”**, i els seus grans objectius es poden resumir en quatre interrogants, que estan a la base de les meves preocupacions, dels meus treballs i de la meva recerca en aquest camp. Són els següents:

Quina concepció d'educació intercultural ens cal a la Catalunya del segle XXI, essent com és una societat complexa i plural des de molts punts de vista, també del cultural? Per quina educació intercultural hem de treballar, si s'ha d'adreçar a tots els alumnes de Catalunya, sigui quin sigui el seu origen nacional i la seva experiència cultural i vital?

Com ha fet front el sistema educatiu de Catalunya a l'arribada d'alumnes d'origen estranger? Com han viscut i viuen els alumnes d'origen estranger el seu pas per les escoles i instituts catalans? Com incideixen els factors sociopolítics i familiars en els itineraris formatius dels nois i noies d'origen estranger?

Quins canvis haurem de propiciar tant en el currículum escolar, entès com a

selecció de cultura que volem transmetre i recrear amb els alumnes, com en la didàctica i l'organització escolar, enteses com el conjunt de condicions i formes que fan possible l'aprenentatge i el desenvolupament personal, per tal de fer una educació més científica, més funcional, més eficaç i més justa?

Quina ha de ser la formació, tant la inicial com la permanent, que haurem d'oferir al professorat de l'educació bàsica (infantil, primària i secundària) per tal de fer front als reptes que té plantejats avui la societat i l'escola catalana, i garantir, en la part que li pertoca, una educació de més qualitat i més d'acord amb el nou marc de condicions que ha bastit la societat de la informació i la mundialització? Quina ha de ser la formació inicial del professorat en educació intercultural?

En aquesta tesi doctoral com a compendi de publicacions s'hi inclouen cinc documents diferents, publicats en diverses revistes i editorials, cap de les quals no apareix en el "Journal Citation Reports". El Departament d'Universitats, Recerca i Societat de la Informació (DURSI) del govern de la Generalitat de Catalunya, en un informe oficial sobre **Avaluació de la recerca en humanitats i ciències socials**, diu textualment:

"En humanitats i ciències socials, a diferència d'altres entorns científics, manquen eines amb reconeixement internacional que facin possible determinar amb precisió la qualitat de les revistes i dels articles científics, i s'està lluny de propostes amb acceptació universal o consensuades a escala europea.

Per tal de pal·liar-ne el dèficit a Catalunya i establir criteris per orientar l'avaluació de la recerca en aquests camps, la Direcció General de Recerca promou, des del 2004, tres actuacions que configuren la iniciativa CARHUS (Criteris d'Avaluació de la Recerca en Humanitats i Ciències Socials).

Les llistes CARHUS recullen les revistes proposades per experts de les diferents àrees i/o que figuren en estudis previs, i considerades més

significatives i valorades des de les àrees. La consulta d'aquestes llistes pot esdevenir orientativa per a avaluadors i investigadors (...). Al seu torn, **l'Estudi sobre l'avaluació de la recerca en humanitats i ciències socials** orienta sobre les editorials més ben valorades i els conjunts de revistes més considerades per les àrees.

Aquest **Estudi** s'ha materialitzat en l'elaboració d'una base de dades sobre publicacions periòdiques científiques, per als distints àmbits d'humanitats i ciències socials, en la qual s'identifica un volum important de revistes amb presència en bases de dades internacionals, que permet aproximar rànquings basats en índex de difusió.

Per a cadascuna de les àrees de coneixement, una llista de les revistes ordenades per puntuació ICDS (Índex Compost de Difusió Secundària). Les llistes contenen les dades següents: ISSN, títol de la revista i puntuació ICDS. L'escala de valoració és la següent: A, revista molt bona, fonamental per a l'àrea, centrada en la comunicació d'activitats de recerca; B, revista bona, important per a l'àrea, amb inclusió d'articles de comunicació de recerca; C, revista interessant per a l'àrea; i D, revista d'interès ocasional per a l'àrea.

Aquest mateix **Estudi** inclou també una relació de les editorials més ben valorades per àmbits. La metodologia seguida ha estat la de demanar als investigadors quines eren les editorials de més prestigi en la seva àrea de coneixement. La taula indica la freqüència relativa obtinguda en el qüestionari que ha servit de base per a l'elaboració de les taules de citacions d'editorials”.

## LES PUBLICACIONS QUE ES PRESENTEN

Publicació número 1:

**“Educació i immigració: de la ingenuïtat social al compromís**

**pedagògic”, Revista Catalana de Pedagogia, Volum I, pàgines 149-170, Barcelona, 2002**

La Revista Catalana de Pedagogia és editada per la Societat Catalana de Pedagogia, filial de l'Institut d'Estudis Catalans.

Formen el seu Consell editorial els pedagogs: Octavi Fullat, Jordi Galí, Josep González-Agàpito, Ricard Torrents i Joan Triadú.

I el seu Comitè científic: Sara M. Blasi, Carme Borbonès, Antoni J. Colom, Jaume Sarramona i Salomó Marquès.

“El propòsit d'aquest text és fer una mena de balanç del que han estat els plantejaments teòrics i pràctics de la pedagogia centrada en la immigració i la interculturalitat, fixant-me en dos moments: el de l'emergència d'aquest nou àmbit d'estudi i actuació, que situo en els anys 1989 a 1993; i el de la situació que vivim actualment i que considero significativament diferent”.

Aquest recorregut històric no és estrictament descriptiu, sinó que fa també una anàlisi crítica d'aquests plantejaments tant del punt de vista epistemològic com del punt de vista ideològic i conceptual.

L'article acaba esbossant quin és l'estat de la qüestió i els reptes que es plantegen a Catalunya i Espanya després del 2000, posant de relleu la potència del pensament dominant al respecte, que inspira les polítiques que es duen a terme tant en el camp polític com en l'educatiu.

“El reconeixement de la multiculturalitat de les societats actuals i l'escolarització d'alumnat d'origen estranger propicien un nou centrament en el projecte cultural que omple de sentit el procés educatiu. L'òptica intercultural ens brinda l'ocasió de plantejar-nos obertament la representativitat cultural del currículum comú. L'educació ha de presentar batalla en el camp de la rellevància cultural. El debat essencial de l'educació és el del projecte cultural que l'informa”.

Publicació número 2:

**“Diversidad cultural y educación”, Perspectiva Cep, número 8, pàgines 7-21, Sevilla, 2004**

Aquesta revista és editada per la “Consejería de Educación de la Junta de Andalucía” i els Centres de Professorat d'Andalusia. L'article presentat fou sol·licitat el 4 de juny de 2004 i rebut el 15 d'octubre de 2004.

Formen part del seu Consell assessor alguns dels catedràtics més prestigiosos de la pedagogia espanyola: José Gimeno, Xurxo Torres, Francesc Imbernon, Ángel Pérez, José Manuel Esteve, Joaquín Gairín, Juan Fernández Sierra i altres.

“Desde mi punto de vista, la presencia de alumnado de origen extranjero en las aulas crea, en general, muy pocos problemas nuevos a los educadores y al sistema educativo, pero tiene la virtud de hacer más diáfanos y evidentes los problemas no resueltos del sistema y las dificultades para llevar a cabo una educación de calidad para todos en los albores del siglo XXI”

Aquest és l'esperit que impregna tot l'article. Partint d'aquest enfoc es fa un breu recorregut per l'evolució conceptual que ha experimentat l'Educació Intercultural a Europa i els models escolars que s'han anat succeint per al tractament de la diversitat cultural, models que, parcialment o totalment, es tendeixen a reproduir a casa nostra (*laissez-faire*, castellà/català com a segona llengua, educació compensatòria, ensenyament de la llengua i cultura d'origen, currículum multicultural, educació antiracista).

Després s'analitzen els factors clau, els més influents, en els processos d'escolarització de l'alumnat d'origen estranger, que no són únicament escolars, per tal d'impulsar una acció educativa integrada que treballi per evitar i combatre el fracàs escolar i per assolir l'objectiu que es proposa l'educació bàsica, que per això es fa obligatòria, que és que cada alumne

surti del sistema educatiu amb un bagatge mínim de coneixements, habilitats i valors que li permetin de tenir una vida personal i professional digna i autònoma.

“A partir de las conclusiones de una investigación realizada en Girona entre los años 1999 y 2001, se pueden establecer cuatro tipos de factores clave en los procesos de escolarización del alumnado de origen extranjero: el contexto sociocomunitario, la familia, el propio alumno y el centro educativo”.

Publicació número 3:

**“Éxito y fracaso escolar de los alumnos diferentes. El alumnado de origen africano en Girona”, Cuadernos de Pedagogía, número 315, pàgines 72-76, Barcelona, 2002**

Cuadernos de Pedagogía és una revista editada per l'editorial Cisspraxis, S.A. de Barcelona i dirigida pel sociòleg de l'educació Jaume Carbonell. Aquest any ha complert 30 anys d'història ininterrompuda i s'apropa al número 350. En l'editorial del 30è aniversari es deia: “Cuadernos sigue apoyándose en tres propósitos periodísticos: ofrecer una información rigurosa y actualizada; promover el debate y la libre confrontación de ideas y propuestas; y difundir experiencias y prácticas innovadoras (...). Asimismo mantenemos nuestras señas de identidad originarias: una defensa firme de la escuela pública, igualitaria y de calidad; de la enseñanza científica y enraizada en el entorno; de un sistema educativo democrático e integrador; y de la dignificación del profesorado mediante una sólida formación teórica y práctica y un cierto compromiso con la renovación pedagógica”.

Cuadernos de Pedagogía apareix a la llista CARHUS amb una puntuació de 2,5472, i en la relació de revistes més ben valorades obté una valoració B.

“El artículo presenta los resultados de un estudio de la Universitat de Girona que ha analizado cuantitativa y cualitativamente la trayectoria escolar del

alumnado de origen africano de esta provincia y los factores que explican que su fracaso sea superior a la media. Contrariamente a lo que se suele apuntar, la cultura y la lengua de origen no son elementos decisivos”.

L'article comença analitzant els conceptes d'èxit i de fracàs escolar i com, en la pràctica, aquest anomenat “fracàs escolar” castiga l'alumnat provinent de famílies pobres o de determinats col·lectius minoritaris.

La recerca feta a les comarques de Girona permet, per altra banda respondre alguns interrogants concrets que es formulen a l'article: “¿Los alumnos de origen africano siguen el curso que les corresponde por edad cronológica? ¿En qué momento de la etapa y del curso se incorporan al sistema educativo español? ¿Obtienen mejores o peores resultados que la media del alumnado? ¿Cuántos no promocionan y siguen escolarizados en el mismo ciclo? ¿En qué materias o áreas se concentran las principales dificultades? ¿Qué medidas de apoyo recibe el alumnado de origen africano? ¿Cuál es la evolución del alumnado de origen africano dentro del sistema escolar?”.

Tot seguit es ressegueixen breument les influències dels contextos socials i familiars per centrar-se finalment en el context escolar. L'article acaba amb un seguit de recomanacions per tal de millorar els processos d'escolarització de l'alumnat d'origen estranger: el recolzament emocional, un marc de relacions ric, serè i optimista, etc.

Publicació número 4:

**“Diversidad cultural y educación”, Síntesis, Madrid, 254 pàgines, 2002**

**Capítol 3: “Un currículum intercultural”, pàgines 73-114**

**Capítol 4: “La interculturalidad en el centro educativo”, pàgines 115-154**

**Capítol 5: “Estrategias, recursos y materiales”, pàgines 155-190**

Aquest llibre forma part del Projecte editorial “Síntesis Educación” i de la

Col·lecció “Teoría e Historia de la Educación” número 9. En el Comitè científic del Projecte hi figuren, entre altres, els doctors: Joaquín Gairín, Salomó Marquès i Conrad Vilanou.

L'editorial Síntesis apareix en la relació del DURSI d'editorials més ben valorades per àmbits amb una puntuació relativa de 7,51.

Com es diu en la introducció, “Diversidad cultural y educación es un libro pensado prioritariamente para la formación inicial de los profesionales de la educación de todos los ámbitos y etapas. Nace con la voluntad de ser útil a todos y se presenta como un manual básico, donde se plantean de forma forzosamente sintética, pero con ánimo de penetración y rigor, todos aquellos temas que puedan interesar a un lector exigente, a un estudiante crítico y reflexivo y a un profesional comprometido. El texto pretende construir un marco teórico, global y complejo, de amplio espectro, que capacite para realizar una intervención educativa fundamentada científica y éticamente”.

El Capítol 1 del llibre planteja que, per abordar a fons la qüestió de l'Educació Intercultural, cal partir dels contextos que condicionen i emmarquen l'acció educativa. Per això s'hi parla de migracions, la causa immediata que ha fet que ens ocupéssim de l'Educació Intercultural; de cultura -la diversitat cultural és a la base de la nostra proposta-; i d'educació, en tant que educar en el segle XXI és substancialment diferent a fer-ho en períodes històrics anteriors, i d'aquí les crisis i els desconcerts actuals.

El Capítol 2 presenta l'Educació Intercultural com una opció raonable per a comprendre l'abast i el caràcter de les necessitats educatives de les societats actuals i com una pedagogia útil per aconseguir tant el desenvolupament de les persones com la cohesió social i comunitària.

El Capítol 6 tracta de l'Educació Intercultural en l'àmbit no formal. I el darrer Capítol, el 7, es dedica als principals agents de l'Educació Intercultural, els



educands (amb una referència especial als alumnes d'origen marroquí i d'origen gambià i als alumnes gitanos) i als educadors, que inclou també una proposta de formació.

Si per a aquest compendi de publicacions he seleccionat els Capítols 3, 4 i 5 és, en primer lloc, per no fer-lo massa extens i dispers i, en segon lloc, per prioritzar aquells que de manera més directa tenen a veure amb la pràctica educativa: els aspectes curriculars, les qüestions organitzatives i aquells elements més propers al dia a dia de mestres i alumnes: els recursos, els materials, les tècniques, els mètodes, les estratègies... en sintonia amb els grans objectius que m'he plantejat en aquesta tesi.

El Capítol 3, "Un currículum intercultural" es planteja quina cultura caldrà transmetre i viure en les escoles de Catalunya i Espanya en un context de multiculturalitat; com fer present la perspectiva intercultural en totes i cadascuna de les àrees del currículum; en definitiva, com fer una educació més científica i més justa per a tots els alumnes.

Tot això ho fa partint d'una definició de currículum ("la selecció de cultura que los centros educativos tienen intención de enseñar a sus alumnos; la cultura realmente vivida y aprendida, el conjunto de aprendizajes realizados por los alumnos por el hecho de haber permanecido y trabajado en las escuelas"), d'una anàlisi de les polítiques curriculars possibles (socialdemòcrates, conservadores i sociocrítiques) i de les prescripcions curriculars que obliguen tots els alumnes i professors de l'Estat espanyol.

Es fa després un repàs i una aplicació de l'Educació Intercultural a cadascuna de les deu àrees que conformen els currículums d'educació primària i d'educació secundària obligatòria: Llengua i Literatura (castellana i de les Comunitats Autònomes amb llengua pròpia), Llengües estrangeres, Ciències Naturals, Ciències Socials, Educació Física, Educació Plàstica i Visual, Música, Matemàtiques, Tecnologia i Religió. S'hi afegeix un apartat sobre Llengua i Cultura d'origen, tot i que, com és conegut, no es tracta pas

d'una àrea curricular prescrita. Finalment, es fa una aposta per la transversalitat com una possibilitat de portar a l'escola els problemes socials actuals, per connectar l'educació i la vida quotidiana, per posar l'educació en valors a la base del treball escolar i com una opció possible per la cultura crítica.

El Capítol 4, “La interculturalidad en el centro educativo” es planteja en primer lloc com traduir en Projectes educatius de centre i en Unitats de Programació la perspectiva intercultural. Tal i com es diu textualment: “Lo lógico y congruente no sería fabricar nuevas unidades *ad hoc*, sino problematizar las unidades didácticas tradicionales, aportar opciones diversificadas a los contenidos del currículum”.

Segonament, es donen pautes per revisar el funcionament i l'organització dels centres escolars per tal de facilitar la integració dels alumnes d'origen estranger, per millorar la convivència en els centres i, en definitiva, per fer una educació més eficaç i més funcional. Es parla, doncs, dels processos de preinscripció i de matriculació; de la recepció i l'acollida; dels alumnes d'incorporació tardana; de l'acció tutorial; de les activitats complementàries i extraescolars; de la relació amb les famílies; i de la mediació cultural. Finalment es fa un repàs d'alguns programes endegats per les administracions educatives (Educació Compensatòria, Educació en la Diversitat, Servei d'Ensenyament del Català) i es descriu breument un projecte iniciat als Estats Units d'Amèrica (l'Accelerated Schools Project), d'una gran potencialitat inclusora, i que a Espanya ha adoptat el nom i la forma de “Comunitats d'aprenentatge”, amb un cert desplegament al País Basc, a l'Aragó i a Catalunya.

I el Capítol 5, “Estrategias, recursos y materiales” consta de tres apartats ben diferenciats. El primer es dedica a l'educació en valors, fent èmfasi en dos aspectes cabdals del treball intercultural: el combat contra els estereotips negatius i per l'eliminació dels prejudicis, que estan a la base de les percepcions, actituds i comportaments envers els altres; i la prevenció, la

gestió i la resolució, si és possible, dels conflictes, inherents a tota societat lliure i complexa i, per tant, inevitables en un context de multiculturalitat.

El segon proposa algunes estratègies didàctiques concretes per traduir a la pràctica educativa els coneixements, les idees i els valors que volem transmetre als alumnes. Es parla així de la l'empatia, de la narrativitat, de la deconstrucció, dels gestos, de diverses estratègies sociomorals (clarificació de valors, discussió de dilemes, etc.), de diverses estratègies socioafectives (de presentació, de coneixement, de cooperació, etc.) i de les estratègies cooperatives.

I el tercer apartat comença exposant el paper que juguen els llibres de text en l'activitat escolar i com a transmissors d'ideologia. En aquest sentit es fa referència a diverses recerques que han analitzat críticament els seus continguts i arriben a una conclusió demolidora: “los libros de texto españoles son inadecuados para la educación intercultural”. I és per això que es postula la urgència de la revisió de tots aquests materials. A continuació es presenta el treball amb l'actualitat, sobretot a través dels diaris, com una estratègia possible i realista per a aquest canvi de perspectiva: “La utilización del periódico en clase cambia el contenido de la enseñanza; cambia el papel y la función del profesor; cambia la educación, que inevitablemente se hace más viva, crítica y activa”. Finalment, es demostra amb materials concrets, que ja és possible avui a Catalunya fer una educació més intercultural. S'esmenten així diverses col·leccions, llibres i materials didàctics disponibles; s'assenyalen algunes pàgines web carregades d'informació i de suggeriments; i es fa encara un llistat breu de pel·lícules i vídeos especialment adequades per al treball intercultural.

Publicació número 5:

**“La formación inicial en interculturalidad”, a Diversos Autores, “La formación del profesorado en Educación Intercultural”, Los Libros de la Catarata – Centro de Investigación y Documentación Educativa**

**(Ministerio de Educación, Cultura y Deporte), pàgines 49-92, Madrid, 2004**

Aquest llibre és el primer volum de la col·lecció “Cuadernos de Educación Intercultural” projectada i impulsada pel CIDE i la Federació de Treballadors de l'Ensenyament de la UGT. La coordinació corre a càrrec de Montserrat Grañeras, investigadora del CIDE i en el Consell assessor hi figura una altra investigadora del CIDE, Ana Mañeru. El “Centro de Investigación e Innovación Educativa” del Ministeri d'Educació espanyol, des de 1990, ha prioritzat com a línia d'investigació l'educació intercultural: “Cerca de cuarenta investigaciones, la organización de múltiples seminarios y congresos, un nutrido número de publicaciones al respecto, etc., avalan esta trayectoria”.

El Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), del Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte apareix a la relació del DURSI d'editorials més ben valorades per àmbits amb una puntuació relativa de 1,93.

Aquest article és una reelaboració de diverses aportacions fetes en el camp de la formació de professorat en Educació Intercultural que he anat fent, fruit tant de la recerca feta com de l'experiència adquirida, tant en formació inicial de futurs mestres i pedagogs a la Universitat de Girona, com en la formació permanent de mestre i professors.

Es comença mostrant les conclusions recurrents d'un munt de recerques, que descriuen les percepcions, les creences, els temors, les expectatives i les esperances dels professors envers l'Educació Intercultural. Es passa després a descriure quines serien, en funció d'aquests requeriments i de les exigències d'un sistema educatiu eficaç i just les necessitats formatives d'aquest professorat, revisant diverses propostes contrastades de formació en interculturalitat.

L'article fa una proposta concreta de formació inicial del professorat en

Educació Intercultural. Primer es posen les bases (un compromís amb l'actualitat, un compromís amb la pràctica i un compromís personal i social) i es diuen les fórmules: una assignatura d'Educació Intercultural en el currículum formatiu dels futurs professionals de l'educació; una Didàctica general que ensenyi a dissenyar propostes didàctiques interculturals i a utilitzar estratègies que estimulin l'intercanvi i la cooperació; i unes Didàctiques especials que ajudin a incorporar les dimensió intercultural en tots els camps del saber. I després s'exposa i es valora una experiència concreta d'educació intercultural en la formació inicial del professorat: els objectius, els continguts, la metodologia, els materials, la bibliografia proposada i les estratègies d'avaluació.

## ESTRUCTURA DE LA TESI

Després d'aquesta **Introducció** ve el capítol que, seguint les "Orientacions per a la presentació de tesis doctorals com a compendi de publicacions", s'anomena **Resum global i discussió dels resultats**, i que, de fet, constitueix el cos de la tesi. S'estructura en quatre apartats, que conjuguen els quatre grans objectius que m'he plantejat assolir i els cinc documents que s'inclouen en aquest compendi.

El primer apartat, **El debat ideològic i conceptual**, analitza i discuteix alguns dels temes i resultats continguts en la publicació número 1, sense repetir, però tenint-ho en compte, el que ja està escrit en aquest article. L'apartat s'estructura en quatre parts: la primera, **Diversitat cultural**, mira de desenterrar el que s'amaga, el que es vol dir i el que significa realment aquest constructe. La segona, **La gestió de la diversitat cultural**, defineix els que són, a parer meu, els dos únics models teòrico-pràctics existents a Occident de gestió de la diversitat cultural: el multiculturalista i l'assimilacionista, mentre que el model interculturalista el veig més com una aspiració, com un desig, que no pas com una realitat. També es fa referència a les bases polítiques i filosòfiques d'aquests dos models: el liberalisme i el

comunitarisme, per finalment precisar com entenc el concepte d'integració, tan utilitzat, i a vegades tan polisèmicament, en el debat públic i científic.

La tercera part. **Identitats, racismes**, fa també un esforç mig epistemològic, mig ideològic, per aclarir i tenir clar de què parlem quan utilitzem aquests conceptes, de gran importància en el debat intercultural. Finalment, la part darrera, **Pedagogia, Pedagogia intercultural, Pedagogia de la immigració**, fa una aposta per la visió crítica i postcrítica de la pedagogia, en la mesura que penso, tal com es diu des d'aquests enfoc, que la pedagogia és una qüestió de saber, de poder i d'identitat. Justifico també perquè crec que no podem parlar d'una pedagogia intercultural, i adverteixo que, des de determinats sectors, s'associa l'educació intercultural a una discutible pedagogia de la immigració.

El segon apartat, **Els nois i noies d'origen estranger i el sistema educatiu**, parteix de dos articles breus, procedents d'una mateixa matriu: la recerca sobre els processos d'escolarització de l'alumnat d'origen africà escolaritzat a les comarques de Girona, coordinada per la doctora Judit Fullana, i en la qual vaig participar com a investigador. En aquest apartat es seleccionen alguns dels temes plantejats en aquests articles per tal de sotmetre'ls a discussió i veure'n algunes concrecions actuals. En una primera part, **Una experiència marcada pel fracàs escolar**, s'estudia un tema clàssic quan es fa recerca sobre l'escolarització de determinades minories culturals, però, tot i això, encara poc estudiat a Catalunya.

La segona part de l'apartat, **La importància dels factors contextuais**, es fixa en només tres d'aquests factors per mirar d'establir la relació que es produeix entre ells i els itineraris escolars dels alumnes d'origen estranger: l'estructura del sistema educatiu català, amb un pes molt gran del sector privat (que escolaritza aproximadament el 40% de la població escolar), i les mesures que, en alguns casos, s'han pres per tal d'evitar l'estigmatització de determinats centres educatius i fomentar una escolarització equilibrada i heterogènia des de tots els punts de vista. La necessitat d'incrementar el

temps educatiu (probablement també el temps escolar) de les capes socials més fràgils i deseparades, perquè és en el temps no escolar quan més tendència hi ha a fer més grans les desigualtats. I el tercer factor que s'estudia és el relatiu al context familiar.

La tercera part d'aquest segon bloc, **Els factors individuals**, es fixa en els processos de construcció de la identitat d'infants i joves, autòctons i d'origen estranger, que viuen i s'obren camí en un marc de condicionaments sensiblement diferent al que es donava fa només cinquanta anys i que, segons el meu criteri, fa més complexos i difícils aquests processos. I tracta també de les dificultats associades als problemes de comunicació de l'alumnat d'origen estranger acabat d'arribar i de les respostes didàctiques i organitzatives que s'han posat en marxa des de les administracions i des dels propis centres sota el nom genèric de polítiques d'acollida.

L'apartat tercer, **El centre educatiu i la diversitat cultural**, és el més extens, sobretot perquè inclou tres capítols del llibre "Diversidad cultural y educación" que, en el seu moment, va suposar un esforç important de definició teòrica i de concreció pràctica sobre com entenc que cal orientar i fer l'educació intercultural en el dia a dia dels centres educatius. Però, més enllà del que es diu en aquesta publicació, a l'hora de fer la discussió sobre els temes plantejats i arribar a resultats tangibles, faig una aportació relativament novedosa i que he anat madurant aquests darrers mesos. En primer lloc qualifico de prehistòrica l'assimilació que se sol fer habitualment, tant en la comunitat científica com en els claustres de professors, entre immigració i interculturalitat; aquesta és la primera part d'aquest apartat, **La prehistòria de l'educació intercultural: l'educació dels fills d'immigrants estrangers**.

Després de fer una mena de decàleg, no intencionat, que expressa com entenc jo l'educació intercultural, afirmo que dins d'aquesta concepció, ja dins de la història, que considera que l'educació intercultural és senzillament l'educació que cal avui, hi podríem trobar tres corrents diferents, no pas

exponents entre si, però que fan èmfasi i, doncs, prioritzen, determinades variables i elements del procés educatiu. A cadascuna hi dedico una part: **L'èmfasi en els aspectes ètics: educació intercultural com a educació en valors; L'èmfasi en els aspectes pedagògics: l'educació intercultural des de la didàctica i l'organització escolar; i L'èmfasi en els aspectes curriculars: l'educació intercultural com a projecte cultural més científic, més just i més funcional.** La primera d'aquestes tres parts és, potser, més reflexiva, com correspon al tema tractat, mentre que la segona fa referència específica a algunes estratègies i tècniques concretes. Una i altra, però, acaben fent menció d'alguns bons materials que hi ha al mercat i que, des del meu punt de vista, il·lustrarien bé la pràctica d'aquests corrents.

De tota manera, si jo m'hagués de posicionar respecte d'aquests tres èmfasis, ho faria pel tercer, el que fa referència al projecte cultural, perquè penso que estem davant d'una ocasió històrica per repensar la cultura oficial, que legitimen el currículum escolar i els llibres de text, per revisar-la a fons passant-la pel sedàs del classisme, del sexisme i del racisme, i alhora fer-la també més científica, més funcional, més universal i més justa.

I el darrer apartat, **La formació inicial del professorat en educació intercultural**, inclou el capítol d'un llibre compartit, que primer fou una ponència en unes jornades sobre formació del professorat en educació intercultural celebrades a Barcelona. El text és, penso, prou extens i concret com per deixar poc marge per afegir-hi res més. Per això, en la primera part d'aquest apartat, **Dues iniciatives del govern de Catalunya**, faig referència i poso a discussió el que diu el Pacte Nacional per a l'Educació sobre el professorat i la seva formació, i exposo també el plantejament que des de la Subdirecció General de Llengua i Cohesió Social es fa sobre l'educació intercultural i la formació del professorat que cal al respecte, en el disseny de la qual, d'alguna manera, també hi he intervingut. Dues iniciatives ben recents per cert.

La part segona, **Qualitat de l'educació, qualitat del professorat**, analitza



com des de la pedagogia espanyola es pensa la funció docent, es critica la inadequació de la formació inicial, tant del professorat d'educació infantil i primària, com la del d'educació secundària, i com es planteja la formació en educació intercultural que, majoritàriament, penso, és força distant del que jo proposo en aquesta tesi doctoral. Finalment, en la darrera part, **Interculturalitat i formació del professorat**, explico com em sembla que cal afrontar, per una banda, les demandes del professorat i, de l'altra, les seves necessitats formatives, i acabo amb dues referències al professor canadenc Fernand Ouellet, que ha estat, des de fa ja molts anys, un dels referents més importants en tot el pensament que he anat construint i el treball que he anat fent.

La tesi acaba amb un capítol de **Conclusions** on, de fet, es recapitulen els resultats i les aportacions que s'han fet en el capítol anterior, i amb la **Bibliografia citada**.

**RESUM  
GLOBAL I  
DISCUSSIÓ  
DELS  
RESULTATS**

**EL DEBAT  
IDEOLÒGIC I  
CONCEPTUAL**

## **PUBLICACIÓ NÚMERO 1:**

**“Educació i immigració: de la ingenuïtat social al compromís pedagògic”, Revista Catalana de Pedagogia, Volum I, pàgines 149-170, Barcelona, 2002**

El propòsit d'aquest text és fer una mena de balanç del que han estat els plantejaments teòrico-pràctics de la pedagogia centrada en la immigració i la interculturalitat, fixant-me en dos moments: el de l'emergència d'aquest nou àmbit d'estudi i d'actuació, que situo en els anys que van de 1989 a 1993; i el de la situació que vivim actualment i que considero significativament diferent. La hipòtesi de partida era que la pedagogia hi havia tingut una presència més aviat subalterna i poc decidida, marcada per la inhibició i la dependència d'altres disciplines científiques i per una certa ingenuïtat en cercar un territori propi, fins a cert punt incontaminat, diferenciat del contradictori i complex entramat social, ple d'irracionalitats i de conflictes.

## DIVERSITAT CULTURAL

El concepte de **diversitat cultural**, tal i com és utilitzat en el debat públic, polític o educatiu, és sovint equívoc, gairebé sempre eufemístic, carregat d'ambigüitat i, a vegades, fins i tot trampós.

Normalment s'identifica la diversitat cultural, en el camp educatiu, amb els alumnes d'origen estranger o, filant encara més prim, amb els alumnes de trets facials visiblement diferents dels nostres, sobretot el color de la pell. Associar la cultura a l'origen nacional o al color de la pell (la "raça") és insostenible del punt de vista científic en la mesura que allò cultural és, per essència, après (i no pas genètic o hereditari) i fruit d'un procés continuat i osmòtic d'iniciació (i no pas de la casualitat o d'un acte jurídic). I assignar la diversitat cultural als altres és, a més a més, ignorar la diversitat interna inherent a qualsevol cultura.

Si realment es vol parlar de cultura, llavors caldrà fer referència a les llengües, a les religions, als hàbits alimentaris, a les formes de vida familiar, a les pertinences socials, professionals o territorials (urbanes, suburbials, etc.), a les ideologies polítiques, a les concepcions sobre la llibertat, l'educació, la natura, la transcendència... Des d'aquest prisma, a Catalunya fa molt temps que hi convivim persones culturalment diverses, tant al carrer com a les aules: hi ha nois i hi ha noies; n'hi ha que tenen el català per llengua familiar i n'hi ha que hi tenen el castellà; n'hi ha que van a missa cada diumenge, n'hi ha que no hi van mai i, fins i tot, n'hi ha que són testimonis de Jehovà; n'hi ha que viuen en un bloc de pisos i d'altres en un mas; n'hi ha que pertanyen a famílies benestants i n'hi ha que són pobres; n'hi ha que viuen amb pares, avis i germans i n'hi ha que viuen només amb la mare o que són fills únics; n'hi ha que són vegeterians i n'hi ha que sopen a les set del vespre; i així podríem anar seguint. En tot cas, la idea és clara: la diversitat

cultural no ens l'han pas portada els estrangers, ni, encara menys, les persones amb determinades característiques físiques.

Darrera la diversitat cultural, més enllà del debat necessari sobre com gestionar amb llibertat i equitat aquesta diversitat, s'hi amaguen altres debats i preocupacions socials com el de les migracions, el de les identitats nacionals mal resoltes o poc reconegudes o el de la construcció d'Europa en temps de mundialització o globalització.

La immigració, ara ja no és cap secret, és un indicador de prosperitat econòmica i, doncs, diu més de les societats de recepció que de les d'origen: “La immigració és un factor de desenvolupament econòmic i de progrés social. El nostre benestar seria ja avui inferior a l'assolit, i les nostres perspectives de futur més confuses, sense l'aportació dels immigrants (...). Si no hi haguessin empresaris amb oportunitats de negoci disposats a contractar treballadors estrangers, no vindrien immigrants (...). La immigració és determinant en la nostra especialització i en la nostra capacitat d'innovar” (Círculo de Economía, 2003). Però resulta que els immigrants no són només treballadors (no són només productors o màquines que cal alimentar i cuidar simplement perquè aquesta és una garantia de rendiment), sinó que són persones, amb raons i sentiments, amb família i amics, amb necessitats econòmiques, socials, culturals, religioses... amb projectes de futur personal i col·lectiu..., persones exactament igual que nosaltres. Com també diu el document citat anteriorment: “Una política realista ha de plantejar-se tots els problemes que origina la pressió de la immigració sobre el sistema de benestar, especialment en àrees com la sanitat, l'ensenyament, l'habitatge, i la seguretat ciutadana. S'ha d'evitar, calgui el que calgui, que en aquelles localitats on es concentra en major mesura la pressió immigratòria, es deteriori la qualitat de vida i dels serveis públics. Només evitant aquests efectes perversos serà possible mantenir una autèntica cohesió social” (Círculo de Economía, 2003).

Espanya és, ho ha estat històricament, un Estat plurinacional, reconegut en part fins i tot per la mateixa constitució espanyola de 1978, que diferencia entre nacionalitats i regions quan parla de “la unitat de la Nació espanyola i del dret a l'autonomia” (Article 2). S'entengui com s'entengui el nacionalisme (cultural: fonamentat en una tradició històrica comuna, una identitat racial o ètnica, una unitat lingüística, una afinitat religiosa, una connexió territorial...; o polític: construït sobre la voluntat d'intervenció ciutadana d'un col·lectiu, que demanda reconeixement i sobirania per a l'exercici dels drets democràtics), sembla innegable la diversitat nacional i, doncs, cultural, d'Espanya. Però no sol ser aquesta la percepció majoritària dels agents educatius: quan a la Regió de Múrcia, per exemple, en parlar d'educació intercultural, fas una referència al sistema educatiu de Catalunya i al català com a llengua vehicular de l'escola, poden saltar totes les alarmes; quan a Navarra o al País Basc, en una situació semblant, plantejes que l'educació intercultural ens obliga a reflexionar sobre els diversos models educatius-lingüístics que funcionen al seu territori, la sorpresa pot ser majúscula; i si, a Catalunya, dius en veu alta que el reconeixement de la diversitat cultural del país obliga a repensar el currículum comú, o bé que de poc han servit els anys de democràcia per desfer els recels, els malentesos i els estereotips envers altres comunitats de l'Estat i els seus habitants o envers els ciutadans d'altres països, llunyans o propers, pots passar fàcilment per antipatriota o, simplement, per excèntric.

Ha estat W. Kymlicka (1999) qui ha mostrat que els nacionalismes són un dels factors més rellevants de diversitat i de conflicte cultural i que, per això, és necessari el reconeixement d'alguns drets col·lectius. Per exemple, el dret a l'autonomia política per autogovernar-se i garantir el desenvolupament en plenitud i llibertat de la cultura pròpia; o el dret de representació especial de les minories en l'entramat polític i administratiu dels Estats. Ha estat ell mateix, però, qui ha advertit dels

problemes que plantegen un altre tipus de drets col·lectius, els destinats a protegir el grup de les dissensions internes, que, duts a l'extrem, podrien atemptar contra la llibertat individual dels seus membres, i de la inestabilitat gairebé inherent als Estats plurinacionals democràtics.

Finalment, sota el paraigües de la diversitat cultural, apareix també l'aspiració a una pretesa identitat europea, basada en uns suposats valors europeus (democràcia, justícia social i drets humans), encarnada en la Unió Europea. El punt d'arrencada seria el procés de mundialització o globalització, que ha rebaixat extraordinàriament el protagonisme dels Estats-nació i l'ha atorgat a les associacions d'Estats (a més de la Unió Europea, es podria parlar també del Mercosur o de la CEI pilotada per la Rússia postsoviètica, entre altres), a una nova societat civil mundial, formada pels organismes internacionals i per organitzacions no governamentals de grans dimensions (tipus Greenpeace, Amnistia Internacional o Intermón-Oxfam) i a les empreses multinacionals i els grans grups mediàtics i financers. Tot plegat va configurant una nova noció de ciutadania i d'identitat més complexes (A. Castiñeira, 2001).

El que no hi ha, però, és una identitat europea mil·lenària, malgrat el discurs oficialista. No hi ha una unitat de sang (com argumentava Hitler o com diu el Vlaams Blok flamenc), ni unes arrels lingüístiques comunes, ni tan solament una llengua hegemònica (a no ser l'anglès, que és la llengua d'una potència no europea), ni una fe comuna (ni el cristianisme ha nascut a Europa, ni és l'única religió present; això sense fer referència a les zones descristianitzades per l'experiència comunista o a la presència puixant del cristianisme en altres zones del món), ni uns mites compartits, ni una història que valgui per a tots, perquè és plena de contradiccions, d'enfrontaments i de segmentacions territorials. Com diu el K-J. Nagel (2003: 51-52): "Hem d'admetre la no existència d'una cultura europea, tant en el sentit antropològic, com en



el d'una cultura popular comuna, i que la cultura de masses és mundial o nord-americana (...). Si és tan difícil construir una identitat cultural europea, potser hauríem de posar més èmfasi en els aspectes socials, econòmics i polítics que també podrien tenir repercussions culturals (...). Potser ens hauríem de dedicar a construir una entitat política de nou encuny, que reduís les seves pretensions identitàries per respectar millor les identitats existents (...), disposada a reconèixer, respectar i acomodar les identitats polítiques i culturals existents, incloses les minoritàries i/o no-estats”. En tot cas, les dificultats evidenciades en el procés d'aprovació de la primera constitució de la Unió Europea en serien una bona exemplificació i demostrarien com, a vegades, la remissió a Europa no ha estat sinó una voluntat de sublimar els problemes reals dels ciutadans, de les regions i dels Estats o bé, en el millor dels casos, una ingenuïtat benintencionada, però molt poc fonamentada.

## LA GESTIÓ DE LA DIVERSITAT CULTURAL

Sintetitzant molt podríem dir que, al món, hi ha dos grans models de convivència en les societats que es reconeixen com a multiculturals: el multiculturalista i l'assimilacionista, que serien els dos pols d'un eix imaginari de possibilitats. La interculturalitat seria un punt indeterminat entre aquests dos pols, una aspiració que miraria de conjugar els grans objectius d'aquelles dues lògiques, alhora que procuraria evitar-ne els efectes no desitjats que se'n podrien derivar.

L'objectiu del **multiculturalisme** és que totes les persones i grups puguin viure amb la màxima llibertat i autenticitat, només amb les mínimes restriccions que facin possible l'exercici de la llibertat dels

altres. Per això prioritza el reconeixement de la pròpia identitat, el dret a la diferència per davant de la cohesió social. La lògica multiculturalista pot generar efectes enormement injustos i segregadors (des de la guetització de l'espai urbà al fonamentalisme diferencialista del nou racisme, o la defensa de currículums paral·lels en l'educació bàsica).

L'objectiu de l'**assimilacionisme**, en canvi, és el de garantir, per damunt de tot, la igualtat jurídica i la igualtat real de totes les persones (perquè els grups, com a tals, no en tindrien de drets). Per això prioritza la cohesió de la societat per damunt del reconeixement de les diferències, si més no en l'àmbit públic, ja que aquestes podrien posar en perill tant la igualtat dels individus com la cohesió social. També la lògica assimilacionista és generadora d'efectes injustos i uniformitzadors (des de la imposició forçada de les opcions del grup dominant a la prohibició de les diferències o la seva reducció a l'àmbit privat, o el genocidi cultural).

L'opció intercultural, l'**interculturalisme**, expressaria la voluntat de conjugar aquestes dues lògiques, per tal de fer possibles alhora els objectius que es proposen: el reconeixement i el respecte de les diferències i les identitats en peu d'igualtat; i la construcció d'una societat plural, però cohesionada i amb un projecte de futur compartit. Per aconseguir-ho serien del tot imprescindibles uns procediments: el diàleg, la negociació i una democràcia respectuosa amb les minories.

Aquests dos models no són estrictament teòrics, sinó que responen a pràctiques contrastades, que normalment s'identifiquen, fent-ne una simplificació més clarificadora que real, en el cas del Regne Unit i el de França. Però tenen arrels profundes i sòlides bases intel·lectuals, l'una en Montesquieu i Locke, l'altra en Rousseau, que donen lloc a dos tipus de ciutadania. Mentre la tradició britànica es basa en la idea que, per assegurar la veritable llibertat de les persones enfront del poder, cal respectar la diversitat de les pertinenances i dels vincles particulars, la

tradició francesa postula l'eliminació de tots els vincles intermedis entre l'individu i l'Estat com a fórmula per garantir la llibertat de les persones i la voluntat general. Si en el cas britànic s'és ciutadà pel fet de pertànyer a una comunitat particular, perquè l'interès general és la suma dels interessos particulars, en el cas francès s'és ciutadà pel fet de pertànyer a la comunitat nacional, l'interès personal se sotmet i es confon amb l'interès general, que no resulta de la suma dels interessos particulars (D. Schnapper, 2003). Com és de suposar, aquesta doble tradició continua donant lloc a pràctiques diferents. Quan es tracta de combatre les desigualtats socials, per exemple, els uns plantegen polítiques de discriminació positiva (“affirmative action”), mentre els altres en plantegen d'igualtat d'oportunitats (“equal opportunity”): els primers atorguen drets especials als grups que han estat víctimes de discriminacions en el passat i que ho són encara en el present (quotes) i busquen la igualtat entre els diferents grups socials; els segons s'esforcen a oferir a tots els individus les mateixes oportunitats a través de disposicions universals que s'espera que beneficiaran sobretot determinats grups, sabent, però, que la igualtat d'oportunitats no equival a la igualtat de resultats.

Les bases teòriques d'un i altre model formen part del debat filosòfic actual, aquell que planteja la legitimitat dels drets individuals i dels drets col·lectius, i que podem seguir a través de dos poderosos corrents de pensament: el liberalisme i el comunitarisme.

El **liberalisme** posa l'accent en els drets individuals de les persones: només els individus serien subjectes de drets, no pas les nacions, els pobles o les cultures particulars. La societat seria posterior als individus i seria el fruit d'un pacte entre ells: l'Estat, les lleis, tindrien la missió de garantir la llibertat de tots, intervenint el mínim possible en la vida personal i social de les persones. Aquesta és la posició tradicional d'Occident, almenys des de la Il·lustració, i constitueix l'únic discurs

oficial, malgrat les contradiccions flagrants que genera l'aplicació pràctica d'aquest discurs.

Enfront d'aquesta visió, hi ha el **comunitarisme**, que emfasitza la necessitat d'enfortir les identitats nacionals, culturals o comunitàries, els vincles entre els individus i el seu entorn comunitari. Denuncia la crisi moral i la fragmentació social actuals i les atribueix al debilitament d'aquests vincles comunitaris. Explica que, de fet, els individus esdevenen persones socials en el si d'una societat i d'una cultura particulars, i que el nostre ésser social és indescindible del procés de socialització. Cada poble, doncs, cada grup social, hauria de poder establir les seves regulacions i normes particulars per tal de garantir la seguretat i la possibilitat d'una vida digna i lliure de les persones que en formen part.

Si anteriorment hem presentat l'**interculturalisme** com la voluntat de conjugar i fer compatibles els objectius dels models multiculturalista i assimilacionista, alguns autors el presenten, en l'àmbit de la filosofia política, com un esforç de superació de les concepcions liberal i comunitarista. R. Soriano (2004), per exemple, proposa l'heterocrítica (l'acceptació de la discussió dels propis valors culturals des d'altres òptiques) i l'autocrítica (la reflexió sobre els propis valors) com a fonaments epistèmics de l'interculturalisme; la inclusió social (rebaixar el nivell de benestar propi per augmentar el dels exclosos) com a fonament ètic; i el fracàs persistent dels projectes pretesament universalistes com a fonament històric, entre altres raons perquè sempre han estat més retòrics que reals. I planteja quatre principis bàsics de l'interculturalisme: la igualtat de les cultures (totes serien igualment valuoses, no així els seus productes culturals concrets), l'ètica procedimental de convergència (fonamentada en la regla de posar-se en el lloc de l'altre per mirar de comprendre'l), el punt 0 de partida en l'intercanvi cultural (és a dir, sense reserves prèvies ni qüestions innegociables) i l'universalisme hipotètic de punt final (la

voluntat d'arribar a acords en la perspectiva d'uns principis comuns, al final de la discussió). I conclou: “El taló d'Aquil·les de l'interculturalisme és el fet de ser simplement una teoria, no pas una realitat. L'interculturalisme és a les cultures el que la democràcia és a l'individu: encara avui la igualtat personal és una proclama jurídica que no es correspon a la realitat” (R. Soriano, 2004: 150).

Finalment, en aquest apartat dedicat a la gestió de la diversitat cultural, hem de dedicar uns mots a la **integració**. Escriu F. Carbonell (2004: 101-103): “Quasi sempre el model d'integració que es postula és un còctel de tres ingredients: assimilació, adaptació i submissió. Amb l'únic matís de les proporcions amb què s'utilitza cada ingredient: assimilació a la cultura d'aquells que tenen el poder; adaptació a les precàries condicions de vida que els imposem; i sobretot, submissió total i absoluta a les normes i costums dels que manen (...). La integració ha de veure's més com un procés que com un punt d'arribada. Un procés d'alliberament col·lectiu dels mecanismes d'exclusió vigents, en el qual tots hi tenim les nostres responsabilitats. Per superar aquestes dinàmiques socials d'exclusió, es tracta de crear conjuntament i simultàniament un nou espai simbòlic, que estarà regit per unes noves normes nascudes de la voluntat de negociació i de la creativitat conjunta”.

Les polítiques d'integració, per tant, hauran de complir algunes condicions: es tracta de processos llargs i sovint lents, no pas d'una acció puntual, i suposen l'adaptació a una situació nova, a un espai renovat, a un ambient nou, que implica, gairebé sempre, renunciar a algunes formes de fer i de viure consolidades. Són processos que afecten el conjunt, al tot (tant si es tracta de la família, com si es tracta de l'escola, de l'empresa o del país) i no només l'individu acabat d'arribar o únicament una de les parts: tots s'hauran d'esforçar per trobar el seu lloc en una realitat nova, tots hauran d'adaptar-se i renunciar a alguna cosa, tot i que no en la mateixa direcció ni amb la

mateixa intensitat; en tot cas, la integració és un procés de recomposició general. En aquests processos qui té més poder (per història, per coneixement, per status, per economia, per prestigi, per força...) és qui assumeix més responsabilitats, és qui ha de fer el primer pas, el primer gest, qui ha de mostrar clarament una actitud d'acceptació i d'acollida, si més no perquè el qui acaba d'arribar desconeix encara molts dels codis i normes de funcionament establerts.

Els processos d'integració estan, finalment, plens de dificultats i de conflictes, lògics i probablement necessaris, en la mesura en què posen de manifest que les persones viuen i actuen en condicions de llibertat i democràcia que els permeten l'expressió pública dels seus greuges i reivindicacions. Aquests conflictes es poden abordar des de la imposició (de la força física, econòmica, numèrica o legal), des d'una mena de romanticisme, que tendeix a obviar les dificultats reals d'aquests processos, o des d'una negociació que parteixi de la igualtat radical de les persones en drets i en deures. Perquè negociar implica reconèixer la legitimitat i la racionalitat de l'altre, les seves bones intencions i els seus arguments; implica pactar acords, a vegades provisionals, a vegades insatisfactoris; i demana temps i la possibilitat de poder mantenir aquells principis que cadascuna de les parts consideri irrenunciables.

## IDENTITATS, RACISMES

És prou sabut que el concepte d'**identitat** és un dels més complexos i multidimensionals dels que s'utilitzen en les Ciències Socials. De fet, pot anar acompanyat de molts qualificatius diferents: personal, nacional, cultural, social, comunitària... El que és evident, en tot cas, és que no hi ha cap persona madura sense una identitat definida i que un dels objectius de l'educació és precisament el de contribuir a la construcció d'una identitat positiva i capaç de fer front, amb criteri, als reptes, dilemes i dificultats que comporta la vida. Des de la perspectiva individual, una de les aportacions més incisives, entenedores i creïbles al respecte és, sens dubte, la de l'escriptor libanès Amin Maalouf (1999). La identitat de cadascú, explica, la constitueixen un munt d'elements, està feta de múltiples pertinences, però mai no s'escau la mateixa combinació en dues persones diferents, de manera que la identitat personal és sempre única i complexa. Molta gent considera que algunes pertinences són més importants que les altres en qualsevol circumstància (per a uns pot ser la nació, per a d'altres la religió, la classe social o la llengua), però no n'hi ha cap que prevalgui de manera absoluta. En tot cas, tendim a reconèixer-nos en la pertinença més atacada, encara que no sigui de les que es considerin més definitòries. La identitat, per altra banda, no ens és donada d'una vegada per totes, sinó que es va construint i transformant al llarg de l'existència: de fet, la major part de les pertinences no són pas heretades, sinó apreses. I és que el que acaba determinant les pertinences d'una persona és sobretot la influència dels altres, tant dels amics, dels qui tinc a prop, com dels estranys. La identitat, encara, és

una qüestió de símbols, fins i tot d'aparences i, per aquest motiu, els elements simbòlics hi acaben tenint tanta importància.

Des d'una perspectiva més col·lectiva, el concepte d'identitat es correspondria a uns temps més assossegats, a unes societats més estables, “era un concepte per a explicar una societat en la qual efectivament es mantenia bé una determinada manera de ser, en què les generacions successives s'assemblaven a les anteriors” (S. Cardús, 2004: 37). En les societats actuals, en què els canvis es produeixen de manera tan accelerada i la diversitat interna flueix amb tant vigor, quin sentit pot tenir parlar d'identitat nacional o cultural? Quan la distància que ens separa dels nostres fills és infinitament més gran que la que ens separa dels nostres pares; quan la ciutat o poble on vivim actualment tenen tan poc a veure amb les que vam conèixer i viure de petits, quin sentit pot tenir parlar de la identitat avui? Certament que encara hi ha gent que parla de la identitat com d'una naturalesa innata, com d'un tarannà nacional ancestral, però semblaria més enraonat afirmar que “som com som per allò que hem estat en el passat, som allò que ens ha acabat passant, volent-ho o no, som allò que els altres ens reconeixen que podem ser i, és clar, som allò que estem en condicions de voler ser (...). Ara bé, la identitat és sobretot una qüestió de reconeixement: som allò que ens reconeixen que som. I la identitat és també una qüestió de poder, és clar: del que et deixen ser” (S. Cardús, 2004: 37).

A començaments del segle XXI, aproximacions com les del filòsof J. Ferrater Mora a *Les formes de la vida catalana* (publicada el 1944), on parla dels trets que defineixen la personalitat catalana (tradicionalisme, que es manifesta en l'amor al treball ben fet; seny, racionalitat que aprofita l'experiència i no es deixa endur per les passions; mesura o recerca de l'equilibri; i ironia, com a distanciament lúcid de les coses), ens semblen immensament allunyades. Igualment que els tan celebrats i repetits de l'historiador J. Vicens Vives (a *Notícia de Catalunya*, llibre



publicat el 1954 i que originalment s'havia d'haver titulat *Nosaltres, els catalans*), que tenien la pretensió de descriure la mentalitat dels catalans: home de marca, és a dir mestís; poble de pagesos, és a dir molt lligat a la terra; esperit menestral, feiner; pactista a l'hora de regular les relacions socials; assenyat i arrauxat, és a dir a voltes prudent a voltes emotiu.

També és multidimensional el concepte de **racisme**. El racisme és una doctrina que classifica la humanitat en races, en funció d'uns trets fonamentalment físics, atribuint-los determinades capacitats i maneres de fer. El racisme és també una actitud, fonamentada en els estereotips que s'assignen a determinats col·lectius, i en els prejudicis amb què ens mirem algunes persones. És també un comportament discriminatori i agressiu envers determinades persones o col·lectius. Normalment només es parla de racisme en aquest darrer sentit, però els altres també es donen, estan molt més estesos i són de més mal combatre.

Com a doctrina científica, el racisme biològic és inconsistent i moralment pervers, però és encara molt present en els carrers, botigues i cases. Combatre'l passa per la informació, però també per la lluita permanent contra les paraules i els conceptes ambigus i discriminatoris. Com ha escrit T. Ben Jelloun (1998: 57), “la lluita contra el racisme comença amb el treball sobre la llengua. Cal parar atenció a les paraules que s'usen. Les paraules són perilloses”. I poderoses, perquè no solament serveixen per descriure o interpretar la realitat, sinó també per crear-la, de manera que el procés sempre és el mateix: es desvaloritza un grup social en funció d'alguna de les seves característiques reals o imaginàries, físiques o psicològiques, se'l racialitza, i ja es té l'argument per discriminar-lo. Per això en la construcció i el manteniment del racisme hi juguen un paper de primer ordre els mitjans de comunicació, la cultura popular (publicitat, música, cinema), els líders d'opinió i les instàncies educatives.

El racisme és també una ideologia i, doncs, se l'ha de llegir en termes de poder: el grup dominant dins d'una societat justifica la seva posició de privilegi imposant la seva filosofia, la seva moral i fins i tot la seva ciència, al conjunt de la població, de manera que unes desigualtats econòmiques i socials difícilment justificables en si mateixes es legitimen per la via ideològica, presentant-les com a inevitables o naturals o, de manera més brutal, culpant-ne les mateixes víctimes.

El racisme, per altra banda, la justificació de l'hegemonia i el domini d'Occident, la deshumanització de l'Altre, estan a la base de la cultura occidental. Seguint l'historiador i filòsof E. Balducci (2001), el món modern, Occident, Europa, el Nord, té com a acte constitutiu la conquesta d'Amèrica que, en la nostra memòria, ha eliminat tota referència a l'extermini. Però ara, amb l'aparició de l'Altre, comencem a viure la falsació de la modernitat; el món occidental, que ha monopolitzat el discurs civilitzatori està descobrint que té els peus de fang: ni els recursos naturals són il·limitats (i ara no parlem de progrés, sinó de sostenibilitat), ni es pot defensar que hi ha una memòria única de la humanitat, l'occidental (perquè totes les cultures són valuoses), ni l'única racionalitat possible és la científic-tècnica. També per a K. Marx la forma d'existència elaborada pel món occidental representava la meta ideal de l'evolució global de la humanitat... Però la modernitat no és sinó una forma cultural, amb virtuts extraordinàries, però també amb vicis colossals, i, en cap cas, no és la forma humana per excel·lència davant de la qual totes les altres formes culturals puguin ser considerades anteriors, salvatges, primitives o poc humanes.

El racisme pot ser encara una via per donar sortida a les tensions que apareixen en moments de crisi o malestar social, de pèrdua dels referents que donaven sentit a les coses. Altre cop el procés és el mateix: es tracta d'identificar un grup minoritzat, d'atribuir-li totes les maldats i de fer-lo culpable de tots els mals que ens afecten, de deshumanitzar-los, per convertir-los en el boc expiatori, del sacrifici del

qual se n'ha de seguir la resolució de tots els problemes socials (l'atur, la droga, la violència...) i el benestar de la majoria sana i noble.

El racisme cultural, també anomenat fonamentalisme cultural o racisme diferencialista, és aquell que accepta que totes les persones són iguals, ja que tots formem part de la mateixa espècie humana, i que totes les cultures són legítimes i tenen, per tant, dret a mantenir i desenvolupar les seves diferències sense interferències, ni mixtificacions. Aquesta és la clau d'aquest nou racisme: la consideració que les cultures són mons tancats, incompatibles els uns amb els altres, i que la seva evolució s'ha de poder produir sense contaminacions, ni barreges. D'aquí que el millor seria que cadascú habités en el seu entorn "natural" i, si no és possible, es tractaria de segmentar el territori, de manera que tothom pogués viure autònomament, sense necessitat ni possibilitat de relacionar-se o de compartir espais i serveis. Els arguments del racisme cultural, que impregnen la ideologia dels partits d'extrema dreta europea, són d'una gran potència, difícil de combatre, i es podrien resumir en tres: primer els de casa, sobretot quan no n'hi ha prou per a tots; hi ha pobles que són poc evolucionats, hi ha cultures que són fanàtiques, uns i altres són incompatibles amb la cultura occidental i, doncs, inintegrables; i, finalment, l'economia capitalista sempre ha necessitat i seguirà necessitant mà d'obra barata (gairebé en règim d'explotació), si vol mantenir les taxes de progrés i de consum aconseguits fins ara. Ja es veu que, en aquesta concepció, la cultura fa el mateix paper que la biologia o la genètica tenien en el racisme clàssic: assenyalar de forma interessada determinats grups socials i justificar així les desigualtats econòmiques o polítiques.

Aquest racisme cultural s'alimenta de les polítiques migratòries que, en general, fan els països occidentals, i ha trobat en alguns cercles intel·lectuals prestigiosos i liberals unes bases argumentatives més presentables que les de l'extrema dreta, però igualment esbiaixades i discriminatòries, conformant una mena de pensament transversal,

assumit per la dreta i l'esquerra majoritàries. El podríem sintetitzar de la manera següent (G. Sartori, 2001): Necessitem immigrants per motius econòmics i demogràfics; la incorporació d'aquests immigrants s'ha de fer atenent exclusivament les nostres necessitats materials i preservant la identitat dels països de recepció; si es fa d'aquesta manera, està clar que hi ha alguns immigrants indesitjables, degut a la distància social, política i cultural que els separa de nosaltres; per tant hem d'impedir l'entrada d'aquells immigrants amb una cultura incompatible amb la nostra (en general els africans i, en particular, els africans musulmans) per tal de garantir la cohesió social i cultural de la nostra societat. Resulta, però, que els immigrants són persones com nosaltres, actors socials i intel·ligents, capaços de discernir i de prendre les decisions més adequades en funció dels condicionaments preexistents i de les conseqüències que se'n derivin, exactament com nosaltres, i no pas titelles encadenats a la seva cultura.

## **PEDAGOGIA, PEDAGOGIA INTERCULTURAL, PEDAGOGIA DE LA IMMIGRACIÓ**

Sobre l'**aprendre a viure junts, aprendre a viure amb els altres** (J. Delors, 1996). El famós informe de la Unesco, que el considerava un dels quatre pilars de l'educació, ja deia que "aquest aprenentatge

representa sens dubte un dels principals reptes de l'educació en l'actualitat". I proposava dues vies complementàries per avançar en aquesta direcció: la descoberta de l'altre (a través del coneixement de si mateix, de donar una visió justa del món i d'estimular la confrontació a través del diàleg i l'intercanvi d'arguments); i el treballar amb objectius comuns, el treballar plegats.

En l'era del capitalisme industrial, en la modernitat, s'establien vincles poderosos d'inclusió social a través de les relacions d'explotació i de dominació. La transmissió de cultura es feia a través d'institucions especialitzades que funcionaven sobre la lògica de l'oferta, proposaven un producte considerat valuós en si mateix, que tenia un gran poder homogeneïtzador. En aquest marc, la identitat del subjecte s'anava configurant, gairebé per òsmosi, a través de les diverses institucions de proximitat (família, escola, sindicat, església, club...), que es convertien en eficaços mecanismes d'inserció en l'espai i en el temps. En el nou capitalisme, en l'era de la informació, en un context de postmodernitat, en canvi, han augmentat extraordinàriament els riscos d'exclusió social degut a que s'han debilitat, si no han desaparegut del tot, aquells vincles inclusors. La transmissió de cultura es basa ara molt més en la lògica de la demanda (internet, oferta televisiva digital o per cable, telefonia mòbil...) que en la de l'oferta. I la construcció de la identitat ja no es veu tan encarrilada per les diverses institucions d'inserció, sinó que cada cop més és fruit de les eleccions del subjecte, sobre la base d'una realitat difusa (virtual o "on line"), sense uns referents espacials i temporals clars (J.C. Tedesco, 2001).

En aquest nou marc de condicions, viure junts ja no és una conseqüència natural de l'ordre social, sinó que ha de ser el producte d'una voluntat política decidida, conscient; és més aviat una aspiració. Els nous mitjans i agències de transmissió cultural no han pas estat concebuts per conformar un nucli estable de coneixement, un marc de referències suficientment sòlid i comprensiu com per orientar les

demandes i desplegar tot el seu potencial d'aprenentatge. Per això, ara com abans, la transmissió de cultura, la funció educativa, passa per l'oferta: una oferta que ofereixi models per poder construir una identitat amb bons ancoratges; que ajudi a conèixer la realitat des de diverses òptiques i amb instrumental variat i contrastat; i que plantegi als subjectes la necessitat de clarificar els seus valors i d'analitzar i fer-se responsables de les conseqüències de les decisions que prenguin. Perquè organitzar l'educació a partir de la lògica de la demanda, més que estimular l'emancipació, el que fa és reforçar els mecanismes de dominació i d'alienació.

Segons M. Cruz (2002), tota la filosofia contemporània s'ha bastit sobre la base de tres grans tradicions, **paradigmes o estructures de racionalitat**: l'analítica (la passió pel coneixement), l'hermenèutico-fenomenològica (la centralitat de la vida) i la marxista o crítica (l'ideal emancipador). A la pedagogia, en tant que ciència social, l'hi escauen a la perfecció aquests fonaments, ja que ens ajuden a entendre els seus supòsits teòrics, els seus interessos, la seva evolució històrica i les conseqüències pràctiques dels seus plantejaments.

La **tradició analítica** es caracteritza pel seu monisme metodològic (només hi ha un mètode científic per fer ciència, que és el mètode de la ciència físico-matemàtica), per la recerca d'una explicació de les causes dels fenòmens, que ha de donar lloc a lleis de compliment general, i, doncs, a la possibilitat de controlar i dominar la naturalesa i planificar regles d'actuació. En educació es tradueix en la necessitat de fer un disseny *a priori*, científicament fonamentat, que prescriu les pràctiques educatives i fixi clarament els objectius o resultats a assolir, i en un control tant de l'ambient d'aprenentatge com de l'aprenent (a partir de les teories de l'aprenentatge).

La **tradició hermenèutico-fenomenològica** rebutja aquest monisme metodològic i planteja una nova manera de fer i entendre la ciència en

el camp social, basada en la comprensió, més que en l'explicació, dels fenòmens humans (que no es poden reduir a les seves manifestacions externes i observables) i en la interpretació consensuada dels significats com a fonament per a la intervenció. En educació, aquesta perspectiva es tradueix en un èmfasi en els processos, de manera que les variables contextuals adquireixen una gran importància, i en el valor de l'experiència d'aprenentatge, més enllà dels resultats que, inevitablement, es produiran; i implica un fort compromís moral dels participants. J.C. Mèlich (2005) ho exemplifica magníficament en proposar una pedagogia estètica o de la sensibilitat, que hauria de tenir, entre altres, les característiques següents: una relació de deferència davant el rostre de l'altre, de desviure's per ell, de preocupar-se'n; tenir molt present la situació, perquè els problemes educatius només sorgeixen *in situ*, per això els mestres hauran d'aprendre l'art de la improvisació; tenir cura de la singularitat, de la història de cadascun; una pedagogia del tacte enfront d'una pedagogia de la tàctica, és a dir tenir el do de l'oportunitat; creure que l'essència de l'educació no està ni en la ciència ni en la tècnica, sinó en la qualitat de les relacions que s'estableixen entre educador i educand: per això l'educador és, essencialment, un testimoni, algú que diu “fes-ho amb mi”, “pots comptar amb mi”.

Finalment, la **tradició marxista o crítica**, que, partint de l'anàlisi de la societat capitalista, vol oferir una teorització que aclareixi el camí per anar cap a una societat més racional i justa. Per això remarca la necessitat de tenir en compte el context sociopolític i econòmic a l'hora de fer ciència, la reflexió crítica com a fórmula per desalienar les consciències (perquè el sentit comú sol amagar formes inconscients de dominació), i l'acció transformadora. És en el si d'aquesta tradició que neixen i s'estenen les teories de la reproducció (Althusser, Bourdieu-Passeron, Baudelot-Establet, Bowles-Gintis, etc.), d'enorme impacte en la dècada dels setanta, i que conduïren la pedagogia a una mena de carreró sense sortida fet a mitges de fatalisme paralitzador i d'elitisme

revolucionari. D'aquí l'emergència de les teories postcrítiques, que recullen el llegat de les teories crítiques, però deixen clar que el poder és multiforme i té múltiples cares (les relacions de dominació no es donen només en l'àmbit econòmic, sinó també entre les ètnies o races, en les relacions de gènere, o en les diferències d'orientació sexual) i proposen una pedagogia de la possibilitat. Si ja sabíem que l'educació és una qüestió de poder, un camp en què els diferents grups socials lluiten per imposar els seus significats, ara sabem també que és una qüestió de saber, de la validesa, legitimitat, científicitat i utilitat del coneixement, i d'identitat, en tant que contribueix a la formació de la subjectivitat i influeix decisivament en les percepcions, les cognicions i creences i el comportament de les persones. Amb les teories postcrítiques hem sabut que l'educació és un dels territoris on es forja la nostra identitat (T. Tadeu da Silva, 2001).

El pedagog brasiler **Paulo Freire** representa molt bé aquest nou enquadrament de la pedagogia. Ens interessa el seu concepte de cultura, que no fa diferències entre la cultura erudita i la cultura popular, perquè una i altra són el resultat del treball humà, i que, d'alguna manera, anticipa el que més endavant teoritzaran els estudis culturals. Ens interessa la fermesa amb què argumenta que els principals problemes de l'educació són polítics i no pedagògics, tot i que la pedagogia, com a praxi cultural, pot contribuir a alçar el vel ideològic de la consciència de la gent. Ens interessa el seu humanisme, fet a parts iguals de marxisme fenomenològic i de teoria psicoanalítica: “la pedagogia de Freire està encaminada no només a ajudar els oprimits a superar la subordinació material, sinó també a trencar el cicle d'opressió psicològica, és a dir, a encetar un diàleg amb les pors que són la representació inherent del control de l'opressor” (S. Aronowitz, 2003: 35): Ens interessa la seva adscripció a les teories postcolonialistes, que qüestionen el canon occidental i reivindiquen l'experiència dels grups culturals marginats i dominats. Ens interessa la seva esperança: “M'agrada ser persona perquè, tot i saber que les



condicions materials, econòmiques, socials i polítiques, culturals i ideològiques generen gairebé sempre barreres difícils de superar per a la realització de la nostra empresa històrica de canviar el món, també sé que els obstacles no són eterns. Contra tota la força del discurs fatalista neoliberal, insisteixo encara avui en la necessitat de la conscientització” (P. Freire, 1997: 53-54).

La **pedagogia** implica ideologia, però no es redueix a ideologia, ni a especulació. Una pedagogia sense mètode, sense pràctica, sense materials, seria un discurs intel·lectual sobre l'educació, però encara no seria pedagogia. La pedagogia que ens interessa és aquella no pas especialment preocupada per la didàctica, per les estratègies, sinó més aviat per les finalitats de l'educació. És una pedagogia sense *a priori* metodològics, sinó que, en funció de les necessitats, genera els recursos més adients o adopta, sense manies, les tècniques d'altri: és decididament eclèctica. La preocupació fonamental de la millor pedagogia és la d'aconseguir que les persones de contextos socials i culturals desfavorits, abocades al fracàs escolar i a l'exclusió social, puguin invertir aquest destí fatal i assolir la cultura pública, científica, sense abdicar de les seves arrels familiars i socials. Els alumnes de l'escola de Barbiana (1998: 89) ho sintetitzen en una frase d'una força extraordinària: “La veritable cultura està feta de dues coses: pertànyer a la massa i dominar el llenguatge”. Què significa pertànyer a la massa? Ser del poble, no renunciar a la cultura del poble, no desclassar-se, ni ser colonitzat culturalment per l'educació. Què significa dominar la paraula? Tenir les eines, i no només lingüístiques, per ser persona, per ser plenament lliure i autònom, per lluitar contra les injustícies, per participar en la vida democràtica, per comprendre el món. Un missatge ple de sentit en una societat desigual i diversa com la nostra.

Una **pedagogia intercultural**? Jo no hi crec, no crec que el reconeixement i el tractament educatiu de la diversitat cultural aportí res

de substancialment nou a la pedagogia: les funcions socials són les mateixes, els principis axiològics no tenen perquè canviar; hi ha tècniques i mètodes perfectament vàlids, i recursos, materials i estratègies organitzatives útils i adaptables. Quin *plus* podria afegir la interculturalitat a la bona pedagogia? Si es tracta d'oferir una educació de qualitat a tots els educands, sense exclusions, d'acollir-los amb tot el seu bagatge de coneixement i experiència, de potenciar totes les seves capacitats i intel·ligències, i d'obrir-los, a través del coneixement científic i de les pràctiques culturals, un camp gairebé infinit de possibilitats, tindria algun sentit aquesta nova branca de la pedagogia diferencial?

Més aviat es tractaria de redefinir la pedagogia en el marc dels estudis culturals, que difuminen les fronteres entre el coneixement acadèmic i la cultura de masses. Si el concepte de cultura equipara l'educació a d'altres activitats culturals, també es pot fer l'operació inversa: les activitats culturals són també pedagògiques; allò cultural es torna pedagògic i allò pedagògic es torna cultural: seria el naixement del que alguns autors anomenen pedagogia cultural i que entroncaria amb les teories postcrítiques: "La pedagogia cultural pivota entorn de la idea que la consciència es construeix i l'educació es produeix en una gran varietat d'espais socials, entre els quals hi ha, però no de manera exclusiva, l'escola (...). La pedagogia fa referència a la producció d'identitat, a com aprenem a veure'ns a nosaltres mateixos en relació al món. La pedagogia fa referència a l'aprenentatge, independentment del lloc on es produeixi: l'escola, els mitjans de comunicació, el carrer o la vida de cada dia. La pedagogia estudia com es produeixen el racisme, el sexisme i els prejudicis de classe, des del punt de vista econòmic, semiòtic, polític, educatiu i institucional; de quina manera les forces culturals moldegen la conducta i la identitat de les persones. Les opressions racials, de classe social i de gènere estan implícites en la manera com es construeix el coneixement i les identitats en els

diferents espais socials” (J.L. Kincheloe – S.R. Steinberg, 2000: 32-33; 53-56).

Quan vaig fer defensa pública de les idees que s'exposen en la publicació número 1 d'aquesta tesi i que he provat de discutir en aquestes pàgines, vaig rebre una rèplica airada que no he entès mai si m'acusava de propugnar una **pedagogia de la immigració** o si aquesta era l'alternativa que propugnava el meu antagonista. Aquests són resumidament els seus arguments: “Segons aquestes opinions, l'escola ja no ha de ser catalana, sinó intercultural, el currículum escolar ha de canviar en funció dels nouvinguts. En definitiva, cal fer una política específica per a la immigració (...). L'educació intercultural només és possible si es veu clar que cal propiciar una educació basada en una Cultura, en majúscula (...). Cal canviar el model d'escola o s'imposa preparar els nois i les noies immigrants per a l'escola catalana? S'ha de canviar el currículum escolar en funció de la immigració o s'han de fer adaptacions curriculars en funció del tractament educatiu adequat? (...). A continuació descrivim l'acció, que constitueix un intent seriós d'integració, humanitat, compartició, una preparació pedagògica, lingüística i social per a la incorporació plena al sistema, sense discriminacions” (J. Arenas, 2002: 175-176).

I acabaré aquest apartat amb paraules d'aquesta publicació número 1 (X. Besalú, 2002a: 169): “L'educació ha de presentar batalla en el camp de la rellevància cultural, en una societat que valora molt el coneixement. El debat essencial de l'educació és el del projecte cultural que l'informa, sabent, això sí, que les institucions educatives no en tenen el monopoli. I, en aquest terreny, la pedagogia hi té moltes coses a dir”.

**ELS NOIS  
I NOIES  
D'ORIGEN  
ESTRANGER I  
EL SISTEMA  
EDUCATIU**

## **PUBLICACIÓ NÚMERO 2:**

**“Diversidad cultural y educación”, Perspectiva Cep, número 8, pàgines 7-21, Sevilla, 2004**

### **1. Introducción**

Desde mi punto de vista, la presencia de alumnos de origen extranjero en las aulas crea, en general, muy pocos problemas nuevos a los educadores y al sistema educativo, pero tiene la virtud de hacer más diáfanos y evidentes los problemas no resueltos del sistema y las dificultades para llevar a cabo una educación de calidad para todos en los albores del siglo XXI. Sin ánimo de agotarlos, sino simplemente de mencionar algunos de ellos, me estoy refiriendo, por ejemplo, a los índices de fracaso escolar, a la dualización de la red escolar (algunos hablan incluso de una triple red: pública, privada concertada y privada), a la existencia de un currículum poco representativo y escasamente funcional, a las relaciones de la escuela con la comunidad, a los cambios sociales, a la identidad de niños y jóvenes...

**PUBLICACIÓ NÚMERO 3:**

**“Éxito y fracaso escolar de los alumnos diferentes. El alumnado de origen africano en Girona”, Cuadernos de Pedagogía, número 315, pàgines 72-76, Barcelona, 2002**

El concepto de éxito/fracaso escolar se asocia inevitablemente al rendimiento escolar de los alumnos. Puede definirse como la adquisición, o no, en el tiempo previsto, de los objetivos y contenidos curriculares programados en las distintas etapas, ciclos o cursos del sistema educativo. Se trata, lo sabemos, de una definición limitada y reduccionista, más aún si se operativiza a través de las calificaciones escolares. Así y todo constituye una forma válida de enfrentarse al tema tanto por la existencia real y efectiva de las calificaciones como por su impacto personal y social.

## UNA EXPERIÈNCIA MARCADA PEL FRACÀS ESCOLAR

Una recerca ja clàssica sobre l'escolarització de fills d'immigrants marroquins a l'escola espanyola conclouïa que aquesta minoria era com una pàgina en blanc per al sistema educatiu (sense història, sense orígens), a qui es negava l'especificitat i alhora se la percebia com un tot homogeni: “La idea que predomina és que quants menys siguin els alumnes marroquins en un mateix centre, com més diluïts quedin els seus trets específics, més es garantirà la seva integració (...). La falta d'informació se suma a la cosmovisió nacionalista, que tendeix a percebre els ciutadans d'un mateix país com a bàsicament homogenis” (Colectivo IOÉ, 1996: 150-151).

Deu anys després, ni els alumnes d'origen marroquí, ni els d'origen gambià, ni els d'origen equatorià o colombià, romanès o indi, poden ser uns desconeguts per a l'escola catalana. Si el curs 1991-92 l'alumnat d'origen estranger representava només el 0,8% del total, el 1999-2000 representava el 2,0%, el 2002-03 el 5,3% i aquest darrer curs de 2004-05 més del 9%. En sentit invers, sí que el sistema educatiu de Catalunya és encara molt desconegut per a les famílies d'origen estranger i per als seus fills. No pas perquè sigui un espai especialment hostil, opac o poc acollidor, que no ho és, sinó perquè és una institució amb les seves normes i inèrcies, els seus hàbits i supòsits, a vegades poc explicitats però ben presents, i amb unes especificitats que el fan poc homologable a l'experiència viscuda pels mateixos alumnes, o els seus pares, en els països d'origen.

Una de les experiències més recurrents de l'alumnat d'origen estranger a Catalunya és la del fracàs escolar. Nombroses recerques han mostrat fins a l'exasperació que “el fracàs escolar s'acarnissa de manera especial amb els fills de les famílies més pobres, dels col·lectius minoritaris o dels fills de les persones immigrades” (J. Fullana – X. Besalú – M. Vilà, 2003: 23). Una mostra ben recent ens l'ofereix la vila de Palafrugell (Baix Empordà) on, el curs 2003-04, només un 9,1% dels alumnes d'origen estranger que van

acabar l'educació primària ho van fer havent superat els objectius bàsics de totes les àrees, i només el 19,2% dels que van acabar l'educació secundària obligatòria va aprovar totes les assignatures: “el fracàs escolar és elevat en termes generals, però és escandalós si parlem dels alumnes d'origen estranger. Entre altres coses això significa que el suport escolar que reben des de dins dels centres educatius és insuficient i que cal eixamplar el temps educatiu si es vol que aquests resultats millorin” (J. Feu – X. Besalú, 2005: 291).

Malgrat això, convé fer alguns matisos. Com explica X. Bonal (2003: 180), l'ètnia influeix en els itineraris d'èxit i fracàs dels alumnes, “en com tenen èxit o bé en com fracassen, més que no pas en l'èxit i fracàs dels alumnes pròpiament dit”, és a dir, que l'adscripció ètnica té importància, però no d'una forma linial, directa i inequívoca: “el fet de pertànyer a una ètnia té influència en la delimitació de l'univers de possibilitats de l'individu, però hi ha d'altres qüestions que influeixen en la gestió que fa l'individu d'aquest univers de possibilitats”. I identifica tres hàndicaps concrets: la infraformació, el desconeixement de la llengua i dels codis del context de recepció; la permanència de models de funcionament familista; i la construcció d'alteritats culturals i de dinàmiques d'enfrontament entre majories i minories.

Comptem també amb informes de recerca d'altres països (França, Dinamarca) que mostren que, si es comparen els resultats escolars d'alumnes d'origen estranger amb els d'alumnes autòctons de famílies del mateix status socioeconòmic, llavors passa que sovint l'èxit escolar dels alumnes d'origen estranger supera el dels autòctons, de manera que l'equitat és possible: “el principal problema dels alumnes immigrants no és tant la dificultat d'aprendre una nova llengua i uns continguts curriculars determinats, sinó la impossibilitat de dotar de sentit aquests aprenentatges i el context on es realitzen aquests aprenentatges (...). És indispensable un clima de respecte, no només per motius ètics, sinó perquè és una condició bàsica per a l'aprenentatge” (F. Carbonell, 2002b).



El cas és que, amb tots els matisos que es vulguin, el fracàs escolar colpeja de manera contundent i a vegades dramàtica les capes socials més fràgils de la societat, de la que en formen part moltes famílies immigrades: un 44,7% de les persones immigrades no europees engruixirien avui la bossa de pobresa a Catalunya, que abastaria un 18,6% de la població total, segons estudis recents (M. Mercader, 2004). No és un fet nou, però la immigració n'és ara el rostre més visible a casa nostra. Resulta, però, que l'educació bàsica és una mena de contracte que la societat estableix amb les famílies i els joves en edat escolar pel qual els garanteix l'adquisició d'un bagatge cultural mínim, d'unes competències bàsiques imprescindibles per poder anar pel món amb dignitat i autonomia, i amb capacitat d' inserir-se socialment, laboralment i políticament, a canvi de la seva escolarització obligatòria, que aquest és el sentit últim d'aquesta obligatorietat. Sense condicions prèvies, per al 100% de la població: a tots ells aquest servei públic universal els garanteix aquest tractament i d'aquí les polítiques d'integració (de les persones amb discapacitat, de les minories ètniques, dels itinerants i hospitalitzats) i les polítiques de compensació de les desigualtats d'origen (territorials, de classe, de gènere, d'ètnia), que es poden sintetitzar dient que el sistema proporcionarà els recursos (materials, personals, didàctics) i el temps necessari per assolir aquesta igualtat d'oportunitats, no només a l'entrada del sistema, sinó també a la sortida. No s'interpreti això com una igualació per baix, com alguns han donat a entendre amb malevolència, sinó com la voluntat fèrria d'assegurar aquest mínim per a tots, alhora que s'estimulen al màxim les capacitats, els interessos i les potencialitats de cadascun: una cosa no hauria de treure l'altra.

## LA IMPORTÀNCIA DELS FACTORS CONTEXTUALS

**La doble xarxa escolar.** No és pas indiferent qui construeixi o gestioni les autopistes, o la xarxa ferroviària, o la sanitat, i, òbviament, no és pas indiferent qui gestioni el servei educatiu. La generalització dels concerts educatius aquests darrers anys, independentment de la funció social que acompleixin els centres que els signen, ha desembocat en l'anomenat "dret" a l'elecció de centre educatiu per part dels pares, ha contribuït de manera decisiva a la mercantilització del sistema i, de rebot, a la seva dualització: d'una banda, els centres amb una oferta atractiva i competitiva, tant amb instal·lacions com, sobretot, en tipus d'alumnat, i uns altres fonamentalment assistencials i subsidiaris, sense possibilitat, ni probablement ganes, de competir en el mercat educatiu. Al final d'aquest procés, les escoles acaben essent un reflex fidel de les desigualtats territorials, socials, econòmiques i culturals, i l'educació haurà deixat de ser aquell esforç moral i cívic per al desenvolupament de tots, per a la cohesió social i per a la correcció de les desigualtats d'origen. Aquesta mercantilització de l'educació, i la subsegüent dualització de la xarxa escolar, ha incrementat notablement el risc de guetització de molts centres públics: deixar la matriculació de l'alumnat a mans exclusivament del mercat genera, en uns terminis no massa llargs -i n'hem tingut més d'una prova a diversos pobles i ciutats de Catalunya-, la progressiva deserció de determinats centres de l'alumnat amb més garanties d'èxit escolar cap a ofertes més selectives i prestigiades, i la concentració artificial d'alumnat d'origen estranger i amb problemàtiques socials i econòmiques importants.

El cas més conegut a Catalunya d'afrontament d'aquesta situació és el de Vic (J. Carbonell – N. Simó – A. Tort, 2002). Per dir-ho amb poques paraules, fa referència al procés, iniciat el 1997 i acabat el 2002, de convertir les quatre escoles públiques de Vic en dues, i de distribuir els alumnes de famílies immigrades entre totes les escoles de la ciutat, públiques i privades concertades. La causa immediata d'aquesta dura intervenció quirúrgica fou la d'acabar amb l'estigmatització de dues escoles i afavorir la inserció social i

cultural dels fills de famílies immigrades a la seva ciutat d'adopció, i possibilitar que tots els alumnes de Vic poguessin fer un vertader aprenentatge de la convivència: “M'estimo més destinar diners a l'ensenyament que a la policia”, va dir públicament l'alcalde de Vic. Està clar que aquest no és pas un model a imitar, sense més ni més, ni una estratègia exempta de problemes. És evident que aquest tipus de decisions poden ser inequívocament assimilacionistes, poden vulnerar drets constitucionalment reconeguts, poden contribuir a l'etiquetatge dels alumnes d'origen estranger, alhora que poden també dificultar la seva mobilitat i la participació dels pares. No és pas poca cosa.

No obstant això, jo sóc plenament partidari de mesures d'aquest tipus, i fins i tot els he ofert fonamentació teòrica i pedagògica (X. Besalú, 2002b), si del diagnòstic de la situació se'n deriven riscos clars del doble fenomen d'estigmatització/deserció. Penso que la vida social i personal és plena d'opcions difícils (quan s'ha d'escollir el camí menys dolent quan no n'hi ha cap de bo; quan has de descartar una opció plausible quan l'altra també ho és) i que rarament es dona una intervenció que no generi efectes secundaris no desitjats o que no trepitgi uns drets per afavorir-ne uns altres. No estic dient que el fi justifica els mitjans, ni molt menys; el que pretenc dir és que la no intervenció també té uns efectes, sovint molt més nefastos i irreversibles, i que el que cal és tenir clars els objectius a assolir, plantejar sense embuts els riscos que es corren, i negociar amb tots els implicats la manera de prevenir-los i, si es pot, evitar-los, acompanyant la intervenció amb totes aquelles mesures que ajudin a fer més fàcil i positiu el procés. Parlar de distribuir els alumnes d'origen estranger, dit així, pot semblar que és tractar-los com a objectes; repartir-los entre tots els centres també es pot interpretar com una voluntat de dissoldre'ls. Haurem, doncs, de tenir cura del llenguatge utilitzat (n'hem parlat anteriorment de la força de les paraules) i enfront del risc de diluir-los, haurem de posar-hi el risc de segregar-los i de no fer res davant dels processos de segmentació social i territorial.

Des d'un altre punt de vista arribaríem també a conclusions semblants: la

major part de les famílies immigrades s'han d'instal·lar en barris amb índexs importants de pobresa, degradació i segregació, i el món escolar no és pas un món deslligat del seu entorn urbanístic i social. Més aviat passa que el centre escolar, un dels pilars formals de la integració social i cívica, s'acaba convertint en la dimensió més visible de l'estratificació o etnificació de l'espai: pensada com a un instrument essencial d'igualació social, acaba alimentant processos de segregació social i espais de no-barreja cultural. Alguns cops la competència entre els mateixos centres públics, dins de barris difícils, per atreure els “millors” alumnes ha arribat a provocar processos de segregació dins mateix del centre educatiu, escolaritzant determinats alumnes en aules especials o en itineraris desvaloritzats per tal de preservar els qualificats de “bons alumnes” (Consell Econòmic i Social, 2002). Per això defenso la necessitat que totes les escoles públiques i concertades d'un mateix municipi o zona escolaritzin de manera equilibrada els infants i joves en edat escolar, de manera que tots els centres siguin suficientment representatius de la diversitat social, econòmica i cultural dels pobles, barris i ciutats respectius, facilitin un espai real de convivència, d'intercanvi i d'integració social, i evitin la creació de centres etiquetats en funció del tipus d'alumnat que atenen.

Necessitem **allargar el temps educatiu**. Aquesta és una evidència antiga que a l'escola de Barbiana es va justificar ideològicament: “A Barbiana es feina escola dotze hores diàries, durant 365 dies l'any. El motiu ideològic era el simple desig d'igualtat. Al noi burgès li basten unes poques hores d'escola, perquè la veritable escola la té a casa, amb les converses dels seus pares, els llibres de la biblioteca familiar, les excursions dels diumenges, els viatges de les vacances, una habitació per a ell sol, uns pares o germans que l'ajuden a fer els deures i fins i tot, si cal, un professor per a ell sol. Viu en un ambient culturalment enriquidor. Per al noi pobre, totes les hores que és fora de l'escola són hores d'empobriment cultural (...). L'escola estatal, amb les seves 600 hores escasses de classe l'any, no pot estar al servei dels pobres. Només una escola a temps ple, que ompli les tardes, els diumenges, l'estiu..., pot igualar realment el pobre i el ric. Naturalment, el terme temps ple no és equivalent al de classe contínua. Es tracta de crear un ambient

educatiu continu, en el qual el noi es pugui anar desenvolupant segons el seu propi ritme i un ambient de serenor que afavoreixi el treball i la reflexió; un ambient on no hi ha ni savis ni babaus, sinó només nois amb ganes d'aprendre i de servir" (M. Martí, 1972: 75-77).

Aquesta és la qüestió: el temps escolar és insuficient per a la majoria dels nois i noies. No només perquè és escàs a les escoles públiques de primària (25 hores lectives; com és que les privades en fan 30?), no tant en les de secundària; també perquè a moltes escoles es desaprofita molt el temps d'aprenentatge i perquè la pressió dels llibres de text i de voler encabir-ho tot dins d'aquest horari fa que les coses essencials quedin sovint a mig fer. I el temps no escolar és un temps que tendeix a incrementar les desigualtats, ja que l'oferta pública és insuficient i l'oferta privada, ni està a l'abast de tothom, ni és vista com a necessària des de determinats sectors socials. Si això és cert, no hi ha més solució que eixamplar el temps educatiu, no tant l'escolar, en la línia del que es deia des de Barbiana. Temps educatiu significa temps per créixer, temps per viure i recrear cultura amb la companyia i orientació escaients, temps per compensar els dèficit individuals i per desenvolupar les habilitats, interessos i opcions particulars, i espais suficients i organitzats de manera escaient per poder fer-ho.

Però aquest temps educatiu no escolar inclou també el lleure. L'espai i temps de lleure, per les seves característiques de llibertat i baixa formalització, constitueix una ocasió especialment propícia per a l'educació integral de les persones, per millorar els processos d'inclusió social i per experimentar les relacions i la convivència multicultural. És també un espai per a la creació i l'expressió cultural i per a la construcció de la pròpia identitat. L'educació en el lleure és, a pesar de les nombroses organitzacions i associacions que treballen en aquest camp a Catalunya (compreses també les de caire esportiu), insuficient, cara i classista, en la mesura que arriba sobretot a les classes mitjanes. Del punt de vista de les famílies immigrades, el lleure, especialment si comporta una despesa econòmica important, moltes vegades no és vist ni com una necessitat, ni com una prioritat: l'oci és

percebut com un temps no organitzat i no parcel·lat, que es passa al carrer o a casa, sense l'emparedat de cap institució. Aquest és el diagnòstic que es va fer des de la Fundació Jaume Bofill (Diversos Autors, 2002): són pocs els fills de famílies d'origen immigrant que participen en les entitats de lleure; són poques les famílies immigrades que coneixen l'oferta d'educació en el lleure. I per això va endegar un "Pla d'actuació per a la interculturalitat en el lleure", anomenat Calidoscopi, per promoure la participació dels infants i joves d'origen immigrant en els espais d'educació en el lleure i per sensibilitzar les famílies immigrades sobre els beneficis de l'educació en el lleure. L'objectiu és el mateix: eixamplar el temps educatiu, combatre les desigualtats no només en el terreny escolar.

**Les famílies dels alumnes d'origen estranger** també compten. I el primer que convé remarcar és la gran diversitat que es dona entre aquestes famílies a les que ens referim sota la categoria de l'origen estranger. No solament són diferents per l'origen (les famílies marroquines no són equatorianes i les romaneses no són xineses, per exemple), sinó que hi podem trobar més o menys les mateixes diferències que es donen entre les famílies no estrangeres: la procedència rural o urbana, l'ètnia o nacionalitat (no és el mateix un fula que un sarahole, encara que tots dos siguin gambians; no és el mateix un amazigh que un àrab, encara que tots dos siguin marroquins), el fet de ser analfabets o de tenir formació acadèmica, el ser home o ser dona, més aviat tradicionalista o "modern", ric o pobre... Aquesta tendència a veure sempre els altres com un tot indiferenciat, als que podem definir amb quatre trets simples i generals alhora, fa més mal que bé. Igualment convé dir que el pes de la cultura d'origen en les famílies d'origen estranger s'assembla molt al pes que té la cultura catalana, sigui el que sigui, sobre les famílies d'origen català; en tot cas, molt menys determinant del que se sol donar a entendre: els factors que acaben pesant més acaben essent els mateixos que també tenen més pes entre nosaltres: l'estabilitat familiar, el clima de relacions, etc.

En aquestes famílies el primer problema, el més angoixant, moltes vegades

són els papers, el fet de no tenir la documentació necessària o en regla, que els condemna a la invisibilitat i quasi a la clandestinitat. I en el plànol social, la primera gran decepció és “la sensació que ningú sent la teva existència com a persona entre persones, que els únics que et veuen i t'escolten són els teus i que tot el teu bagatge cultural esdevé poc o gens funcional perquè tot és diferent” (A. Diao, 2000). I el descobriment de la importància del color de la pell, l'aprendre a suportar estoicament les mirades desqualificadores i l'aïllament, la soledat. Això sense dir res de les feines que fan i les condicions amb què treballen, ni de les dificultats d'accedir a un habitatge digne. Els elements més emblemàtics de manteniment de la identitat ètnica solen ser la llengua (cada grup sol utilitzar la llengua pròpia en les relacions domèstiques, entre parents i amb gent del mateix grup) i la religió (en el cas marroquí i africà, en general, la religió islàmica, amb graus diferents de pràctica).

Les famílies d'origen estranger solen tenir un bon concepte dels centres educatius catalans i dels professionals que hi treballen. No els costa massa acceptar les normes i obligacions pròpies de l'escolarització, malgrat que són, sovint, molt diferents de les que alguns d'ells han viscut. En tot cas, demostren ser molt realistes en relació als efectes que pugui tenir una escolarització exitosa de cara al futur personal i professional dels seus fills. Tenen clar que els centres educatius garantiran als seus fills un coneixement adequat de la llengua, dels hàbits i coneixements que són valorats aquí, i que això els facilitarà les coses en el futur. Però tampoc no es refien massa de què l'escolarització pugui canviar, a curt o a mig termini, el lloc social que ocupen les famílies immigrades en un mercat laboral segmentat i desregulat. Això no obstant, el valor que les famílies d'origen estranger atorguen a l'escolarització, independentment de la seva eficàcia posterior de cara a la mobilitat social, sol ser equivalent o superior al que l'hi atorguen els catalans d'origen (T. San Román, 2004).

Les actituds dels pares d'origen estranger envers l'escola i els professors té a veure no únicament amb els nivells acadèmics assolits per ells mateixos o

amb el grau i la qualitat de la informació que posseeixen, sinó sobretot amb la qualitat de la relació que hagin pogut establir amb el professorat (i és qui ha de prendre la iniciativa), que és plenament reconegut com a autoritat acadèmica i moral. Dels professors n'esperen que siguin plenament capaços a nivell instructiu i rectes en relació al comportament dels alumnes, i això pot arribar a generar desencontres quan, des de l'escola, es demana ajuda als pares en tasques clarament instructives (llegir cada dia, ajudar a fer els deures) o per corregir les indisciplines dels fills en el recinte escolar. Tampoc s'acaba d'entendre la necessitat de les activitats extraescolars, que sovint consideren un luxe prescindible (sobretot si costen diners) o un divertiment que encaixa poc amb la seva visió del que ha de ser l'escola. En tot cas, res que no es pugui resoldre o dissoldre a través del diàleg i de la voluntat d'entendre les raons de l'altre.



## ELS FACTORS INDIVIDUALS

**La construcció de la identitat.** Els fills dels immigrants, les anomenades segones generacions, del punt de vista identitari, tenen una tasca molt més complexa que els seus pares. Mentre que els adults que han immigrat són portadors d'un sistema de referències ben treballat, l'horitzó vital dels seus fills queda circumscrit, gairebé en exclusiva, a la societat de recepció. La memòria familiar, la llengua dels pares, no són més que un teló de fons, però no pas una font alternativa d'opcions possibles (D. Juliano, 1998). El fet de ser categoritzats, percebuts i tractats com a immigrants ells mateixos és viscut, en termes generals, com una forma de rebuig, com una discriminació subtil, perquè ells se solen considerar, a tots els efectes, iguals que els seus companys de generació, independentment del seu origen nacional o ètnic. El que val per als pares, no té perquè valer per als fills. Els joves d'origen estranger estan abocats a aprendre i a fer seves les pautes culturals, les normes de joc, del país on resideixen, i tenen una consciència molt fina per detectar els matisos d'aquelles conductes que poden ser normals a casa, però que, en públic, són considerades estranyes.

Als joves d'origen estranger els afecten les mateixes complexitats que viuen tots els adolescents a Occident, a més de les contradiccions que poden venir dels seus entorns familiar, on l'adolescència com a etapa definida no existeix o bé té altres significats. El seu problema principal i immediat no és pas el de resoldre conflictes d'identitat, sinó una multiplicitat de qüestions vitals que han de resoldre per poder ser feliços, com, per exemple, augmentar el seu poder de consum, viure experiències semblants a les que viuen els nois i noies del seu entorn o imaginar la mena d'adult que els agradaria ser (J. Funes – M.A. Essomba, 2004). En conclusió: els joves d'origen estranger són, per damunt de tot, joves; veure'ls només o principalment des del punt de vista ètnic contribueix poderosament a etnificar les relacions socials i és viscut com un element de diferenciació discriminatori.

Una important recerca feta als Estats Units (C. Suárez-Orozco – M.M.

Suárez-Orozco, 2003) proposa noves claus analítiques en diferenciar entre la cultura instrumental (constituïda per destreses, competències i conductes socials necessàries per viure i participar en la vida social, per exemple, la llengua comuna) i la cultura expressiva (que fa referència als valors, cosmovisions, etc., que atorguen sentit de pertinença a un grup). Els joves d'origen estranger haurien d'aprendre tot el repertori de competències instrumentals, igual que els altres joves, però és important que mantinguin els elements expressius de la cultura de grup: un abandonament irreflexiu de la cultura familiar podria traduir-se fàcilment en anòmia i trastorns de tipus social, a part que el fet de poder operar amb competència en diversos codis culturals no deixa de ser un avantatge innegable des de molts punts de vista.

Els joves d'origen estranger viuen, com a mínim, entre dues cultures, la familiar i la dominant en la societat receptora. En la mesura que sapiguem transmetre el missatge que no es tracta pas d'escollir entre una i altra cultura, sinó que es tracta més aviat de construir entre tots un nou marc de relacions en què totes les manifestacions culturals siguin legítimes, reconegudes i respectades, estarem treballant per a la integració d'aquestes "segones generacions" i prevenint possibles conflictes. Però aquest objectiu no és gens fàcil d'aconseguir. Per això cal estar atents als conflictes de tota mena que podrien donar-se, acompanyar els qui pateixen, intervenir quan sigui necessari i ajudar a gestionar-los de manera enraonada.

De la recerca feta (J. Fullana – X. Besalú – M. Vilà, 2003) se'n dedueix que la primera i principal dificultat que troben els alumnes d'origen estranger en els centres escolars és **la comunicació**, la impossibilitat de comprendre les explicacions dels professors i el contingut de les matèries, el desconeixement de la llengua vehicular de l'escola. Però les dificultats d'aquests alumnes no són només lingüístiques: també han de fer un gran esforç per adaptar-se a una situació i a una organització noves i, moltes vegades, difícil de comprendre. Han d'adaptar-se no només a l'entorn escolar, sinó també a una nova societat, a un univers cultural del que en coneixen les parts més visibles, però sense disposar de les claus

interpretatives, ni dels sediments històrics que podrien donar sentit a aquesta nova realitat. En aquesta experiència d'estranyament global hi seran fonamentals tant **l'acollida** que pugui rebre en el centre educatiu com les possibilitats de la família per acompanyar-lo i ajudar-lo de manera eficaç en els moments difícils. Les demandes contínues d'ajut, la sol·licitud constant d'aprovació no són sinó una mostra de la inseguretat que estan vivint i de la necessitat de trobar punts de referència clars que els donin protecció i estabilitat. Els programes d'acollida, doncs, haurien de tenir en compte, a més dels aspectes acadèmics i de l'aprenentatge de la llengua del país, el recolzament emocional i afectiu d'aquests alumnes.

Els alumnes d'origen estranger viuen sovint situacions angoixants: persones que els diuen coses i a qui no acaben d'entendre; conflictes amb altres alumnes, sense escatir-ne del tot les causes; sentiments d'incomprensió davant d'estereotips i prejudicis que ignoren; etc. Aquesta angoixa vital pot tenir repercussions directes en la seva disposició per aprendre: d'aquí la importància d'aquesta acollida personal, més atenta als sentiments que no pas a la instrucció mateixa. I és que, en la majoria dels casos estudiats, hi hem trobat una correlació positiva entre el progrés acadèmic i unes relacions interpersonals positives. La possibilitat de poder mantenir relacions constructives amb altres alumnes sol ser un indicador important que l'adaptació a l'entorn i a l'escola s'està realitzant de manera satisfactòria, cosa que ha de repercutir indefectiblement en els seus progressos acadèmics. No sempre és fàcil aconseguir aquestes relacions, a vegades pel desconeixement mutu, d'altres pel pes dels prejudicis socials, la influència dels adults o la pressió ambiental.

Fent referència concreta a la qüestió de l'aprenentatge de la llengua vehicular de l'escola per part de l'alumnat d'origen estranger, és convenient fer una referència específica a les aules d'acollida (que reben noms diversos en les diferents Comunitats Autònomes espanyoles, però que compleixen totes funcions semblants). Aquest és un recurs per fer possible un domini inicial, a nivell comunicatiu i oral, de la llengua de l'escola, que és fonamental

per poder mantenir relacions socials amb els altres alumnes i amb els professors, i per poder participar plenament de les activitats escolars. Però, al costat de les aules d'acollida, és també de gran importància la metodologia de les aules ordinàries, que implica que "l'alumnat ha de poder parlar i ha de poder explicitar els seus dubtes, ha de poder negociar el sentit del que es diu, ha de poder verbalitzar el que no entén (...). En definitiva, més intercanvis bidireccionals entre el professorat i l'alumnat i menys activitat unidireccional del professorat cap a l'alumnat, i més activitats cooperatives entre l'alumnat i menys activitat individual" (X. Besalú – I. Vila, 2004).

Dit amb d'altres paraules, el desconeixement de la llengua de l'escola i del país, demana un esforç per accelerar i intensificar aquest aprenentatge, no només dins dels centres educatius, sinó aprofitant totes les possibilitats escolars i extraescolars i tots els temps, tant els lectius com els no lectius, o els de vacances. En aquest entramat, les aules d'acollida poder ser un recurs útil, de protecció, de proximitat i de referència per als alumnes d'origen estranger acabats d'arribar. Però la llengua s'aprèn fent coses amb la llengua, no pas estudiant gramàtica o memoritzant estructures lingüístiques, i, a l'escola, totes les assignatures fan coses amb la llengua i tots els professors ho són també de llengua i, doncs, s'han d'implicar activament en aquest aprenentatge. I les possibilitats de fer coses amb la llengua i d'aprendre-la s'incrementen exponencialment si es multipliquen els pols generadors d'activitat lingüística, si l'aprenentatge comporta la necessitat de fer coses amb els altres, si el diàleg i l'intercanvi és habitual a les aules entre tots els seus membres i no només entre el professor i cada alumne individualment.

L'acollida dels alumnes fins fa molt pocs anys, era un assumpte circumscrit a les llars d'infants i als parvularis: hi havia la creença pràctica que només als infants que iniciaven la seva vida escolar se'ls havia d'acollir d'una manera organitzada, ritualitzada i pensada, mentre que als que s'incorporaven al centre en qualsevol dels altres cursos (perquè havien canviat de centre, per

exemple, o perquè passaven de primària a secundària) no semblava pas convenient d'acollir-los. Això ha anat canviant en els darrers anys i avui són majoria els centres que es preocupen de regular les transicions o que procuren “una aproximació a les circumstàncies socials, culturals, educatives i psicològiques en què viu l'alumnat, amb l'objectiu d'integrar-lo en la dinàmica escolar” (J.M. Paludàrias – J. Feu, 1997: 39), perquè del que es tracta és que els nous alumnes coneguin el centre (no només els espais, sinó també els codis i els costums), que coneguin els altres alumnes i el professorat, i que el centre i els professors coneguin els alumnes.

I si de l'acollida, en general, passem a l'aula d'acollida, en particular, entenent que aquesta fa referència exclusivament al procés d'incorporació d'alumnat d'origen estranger, hi ha un primer aspecte fonamental: l'actitud de la persona que acull. El segon és la normalització: “L'acolliment és responsabilitat de tothom. Els alumnes nous difícilment poden sentir-se acollits quan la proposta inicial que els fem consisteix a separar-los del grup d'autòctons amb l'excusa que aprenguin la llengua. Tampoc no creiem que es necessitin emprar activitats summament especialitzades. Actituds favorables del conjunt de la comunitat educativa, que poden traduir-se en mirades afectuoses, gestos d'apropament, acompanyaments puntuals, etc., són l'inici d'una bona acollida” (M.J. Montón, 2003: 26).

Totes aquestes orientacions, finalment han estat recollides per l'administració educativa catalana: “L'acollida i integració de tot l'alumnat, amb independència de l'origen, és una de les primeres responsabilitats del centre educatiu i de tots els professionals que hi treballen (...). En relació a l'alumnat procedent de la immigració i davant el xoc emocional que en aquest alumnat pot suposar l'arribada a un entorn social i cultural completament nou, el centre ha de preveure mesures específiques per tal que pugui sentir-se ben acollit i percebre respecte envers la seva llengua, cultura i creences, i que, en un temps raonable, pugui seguir amb normalitat el currículum i adquirir autonomia personal dins l'àmbit escolar i social (...). L'aprenentatge de la llengua de l'escola és una de les primeres necessitats

de l'alumnat que, sense conèixer-la, s'incorpora a les escoles de Catalunya. Per això, tota la comunitat educativa ha de vetllar especialment per facilitar-li'n l'aprenentatge" (Departament d'Educació, 2004).

Per acabar aquest apartat dedicat a la influència dels factors individuals en els processos d'escolarització dels alumnes d'origen estranger, l'anàlisi d'un qüestionari passat a professors de primària i secundària (J. Fullana, 2001) posa de manifest que la majoria d'ells tenen un enfocament molt centrat en l'alumne, en la seva capacitat i el seu esforç, a l'hora de valorar els factors que més incideixen en el seu èxit o fracàs escolar. Aquesta és la tesi fonamental de la meritocràcia, que obvia les desigualtats de partida, tot i que la sociologia de l'educació ha dedicat moltes pàgines a emfasitzar la importància dels condicionaments socials, econòmics i culturals. Per part d'aquest professorat sembla que no hi ha massa confiança en les possibilitats dels centres escolars per modificar una mena de destí previsible, tot i que la pedagogia vol incidir precisament en aquest marge de possibilitats, petit o gran, en un intent de fer realitat el que ha escrit i practicat Paulo Freire, que "som éssers condicionats, però no determinats".

**EL CENTRE  
EDUCATIU I  
LA DIVERSITAT  
CULTURAL**

**PUBLICACIÓ NÚMERO 4:**

**“Diversidad cultural y educación”, Síntesis, Madrid, 254 pàgines,  
2002**

**Capítol 3: “Un currículum intercultural”, pàgines 73-114**



## **LA PREHISTÒRIA DE LA DIVERSITAT CULTURAL: L'EDUCACIÓ DELS FILLS D'IMMIGRANTS ESTRANGERS**

L'educació intercultural té una prehistòria, en un sentit semblant al que donem a la fase de la història humana que anomenem prehistòria. Dit d'una altra manera, hi ha una concepció d'educació intercultural, que s'ha fet ja insostenible entre la comunitat científica, però que ha estat la primera en el temps i que, a parer meu, segueix essent encara avui la concepció dominant en el debat públic, en les orientacions i les normes que dicten les administracions i en les pràctiques educatives. Per a moltes persones avui a Catalunya educació intercultural és sinònim de l'educació dels fills dels immigrants estrangers, o un eufemisme per referir-nos a aquests alumnes, o un llenguatge políticament correcte per no ferir sensibilitats.

La causa immediata del sorgiment i de l'auge de la interculturalitat a Catalunya i Espanya ha estat, sense cap mena de dubtes, la percepció pública de l'arribada d'un nombre significatiu d'immigrants estrangers procedents de contextos geogràfics i culturals allunyats dels referents europeus tradicionals. Aquesta identificació entre interculturalitat i immigració, construïda socialment amb l'ajuda d'investigadors, mitjans de comunicació i agents socials en general, ha tingut, en el camp educatiu, unes conseqüències teòriques i pràctiques d'enorme transcendència. No és el mateix establir que les societats han esdevingut interculturals per la presència d'emigrants que constatar que aquestes mateixes societats ja eren, des de temps immemorial, societats plurals del punta de vista cultural. En el primer cas, la diversitat seria un atribut dels de fora; en l'altre, no seria sinó un tret característic de qualsevol societat lliure i complexa.

L'educació intercultural a Europa s'ha construït sobre aquesta mena de pecat original: el seu objectiu han estat els fills d'immigrants estrangers. Per això la preocupació pedagògica fonamental ha estat la de trobar els mètodes i les estratègies més adients per facilitar i promoure l'aprenentatge de la llengua

oficial del país de recepció, i la d'estimular i accelerar l'adopció de les pautes i elements culturals majoritaris; la d'aconseguir el seu accés i la seva permanència en el sistema durant tota l'educació bàsica i les mesures de tipus compensatori (beques i ajuts, aules d'acollida, tallers d'adaptació, etc.). En el millor dels casos, l'educació intercultural ha quedat circumscrita per als autòctons a l'àmbit de l'educació moral, a una transversalitat etèria i difusa que, en la pràctica, ha tingut un impacte mínim en el currículum i en la formació del conjunt dels alumnes, més enllà d'addicions anecdòtiques o d'activitats més benintencionades que no pas eficaces.

A aquest pecat original, en el cas espanyol, caldria afegir-hi un altre pecat, aquest de caràcter polític: la difícil assumpció de la diversitat cultural i nacional interna que ha posat de relleu l'anomenat Estat de les Autonomies, establert per la constitució de 1978 (hi ha encara camp per córrer, i no només en l'àmbit polític -els processos de reforma dels Estatuts de diverses Comunitats Autònomes en serien una prova-, sinó també en el respecte per la pluralitat lingüística o en la correcció dels nombrosos estereotips, recels i prejudicis entre els diversos pobles que componen avui l'Estat espanyol), i el lent procés de construcció de la Unió Europea, d'un nou concepte de ciutadania i de l'assumpció d'una cultura comuna que l'hi seria inherent.

Són molts els estudis i recerques que constaten aquesta **identificació entre educació intercultural i immigració**. Una de les més recents (X. Xarbau, 2004: 65-67 i 81) arriba a conclusions com aquestes: "La presència de plantejaments interculturals en els àmbits educatius i d'intervenció social depèn bàsicament de dues variables: el temps amb presència d'alumnes immigrants al centre, i la motivació dels professionals de l'educació per adquirir noves formes de treballar. La motivació dels professionals es derivarà, en la majoria dels casos, de la necessitat imperiosa d'afrontar una realitat que viuen al centre (...). És molt comú el procés: Es comença per una necessitat d'actuació davant la realitat existent, es realitzen activitats que tenen en compte la diversitat cultural però que sovint cauen en el folklorisme, i després d'un temps s'arriba a plantejaments més coherents en què es

reconeix la diversitat però no s'utilitza com a etiqueta (...). Es considera indispensable per a l'educació intercultural la modificació dels currículums escolars. Al mateix temps, hi ha la percepció que ningú no té ganes d'afrontar aquest canvi, i que fer-ho en el moment actual és gairebé impossible (...). A Catalunya, els plantejaments interculturals es confonen amb la temàtica relacionada amb la immigració”.

Aquesta identificació és també perceptible en el “Pla d'Actuació per a l'Alumnat de Nacionalitat Estrangera 2003-2006” del Departament d'Ensenyament (2003) que, com el seu nom mateix indica, feia referència exclusivament a l'alumnat de nacionalitat estrangera i, a diferència d'altres documents anteriors, no esmentava ni una sola vegada la idea d'educació intercultural, tot i que ha tingut un temps d'aplicació efímer degut al canvi d'orientació política del govern de Catalunya. Els objectius específics del Pla eren literalment: el domini oral i escrit de la llengua catalana; l'accés al mateix currículum que segueix la resta de l'alumnat; i l'assoliment progressiu de l'autonomia personal. I desplegava tot un seguit d'actuacions que certificaven aquesta òptica: l'alumnat de nacionalitat estrangera com a objecte, la preocupació per a l'aprenentatge de la llengua catalana com a element fonamental i tot un munt de mesures referides a aspectes quantitativs (hores, espais, diners...) i pràcticament cap de tipus qualitatiu.

A principis de la dècada dels vuitanta del segle passat, el Consell d'Europa va promoure activament un canvi de perspectiva, una nova definició de l'educació intercultural que, de ser assumida, tindria també conseqüències rellevants en la teoria i en la pràctica educativa: **l'objecte de l'educació intercultural serien tots els alumnes**, perquè tots han d'estar preparats per viure en societats complexes, obertes i plurals des de molts punts de vista; el currículum s'hauria d'adaptar de manera més rigorosa a la realitat d'Europa i del món, tenint en compte les aportacions de les cultures no europees, la pluralitat nacional i cultural interna de tots els Estats moderns, la presència de minories no territorials i de minories d'origen estranger, i la mateixa mundialització de la cultura, impulsada per les tecnologies de la informació i

la comunicació i els mitjans de comunicació de masses. El repte de l'educació en aquest nou context seria el d'ajudar a aprendre les aptituds necessàries per garantir la realització i la participació de tots en una societat democràtica i plural. I això faria necessària una nova socialització, una nova percepció de l'altre, una comprensió del món més científica i completa, menys esbiaixada i discriminatòria.

Dins d'aquesta nova perspectiva els models teòrics i pràctics d'educació intercultural més coherents i consolidats són els que segueixen la lògica multiculturalista i els que segueixen la lògica assimilacionista. Els primers vindrien a dir que a cada comunitat, a cada poble, li correspon la seva escola, un procés de transmissió cultural propi, per tal d'afavorir un creixement amb uns referents clars, la construcció d'una identitat sòlida i diferenciada, i l'aspiració de viure en plena llibertat, essent reconegut per la pròpia comunitat i per la resta. Tasts d'aquesta lògica els tenim a casa nostra: l'oferta escolar es presenta diferenciada en alguns casos pel seu caràcter religiós (hi ha escoles confessionals i escoles no confessionals), en d'altres per la llengua d'aprenentatge (hi ha escoles que el fan, totalment o parcialment, en anglès, per exemple), en d'altres pel sexe (encara hi ha escoles només per a nois o només per a noies i escoles mixtes o coeducatives), o per l'oferta curricular (d'assignatures, de programes determinats -d'estimulació de la intel·ligència, per exemple-, d'esports o d'activitats extraescolars) i en d'altres, tot i que de manera més subliminal, per la seva ubicació territorial (en barris o zones determinats, o tan allunyades dels nuclis de població que només s'hi pot accedir amb transport).

La lògica assimilacionista propugna una escola única, que escolaritza els alumnes no pas en funció de les seves particularitats culturals sinó atenent a la seva ubicació territorial, i un procés de transmissió cultural també únic i igual per a tots per tal de construir una sola comunitat i un sol poble, identificat amb l'Estat-nació entès com a comunitat de ciutadans que tenen un projecte comú de convivència i de futur i que aspiren a viure en llibertat

com a individus. També en tenim mostres a casa nostra d'aquesta lògica: quan el criteri primer d'assignació de places escolars és el lloc de residència; quan es propugna la neutralitat ideològica i religiosa dels centres, emparats únicament en la Declaració Universal dels Drets Humans i en la Constitució democràtica, o la laïcitat; quan es dóna una importància gran al currículum comú o als ensenyaments comuns a tot l'Estat, com es va veure fa uns anys en la polèmica sobre les Humanitats; etc.

La lògica intercultural, ho hem escrit anteriorment, és una aspiració, una tendència, que vol fer efectius els grans objectius propugnats per les lògiques anteriors: el reconeixement i la identitat, la cohesió i la igualtat, la llibertat. En d'altres paraules: l'educació intercultural s'ha de fer alhora sobre dos eixos bàsics, igualment decisius: l'educació en i per a la igualtat i l'educació en i per al respecte a la diversitat. Probablement qui ha fet més diàfana aquesta aspiració ha estat el pedagog català Francesc Carbonell. El punt de partida “no ha de ser el respecte a la diversitat, sinó que cal subratllar que som més iguals que diferents. L'educació intercultural no ha de posar èmfasi en allò que ens fa diferents, sinó en allò que ens fa iguals (...). Aconseguir que el grup majoritari estigui disposat a acceptar com a homòlegs els grups minoritaris, la qual cosa implica estar disposat a compartir el poder i a fer autèntica i possible la igualtat d'oportunitats entre els éssers humans que conviuen en una societat determinada” (F. Carbonell, 2000: 133-134). Treballar per la consolidació de la igualtat voldrà dir prioritàriament reduir els factors de discriminació negativa dins del sistema educatiu, que afecten en general els pobres i en particular a determinades minories: ampliar els recursos que es destinen a l'educació; regular l'interès legítim dels pares per elegir el centre educatiu; dotar de més recursos les escoles que assumeixin de ple el repte de la hibridació social; accelerar la plena gratuïtat de l'educació bàsica; evitar els factors de discriminació negativa dins dels centres (itineraris diferenciats, repeticions); evitar els factors de discriminació negativa dins de les aules (els grups homogenis, les aules d'acollida); fer servir estratègies que garanteixin l'eficàcia dels aprenentatges; i ritualitzar la igualtat practicant la democràcia, actuant

explícitament contra les discriminacions... (F. Carbonell, 2004). I treballar per la consolidació de la diversitat voldrà dir tenir cura de l'autoconcepte i l'autoestima de cadascun dels alumnes, afavorir l'acceptació de l'altre rebutjant la folklorització i l'exotisme, i ajudar a aprendre a conviure i a gestionar i resoldre els conflictes (F. Carbonell, 2002a).

Així, doncs, podríem sintetitzar d'aquesta manera els **principis d'aquesta nova educació intercultural**:

És una educació per a tots: és una educació en i per a la igualtat, en i per a la diversitat; tots han d'aprendre a viure junts en societats multiculturals.

Es tracta de prendre consciència del bagatge cultural propi i de reconstruir-lo sobre unes noves bases; no de ser relativista, sinó de dessacralitzar i relativitzar totes les cultures, començant per la pròpia.

Millorar l'autoconcepte personal, cultural i acadèmic de tots els alumnes: acceptar-los a tots, de forma incondicional, com a persones, i tenir cura de la seva seguretat socioafectiva.

Potenciar la igualtat d'oportunitats acadèmiques de tots els alumnes: treballar per a l'èxit escolar de tots; tenir expectatives positives respecte de les seves possibilitats; planificar les adaptacions curriculars més adients sense rebaixar-ne els objectius...

Promoure la relació, la comunicació, l'intercanvi, la cooperació i la convivència entre tots els alumnes a través de les activitats escolars quotidianes: el treball en grup, l'aprenentatge cooperatiu, els mètodes actius, etc.

Conrear les actituds interculturals: respectar les diferents formes d'entendre la vida; tenir actituds obertes i de simpatia envers els altres; potenciar el sentit crític...

Partir de les necessitats, experiències, coneixements i interessos de tots els alumnes, configurats la majoria d'ells fora del centre escolar i molt singularment en l'àmbit familiar i del grup d'iguals, i acompanyar i estimular el seu creixement personal.

Examinar críticament la selecció cultural que conforma el currículum comú i fer-lo més inclusiu, més representatiu, més funcional, més científic i més universal.

Lluitar contra totes les formes de discriminació, també les de tipus xenòfob i racista, i no només les de tipus conductual o actitudinal, sinó també les ideològiques i cognitives, que impregnen tota la cultura occidental.

Conciliar el respecte a la identitat i a les diferències culturals, i la igualtat i la dignitat de les persones, la cohesió de l'escola i de la societat.

Dins d'aquesta educació intercultural que hem dibuixat s'hi poden trobar, tot i compartir aquests principis generals, èmfasis diferents, que en alguns casos es constitueixen en vertaders corrents diferenciats. Els uns posen l'accent en els aspectes ètics, en l'educació en valors; uns altres en els aspectes pedagògics, metodològics i organitzatius; i uns tercers fan més èmfasi en els aspectes curriculars, de selecció i transmissió cultural.

## **L'ÈMFASI EN ELS ASPECTES ÈTICS: EDUCACIÓ INTERCULTURAL COM A EDUCACIÓ EN VALORS**

D'entre els deu principis d'educació intercultural esmentats, en aquest corrent els prioritaris serien el tercer (que parla de l'autoconcepte), el cinquè (de l'intercanvi i les relacions), el sisè (de les actituds), el setè (dels coneixements i experiències prèvies) i el vuitè (de la lluita contra les discriminacions).

**L'educació és una empresa moral;** la moralitat és un element constitutiu de l'educació, que impregna totes les nostres actuacions, tant si fem de mestres a un a llar d'infants com si treballem a la universitat. No hi ha educació neutral, ni projecte educatiu aïllat del seu context; per això diem que l'educació és una acció política que manté viu, d'alguna manera, l'ideal de la Modernitat de fer de l'educació en un instrument per alliberar les consciències i les societats. I l'ofici d'educar compromet moralment a qui el practica: perquè és una feina que tracta amb persones, sovint més petites o desvalgudes; perquè la intervenció educativa té sempre conseqüències futures; perquè contínuament s'han de fer judicis, s'han de prendre decisions i s'ha d'actuar.

En paraules de C. Freinet, escrites a la dècada dels seixanta (C. Freinet, 1972: 5-17): “L'escola no es pot desinteressar de la formació moral i cívica dels alumnes, perquè sense ella no hi pot haver formació autènticament humana. (...) El desinterès de l'escola per la formació moral i cívica dels alumnes és una incidència recent filla del científisme. A començament de segle es va creure que les realitzacions tècniques i l'augment dels coneixements farien l'home automàticament millor. Donem-li una cultura i el seu potencial de moralitat serà millorat. (...) Avui dia tothom sap que és fals que les persones instruïdes siguin d'una moralitat i valor cívic superiors. L'espectacle al·lucinant de les guerres darreres, l'altre més monstruós encara dels camps de la mort i dels crims nazis, la pràctica corrent, després, de tortures científicament perfeccionades, l'amenaça permanent d'una



destrucció atòmica, fan que avui dia sigui flagrant una constatació que fa poc semblava iconoclasta: No, els coneixements, la falsa cultura, la ciència i totes les descobertes tècniques permeses per ella no són automàticament factors de progrés humà, moral, social i cívic. (...) Tot està per fer, o per refer. I aquest renovament, no l'abordarem pas amb la pedagogia antiga, per mitjà de lliçons i prèdiques, ni tan sols amb exemples (...). La moral és com la gramàtica. En podem saber perfectament les regles, però ser incapaços d'aplicar-les en la vida corrent. (...) La moral no s'ensenya: es viu. Si és així, suposa que us esforceu a fer viure l'infant dins un ambient normal i ric, un ambient a la mesura d'aquell altre ambient on, temps a venir, haurà de resoldre els problemes urgents. Ens cal superar l'escolàstica i crear un medi humà, en què l'infant s'acostumi a actuar com a home i com a ciutadà”.

S'ha escrit molt sobre les dimensions morals de l'educació. Per a A. Tom, per exemple, l'educació és una empresa moral en tant que selecciona determinats objectius i continguts en detriment d'altres; perquè els mestres ocupen una situació de poder dins de l'aula i tenen coneixements per induir determinats comportaments i, dons, han de pensar críticament i justificar les seves decisions. Per a N. Noddings, l'educació és una empresa moral en tant que fa referència a persones, a les que cal tractar amb respecte, cura i sensibilitat; les relacions serien més importants que la racionalitat, la comprensió empàtica i l'acollida serien més “morals” que els principis abstractes. Per a H.A. Giroux, l'educació és una empresa moral en la mesura que està compromesa amb la transformació d'unes estructures i un funcionament que reproduïxen les desigualtats i les injustícies socials, amb la deconstrucció de les ideologies dominants i el donar veu a totes les persones. Per a D.T. Hansen, les dimensions morals de l'educació deriven de la pròpia pràctica, que obliga els professors a tractar els alumnes amb respecte, a escoltar-los i orientar-los, i implica ajudar els alumnes a ampliar els seus horitzons i coneixements. Per això, diu, “entrar en la pràctica educativa i assumir les obligacions que comporta ha estat i seguirà essent una odissea moral per a cada nou mestre” (D.T. Hansen, 2000).

Ara mateix, crec que l'Holocaust constitueix una autèntica ruptura en la història de la cultura occidental, que, malauradament, no ha tingut massa impacte ni en l'educació, ni en la vida social, però que hauria d'estar a la base de qualsevol reflexió sobre els aspectes ètics de l'educació (J.C. Mèlich, 2001). El III Reich s'inscrivía en una tendència nascuda en el bressol de la secularització, la industrialització i el científisme, igualment que l'escola per a tots, que es preguntava per la continuïtat de l'espècie humana en un planeta que té recursos limitats. Si no n'hi ha prou per a tots, hi ha diverses respostes possibles, i coneixem la de Hitler: l'aniquilació de la cultura judeocristiana i el sotmetiment dels pobles esclaus. Seria d'una enorme ingenuïtat pressuposar que el seu programa no tornarà mai més. El programa de Hitler analitza la història de la humanitat des de la perspectiva de la història natural: la natura, per tal de garantir la sostenibilitat, actua seleccionant els millors, els més forts, que són sempre una minoria. L'objectiu seria, per tant, assegurar el poder d'aquests en un món que opera segons els principis darwinians. Tanmateix, seria absurd voler actuar contra les lleis de la natura: aquesta seria una desviació fomentada des dels seus orígens pels jueus, que propugnen la defensa del dèbil mitjançant el pacifisme, l'humanisme i l'igualitarisme. Per aquesta raó la Shoah contemplava dues mesures principals: la reducció de les malalties hereditàries, a través de l'esterilització i de l'eutanàsia, i l'eliminació del judaisme, amb l'extermini. El punt de partida de la fórmula hitleriana és una situació de crisi, que inclou carestia material i desorientació existencial. Per això la pregunta essencial de Hitler es podria tornar a plantejar en qualsevol altre moment de la història: hi ha recursos per a tots? És en aquest sentit que Auschwitz seria només una anticipació d'una opció possible (C. Amery, 2002).

D'aquí la importància dels plantejaments ètics de fons. La cultura científica i el model de racionalitat nascuts de la Il·lustració avui estan en crisi: la idea d'un progrés il·limitat i linial, la manera positivista de fer ciència, l'afany civilitzador i colonitzador d'Occident, la concepció homogènia del desenvolupament humà, que desprecia les diferències de sexe, ètnia i

cultura, ja no es poden sostenir. El projecte il·lustrat partia del supòsit que és possible transformar la natura i promoure el progrés social a través del coneixement científic i tecnològic i de la seva aplicació a la vida econòmica i social. I s'ha dut a terme, des dels seus inicis, en nom de l'emancipació, de l'alliberament de la humanitat. I, des dels seus inicis també, ha estat un projecte que ha mostrat dues cares: si la prosperitat econòmica, la secularització, els Estats del benestar, la democràcia parlamentària, el progrés científic i els avenços tecnològics... són tots fills de la Modernitat, també ho són les dues guerres mundials, l'Holocaust, el stalinisme, el desastre de Txernòbil, el racisme o les desigualtats Nord-Sud. Avui sabem del cert que la proposta cultural il·lustrada està impregnada d'etnocentrisme, de sexisme i de classisme i que ha comportat, en la pràctica, la discriminació i l'exclusió de nombrosos grups humans. Tot plegat podria explicar l'auge del relativisme, la irrupció de l'anomenat pensament dèbil i la pèrdua de la fe en els grans relats de la Modernitat (liberalisme, socialisme, cristianisme). Si les certeses morals i científiques han perdut credibilitat, hi ha lloc per a uns valors universals? (X. Besalú – I. Vila, 2004).

Nietzsche és reconegut com el pare de la Postmodernitat: en proclamar la mort de Déu, anuncià també la mort de l'home il·lustrat i de l'humanisme; si no hi ha cap fonament segur que guïi la vida de les persones i la història de la humanitat, llavors tot és possible. Desapareguts els fonaments clàssics dels valors i del comportament humà, s'han intensificat com mai les crides a l'ètica en la vida personal i social. En aquest context, hi ha qui aposta per l'evangèlic “no facis als altres allò que no vols que et facin a tu”. D'altres revitalitzen el principi kantian “tracta els altres com un fi, mai com un mitjà”. En tot cas, a la vista de la crisi de l'ètica dels principis, que proclama que la bondat de l'acció no depèn dels resultats, sinó dels principis que la inspiren (la croada del Vaticà contra els preservatius, encara que sigui a costa de milers de vides humanes, en podria ser un exemple), i de l'ètica de les conseqüències, segons la qual serien bones aquelles accions de les que se'n puguin derivar conseqüències positives (la mort de milions d'innocents, per exemple, per tal de salvar la pàtria), hi ha qui proposa l'ètica dels

procediments: el diàleg, la tolerància, la comprensió mútua, la negociació... Si no hi ha uns fonaments indiscutibles i segurs, les persones i les societats hauran de construir permanentment el sentit i la legitimitat de les seves pràctiques (J.M. Terricabras, 2002).

En aquest nou marc de condicions, hi ha **dos valors que adquireixen un relleu especial: la responsabilitat i la interculturalitat**. Sempre som responsables dels nostres actes lliures, però ser responsable no significa només saber donar raó de les nostres accions, sinó sobretot assumir les conseqüències d'allò que es diu o es fa, perquè els nostres drets i deures afecten sempre els altres. La responsabilitat implica reciprocitat: som els garants dels drets personals i dels drets col·lectius; no només els beneficiaris. I és aquí on ressona inquietant la pregunta radical de George Steiner: per què les tradicions humanistes van resultar ser una barrera tan fràgil contra Auschwitz, que significa la crueltat sense límits? Com és possible que una cultura orientada tan clarament cap al progrés i la civilització, fonamentada en la raó, la llibertat i la dignitat humanes, no hagi pogut impedir que els éssers humans, capaços de plorar i d'emocionar-se pel sofriment de l'altre en la literatura, l'art o la música, hagin pogut reaccionar amb tanta indiferència enfront de l'Holocaust? Podria ser que fos la mateixa cultura moderna, l'humanisme il·lustrat, la portadora del mal i, si fos així, l'Holocaust no seria un accident, sinó una conseqüència, un producte genuí d'una cultura que ha entronitzat les actituds burocràtiques (d'obediència al comandament), la racionalitat instrumental (el fi justificaria els mitjans) i la passivitat ciutadana enfront de la protecció dels drets dels altres.

Aquest nou humanisme no només s'haurà de fonamentar en la responsabilitat, també haurà de partir de l'altre, haurà de ser genuïnament intercultural. Occident ha anat elaborant al llarg de la seva història una cultura de la identitat, però no una cultura de la diferència. Tots els diferents han estat sistemàticament marginats i reprimits, tant els de fora (colonialisme, esclavitud, guerres...) com els de dins (heretges,

discapacitats, gitanos...). Des de sempre, la diferència ha estat vista com una amenaça sospitosa per a la pròpia identitat. Hem estat educats en una visió marcadament negativa de les diferències, tot i que, de fet, vivim ja en una societat multiètnica i plural des de molts punts de vista, i en una cultura que ja té molt de planetària (tant el menjar com el vestir, la música com el cinema, o l'anglès com a llengua franca). No es tractaria pas de promoure les cultures particulars, sinó de reconèixer-les i de fer que tots els ciutadans puguin participar activament i en condicions d'igualtat en l'elaboració d'un nou marc cultural que trenqui les barreres de les cultures particulars i on els nous problemes de l'existència trobin vies de solució. Caldrà prendre consciència que la pròpia visió del món no és pas compartida universalment, que cada persona interpreta el món des d'un marc particular de percepcions i de condicionaments; que les perspectives personals estan determinades per factors com l'edat, el gènere, la classe, les creences, la llengua, l'ètnia, el marc geogràfic, la ideologia, la nacionalitat, etc.; i que la veritat té moltes cares i està feta de molts retalls.

Comptem amb alguns molt bons **materials** i enfocats per fer educació intercultural des d'aquesta òptica que privilegia els aspectes ètics. Uns dels més interessants són els elaborats pel Colectivo Amani (1994, 2004), que proposen fer educació intercultural des d'un plantejament socioafectiu i a partir del conflicte. La metodologia socioafectiva no parteix del coneixement intel·lectual, sinó del sentiment, de la vivència, de l'experimentació en pròpia pell, de l'afectivitat, per després passar-les pel sedàs de la teoria i les informacions. No és una proposta anti-intel·lectualista, sinó integradora, que busca la participació de tota la persona, no només del cap o del cor, perquè ja sabem que, en sentit estricte, del coneixement intel·lectual no se'n deriva un canvi d'actituds, però tampoc des de la simple emoció s'assegura la solidesa i la permanència del canvi. Aquesta metodologia d'aprenentatge té tres moments diferents: sentir, pensar i actuar. I del conflicte se'n fa una lectura positiva, primer perquè és inherent a una societat dinàmica i lliure, però també perquè els conflictes promouen el contacte, la comunicació, la negociació i el canvi, si s'afronten des de la igualtat. Aquests materials

proposen treballar la creació d'un clima de confiança dins del grup a través de dinàmiques de coneixement, estima, confiança, comunicació i cooperació; l'exploració de les imatges, percepcions, atribucions i creences que tenim de nosaltres mateixos i dels altres; la reflexió sobre les actituds enfront dels altres i les possibilitats d'establir-hi relacions positives; la presa de consciència de la interdependència de totes les cultures i del seu potencial de canvi; i l'entrenament en la gestió i la resolució dels conflictes a través de jocs de rol i de simulació, i de l'estudi de persones, organitzacions i fets històrics.

Un altre material d'una gran vàlua és l'elaborat per Xavier Lluch (1999), un professional que ve del treball en i amb col·lectius gitanos, probablement un dels àmbits des d'on s'ha treballat amb més rigor la teoria i la pràctica de l'educació intercultural. A través de dinàmiques grupals, d'activitats individuals i de discussions en gran grup planteja un treball sistemàtic que parteix de la realitat personal i col·lectiva dels alumnes per promoure la reflexió i el canvi d'actituds. El punt de partida és que no podem jutjar els altres sense abans haver-nos analitzat a nosaltres mateixos; no podem criticar els altres, sense abans haver estat crítics amb nosaltres i amb les nostres produccions. Comença, doncs, treballant la diversitat cultural que hi ha al món, per passar immediatament a estudiar la diversitat interna de cada societat o poble (en el cas d'aquest llibre, la multiculturalitat valenciana). Tot això serveix, a més, per plantejar a fons el tema de la diversitat religiosa i la qüestió de la identitat nacional. I aquesta és una altra de les virtuts d'aquest material: que està fet pensant en el públic espanyol, en els debats, reptes i tabús de la societat espanyola. Un tercer capítol aborda el tema dels estereotips i dels prejudicis a partir novament de la realitat més propera ("catalans agarrats, madrilenys xulos..."), i la diversitat lingüística al món i a l'Estat espanyol: "Hi ha llengües de primera i de segona?", es pregunta. Els darrers capítols, sempre a través de dinàmiques i activitats, treballa les possibilitats de canvi cultural, també de contaminació o d'imperialisme cultural; les posicions davant de la diversitat cultural, els racismes existents i els punts forts i els punts febles de l'antiracisme, per explorar finalment la

unitat de l'espècie humana i les possibilitats de l'universalisme cultural a partir de la Declaració Universal dels Drets Humans.

Sense cap ànim d'exhaustivitat, farem referència a un centre i a dues col·leccions. El centre és el CEM, el Centro di Educazione alla Mondialità, amb seu a Brescia (Itàlia), que des dels anys vuitanta promou l'educació intercultural entesa com a convivialitat de les diferències, en quatre dimensions: la convivialitat entre les persones (respectant les diferències de gènere, les diferències regionals i nacionals, les intel·ligències múltiples, contra totes les marginacions); la convivialitat de les cultures; la convivialitat de les religions; i la ciutadania activa i responsable (pau, desenvolupament, ecologia, drets humans). Antonio Nanni, director de la col·lecció "Mondialità", explica així la idea de convivialitat: "Més que al viure plegats, a la convivència, fa referència al menjar plegats al voltant de la mateixa taula, a la festa, a una mena d'eucaristia laica. Convivialitat és compartir els béns de la Terra en el cara a cara dels comensals; és no excloure ningú, és incloure sense imposicions (ningú està obligat a menjar amb mi a la mateixa taula); és acolliment, és descoberta de l'altre i, sobretot, reciprocitat; és fer lloc a l'altre, sense que hagi de deixar de ser altre" (A. Nanni, 1994, 164-165). L'altra col·lecció del CEM que ens interessa és la dels "Quaderni dell'intercultura", coordinada també per A. Nanni que, a través de més de 30 títols suggereix un munt d'idees i possibilitats i ofereix un nombre important de recursos i materials per treballar la interculturalitat.

## **L'ÈMFASI EN ELS ASPECTES PEDAGÒGICS: L'EDUCACIÓ INTERCULTURAL DES DE LA DIDÀCTICA I L'ORGANITZACIÓ ESCOLAR**

D'entre els principis d'educació intercultural, en aquest corrent els prioritaris serien el quart (igualtat d'oportunitats), el cinquè (interrelació, comunicació, intercanvi) i el setè (partir dels coneixements, experiències, necessitats...).

Als anys setanta del segle passat, un sector important del professorat tenia clar que, per millorar l'educació de cada dia, calia incorporar les teories i les pràctiques de gent com Maria Montessori, Ovide Decroly, Célestin Freinet, Carl Rogers, Paulo Freire o Ivan Illich... Aquest era el pensament que tenia l'hegemonia en l'àmbit educatiu, tot i que dintre seu hi havia variants antiautoritàries, crítiques o simplement renovadores. La fi de la dictadura va representar d'alguna manera la culminació del que alguns han anomenat "el somni pedagògic", fent referència a la possibilitat, que llavors es creia real, de transformar l'educació com un pas, només el primer, per transformar la societat. En aquella mateixa època es produeix també una profunda mutació en el pensament pedagògic més acadèmic, un vertader canvi de paradigma: s'abandona el científisme, la tecnocràcia i el burocratisme i s'abracen racionalitats alternatives, que fan èmfasi en la qualitat dels educadors, en la importància dels factors contextuais, en la revalorització del coneixement i dels processos educatius.

Alguns dels antics referents, certament, han perdut vigència, però una part no pas petita d'aquelles propostes, principis i tècniques s'ha anat integrant anònimament en la pràctica de molts professors, sovint reinventades, i fins i tot algunes han passat a formar part de la política educativa oficial. No obstant això, hem tingut prou temps ja per poder comprovar com aquelles perspectives transformadores no es van pas confirmar i el somni pedagògic es va esvaïr. D'aquella confluència entre allò alternatiu i allò oficial n'han quedat únicament les paraules i la modernització del sistema, que s'ha adaptat a les demandes del mercat i als canvis sociopolítics i culturals, a



cavall d'un nou discurs científic i tecnològic, que ha esborrat ràpidament tot el bagatge pedagògic acumulat, bastit a partir de la pràctica i d'un plantejament polític de l'educació.

Avui, la dimensió més pròpiament pedagògica de la feina d'educar, és probablement més important que mai. Avui, que tenim el sistema educatiu més just, amb més mitjans i amb el professorat més ben preparat de tots els temps, ja és ben curiós que la sensació més estesa entre la població sigui la de desconcert i crisi. Potser la causa està en el mateix èxit, de dimensions històriques, que ha suposat l'escolarització efectiva fins als 16 anys del 100% de la població escolar, sense exclusions de cap mena. Ara, precisament per això, és comprovat que hi ha formes organitzatives, mètodes i tècniques, recursos i materials, més adients, més eficaços, més científics i més justos que d'altres.

Els **documents institucionals** (projecte educatiu, projecte curricular, programació general anual...) poden molt ben ésser un afegit més a la burocratització creixent dels centres escolars, però poden tenir també un interès estratègic innegable per modificar determinats aspectes de la pràctica quotidiana, per construir un pòsit de cultura comuna entre el professorat d'un centre o bé per posar en marxa projectes innovadors, aprofitant justament l'escolarització d'alumnes d'origen estranger. Incorporar la dimensió intercultural en aquests documents no consisteix pas a afegir-hi un nou capítol, sinó analitzar la realitat i les necessitats dels alumnes amb unes ulleres més precises, que afegixen matisos i donen profunditat a les lectures anteriors. A més, és en aquest nivell institucional on s'han d'introduir els temes transversals que es vulguin treballar durant aquell curs. Semblantment es podria dir de la programació d'aula: per principi, no és pas convenient d'inventar noves Unitats didàctiques, sinó que el més oportú és problematitzar les Unitats didàctiques ordinàries, ampliar i obrir les perspectives dels continguts tradicionals.

Les **adaptacions curriculars individualitzades**, més enllà de la seva

formalització, són feines que els professors fan sovint, si entenem aquesta adaptació com una concreció operativa de les moltes possibles d'uns objectius determinats, com la prioritització, dins d'una mateixa Unitat didàctica, d'uns objectius, d'uns continguts o d'unes activitats per davant dels altres o, senzillament, com la utilització d'uns recursos o materials diferents. Però per poder fer aquestes adaptacions cal que hi hagi prèviament una programació ben feta, susceptible de ser adaptada. Dit d'una altra manera: la programació ja no és un requisit previ, una obligació inútil, un treball afegit, sinó una necessitat ineludible de controlar i conèixer prèviament tots els elements implicats en una seqüència didàctica, si és que de veritat es busca l'aprenentatge de tots els alumnes. A vegades aquestes adaptacions es concreten en Dossiers personalitzats, de confecció feixuga, però que sí estan ben fets poden tenir múltiples utilitats.

Per altra banda, cal rendabilitzar al màxim els recursos docents que disposa el centre. A vegades s'aprofiten per treballar amb grups d'alumnes més petits o amb agrupaments flexibles. Una bona estratègia pot ser la participació de dos professors dins d'una mateixa aula per tal d'assegurar les ajudes individuals i el seguiment de l'alumnat i per canviar la dinàmica habitual de la classe. També és interessant el suport dirigit a preparar les informacions que els alumnes es trobaran posteriorment a classe per tal que puguin relacionar el que saben amb el que se'ls explicarà. Probablement la manera més ineficient d'utilitzar aquests recursos personals és la de fer sortir determinats alumnes de l'aula ordinària per tal de fer una activitat de reforç (M.J. Montón, 2003).

Una de les estratègies més utilitzades en molts centres per atendre la diversitat és la d'agrupar l'alumnat d'un mateix curs en **grups suposadament homogenis**, en funció dels resultats escolars, de les seves aptituds, dels interessos futurs (itineraris) o del seu comportament i actitud. Hi ha la creença que com més homogeni sigui un grup, més podrà adaptar-se l'ensenyament a les seves característiques i, en conseqüència, s'obtidran uns millors resultats. Resulta, però, que la recerca mostra que

“l'efecte específic de l'agrupació dels alumnes per grups homogenis és nul. És a dir, que si la quantitat de l'ensenyament dispensat es mantenen constants, la manera com s'agrupen els alumnes no afecta el rendiment”. El problema és que “des del moment que es constitueixen itineraris distints, es dóna un valor social jerarquitzat a cada grup i l'ensenyament es dispensa en funció del prestigi i del valor social atribuït a cada grup. És per aquesta raó que la diferenciació en grups homogenis és, a la pràctica, molt contrària a l'equitat” (F. Carbonell, 2004: 72-73). I encara que aquesta estratègia millorés els nivells de rendiment d'una minoria, el que està clar és que té un fort impacte en la qualitat de les relacions socials i transmet un missatge clarament oposat als objectius i a les funcions de l'educació com a servei públic. Les coses no són fàcils, però, tal i com explica A. Van Zanten (2001): aquest repartiment diferenciat dels alumnes és, en part, la resposta dels professionals de l'educació dels centres en risc de marginació davant les pressions d'alguns pares, dels altres centres i de l'administració, per tal de retenir els “bons alumnes” i fer front a les dificultats que plantegen els “mals alumnes”. Es tractaria de retenir, al preu que sigui, aquests “bons alumnes”, opció que genera un munt d'efectes perversos: per exemple, els recursos es destinen no tant a ajudar els alumnes amb més dificultats, sinó a retenir aquests “bons alumnes”; o bé l'aïllament del centre del barri i l'aplicació de mà dura davant dels problemes de disciplina per tal de demostrar que el centre és segur.

**L'acció tutorial** és un dels elements educatius més potents amb què compten els centres, és a dir, l'acompanyament de l'alumne en sentit ampli, totes aquelles accions educatives que van més enllà del seguiment estrictament escolar i que es refereixen a l'alumne com a individu, dins del grup-classe, en la seva família i en la xarxa de recursos del seu entorn. Aquest seguiment individualitzat comporta una relació personal, que a vegades pot ser intensa, i pot oferir un tipus d'ajuda i d'orientació molt més enllà de l'àmbit acadèmic estricte, que pot ser importantíssim per als alumnes que desconeixen determinats hàbits i costums del sistema educatiu espanyol o que necessiten un referent clar i una certa protecció. Aquesta

relació pot estar molt atenta als nivells d'autoestima, a la qualitat de la relació amb els companys, als dilemes que se li poden plantejar, i la conversa tutorial pot ser un recurs inestimable per analitzar les opcions possibles i les conseqüències de les decisions a prendre. I la tutoria en grup pot ser una oportunitat immillorable per analitzar els estereotips i els prejudicis, i les discriminacions, que es produeixen en els mateixos centres, a partir de les pròpies experiències dels alumnes. Com expliquen des d'un institut, “una acció tutorial ben feta redueix els conflictes, millora la convivència i incideix en l'èxit acadèmic de l'alumnat. La funció tutorial és fonamental per treballar de forma explícita i sistemàtica la formació dels joves. En un context definit per la difícil etapa de l'adolescència, l'educació obligatòria i unes determinades problemàtiques socioeconòmiques, mereix ser pres en consideració” (M. Padrós i al., 2004: 76).

Aquest és un terreny on s'han fet avenços importants: hi ha centres, per exemple, que han decidit que tots els professors siguin tutors (en aquest sentit d'acompanyants) d'un nombre determinat d'alumnes, a més del tutor del grup-classe, que assumeix la dinamització del grup i les tasques de coordinació de l'equip docent. Uns altres programen, durant les primeres setmanes del curs, unes jornades de convivència, fora del centre, per tal d'afavorir el coneixement i la relació en un marc menys formalitzat i més personal. Hi ha també centres que, per als alumnes d'incorporació tardana, han establert una doble tutoria: una l'exerceix el tutor del grup-classe i l'altra el tutor d'acollida, que es converteix en un referent més proper, que l'orienta i li dóna seguretat.

En la publicació número 4 (X. Besalú, 2002c) d'aquest compendi es presenten altres mesures de caire organitzatiu; en aquest resum i discussió ens hem referit només a algunes. Semblantment passarà amb les estratègies didàctiques: a la publicació número 4 es parla de l'empatia, de la narrativitat, de la deconstrucció, dels gestos, de les estratègies sociomorals, de les socioafectives i de les de cooperació. Aquí en resumirem i discutirem només algunes.

L'**empatia**, per exemple, és una dimensió de la pedagogia que sovint apareix silenciada, quan és un vertader filtre de l'aprenentatge. Es compon de diversos elements: la proximitat (la capacitat de dialogar, d'escoltar, de ser receptiu), que s'oposa a l'autoritarisme i al distanciament que a vegades es vol revestir de respecte; el llenguatge familiar i càlid enfront del nerviosisme i la tensió permanents; l'optimisme i les expectatives positives envers el progrés de tots els alumnes, que contrasta amb el fatalisme de molts professors, incapaços de sortir de la lògica de la reproducció; la flexibilitat, l'adaptabilitat, l'evitació del fracàs, i això voldrà dir fer un ús pedagògic de l'avaluació i plantejar-se la funció i les conseqüències dels exàmens, de les notes...; la sensibilitat i l'interès per les experiències i vivències personals, per les capacitats que tenen tots els alumnes de resoldre problemes pràctics en la seva vida quotidiana; el convertir-se en un agent actiu contra els insults, les discriminacions, les marginacions i les agressions, treballant per l'acceptació i la comprensió mútua a partir de les situacions de conflicte que es produeixen. La pedagogia de l'empatia demana la implicació personal i afectiva dels professors, persones adultes que acompanyen i estimulen el desenvolupament dels nois i noies: no estem parlant de paternalismes, ni de tractes de favor, ni de falta d'autoritat, sinó de fer patent l'aliança amb l'esforç i l'aprenentatge dels alumnes i de tenir clar que els problemes als que ens hem d'enfrontar depassen l'àmbit estrictament escolar. L'empatia és una dimensió clau per al futur dels alumnes minoritaris, d'aquí l'efecte dels vincles afectius que s'estableixen, de la claredat dels missatges que es donen, de la força de les expectatives positives, de la implicació personal i de l'acostament a les famílies i al mateix domicili familiar, i d'una actitud exemplar en la lluita antiracista.

La **narrativitat** no fa pas referència a la narració com a objecte, sinó a un principi epistemològic de l'elaboració pedagògica, a la racionalitat hermenèutica, que concep l'educació no pas com un espai i un temps per a l'explicació experta, per a la transmissió de coneixements, sinó com un espai i un temps per a l'intercanvi entre subjectes que dialoguen i contrasten

experiències significatives, per a la construcció de coneixement. Aquesta perspectiva enllaça amb la visió de J. Bruner, que diferencia entre dos estils cognitius amb principis operatius i criteris de validació propis: el lògicocientífic i el narratiu; enllaça també amb la teoria de les intel·ligències múltiples de H. Gardner (1995), que distingeix entre set intel·ligències: la lingüística, la lògico-matemàtica, l'espacial, la musical, la físicocinestèsica, la interpersonal (comprendre l'altre i interactuar-hi) i la intrapersonal (formar-se un model realista de si mateix). La intel·ligència narrativa és una intel·ligència hermenèutica, que pretén construir significat, interpretar i comprendre. Els objectius de la pedagogia narrativa es podrien sintetitzar en els següents: reforçar la memòria històrica, com a recurs per construir la pròpia identitat; afavorir la construcció d'una identitat oberta, dialògica, forta i segura; recuperar el valor d'allò simbòlic, del llenguatge poètic, creatiu, fantàstic, mític...; educar per a l'escolta i l'acollida de les altres memòries, assumint altres punts de vista (els de les minories, els dels vençuts, els de les dones...); experimentar la producció de materials narratius, orals i escrits, musicals i artístics... La pedagogia narrativa vol formar la competència narrativa dels subjectes per tal que puguin comprendre i produir altres textos narratius, de manera que puguin construir-se una identitat que doni resposta a la seva necessitat de pertinença, i puguin també obrir-se a altres identitats i narracions i evitar així els dogmatismes i els fonamentalismes (R. Mantegazza, 1996).

Els alumnes són els responsables últims del seu aprenentatge i això s'ha de traduir en autonomia, **autoregulació** i confrontació d'idees amb els companys i amb els professors (J. Cella i al., 1997). Hi ha instruments ja clàssics en la història de la pedagogia (el contracte didàctic, els plans de treball individual) i coneixem també estratègies que faciliten aquest treball autònom (els projectes, els racons, els tallers...). Qui més experiència té en organitzar l'aula perquè es pugui aprendre autònomament són probablement els mestres de l'escola rural. Quins són els seus plantejaments bàsics? La necessitat de comptar amb una programació prèvia ben estructurada: el treball de preparació i de disseny del currículum és absolutament

fonamental, ja que en la fase interactiva és molt difícil apamar tots els implícits de cada seqüència d'aprenentatge. Haver treballat i assumit uns principis de procediment que orientin la vida de l'aula i del grup: respectar l'harmonia i el benestar de la classe, ser rigorosos en els hàbits i tècniques de treball i en els aspectes instrumentals i organitzar les coses de manera que tothom aprofiti el temps. Prioritzar l'adquisició de tècniques, hàbits i actituds de treball que els siguin útils en qualsevol situació d'aprenentatge, tant dins com fora de l'escola: expressar-se amb correcció, sense vergonya, de forma clara i ordenada (oralment, per escrit, gràficament, tecnològicament...); hàbits de presentació dels treballs, de consulta, de documentació, d'estudi...; gust pel treball ben fet, ser crític amb el propi treball i amb el dels altres, acceptar les valoracions crítiques... Importància de la quantitat i la qualitat del material didàctic i de consulta i necessitat de fer una avaluació i un seguiment molt individualitzat. Un disseny clar i ben delimitat dels aspectes infraestructurals: disposició del mobiliari, dels espais, del material didàctic i de consulta; i un pla de treball o horari flexible, però ben estructurat per a cada alumne o grup d'alumnes (R. Montcusí – C. Sala, 1990).

Hi ha al mercat també bons **materials** que incideixen sobretot en els aspectes didàctics de l'educació intercultural. N'esmentarem tres: dos llibres i un article. Un és "La Diversidad Cultural en la Práctica Educativa" (X. Lluch – J. Salinas, 1996) que, després de fer un plantejament teòric molt ajustat, dedica tot un apartat al treball en els centres educatius, on es parla dels documents institucionals, de la transversalitat, de les metodologies, dels materials i de l'elaboració d'Unitats didàctiques interculturals. El segon llibre és probablement menys conegut, però també té uns anys: és el de M.L. Jaussi, "Educación intercultural. Orientaciones para la respuesta educativa a la diversidad étnica y cultural de la escuela" (1998). En una primera part molt ordenada i clara fa, entre altres coses, una molt bona descripció de les estratègies metodològiques més adients per treballar en aules heterogènies. A la segona part es fixa i dona molts exemples per introduir la dimensió intercultural en els documents institucionals i en el treball quotidià. L'article

es titula “Del proyecto educativo al aula” (X. Lluch – J. Salinas, 1997) i, de manera molt senzilla i engrescadora suggereix 20 maneres per començar a fer educació intercultural sense haver d'esperar a tenir una formació que sempre serà incompleta i insuficient.



## **L'ÈMFASI EN ELS ASPECTES CURRICULARS: L'EDUCACIÓ INTERCULTURAL COM A PROJECTE CULTURAL MÉS CIENTÍFIC, MÉS JUST I MÉS FUNCIONAL**

Dels deu principis d'educació intercultural aquest corrent privilegia el segon (consciència del propi bagatge cultural), el setè (reconèixer els coneixements i experiències previs), el vuitè (revisar la selecció cultural del currículum) i el novè (lluitar contra totes les formes de discriminació).

J. Vera i J.M. Esteve (2001), partint d'una recerca que pretenia comprovar si els estudiants del darrer curs de diverses llicenciatures eren capaços d'aprovar un examen elaborat amb preguntes extretes a l'atzar d'una mostra d'exàmens d'ESO, fan una vertadera requisitòria a la cultura escolar, és a dir, al currículum, des del punt de vista pedagògic. Conclouen que els continguts escolars són excessius en quantitat i irrellevants del punt de vista formatiu, perquè no ajuden els alumnes a recrear la cultura i, en gran part, són oblidats al cap de pocs mesos. Molts d'aquests coneixements no són funcionals ni per a la vida quotidiana, ni per a la vida laboral, ni tan solament, tal i com donen a entendre aquests universitaris, per progressar en la vida acadèmica. En canvi, alguns dels coneixements més útils i transferibles o els relatius a valors i actituds tenen una presència més aviat escassa en la pràctica educativa.

En estudiar més de prop la cultura escolar es fan reflexions com aquestes: La cultura escolar sol ser una cultura marcadament nacionalista (ser una persona culta a Catalunya és diferent que ser-ho als Estats Units, per exemple). La cultura escolar té poca utilitat, ens fa poc capaços d'entendre el món (el proper i el llunyà) i no ens ajuda gaire a resoldre problemes (els més quotidians i els més complexos), perquè està feta de classificacions, llistats, vocabularis bàsics i convencions científiques, que tenen només interès, si el tenen, per al món escolar. La cultura escolar és plena de continguts que només es justifiquen per la tradició mentre que els que podrien resultar més útils per comprendre el món d'avui hi entren en comptagotes. A vegades

seria només qüestió d'afegir a les teories i principis apresos la seva dimensió aplicada. No té massa sentit estudiar molta Física, per exemple, si després no tenim ni idea de com funciona la televisió digital, el mòbil o l'ordinador. I el mateix podríem dir si busquéssim exemples de Química o d'Economia. Davant del gavadal d'informació i de coneixement que es produeix actualment, ningú dubta de la necessitat i de la importància de seleccionar quins aprenentatges han de formar part del currículum comú.

També la “Carta a una mestra” (Alumnes de l'escola de Barbiana, 1998: 9, 20, 89, 98- 99), publicada l'any 1967, amb un llenguatge planer i radical, fa una lúcida crítica al currículum comú: “Tota la vostra cultura és construïda així. Com si el món fóssiu vosaltres. (...) Sabia la història que jo visc. Això és, el diari, que llegíem cada dia a Barbiana, en veu alta, de cap a peus. I és que al diari no hi ha res que serveixi per als vostres exàmens. És la prova més evident que a la vostra escola hi ha poca cosa que serveixi per a la vida. (...) Una escola que selecciona destrueix la cultura. Als pobres els priva del mitjà d'expressió. Als rics, els priva del coneixement de les coses. En Jan és desgraciat perquè no se sap expressar; però té la sort de pertànyer al gran món. Germà de tota l'Àfrica, de l'Àsia, de l'Amèrica Llatina. Coneixedor des de dins de les necessitats de la majoria. En Perot té la sort de saber parlar. Però és un desgraciat perquè parla massa. Ell, que no té res important a dir. Ell, que repeteix només coses llegides en els llibres, escrites per un altre com ell. Ell, tancat en un grupet refinat. Fora de l'àmbit de la història i de la geografia. Cada poble té la seva cultura i cap poble no en té menys que un altre. La nostra és un do que us oferim. Una mica de vida enmig de l'aridesa dels vostres llibres escrits per gent que només ha llegit llibres. (...) La vostra cultura té unes llacunes tan grans com la nostra. Potser encara més grans”.

E. Balducci (1995: 177, 180), comentant aquestes paraules, va escriure: “En Perot és el noi integrat. Aquell que ho sap tot, perquè a l'escola, a casa... viu una cultura homogènia i, doncs, obté les millors notes, èxit i una carrera. En Jan és un fracassat, un repetidor, però no perquè li falti una cultura pròpia. La té, però no està homologada. El perill de l'escola és el de fer que en Jan

arribi a ser en Perot. En el procés educatiu hi ha dos camins: el de la integració en el model dominant, i el que posa en marxa les possibilitats ocultes. No pas posant-les al marge de l'existència comuna per crear desadaptats, sinó creant subjectes crítics que, tot i viure en la cultura comuna, se n'aparten críticament i miren de superar-la". A la "Carta" hi veu també una metàfora premonitòria dels temps actuals: l'escola segueix essent l'aparell cultural que reproduïx el sistema dels països occidentals, com si la nostra fos l'única cultura autènticament humana i desenvolupada; "i, enfront d'Occident, les Barbianes del món... ens diuen que ens comportem com si el món fóssim nosaltres".

**Tota cultura és internament plural**, més encara si és geogràficament esparsa i demogràficament potent; tota cultura, també la catalana, conté subcultures associades a grups concrets o, més en general, cada individu encarna una versió particular de la seva cultura de referència. El currículum escolar, però, és un relat que simplifica aquesta complexitat i pluralitat, que reelabora i legitima la versió dels grups amb poder, sense ànim de ser representatiu: és, de fet, una selecció cultural esbiaixada: "La cultura escolar delimitada pel currículum explícit i pel currículum real que es plasma en les pràctiques escolars o en els llibres de text és molt lluny de ser un resum representatiu de tots els aspectes i dimensions de la cultura de la societat d'on sorgeix. El currículum selecciona elements, pondera uns components per damunt dels altres i oculta aspectes de la cultura que envolta l'escola" (J. Gimeno, 1992: 139). Efectivament, hi ha veus absents o silenciades en el currículum oficial: el món femení, la infància, la vellesa, les persones amb discapacitat, els homosexuals, les classes treballadores i els pobres, el món rural i el mariner, les nacions sense Estat, les ètnies minoritàries o sense poder, Àfrica, les religions no cristianes... (J. Torres, 2001).

Quan la cultura escolar es deslliga de la cultura experiencial dels alumnes provoca una vertadera escissió, un trencament, que afecta a la igualtat d'oportunitats. La història del currículum ens en fa adonar prou bé: "El cas de la música és potser l'exemple més clar de la rígida diferenciació entre el

coneixement basat en la matèria (la música seriosa), que és la cultura musical de l'escola, i el coneixement quotidià, que és la cultura musical de la majoria dels alumnes de l'escola... El conflicte entre la música seriosa i la música popular es va resoldre, en la construcció del currículum de música, clarament a favor de la primera. Quin tipus d'educació de masses es busca, quan el que és popular no solament s'ignora, sinó que es desdenya?" (I.F. Goodson, 1991: 14). També és il·lustratiu el cas de les Ciències Naturals. Semblaria clar que l'objectiu de l'àrea fos la d'introduir els alumnes en el valor funcional de la ciència, explicar i resoldre els problemes que planteja la vida quotidiana i la realitat natural. Curiosament, però, els més audaços, els més inquietos, els qui més hipòtesis es formulen, els més enginyosos, no solen pas ser els alumnes més aplicats i, sovint, suspelen els exàmens. A mitjan del segle XIX a la Gran Bretanya el currículum de Ciències Naturals es basava en les experiències dels alumnes sobre el món natural, sobre la llar i les tasques de cada dia, i tenim proves que aquest enfoc era d'una enorme eficàcia. Però un informe de l'Associació Britànica per a l'Avenç de la Ciència arribava a la conclusió que "un estat social on els qui han estat comparativament menys afortunats pels dons de la natura assoleixin nivell intel·lectuals superiors als qui estan per damunt d'ells en rang seria malsà i viciós" (I.G. Goodson, 1991: 15). Uns anys després, el currículum de Ciències Naturals oferia ja un altre enfoc, una versió suavitzada de la ciència de laboratori, pura i abstracta, no massa diferent de la que encara avui es troba en els llibres de text.

La cultura del currículum oficial té també un **biaix epistemològic**: a Occident, el model de racionalitat dominant és el científic-tècnic, que es presenta com a l'únic possible, de manera que es converteix en una vertadera ideologia que afecta no només a les maneres d'explicar i d'intervenir en el món, sinó també a la mateixa concepció del món i a la valoració que es fa de l'activitat humana i dels productes d'aquesta activitat. Enfront de la força d'aquest model, tant les tradicions culturals, com les altres cosmovisions o les formes alternatives d'accedir al coneixement, són menystingudes. Aquest biaix té diverses conseqüències per a l'educació.

D'una banda, es privilegien els coneixements i les matèries que es consideren més pràctiques (les ciències, els idiomes); de l'altra, els mateixos professors acaben interioritzant aquesta mentalitat, que es tradueix en la manera d'organitzar i treballar les matèries, en els horaris, les exigències...

I encara, per acabar de reblar el clau, el racisme, **la justificació de la desigualtat** per raons ètniques, culturals o "racials", està a la base de la cultura occidental, impregna la nostra visió de les coses, de les persones i de l'univers, i condiona els nostres comportaments i actituds. Durant segles, els no europeus han estat inferioritzats, explotats i sotmesos. Se'ls ha tractat de bàrbars, salvatges, infidels, monstres o esclaus. Per a l'actual percepció europea foren claus els segles d'ocupació àrab de la península ibèrica, que fou llegida interessadament com una amenaça estranya, estrangera, contra Europa i contra el món cristià: "D'on ve aquest odi persistent d'un sector considerable de francesos envers els magribins que viuen a França o, en termes més generals, envers els musulmans? El racisme antiàrab ve de l'Edat Mitjana, de la Reconquesta i les Croades. No és simptomàtic que alguns elements constitutius de la cultura històrica dels francesos estiguin íntimament lligats a enfrontaments amb el món àrab-musulmà? Per ordre cronològic: Poitiers, Roncesvalles, les Croades...". La batalla de Poitiers és presentada a les generacions d'escolars francesos com a constitutiva de la nació; no obstant això, l'historiador H. Pirenne va escriure que "aquesta batalla no té la importància que se li atribueix. Si Carles hagués estat vençut, simplement s'hauria produït un saqueig més considerable. En realitat no atura res" (A. Ruscio, 2004: 10).

La supremacia blanca europea es va convertir en el pensament hegemònic de l'època i va acabar d'afermar-se durant els segles XIX i XX amb la popularitat creixent de les ideologies racistes, sustentades per la ciència biològica i antropològica. Però, avui ho sabem prou bé, el racisme no és sinó un invent social per retenir el poder i per mantenir una situació de privilegi sobre unes altres persones o grups d'origen, aparença o cultura diferent. Ara, al segle XXI, el racisme ha evolucionat, però descansa en estratègies

més complexes i subtils: a través de l'autorepresentació positiva (de la retòrica nacionalista o de la bondat d'allò nostre); a través de l'exculpació o negació del racisme (que seria sempre excepcional o anecdòtic); de la presentació negativa de l'altre (culpabilitzant a vegades les mateixes víctimes); esventant l'espectre de la reacció violenta de la població si no es limiten els drets dels estrangers; presentant l'altre com a inintegrable.

Si volem fer front a l'autosuficiència cultural, a l'etnocentrisme, als estereotips i prejudicis, haurem de reconstruir el currículum sobre unes noves bases, perquè l'actual és molt lluny de ser una selecció representativa de la cultura real de la societat. No es tracta pas de relativitzar el currículum existent (perquè conté continguts valuosos i, alhora, encarna el coneixement que la societat considera objectiu, necessari, imprescindible per ser una persona qualificada) i substituir-lo per diversos currículums en funció dels interessos socials o culturals dels diversos grups. Aquest nou currículum s'haurà de construir a partir de l'experiència i les perspectives dels més desfavorits, de la posició dels grups socials subordinats, de les minories. És la manera de poder fer un currículum més representatiu i qualitativament i quantitativament millor (R.W. Connell, 1997). És el que també s'ha anomenat reconceptualitzar l'educació, incorporant el coneixement produït pels grups subordinats, per així adonar-nos que hi ha formes diferents de veure el món; per fer-nos veure que el coneixement oficial no s'ha pas construït de manera natural, desinteressada i altruista: “La cultura és un terreny de lluita; no es pot fer cas omís de la relació que hi ha entre coneixement i poder. Si es vol comptar amb el consentiment dels governats és amb l'ànim de desviar el conflicte social que inevitablement acompanya la dominació. (...) Emmarcada en una retòrica igualitària, mentre exclou les històries i les cultures de les comunitats diferents, la lluita pel consentiment emmascara la realitat d'una societat estratificada per les línies de la raça, el gènere i la classe social. (...) El nucli del currículum multicultural està constituït per l'esforç de conèixer el món des dels marges, és a dir, a través dels ulls dels marginats” (J.L. Kincheloe – S.R. Steinberg, 2000: 275, 291). Com argumenta Apple (2002), la modernització conservadora ha demostrat la importància de les lluites

culturals per poder controlar la societat civil i tenir l'hegemonia, en establir noves identitats i nous significats; l'educació hi ha tingut un paper fonamental.

**LA FORMACIÓ  
INICIAL  
DEL PROFESSORAT  
EN EDUCACIÓ  
INTERCULTURAL**



**PUBLICACIÓ NÚMERO 5:**

**“La formación inicial en interculturalidad”, a Diversos Autores, “La formación del profesorado en Educación Intercultural”, Los Libros de la Catarata – Centro de Investigación y Documentación Educativa (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte), pàgines 49-92, Madrid, 2004**

## DUES INICIATIVES DEL GOVERN DE CATALUNYA

Dos anys després d'haver escrit la publicació número 5 (X. Besalú, 2004) s'han seguit fent recerques i s'han publicat articles i llibres sobre les percepcions, concepcions i creences del professorat entorn de la diversitat cultural i el seu tractament educatiu. Les conclusions no han estat massa diferents de les que allí s'apuntaven: la major part del professorat té una concepció humanista i positiva de la diversitat cultural, tot i que l'associa encara a la immigració estrangera, i comparteix i exemplifica el nucli dur de la cultura occidental il·lustrada i els seus biaixos epistemològics (la racionalitat científico-tècnica) i la seva "supremacia" (enfront de les altres cultures i les altres històries), com difícilment hauria pogut ésser d'una altra manera. Igualment hi ha una gran coincidència en considerar que la formació inicial del professorat en educació intercultural és del tot insuficient, a vegades senzillament inexistent, no solament perquè en el pla d'estudis no hi figurin assignatures específiques al respecte, sinó també perquè la formació segueix essent d'un etnocentrisme clàssic i perquè és encara molt centrada, en el cas dels mestres d'educació infantil i primària, en les matèries pròpies de l'ofici d'educar (psicologia, pedagogia i didàctiques) i poc oberta a una formació cultural àmplia que permeti fer una lectura i una interpretació prou fonda i matisada del món i de la societat catalana.

Darrerament, a Catalunya, hi ha hagut dues iniciatives amb una incidència clara en l'àmbit de la formació del professorat. D'una banda, i en la perspectiva d'una llei catalana d'educació, que adeqüi el sistema educatiu a la realitat social i nacional de Catalunya, s'ha obert un debat públic per arribar a un **Pacte Nacional per a l'Educació**, que ha produït ja alguns documents (Diversos Autors, 2005). Sobre el professorat es dibuixa un perfil que es compon de sis elements: L'aptitud tutorial, per acollir tots els alumnes sense reserves i atendre les seves necessitats; per a això haurà de ser un bon comunicador. Ha de ser una persona madura, equilibrada, amb autoestima personal i capacitat d'empatia amb els altres; ha de tenir un bon nivell cultural, de manera que tingui un pensament autònom i crític; i ha de

ser una persona moralment fiable, coherent i estable. Ha d'assumir un model pedagògic obert i ha d'estar disposat a incorporar les innovacions contrastades. Ha de ser competent per relacionar la seva tasca amb el context local, nacional i internacional i per treballar en entorns diversos. Ha de ser competent per reconèixer les diferències, per fer-les créixer quan calgui i per combatre les desigualtats; ha de saber negociar i mediar a l'hora de gestionar i resoldre els conflictes, i ha de tenir com a referència principal de la seva funció la integració social i la promoció personal de tots els infants i joves. Finalment, ha de ser competent per a una intervenció cooperativa amb les famílies.

Sobre la formació inicial del professorat es proposa una titulació del mateix nivell per a tot el professorat (grau+postgrau), amb una base comuna molt important, independentment de l'etapa educativa en què hagin d'exercir. I parla de superar el concepte tradicional de "funcionari" i de substituir-lo per un model més flexible, però amb garanties de seguretat, estabilitat i tranquil·litat per poder fer una tasca educativa eficaç.

L'altra iniciativa, a la que ja ens hem referit anteriorment, és el Pla LIC (**Pla per a la llengua i la cohesió social**) (Departament d'Educació, 2004). En aquest document s'afirma textualment: "L'educació intercultural és un element fonamental del currículum de tot l'alumnat, ja que posa de manifest la necessitat de treballar per construir un model de societat obert i més democràtic, respectuós amb els drets de les minories. Cal, doncs, que l'educació intercultural impregni l'acció educativa dels centres. Tot això implica un canvi de perspectiva a l'hora d'abordar els continguts culturals de la nostra societat i, en conseqüència, afecta tot el currículum, tot el professorat i totes les institucions educatives". Més endavant diu que "la responsabilitat de l'acollida i la integració escolar de l'alumnat nouvingut és, en primer lloc, del centre educatiu i de tots els professionals que hi treballen" i que, en conseqüència, el centre haurà d'organitzar la formació per a tot el seu professorat en relació als aspectes didàctics, d'interculturalitat i de convivència.

Aquesta formació haurà d'estar en consonància amb els objectius del Pla i haurà d'incloure tant l'acolliment emocional de l'alumnat com l'educació en valors o el currículum, entre altres elements, i planteja un conjunt d'actuacions diferenciades per als tutors d'acollida, per a l'equip directiu i per al professorat en general i ofereix diverses modalitats: l'assessorament i formació en el propi centre, els cursos al centre, els seminaris de coordinació i l'intercanvi d'experiències. Em sembla interessant remarcar la importància que s'atorga als equips directius per fer avinent que l'educació intercultural és un afer que afecta tot el centre i no només els tutors d'acollida o el professorat especialitzat, ja que d'ells depèn "organitzar de manera comprensiva tota l'estructura del centre. Per això es proposa que la seva formació vagi orientada a reelaborar el projecte del centre en totes les dimensions (des del Projecte educatiu al Pla d'acció tutorial o el Pla d'entorn)". I, lògicament, em sembla congruent plantejar vies de formació per a tot el claustre de professors amb ingredients com els següents: dinàmica de grups, mediació i convivència escolar, acollida emocional, tècniques de comunicació, interculturalitat, experiències d'altres països, adaptació curricular, estratègies d'aula, treball cooperatiu, recursos, etc.

Tot i que la formació ja s'ha iniciat aquest curs passat (2004-05), serà a partir del curs 2005-06 que s'oferiran uns Mòduls de formació LIC, en l'elaboració d'un dels quals he participat com a membre d'un Grup de treball sobre "L'educació intercultural en els centres des de les àrees curriculars". Vet aquí la proposta completa (SGLIC, 2005):

Mòdul 01: Pla LIC: resposta a nous reptes educatius (presentar el Pla LIC com a resposta als canvis que s'estan produint en la societat).

Mòdul 02: Llengua, cultura i societat (Bases teòriques que fonamenten l'educació intercultural).

Mòdul 03: Característiques d'un centre acollidor (Proporcionar elements perquè els centres esdevinguin innovadors, inclusivament i participatius).

Mòdul 04: Tractament del currículum des d'una òptica intercultural (Potenciar

el treball de les diferents àrees des d'un enfocament intercultural).

Mòdul 05: L'adquisició d'una segona llengua (Conèixer els nivells d'adquisició de la llengua i els factors i principis que hi intervenen).

Mòdul 06: Desenvolupament de la personalitat dels nois i noies: processos de socialització (Donar pautes per a una adequada atenció de l'alumnat nouvingut i/o en risc d'exclusió).

Mòdul 07: Processos d'ensenyament aprenentatge en un context amb diversitat lingüística i cultural (Proporcionar eines per afavorir l'èxit escolar de tot l'alumnat).

Mòdul 07A: Èxit escolar: variables que intervenen.

Mòdul 07B: Pla de treball individual intensiu.

Mòdul 07C: Intervenció educativa.

Mòdul 08: Llengua oral (Conèixer la importància de la llengua oral per a l'aprenentatge de la llengua i aplicar les estratègies d'expressió i comprensió).

Mòdul 09: La llengua en les altres àrees del currículum.

Mòdul 09A: El procés lector (Conèixer i usar estratègies per facilitar la comprensió de textos).

Mòdul 09B: L'expressió escrita (Conèixer i usar estratègies per facilitar la composició de textos).

Mòdul 10: Reflexió metalingüística de la llengua (Per avançar en l'adquisició d'una segona llengua).

Mòdul 11: TIC: eina, llenguatge i societat (Incentivar l'ús de les TIC en els processos d'ensenyament-aprenentatge).

Mòdul 12: L'educació, un projecte comunitari (Promoure la continuïtat educativa entre el centre i l'entorn).

Com a membre i coordinador del Grup de treball i aprofundiment sobre l'educació intercultural als centres des de les àrees curriculars, he participat en l'elaboració del Mòdul 04. Hem preparat un material (Grup de treball, 2005) que busca "potenciar l'educació intercultural en totes les àrees i en tots els àmbits de la vida escolar i ajudar a posar en evidència les manifestacions racistes i altres formes d'exclusió en el currículum explícit o

ocult del centre". Per tal d'aconseguir-ho es tracta que el professorat es qüestioni llurs pràctiques quotidianes i miri el currículum amb uns altres ulls. Per això es planteja una triple mirada sobre el currículum: la de la identitat, educar en i per a la pertinença; la de l'equitat, educar en i per a la igualtat; i la de la diversitat, educar en i per a la diferència. Aquesta mirada s'adreça en tres direccions complementàries: l'educació en valors, el currículum com a selecció de cultura, i el model educatiu, que comprèn els aspectes organitzatius, metodològics i instrumentals i els processos d'avaluació.

## QUALITAT DE L'EDUCACIÓ, QUALITAT DEL PROFESSORAT

Ja fa uns anys que L. Stenhouse va entrellaçar de manera inequívoca la qualitat de l'ensenyament i la qualitat dels professors: "La millora de la qualitat de l'ensenyament es produeix gràcies a la millora de l'art del professor, no pas pels intents de millorar els resultats d'aprenentatge previstos *a priori*, ni per cap mena d'imposició dogmàtica. Canviar la pràctica, desenvolupar el currículum i perfeccionament del professorat són tres aspectes indissociables" (J. Gimeno, 1984: 16-17). J.M. Esteve reprèn aquesta idea, encara amb més contundència, en afirmar que la qualitat de l'ensenyament depèn de la qualitat dels seus professors, que el factor humà n'és l'element central i primordial. Però diu també amb claredat que la formació que reben els professors no està a l'alçada dels reptes plantejats: "Els professors de secundària segueixen formant-se seguint el model del conferenciant o de l'investigador especialista. D'aquí el desconcert i els sentiments d'inadequació i de malestar: seguim formant els professors per fer unes classes impossibles en uns centres d'ensenyament que ja no existeixen" (J.M. Esteve, 2002: 97). Per corregir aquesta situació proposa dos tipus de mesures: unes van encaminades a modificar alguns dels condicionaments del seu treball (reconèixer en la pràctica el que se sol dir en els discursos, que l'educació és una prioritat social; intervenir en les condicions de treball dels professors, sobretot en l'ús del temps i en la grandària dels grups d'alumnes; i modificar els criteris de selecció del professorat, que no tenen gens en compte ni la personalitat, ni les habilitats socials dels candidats). Les altres fan referència a la seva formació, més enllà del domini de les matèries: construir una identitat professional ni idealitzada, ni errònia; dominar les tècniques de comunicació i de grup; saber organitzar el grup d'alumnes i la feina a fer per tal de garantir l'aprofitament del temps d'aprenentatge (J.M. Esteve, 2003).

I és que l'ofici d'educar s'assenta sobre tres pilars fonamentals (J. Contreras, 1997: 52-59) l'obligació moral, el compromís amb la comunitat i la competència professional. Educar compromet moralment a qui educa,

perquè, per damunt dels aprenentatges acadèmics, el professor està compromès amb el desenvolupament dels alumnes com a persones. Tot el que fan els professors té conseqüències morals, directament o indirectament. El sistema educatiu és un instrument de la societat, que fa un encàrrec al professorat i l'investeix d'autoritat, per això l'educació no és una qüestió privada, sinó que responsabilitza públicament a qui l'exerceix. Aquest fet és una font de tensions i conflictes, ja que no és fàcil compatibilitzar l'autonomia professional i moral del professor i aquesta obligació de donar comptes i justificar públicament les seves actuacions. I és evident que l'exercici professional de la docència exigeix unes competències professionals, que no són només tècniques, habilitats i recursos per a l'acció, sinó també teoria, ciència i valors per poder actuar amb coherència i criteri.

Els congressos de Pedagogia que organitza la "Sociedad española de Pedagogía" cada quatre anys dediquen sempre una secció a la formació del professorat. El de 1992 es va dedicar a l'Educació Intercultural en la Perspectiva de l'Europa Unida (Diversos Autors, 1992) i les ponències van córrer a càrrec dels professors L.M. Villar Angulo, A. Medina, C. Marcelo, P.S. de Vicente i A.P. González. L'any 2004 el tema del congrés fou "La educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad". La ponència marc sobre formació del professorat va córrer a càrrec del professor J.M. Esteve. Segons que diu "els problemes fonamentals que planteja l'educació intercultural als professors se situen en l'àmbit de les actituds i els valors, en els dificultats que trobaran quan els valors que pretenguin fomentar des de la institució escolar entrin en conflicte amb valors i actituds diferents, inculcats per la família des de concepcions del món pròpies d'una altra cultura. Els problemes relatius als continguts de l'ensenyament es reduirien a la reestructuració de les estratègies d'aula per atendre alumnes amb diferents nivells d'aprenentatge (J.M. Esteve, 2004: 99). En el congrés pròpiament dit les ponències foren a càrrec dels professors R. Flecha, M. Zafra i A.M. López, i F. Etxebarria.

M. Zafra i A.M. López, professors de l'IES Fernando de los Ríos de Fuente



Vaqueros (Granada) hi van exposar l'experiència del seu centre per “possibilitar l'accés a la cultura i a la integració social i escolar d'alumnes procedents d'ambients desestructurats”, que es concreta en un projecte educatiu amb els següents ingredients bàsics: l'adequació dels elements espacials i ambientals; una organització i un funcionament flexibles; un model de relacions humanes i de resolució dels conflictes; i un programa d'atenció a la diversitat (avaluar abans d'actuar, delimitar amb realisme els objectius i els continguts rellevants, i establir diverses modalitats d'escolarització i d'intervenció). Com expliquen ells mateixos, “els resultats es valoren a partir de la disminució de les taxes d'abandonament, absentisme, conflictivitat i fracàs escolar” (M. Zafra – A.M. López, 2004: 442). Félix Etxeberria fa una extensa i ben documentada ponència sobre la formació del professorat per a la diversitat lingüística. Analitza el bilingüisme a Espanya, les llengües dels immigrants, les llengües estrangeres i fa una aposta per la integració de les diverses llengües a l'aula i per un enfoc comunicatiu i interactiu de l'ensenyament i aprenentatge d'aquestes llengües (F. Etxeberria, 2004).

De les ponències presentades, la que més em va interessar, perquè aporta elements rellevants per al plantejament que he formulat sobre formació del professorat en educació intercultural, fou la de R. Flecha, promotor de la transformació d'escoles en comunitats d'aprenentatge. És una formació centrada en l'aprenentatge dialògic i s'estructura en set eixos. El diàleg igualitari: partint de Habermas i Freire es forma els professors per a unes relacions dialògiques que busquen l'acord i no la imposició. La intel·ligència cultural, que fa seva l'experiència de les escoles acceleradores que treballen no pas a partir del dèficit de l'alumnat (compensació), sinó de les seves capacitats (acceleració), en sintonia amb la teoria de les intel·ligències múltiples. Una formació transformadora en contra de les adaptacions a la diversitat i a favor de canviar les condicions contextuais d'aprenentatge; a favor d'un currículum de la competència i l'esforç per a tots i en contra d'un currículum per a la sociabilitat i la felicitat per als “diversos”. Una formació que doni la màxima importància als aprenentatges instrumentals i als

processos per tal de millorar els resultats escolars de tots els alumnes. Una formació creadora de sentit a través de la reflexió compartida i la participació en un projecte comú, que faci possible la transformació de la societat i de la vida de les persones. Una formació solidària, no a través de campanyes puntuals i jocs, sinó viscuda cada dia a través de la cooperació, de la relació amb les famílies i amb el poble o barri; formar per a una educació solidària voldrà dir “oferir la màxima educació, de la màxima qualitat, a tots i cadascun dels estudiants”. Una formació igualitària en les diferències, que s'ha de traduir en la recerca de la igualtat de resultats, perquè la igualtat d'oportunitats ja s'ha pogut comprovar que és insuficient per als qui parteixen amb desavantatge; i en llegir la diversitat cultural com una oportunitat d'aprenentatge i tractar-la en termes d'igualtat (R. Flecha, 2004).

## INTERCULTURALITAT I FORMACIÓ DEL PROFESSORAT

La immigració, la convivència social, la interculturalitat, són qüestions especialment sensibles, i això vol dir que han de ser tractats amb la màxima delicadesa, ja que fan referència a temes de tant abast com el futur de la identitat personal i col·lectiva, els límits de la llibertat individual i de la cohesió social, la identitat nacional i cultural de Catalunya, la formació de la subjectivitat de cadascun dels alumnes. Aquest tipus de preocupacions apareixen poc en el debat públic, però hi són, també entre els professionals de l'educació, i és que la seva feina té una innegable dimensió social i cultural. Per això és important que aflorin, que es facin conscients, perquè condicionen no només les percepcions, sinó també les actituds i els comportaments públics.

Sense entrar en la seva anàlisi, fem referència a manifestacions com, per exemple, les de l'ex-president de la Generalitat de Catalunya, Jordi Pujol que, amb més o menys fortuna, posa damunt la taula la transcendència d'aquests temes: “La immigració és un tema de la més gran transcendència econòmica i social, política i cultural, i finalment identitària de Catalunya. La immigració és un problema, és un risc o és una oportunitat? Que és i que planteja un problema és innegable. Ara bé: és també un risc? O és una oportunitat? És un risc i una oportunitat. Qui pot negar que és un risc suplementari per a la nostra llengua? Qui pot negar que a hores d'ara això afecta ja a la convivència a molts barris i a molts pobles? Al mateix temps, és una oportunitat? Dependrà de si som capaços de dominar els factors de risc i convertir-los en fets positius. El camí que hem de seguir és presentar Catalunya com una proposta de futur, sobretot pels fills i néts, de crear unes condicions socials, econòmiques i cíviqes realment acollidores. Però l'única política vàlida és la d'aconseguir compartir els valors bàsics de la societat catalana, el que assegura la consistència, la continuïtat del país i la continuïtat de la societat. I què són els valors bàsics? Atrevim-nos a fer una aproximació al tema: Hi ha d'haver per part de tots els habitants de Catalunya una assumpció clara de drets i deures. Dels Drets Humans per a

començar. Hi ha d'haver el compromís o voluntat de crear una societat que permeti la promoció de les persones. Hi ha d'haver el respecte a les institucions del país i a les normes bàsiques de conducta que el país s'ha donat. Hi ha d'haver l'acceptació que tots plegats som a Catalunya i que Catalunya té dret a assegurar la seva continuïtat històrica. Hi ha d'haver l'acceptació que la llengua catalana és un element bàsic de Catalunya i que cal que sigui apresada i parlada” (J. Pujol, 2004).

Ara, quan es pregunta als professionals de l'educació per les dificultats pedagògiques que els comporta la diversitat cultural o per les motivacions que els impel·leixen a cercar formació en aquest camp, les respostes solen fer referència a altres tipus de factors desestabilitzadors, associats generalment a la diversificació del tipus d'alumnat. Dificultats de comunicació, tant amb alguns alumnes amb coneixements molt limitats del català i del castellà, com amb llurs famílies. Sentiments de poca eficàcia pedagògica: davant de nous comportaments, de noves necessitats, de diferents estils d'aprendre o de diferents bagatges culturals previs. I perplexitats i dubtes davant de dilemes per als quals no estaven preparats i per als quals no existeix la solució bona: quins són els límits de l'acceptació de les diferències?, cal reduir els nivells i les exigències? El que se sol demandar de manera més explícita és una formació pràctica (nous mètodes, noves estratègies, materials adaptats, recursos i tècniques adients), aplicable de manera immediata i basada en el coneixement dels particularismes etnoculturals dels col·lectius en presència.

El problema és que, si només donem resposta a aquesta demanda, real i amb sentit, i, com a tal, digna de ser atesa, es corre el risc de provocar un munt d'efectes perversos, de mal evitar si no eixemplem l'àmbit de la resposta formativa. Un d'aquests efectes pot ser el de veure les cultures com un tot acabat, permanent i estàtic, en què el canvi és sempre vist com un element desestabilitzador i pertorbador, ignorant la diversitat interna de totes les cultures. Un altre és el de centrar-se en els elements més visibles i objectivables de les cultures, sovint els motius més folklòrics, exòtics o

allunyats de la nostra, renunciant als aspectes més profunds i complexos, de mal codificar en una informació sumària com la que es pretén. Un altre efecte podria ser encara la perplexitat paralizzadora dels professionals o el reforçament de les fronteres entre els grups i l'afermament dels estereotips. Per això, com proposa F. Ouellet (1997) ens cal incloure aquestes demandes més immediates i específiques dins d'un quadre més ampli i crític, ens cal fer una marxa que ens permeti discernir quins són els vertaders problemes, repensar les pròpies idees, percepcions i actituds, construir un marc d'anàlisi que faci comprensible l'evolució social i cultural de Catalunya i, naturalment, crear i recrear propostes, estratègies i recursos didàctics, motivadors i eficaços. Aquest marc conceptual hauria de passar, lògicament, l'àmbit de les anomenades ciències de l'educació per entrar decididament en el camp de la filosofia, del dret, de la ciència política i de l'antropologia, de les ciències socials en general.

Les institucions educatives i els professors viuen una situació d'abaltiment i perplexitat en comprovar que s'han fet fonedissos molts dels fonaments que donaven legitimitat a llurs pràctiques: la ciència s'ha tornat més històrica i contingent, les persones a educar són, efectivament, molt més que caps i, fins i tot les intel·ligències, s'han multiplicat, les arrels clàssiques de la moralitat han entrat en crisi i el relativisme triomfant ha estat una bomba a la mateixa línia de flotació de l'educació, que és precisament la transmissió cultural. A més, s'han difuminat els límits entre el que era la socialització primària, la que fa la família, i la socialització secundària, la que fa l'educació formal: avui, la transmissió de coneixement es fa també a l'àmbit familiar (sobretot a través de la televisió i d'internet, i a través dels mateixos pares) i l'escola n'ha perdut l'exclusiva, però al mateix temps s'haurà d'ocupar del desenvolupament afectiu i moral, feina que abans quedava gairebé totalment a mans de la família. Igualment, els mitjans de comunicació de masses i les tecnologies de la informació i de la comunicació han esdevingut alhora context i contingut dels processos de socialització, ja que tenen una influència decisiva en els hàbits i interessos, en les formes de pensar i de sentir dels ciutadans més joves.

Aquest nou context demana de l'educació una adaptació als nous temps i un centrament en determinades funcions, poc o mal ateses. Una d'elles és, probablement, l'enfortiment del subjecte. Una altra, n'estic segur, la creació d'un espai i d'un temps de serenor i d'intercanvi, que faci possible la reflexió i la crítica, l'ordenació i la selecció, la comprensió en definitiva, del munt d'estímul, informacions, coneixements i experiències que els individus han après i han viscut dins i fora de l'escola. Però una de les més importants és sens dubte l'atenció preferencial envers aquells per a qui l'educació formal és l'única possibilitat, o gairebé, d'esdevenir persones lliures, per sortir de l'alienació, el sotmetiment o la misèria.

En un altre sentit, en la societat de la informació, les relacions dels individus amb la seva cultura particular es modifiquen profundament: primer, perquè estem sotmesos a múltiples i variades influències culturals, però també perquè es fa francament difícil de trobar en la tradició les respostes més adients als problemes de l'existència o els criteris morals que puguin guiar les nostres vides en un món ple de possibilitats i d'incerteses. En aquesta societat, la missió de l'educació no pot ser la promoció de les cultures particulars, sinó la de preparar els ciutadans per viure en un món més obert, complex i interdependent. Més que estimular el relativisme cultural, l'educació haurà de fer-nos prendre consciència de la relativitat de totes les cultures. Partint i legitimant les històries, experiències, llenguatges i símbols, és a dir les versions culturals pròpies de cada persona, però no pas per quedar-nos-hi, sinó per organitzar, mitjançant el coneixement científic i la cultura acadèmica, processos d'il·lustració, la reconstrucció crítica d'aquest coneixement experiencial.

Fa ja alguns anys, F. Ouellet, en un llibre pioner i passat pel sedàs de la pràctica, proposava sis objectius per a aquells que vulguin treballar per introduir una perspectiva intercultural en el currículum: Desenvolupar perspectives històriques múltiples (incloure en el currículum les interpretacions que tant els grups majoritaris com els minoritaris fan dels

esdeveniments presents i passats, tant en els programes d'història, com de literatura i art). Reforçar la consciència cultural: reconèixer que la meua visió del món no és compartida per tothom; que en el món s'hi poden trobar diversitat d'idees i de pràctiques. Desenvolupar la competència cultural, la capacitat d'interpretar les comunicacions intencionals, les inconscients i els costums d'estils culturals diferents; l'aprenentatge de llengües estrangeres constitueix una dimensió important d'aquesta competència. Lluitar contra el racisme, el prejudici i la discriminació, que suposa reconèixer la realitat del racisme, tant en el passat com en el present, i el seu impacte tant en els oprimits com en els opressors; la lluita contra el racisme és un component important del combat pels Drets Humans. Augmentar el nivell de consciència sobre l'estat del planeta, les condicions actuals del món i les dinàmiques emergents (creixement demogràfic, migracions, conflictes...) i equipar els alumnes per a una comprensió intel·ligent i crítica de les informacions que arriben per múltiples canals. I desenvolupar habilitats socials, per intervenir activament en la vida social; ensenyar-los a pensar globalment i a actuar localment (F. Ouellet, 1991: 171-177).

I és que avui, una educació que no tingui una orientació intercultural, no pot ser una bona educació.

# **CONCLUSIONS**



Les conclusions d'aquesta tesi doctoral miraran de donar resposta als interrogants plantejats en la **introducció** d'aquest treball, a manera d'hipòtesis a demostrar i contrastar. Per això es presenten en quatre blocs diferents, que corresponen als quatre objectius formulats i a les quatre parts en què hem estructurat el **resum global i discussió dels resultats**. En la pràctica, no és sinó una recapitulació sistematitzada del que s'ha argumentat i debatut en els capítols anteriors.

**Quina concepció d'educació intercultural ens cal a la Catalunya del segle XXI, essent com és una societat complexa i plural des de molts punts de vista, també del cultural? Per quina educació intercultural hem de treballar, si s'ha d'adreçar a tots els alumnes de Catalunya, sigui quin sigui el seu origen nacional i la seva experiència cultural i vital?**

Les primeres recerques científiques sobre educació intercultural a Catalunya són de finals de la dècada dels vuitanta del segle passat. En aquells anys, la preocupació fonamental era el futur de la llengua i la identitat catalanes.

La pedagogia espanyola, també la catalana, entra fort en el tema intercultural a partir dels anys 1991 i 1992, però ho fa amb poca recerca feta, amb una confusió conceptual important, i com volent acotar un terreny i un tema que ja es veia que aniria a més.

Hi ha una gran confusió conceptual a propòsit dels conceptes nuclears de l'educació intercultural: diversitat cultural, cultura, multiculturalisme, assimilacionisme, interculturalitat, integració, identitat, racisme, etc. Quan de les bones intencions i les bones paraules es passa a les concrecions i a les ideologies, aflora tota la càrrega d'ignoràncies, estereotips i prejudicis.

En el debat públic comença a emergir l'any 1993 amb un decantament important de sectors progressistes de la intel·lectualitat espanyola cap a un

liberalisme més o menys ortodox, que, en el camp educatiu, es tradueix en una preferència clara pel model assimilacionista enfront del comunitarisme i el multiculturalisme. Aquesta tendència s'ha mantingut al llarg dels anys i, en certa manera, ha anat a més.

La interculturalitat demana reconeixement i respecte per les identitats diferenciades, és a dir igualtat en el sentit més pregon, i diàleg i participació en la vida social i pública present, i en l'elaboració dels projectes col·lectius de futur, és a dir convivència real més que no pas coexistència o tolerància.

Tant a Catalunya com a Espanya s'han anat produint aquests darrers anys diverses agressions racistes que demostren, no que el racisme sigui una anècdota excepcional entre nosaltres, sinó que la societat catalana i espanyola, com totes les societats d'Occident, contenen un pòsit racista antic, latent i profund, que s'activa fàcilment davant de determinades circumstàncies.

No hi ha massa consciència de l'arrel profundament racista de la cultura occidental i del desconeixement i minusvaloració de tot el que no és fruit o no forma part del món occidental. Si convenim que l'educació és essencialment un procés de transmissió cultural, haurem de concloure que funciona, també en els seus fonaments, sobre bases racistes.

No hi ha una pedagogia intercultural i, probablement, no hi serà mai: només hi ha bona i mala pedagogia. El que sí hi ha és pedagogia especulativa i pedagogia teòrico-pràctica; pedagogia de la modernitat i pedagogia atenta als canvis de les condicions de l'existència de les persones.

El reconeixement de la multiculturalitat de les societats actuals propicia un nou centrament en el projecte cultural que omple de sentit el treball escolar i que aquestes darreres dècades havia quedat una mica en segon terme.

Encara avui, malgrat el nivell de molta elaboració teòrica i la qualitat de la

recerca feta, la concepció dominant d'educació intercultural és la que afirma que és l'educació dels fills dels immigrants estrangers.

En aquesta tesi es propugna una educació intercultural concebuda com una educació per a tots els alumnes, perquè tots han d'aprendre a viure en societats plurals des de molts punts de vista, també el cultural. L'educació intercultural és una educació en i per a la igualtat, i en i per a la diversitat.

**Com ha fet front el sistema educatiu de Catalunya a l'arribada d'alumnes d'origen estranger? Com han viscut i viuen els alumnes d'origen estranger el seu pas per les escoles i instituts catalans? Com incideixen els factors sociopolítics i familiars en els itineraris formatius dels nois i noies d'origen estranger?**

La presència d'alumnes d'origen estranger a les escoles, en la pràctica, crea molt pocs problemes nous al sistema educatiu, però té la virtut de fer més grans i evidents els problemes no resolts i les dificultats de fer una educació de qualitat per a tots.

La causa immediata de l'entrada de la qüestió intercultural, tant en el debat com en la recerca i en la pràctica educativa, ha estat l'arribada d'un nombre significatiu d'immigrants estrangers procedents de països més pobres que el nostre. Aquest origen ha estat la causa d'alguns biaixos teòrics i pràctics posteriors.

Des dels primers anys de la dècada dels vuitanta del segle passat, hi ha un cert acord en la comunitat científica internacional en considerar que l'objecte de l'educació intercultural no són només els fills dels immigrants estrangers, sinó tots els alumnes, i que estem tractant d'una qüestió no estrictament tècnica o pedagògica, sinó essencialment política i cultural.

On s'han fet més esforços econòmics i personals, tant des de les

administracions com des de les pròpies escoles, és a facilitar l'aprenentatge de les llengües oficials als alumnes d'origen estranger. L'estratègia més habitual ha estat la d'adscriure'ls, per un temps limitat, a aules específiques que tenen com a objectiu primer que assoleixin un domini comunicacional mínim de la llengua del país.

La recerca ha posat de relleu la importància, per a una bona integració escolar dels alumnes d'origen estranger, dels aspectes relacionals i emocionals, per això actualment en totes les estratègies d'acollida hi tenen un paper tan rellevant com els aspectes de caire lingüístic.

El fracàs escolar, entès en termes de resultats escolars, s'acarnissa de forma sostinguda en els alumnes de famílies pobres o de determinades minories. Amb tots els matisos que es vulguin, aquesta és una constatació que totes les dades disponibles confirmen.

Un dels reptes importants i urgents de l'educació catalana i, doncs, també de l'educació intercultural, és el de fer front als índexs insostenibles de fracàs escolar, que afecta de manera molt especial els alumnes d'origen estranger i a determinades minories culturals.

El moment en què un alumne d'origen estranger s'incorpora a l'escola de Catalunya és un factor més que influeix en l'itinerari formatiu d'aquest noi o noia, però no és pas el més decisiu, ni el més important, com se sol dir malgrat que no hi hagi cap evidència empírica que ho corrobori.

Els centres educatius són espais privilegiats de xoc i de convivència cultural, no només per als alumnes i professors, sinó també per a les famílies. Cal aprofitar aquesta avinentesa no pas per donar més feina i responsabilitat als professors, sinó perquè els diversos agents socials ho tinguin en compte a l'hora de planificar les seves intervencions.

En termes generals, l'actitud de les famílies estrangeres envers l'educació,

l'escola i els professors de Catalunya és positiva. Els problemes solen venir de concepcions divergents de les competències educatives que pertoquen a uns i altres, i de les dificultats de comprensió de determinats hàbits i costums molt arrelats, i poc explicats, en les cultures respectives (l'escolar i la familiar).

De moment, en els centres educatius s'han anat produint alguns canvis metodològics i organitzatius per atendre la diversitat cultural, en el marc de les estratègies endegades per atendre amb qualitat la diversitat de l'alumnat. Per contra, els canvis en l'àmbit dels objectius i continguts, del projecte cultural, han estat molt menors i gairebé sempre de tipus incidental o anecdòtic.

La presència d'alumnes d'origen estranger al nostre país ens ha fet adonar de manera més clara encara que hi ha qüestions estructurals que condicionen de manera important l'escolarització i la socialització dels infants i joves: una, a tall d'exemple, és la doble o triple xarxa escolar; una altra és la de l'ús del temps de lleure.

**Quins canvis haurem de propiciar tant en el currículum escolar, entès com a selecció de cultura que volem transmetre i recrear amb els alumnes, com en la didàctica i l'organització escolar, enteses com el conjunt de condicions i formes que fan possible l'aprenentatge i el desenvolupament personal, per tal de fer una educació més científica, més funcional, més eficaç i més justa?**

El currículum no és només el conjunt d'objectius i continguts de les diferents assignatures, sinó que és també les condicions contextuais en què es desenvolupa l'educació, i les activitats i experiències amb què ocupen el temps els alumnes en els centres educatius. És, per tant, una construcció social, producte de moltes mans, no únicament de les administracions educatives o dels professors.

El currículum escolar és un instrument de caràcter polític que designa quina és la cultura legítima i legitimada, que ha de ser transmesa a les generacions joves.

Totes les àrees del currículum poden i haurien de tenir una orientació i un contingut intercultural.

Els temes transversals, per la seva actualitat i per la seva dimensió ètica haurien de formar part del currículum ordinari. No obstant, el seu encaix en la vida ordinària dels centres no és fàcil, a part que la forma més coherent i eficaç d'incorporar-los-hi és la institucional.

La gràcia dels documents institucionals no està tant en el document en si, sinó en l'oportunitat que ofereixen de formalitzar i justificar les decisions col·lectives que vagin prenent els centres sobre les seves pràctiques, cosa que els converteix en instruments valuosos que donen coherència a la seva acció educativa i que els fa susceptibles de ser sotmesos a revisió i avaluació públiques.

La regulació de l'ensenyament de la Religió adoptada fins al moment a Espanya és de caire multiculturalista, en tant que comporta la separació de l'alumnat en funció de llurs creences religioses i en tant que proposa currículums paral·lels, elaborats amb criteris particulars.

Des d'una òptica intercultural té sentit que la diversitat de llengües que parlen els alumnes pugui passar a formar part del currículum escolar; no així les anomenades cultures d'origen.

Dins de la concepció d'educació intercultural que es propugna en aquesta tesi s'hi poden distingir tres grans línies, no pas incompatibles, però sí diferenciades: una que fa èmfasi en els aspectes ètics, una altra que fa èmfasi en els aspectes pedagògics, i una tercera que fa èmfasi en els

aspectes culturals.

Els qui fan èmfasi en els aspectes ètics donen una gran importància als plantejaments ètics de fons, en la mesura que la cultura de la Modernitat il·lustrada, que ha estat i és encara la dels sistemes educatius occidentals, està impregnada de classisme, de sexisme i de racisme.

Els programes d'educació en valors més valuosos donen un relleu especial a dos valors, el de la responsabilitat personal i el de la convivència, i treballen des de plantejaments socioafectius i a través de la gestió i la resolució de conflictes.

Els qui fan èmfasi en els aspectes pedagògics pensen que cal recuperar la millor tradició pedagògica, tant en el llenguatge com en els plantejaments teòrics i en les pràctiques educatives, en les formes d'organitzar l'ambient educatiu i en les estratègies que garanteixen un aprenentatge més científic i durador, per tal de fer front de manera eficaç als dèficit del sistema educatiu actual i als reptes de l'educació en aquest començament de segle.

Quant a qüestions d'organització hi ha dos temes capitals, l'acció tutorial i l'agrupament dels alumnes (els beneficis dels agrupaments homogenis empal·lideixen davant dels perjudicis que comporten). I en relació a les qüestions metodològiques, l'empatia, la perspectiva narrativa i l'autoregulació de l'aprenentatge per part dels mateixos alumnes, són algunes de les estratègies més ben valorades.

Els qui fan èmfasi en els aspectes culturals pensen que aquesta és l'ocasió històrica per revisar a fons la selecció de cultura que s'ofereix i es viu a les escoles, perquè hi ha prou evidències que es tracta d'una selecció parcial, esbiaixada, poc representativa, injusta i poc funcional, i l'emergència de la diversitat cultural podria facilitar aquesta tasca.

El currículum comú intercultural s'haurà de construir a partir de les

experiències i des de l'òptica dels més desfavorits, no pas per fer una acció pseudorevolucionària, sinó senzillament perquè serà més inclusiu, més funcional i més just, i probablement també més eficaç del punt de vista de l'aprenentatge.

**Quina ha de ser la formació, tant la inicial com la permanent, que haurem d'oferir al professorat de l'educació bàsica (infantil, primària i secundària) per tal de fer front als reptes que té plantejats avui la societat i l'escola catalana, i garantir, en la part que li pertoca, una educació de més qualitat i més d'acord amb el nou marc de condicions que ha bastit la societat de la informació i la mundialització? Quina ha de ser la formació inicial del professorat en educació intercultural?**

Hi ha una gran coincidència entre els especialistes a considerar que la formació inicial del professorat a Espanya, tant el d'educació infantil i primària, com el de secundària, no és ni bona, ni suficient, ni adequada.

És urgent un canvi substancial en la formació inicial del professorat de totes les etapes del sistema educatiu espanyol, tant en la seva estructura com en el seu contingut. Malgrat això, tot i que estem davant d'una nova reforma del sistema educatiu, hi ha poques esperances que es produeixin canvis en la bona direcció de manera imminent.

Per a molts especialistes, la clau de l'educació intercultural es troba en la formació del professorat: calen instruments conceptuals i pedagògics més enllà dels bons sentiments i de la bona voluntat.

La major part dels professors veu l'educació intercultural com un ideal democràtic d'igualtat i tolerància, que caldria incloure en l'àmbit de l'educació en valors, però que no posaria en qüestió l'oferta cultural de l'escola.

La percepció dels alumnes d'origen estranger des de la perspectiva del



dèficit té molta força entre el professorat, ja que combina dues tradicions molt arrelades: la meritocràtica, que exculpa el sistema educatiu de gairebé tota responsabilitat en els resultats escolars dels alumnes, que dependrien fonamentalment de les seves capacitats i esforços, i la de les teories de la reproducció, que també exculparien l'escola, ja que poc podria fer enfront del pes de les estructures socioeconòmiques i culturals.

La interculturalitat no és un tema fàcil, sinó que obliga a reflexionar i a prendre decisions entorn de qüestions especialment sensibles. Per això s'ha d'abordar des del diàleg, des de les creences i percepcions dels participants, fruit de l'experiència i dels entorns en què han viscut, i no des de l'arrogància, la desqualificació o la culpabilització.

Un dels objectius de la formació del professorat hauria de ser la revisió dels coneixements, creences i actituds, que han anat adquirint a través del seu procés de socialització i de formació, una mena de resocialització que servís per canviar-los, matisar-los o bé enfortir-los, segons els casos.

La formació centrada en l'aprenentatge dialògic, experimentada en les comunitats d'aprenentatge, conté molts elements que convindria recollir i tenir presents de cara a una formació del professorat en interculturalitat, sobretot la idea de no resignar-se i de fer front a les concepcions fatalistes, tant si vénen de la dreta com si vénen de l'esquerra.

És necessària una matèria específica sobre Educació Intercultural en la formació inicial del professorat per tal que puguin elaborar un marc conceptual prou ampli per poder participar, amb coneixement de causa, en els debats de fons que es plantegen en l'àmbit social, i per poder analitzar i canviar, si és el cas, les pròpies creences i actituds sobre la pròpia identitat i sobre la diversitat cultural.

El Pla per a la Llengua i la Cohesió social del Departament d'Educació del govern català, en les seves línies mestres, té connexions importants amb la

concepció d'educació intercultural que aquí es defensa. El seu primer any d'aplicació ha aconseguit un difícil equilibri entre les demandes socials i dels centres i els objectius més ambiciosos que vol assolir a mig termini.

El pla de formació dissenyat en el marc del Pla LIC presenta també aspectes molt positius, tant perquè s'adreça a tota la comunitat educativa, no només als centres que escolaritzen alumnat d'origen estranger, i no només als professors específics (d'aula d'acollida, assessors LIC), sinó també, i de manera expressa, als equips directius dels centres i a tot el claustre de professors. Per altra banda, els dotze mòduls programats estan en sintonia amb els tres grans objectius del Pla (relatius a la llengua, la interculturalitat i la cohesió social).

Els professionals de l'educació han de ser persones de cultura, en el sentit més genuí de la paraula. La formació inicial hauria de tenir-ho en compte com un requisit important o bé com un ingredient fonamental d'aquesta formació.

L'educació compromet moralment a qui l'exerceix professionalment. Per això, seguint Paulo Freire, afirmem que educar és una pràctica política i ha de ser també una pràctica esperançada.

# **BIBLIOGRAFIA**

## BIBLIOGRAFÍA CITADA

**Alumnes de l'escola de Barbiana**, 1998, *Carta a una mestra*, Eumo, Vic

**Amery, C.**, 2002, *Hitler como precursos: Auschwitz, ¿comienza el siglo XXI?*, Turner, Madrid

**Apple, M.W.**, 2002, *Educación "como Dios manda". Mercados, niveles, religión y desigualdad*, Paidós, Barcelona

**Arenas, J.**, 2002, *La interculturalitat o la pedagogia de la immigració*, Revista Catalana de Pedagogia Vol. 1, pàgs. 171-185

**Aronowitz, S.**, 2003, "L'humanisme democràtic radical de Paulo Freire", a Mc Laren, P. - Leonard, P., *Paulo Freire. Un encontre crític*, Edicions del Crec i Denes Editorial, Xàtiva, pàgs. 27-46

**Balducci, E.**, 1995, "Educar a los chicos para que sean soberanos", a: Corzo, J.L., *Educar(nos) en tiempos de crisis*, CCS, Madrid, pàgs. 175-185

**Balducci, E.**, 2001, *El Otro. Un horizonte profético*, Acción Cultural Cristiana, Salamanca

**Ben Jelloun, T.**, 1998, *El racisme explicat a la meva filla*, Empúries, Barcelona

**Besalú, X.**, 2002a, *Educació i immigració: de la ingenuïtat social al compromís pedagògic*, Revista Catalana de Pedagogia Vol. 1, pàgs. 149-170

**Besalú, X.**, 2002b, *Pla d'Escolarització Extensiva*, Ajuntament de Banyoles, Banyoles

**Besalú, X.**, 2002c, *Diversidad cultural y educación*, Síntesis, Madrid

**Besalú, X.**, 2004, "La formación inicial en interculturalidad", a: Diversos Autores, *La formación del profesorado en Educación Intercultural*, Los libros de la Catarata, Madrid

**Besalú, X. - Vila, I.**, 2004, *Potenciar i consolidar la cohesió social, l'educació intercultural i la llengua catalana*, Document policopiat, Girona

**Bonal, X.** (dir.), 2003, *Apropiacions escolars*, Octaedro, Barcelona

**Carbonell, F.** (coord.), 2000, *Educació i immigració. Els reptes educatius de la diversitat cultural i l'exclusió social*, Mediterrània, Barcelona

**Carbonell, F.**, 2002a, *Para una educación obligatoria de calidad. Obstáculos y herramientas*, Cuadernos de Pedagogía núm. 315, pàgs. 109-113

**Carbonell, F.**, 2002b, *Las dificultades en la integración de los alumnos inmigrantes. Síntomas y causas. Algunas propuestas de mejora*, II Jornadas sobre interculturalidad, Document policopiat, Consejo Escolar de la Región de Murcia, Murcia

**Carbonell, F.**, 2004, *Educuar en temps d'incertesa. Equitat i interculturalitat a l'escola*, Leonard Muntaner, Palma de Mallorca

**Carbonell, J. - Simó, N. - Tort, A.**, 2002, *Magribins a les aules. El model de Vic a debat*, Eumo, Vic

**Cardús, S.**, 2004, *Qüestions d'identitat*, Transversal núm. 24, pàgs. 36-39

**Castiñeira, A.**, 2001, *Catalunya com a projecte*, Proa, Barcelona

**Cela, J. i al.**, 1997, *El tractament de la diversitat en les etapes infantil i primària*, Associació de Mestres Rosa Sensat, Barcelona

**Círculo de Economía**, 2003, *La immigració: factor de desenvolupament econòmic i repte a la cohesió social*, Document policopiat, Barcelona

**Colectivo Amani**, 1994, *Educación intercultural. Análisis y resolución de conflictos*, Popular, Madrid

**Colectivo Amani**, 2004, *La escuela intercultural: regulación de conflictos en contextos multiculturales*, Los Libros de la Catarata, Madrid

**Colectivo IOÉ**, 1996, *La educación intercultural a prueba: hijos de inmigrantes marroquíes en la escuela española*, Laboratorio de Estudios Interculturales, Universidad de Granada

**Connell, R.W.**, 1997, *Escuelas y justicia social*, Morata, Madrid

**Consell Econòmic i Social de França**, 2002, *La inserció dels joves d'origen estranger*, Document policopiat, París

**Contreras, J.**, 1997, *La autonomía del profesorado*, Morata, Madrid

**Cruz, M.**, 2002, *Filosofía contemporánea*, Taurus, Madrid

**Delors, J.** (pres.), 1996, *Educació: hi ha un tresor amagat a dins*, Centre Unesco de Catalunya, Barcelona

**Departament d'Educació**, 2004, *Pla per a la llengua i la cohesió social*, Document policopiat, Generalitat de Catalunya, Barcelona

**Departament d'Ensenyament**, 2003, *Pla d'Actuació per a l'Alumnat de Nacionalitat Estrangera 2003-2006*, Generalitat de Catalunya, Barcelona

**Diao, A.**, 2000, *Asociacionismo y estrategias de adaptación/integración ded los inmigrados africanos en Catalunya*, Document policopiat, Salt

**Diversos Autors**, 1992, *Educación Intercultural en la Perspectiva de la Europa Unida. X Congreso Nacional de Pedagogía*, Sociedad Española de Pedagogía, Salamanca

**Diversos Autors**, 2002, *Immigració i lleure: orientacions per a l'acció*, Secretaria General de Joventut, Barcelona

**Diversos Autors**, 2005, *Pacte Nacional per a l'Educació. Oportunitat i compromís*, Departament d'Educació, Barcelona

**Esteve, J.M.**, 2002, "Los profesores y la calidad de la educación ante la crisis de la reforma educativa", a: Diversos Autors, *Informe educativo 2002. La calidad del sistema educativo*, Santillana, Madrid

**Esteve, J.M.**, 2003, *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*, Paidós, Barcelona

**Esteve, J.M.**, 2004, *La formación del profesorado para una educación intercultural*, Bordón núm. 56 (I), pàgs. 95-115

**Etxeberria, F.**, 2004, "La formación del profesorado para la diversidad", a: Diversos Autors, *La educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad*, Sociedad española de Pedagogía, València, pàgs. 481-562

**Feu, J. - Besalú, X.**, 2005, *Pobresa, marginació i exclusió social a Palafrugell i a Mont-ras*, Document policopiat, Palafrugell

**Flecha, R.**, 2004, "Formación del profesorado en las comunidades de aprendizaje", a: Diversos Autors, *La educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad*, Sociedad española de Pedagogía, València, pàgs. 417-439

**Freinet, C.**, 1972, *L'educació moral i cívica*, Laia, Barcelona

**Freire, P.**, 1997, *Pedagogía de la autonomía*, Siglo XXI, México

**Fullana, J.** (coord.), 2001, *El procés d'escolarització d'alumnat fill de famílies immigrades d'origen africà escolaritzat a les comarques de Girona*, Informe de recerca policopiat, Girona

**Fullana, J. - Besalú, X. - Vilà, M.**, 2003, *Alumnes d'origen africà a l'escola*, CCG Edicions, Girona

**Funes, J. - Essomba, M.A.**, 2004, "Eixos d'identificació dels joves d'origen immigrat", a: Besalú, X. - Climent, T. (coord.), *Construint identitats. Espais i processos de socialització dels joves d'origen immigrat*, Mediterrània, Barcelona, pàgs. 31-47

**Gardner, H.**, 1995, *Inteligències múltiples. La teoria en la pràctica*, Paidós, Barcelona

**Gimeno, J.**, 1984, "Prólogo a la edición española", a: Stenhouse, L., *Investigación y desarrollo del currículum*, Morata, Madrid, pàgs. 9-24

**Gimeno, J.**, 1992, *Currículum y diversidad cultural*, Educación y Sociedad núm. 11, pàgs. 127-153

**Goodson, I.F.**, 1991, *La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum*, Revista de Educación núm. 295, pàgs. 7-37

**Grup de treball i aprofundiment sobre l'educació intercultural als centres des de les àrees curriculars**, 2005, *Mòdul 04. Tractament del currículum des d'una òptica intercultural*, Document policopiat d'ús intern, Departament d'Educació, Barcelona

**Hansen, D.T.**, 2000, *La moral está en la pràctica*, Revista de Estudios del Currículum, Vol. 3, núm. 1, pàgs. 125-150

**Jaussi, M.L.**, 1998, *Educación intercultural. Orientaciones para la respuesta educativa a la diversidad étnica y cultural de la escuela*, Gobierno Vasco, Vitòria-Gasteiz

**Juliano, D.**, 1998, "Inmigrantes de segunda. La adscripción étnica asignada", a: Santamaría, E. - González, F., *Contra el fundamentalismo escolar*, Virus, Barcelona, pàgs. 125-138

**Kincheloe, J.L. - Steinberg, S.R.**, 2000, *Repensar el multiculturalismo*, Octaedro, Barcelona

**Kymlicka, W.**, 1999, *Ciudadanía multicultural. Una teoría liberal dels drets de les minories*, Universitat Oberta de Catalunya – Proa, Barcelona

**Lluch, X.**, 1999, *Plural. Educació intercultural 12/16*, Tàndem, Valencia

**Lluch, X. - Salinas, J.**, 1996, *La Diversidad Cultural en la Práctica Educativa*, Ministerio de Educación y Cultura, Madrid

**Lluch, X. - Salinas, J.**, 1997, *Del proyecto educativo al aula. 21 ideas para ponerse en marcha*, Cuadernos de Pedagogía núm. 264, pàgs. 54-60

**Maalouf, A.**, 1999, *Les identitats que maten*, La Campana, Barcelona

- Martí, M.**, 1972, *El mestre de Barbiana*, Nova Terra, Barcelona
- Mantegazza, R.** (ed.), 1996, *Per una pedagogia narrativa. Riflessioni, tracce, progetti*, EMI, Bolònia
- Mèlich, J.C.**, 2001, *La ausencia del testimonio. Ética y pedagogía en los relatos del Holocausto*, Anthropos, Barcelona
- Mèlich, J.C.**, 2005, "Estètica i educació", a Diversos Autors, *Expressió, cultura i cohesió social*, Consell Escolar de Catalunya, Barcelona, pàgs. 11-17
- Mercader, M.** (coord.), 2004, *La pobresa a Catalunya. Pobresa monetària i privació a Catalunya a principis del segle XXI*, Fundació UN SOL MÓN de Caixa Catalunya, Barcelona
- Montcusí, R. - Sala, C.**, 1990, *La vida cotidiana en el aula*, Cuadernos de Pedagogía núm. 183, pàgs. 43-49
- Montón, M.J.**, 2003, *La integració de l'alumnat immigrant al centre escolar*, Graó, Barcelona
- Nagel, K-J.**, 2003, *¿Per què és tan difícil la construcció de la identitat política i cultural europea?*, Idees núm. 20, pàgs. 49-53
- Nanni, A.**, 1994, *Educare alla Convivialità*, EMI, Bolonia
- Ouellet, F.**, 1991, *L'éducation interculturelle. Essai sur le contenu de la formation des maîtres*, L'Harmattan, París
- Ouellet, F.**, 1997, *Les enseignants et les enseignantes ont-ils besoin d'une formation interculturelle?*, Document policopiat, Universitat de Florència
- Padrós, M. i al.**, 2004, *"Educar millor és possible". Un projecte d'innovació a l'IES Miquel Tarradell*, Fundació Jaume Bofill, Barcelona
- Palaudàrias, J.M. - Feu, J.**, 1997, "La acogida del alumnado extranjero en las escuelas públicas", a: F.J. García Castaño – A. Granados, *Educación, ¿integración o exclusión de la diversidad cultural?*, Laboratorio de Estudios Interculturales, Universidad de Granada, pàgs. 35-48
- Pujol, J.**, 2004, *Conferència a l'Institut d'Estudis Catalans*, 10 de novembre, Document policopiat, Barcelona
- Ruscio, A.**, 2004, *Los orígenes del racismo*, Le Monde Diplomatique Edición Española núm. 100, pàg. 10
- San Román, T.**, 2004, *Sueños africanos para una escuela catalana*,



Universitat Autònoma de Barcelona, Bellaterra

**Sartori, G.**, 2001, *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*, Taurus, Madrid

**Schnapper, D.**, 2003, *Què és la ciutadania? Els drets i els deures de la convivència cívica*, La Campana, Barcelona

**SGLIC (Subdirecció General de Llengua i Cohesió social)**, 2005, *Proposta de formació SGLIC. Curs 2005-2006*, Document policopiat d'ús intern, Departament d'Educació, Barcelona

**Soriano, R.**, 2004, *Interculturalismo. Entre liberalismo y comunitarismo*, Almuzara, Córdoba

**Suárez-Orozco, C. - Suárez-Orozco, M.M.**, 2003, *La infancia de la inmigración*, Morata, Madrid

**Tadeu da Silva, T.**, 2001, *Espacios de indentidad. Nuevas visiones sobre el currículum*, Octaedro, Barcelona

**Tedesco, J.C.**, 2001, *Educación y hegemonía en el nuevo capitalismo: algunas notas e hipótesis de trabajo*, Revista de Educación, núm. extraordinario 2001, pàgs. 91-99

**Terricabras, J.M.**, 2002, *I a tu, què t'importa?*, La Campana, Barcelona

**Torres, J.**, 2001, *Educación en tiempos de neoliberalismo*, Morata, Madrid

**Van Zanten, A.**, 2001, *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieu*, PUF, París

**Vera, J. - Esteve, J.M.**, 2001, *Un examen a la cultura escolar. ¿Sería usted capaz de aprobar un examen de secundaria?*, Octaedro, Barcelona

**Xarbau, X.**, 2004, *L'educació intercultural a Catalunya: aproximació a la situació actual. El punt de vista dels professionals*, CIDOB, Barcelona

**Zafra, M. – López, A.M.**, 2004, "La formación del profesorado para la diversidad social", a: Diversos Autors, *La educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad*, Sociedad española de Pedagogía, València, pàgs. 441-480

**Nota:** Aquesta bibliografia no inclou les referències bibliogràfiques de les cinc publicacions incloses en aquesta tesi.