



**Universitat Autònoma de Barcelona
Departament de Pedagogia Aplicada**

Tesi doctoral

Conflicte i canvi

**L'escolarització de fills d'immigrants no
comunitaris en centres privats concertats.**

M^a Dolors Dilmé Clavaguera

Universitat Autònoma de Barcelona
Departament de Pedagogia Aplicada
Programa de Doctorat: Innovació i sistema educatiu

Tesi doctoral

Conflicte i canvi

**L'escolarització de fills d'immigrants no
comunitaris en centres privats concertats.**

Autora: M^a Dolors Dilmé Clavaguera
Director tesi: Dr. Joan Rué Domingo

Bellaterra, 2003

Per a vosaltres
Maria, Lluís i Josep Lluís
les vostres mirades
han enriquit la meva.

Gràcies per saber estar
sempre al meu costat.

Índex

AGRAÏMENTS	13
ADVERTIMENT	14
PREÀMBUL	16
ESTRUCTURA DE LA RECERCA	18
BLOC 1	22
INTRODUCCIÓ.....	23
MAPA SEMÀNTIC	26
LA IMMIGRACIÓ A CATALUNYA	196
<i>La immigració a Catalunya. Visió breu de la història recent.</i>	197
<i>Percepció social: la imatge de l'immigrant.</i>	199
ELS ALTRES CATALANS 2. ESTUDI ESTADÍSTIC	204
<i>Els altres catalans. 2.</i>	205
<i>Taules i gràfics. Dades estadístiques.</i>	207
<i>Conclusions. Temes Emergents a partir de l'estudi estadístic.</i>	239
POLÍTIQUES D'INTERVENCIÓ	241
<i>Polítiques d'intervenció</i>	242
<i>Conclusions. Temes emergents</i>	260

BLOC 2.....261

CONFLICTE, CANVI I XOC CULTURAL, LECTURES DES DE L'ESCOLA.....	263
<i>El canvi com a característica del món globalitzat.....</i>	264
De la identitat pura al mestissatge.....	264
De les illes institucionals al no lloc.....	265
<i>Escola i canvi. L'assignatura pendent.....</i>	266
... Pur si mouve.....	268
<i>El conflicte i el xoc cultural.....</i>	270
Un constructe problemàtic.....	270
Quatre òptiques d'anàlisi del conflicte.....	271
El conflicte com a procés.....	273
El xoc cultural.....	275
<i>L'escola com a lloc de xocs culturals.....</i>	279
El xoc estructural, radiografia dels fonaments: igualitarisme i diferencialisme.....	280
Confrontats amb la cultura del dèficit.....	281
Xocs de frontera.....	283
La nova funció: mur de contenció.....	286
SUPÒSITS DE LA RECERCA.....	287
METODOLOGIA.....	293
ESTUDI DE CALELLA.....	297
1.- Context urbà i demogràfic.....	299
1.1.- Entorn urbà i moviment de població	
1.2.- Serveis i programes per a l'immigrant	
1.2.1.- Serveis i Programes municipals	
1.2.2.- Altres fundacions, organismes i projectes	
1.3.- Activitats econòmiques desenvolupades pels immigrants	
1.4.- Integració dels immigrants en la societat d'acollida	
2.- L'educació a Calella.....	307
2.1.- Oferta educativa	
2.2.- L'escolarització dels fills dels immigrants	
2.3.- Els recursos per atendre la diversitat cultural	
2.4.- Problemàtiques	
3.- Anàlisi de casos.....	314
3.1.- Escola Freta.....	314
3.1.1.- Emplaçament	
3.1.2.- Història	
3.1.3.- Instal·lacions	
3.1.4.- Oferta educativa	
3.1.5.- Comunitat educativa	
3.1.6.- Repercussions de l'acollida de fills d'immigrants	
3.1.7.- Temes emergents	
3.1.8.- Exemples. Dues històries escolars de signe divers	
3.1.9.- L'escenari com a primer comunicador	
3.1.10.- Conclusions	
3.2.- Escola Pia.....	326
3.2.1.- Emplaçament	
3.2.2.- Història	
3.2.3.- Instal·lacions	
3.2.4.- Oferta educativa	
3.2.5.- Comunitat educativa	

3.2.6.- Repercusions de l'acollida de fills d'immigrants	
3.2.7.- Temes emergents	
3.2.8.- Exemples. Dues històries escolars de signe divers	
3.2.9.- L'escenari com a primer comunicador	
3.2.10.- Conclusions	
3.3.- Escola Lestonnac.....	335
3.3.1.- Emplaçament	
3.3.2.- Història	
3.3.3.- Instal·lacions	
3.3.4.- Oferta educativa	
3.3.5.- Comunitat educativa	
3.3.6.- Repercusions de l'acollida de fills d'immigrants	
3.3.7.- Temes emergents	
3.3.8.- Exemples. Dues històries escolars de signe divers	
3.3.9.- L'escenari com a primer comunicador	
3.3.10.- Conclusions	
4.- Epíleg a l'estudi de Calella.....	346
4.1.- Problemàtiques emergents	
4.2.- Reptes de futur. Línies d'intervenció en l'àmbit social	
ESTUDI DE BARCELONA	349
1.- Context urbà i demogràfic.....	351
1.1.- Entorn urbà i moviment de població	
1.2.- Serveis i programes per a l'immigrant	
1.2.1.- Serveis i Programes municipals	
1.2.2.- Altres fundacions, organismes i projectes	
1.3.- Activitats econòmiques desenvolupades pels immigrants	
1.4.- Integració dels immigrants en la societat d'acollida	
2.- L'educació a Barcelona-Ciutat Vella-Eixample.....	367
2.1.- Oferta educativa	
2.2.- L'escolarització dels fills dels immigrants	
2.3.- Els recursos per atendre la diversitat cultural	
2.4.- Problemàtiques	
3.- Anàlisi de casos.....	380
3.1.- Escola Sant Francesc d'Assís.....	380
3.1.1.- Emplaçament	
3.1.2.- Història	
3.1.3.- Instal·lacions	
3.1.4.- Oferta educativa	
3.1.5.- Comunitat educativa	
3.1.6.- Repercusions de l'acollida de fills d'immigrants	
3.1.7.- Temes emergents	
3.1.8.- Exemples. Dues històries escolars de signe divers	
3.1.9.- L'escenari com a primer comunicador	
3.1.10.- Conclusions	
4.- Epíleg a l'estudi de Barcelona.....	392
4.1.- Problemàtiques emergents	
4.2.- Reptes de futur. Línies d'intervenció en l'àmbit social	79

ESTUDI DE GRANOLLERS	395
1.- Context urbà i demogràfic.....	397
1.1.- Entorn urbà i moviment de població	
1.2.- Serveis i programes per a l'immigrant	
1.2.1.- Serveis i Programes municipals	
1.2.2.- Altres fundacions, organismes i projectes	
1.3.- Activitats econòmiques desenvolupades pels immigrants	
1.4.- Integració dels immigrants en la societat d'acollida	
2.- L'educació a Granollers.....	407
2.1.- Oferta educativa	
2.2.- L'escolarització dels fills dels immigrants	
2.3.- Els recursos per atendre la diversitat cultural	
2.4.- Problemàtiques	
3.- Anàlisi de casos.....	414
3.1.- ESCOLA CERVETÓ.....	414
3.1.1.- Emplaçament	
3.1.2.- Història	
3.1.3.- Instal·lacions	
3.1.4.- Oferta educativa	
3.1.5.- Comunitat educativa	
3.1.6.- Repercussions de l'acollida de fills d'immigrants	
3.1.7.- Temes emergents	
3.1.8.- Exemples. Dues històries escolars de signe divers	
3.1.9.- L'escenari com a primer comunicador	
3.1.10.- Conclusions	
4.- Epíleg a l'estudi de Granollers.....	430
4.1.- Problemàtiques emergents	
4.2.- Reptes de futur. Línies d'intervenció en l'àmbit social	
ESTUDI DE SALT.....	433
1.- Context urbà i demogràfic.....	435
1.1.- Entorn urbà i moviment de població	
1.2.- Serveis i programes per a l'immigrant	
1.2.1.- Serveis municipals	
1.2.2.- Altres associacions	
1.3.- Activitats econòmiques desenvolupades pels immigrants	
1.4.- Integració dels immigrants en la societat d'acollida	
2.- L'educació a Salt.....	444
2.1.- Oferta educativa	
2.2.- L'escolarització dels fills dels immigrants	
2.3.- Els recursos per atendre la diversitat cultural	
2.4.- Problemàtiques	
3.- Anàlisi de casos.....	450
3.1.- ESCOLA POMPEU FABRA.....	450
3.1.1.- Emplaçament	
3.1.2.- Història	
3.1.3.- Instal·lacions	
3.1.4.- Oferta educativa	

3.1.5.- Comunitat educativa	
3.1.6.- Repercussions de l'acollida de fills d'immigrants	
3.1.7.- Temes emergents	
3.1.8.- Exemples. Dues històries escolars de signe divers	
3.1.9.- L'escenari com a primer comunicador	
3.1.10.- Conclusions	
3.2.- ESCOLA VILAGRAN.....	460
3.2.1.- Emplaçament	
3.2.2.- Història	
3.2.3.- Instal·lacions	
3.2.4.- Oferta educativa	
3.2.5.- Comunitat educativa	
3.2.6.- Repercussions de l'acollida de fills d'immigrants	
3.2.7.- Temes emergents	
3.2.8.- Exemples. Dues històries escolars de signe divers	
3.2.9.- L'escenari com a primer comunicador	
3.2.10.- Conclusions	
4.- Epíleg a l'estudi de Salt.....	474
4.1.- Problemàtiques emergents	
4.2.- Reptes de futur. Línies d'intervenció en l'àmbit social	
CONCLUSIONS	477
APÈNDIX.....	497
BIBLIOGRAFIA	519
<i>ANNEX METODOLOGIA</i>	534

Agraïments

En primer lloc al Dr. Joan Rué, director de la tesi, per la seva comprensió i ànim i les precises orientacions en l'elaboració del projecte.

Al Dr. Franco Frabboni, director de la Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat de Bolonya, per l'acollida i la informació àmplia sobre la formació de mestres i les seves documentades aportacions entorn a la integració. A la Dra. Olga da Fonseca, subdirectora de l'Escola Superior d'Educació de la Universitat d'Algarve, amb qui he contrastat els models teòrics sobre integració i la complexitat del procés de construcció identitària. A la Dra. Susana Tovas, amb qui he compartit programa, amistat i inquietuds; la seva agudeses i generositat han estat molt importants en aquest recorregut. A la Sra. Sílvia Cedó, responsable del programa d'Educació Intercultural de la UNESCO, que ha estat una valuosa interlocutora tant pels seus suggeriments bibliogràfics com pels seus punts de vista personals.

A tots els responsables dels centres estudiats per la qualitat de l'acollida, l'atenció i el temps que m'han dedicat al llarg de les sessions de recollida de dades. Molt especialment a Roser Vilagran, pel seu entusiasme i calidesa humana que fan possible l'existència de petites illes transformadores i són una lliçó impagable de dedicació i fe en el futur d'aquests nois i noies; i a Imma Buñuel, sempre disposada al debat i l'anàlisi; sense la seva saviesa i la seva paciència aquest estudi no hauria estat possible.

També haig d'agrair l'accessibilitat de tots els inspectors, especialment de Teresa Sala, antiga companya d'estudis, la seva visió mesurada del tema, la dedicació atenta per informar-me de manera precisa sobre els problemes i les incidències, ha estat d'una gran utilitat.

Finalment i d'una manera molt especial, a Marta Gaitán per la seva col·laboració en la recollida de dades, transcripció d'entrevistes i ordenació del material; ha estat la meua autèntica mà dreta en tot el llarg procés de recollida d'informació.

A Isabel Riambau i Marta Poch, responsables dels aspectes més formals.

A la Universitat Autònoma, pel regal impagable d'un any sabàtic sense el qual m'hauria estat impossible poder afrontar aquesta recerca.

A totes i a tots, moltes gràcies.

Advertiment

Al llarg de tot el material he utilitzat el genèric masculí per fer referència a ambdós gèneres. En aquesta pràctica no s'hi ha de buscar una lectura poc apreciativa cap a les dones i la seva aportació, que en el món de l'educació és immensa, tampoc cap ànim de militància anti-feminista, senzillament respon als hàbits personals, fruit de l'educació que he rebut, i reivindico el dret a poder utilitzar el genèric masculí, perquè m'és més fàcil escriure d'aquesta manera i per altra banda també crec que la redundància en citar els dos gèneres fa pesada la lectura.

Preàmbul

La configuració d'Espanya, en el marc de la Comunitat Europea, com a país receptor d'immigració, ha suposat l'aparició d'una nova població – portadora de llengües i cultures diferents -, la immigrant, a més de treballadora ha esdevingut usuària de serveis socials bàsics, entre ells l'Educació.

Aquesta presència d'immigrants, si bé no és territorialment homogènia ni temporalment uniforme, ens ha confrontat, com a societat, amb el repte d'acollir i d'incloure l'alteritat. Certament, aquesta és una tasca que correspon articular social i políticament, però el cert és que el tema de l'acollida i la inclusió on es fa més visible i es planteja amb més urgència és a les escoles.

L'escola, com a lloc de trobada i espai de socialització, s'ha vist confrontada a un seguit de situacions per les quals sembla estar poc preparada, situacions que deriven del xoc cultural i els conflictes que tota situació d'interacció entre formes diverses de cultura comporta.

La situació d'alta densificació d'immigració en alguns centres ha modificat fortament el perfil del seu alumnat i, en alguns casos, ha provocat situacions de guetització, fruit tant de la lentitud de reflexos de l'Administració, que no ha sabut fer una política preventiva arbitrària mesures per tal d'evitar concentracions artificials, com per la por i el desconeixement de la població autòctona que es guia per estereotips i prejudicis.

Aquesta situació sembla estar molt localitzada en un determinat tipus d'escola que respon al perfil de centre públic situat en barris humils, a vegades en procés de lumperització, al qual per la qualitat i el preu de l'habitatge tenen accés les famílies immigrants. Generalment, no sempre, són centres amb un equip docent amb propostes atractives que dona una bona acollida als nouvinguts; altres vegades són senzillament centres que, per efectes de la davallada de natalitat o per estar etiquetats com a escoles de baixa qualitat, tenen un alt nombre de places vacants.

El procés de guetització d'una escola planteja problemes no solament en l'àmbit de claustre, com pot ser el sentiment d'impotència, la desorientació, desmotivació..., sinó també en l'àmbit social en dificultar el procés d'integració de les noves generacions, alentint els processos d'aprenentatge dels nouvinguts, de manera especial l'aprenentatge de la llengua i, en definitiva, compromentent seriosament la convivència entre comunitats.

En aquest context l'Administració Educativa està impulsant mesures per tal de corregir la tendència a escolaritzar aquests alumnes no solament a centres de titularitat pública, de manera que s'arribi a una distribució el més equitativa possible, d'aquests estudiants entre centres públics i centres privats concertats.

La presència de fills d'immigrants als centres privats concertats és un fet recent, les disposicions oficials daten del 2001, es pot considerar nou, constitueix el que s'anomena un tema emergent, circumstància que comporta que no hi hagi un coixí d'estudis que el referencii i l'analitzi. D'altra banda, la importància de l'escola privada a casa nostra, tant per la quota de mercat que ocupa, com per la significativitat dels seus projectes i per la seva història, no té cap possible paral·lelisme en altres països europeus. Si, a més, afegim que la nova situació està provocant una certa inquietud social entre les famílies autòctones, usuàries d'aquests centres, haurem completat la panoràmica en què se situa el tema.

Per totes aquestes raons, m'ha semblat suggerent plantejar la recerca entorn a les conseqüències de l'escolarització dels fills d'immigrants, acotant el camp d'estudi als centres privats concertats, per la seva condició de terreny pràcticament verge que deixa obertes totes les possibilitats, per bé que aquesta manca de models de referència, a la pràctica, dupliqui el treball.

L'àmbit geogràfic de la recerca es centra a Catalunya. És per això que en definir el subjecte d'estudi hem optat per parlar de "fills d'immigrants nocomunitaris o extracomunitaris", tot i ser conscients que aquesta figura té un contingut poc definit tant pel fet que queda referenciada a determinades adscripcions culturals que són utilitzades per etiquetar pertinences identitàries, en base a les quals elaborem prediccions d'èxit i fracàs en els itineraris escolars, com per les limitacions estadístiques a l'hora de concretar la seva presència. Però com que Catalunya té un contingent important de població immigrant, consolidada històricament, procedent de la resta de l'Estat, que no és objecte d'aquest estudi, calia trobar un terme diferencial.

ESTRUCTURA DE LA RECERCA

Un brindis al passat

En plantejar-me la recerca no he pogut sostreure'm a la impressió que, sent alumna de Pedagogia, em van causar les paraules d'un dels meus vells professors, el Dr. Fernández Huerta, que deia que les tesis havien de ser autèntics treballs d'investigació, per tant creatius, no còpies, traduccions o collages del que altres han escrit, en tot cas aquest "meritori" treball de biblioteca pot ser útil a l'investigador com a marc de referència, però ha de ser considerat com la pre-tesi, mai no pot ocupar el lloc d'una autèntica tesi.

Bé, doncs tot i admetent que possiblement sigui veritat que no hi ha res nou en el món de l'educació, que tot està dit, com deia un dels meus entrevistats, que en tot cas el que hi ha és un nou vocabulari. He optat per estructurar la recerca en dues parts diferenciades que anomenaré, i aquest és el meu particular brindis al passat, Bloc 1 (Documentació per a la recerca) i Bloc 2 (Recerca).

El Bloc 1 conté la recollida d'informació que m'ha permès clarificar conceptes, categoritzar models, però, sobretot, dimensionar el tema i seleccionar els casos.

L'índex d'aquesta part recull aquests apartats:

Introducció: treballar a la frontera.

1.- Mapa semàntic

2.- Moviments migratoris a Catalunya

3.- Polítiques educatives per a la integració

El Bloc 2 conté les reflexions inicials, el plantejament metodològic, el treball de camp, les conclusions i les propostes.

L'índex d'aquesta part té aquesta estructura:

- 1.- Escola i canvi
- 2.- Idees prèvies. Supòsits de la recerca
- 3.- Metodologia de treball
- 4.- El treball de camp
- 5.- Conclusions
- 6.- Apèndix: Algunes propostes per a la formació inicial de mestres

BLOC 1

Introducció.

Treballar a la frontera

“Tota investigació educativa ha de confrontar-se amb la diversitat de components semàntics presents en les pràctiques de l'Educació, ja que inclou processos de formació personal; d'assimilació i reproducció de pautes comunitàries, processos de transmissió cultural de generació en generació, activitats semàntiques organitzades socialment i concretades en pràctiques polítiques...” A. Pérez Gómez (1978), *Las Fronteras de la Educación*. Aquest paràgraf descriu de manera precisa la complexitat del camp educatiu.

Investigar en educació equival a transitar per un territori amb paisatges diversos i canviants, impossible de reconèixer sinó és des d'una perspectiva global, l'única capaç de localitzar-los i identificar-los.

L'obsessió per establir límits i personalitzar els espais apel·lant al rigor i l'aprofundiment, com excuses per simplificar realitats complexes, característic d'un cert tipus de “pensament científic” més preocupat per categoritzar que per entendre, empobreix la comprensió dels problemes que vol estudiar.

L'enfocament que he volgut donar a la recerca és de confrontació amb la complexitat, triant l'opció de guanyar amb matisos, arriscant de perdre en rigor. He volgut escoltar altres veus i mirar amb altres ulls. És per això que es posa èmfasi en l'espai de Frontera, entesa com a zona de confluència, de trobada entre móns disciplinars diversos: la Pedagogia, l'Antropologia i la Sociologia, com a disciplines que han reflexionat entorn a la diversitat.

La primera mirada és la pedagògica, la base que articula l'estructura de la recerca. L'Antropologia m'ha aportat un important substrat teòric en un tema clau per aquest treball, l'alteritat, la radicalitat de l'altre, l'estranger com a element pertorbador de l'ordre, i els conceptes de cultura, mostrant com cada cultura té una identitat i una centralitat pròpies, i el de nació, com a element integrador de l'economia (el mercat), la societat (l'educació del ciutadà) i la cultura (la unificació lingüística i simbòlica).

De la Sociologia m'ha resultat especialment suggerent l'aportació a l'anàlisi del món actual: la fragmentació social i anòmia de l'individu, explicant la ciutat com a lloc de relacions anòmiques, impersonals, el locus en què esclaten les diferències.

Operar des de la complexitat ha comportat la necessitat de seleccionar i definir alguns conceptes (paraules claus). Aquesta tasca s'ha enfocada des d'aquesta perspectiva interdisciplinària. El resultat, una construcció en la qual s'ha fet servir una cosa semblant a la tècnica del "trencadís". Constitueix una part fonamental del treball, sense aquesta relectura difícilment es podria haver avançat en l'anàlisi i la comprensió.

Hem partit de la consideració que el lèxic, les paraules, són camps de batalla, estan subjectes a interpretacions teòriques i ideològiques. És per això que de cada paraula, se n'ha elaborat una aproximació conceptual que recull diferents punts de vista teòrics i disciplinaris. S'ha tingut en compte l'evolució històrica del terme i s'ha pensat en les implicacions educatives.

La segona part de l'estudi està dedicada a la informació quantitativa del fenomen migratori, per tal d'avaluar la proporció, el perfil de la població estudiada i les zones d'implantació majoritàries. Aquesta informació es completa amb el recull de les polítiques educatives per als immigrants a casa nostra, per tal de conèixer els models d'integració operant i els recursos amb què es treballa.

MAPA SEMÀNTIC

Tots els termes que componen el mapa semàntic són conceptes extrets de diferents camps epistemològics (antropològic, sociològic, psicològic, pedagògic...) que han estat manllevats i utilitzats al llarg d'aquest estudi; d'alguna manera són termes desterritorialitzats, arrencats del seu domini, del seu camp connotatiu, per territorialitzar-ne un altre. És per això que cal fer un esforç aproximatiu al seu significat. Aquest és l'objectiu d'aquest apartat.

La selecció es correspon amb una delimitació dels aspectes que hem considerat més rellevants de clarificar, especialment per les divergències existents d'ús del seu significat o per la complexitat que comporta, que els converteix en conceptes polièdrics.

El recull de conceptes que presentem ha estat elaborat a partir de la consulta de gran quantitat de material bibliogràfic, tant actual com històric. El resultat és fruit del contrast de diferents d'estudis i models, així com de teories referides als camps de coneixement esmentats. Per tal de sintetitzar i oferir la informació relativa a cada concepte de la manera més clara i ordenada possible, hem estructurat el contingut en diferents blocs:

- Aproximació al concepte, ofereix una anàlisi de les diverses definicions de diferents autors, així com l'origen etimològic del terme;
- Evolució del concepte, com molt bé indica el nom, pretén situar els inicis de l'aparició del terme, els seus usos històrics i exemples que mostren el seu desenvolupament al llarg del temps. En aquest apartat no trobareu aquells termes més recents i utilitzats bàsicament en un sol camp epistemològic.
- Concepte i l'Educació, pretén focalitzar aquells elements referits a l'àmbit educatiu, fent especial atenció a la dimensió de la diversitat cultural.
- Família Semàntica, cerca de trobar la relació entre un terme concret i d'altres també analitzats per tal d'aclarir la interrelació entre ells.

A

Aculturació, 28
 Assimilació, 33
 Autoconcepte, 37

C

Competència cultural, 44
 Conflicte intercultural, 47
 Cultura, 56

D

Desculturació, 61
 Discriminació, 64

E

Enculturació, 68
 Estereotip, 72
 Etiquetatge, 78
 Etnocentrisme, 82

G

Grup ètnic, 85
 Guetització, 92

I

Identitat, 97
 Inclusió, 107
 Integració, 114
 Interculturalitat, 119

M

Migració, 125
 Minories, 137
 Multiculturalitat, 142

N

Necessitats Educatives Especials
 (N.E.E), 148

P

Pluriculturalitat, 154
 Prejudici, 158

R

Raça, 163
 Racisme, 169
 Relativisme cultural, 175

S

Segregació, 180

T

Tòpics, 185

X

Xenofòbia, 187
 Xoc cultural, 191

Aculturació

*Aproximació al concepte

La paraula “aculturació” procedeix de l’anglès *acculturation*. Està formada per la preposició llatina *ad*, que significa unió, contacte o proximitat, i *cultural*, conjunt de realitzacions i formes de vida d’un grup humà. Significa, per tant, **contacte intercultural**. Aguirre Beltrán rebutja l’etimologia proposada per alguns autors segons la qual la paraula seria d’origen grecollatí i la partícula afegida significaria negació, amb la qual cosa el concepte implicaria la carència (o pèrdua) de la cultura. La seva proposta és la que ha estat acceptada acadèmicament.

Es tracta d'un dels conceptes més difosos de l'antropologia; sorgeix del camp de l'Antropologia cultural nord-americana arran dels primers estudis amb les comunitats indígenes. Hom assenyalava Franz Boas (1896) com el primer en utilitzar el terme, si bé no seria fins als anys 30 que es comença a difondre gràcies a l'obra de Margaret Mad.

S'entén per aculturació el canvi cultural derivat del contacte entre dos grups autònoms a partir d'un procés de modificació que porta a l'adquisició de nous patrons culturals, per part d'un o d'ambdós grups. M. Abdallah - Preceille (2001) assenyalava que la dinàmica d'aculturació és un procés normal d'evolució i adaptació, i de cap manera ha de considerar-se com a una degeneració de les cultures.

T. San Román (2001) assenyalava la universalitat dels processos d'aculturació, "*... l'home i la dona són una espècie planetària i omnipresent que ha desenvolupat una enorme capacitat d'adaptació generalitzada; en no adaptar-nos perfectament a res, sembla que són capaços d'adaptar-nos discretament a tot... Aquesta mal-leabilitat i capacitat d'adaptació generalitzada és el que permet el contacte, l'intercanvi, l'entesa no-se-sap-com, la capacitat de traducció social, l'absorció i selecció, el canvi*"^{*}. En el mateix article, l'autora sosté que "*sempre hi ha aculturació, perquè sinó hi hauria una pausa en la història i la història deixaria d'existir. La història sempre és aculturació, préstec, influència, interdependència,...*"

Així, l'aculturació referencia tant el procés de contacte com el resultat del contacte. Quan el contacte es produeix entre grups de cultures jeràrquicament diferents (cultura dominant/cultura minoritària o macrocultura/microcultures) és freqüent que el canvi per pèrdua

* San Román, T. "Una societat plural, una societat complexa". Conversa amb S. Tovias. L'Avenç, nº 198.

o substitució de patrons culturals es produeixi desequilibradament, de manera que el grup minoritari és el que, més significativament, es vegi abocat a l'assimilació dels patrons del grup majoritari.

La importància del procés d'aculturació és tal que determinarà l'adaptació i les possibilitats d'èxit dels immigrants en la societat d'acollida. Quan un grup immigrant arriba a un nou entorn social (on no solament parlen una llengua diferent, sinó que habiten móns sensorials diferents), les tradicions i costums del seu grup cultural li donen seguretat i confort, encara que no s'adaptin bé al nou context. Però a mesura que passa el temps, si no augmenta el sentit pragmàtic de supervivència i no canvien i no afronten un procés d'aculturació, esdevenen mal adaptats/desadaptats i la cultura d'origen es fossilitza. Aquesta cultura pot donar una certa estabilitat a les primeres generacions, però no funciona amb les segones que no han conegut de primera mà la cultura del país d'origen. Aquesta situació porta els joves a sentir-se atrapats entre dues cultures.

Tot procés d'aculturació genera tensions, resistències i conflictes. Es viu una doble tensió; per una banda, el replegament i l'aïllament, per l'altra l'obertura i el mestissatge. Aquesta tensió es tradueix en dues actituds socials i polítiques contradictòries: una que reivindica la puresa i el tancament, la no contaminació cultural (integrisme, etnisme); l'altra que defensa el pluralisme, el polimorfisme cultural, la criollització.

Així, la reflexió entorn al concepte d'aculturació permet:

- Una nova mirada sobre els conflictes culturals, les seves manifestacions i les causes.
- Reflexionar sobre els mecanismes de canvi, la qual cosa permet contrastar les imatges i estereotips entorn a la suposada "resistència al canvi", entre les anomenades societats primitives o desfavorides.
- L'elaboració de tipologies sobre els resultats: assimilació, reinterpretació, fusió, sincretisme, mestissatge, moviments revitalitzadors,...

***Evolució del concepte**

El discurs teòric que procura explicar les diverses cultures del món està centrat sempre en dues claus fonamentals: les diferències i les semblances existents entre elles. La *teoria de l'aculturació* es centrarà en el darrer d'aquests factors. Però no totes les corrents del pensament antropològic han disposat d'un marc conceptual per encarar-lo. Així, el primer intent explicatiu de la *diversitat cultural*, l'**evolucionisme**, parteix de la idea de l'existència d'un únic procés evolutiu que condueix les societats des de la simplicitat fins a la complexitat, mitjançant la força

motriu generada fruit de l'aparició successiva de conflictes interns. Segons aquesta teoria, la diversitat cultural es deu a una diferència substancial en la velocitat dels canvis experimentats per cada cultura, ja que el camí realitzat és el mateix per totes. El problema d'aquest principi, però, és que no permet integrar l'evidència empírica segons la qual unes cultures influeixen en d'altres i, en alguns casos, les modifiquen profundament. La solució fou integrar la variable "contacte" en l'únic punt en el qual es diferenciaven les cultures: en la velocitat d'evolució. D'aquesta manera, la influència d'una cultura sobre una altra es concebia com un agent dinamitzador que permetia als pobles "endarrerits" accelerar el seu propi procés evolutiu per tal d'arribar a la "civilització" més aviat que no si haguessin seguit la seva evolució sense influències externes. És darrera aquest principi que s'amaga l'element legitimador de la pràctica colonialista.

Una altra teoria respecte a aquests contactes interculturals és la defensada pels sectors intel·lectuals, pels **folkloristes**, persones conservadores i amb clares tendències racistes, que creuen que la cultura és quelcom donat d'una vegada en algun moment del passat i que està subjecte al risc de degenerar si se la modifica. Segons aquesta perspectiva, el contacte intercultural és una font de riscos i ha de ser compensat per una recerca de les arrels que permeti mantenir l'especificitat, l'essència de la pròpia cultura.

La tercera de les teories que cal comentar és la que va començar a erosionar el principi abans esmentat de l'evolucionisme; la defensada per l'**escola difusionista**. Els difusionistes rebutgen la possibilitat d'una evolució paral·lela i convergent i, partint de la negació de la creativitat humana, posen en el centre de la seva interpretació la influència d'unes cultures sobre unes altres. Són, des d'aquest punt de vista, els autèntics precursors de la teoria de l'aculturació. De fet, però, els difusionistes se centraran en la circulació de trets aïllats de cada cultura i de la seva expansió geogràfica amb el temps, no contemplan la cultura com un tot i perden de vista la influència global dels contactes.

Al final del segle passat, alguns antropòlegs nord-americans (Holmes, 1886 i Boas, 1897) centren els seus estudis en els canvis experimentats per les poblacions indígenes a conseqüència de l'expansió dels blancs sobre els seus territoris. Utilitzen per primera vegada el terme "aculturació" com el resultat d'un procés històric on no hi ha ni causes ni mecanismes. Mc Gee, l'any 1898, parla de l'existència de l'*aculturació agressiva* i l'*aculturació amistosa*, i estableix per primera vegada la diferència entre el fet que una cultura (la dominant) més estructurada malmeti una segona cultura (la desculturada) més fràgil o aïllada i el fet que existeixin préstecs o intercanvis culturals, tan necessaris per a la vitalitat de les cultures a causa dels avantatges adaptatius que representaria.

Sobre aquesta base i criticant les limitacions dels difusionistes, els **teòrics de l'aculturació**, i en particular Herskovits, edifiquen el seu propi sistema conceptual. Parteixen de la concepció funcionalista de la cultura, segons la qual els elements constitutius s'interrelacionen i configuren un motlle o "pattern" que és afectat en la seva totalitat per la variació de cadascun dels seus elements. D'aquesta manera és com el contacte entre cultures deixa d'entendre's com al requisit necessari i suficient per a la difusió de trets aïllats, per tal de transformar-se en un marc possibilitador de la incorporació d'elements nous. Sobre aquestes possibilitats, cada cultura seleccionarà allò que desitja integrar d'acord amb la seva funcionalitat i permeabilitat. És així com els estudis sobre l'*aculturació* es van centrant cada vegada més en el seu objectiu: estudiar les modificacions que experimenta una cultura dominada per una altra que li imposa els seus propis esquemes valoratius.

Darrere aquest principi que acabem de comentar, s'amaga tot el problema del colonialisme i la profunda transformació que la cultura occidental ha imposat a tots els pobles sotmesos per la força. D'aquesta manera el discurs passa de tenir com a eix central els intercanvis culturals a centrar-se en la desintegració produïda per la imposició de pautes de conducta externes al grup. Però aquest grup receptor no és mai passiu i tendeix a reelaborar i *reinterpretar* els elements rebuts o imposats d'acord amb la pròpia lògica cultural, tal com va introduir Herskovits.

Actualment, **l'escola de l'aculturació** s'enfronta al problema, plantejat per Barth, del manteniment dels límits ètnics. D'acord amb aquesta escola, el contacte entre cultures era un agent de canvi, que mitjançant múltiples passos i acomodacions produiria l'homogeneïtat entre cultures diverses. Però les investigacions de Barth van en sentit contrari: els grups ètnics defensen la seva especificitat mantenint la diferència, per la qual cosa és molt probable que un llarg contacte interètnic sigui generador de particularismes, en lloc de difondre aspectes genèrics. L'**aculturació** seria vista, en aquest cas, com un dels resultats possibles del contacte entre diverses ètnies, sempre en funció de les estratègies de supervivència preses pels diversos grups en contacte i de les relacions de poder establertes. L'altre resultat seria el de l'especificitat.

És, doncs, inevitable parlar d'*aculturació* sempre que es produeix el contacte entre dues cultures. Però, és positiu aquest fenomen? Val a dir que resultarà enriquidor tant per a la cultura donant com per a la receptora en la mesura que es tingui control sobre la manera d'enfocar el procés seguit. És a dir, en la mesura que cada grup ètnic sigui capaç de mantenir l'especificitat i, alhora, incorporar aquells elements que millor puguin ajudar-la a desenvolupar-se.

***Aculturització i Educació**

L'escola és amb propietat una institució aculturadora per a tots els infants en el sentit que cadascú hi arriba amb les seves pertinences familiars, els seus referents i rituals adquirits amb el contacte amb el seu nucli de pertinença (pares, germans, avis, amics...).

El pas a l'escola significa la trobada amb un univers cultural distint, amb el seu llenguatge, organització, normes i rituals, que l'infant ha d'aprendre, comprendre i adquirir les habilitats necessàries per poder-s'hi moure sense dificultats. Aquest procés, que té una durada diferent per a cada infant, determina amb bona mesura l'èxit escolar. Constitueix un autèntic procés d'aculturització per a l'infant.

Des de la mirada escolar aquest recorregut, que és personal i, per tant, replica una enorme diversitat de respostes, es coneix com a procés d'adaptació.

S'ha de tenir molt present que la facilitat adaptativa de cada infant depèn de la proximitat dels codis personals i familiars als codis de la institució escolar. Com major és la distància entre els dos móns, més difícil i llarg és el procés.

***Família semàntica**

Assimilació

Contacte intercultural

Cultura

Desculturació

Enculturació

Assimilació

*Aproximació al concepte

El terme **assimilació** prové del llatí tardà *assimilare*, compost format per l'arrel *ad* "contra" i *similare* "ésser semblant".

Sabem que l'ésser humà és un ésser canviant en funció del moment i del context en què es troba. Sabem, també, que les cultures són completament dinàmiques i que entren en contacte les unes amb les altres. D'aquest contacte intercultural s'originen diversos fenòmens i un d'ells és l'assimilació. Aquesta implica l'abandonament de la diferència ètnicament significativa i de la identitat ètnica corresponent, per part dels qui conformen el grup cultural minoritari, per tal d'adoptar la identitat i la cultura de l'"altre", aquells que conformen el grup cultural majoritari. Per exemple, Berry, l'any 1984, va plantejar un esquema en funció de si (a partir del contacte intercultural) es conservaven o no la identitat cultural i els costums i si es cercaven i es valoraven les relacions positives entre els membres d'ambdues cultures. Segons aquest esquema, en el fenomen de l'assimilació no es conserven la identitat cultural ni els costums però es cerquen i valoren les relacions positives.

Així, el nucli del significat d'assimilació el conforma la idea de canvi cultural, d'un individu o d'un grup, per tal de semblar-se el màxim a un altre. Aquesta construcció conceptual, que pot expressar-se de maneres més o menys radicals, referencia dos elements: uniformitat i identitat.

Així, es parla d'assimilació com a proposta d'uniformització cultural, resultant d'un procés d'aculturació en funció del qual un grup minoritari és absorbit pel majoritari i adopta la cultura de l'altre i, en conseqüència, canvia la identitat del grup, per tant, la minoria desapareix com a tal (és absorbida). Aquest procés porta implícit el fet d'abandonar la diferència ètnica significativa per adoptar la identitat i la cultura d'un altre, tal com descriu Kottak (2000). La majoria de vegades és conseqüència d'una actitud negativa cap a l'alteritat, que es concreta en marginar l'altre perquè no porta els seus valors.

Com a model de relació interètnica, es parla d'**assimilacionisme**. Segons Dolores Juliano (1993) el que caracteritza l'assimilacionisme és la necessitat de modificar les conductes dels nousvinguts per adequar-les als valors, costums, formes organitzatives de la societat receptora, considerada superior.

G. Garcia (2001) dóna aquesta definició: "*És una aculturació absoluta i permanent a la societat i a la cultura majoritàries i/o de destinació i, per tant, a les seves maneres comunes de viure, pensar i sentir*". L'autora ens fa notar com, a voltes, les idees assimilacionistes més radicals, contràries a tota visió positiva de la diversitat, la negociació i la recreació culturals sorgides del contacte, s'amaguen sota els discursos de la integració. Les polítiques assimilacionistes es basen, implícitament o explícitament, en una consideració jeràrquica dels orígens i dels bagatges culturals, i converteixen sistemàticament alguns trets culturals o fenotípics dels grups i dels individus en procés d'assimilació o assimilats, en estigmes.

L'assimilacionisme parteix de la fal·làcia que la societat receptora/majoritària/dominant és culturalment homogènia en la situació prèvia al contacte. Aquesta premissa és fonamental, ja que si s'accepta la diversitat interna de la cultura, es planteja un problema important: el de decidir a quin segment sociocultural s'haurien d'assimilar. La finalitat de l'assimilacionisme és arribar a una societat també homogènia. La imatge que utilitzen Malgesini i Giménez (2000) per explicar l'assimilacionisme és molt precisa: "*es una propuesta de cambio cultural que va desde la homogeneidad a la homogeneidad, una filosofía social donde la diversidad es transitoria, un problema conyuntural en la historia de un país*" (pàg. 53).

L'assimilacionisme proposa un món feliç que s'aconsegueix gràcies a la igualació cultural, per bé que, un cop assimilats, s'arriba a una total desaparició dels prejudicis i, per tant, a la fi de la discriminació.

Així, les *característiques* de l'assimilacionisme són:

- Marginació de l'altre perquè no porta els meus valors (actitud negativa davant la diversitat cultural).
- Defensar la supremacia d'una cultura sobre les altres, jerarquitzar, creure que no totes les cultures tenen el mateix valor, defensar la idea d'una cultura dominant,...
- Defensar els valors d'un món particular com a valors universals. Per exemple, la supremacia de la ciència i de la tècnica de l'individu racional, ignorant que hi ha altres móns i altres horitzons.

Pel que hem dit, podem deduir que els *objectius* de l'assimilacionisme són:

- Arribar a una situació de monoculturalisme, d'uniformitat cultural (comporta el reconeixement de la cultura dominant i la paral·lela extinció de les altres cultures minoritàries)
- El nouvingut s'ha de remodelar culturalment en qualsevol faceta, des del vestit fins a la ideologia. Això implica que es veu despulat de la seva cultura anterior, s'ha de fondre en la

societat d'acollida i esdevé invisible. Aquest procés comporta substituir la identitat ètnica, aculturació i acceptació de la cosmovisió de la societat receptora.

***Aproximació històrica**

L'origen del model assimilacionista cal situar-lo als E.U.A. del començament del s. XX, en el context de l'arribada d'immigrants mediterranis i eslaus (els uns catòlics i els altres ortodoxes). Hom suposava que serien menys assimilables al corrent principal (main-stream) que els immigrants angloprotestants del Nord d'Europa.

Assimilació passa a ser sinònim d'americanització i descriu el procés d'integració dels immigrants. Cal tenir en compte que les pràctiques assimilacionistes són molt antigues; un exemple són les polítiques d'homogeneïtzació lingüística i cultural, sovint també religiosa, dels països europeus en el període de formació dels Estats-Nació.

Les presumpcions sobre les quals tradicionalment ha descansat l'assimilacionisme són bàsicament dues: la bondat, necessitat i possibilitat de l'homogeneïtat sociocultural i el fet que aquesta homogeneïtat protegeix els individus del perill de la discriminació i de la desigualtat (Malgesini i Giménez 1997). Aquestes dues presumpcions resulten de dues percepcions esbiaixades de la realitat. En primer lloc, la que concep les societats, aquelles considerades com a població hoste o receptora, com a societats perfectament homogènies; en segon lloc, la falsedat que practicant una política assimilacionista s'evita el perill de la discriminació. Entre la presumpció ideològica i la realitat s'obre un abisme amb què es posa de manifest el fracàs de la igualtat de drets de tots els ciutadans. La temptació de practicar una política assimilacionista ha estat una pràctica corrent en països amb sistemes polítics liberal-democràtics. L'universalisme francès o les propostes d'americanització i d'anglització als Estats Units i a Anglaterra respectivament en són un exemple clar. La idea que una societat que aspira no només a l'estabilitat sinó també a la supervivència i al progrés, hauria de ser el més homogènia possible ha estat defensada des de moltes posicions diferents i, entre aquestes, per liberals, com és el cas, per posar un exemple clàssic, de J.St. Mill. La diferència des del punt de vista ètnic s'ha vist en molts casos com a font d'instabilitat tan política com social. La diferència aleshores constitueix un perill que cal evitar. Amb independència que es consideri positiva aquesta pràctica, el fet és que l'assimilacionisme entén el procés d'estabilitat i cohesió d'una manera que posa en dubte la seva mateixa possibilitat. L'assimilacionista concep que en el contacte i acomodació de poblacions diferents, des de l'assimilació, només una exerceix la seva influència mentre que l'altra assimilant-se abandona la seva pròpia cultura. Hi ha en aquest sentit una relació

unidireccional i unívoca, la qual està més que qüestionada per les observacions directes de com en realitat es produeixen aquests contactes entre poblacions.

***Assimilació i educació**

Fins als anys 60, tant a Europa com als Estats Units hi havia un consens sobre el paper de l'escola i la seva funció en l'educació de les minories ètniques. Així, l'escola té la funció d'ensenyar la cultura nacional per tal de facilitar una bona adaptació dels infants pertanyents a minories culturals. L'orientació era no donar un tractament especial als alumnes d'altres cultures, per mor de no perjudicar el seu procés d'integració. Des d'aquest plantejament, l'aprenentatge de la llengua oficial era l'element prioritari i el més important per a la integració; el desconeixement pot ser la causa de greus retards i, fins i tot, de fracàs escolar.

Aquest plantejament presenta un error de base: la confusió de diferència amb desigualtat, i provoca l'efecte contrari al buscat, com assenyala Hannoun (1992): l'infant immigrant privat de la seva llengua materna, de les seves arrels i d'una part de la seva història, tensionat per models culturals completament diferents, no té referències. Té necessitat de diferenciar-se per preservar la seva integritat. Aquesta tensió pot provocar un sentiment de rebuig cap a l'escola i el món que representa, o bé la necessitat de fer-se invisible. Una resposta més elaborada seria viure la cultura dominant com a vehicle de comunicació i no com a font de valors essencials i, per tant, fer-ne un ús instrumental.

***Família semàntica**

Absorció
Integració
Monoculturalisme
Homogeneïtat social

Autoconcepte

*Aproximació al concepte

El terme *autoconcepte* està format per dues arrels: "*auto*", del grec *autós*, que significa mateix o propi; i, "*concepte*", del llatí *conceptus*, idea que constitueix l'enteniment.

El terme ha estat tractat en la filosofia des de diverses perspectives. L'elaboració, per la psicologia, del constructe d'"autoconcepte" sorgeix de l'anàlisi operacional de l'antiga qüestió filosòfica de: qui sóc jo? Rebutjades pels psicòlegs les idees metafísiques d'ànima, desig, esperit, per no ser aprehensibles amb la metodologia científica, sorgeix el concepte de *self* com el més important objecte de l'experiència de cada individu a causa de la seva primàcia, continuïtat i ubiqüitat en tots els aspectes del comportament (Burns, 1979). El concepte *self*-si mateix- és l'únic atribut propi de l'home; el distingeix més dels animals que el llenguatge mateix; o com diu Fromm (1976), l'home transcendeix totes les formes de vida des que només ell és vida i està atent a aquest discórrer vital.

Des de la psicologia social han aparegut diverses orientacions teòriques per explicar el **significat de l'autoconcepte**. Això vol dir que la naturalesa de l'autoconcepte variarà segons l'enfocament del qual es parteixi. Des del **conductivisme** va ser completament suprimit de la psicologia social, perquè es considerava que no era un concepte útil. D'acord amb aquest plantejament, cal aturar-se únicament en aquells comportaments observables de la gent, ja que la ciència ha de limitar-se a allò que es pot observar directament: les conductes. Per tant, per a l'estudi del comportament humà, l'autoconcepte no té cap mena d'interès. Des de la perspectiva de la **psicologia social d'orientació cognitiva** s'ha criticat el menyspreu dels conductistes per l'experiència subjectiva, de manera que s'ha recuperat l'estudi de l'autoconcepte com a aspecte fonamental per entendre i analitzar les relacions interpersonals. L'autoconcepte es defineix en aquesta línia com les estructures cognitives internes al perceptor mitjançant les quals ens representem i interpretem el món exterior, modificables per l'experiència, que diferencien una persona d'una altra per posseir estructures diferents, d'acord amb els aspectes de la nostra conducta que són importants per a nosaltres mateixos. Des de la perspectiva de l'**Interaccionisme simbòlic**, sobretot de la mà de G.H.Mead, l'autoconcepte és una construcció social en la qual les persones, com a agents, tenim un paper fonamental. Per tant, no és quelcom connatural ni pot sorgir en una persona aïllada de la resta de persones; sorgeix de la interacció amb els altres. L'autoconcepte és de naturalesa reflexiva; significa que és alhora subjecte i objecte. És objecte per a ell mateix quan adopta les actituds i les creences dels altres envers ell mateix.

Segons J. Bruner (1997/54), *“la persona s’experimenta a ella mateixa com agent (el que fa); la característica de l’home és la construcció d’un sistema conceptual que organitza, com un “registre” de trobades agencials amb el món, un registre relacionat amb el passat (“memòria autobiogràfica”), però també està extrapasant cap al futur un jo amb història i possibilitats”*. En aquest context l’agència implica capacitat per iniciar i completar els nostres actes, implica habilitats, saber com; l’èxit i el fracàs són motius fonamentals del desenvolupament de la persona; l’avaluació experimenta el jo com a agent i valora la seva eficàcia. Tot aquest entramat va configurant l’autoestima.

El maneig de l’autoestima, del propi concepte, mai és senzill, mai està establert, ja que depèn del suport extern. En aquest sentit, J. P. Sartre deia *“l’infern són els altres”*. És per això que agència i estima són el nucli de la construcció del concepte del jo.

Epstein (1973) recull les **funcions de l’autoconcepte**. Aquestes són "optimitzar l’equilibri plaer/dolor de l’individu al llarg de la vida", "organitzar les dades de l’experiència" i contribuir al "manteniment de l’autoestima". Una altra funció, cognitiva, fou introduïda per Markus (1977), que defineix l’autoconcepte com un "conjunt d’autoesquemes (creences generals clares sobre un mateix) que organitzen les experiències passades i s’utilitzen per reconèixer i interpretar els estímuls rellevants de l’ambient social".

Pel que fa a l’**organització i dimensions de l’autoconcepte**, val a dir que són múltiples els autors que procuren definir aquests aspectes del terme tractat. Així, Staines (1958) analitza la seva estructura en termes de nivells, categories i dimensions. Quant als nivells, diferencia el nivell del Jo conegut, o el que l’individu percep que és ell mateix; el nivell de l’altre Jo, o el que els altres pensen d’ell; i el Jo ideal, o el que desitjarien ser. Les categories o aspectes de l’autoconcepte abracen característiques físiques, habilitats, trets, actituds, valors i fites. Les dimensions serien les direccions en què els subjectes poden variar, i comprenen autoconsciència, diferenciació, potència, integració, realisme, estabilitat, autoacceptació i certesa. Rosenberg (1973), en canvi, considera que l’autoconcepte és format per quatre àrees: contingut (parts), estructura (relacions entre les parts), dimensions (manera d’escriure les parts i el tot) i extensions del Jo (fronteres de l’objecte). Així mateix, per a McCall i Simons (1966), entre d’altres, els autoconceptes estan formats en part, per rols, identitats, etc.

Pel que fa a la **formació de l’autoconcepte**, sembla que segons els estudis de Laury i Joost (1967), seran factors contraindicats per a la formació del Jo: la superprotecció, la supressió de les emocions parentals, els conflictes familiars, la inducció de falses identitats, la

permissivitat. Contràriament, el caliu familiar, l'establiment de límits clarament definits i el tractament respectuós afavoreixen la formació adequada del Jo. Igualment, es parla dels "**altres significatius**", és a dir, aquells que tenen capacitat de donar o sostenir sensacions, ja siguin reforços positius o càstigs: pares, mestres, companys... Les respostes dels altres vers l'individu seran importants quant a la determinació de com l'individu es percebria a ell mateix; aquesta percepció influirà en el seu autoconcepte, el qual al mateix temps guiarà la conducta.

Erikson (1976) i Allport consideren l'existència de dos passos pel que fa a la formació de l'autoconcepte. Aquests seran: el desenvolupament del sentit de si mateix i la formació del sentiment d'identitat. En el primer, el nen pren sentit del si mateix corporal i de la imatge del si mateix; en la segona, sentiments de confiança bàsica, d'autonomia, d'iniciativa, etc. juguen un important paper. Aquí serà on els educadors jugaran un rol fonamental, ja que hauran de contribuir a la formació d'un autoconcepte clar, precís, diferenciat, valoratiu i equilibradament positiu.

***Evolució del concepte**

Cert nombre de conceptes en psicologia, generalment els adaptats a l'ús comú, són rics en significat *connotatiu*, però no són denotativament específics. El *self* és un d'aquests conceptes. El *self* és un concepte complex amb diverses fonts i diversitat de significats.

Podríem considerar que amb Plató s'inicia l'estudi del *self* entès com a ànima. Aristòtil, per la seva part, el s. III a.C., és el primer que fa una descripció sistemàtica de la naturalesa del jo. Però serà Sant Agustí el qui descriu el primer tret d'introspecció d'un *self* personal. Durant l'Edat Mitjana, la qüestió del coneixement del *self* va romandre en mans dels pocs pensadors que van subsistir en el buit cultural de l'època. Més tard, amb el renéixer cultural d'Europa del s. XVII, el concepte de *self* es reflectiria en el pensament de Descartes, Hobbes i Locke (Musitu i Román, 1982). Descartes (1637) amb la seva frase "penso, per tant existeixo" col·loca el seu "si mateix" com a base per poder parlar d'ell mateix. Hobbes en el seu *Leviatan* (1651) va aportar un codi ètic basat en l'interès del *self*. Allport (1954) va considerar aquesta doctrina com una herència de la psicologia social i de les doctrines modernes de l'autoestima. Però Hobbes no estava ja d'acord amb algunes nocions de Descartes. Conjuntament amb Locke, atribuïa un major èmfasi a l'experiència sensorial, fins al punt de considerar-la pròpiament el *self*; l'autoconcepte seria sempre les nostres sensacions i percepcions actuals.

Al s. XVIII, Hume (1740) va seguir l'argument de sentit basat en la identitat. En Condillac (1715-1780), l'autoconcepte no va ser només la suma de les percepcions de l'home, sinó que va incloure el que les unia. Posteriorment, Kant (1781) va introduir la distinció de

l'autoconcepte com a subjecte i objecte. El *self*, tractat per Locke i Hume, el va entendre com a unitat obtinguda per la síntesi: el *self* empíric. També el va considerar com a agent: el pur *ego*.

En la psicologia fisiològica del s. XIX l'essència de l'autoconcepte apareix en el substrat físic de la consciència (Musitu, 1982). Però seria W. James (1890) qui en el s. XIX semblaria les llavors que es van desenvolupar en l'estudi posterior del *self*. Les dades somàtiques proporcionaven les bases per al sentit de la identitat personal (Price-Williams, 1957). Identifica el *self* com l'agent de la consciència, així com també una important part del contingut de la consciència. Aquesta naturalesa dual del *self* com a objecte i com a procés està encara amb nosaltres i així és expressat en gran part de la literatura actual (Musitu, 1982).

Per a James (1890), el *self* de l'home és la suma total de tot allò que pugui anomenar-se seu. Considera també que el *self* empíric o "MI" està format per tres constituents: el *self* social o les opinions que els altres tenen d'ell; el *self* material o cos; el *self* espiritual, amb habilitats i trets dirigits pel propi *ego*, el JO.

Merleau-Ponty (1945) ha tractat l'aspecte subjecte-cos del *self*, posant l'èmfasi en la base física d'aquesta unitat en el paper que juga en la percepció i en la comunicació interpersonal. L'apropament fenomenològic va tenir un gran atractiu també per als gestaltistes. Köhler (1929), com Merleau-Ponty, va identificar el *self* experimentat i la percepció corporal.

Durant cinquanta anys, entre 1915 i 1965, el *self* fou marginat de la psicologia social psicològica. El rebuig de la consciència, per part del conductisme, com a concepte legítim en la psicologia, es va estendre també al *self* com a agent i com a objecte de la consciència. Absent de la psicologia social psicològica, l'estudi del *self* va romandre en altres camps; així, en la psicologia de la personalitat els estudis del *self* es van centrar en les discrepàncies entre el *self* ideal i el *self* real, i en els aspectes avaluatius del *self*. En la psicologia social sociològica, el *self* va romandre com un concepte clau en l'Interaccionisme simbòlic de l'escola de Chicago. (Oñate, 1989).

***Autoconcepte i educació**

Les expectatives dels educadors tenen una gran importància en el rendiment acadèmic i l'autoconcepte dels alumnes minoritaris. Quan es parla d'**expectatives** (Jordán, 1998), es fa referència a les creences que es formen els professors sobre la vàlua escolar d'uns alumnes determinats, és a dir, el que esperen de cada alumne quant a interès i capacitat acadèmica. En aquest sentit, les expectatives que s'acostumen a crear els professors respecte als infants

minoritaris (socialment desfavorits) són baixes, potser a causa de prejudicis previs, o també perquè es fixen molt en alguns dels seus trets poc valorats escolarment: llenguatge menys ric, motivació poc intel·lectual, etc. Aquestes percepcions poden ser encertades o errònies, però en tots dos casos hi ha una gran probabilitat que, a causa d'una sèrie de mecanismes psicosocials, influeixin tant en els alumnes afectats que funcionin com a profecies que tendeixen a autocomplir-se, en encomanar-se als alumnes afectats, que les interioritzen com un eco del pensament dels seus professors. El flux constant de missatges que els alumnes reben per part dels mestres, en els quals es barregen la indiferència i la crítica, acaba destruint l'autoconcepte d'aquests alumnes com a aprenents, fins al punt que dins seu es forma una actitud derrotista: "Jo no en sé, no puc, no serveixo per a les tasques escolars". Un cop s'ha sembrat aquesta llavor en les seves ments, els fruits amargs del desinterès i del fracàs escolar estan gairebé assegurats.

La importància de les expectatives rau, doncs, en la influència silenciosa d'unes creences que, elaborades en la ment del professor, es traslladen a la de l'alumne, activant o inhibint els seus processos d'aprenentatge, d'implicació i d'autoconcepte escolar. La conseqüència més sensata que es pot treure, doncs, és que els professionals de l'educació -no tan sols els docents- que treballen amb infants minoritaris i desfavorits socialment han de ser conscients de la influència de les seves expectatives sobre l'escolaritat d'aquest alumnat. Això hauria de comportar un procés responsable de reflexió sobre les pròpies expectatives, controlant-les i modificant-les, per tal d'utilitzar-les com a instruments personals pedagògics poderosos en relació amb aquest tipus d'alumnat.

L'escola és el lloc on el nen es troba per primer cop amb el criteri d'avaluació; l'escola judica el seu rendiment en termes d'èxit i fracàs i el nen respon autoavaluant-se; en aquesta autoavaluació es va configurant la seva autoimatge.

L'avaluació que el mestre fa influeix i condiciona la imatge que el nen es va formant en relació a les seves capacitats i possibilitats de seguir amb un cert èxit la seva escolaritat, a la vegada influeix en les expectatives que les altres persones significatives del seu entorn es creen en relació a ell. Així, es va formant la imatge (conèixer-se a si mateix) que influirà i condicionarà la seva personalitat. En aquest procés, els adults significatius del seu entorn tenen una influència decisiva.

En aquest sentit, en tota activitat educativa hi ha un aprenentatge afegit: formar-se una opinió sobre ell mateix que, acompanyada de l'opinió que els altres tenen d'ell, va construint l'autoconcepte (confiança en si mateix) i la seva vàlua (autoestima).

La construcció d'un autoconcepte positiu requereix que a l'escola l'infant tingui experiències en situacions que el permetin agafar confiança en les seves capacitats i que es vegi com un infant amb possibilitats, això dóna seguretat, element bàsic per atrevir-se a explorar nous móns i noves situacions.

De la interacció amb el mestre en dependrà que l'infant aprengui a veure's com a una persona amb recursos, amb capacitat per resoldre reptes, com interlocutor interessant o com a persona incompetent, poc hàbil i amb pocs recursos.

A aquells infants que han passat per experiències traumàtiques fruit de la història familiar, és important que l'escola els ajudi a construir/reconstruir la seva narració, la seva història de vida, valorant de manera positiva tots aquells elements diferencials que corren el risc de ser objecte de discriminació o burla. Cal entendre la importància que té el fet que l'infant es senti orgullós i reconciliat amb la seva narració. Hem de saber que un autoconcepte baix pot manifestar-se amb sentiments de culpa, a vegades amb vergonya, a voltes s'acompanya de depressions o bé d'ira desafiant. Al mestre li toca ser sensible a totes aquestes situacions; sabem que té una forta responsabilitat en la construcció de quelcom tan central com és l'autoconcepte.

Així mateix, Rogers (1982) va indicar la relació entre rendiment escolar i autoconcepte; malgrat tot, la naturalesa d'aquesta relació no és gens clara. L'autoconcepte es pot considerar tant el producte de l'experiència escolar (ja que l'infant arribarà a adoptar en si mateix les actituds que veu que els altres tenen respecte d'ell) com una causa de la naturalesa d'aquesta experiència (atès que les actituds poden determinar la conducta). La naturalesa causal entre les variables d'autoconcepte i les variables educatives és complexa.

Les recerques de naturalesa correlacional estableixen una relació positiva entre autoconcepte i consecució. Tanmateix, els investigadors no s'han posat d'acord sobre la direcció de la influència. Podem trobar, doncs, les propostes següents, sovint enfrontades: 1) L'autoconcepte determina el rendiment; 2) El rendiment és el que determina l'autoconcepte; 3) El rendiment i l'autoconcepte s'influeixen mútuament; 4) Tant l'autoconcepte com el rendiment poden estar determinats per un tercer grup de factors (característiques del professor, tipus d'ensenyament i d'escola, etc.).

Segons això, Brookover (1964) estableix "Una sèrie d'estudis longitudinals fidels al posicionament de l'interaccionisme simbòlic han permès afirmar que, encara que l'alumne percebi que els altres tenen un alt concepte d'ell, això constitueix una condició necessària i suficient perquè aquest alumne posseeixi un alt concepte de si mateix. Un alt autoconcepte serà

Semàntic

una condició necessària, però no suficient, per a la producció de nivells de consecució acadèmics elevats. Pràcticament cap nen o cap nena amb un autoconcepte acadèmic negatiu no obtindrà èxit acadèmic; en canvi, molts nens i nenes amb un autoconcepte positiu tindran nivells de consecució baixos." Altres autors, en canvi, desmenteixen aquests resultats. Segons Calsyn (1977), "...desmenteixen que els nivells de consecució dels alumnes tenen més influència sobre els seus autoconceptes que a l'inrevés. Les avaluacions percebudes dels altres (professors, pare i mare) estan en realitat determinades pels nivells de consecució acadèmica. De fet, suggereixen que l'autoconcepte d'habilitat i les avaluacions percebudes en els altres (sobretot adults) poden ser simplement maneres diferents de mesurar una mateixa cosa: l'avaluació de l'estudiant".

Finalment, Rogers (1982) considera que "Cal fer una quantitat de treball molt més gran perquè sigui possible comprendre adequadament les relacions mútues entre constructes connectats tan estretament com l'autoconcepte i la motivació de consecució. Tanmateix, també serà important la mesura en què aquests constructes s'elaboren en un context específicament educatiu".

***Família semàntica**

Autoimatge

Autoconsciència

Autoestima

Expectatives

Self

Rendiment escolar

Competència cultural

*Aproximació al concepte

En néixer, tots els éssers humans ens trobem immersos en col·lectius que tenen un seguit de creences, valors, principis, maneres de fer i de sentir. Al llarg del nostre desenvolupament com a persones i, encara més, com a membres d'aquests col·lectius som enculturitzats en els esmentats patrons que ens asseguren la convivència i la progressiva formació de la nostra identitat cultural.

Aquesta enculturació viscuda ens procura un conjunt de coneixements i patrons de percepció, pensament i acció, és a dir, un seguit de disposicions, capacitats i actituds que es refereixen a tots els elements culturals que caracteritzen el grup del qual formem part. És en aquest sentit que podem parlar de **competència cultural** en la cultura on estem immersos. Aquesta competència fa possible que ens puguem comunicar i entendre amb altres membres de la mateixa cultura, que compartim idees i sentiments similars, que valorem els fets i les altres cultures des d'un referent comú; uns valors i uns principis similars.

És cert, però, que tots els éssers humans, visquem on visquem, habitem en un món multicultural. En aquest sentit considerem, doncs, que al llarg de la nostra vida entrem en contacte i tenim accés a més d'una cultura. Per aquest motiu podem considerar, doncs, que anem desenvolupant **competències** en diverses cultures, aquelles que formen part de la nostra experiència directe. D'aquestes cultures només adquirim una part, aquella amb la qual realment entrem en contacte. La nostra visió personal de la cultura en qüestió o, amb el terme introduït per Goodenough, del **propiospecte**, és la totalitat d'aquestes parcialitats que conformen una visió privada, subjectiva del món i dels seus continguts, desenvolupada al llarg de la nostra història experiencial.

En aquest sentit serem multiculturals, serem competents en diverses cultures, de la mateixa manera que el fill d'un immigrant, després d'una curta estada al seu nou entorn d'acollida, desenvoluparà competències en la cultura del seu grup domèstic, en la cultura del grup ètnic al qual pertany, en la cultura dels diferents grups d'iguals en què pugui participar, en la cultura de l'aula i de l'escola... Aquest nen passarà a ser competent en moltes cultures, cadascuna d'elles amb diferent informació, amb què activament, i de manera col·lectiva i individual al mateix temps, construirà la seva pròpia versió del món que l'envolta, la seva pròpia versió dels diversos aspectes de la cultura, la seva "teoria-cultural personal" (Keesing, 1974), el seu propiospecte (Goodenough, 1981); una versió de la cultura que serà multicultural.

El desenvolupament de competències culturals, tant pel que fa a la cultura de la qual formem part com a aquelles amb les quals entrem en contacte, requereix una interacció intensa amb les persones que ja la posseeixen. Els agents encarregats, doncs, del progressiu desenvolupament de competències per part d'altri poden ser els propis familiars, els amics, els mestres, els companys d'aula... És a dir, tots aquells que formen part del nostre univers social i que ens defineixen com a éssers socials. Com a conseqüència, els entorns on es produeix la necessària interacció pel desenvolupament de dites competències poden ser molt diversos, no necessàriament reduir-se a l'escola. En aquest sentit, l'actitud de tots aquells que conformen el nostre entorn social és fonamental, com ho és la nostra actitud pròpia. L'existència de prejudicis, estereotips, comportaments racistes..., no contribuirà al desenvolupament de competències en aquella o aquella altra cultura "diferent" a la nostra. En canvi, el desig de diàleg, de comunicació, la valoració positiva que fem dels elements que la componen, seran el motor a l'hora de procurar expectatives positives necessàries per al desenvolupament de competències en aquella cultura.

Viure en entorns multiculturals i desenvolupar competències en diverses cultures, segons l'experiència de cadascú, no s'ha de confondre, però, amb el terme d'identificació social. La cultura desplegada per un individu en cada moment és quelcom que vindrà donat per la situació en concret. Cal distingir, doncs, entre les múltiples identitats que els individus tenen disponibles i les identitats socials primàries en un grup ètnic particular.

***Competència Cultural i Educació**

Per més que el concepte de competència cultural ha estat introduït al mercat per l'Antropologia, és a escola, com a lloc d'enculturació, si és vol de formació i difusió cultural, on l'aplicació del concepte té una significació més precisa; ja que es podria dir que la finalitat de l'escola és aconseguir que els alumnes adquireixin competència en la cultura que l'escola vol transmetre a través del currículum, en el sentit que siguin capaços no solament de conèixer-la sinó de saber utilitzar-la per resoldre problemes.

És especialment important reflexionar sobre la qüestió de la competència cultural en contextos de presència d'infants pertanyents a minories ètniques i culturals; en aquests casos l'escola té una extraordinària responsabilitat ja que ha de ser capaç d'instruir-los en l'ús competent dels mitjans que els permetin orientar-se en la cultura majoritària, començant per la competència lingüística i comunicativa, sabent prioritzar aquells elements que per a la nostra cultura tenen centralitat.

***Família semàntica**

Enculturació

Multiculturalitat

Agents socials

Identitat cultural

Conflicte intercultural

*Aproximació al concepte

El terme *conflicte* procedeix del llatí "*conflictus*", de "*confligere*", xocar. La realitat propera ens diu que el conflicte és quelcom negatiu, i l'associa a violència, perill i necessitat d'allunyar-lo o d'allunyar-se d'ell. Identifiquem el conflicte amb les seves conseqüències destructives i la nostra incapacitat per enfrontar-nos-hi de manera constructiva.

El "Diccionario de la Real Academia" identifica conflicte amb "dificultat, perill". Altres de recent publicació expliquen el seu significat com a "situació de difícil sortida", i com a antònim de pau. En aquest apartat, es definirà el conflicte intercultural com a aquell que es produeix en el si de les societats interculturals. L'ús d'aquest terme no implica que el fet de pertànyer a cultures diferents sigui el que provoca l'existència d'aquests conflictes. Contràriament, estem davant conflictes fonamentalment socials; conflictes que es produeixen entre persones de diferents cultures, no que aquesta pertinença diferencial sigui la causa que el provoca.

En Psicologia, Psicosociologia, Sociologia i en Pedagogia s'han desenvolupat diverses **teories** que procuren explicar el concepte de conflicte.

-La *Psicologia* estableix la possibilitat de conflicte dins i fora de la persona. En el primer cas, el conflicte és intrapersonal i suposa "una situació en la qual unes forces de magnituds iguals, actuen simultàniament en direccions oposades sobre la persona". En el segon cas és intrapersonal, és aquell que ocorre dins d'un grup. L'origen del conflicte pot tenir causes endògenes (psicoanalistes, psicofisiòlegs i etòlegs) o exògenes (conductistes). El tractament donat al conflicte dependrà en gran part de com se n'hagin explicat els orígens.

-La *Psicosociologia* situa el conflicte en el context de les interaccions entre l'individu i el sistema social. Es defineix el conflicte com a "situació en què unes actrius, bé persegueixen fites diferents, defensen valors contradictoris, tenen interessos oposats o diferents, o bé persegueixen simultàniament i competitivament la mateixa fita". Els treballs duts a terme en aquest camp aprofundeixen en els aspectes estructurals i afectius. Dins els aspectes estructurals han realitzat interessants estudis sobre el poder, tant qualitatiu com quantitatiu. En el marc dels aspectes afectius del conflicte s'ha estudiat la connexió existent entre els estereotips i les actituds, també el tipus de relacions que s'estableix entre els grups (cooperatives, competitives, interdependents, independents).

-La *Sociologia* defineix el conflicte des de tres corrents. Els *funcionalistes* expliquen el conflicte com una desviació de l'estat normal de les actituds i els comportaments humans, que pot ser eliminat i ha de ser-ho mitjançant l'educació i la formació. El conflicte és concebut com un estat primitiu de les relacions humanes, fruit del funcionament incorrecte del sistema social. Els *marxistes*, per la seva banda, defineixen el conflicte com a "situació en què coexisteixen, entre éssers humans, unes fites o uns valors inconciliables o exclusius uns d'altres". Es situa l'origen del conflicte en la desigualtat de poder. El conflicte té funcions socials positives que consisteixen a permetre que un sistema social no s'ossifiqui, que canviï i que reforcin els intercanvis i tots els processos de socialització. Des de la vessant *instrumental* s'estableix la idea d'estratègia i recerca d'una fita específica a la qual s'oposa la seva contrària; és l'anomenat "conflicte realista". Existeix també el "conflicte no realista o expressiu", que ve provocat per la necessitat de descarregar tensió i no s'orienta cap a la consecució d'uns resultats específics.

-La *Pedagogia* associa el conflicte a la disciplina i als problemes de conducta. Davant aquests problemes, molts han estat els treballs encaminats a millorar les relacions intragrups i a mantenir la pau en el grup. Crear millor ambient en els grups és, en si mateix, positiu, el problema es troba en el fet que tendeix a ser una finalitat o un mitjà per aconseguir que el grup obeeixi i sigui més manejable. Davant d'aquest corrent existeixen les que consideren que treballar la creació de grup i les habilitats grupals tals com la confiança, la cooperació, la comunicació, etc., és necessari però no suficient. Millorar la dinàmica del grup ha de ser utilitzat com a plataforma per fer aflorar les injustícies tant dins del grup com fora. Així mateix, els conflictes han estat treballats des dels moviments d'Educació per la Pau en diversos moments i modes; les seves propostes tenen encara una gran vigència.

Des del Col·lectiu Amani (1996), s'entén per conflicte una situació d'incompatibilitat de fites, o com a mínim la percepció que aquestes són incompatibles, la qual cosa ocorre en l'àmbit intrapersonal, interpersonal o intergrup. Un conflicte té causes, desenvolupament i conseqüències; per tant cal parlar sobre el procés del conflicte. Tampoc és quelcom aïllat sinó que, normalment, està relacionat amb altres. La seva existència és una conseqüència de la diversitat de possibilitats de l'ésser humà i, des d'aquí, el conflicte és promotor del canvi personal i social. Sense diversitat no hi ha conflictes. El conflicte, per al Col·lectiu, no és antagònic a la pau, com el definien al diccionari, sinó més aviat el camí per assolir-la. La Pau és el procés dinàmic que descobreix i denuncia la violència, directa i estructural, que cerca reduir aquesta al mínim i arribar al màxim nivell de justícia. I és a partir de la regulació creativa i constructiva dels conflictes com podem aconseguir-la. Parlar de "resolució de conflictes" no és perseguir l'objectiu d'eliminar el conflicte, sinó transformar-lo i fer-lo evolucionar cap a formes més constructives. Igualment, distingeixen entre "conflicte obert o manifest" i "conflicte ocult o latent". El primer és aquell en el qual les parts involucrades són conscients de la situació i

actuen d'alguna manera des d'aquesta consciència. El segon és aquell en el qual les persones o parts implicades no són conscients de la situació conflictiva.

Continuant amb aquests autors, els conflictes tenen unes causes profundes i unes causes properes, de les quals *totes les persones som responsables*. Pel que fa a les causes profundes, la nostra responsabilitat ens ve pel fet de ser ciutadans d'un món interdependent i com a tals corresponsables del que hi passi. Pel que fa a les causes immediates, formem part d'aquesta societat, i és en ella on s'està produint el retrobament entre persones de diferents cultures. Igualment, si partim de la responsabilitat de tots en els conflictes interculturals, trobarem diversos **protagonistes** importants. Unes són les *minories ètniques*, gràcies a les quals podem parlar d'interculturalitat; acostumen a ser la part oprimida dels conflictes. Uns altres són els membres de la *societat autòctona*, els quals poden pertànyer a la minoria que es declara racista, a la minoria que es mobilitza en solidaritat amb els col·lectius d'immigrants i gitanos o a un ampli sector de la població que no té una postura activa favorable al racisme ni al compromís solidari. Dins la nostra societat existeixen altres institucions que també són protagonistes del conflicte multicultural: els *mitjans de comunicació* i els *poders públics*. Els primers, sigui premsa, ràdio o televisió, tendeixen a subratllar les notícies sensacionalistes en què apareixen persones immigrants o gitanes com a provocadores o víctimes d'algun delictes. Pel que fa als poders públics, trobem diversos nivells d'actuació. En el govern central, únicament existeixen mesures policials i econòmiques quant a la immigració. En alguns governs, però, observem una implicació en la promoció de mesures socials tímida, tot i que interessant.

Podem considerar que el conflicte, present al llarg de tota la història del gènere humà, obeeix, doncs, a diferents casuístiques:

- La percepció de l'alteritat (conflictes de base psicològica); la diversitat és inquietant, la percepció del fet que és possible ser d'una altra manera –quan aquesta diversitat supera el llindar crític de tolerància- provoca rebuig i apareix el conflicte.
- Raons territorials i de poder; constitueixen la base de quasi tots els conflictes històrics, sigui per disputes econòmiques o ètniques (llengua, religió, costums,...).
- Modernament s'han afegit els derivats de la conservació medioambiental; els problemes demogràfics i de pauperització d'amples capes de població, fet que provoca desplaçaments i noves acomodacions, configurant un món on la diferència és la norma i on l'alteritat sovint està envoltada de conflicte (*xoc cultural*).

En les situacions de *xoc cultural*, cada vegada més freqüents, cal recordar, com assenyala T. San Román (2001), que les cultures són permeables i canviants i no són

internament homogènies; això explica que determinats **fets culturals** puguin ser contradictoris i canviants. És per aquesta raó que quan individus de cultures diferents entren en contacte, s'evidencia que determinats fets de les seves respectives cultures poden ser incompatibles, per tant, objecte de fricció i conflicte, però altres poden ser coincidents, alguns compatibles i alguns altres complementaris. El més important és ser capaç d'analitzar, ja que és a partir del reconeixement de les coincidències, complementarietats i dissidències que es fa possible negociar i, en conseqüència, regular la situació conflictiva.

Com diu N. Postman (2000/115) *“és quan aprenem coses sobre la diferència que perdem la por i ens tornem més valents i quan aprenem coses sobre el que tenim en comú ens tornem més optimistes”*. Per això, proposa:

- Reconèixer l'existència de l'altre.
- Examinar-nos a nosaltres mateixos per veure fins a quin punt ens assemblem a ells.
- Trobar elements de la seva cultura en els quals estiguem d'acord incondicionalment.

Aquest procés ha de permetre passar de situacions de mera **coexistència** –coincidència en el temps de diferents col·lectius- a una situació de **convivència** –implica la participació en un projecte comú, la possibilitat de mantenir relacions positives amb l'altre.

En situacions de coexistència és freqüent que es donin processos d'**Acomodació**, terme emprat sobretot pels sociòlegs. Prové del camp de la psicologia experimental; es refereix a la modificació de la conducta dels individus per tal d'acomplir les expectatives del món extern. En el camp de les relacions multiètniques l'acomodació és el procés pel qual un individu s'adapta a situacions de conflicte sense resoldre els problemes bàsics que el plantegen i sense canviar les estructures de desigualtat que normalment els acompanyen. Apareix quan el grau d'interès per la convivència no és el mateix per a tots els grups.

La convivència és una construcció complexa que es fonamenta en la **comunicació**, *“comunicar –com diu O. Jay (2000)- no és fàcil, ni natural, exigeix esforç, demana temps i adonar-nos que no ens entenem perquè no utilitzem el mateix vocabulari, ni tenim les mateixes referències. És per això que la comunicació és una conquesta sempre fràgil”*, entrar en conflicte és fàcil.

Construir la convivència demana desenvolupar la cultura de la col·laboració (tolerància, normes comunes,...) que no significa l'eliminació total de conflicte, ja que el desacord i el

conflicte no solament no són inevitables, sinó que són fonamentals per a l'èxit de qualsevol canvi.

Com més obert és el context, més expectatives de coneixement i d'acció genera, però a la vegada fa augmentar la indefinició, la incertesa, la desorganització i el caos. Incertesa, fracàs i conflicte són companys inevitables de tot procés d'aprenentatge i de canvi, procés que implica en primer terme la capacitat de verbalitzar la situació, es diu assumir-la, després caldrà el contrast cognitiu en un clima afectiu que generi confiança i faciliti la trobada de **mecanismes de regulació** que possibilitin la gestió i la resolució pacífica del conflicte.

Capítol a part mereix l'ús de la violència per resoldre conflictes; quan afecten col·lectius nombrosos parlem de guerres, mentre que parlem de violència per referenciar les pràctiques de solució traumàtiques en l'àmbit interpersonal. L. Rojas Marcos (1995/25) parla de les agressions i els mecanismes de justificació: *“la nostra cultura ha construït una sèrie de tradicions per justificar l'agressió humana, per exemple la glorificació de la competitivitat o el principi diferenciador dels altres”* que justifica la marginació de grups considerats “diferents”. Tots aquests són mecanismes que permeten justificar diferents tipus de violència per resoldre situacions en què es produeix una divergència d'interessos.

En els casos d'agressió i violència es recomanen programes de prevenció que passen per desenvolupar i estimular valors com la compassió, la tolerància, l'autocrítica... Tenen com a finalitat canviar la manera de veure'ns i de tractar-nos els uns als altres.

T. Gurr (1996), a partir d'un estudi sobre els conflictes produïts en els darrers 50 anys, estableix una tipificació en dos gran blocs:

- Conflictes de **nacionalitat** i conflictes de **minories**, en cada un dels grups estableix diferents categories:

1. **Conflictes de nacionalitat:**

-Etnonacionalistes: es donen entre pobles grans, concentrats en un territori amb un cert grau d'autogovern. Els conflictes apareixen quan afloren els sentiments i interessos separatistes (p. ex. País Basc, Irlanda del Nord).

-Indígenes: descendents dels primers habitants d'una regió que va ser conquerida; viuen en reserves perifèriques amb una economia de subsistència. Tenen una cultura diferent del grup dominant, viuen en situació de coexistència. Els conflictes sorgeixen en reclamar drets diferencials, per exemple, els indis americans.

2. **Conflictes de minories:**

-Etnoclasa: són pobles ètnicament i culturalment diferenciats, generalment descendents d'immigrants o esclaus. Habitualment pertanyen a segments socials baixos, per exemple, els afroamericans als Estats Units.

-Sectes militants: comunitats centrades en la defensa de les seves creences religioses o rituals. Per exemple, l'església de la Cinesiologia, Hare-Christna,...

-Comunitats en competència: grups, clans..., que viuen en societats heterogènies s'organitzen per tenir accés a quotes de poder. Per exemple, grups feministes.

Tots aquests grups poden entrar en situacions conflictives amb el grup dominant, per reconeixement dels seus drets.

***Evolució del concepte**

Segons Malgesini i Giménez (2000), els conflictes han acompanyat sempre el gènere humà i, per tant, existeixen on hi hagi persones que es comuniquin entre elles.

Vivim en un món complex. Els fenòmens socials es succeeixen amb rapidesa i plantegen nous reptes als quals les societats han d'oferir respostes. L'Europa de finals de segle n'és un bon exponent. Assistim al retorn dels nacionalismes, els antics Estats es divideixen en països independents que reclamen la seva identitat cultural. Augmenta la consciència de la identitat ètnica, l'especificitat, l'homogeneïtat interna enfront l'exterior. Juntament amb aquest fenomen diferenciador podem observar que les diverses societats són cada vegada més pluriètniques, més pluriculturals. Els moviments migratoris han situat en un mateix espai persones de molts diferents orígens culturals i han provocat d'aquesta manera l'aparició de societats multiculturals.

Aquests dos fenòmens, l'augment de la consciència ètnica i la multiculturalitat estan produint tensions en el vell continent. Tensions no només produïdes per les diferències culturals, sinó també per aspectes econòmics, polítics i ideològics. Fa uns anys que sentim notícies relatives als conflictes que es plantegen entre la societat majoritària i els diferents col·lectius d'immigrants, tal com durant dècades ve plantejant-se amb la població gitana. Recentment s'han posat de moda paraules com racisme i xenofòbia.

En les nostres societats, com més van més interculturals, trobem diversos elements que han anat conformant la font dels diversos conflictes existents, tals com: es troben en un mateix espai persones i grups que es desconeixen o tenen un coneixement molt estereotipat i esbiaixat; hi conflueixen diverses cultures, és a dir, persones amb diverses maneres d'entendre la realitat i relacionar-se amb ella; grups o necessitats comuns, en lloc d'unir-se per aconseguir-les, hi competeixen (recursos econòmics, mitjans de subsistència...); es troben grups de persones amb diferent poder i oportunitats d'accés a aquest poder...

***Conflicte intercultural i educació**

L'escola com a escenari de socialització, lloc de trobada amb el grup d'iguals, és per definició un espai de confrontació, on l'infant ha d'individualitzar-se de la massa i fer-se un espai identitari.

La vida social de l'aula és el relat de la confrontació per conquerir aquest espai propi; aquesta narració presenta diferents graus d'intensitat conflictiva que expliquen la configuració de subgrups, aliances i repel·lències, més o menys declarades, que marquen el clima de l'aula i tenen una gran repercussió en l'autoconcepte i, en bona mesura, condicionen l'èxit i el fracàs escolar.

En aquest escenari, les normes són intents reguladors dels conflictes que poden aparèixer en al vida formal de l'aula, mentre que la vida subterrània es regula sobre la base de regles no escrites que referencien el poder dels grups dominants. En aquest context, la capacitat de cercar estratègies de supervivència és fonamental per a aquells individus que no formen part dels grups de poder.

L'escola com a escenari del xoc cultural entre la cultura de referència familiar i comunitària i la cultura majoritària i oficial, per als estudiants pertanyents a minories ètniques i culturals ha estat un tema àmpliament estudiat per Banks, J., McGee (1988), Spindler, G. (1993), Wolcott, H. F. (1993) entre d'altres.

Les conclusions d'aquests estudis poden sintetitzar-se dient que els estudiants de les minories no se senten integrats a l'escola, en part perquè experimenten un xoc cultural i en part per la discontinuïtat que troben entre l'escola i la cultura de la seva comunitat.

El currículum centralitzat margina la seva cultura, no reflecteix els seus somnis, esperances i expectatives; exerceix un efecte negatiu en reforçar un fals sentiment de

superioritat i dóna una visió equivocada de les seves relacions amb d'altres grups, a la vegada que els nega la possibilitat de beneficiar-se del coneixement, les expectatives i els resultats que poden aportar l'estudi d'altres cultures; nega la possibilitat de veure la pròpia cultura des de la perspectiva de les altres. Des d'aquesta perspectiva, el currículum centralitzat no ofereix la possibilitat de comprendre com es relacionen i com interactuen els diferents grups.

En aquesta línia, resulta molt suggeridor el paradigma d'anàlisi utilitzat per Wolcott, H. F. (1993) en considerar mestres i alumnes pertanyents a cultures enemigues i entendre l'aula com un camp de confrontació; el mestre, presoner en la ciutadella de la seva cultura, sense possibilitat de permeabilitzar la relació.

Educar per ser competents en la regulació de conflictes equival a un plantejament educatiu més obert que repensi les propostes curriculars i les estratègies didàctiques, en un treball enfocat cap a una cultura de la col·laboració capaç de generar sentiments de seguretat i confiança en si mateix i en els altres.

La manera d'abordar aquesta mena de conflictes a l'escola, segons Jordán (1998), d'una manera constructiva i enriquidora, comença pel fet que el mestre consideri que els conflictes són ocasions per formar els seus alumnes, en comptes de percebre'ls com a problemes que ha de resoldre immediatament. Un cop assegurada aquesta actitud dels educadors, els passos lògics a seguir per resoldre qualsevol conflicte són sis.

El primer dels passos és la *discussió oberta*. Aquesta consisteix a aprofitar una assemblea de classe, en la qual l'atmosfera és més relaxada, a fi de fer més fàcil l'expressió dels diversos punts de vista. En una fase prèvia els professors poden comentar els incidents del conflicte amb els implicats, sempre amb una actitud positiva i desdramatitzadora. Segon, *animar els alumnes*. Després de recollir la informació bàsica, els professors han d'encoratjar els alumnes a proposar totes les solucions que se'ls acudeixin, i fer que les apuntin a la pissarra. Tercer, *valorar els pros i els contres de cada solució*. Naturalment, aquí el paper del professor ha de ser tan neutral com es pugui, ja que la seva funció principal és ajudar els alumnes a pensar per ells mateixos. Quart, *decidir quines possibilitats són més adequades*. La decisió l'han de prendre els alumnes, que també han de saber veure si es poden dur a la pràctica amb èxit, de manera que se sentin més compromesos a complir les seves decisions. Cinquè, *pensar com es fan realitat les solucions triades*. Es pot dur a terme en dos plans; d'una banda, el conjunt de l'alumnat ha de concretar les decisions a força de consignes operatives; d'altra banda, els més implicats en el conflicte han de dialogar entre ells i amb el professor, i també han d'arribar a

Semàntic

acords pràctics. Finalment, el sisè pas seria *avaluar les solucions*, avaluar de manera contínua com i en quin grau es compleixen les solucions que s'han proposat.

En definitiva, el que importa és comprendre els processos de resolució de conflictes com a essencialment educatius, més que no pas com a pal·liatius, ja que, sense aquesta formació, els alumnes no sabran afrontar els conflictes in comptables que els oferirà la vida quan no tinguin cap agent educatiu al costat.

L'educació a partir de conflictes prepara per resoldre'ls abans que es produeixin. Una de les més interessants d'aquesta pedagogia preventiva és l'aprenentatge substitutiu per mitjà de models que han sabut afrontar d'una manera positiva i pacífica diversos problemes ètnics i culturals. Entre aquests models destaquen Gandhi, Luther King i Mandela.

***Família semàntica**

Xoc cultural

Confrontació

Negociació

Acomodació

Adaptació

Cultura

*Aproximació al concepte

Etimològicament, el terme cultura procedeix del llatí *cultus/colere*, que significa "conreu/culte".

A mesura que l'antropologia s'ha anat desenvolupant com a ciència, ha incorporat diversos aspectes a la definició d'aquest terme i n'ha variat la perspectiva d'acord amb les exigències de cada corrent. Així, alguns insisteixen en la *historicitat de la cultura*, la qual, a més, constaria d'uns elements explícits (palesos per a tots i expressats en el llenguatge), uns altres d'implícits (dels quals no són conscients els membres de la societat que en participa) i uns altres de desviants o anòmics (no corresponents a la cultura majoritària); per a Melville Jean Herskovits, qualsevol cultura, reflex d'una pluralitat d'aspectes, té un caràcter estructural, varia tant en el temps com en l'espai, tot i que manifesta també regularitats que en possibiliten la continuació i la transmissió, i és l'instrument a través del qual l'individu s'adapta al seu medi. Representant destacat del corrent antropològic funcionalista, Bronislaw Kasper Malinowski defineix la cultura com a complex d'utensilis i béns de consum, com a tot orgànic que regula els grups socials i com a conjunt d'idees, creences, arts, etc., que permeten l'home afrontar els problemes amb què es troba. Kroeber ha definit la cultura com a una "abstracció de la conducta", en el sentit que existeixen certes "configuracions" o "models" d'aquesta que no depenen dels individus considerats com a tals, però que determinen la part més essencial del seu comportament. Segons L&A. White, en canvi, allò que caracteritza la cultura no són els comportaments ni els estris, sinó la transformació d'aquests elements en símbols i la seva integració en una relació simbòlica dels uns amb els altres. I, així, podríem anar citant autors que han contribuït a ampliar o modificar el concepte del fenomen cultural, el qual esdevé més complex a mesura que s'integra en la civilització industrial moderna. La pluralitat de funcions socials i la multiplicitat de relacions que hi són establertes, com també el fet del macrourbanisme, fan impossible qualsevol simplificació a l'hora de definir i diferenciar una cultura en relació amb altres. A més, com acabem de comprovar, cada autor s'ha fixat més en uns continguts culturals que en d'altres, continguts que són molt complexos i variats.

G. Malgesini i C. Giménez (2000) assenyalen sis *característiques* de la cultura:

- És una conducta apresada, per tant, parlar de cultura és parlar d'aprenentatge.
- És una forma d'interpretació de la realitat (són idees, creences, valors); la cultura dóna sentit a la realitat.

Semàntic

-La cultura és simbòlica, es transmet a través de símbols; els símbols són arbitraris, són convenis canviants i molt flexibles que es combinen per produir missatges complexos i abstractes.

- La cultura està estructurada, pautada i integrada.

- La cultura és compartida diferencialment, no és un atribut de l'individu per se, sinó com a membre d'un grup. Cada grup o subgrup de la societat viu la cultura de forma diferenciada i li dóna un to particular.

- La cultura és un dispositiu d'adaptació; ha sorgit i es manté com a resposta als desafiaments del medi natural. Seguint una seqüència estudiada pels antropòlegs Plog i Bates: desafiament - recerca de respostes enginyoses (en principi minoritàries i refusades) a poc a poc es consoliden com a bones - la seva pràctica es generalitza i són compartides - es transmeten a la següent generació - es converteixen en productes culturals - comença la recerca de noves solucions.

Per altra banda, es considera que la cultura té dues *funcions*: una és la funció ontològica, ja que permet a l'individu significar-se davant els altres. L'altra és la funció instrumental, és a dir, facilita l'adaptació a nous entorns produint comportaments i actituds.

Com assenyala M. Abdallah-Pretceille (2001), en les societats tradicionals prima el sentit ontològic: identitat i cultura van estretament relacionades per les característiques antropològiques de la tradició. En canvi, en les societats modernes la funció instrumental o pragmàtica és la més desenvolupada com a resposta a les necessitats de l'entorn: augment dels contactes, canvis ràpids, complexitat creixent,..., cosa que dóna lloc a noves formes de cultura, préstecs, mestissatges, etc. Les cultures estan en confluència.

***Evolució del concepte**

Durant molt de temps, la cultura es va referenciar a una acció sobre la terra. Posteriorment adquireix un sentit metafòric: l'adjectiu conreats/cultes passa a referir-se al món de les persones, col·lectius o països i es diferencia l'alta cultura de la cultura popular. Mentre que aquesta té un contingut folklòric, l'alta cultura s'identifica amb alguns aspectes expressius relatius a l'Art (música, literatura, pintura,...). Aquesta noció de cultura, tal com explica R. Steiner (1992), que esdevé sinònim d'elitisme, es remunta al s. XVII, referencia un públic lletrat capaç d'entendre la polisèmia dels textos on es despleguin nivells simultanis de significació. Des d'aquest punt de vista, la cultura és un **estil de vida**. A. Giddens (1997) defineix l'estil de vida com "*un conjunt de pràctiques més o menys integrades que un individu adopta, no per satisfer les seves necessitats utilitàries, sinó perquè dóna forma material a una crònica concreta de la identitat del jo*". Són pràctiques fetes de rutines presents en els hàbits de vestir, menjar, actuar i

tractar, trobada en els altres; són decisions referents, no solament a com actuar, sinó a qui ser. Les variacions d'estils de vida entre grups són atributs d'estratificació social, elements estructurants; estan referits tant per la pressió del grup com per models de rol econòmic.

El Romanticisme impulsa un concepte de cultura alternatiu al de civilització. Un exemple clàssic és la definició de Tylor (1860): "*la cultura es un todo complejo que incluye los conocimientos, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y cualquier otro hábito y capacidad adquiridos por el hombre en cuanto miembro de la sociedad*".

Avui, aquests dos conceptes, cultura i civilització, es diferencien; mentre que per cultura s'entén una realitat universal, parlar de civilització equival a referir-se a una fase de l'evolució sociocultural.

Continua essent certa la tendència general, en parlar de cultura, de fer-ne lectures reduccionistes, tal com assenyalen P. Soto i S. Tovias (2001), que porten a identificar cultura amb alguns aspectes expressius, o amb alguna característica cultural, com ara la llengua, o la veuen com un conjunt de normes, institucions, significats i valors expressats en les pràctiques i els comportaments recurrents d'un grup humà. Les aportacions a aquest discurs de l'Antropologia i a Sociologia han contribuït a elaborar una lectura complexa i oberta de cultura, posant l'èmfasi en els aspectes dinàmics, canviants, en les discontinuïtats i les diversitats de les cultures.

Així, per J. Banks i Bullivant (1988) és un programa compartit, un programa del grup per sobreviure i adaptar-se a l'entorn; el conformen coneixements, idees i instruments que permeten al grup sobreviure. Però l'essència de la cultura no són els objectius instrumentals o altres elements culturals tangibles, sinó com els membres del grup els interpreten, els usen i els perceben. Els valors, símbols, interpretacions i perspectives que distingeixen un poble d'un altre, no els objectes materials.

Seguint aquests autors, la major part de la cultura està constituïda per tots els costums i regles que faciliten les diferents escales d'interacció no conflictiva. En aquest sentit, la cultura inclou:

- Coneixements tradicionals sobre les sortides als conflictes i problemes de supervivència que el grup no ha aportat en el passat.
- Coneixements graduals i idees que s'han acumulat, a més de com el grup afronta nous problemes i desenvolupa l'anticipació a futurs problemes.

El programa cultural d'un grup no és mai estàtic, es desenvolupa a partir de noves pressions adaptatives, per exemple en situacions d'immigració.

En la mateixa direcció, S. Carrasco (1997) assenyala que cada cultura s'ha d'interpretar com una resposta global d'ordre enfront al caos, resposta que és complexa i canviant. Totes les cultures organitzen l'obtenció de recursos, la producció, la distribució, el consum, les xarxes de cooperació, el poder i l'autoritat i articulen explicacions davant dels fenòmens d'ordre natural i desconeguts. L'individu, per esdevenir subjecte cultural ha d'aprendre aquesta organització del seu grup de referència, interactuant amb els diferents agents (nucli enculturador primari).

Les aportacions a la comprensió de la cultura des de la Sociologia focalitzen els aspectes comunicatius, interactius, com a fonaments de la vida comunitària. Hem seleccionat les aportacions d'Oliver Jay (2000) i N. Postman (1991 i 2000).

Per a Jay, sense cultura comuna no hi ha comunicació (entesa com el desig de comprendre i compartir). Parla de la importància de les dimensions culturals de la comunicació: el cos, el gest, la paraula, la mirada, l'emoció, el tacte. Són les subtileses de la cultura que és imprescindible conèixer.

Postman desenvolupa la teoria de la cultura producte de la llengua i com és recreada per cada mitjà de comunicació. Cada un possibilita una forma única de discurs, estimula algunes funcions de l'intel·lecte i crea noves formes d'expressió i estils d'aprenentatge diversos. Així, la cultura oral atribueix un gran valor a la capacitat de memoritzar, la ment humana opera com una biblioteca ambulat, l'oblit pot ser un perill per a la comunitat. En la cultura impresa, memoritzar és funcionalment irrellevant i l'alfabet crea una nova forma de coneixement, porta una revolució perceptiva, un desplaçament de l'orella a l'ull. La paraula impresa recrea el passat en el present, possibilita una conversa amb ningú i tothom alhora. La lectura és una activitat essencialment racional, la tipografia fonamenta la idea moderna d'individualitat, però destrueix el sentit medieval de comunitat alliberant l'individu del domini de l'immediat i l'oral.

Avui assistim al desplaçament de l'escriptura cap a la imatge; l'exponent més universal és la televisió, la qual porta a l'aparició de la cultura de l'espectacle (entreteniment), consum i frivolització.

***Cultura i Educació**

Parlar de cultura i Educació institucional és moure's en dos registres, l'un més general que recull el debat del contingut que cal ensenyar, en definitiva el currículum "nacional", entenent com a tal el programa oficial, que pretesament defineix els nuclis fonamentals estructurats en diferents àrees de coneixement, que tots els alumnes han d'aprendre i totes les escoles han d'ensenyar.

De l'altre particular, privat de cada centre, en podríem dir el projecte implícit, el currículum ocult de cada escola, entesa com a institució amb cultura pròpia que cal que l'alumne descobreixi per poder-se integrar sense problemes i tenir èxit acadèmic.

L'autèntic problema radica en el fet que cap cultura no és homogènia, cada grup té una subcultura, com més allunyada és aquesta de la cultura escolar més dificultat li plantejarà a l'infant el seu domini. Aquest és sens dubte un dels grans problemes de l'educació perquè suposa d'entrada parlar de desigualtats entre infants, d'handicaps per a alguns. Si el col·lectiu docent de cada centre no reflexiona sobre aquesta qüestió es poden viure situacions no de diversitat sinó d'autèntica desigualtat que afectaran de manera molt especial no solament els infants procedents de col·lectius ètnics i culturals minoritaris sinó també els infants d'entorns pobres culturalment o homogeneïtzats.

***Família semàntica**

Desculturació

Enculturació

Socialització

Desculturació

*Aproximació al concepte

Amb el terme **desculturació** es defineix la pèrdua de la cultura tradicional d'un poble o societat en assimilar o adquirir una altra cultura. Així, doncs, fer referència a aquest fenomen implica necessàriament parlar de *contacte intercultural*, d'*assimilació*, de *multiculturalisme*, d'*interculturalisme* i d'*identitat cultural*.

El concepte pot entendre's com un efecte pervers del procés d'aculturació (modificació que pateix una cultura en contacte continuat amb una altra). Es caracteritza per la pèrdua i destrucció de les formes de vida pròpies i d'un progressiu deteriorament del grup ètnic que acaba pertanyent als que no tenen classe. La desculturació és també sinònim d'anòmia, procés de desarrelament i desestructuració.

La nostra societat és definida com una societat complexa, és a dir, com el producte de la combinació jeràrquica d'agregats humans que se situen de manera desigual en les relacions de producció i en el seu accés als béns socials, però que, a més, exhibeixen, construeixen i viuen des de concepcions particulars del món i maneres d'interactuar-hi. Per definició, per tant, totes les societats complexes són societats multiculturals. I és en el context d'aquestes societats on es produeixen els contactes entre cultures diferents, la qual cosa amaga una riquesa potencial en reconèixer les especificitats pròpies de cada cultura i la possibilitat de "compartir" i d'"enriquir-se" conjuntament. Habitualment, però, les relacions entre les majories autòctones i les minories d'immigrants són relacions de dominació. Tal com ha assenyalat L. Abad •, mentre que les majories justifiquen les seves pràctiques d'exclusió amb dos arguments aparentment oposats (exigència d'una perfecta assimilació-dret de les minories a romandre en la diferència), les minories responen a la seva marginació bé amb una progressiva **desculturació**, per la qual van abandonant els trets característics de la seva identitat cultural, bé amb un esforç de superintegració impossible.

Així, les causes de la *desculturació* poden trobar-se en dos fets:

- El desprestigi cultural del grup de referència, quan la societat majoritària (que controla els recursos i domina els continguts culturals de comunicació: llengua i codis) dóna una imatge

desvaloritzada de la cultura del grup minoritari. En aquesta situació, el procés de socialització dels membres d'aquest grup pot quedar identitàriament desestructurat (no oblidem que el primer aprenentatge de la socialització és la imitació de models, és a dir, la identificació), fet que porta al trencament i al desarrelament.

- La mundialització, la visió d'un planeta homogeni (tal com el difonen els més influents analistes de màrqueting, com Th. Levitt) unificat pels vincles del consum on tots els individus tenen les mateixes necessitats i el mercat les satisfà; però en aquest món igual les possibilitats d'accés al consum creen diferències i desigualtats, marquen estils de vida que expressen i reafirmen posicions de prestigi o de subordinació.

La conjunció d'aquests dos elements pot conduir a segments significatius de la població, a l'anomització i a la desculturació, en definitiva, a la inadaptació social i a la marginalitat que, com assenyala J. Valverde (1996), respon a un problema de comunicació trencada, distorsionada o inexistent, és la conseqüència d'una absència d'esperança. Té com a resultat l'exclusió, passar a la categoria de negat.

A Catalunya, superat el discurs que creia que calia emprendre tot un seguit d'actuacions per tal que els immigrants abandonessin tots aquells trets que els distingien i els dificultaven la plena incorporació, és a dir, que creia que calia assimilar-se, ara la tendència és parlar de multiculturalisme. Es tracta d'afavorir la convivència a partir de la diversitat i, per tant, de rebutjar la possibilitat de desenvolupar cultures separades i incontaminades. Parlem, doncs, de mestissatge i de diferència, més concretament, d'interculturalitat. L'accent es desplaça de la comunicació entesa com a simple intercanvi de missatges a considerar-la com a constructora d'un sentit compartit. Només una comunicació intercultural pot bandejar els prejudicis i fer que nosaltres ja no ens considerem el punt de referència únic que obliga els nostres interlocutors a assimilar-se'ns; abandonem postures etnocèntriques. Cal que aprenguem a respectar-nos bàsicament perquè som diferents, no perquè som iguals i cal entendre les diverses maneres de concebre la realitat com a font d'enriquiment i intercanvi constant.

Cercar la homogeneïtat cultural a través de l'assimilació, no només crea identitats personals confoses sinó que suposa un empobriment cultural d'aquelles cultures que en podrien resultar mútuament molt enriquides.

* "La educación intercultural como propuesta de integración", a *Inmigración, Pluralismo y Tolerancia*. Popular-Jóvenes contra la Intolerancia, Madrid, 1993, pàgines 31-39.

***Desculturació i Educació**

El paper de l'escola en aquest tema és clau, es pot entendre de molt diverses maneres, des d'un autèntic exercici d'ensenyament intercultural que comporta la revisió del currículum i la inclusió dels codis culturals dels grups minoritaris, situació de molt difícil plantejament, o més possibilitats d'oferir mirades diferents i complementàries dels temes treballats que recullin les tradicions i les diferents sensibilitats. Un camí que cal començar a recórrer no només perquè uns enriqueixin culturalment a tots i ens fa més savis i millors, sinó també per coherència amb el discurs de la igualtat.

Mentrestant, ens andamiam per poder fer aquest camí amb èxit. És urgent revisar les actituds, l'escola, el mestre, ha de ser molt curós en el sentit de no devaluar les altres cultures, tots i cada un dels infants s'han de sentir respectats en la seva diversitat, han de saber que la seva cultura familiar, que ha de ser una de les seves moltes pertinences que ha d'anar adquirint, és un tresor valuós, que recull el més reeixit de la història dels seus avantpassats, i com a tal mereix el respecte i l'interès dels altres.

Tot això que, fonamentalment, demana sensibilitat, no ha d'impedir veure clar que les famílies pertanyents a cultures minoritàries demanen a l'escola que doni als seus fills competència per saber-se moure en la cultura majoritària tot respectant les seves pertinences. Aquest exercici, d'ensenyar els nuclis i les codis de la cultura majoritària, no pot entendre's com un exercici de desculturació. La desculturació arriba quan l'infant sent devaluades i menystingudes les seves arrels, en aquesta situació pot optar per intentar fer-se invisible confont-se amb els altres i negar la cultura familiar o bé radicalitzar-se en les seves arrels i rebutjar la cultura majoritària.

***Família semàntica**

Assimilació

Contacte intercultural

Identitat cultural

Interculturalisme

Multiculturalisme

Discriminació

- *Aproximació al concepte*

El terme *discriminació* procedeix del llatí "discriminare" i significa, essencialment, establir una diferència, una distinció, separar. El sentit original és, per tant, neutre. Permet parlar tant de discriminació positiva com de discriminació negativa. Si bé l'ús habitual del terme l'ha decantat amb un contingut negatiu, assimilat a tracte desfavorable, referenciat a la praxi col·lectiva de donar un tractament d'inferioritat, d'infravaloració, a determinats membres o subgrups, sigui per raons socials, religioses, lingüístiques, polítiques, culturals o ètniques.

Així, Kotak, C. P. (2000) entén la discriminació com a diferenciació, que comporta exclusió i restricció, referida a polítiques i pràctiques que perjudiquen un grup i els seus membres, podent ser exercides *de facto* (practicades però no legalment decretades, si bé tolerades) o *de jure* (formant part de la legalitat). Un exemple de discriminació *de facto* és el tractament més dur que les minories nord-americanes (per comparació a altres nord-americans) solen rebre de la policia i del sistema judicial. Aquest tractament desigual no és legal, però en qualsevol cas es produeix. La segregació al sud dels Estats Units i l'*apartheid* a Sud-àfrica proporcionen dos exemples de discriminació *de jure* que han deixat d'existir. Igualment, podem distingir entre la discriminació *actitudinal* i *institucional*. Amb la primera, les persones exerceixen la discriminació contra els membres d'un grup per estar perjudiciats cap aquest grup. Per exemple, als Estats Units els membres del Ku Klux Klan han expressat el seu prejudici contra els negres, els jueus i els catòlics mitjançant l'agressió verbal, física i psicològica. La forma més extrema de discriminació anti-ètnica (actitudinal) és el *genocidi*, l'eliminació deliberada d'un grup mitjançant l'assassinat en massa. Les Nacions Unides defineixen el genocidi com a "actes comesos amb la intenció de destruir, totalment o en part, un grup nacional, ètnic, racial o religiós" (Ryan, 1990). La *discriminació institucional* fa referència a programes, polítiques i posicionaments institucionals que neguen igualtat de drets i d'oportunitats, o malmeten diferencialment membres de grups particulars. Aquesta forma de discriminació acostuma a ser menys personal i intencional que l'actitudinal, però pot estar basada en una llarga història de desigualtat que també inclou una desviació actitudinal.

La discriminació forma part de l'àmbit conductual, el tracte diferencial s'estableix a partir de classificacions en categories particulars. Implica l'existència d'un grup dominant; porta implícit la jerarquització i, normalment, es justifica sobre la base de prejudicis i estereotips. Freqüentment té com a conseqüència la segregació.

Les pràctiques discriminatòries formen part tant dels àmbits de les relacions interpersonals, és a dir, afecten a les conductes individuals i impliquen determinades actituds, com dels àmbits institucionals, a través de les polítiques públiques legals o administratives que refusen la igualtat de drets i d'oportunitats, per exemple les limitacions a certs col·lectius d'alguns dels drets de la majoria, com ara votar, associar-se,... o bé determinades pràctiques educatives, com alguns plantejaments d'aules d'educació especial que en situacions límit poden ser considerades pràctiques segregadores.

G. Malgesini i C. Giménez (2000) estableixen **tres tipus de discriminació** exercida pel grup dominant sobre el grup minoritari:

- *Monopoli*: aprofitament del poder per tal d'obtenir avantatges sobre els altres.
- *Dominació ideològica*: el grup dominant està en possessió de la veritat, en conseqüència les altres perspectives queden desqualificades per errònies.
- *Racisme*: el grup dominant es considera clarament superior als altres. Aquesta situació pot conduir a pràctiques molt diverses que van des de l'opressió política a la segregació espacial, fins arribar a la neteja ètnica i al genocidi.

***Aproximació històrica al concepte**

El dia 16 de juny de cada any es celebra el Dia Internacional contra la *discriminació racial*. L'objectiu d'aquesta commemoració és advertir públicament sobre els greus perills que comporta la pràctica d'aquest tipus de discriminació, així com prevenir sobre el perill d'adoptar una ambigua política de permissivitat social davant el racisme.

Talment com el concepte de segregació, la discriminació comença a ser objecte d'anàlisi i estudi arran del fenomen conegut amb el nom d'*apartheid*, el qual s'inicia a la República Sud-africana l'any 1948. Aquest fenomen demostrà que els grups ètnics víctimes de tracte discriminatori no són sempre una minoria, sinó precisament, una majoria. Igualment, els albanesos de la regió iugoslava de Kosovo són una "minoria ètnica" discriminada que forma el 90% de la població. A Nova York o Los Angeles, la població blanca no hispana -és a dir el grup ètnic hegemònic- ronda el 38-39% de la població.

En les últimes dècades del s. XX hem assistit al renaixement de polítiques de discriminació positiva, com per exemple, les polítiques antifeixistes en forma d'espais protegits i

percentatges reservats a les dones en diversos terrenys socials. Els inicis d'aquest moviment es situen als E.U.A. però s'ha anat estenent per diversos països europeus. Malgrat tot, no ha estat lliure de polèmica en configurar-se com a grup de pressió.

****Discriminació i educació***

Molts autors, sobretot els intel·lectuals d'influència comunista, van analitzar el paper de l'escola com a aparell reproductor de l'estatus-quo social. Les seves tesis es poden sintetitzar dient que l'escola perpetua la desigualtat (fins i tot, pot crear-la) mitjançant processos de dominació, negligència, marginació, inferiorització i exclusió. Aquests processos incideixen tant en l'àmbit conceptual, definint el que forma part i el que queda exclòs del currículum, com en les formes de transmissió.

És una evidència que la dominació s'expressa en el contingut del programa d'aprenentatge. En canvi, no és tan evident, però igualment significa la relació de domini que s'estableix per mitjà de l'ús de l'idioma estàndard, el codi comunicatiu i d'aprenentatge, perquè nega, ignora i, a voltes, menysté les diverses llengües i estàndards comunicatius. Aquest és el cas dels infants de minories ètniques -les realitats i llengües dels quals no són considerades vàlides des del primer dia de classe-. Aquests infants, que han d'adquirir l'idioma estàndard com a segona llengua, descobreixen, al mateix temps, la seva llengua com a font de l'exclusió i la discriminació viscuda, com han evidenciat els estudis de Wietske Miedema (1990).

Els infants provinents de segments socials desfavorits pateixen una situació de discriminació semblant. Teòricament comparteixen el mateix idioma, però els seus codis comunicatius tampoc no tenen cabuda a l'aula i, en conseqüència, troben greus dificultats per a la conceptualització en un codi que ignoren. Aquests processos d'exclusió afecten profundament les relacions socials dins l'escola i, en molts casos, desemboquen en marginació o en la formació d'una contra-cultura que sovint condueix al fracàs i a l'abandó.

Una forma freqüent de pràctica discriminatòria la trobem en l'organització dels estudiants a partir de la classificació en funció dels nivells de rendiment. Aquestes pràctiques porten a separar uns grups dels altres, buscant l'homogeneïtzació dels estudiants, en classes paral·leles de nivell A o B, segons sigui per a alumnes més dotats o per a alumnes amb dificultats d'aprenentatge. Actualment aquestes pràctiques són il·legals. Contràriament, el marc legal defensa la diversitat com a element enriquidor i formatiu per a tots els estudiants. Malgrat aquesta declaració de principis, està perfectament tolerat treure de l'aula els alumnes amb dificultats per ser atesos en aules especials, al marge dels seus companys.

Un capítol a part el constitueixen els programes de discriminació positiva que, partint dels principis d'una societat més igualitària i més justa, proposen donar màxims avantatges als menys avantatjats, esmerçant recursos i personal especialitzat per compensar buits, dèficits o carències. En són un exemple els programes d'Educació Compensatòria, els quals, amb tot, no estan lliures de polèmica, ja que per a molts són una nova forma de discriminació i d'etiquetatge i, per tant, una solució si més no discutible.

- **Família semàntica**

Prejudici

Estereotip

Etiquetatge

Segregació

Enculturació

*Aproximació al concepte

El concepte “enculturació” (o endoenculturació) fou introduït per l’antropòleg nord-americà M.J. Herskovits, per tal de designar el procés mitjançant el qual tota comunitat transmet als seus nous membres la seva pròpia cultura (llenguatge, creences, tecnologia, etc.), cosa que els fa participants de la identitat ètnica grupal. Igualment, pot ser considerat com a la versió antropològica del concepte de socialització.

L’enculturació és un procés de grupalització cultural. Un grup ètnic està format per membres que viuen una identitat cultural col·lectiva. L’accés al grup ètnic, incorporant la seva cultura, constitueix el procés d’enculturació. Amb altres paraules, es tracta del procés d’aprenentatge cultural, d’aprehensió de la cultura del grup de pertinença.

El primer aprenentatge que l’individu fa al llarg d’aquest procés és imitatiu, imita models, s’identifica, assumeix les pautes de comportament i els aspectes cognitius del grup (normes, valors, actituds, usos i llengua), en un recorregut acomodatiu a partir de la interacció amb els diferents agents de socialització (família, escola, grups de referència,...) a través del qual esdevindrà interlocutor.

Aquest procés passa per etapes diferents i té mecanismes i vies d’aprenentatge també diversos (el que s’explicita, el que s’ensenya, el que s’observa, el que s’endevina,...). El pas d’una etapa a l’altra està marcat per rituals (ritus de pas). La seva funció és donar solidaritat al grup i atribuir tasques diferents als afectats. A Giddens (1997) escriu: "*sense un ritu ordenat i col·lectiu els individus no tenen possibilitats estructurades de solucionar les tensions i les angoixes que comporta el pas a les diferents etapes*". Per a P. McLasen (1995) la importància dels rituals vinculats a l’aprenentatge i a la construcció de la realitat és cabdal, perquè actuen com a transmissors simbòlics de la ideologia societària, transformen els codis culturals, modelen la percepció i les formes de comprensió.

El concepte antropològic d’enculturació és equivalent a l’ensenyament de la participació social del que parlen els sociòlegs o al procés d’adquisició d’un sistema de pautes adreçades a controlar els impulsos, dels psicòlegs.

Aquest procés pot ser “precoç” (en els nens, com a nous membres del grup ètnic) i “permanent” (sobre els individus adults del grup). Igualment, podem parlar de l’existència de diferències en el procés si ens referim al mateix en comunitats primitives o en les complexes urbano-industrials, als neonacionalismes o als grups marginats.

Els **grups ètnics “primitius”**, a causa de la seva simplicitat i aïllament (comunitats petites, que tenen com a hàbitat illes o boscos), posseeixen una ètnia diferencial, una identificació cultural, fonamentada en indicadors culturals bàsics molt precisos (“la seva” llengua, religió...). En aquestes comunitats tancades, els processos d’enculturació es realitzen per “l’educació permanent de la cultura” que es tradueix en la convivència tribal, o pels “rituals d’iniciació”, a través dels quals s’accedeix al desenvolupament de determinats rols comunitaris. En aquestes comunitats petites i aïllades, on són perceptibles amb nitidesa els límits i les limitacions, el nombre de rols és escàs i poden ser apresos per quasi tots els membres de la comunitat. El fet que es caracteritzin per l’ahistoricitat cultural (sincronia), permet que els processos d’enculturació siguin realitzats pels de més edat, als quals l’experiència garanteix majors coneixements.

En les **comunitats complexes urbano-industrials**, la definició d’enculturació presenta més dificultats. Aquestes comunitats no es caracteritzen per identificacions culturals precises, és a dir, aquestes cultures no tenen, moltes vegades ni una sola llengua, ni una religió, ni una forma homogènia de vida... A més, els nombrosos rols socials presents fan que els membres de la comunitat no els puguin aprendre tots i s’especialitzin en el coneixement d’un o pocs d’aquests rols. Així, doncs, si no resulta fàcil la identificació i definició d’aquestes cultures urbanes, més difícil serà la concreció dels processos d’enculturació.

En efecte, cadascú de nosaltres està immers en una sèrie de models culturals que interrelacionen formant una mena de cercles concèntrics. En el nostre cas, prenent com a referència el nostre hàbitat geogràfic, el cercle més ampli vindria objectivat pel que anomenem “cultura occidental”, la qual ens diferencia de les altres (àrab, xinesa...). El pas progressiu d’uns cercles culturals majors a uns altres menors (en el nostre cas, cultura europea-cultura mediterrània-cultura espanyola-cultura catalana...) implica una certa incompletitud cultural, la qual cosa porta a freqüents “préstecs culturals” entre els pobles veïns.

Un altre problema el constitueixen les **identificacions culturals dels neonacionalismes**. Tot nacionalisme, davant fets com la emigració i els mass-media i mogut per la por a perdre la pròpia identitat cultural tradicional, genera respostes que el porta, fins i tot, a l’agressió física indiscriminada (terrorisme) o a l’exaltació dels indicadors culturals

Semàntic

diferencials (llengua, religió, història...). Quan aquest sentiment d'identitat ètnica es "tanca" en un territori, acaba per formular una "dogmàtica d'enculturació". Científicament, però, en un món aculturat i d'intercomunicació constant com és aquest en el qual vivim, és impossible l'existència d'un grup ètnic "pur i tancat". Tot i això, la presència d'aquests programes d'enculturació per la força són presents.

Finalment, trobem els **grups marginats per dificultats econòmiques i polítiques**, els quals tendeixen a reforçar el sentiment de pertinença al grup a través de l'exaltació de la identitat cultural col·lectiva. D'aquesta manera, es promou una enculturació disciplinada, tancada i simplificada que alimenta l'orgull cultural. Aquest darrer factor juntament amb el de pertànyer a una classe marginal apareixen combinats com a cohesionadors de grups de resistència, la qual cosa constitueix, al mateix temps, una forma de defensa i de supervivència.

Així, doncs, les diferències pel que respecta als processos d'enculturació són visiblement presents en cada una de les quatre situacions presentades. Si ens centrem ara en les diferències existents en el procés en concret en les comunitats "primitives" i en les "complexes", veurem com en les primeres parlar d'enculturació és fer referència a la repetició: serà el que van ser i utilitzarà els mateixos comportaments i llenguatge; les normes, els rols i els rituals estan marcats per la tradició. La resta serà aportada pels ensenyaments dels grans. Avui, però, en les nostres "comunitats complexes", la cultura viu en permanent canvi accelerat.

Podem considerar de manera general, però, que els *objectius de l'enculturació* són:

- Preservar els patrons culturals de comportament, la qual cosa passa per "acceptar les regles del joc" que seran més o menys favorables en funció del grup de pertinença del subjecte.
- Absorbir els missatges latents i implícits.
- Donar consistència general a un marc aparentment divers, quan aquesta consistència falla les instàncies d'enculturació/socialització es poden convertir en factors d'inadaptació.
- Permetre la relació harmònica entre les diferents fases del procés d'enculturació/socialització i del procés de desenvolupament cognitiu de l'individu.

***Evolució del concepte**

La segona meitat del s. XX ens va posar a les portes de la revolució informàtica sense haver tingut prou temps per assimilar la revolució industrial. El canvi que això ha suposat ha estat tan profund que, fins i tot, s'han invertit alguns processos primaris d'enculturació: abans, els pares enculturaven plenament el fill, ja que la pròpia experiència evolutiva els proporcionava

Semàntic

perspectiva cultural d'edat per ensenyar i formar. Avui, els nens no solament requereixen l'especialització escolar davant la insuficiència del nivell instructor dels seus pares, sinó que a més viuen aspectes culturals que els pares mai no van experimentar. En aquest sentit, si més no parcialment, els nens enculturen als seus pares.

Tot i això, de l'enculturació primària es continuen fent càrrec els progenitors i es realitza a l'hàbitat familiar. El nen, al llarg dels primers anys de vida, aprendrà la llengua, els primers passos de l'afectivitat... En definitiva, el nen s'enculturarà en l'anomenada "cultura infantil", la qual li permetrà un accés a la intel·ligibilitat del que és real i li proporcionarà "mecanismes de defensa culturals" que donaran sentit a la seva vida.

***Enculturació i educació**

La relació entre enculturació i educació es defineix amb el terme d'enculturació *codificada*, que és el que el nen rep als centres educatius i que contribueix a completar el procés de socialització de l'infant. El mestre, el qual substitueix els rols parentals de l'enculturació subsidiàriament, rebrà uns plans d'estudi i uns programes que transmetrà a la classe i amb què educarà els alumnes. Aquests programes estan fonamentats en la construcció d'una enculturació etnocèntrica, que serveixi per unir els membres d'un grup ètnic, sempre partint dels interessos cohesionadors i socialitzadors del grup ètnic (polítics, econòmics...) i del poder. Però, sobretot, en el procés d'enculturació es transmet la identitat ètnica del grup a través dels seus indicadors diferencials més importants: llibres, premsa, televisió, ràdio... Si l'aprenentatge és sòlid, l'aculturació que rebin les persones per contacte amb altres cultures no afectarà la solidesa ètnica. Si no és així, la forta influència aculturadora d'altres cultures agressives podrà ferir la identitat ètnica en un procés de progressiva desculturació.

***Família semàntica**

Aculturació

Cultura

Desculturació

Identitat ètnica

Socialització

Estereotip

*Aproximació al concepte

El terme *estereotip* defineix la idea preconcebuda i simplista, estesa socialment, sobre els trets culturals -positius o negatius- d'un grup cultural determinat. Els estereotips són la base dels prejudicis i impedeixen considerar les persones com a individus, ja que es veuen simplement amb el filtre dels trets genèrics atorgats a un grup cultural determinat (Jordán, 1998).

L'estereotip és un mecanisme cognitiu que opera simplificant la realitat i que pot arribar a distorsionar-la. Representa una forma de descripció i categorització d'un prejudici. Igualment, es pot considerar com a una generalització simplista i inexacta sobre un grup, permetent caracteritzar els seus membres i aportant pautes rudimentàries per a la interacció.

Dolores Juliano (1993), en el seu llibre "Educación Intercultural", afirma que els estereotips reflecteixen les trobades (o no trobades) entre les expectatives de la societat global - caracteritzades a través del sistema educatiu- i les prioritats i estratègies de supervivència del grup a què fan referència. L'autora situa el tema, tot aportant un punt de vista original, entenent la relació amb l'altre com un problema de retolació.

Els estereotips són resultat del procés de percepció social. Durant molt de temps, la psicologia social oferia dues aproximacions teòriques per explicar com es formen els estereotips: la psicoanàlisi i el corrent sociocultural. Per a la **psicoanàlisi**, els estereotips sorgeixen de les pulsions de l'individu, amb l'objecte de satisfer necessitats inconscients. L'**orientació sociocultural** defensa, contràriament, que els estereotips no sorgeixen en la persona sinó en el medi social, s'aprenen a través del procés de socialització, i són un reflex de la cultura i de la història.

Amb el temps, en la psicologia social de la percepció, s'ha anat consolidant un tercer corrent anomenat **sociocognitivisme**. Aquest corrent sintetitza els anteriors. De la psicoanàlisi pren que els estereotips es formen i desenvolupen a l'interior de la persona. De l'orientació sociocultural recull que els estereotips sorgeixen de la percepció social i dels processos de socialització.

Per explicar com es formen els estereotips parlarem dels aspectes cognitius per una banda i dels aspectes socials, per l'altra.

Pel que fa als **aspectes cognitius**, cal considerar que en la formació dels estereotips intervenen com a mínim tres *processos cognitius bàsics*, els quals expliquen com percebem la realitat que ens envolta. El primer és la *categorització social*, el qual es fonamenta en què donada la complexitat de la realitat, per poder aprehendre-la millor organitzem els estímuls que en rebem en categories, els agrupem. El llenguatge ajuda extraordinàriament en aquesta funció. Això simplifica molt les coses, ja que agrupar els estímuls ens ajuda a comunicar-nos i a organitzar el que d'una altra manera seria un caos. Amb els estímuls socials (les persones) passa el mateix. Percebem la gent agrupant-la en categories socials, que en aquest cas podem denominar grups socials. Aquestes categories poden ser àmplies (els negres, els jueus,...) o estretes (les feministes, la meva família, els meus amics, ...). Com podem observar, la categorització és un procés que té la funció de simplificar o sistematitzar l'abundant i complexa informació que les persones rebem del medi, per tal de poder-nos-hi adaptar. El segon és la *comparació social*, la qual es fonamenta en considerar que les categories socials amb les quals classifiquem les persones en grups no són independents, és a dir, si existeixen dues categories diferents és precisament per poder marcar les diferències entre l'una i l'altra. Els estereotips, per tant, en simplificar la realitat marquen i exageren les diferències entre categories. Podríem considerar que s'organitza millor en grup allò que es diferencia més entre si, i si no hi ha moltes diferències ens les inventem per poder organitzar millor la informació de l'exterior. El tercer dels processos cognitius és l'*atribució de característiques*, la qual es fonamenta en el fet que les categories socials, com a estructures cognitives que són, tenen efectes sobre la codificació i l'organització, però també sobre la selecció de la informació, sobre l'avaluació que fem de la informació, sobre els judicis, les creences, les prediccions, les inferències, les expectatives i sobre les conductes.

Per tant, els estereotips no són simples organitzadors de la informació, sinó que organitzen la informació simplificant la realitat que ens envolta; es dediquen a marcar les diferències entre unes categories socials i unes altres; i, finalment, atribueixen característiques a cada categoria, passant de ser receptors d'informació a generadors de conducta.

Pel que fa al **pes del medi social** en la formació dels estereotips, cal referir-se als *agents de socialització*, aquelles institucions que transmeten els valors que fan que la societat es reproduïxi i es mantingui. Darrere dels estereotips, hi ha els valors que intenta transmetre la societat. Existeixen tres agents socialitzadors principals: la família, l'escola i els mitjans de comunicació. Per la seva banda, la **família** juga un paper estelar en la formació de les actituds i

dels valors de la persona. En el seu si adquirim la nostra identitat social i aprenem com veiem les persones d'altres grups socials diferents al nostre, com ens sentim davant el que és diferent i com actuem davant els altres. Aquest coneixement es transmet implícitament, a través dels models matern i patern. L'**escola** tampoc no és neutral. Igual com la família, transmet valors i la seva influència és important pel que fa a la visió dels altres diferents, perquè és en l'escola on les persones comencem a tenir experiència de relació amb altres diferents a nosaltres. Els **mitjans de comunicació**, entesos aquests en un sentit ampli, tenen un paper important en la transmissió de valors com la competitivitat, el poder de la força, la bondat, l'esperit de superació i eficàcia, la maldat, la perversitat... Finalment, el **llenguatge** és un altre agent de socialització i, com a tal, també transmet valors. Els estereotips s'alimentaran d'aquests valors socialment compartits.

Igualment, existeix una sèrie de **mecanismes psicològics** que fan que els estereotips siguin tan estables. Aquestes mecanismes seran: la resistència, les expectatives, l'efecte de l'autocompliment i la memorització. Pel que fa al primer, la *resistència al canvi*, sabem que està relacionada amb els valors que porta associat cada sistema de categories. Quan parlàvem de la comparació social dèiem que tendeixen a exagerar-se o inventar-se diferències entre categories, doncs això es fa per mantenir el sistema de valors, és a dir, per tenir "cognitivament clar" que el meu grup té uns valors amb els quals jo m'identifico, davant altres grups que tenen altres valors. Apareix aquí el fenomen de la distintivitat entre els grups socials: si una persona pertany a un grup distintiu (diferent al nostre i cridaner pel motiu que sigui) i realitza un comportament distintiu (significatiu) es tendirà a correlacionar la pertinença al grup amb el seu comportament. Respecte el segon, sabem que els estereotips orienten les *expectatives*, és a dir, interpretaré els esdeveniments de manera que les meves expectatives i els meus estereotips quedin intactes. Pel que fa a l'*efecte de l'autocompliment* sabem que no solament tenim una tendència a percebre que els altres actuen segons les nostres expectatives, sinó el que és més greu, també hi ha en nosaltres una tendència a actuar de forma que responguem a les expectatives que creiem que els altres tenen de nosaltres. Aquest efecte a l'escola rep el nom de l'efecte Pigmalió: quan un mestre es forma una primera impressió dels seus alumnes tindrà tendència a tractar-los segons aquestes primeres impressions i ells a cobrir les seves expectatives; els resultats serien diferents si no s'hagués format primeres impressions i hagués mantingut un tracte de respecte i estimació per tots els seus alumnes. Finalment, respecte la *memorització* cal dir que recordem millor allò que és congruent amb el nostre estereotip. Sorprenentment, en el procés de memorització també es produeix l'efecte contrari, es recorda millor la informació que xoca o és clarament incongruent amb els estereotips, la qual cosa no vol dir que aquesta informació modifiqui l'estereotip, ja que pot ser considerada com a informació diferent i reforçar l'estereotip.

La creació d'estereotips respon a la necessitat, al desig, de tenir opinió sobre els altres, sense que tinguem cap experiència que ens permeti contrastar aquesta opinió. Permet organitzar informació, categoritzar i ajudar a afirmar-nos socialment: al costat, en front i contra l'altre.

Així, la base facilitadora de la construcció d'estereotips és la tendència humana a economitjar esforços i rendibilitzar informació. El procés és molt simple: s'atribueixen característiques individuals a tots els membres d'un grup, de manera que les persones d'un mateix origen tendim a veure-les com un col·lectiu homogeni. Aquesta imatge es forma seleccionant informació corroboradora del tret diferencial, atribuint importància a fets o situacions que conformin les idees prèvies, mentre que, paral·lelament, no es valora o es menystenen els elements que poden qüestionar-la. En el moment que els trets seleccionats es globalitzen, s'ha construït l'estereotip.

Per tot el que s'ha comentat, deduïm que les característiques d'aquests estereotips són:

1. Són seleccions d'informació considerada diferencial. Poden crear diferències.
2. Són mecanismes simplificadors de la realitat; faciliten el pensament simplista i possibiliten tenir opinió.
3. Estableixen generalitzacions que no han estat contrastades, a partir d'una determinada informació.
4. Són difícils de canviar. Per més que es presentin evidències en contra, es resisteixen a ser qüestionats, perquè en ser compartits per quasi tothom la seva existència sembla natural i inqüestionable.
5. Faciliten i completen la percepció i la informació sobre l'altre i influeixen en les expectatives.
6. Són facilitadors del record d'informació.

L'estereotip és útil en la mesura que organitza el caos, però és perjudicial en la mesura que esbiaixa i limita la informació i amb ella les expectatives, els prejudicis i, en definitiva, la conducta.

Estereotips, prejudicis i discriminació formen part d'una mateixa cadena: el primer graó és l'estereotip -mecanisme cognitiu que permet categoritzar-, el segon és etiquetar -proporcionar una imatge-, la qual cosa porta al prejudici -mecanisme actitudinal de posicionament envers l'altre, tot això conforma el valor i les expectatives, que generen conductes relacionals que poden ser d'acceptació, quan el prejudici és positiu, de discriminació i/o marginació, i en el cas de prejudicis negatius o d'indiferència, quan el prejudici és neutre.

***Evolució dels estereotips**

El terme estereotip deriva "d'estereotípia", un concepte tret del món de les arts gràfiques (fa referència al procediment de reproducció, en planxes de metall, d'un motlle). Deriva del grec *stereos* (sòlid) i *typos* (motlle). Fou introduït al camp social pel periodista nord-americà Walter Lippman, en el seu llibre *Public Opinion* (1922) amb una conceptualització definida per les característiques següents: ser un concepte simple; ser més fals que veritable; adquirir-se de segona mà -no per experiència directa- i ser resistent al canvi.

Com hem pogut veure, el significat actual no s'ha allunyat del contingut que li donà Lippman, malgrat la seva introducció relativament recent ha tingut una gran difusió en el camp de les ciències socials.

***Estereotips i educació**

L'escola juga un paper fonamental en la formació dels estereotips socials com a agent socialitzador que és. Igualment com comentàvem en el cas de la família, transmet una sèrie de valors a través dels continguts que s'imparteixen, però també a través del que podríem anomenar currículum ocult. Ens referim a aspectes com la composició dels alumnes a l'aula, les relacions que es fomenten entre ells, les actituds dels mestres davant els alumnes, etc. Cal que els professionals en l'educació es reconeguin portadors d'estereotips, com a membres constituents d'una comunitat que són; cal que els analitzin i reflexionin, evitant d'aquesta manera la seva transmissió i la transformació d'aquests estereotips en etiquetes, les quals tant perjudiquen als alumnes.

L'arribada de col·lectius procedents de la immigració ha comportat l'augment de la diversitat ètnica i cultural a l'escola. La presència de l'altre, diferent, desconegut, pot comportar la temptació de servir-nos dels estereotips com a element d'opinió i retolació, de manera que acaben influint en les expectatives del mestre respecte al comportament social i al rendiment escolar de l'alumne i es transmeten i s'evidencien a partir de les actituds i del llenguatge.

Des d'aquesta òptica, els estereotips són fonts de desigualtat, no només inicial, sinó que, en virtut de l'efecte Pigmalíon, acaben provocant en l'alumne la resposta que el mestre n'espera; per tant, indueixen la integració o la marginació, l'èxit o el fracàs escolar.

És per tant urgent que tots, mestres, alumnes, famílies, grups socials, administració..., ens reconeixem com a portadors d'estereotips i fem un esforç per revisar les nostres idees

Semàntic

prèvies i les nostres pràctiques, com a via de prevenció de conflictes o com a pas imprescindible per superar-los. Sense un treball de reconeixement, d'identificació, anàlisi i desconstrucció, l'acollida serà només un exercici retòric.

***Família semàntica**

Prejudici

Discriminació

Etiquetatge

Tòpic

Etiquetatge

*Aproximació al concepte

Trobem referències a l'etiquetatge en el llenguatge utilitzat en la interpretació de dades. L'aplicació del concepte en el camp de les Ciències Socials, més concretament, en els estudis sobre interacció educativa a l'aula, provenen de treballs d'investigació entorn a la Sociologia escolar desenvolupats a partir de la dècada dels seixanta per Ph. W. Jackson (1968), S. Delamont (1975), D. Hargreaves (1975), B. Bernstein (1990/1996), entre d'altres.

L'etiqueta comporta un judici de valor sobre interessos, actituds, habilitats, capacitats, possibilitats d'èxit o fracàs..., de l'alumne. Afecta les expectatives que els altres elaboren respecte a ell i incideix en la pròpia autoimatge.

L'etiquetatge és una pràctica universal que respon a la tendència a formar-nos un judici sobre els altres. A l'aula esdevé un procés continu, ja que el professor observa i avalua constantment. Aquesta realitat respon a la necessitat d'ordenar un entorn complex, confús i caòtic. L'aula és, a l'hora, un món diminut i massificat, on els esdeveniments es succeeixen amb una gran rapidesa. En aquest context, l'etiqueta, com a descriptor de perspectives, capacita pel miratge de concebre un món canviant, com a relativament estable, ordenat i previsible.

Si fem referència al procés de formació trobem que l'etiqueta, com a constructe social, s'elabora a partir de la informació provinent de dues fonts:

- La formació professional del docent, inclou teories sobre l'educació i creences a partir de les quals s'estableixen generalitzacions del tipus "tots els alumnes són diversos" i estàndards d'excel·lència que contribueixen a la formació de concepcions idealitzades sobre els alumnes. A més, es transmeten i s'assimilen un nombre important de prejudicis i d'estereotips. La conjugació d'aquests elements constitueix la base del que B. Bernstein (1990) anomena "les pedagogies invisibles" o el "currículum ocult".
- L'experiència directa del professor. En aquest camp cal diferenciar dos canals d'inputs: un prové de l'observació a l'alumne, és un procés continu a través del qual el professor enregistra diferents variables: aspectes personals, indumentària, característiques ètniques, sexe, alçada, postura, patrons de llenguatge, expressions facials, moviments corporals..., elements que s'utilitzaran per construir i reforçar l'etiqueta. A aquest nivell informatiu s'hi afegeix l'accés a informació confidencial (fitxa de l'alumne), on es recullen dades mèdiques,

familiars, opinions d'altres professors, historial escolar... Un segon canal informatiu prové dels grups de referència del professor, "els amics del professor", utilitzant l'expressió de D. Hargreaves. Segons aquest autor són determinants per establir les expectatives i les perspectives, elaborades a partir de les converses a la sala de professors. És així com percepcions individuals sobre un alumne es converteixen en la reputació. P. McLaren (1995) descriu les reunions dels mestres com a ocasions per credencialitzar i legitimar categories tàcites en què els estudiants queden classificats. L'etiqueta passa a formar part del bagatge ideològic o del conjunt de categories canòniques del pensament del professor i, com a tals, seran part del seu corpus de coneixement a l'aula. McLaren posa l'exemple dels estudiants procedents de les Açores; són etiquetats com a "estudiants per sota del nivell", etiqueta que reforça la imatge de l'estudiant immigrant com a disfuncional, mancat de socialització, amb dèficits culturals... Com a conseqüència de l'etiquetatge són considerats susceptibles de retard o fracàs acadèmic i a presentar una "conducta atàvica". Aquesta lectura el converteix en una tipificació pejorativa.

Segons Allport (1962), sense l'existència de paraules, difícilment seríem capaços de formar categories. Així mateix, per tal que una generalització sigui accessible a la reflexió i al record, per a la identificació i l'acció, necessitem fixar-la en paraules. Aquestes paraules, tècnicament substantius, *abstreuen* d'una realitat concreta una característica i reuneixen diverses realitats concretes respecte a aquesta única característica només. El simple acte de classificar ens obliga a passar per alt altres trets, molts dels quals podrien oferir una base més sòlida que aquell que hem escollit.

Algunes paraules o etiquetes són molt poderoses i sobresortints. Tenen tendència a evitar tota classificació alternativa, i fins i tot, tota classificació múltiple. Les etiquetes ètniques són sovint d'aquest tipus, particularment si es refereixen a algun tret molt visible. S'assimilen, en aquest sentit, a les etiquetes que assenyalen alguna capacitat molt notable. Aquests seran anomenats, segons Allport (1962), "rètols de potència primària". Aquests símbols actuen com a sirenes, ensordint-nos per a les discriminacions més fines que -d'altra manera- podríem percebre.

La majoria de la gent no té consciència d'aquesta llei bàsica del llenguatge: tot rètol aplicat a una persona donada es refereix en sentit estricte a un únic aspecte de la seva naturalesa, excepte el seu propi nom. De manera que cada etiqueta que utilitzem, especialment les de potència primària, distreu la nostra atenció de la realitat concreta. L'individu de carn i ossos, l'ésser complex que constitueix el veritable element unitari de la naturalesa humana, s'allunya de la nostra vista.

Així mateix, una categoria, -una vegada formada amb l'ajuda d'un símbol de potència primària-, tendeix a atreure més atributs dels que li corresponen; atributs definitoris, probables i d'altres que, fins i tot, poden ser completament fantàstics i inexistents.

Les etiquetes més moderades, entre les que s'apliquen a grups minoritaris, semblen deixar entreveure, moltes vegades, un matís negatiu. Especialment en una cultura on es valora tant la uniformitat, el nom de qualsevol grup que se'n desvia comporta *ipso facto* un judici de valor negatiu. Els grups minoritaris representen una desviació del que és normal i per aquesta raó les etiquetes més innocents comporten, des del primer moment, un matís pejoratiu.

Sigui com sigui, un simple nom determina pre-judicis respecte als atributs personals. S'ubica a l'individu en la categoria ètnica objecte de prejudicis, en lloc de jutjar-lo partint de les pròpies qualitats.

La majoria dels individus es rebel·len si se'ls posa una etiqueta, especialment quan aquesta és negativa; poden ser aplicades a altres persones, però no a nosaltres. Aquesta etiqueta forma part intrínseca de tota categoria monopolitzadora. D'aquí que per alliberar una persona del prejudici ètnic o polític sigui necessari alliberar-la del fetixisme verbal. Aquest fet és ben conegut pels estudiosos de semàntica general, que consideren que el prejudici és degut, en gran part, al realisme verbal i a la fòbia a certs símbols. En conseqüència, tot programa per a la reducció del prejudici ha d'incloure una part important de teràpia semàntica.

***Evolució del concepte**

El terme "etiqueta" procedeix del francès *étiquette*, i aquest de l'arrel germànica, *stik*, fixar, clavar. Entre els diversos significats que presenta, el que aquí ens ocupa és el figurat, segons el qual etiqueta és el "mot, generalment de descrèdit, que es dóna a una persona". Sembla, però, que el significat originari està relacionat amb la marca o senyal que es col·loca en un objecte o mercaderia, per a la identificació, valoració, classificació,... **Etiquetar** seria, en tots els casos, l'acció o l'efecte de posar etiquetes.

Com a curiositat el "Sambentino" (en català malnom) era un "cartell que es posava en les esglésies amb el nom i el càstig dels penitenciaris; el descrèdit, la difamació". Podem

Semàntic

suposar, doncs, que l'origen del terme "etiquetar", tal com l'entendem en aquest treball, es trobaria en el camp del comerç o de l'església.

***Etiquetatge i educació**

En el món escolar, quan s'etiqueta un alumne, aquest passa a ser portador d'una reputació, d'una fama (que pot ser positiva o negativa, bona o dolenta). Per a l'alumne és molt important perquè marcarà tota la seva carrera escolar, ja que activa el procés que Jacobson (1968) anomena "profecia d'autorealització", és a dir, l'etiqueta és interioritzada per l'alumne que es comportarà en consonància; de tal manera que el seu rendiment es correspondrà amb allò que n'espera el professor.

De la mateixa manera, l'etiqueta el marcarà també en la seva vida social a l'escola; les relacions emocionals i de poder que marquen les dinàmiques del grup acabaran atorgant-li un espai d'influència (lideratge, anonimat, marginació,...) que vindrà condicionat. Així, s'establirà un cercle viciós que acabarà influint profundament en la pròpia autoimatge.

***Família semàntica**

Estereotip

Prejudici

Discriminació

Expectatives

Etnocentrisme

*Aproximació al concepte

L'etnocentrisme és aquella actitud que consisteix a apropar-nos a altres cultures analitzant-les des de la nostra pròpia cultura. La nostra cultura apareix, doncs, com la mesura de totes les altres cultures, considerant aquestes i les persones que hi estan enculturitzades com a inferiors. Els elements principals de les diverses cultures que serveixen més sovint com a nucli d'anàlisi, comparació i valoració, són la religió i el llenguatge. Moltes persones etnocèntriques són intolerants amb altres llenguatges i religions diferents a la seva; d'aquí, les actituds nacionalistes i fonamentalistes. Des d'aquesta perspectiva, l'etnocentrisme s'ha utilitzat històricament com a explicació "racional" per a l'explotació i la colonització d'altres pobles.

Així, l'etnocentrisme és una perspectiva, una creença, un sentiment, una actitud que es caracteritza per considerar la cultura del propi grup (valors, sabers, pràctiques, organització social), superior a les d'altres grups. La imatge que millor identifica l'etnocentrisme és veure's al centre del món: en el que l'endogrup té la veritat mentre que els exogrup, atès que les seves creences i la seva conducta difereixen de la nostra, són considerats inferiors i errats.

L'actitud etnocentrista porta implícit un sentiment de superioritat, fins el punt de prendre la pròpia cultura com a estàndard d'excel·lència, a partir de la qual es fixa la norma i es valora i judica les demés en relació a ella.

L'etnocentrisme és un universal cultural, com bé ha assenyalat Kottak (2000): "*arreu la gent pensa que les experiències, opinions i costums que els són familiars són les correctes, adequades i normals i veuen el comportament diferent com a estrany i, fins i tot, salvatge*". Aquesta presència de l'etnocentrisme entre totes les cultures comporta una certa incapacitat per comprendre tota cultura diferent a la nostra. Fàcilment pot derivar en discriminació, marginació dels col·lectius i les persones provinents de grups minoritaris.

A l'extrem oposat de l'etnocentrisme hi ha el relativisme cultural (en defensar que cap cultura particular no pot ser judicada amb els patrons d'una altra), porta a l'extrem de defensar que no hi ha moral superior universal atès que les regles ètiques i morals de totes les cultures mereixen igual respecte. Aquest posicionament pot resultar tan perniciosos com el seu oposat, ja que implica donar el mateix valor, per exemple, als principis culturals de la Grècia clàssica que al nazisme.

En versió europea, l'etnocentrisme rep el nom d'eurocentrisme. Aquest terme defineix la cultura europea com la cultura superior i com el model universal a seguir per totes les altres cultures i civilitzacions. Es tracta d'una variant de l'etnocentrisme. D'altra banda, l'etnocentrisme el podem trobar tant en l'àmbit micro com en l'àmbit macro. Per exemple, l'elitisme social (superioritat de classe), la superioritat nacional (el xovinisme), la superioritat ètnica..., són altres possibles maneres de manifestar-se. Totes aquestes variants de l'etnocentrisme són el pòsit del qual es desprèn la majoria d'actituds i tarannàs racistes i d'intolerància.

Podem considerar que una societat és més madura com més capacitat d'autocrítica cultural té, com millor sap jutjar els seus punts forts i febles en vista d'altres propostes culturals diferents de la pròpia. Aquesta autocrítica pot ser, de vegades, excessiva o bé parcial. Això és el que ha començat a passar en cercles de persones de cultura occidental molt sensibilitzades amb el nou humanisme cultural. Aquestes persones, exageradament modestes amb els valors d'Occident, afectades de sentiments de culpabilitat pels defectes d'aquesta civilització (materialisme, colonialisme,...) i atretes pels abundants valors que han estat descoberts en altres pobles diferents (respecte a la natura, riquesa de relacions humanes,...), han volgut curar l'etnocentrisme assumint actituds relativistes.

***Evolució del concepte**

Forma part del camp de l'Antropologia. Fou introduït per William G. Sumner (1849-1910) com a descriptor de la situació en què es considera el propi grup com a central, mentre que els altres són valorats i classificats a partir de la relació que hi mantenen. Els seus estudis es centren en el procés a partir del qual un grup emfatitza i defineix el que el diferencia dels altres (identificació de les característiques). Anomena aquesta actitud (del procés de diferenciació) etnocèntrica i assenyala la importància que té com a element/procés de reforç del sentiment de grup, i li dóna cohesió interna. D'aquí que Sumner defineixi l'etnocentrisme com a un factor d'integració social.

Dolores Juliano (1993) explica com la societat europea, ja des de l'època de l'humanisme, té un discurs contradictori respecte a la diversitat; mentre que per una banda defensa la igualtat d'oportunitats, per l'altra articula una estructura social cada vegada més jerarquitzada i desigualitària (que respon als punts de vista etnocentristes) que comporta una visió de les altres cultures com a inferiors i deficitàries i té com a resultat la discriminació de les cultures diferents, fet que genera inseguretats i autodesvalorització (baixa estima) per part dels portadors de valors culturals diferents.

***Etnocentrisme i educació**

Si la funció primària del Sistema Educatiu és imposar la legitimitat d'una determinada cultura, aquest procés d'autolegitimització deslegitimant al divers, com va assenyalar C. Lerena (1989) implica desenvolupar un potent etnocentrisme que es concreta a nivell curricular amb una oferta fortament centralitzada (que ignora les experiències, la cultura i la història de les ètnies minoritàries).

Aquest plantejament és, recollint les aportacions de Banks (1989), empobridor, tant per als estudiants pertanyents a les minories, ja que els influeix negativament en no sentir-se integrats a l'escola com a conseqüència del xoc cultural, com per la discontinuïtat que troben entre la cultura de la seva comunitat i l'escola, com pels estudiants del grup majoritari, no només perquè els dóna un concepte equivocat de les relacions interculturals, sinó també perquè els nega la possibilitat de beneficiar-se d'altres punts de vista, i de veure la seva pròpia cultura des d'altres perspectives.

D'altra banda, aquest plantejament etnocèntric genera un camp de trobada, entre les diferents cultures, conflictiu, en considerar els alumnes provinents de minories ètniques com a estudiants deficitaris, població d'alt risc escolar, i, per tant, són categoritzats com a alumnes amb necessitats educatives especials, en conseqüència, candidats a intervencions segregadores (aules d'educació especial, programes de compensació,...).

***Família semàntica**

Cultura

Intolerància

Eurocentrisme

Grup ètnic

*Aproximació al concepte

El terme "grup ètnic" està format per l'arrel d'origen alemany antic *kropf* i per l'arrel llatina *ethnicus*, la qual procedeix del grec *ethnikós*, de *ethnos*, que significa "poble". Fa referència actualment al conjunt d'individus que comparteixen una cultura, alguns dels trets dels quals són utilitzats com a signes diacrítics de pertinença i adscripció, i els membres del qual es senten units mitjançant una consciència de singularitat històricament generada (E. Zamora, 1993).

El concepte de **grup ètnic** sovint s'ha confós amb el d'**ètnia**, ambdós fonamentals en l'anàlisi antropològic de les diferències culturals i de la posició dels individus i grups en els sistemes socials. La diferència segons Esteva (1984), és que una ètnia és "una comunitat cultural localitzada i conscient de la seva identitat mitjançant la consciència de la seva singularitat i, per tant, de la seva diferenciació com a forma de cultura respecte d'altra o altres comunitats". Aquest mateix autor considera que el grup ètnic només té entitat si existeixen altres grups o comunitats de les quals resulta necessari diferenciar-se i al mateix temps ser diferenciat.

Barth (1976), en la seva obra *Los grupos étnicos y sus fronteras* (d'obligada referència), comença substituint el terme ètnia pel de "grup ètnic" o etnicitat, el qual concep des d'una perspectiva fonamentalment psicològica, ja que l'element clau el fa radicar en la *identitat*. Així, analitza primer la voluntat dels subjectes, que l'acomoden a una sèrie de circumstàncies, ja siguin polítiques, econòmiques o demogràfiques; segon, els valors que suporten les relacions socials i estratifiquen els grups (és a dir, les normes valoratives que marquen la *pròpia identificació*, així com els límits amb altres grups i individus); tercer, els elements culturals, que es manifesten en elements simbòlics d'aquesta realitat social diferenciadora. Els grups ètnics són, d'acord amb la seva pròpia definició, "categories d'adscripció i identificació". "Una adscripció categorial és una adscripció ètnica quan classifica una persona d'acord amb la seva identitat bàsica, suposadament determinada pel seu origen i la seva formació". Per a Barth, els continguts culturals poden tenir o no importància tant per a la autoadscripció com per a l'adscripció d'un individu al grup realitzat per altres. Això succeeix perquè els continguts culturals no requereixen, per una banda, d'existència empírica i, per altra, són aleatoris i subjectes a variacions, tot i que, al mateix temps, són mecanismes necessaris per a la formació de la identitat ètnica bàsica. Aquesta identitat, però, pot canviar per assimilació, per una reclassificació dels individus en el sistema i per una circumstància econòmica específica (Barth, 1976). Resumint, doncs, per aquest autor els grups ètnics són formacions socials, ja existents o

creades, els individus de les quals posseeixen una identitat, a partir de la qual estableixen les seves relacions, normes, valors i estatus. La ruptura d'aquests límits ("conservats en cada cas per un conjunt de trets culturals") requereix de la concomitància de diversos factors com la industrialització, el progrés i l'ascens de tots els individus i de tots els grups que prometen l'administració burocràtica o, amb altres paraules, l'Estat modern.

Així mateix, cal distingir entre **grup ètnic** i **grup racial**, ambdós conceptes que s'acostumen a superposar. El segon estaria definit per aquells trets físics, biològics o fenotípics, transmesos genèticament i compartits per una determinada població (o que li són atribuïts). Contràriament, grup ètnic es definiria per un conjunt de trets culturals, és a dir, transmesos generacionalment a través de l'aprenentatge social i la socialització (Malgesini i Giménez, 2000).

D'aquesta manera, el grup ètnic no es constitueix sobre la base racial ni lingüística, ni sobre l'existència de comunitats com a unitats independents, cas aquest darrer en el qual la unió de la consciència ètnica i l'autodeterminació política dóna lloc al sorgiment de la **nació**, concepte el qual també cal distingir de **grup ètnic**. El terme nació, segons Kottak (1994), fou en el seu dia sinònim de "tribu" o "grup ètnic". Aquests tres termes es referien al fet de compartir una única cultura, llengua, religió, història, territori, avantpassats i parentiu. Avui, nació ha passat a significar estat, una organització política independent i amb una organització centralitzada, o un govern. Mentre, el concepte de grup ètnic s'ha centrat en el significat esmentat anteriorment.

La utilització del concepte de grup ètnic és especialment rellevant en contextos culturalment plurals i multiètnics propis de les societats urbano-industrials. En aquestes circumstàncies els sistemes socials estan constituïts per agregats de diverses ètnies que, mantenint les seves peculiaritats i la seva consciència de singularitat cultural, interactuen i participen col·lectivament del tot social.

Hi ha hagut una certa tendència en aquests casos a identificar, i de vegades confondre, **grup ètnic** amb **minoría política i culturalment dominada**, així com a homologar la **divisió ètnica** amb la **segmentació de la societat en classes o estrats** d'accés diferenciat als mitjans de control econòmic. La realitat mostra que només excepcionalment succeeixen tals institucions. Pel que fa a la qüestió de majories i minories, les situacions colonials i les societats que van sorgir històricament com a conseqüència de la conquesta tenen generalment com a resultat la dominació de la majoria de la població. En aquest sentit San Román (1992) considera que "les minories culturals són els grups ètnics privats de poder respecte a ètnies hegemòniques". D'altra

banda, la identificació dels grups ètnics amb els segments socials estratificats només es produeix de forma clara en els casos de societats de castes, com en el cas de la societat de l'Índia. Aquests fets no impliquen, tot i això, que un bon nombre dels casos dels conflictes ètnics, sobretot els que es deriven dels enfrontaments i la lluita de classes, no tinguin un important component ètnic. Però en aquestes situacions és la posició estructural dels grups en el conjunt social, i no el seu caràcter ètnic, el causant directe del conflicte. Com a regla general, en les societats multiètniques els grups ètnics es barregen amb les classes socials i són els actors socials, i no els grups ètnics, els que participen d'una forma o d'una altra en els diversos sistemes de rol-estatus existents en el conjunt social.

Els **conflictes interètnics** que sorgeixen en el marc de les societats complexes s'entenen millor en considerar-los com a lluites per la supervivència cultural o per l'autodeterminació política. Una de les característiques dels estats moderns és la tendència al centralisme i a la uniformitat cultural. En tots dos casos, es produeix l'intent de domini dels membres d'un grup ètnic sobre els altres i d'imposició de la seva cultura en detriment de les que són pròpies dels altres grups ètnics que conviuen en l'àmbit de la societat estatal. Enfront d'aquests intents es desenvolupa el sentit de diferència i singularitat de les ètnies políticament dominades i, realçant els signes diacrítics de pertinença i adscripció, es produeix un conflicte que té com a objectius demostrar l'especificitat del grup ètnic i assolir un estatus polític que li permeti dirigir el seu destí.

D'acord amb totes aquestes característiques esmentades, **la definició actualment predominant** de grup ètnic seria, segons Malgesini i Giménez (2000), que "els grups ètnics són: 1) grups socials o comunitats socioculturals; 2) configurats social i històricament; 3) que formen part d'una societat major en la qual interactuen amb altres grups ètnics dels quals es diferencien; 4) els membres dels quals comparteixen, en forma dinàmica i canviant, certs trets culturals, físics, lingüístics o religiosos, així com un determinat tipus d'organització; 5) podent ser aquests trets o característiques ben assumits com a tals o ben adjudicats per altres; 6) estant conformats per l'estructura de relacions amb altres grups; 7) i havent, en tot cas, consciència de la pertinença o adscripció al grup. (Barth, 1976; Cohen, 1984; Azcona, 1988; Kottak, 1994)

Tots els grups ètnics posseeixen un conjunt d'elements definidors, anomenats **trets diacrítics i marcadors ètnics**. Segons Jary i Jary (1992), aquests són "les maneres en què les barreres socials entre grups ètnics es mantenen. Poden ser físiques, lingüístiques o simbòliques. Els marcadors ètnics són fonamentals per assegurar la continuïtat d'una identitat grupal separada, sobretot en les societats urbano-industrials modernes". Segons Zamora (1988) aquests marcadors ètnics són signes diacrítics, tant de pertinença i adscripció com de diferenciació.

Tenen, per dir-ho d'alguna manera, dues cares: una "interior" o cap el "nosaltres", i una altra "exterior" o cap a "ells". Després de les aportacions de Barth, Cohen i altres, sabem que la major o menor rellevància que es doni a un tret o a un altre en cada moment històric depèn del context sociopolític de les relacions interètniques. Tot i això, segons Malgesini i Giménez (2000), els trets diacrítics més esmentats com a components del grup ètnic són: l'origen i la descendència comuns; la història comuna i la memòria col·lectiva; les semblances en l'aspecte físic, aspecte extern o trets racials; els costums compartits i les formes de comportament; el llenguatge o dialecte comú; el folklore: dieta, vestit, música, tradició oral; les pràctiques i creences religioses; la consciència política...

Pel que fa a la manera de **classificar els grups ètnics**, Riggs (1991) proposa tres categories: "comunitats etnoracials", "comunitats etnolingüístiques" i "comunitats etnoreligioses". Com pot observar-se, aquesta tipologia parteix de considerar la influència que els trets racials, lingüístics o religiosos poden tenir en la configuració dels grups.

***Evolució del concepte**

Els conceptes d'ètnia i grup ètnic són d'ús relativament recent en l'àmbit de les ciències socials però, tot i això, han rebut significats diversos que poden produir certa confusió. En el seu ús original, és a dir, a finals del s. XVIII, ètnia i grup ètnic s'utilitzaven com a sinònims de "raça" i, d'una manera més específica, per referir-se a un grup de persones de la mateixa raça que comparteixen una llengua. Un grup ètnic era el mateix que un "poble", una "tribu" o una "cultura" (Zamora, 1988), que eren les unitats tradicionals d'estudi de l'antropologia durant la primera meitat del segle.

Els sociòlegs, per la seva part, habituats a estudiar grups de població més amplis i complexos que les tribus primitives dels antropòlegs reduïdes i aparentment ben delimitades, van donar al terme un sentit més precís, encara que sense abandonar l'original d'unitat biològica que el concepte d'ètnia portava unit. Així, Max Weber considerava com a grups ètnics aquells grups humans que mantenen una creença subjectiva en la seva descendència comuna, ja fos a causa de similituds en l'aspecte físic o en els costums, o en tots dos; o a causa del manteniment d'una memòria col·lectiva de migració i colonització, de manera que dita creença fos un element important per mantenir continuadament relacions socials no basades en el parentiu biològic. Les característiques bàsiques dels grups ètnics així considerats eren la comunitat de llengua, religió i memòria política, així com diferències perceptibles d'aspecte extern i conducta diària amb relació a altres grups humans (Weber, 1961).

Cap a la dècada dels cinquanta, els avenços en coneixements antropològics, la creixent complexitat dels estudis desenvolupats pels antropòlegs culturals i la posterior necessitat de disposar d'uns instruments conceptuals més precisos, va conduir a l'abandonament de la relació entre raça i ètnia, i a la redefinició d'aquest darrer concepte. Era necessari, sobretot, superar la idea que les unitats ètniques -culturals- es trobaven perfectament aïllades i amb límits ben definits

En aquesta nova situació s'utilitzava el terme ètnic per designar una comunitat que s'autoperpetua biològicament, comparteix valors culturals fonamentals, integra un camp de comunicació i interacció, i els membres de la qual s'identifiquen entre si i són identificats pels altres, constituint d'aquesta manera una categoria distingible d'altres del mateix ordre (Barth, 1976). Malgrat que aquesta definició es va mostrar fins a cert punt útil en l'anàlisi empírica, no explicava en la seva totalitat els problemes derivats de la relació entre grups ètnics diferenciats, ni els problemes relatius a la adscripció dels individus a un o altre grup, o el canvi cultural en contextos socials multiètnics.

Aquests problemes van ser observats per l'antropòleg escandinau Fredrik Barth que, conjuntament amb un grup de col·legues, va iniciar la tasca de revisar aquesta definició, adequant-la a la realitat observada en una sèrie de situacions particulars. La conseqüència fou la publicació l'any 1969 d'un llibre - *Els grups ètnics i les seves fronteres* (Barth, 1976) - que ha estat el punt de partida per a l'anàlisi posterior i per al perfeccionament del concepte.

Posteriorment, l'interès dels antropòlegs per l'estudi de les societats complexes multiètniques en què les unitats culturals no coincideixen amb les unitats polítiques, sobretot en els contextos urbano-industrials, ha portat a una nova revisió del concepte i a un refinament de la pròpia definició i de les seves implicacions teòriques i empíriques. Aquesta revisió ha estat paral·lela al desenvolupament de la idea d'*etnicitat* que es revela com el concepte clau en la comprensió de les unitats ètniques i de les relacions entre elles (Cohen, 1978; Esteva, 1984).

***Grups ètnics i educació**

La diversitat de grups ètnics existents a les nostres societats pluriculturals es manifesta a l'escola amb la presència d'una àmplia pluralitat d'alumnes. Segons San Román (1992), aquesta pluriculturalitat ha fet que des dels darrers 25 o 30 anys es vagin configurant, en alguns casos succeint, diversos models d'escola.

La més antiga i perdurable ha estat *l'escola segregacionista*, fonamentada a defensar que l'alumnat de grups ètnics marginats no podien conviure en l'escola amb l'alumnat dels majoritaris perquè perjudicaven la formació intel·lectual i moral d'aquest. La línia de demarcació era ètnica, no escolar.

El segon model d'escola pluricultural seria *l'obscurantista*. L'ideari resumit podria ser que "els grups ètnics marginats és millor que no vagin a l'escola, perquè si hi van, perden la seva cultura pròpia". Segons San Román (1992), el respecte per les persones està per damunt de qualsevol altre respecte cultural; la fal·làcia resideix en el fet de valorar el producte cultural per damunt dels seus productors.

El tercer model podria ser un *model d'inserció ètnica: l'escola especialitzada en un grup ètnic concret*. Des d'aquest model es defensa que "els membres d'un grup ètnic minoritari precisen una atenció exclusiva i especialitzada, de manera que s'acompleixin els objectius escolars mitjançant una pedagogia adaptada". Així, es creen escoles ètniques amb pedagogia i recursos didàctics adaptats, en un context d'orientació social en el qual l'escola proclama la seva vocació i els seus intents de ser l'eix de la vida social comunitària i, en la pràctica, amb una estructura piramidal en la qual la jerarquia escolar, que existeix com a tal, coordina però també decideix.

El darrer model és el d'aquella escola pluricultural que té com a objectius socials fonamentals l'educació en la convivència i en la tolerància. Suposaria, en primer lloc, evitar en la mida que pugui els "serveis ètnics"; segon, disminuir progressivament la dependència de la població, cooperant en aquest propòsit amb altres professionals i amb les organitzacions de la gent; el tercer objectiu seria aconseguir la primerenca escolarització recomanable dels infants en les escoles, de manera que no es perpetuessin problemes de racisme, de nivell, de segregació.

On la població és mixta i no està marginada, l'escola hauria de ser, naturalment, mixta, però tenint cura escrupolosament que totes les escoles del seu entorn ho siguin. El fracàs de moltes experiències pluriètniques ha d'adjudicar-se en gran mesura a l'existència d'una única escola que accepta població de diferents grups ètnics minoritaris i els "casos perduts" de la majoria, mentre que la resta d'escoles es mantenen monoètniques, majoritàries i guanyen prestigi a costa del desprestigi racista de l'escola oberta. És necessari evitar aquesta concentració ètnica artificial. Segons San Román, cal reconèixer plena i sincerament el dret a la diferència de tots i cada un dels grups ètnics, en la convicció que és justament la presència de variadíssimes cultures en el món el que fonamenta la idea de pluriculturalitat. En aquest sentit, l'escola hauria de ser oberta al món, a l'entorn. Per a la qual cosa és necessari abans estar disposat que entrin en

Semàntic

els nostres dominis, en competència amb nosaltres, -és a dir, estar disposats a perdre una part del que tenim-, reconèixer l'existència de racisme i frenar la dialèctica de la marginació amb un empenyorament proporcional al poder que es té.

En el mateix sentit, Jordán (1998) considera que la cohesió social d'un país multicultural ha de començar per assegurar un mínim de valors compartits per tots els ciutadans i els grups que el formen. Aquesta tasca s'hauria de fer amb la participació de tots els grups afectats, tant pel que fa a concretar els drets i deures, com en l'àmbit més concret dels projectes educatius de centre i dels reglaments de règim interior corresponents. Aquests valors comuns, tot i ser indispensables, però, no són encara suficients: es corre el risc, més que probable, que cada grup els interpreti segons la pròpia perspectiva. Aquest perill reclama una "identitat ciutadana" comuna, formada a força d'actituds cíviues, com ara la solidaritat, el respecte i la valoració positiva quant a les diversitats culturals, i també d'actituds a favor de la "unió", com són la cooperació i la insistència en les semblances i en la voluntat d'un projecte social i polític comú. En aquest sentit, una educació cívica equilibrada i seriosa té una importància de primer ordre.

***Família semàntica**

Ètnia

Nació

Minoria ètnica

Raça

Prejudici

Estereotip

Etnicitat

Guetització

*Aproximació al concepte i referents històrics

La “guetització” és un estat derivat de l'aïllament i el tancament en un mateix. Es pot considerar una posició defensiva, de resistència davant l'exclusió i el rebuig.

Aquest terme és un derivat del substantiu italià *ghetto*, que significa espai marginal i ètnicament diferenciat, segregat. En la seva accepció més estricta i també la més difosa, és el símbol geogràfic de la marginació, on la ciutat canvia de nom, poblat per la pobresa, la delinqüència, mancat de serveis, habitatges en males condicions... El gueto té una dimensió ètnica i una dimensió socioeconòmica. Opera com a refugi ètnic o cultural, on els individus, en procés d'aculturació, poden reafirmar la seva identitat. En realitat, és una hibridació entre dos móns.

En un sentit més lax, s'entén com a congregació de grups particulars que comparteixen les mateixes característiques, uns sectors específics de la ciutat. Aquesta accepció dóna cabuda tant als guetos marginals, com als guetos de luxe.

En el cas de la immigració, el procés de creació de guetos respon a unes pautes ben delimitades i segueix un procés que comença amb l'assentament en un barri, determinat pel primer grup d'immigrants. Una vegada s'ha produït aquest assentament, arriben nous immigrants membres de la mateixa família (per processos de reagrupament familiar o bé per l'atracció), ètnia o nació. Aquest augment quantitatiu, que els fa més visibles, provoca temor entre el veïnat autòcton; la sensació de sentir-se envaït i en minoria els fa reaccionar tot abandonant el barri. Així comença un procés de buidatge que es va omplint amb els foravinguts (“white flying”) i acaba amb la creació de reductes monoètnics, que progressivament van quedant aïllats, i es crea així un autèntic abisme entre l'assentament i la societat d'acollida. Aquest abandó facilita la creació de sistemes d'organització interna i el desenvolupament d'un estil de vida peculiar del gueto, el qual no fa més que augmentar els recels dels de fora i facilita l'etiqueta "tots són iguals".

Aquest clima personalíssim del gueto, amb el seu estrany igualitarisme, impulsat per la marginalitat, la segregació, ha estat descrit des d'una particularíssima visió autobiogràfica per Azouz Begag (2001), el qual retrata la vida en un modern gueto francès al banlieu de Lió. El

llibre "El niño de la chaaba" és una visió de com es viu entre dos móns, i com el fet de viure en un gueto frena la integració.

***Evolució del concepte**

L'origen de la paraula gueto cal situar-lo a l'Europa medieval. Es referia a les zones de la ciutat on vivien els jueus. Sembla que la primera vegada que es va fer servir el mot, va ser al s. XVI per designar el barri jueu de Venècia. És per això que es dona com a probable l'arrel etimològica de la paraula italiana "borghetto", que significa "part o secció menyspreable de la ciutat", o bé es derivaria de la paraula hebrea "get", que significa separació, segregació.

Si bé en els seus inicis s'utilitzava per definir els barris jueus, aviat s'amplia el seu ús i s'utilitza per definir els suburbis on viuen persones d'un mateix origen, marginades de la societat.

En sentit figurat, es fa servir per designar situacions o condicions marginals en què viuen un poble o un grup de persones d'una classe social. Modernament, com ja hem indicat, s'utilitza com a sinònim de vida en àrees segregades, buscant protecció, i es fa servir tant en situacions de marginació de persones amb pocs recursos, com en situacions de luxe i opulència. En tot dos casos, el gueto opera com a refugi, com a lloc segur, protegit, que permet als seus moradors reafirmar la seva identitat.

***Gueto i educació**

Cal deixar clar que no tot enclavament ètnic és un gueto, de la mateixa manera que no tota escola de barri pobre i marginal és una escola-gueto. En tots dos casos, i perquè puguem parlar de guetos, cal que, a més de l'estratificació de classes i la marginació social, hi hagi segregació racial. Igualment, la condició ètnica no és una condició suficient perquè hi hagi marginació, ja que perquè sorgeixi un gueto cal que hi hagi també subordinació econòmica i localització espacial precisa en relació als grups ètnics en qüestió.

Així, l'especificitat de l'escola-gueto vindria donada per la identitat sociocultural compartida dels alumnes i per la situació de marginació social, econòmica i cultural en la qual viuen aquests alumnes. Un espai tancat, exclusiu, aïllat, que impedeix el contacte i la trobada amb l'altre, o més ajustadament, bloqueja l'accés a l'altre.

Alguns models educatius s'han construït sobre la base de la segregació i l'exclusió per raons diverses. Actualment, aquí aquest model queda no només superat sinó al marge del marc legal vigent, des de la Constitució a la LODE, fomenten la llibertat en l'elecció de centre i la diversitat com a element natural i enriquidor de tota experiència educativa.

A pesar de les bones intencions, però, hi ha centres escolars que pateixen processos de guetització. Aquest procés comença de manera paral·lela a la guetització del territori, que ja hem descrit, quan l'augment de la població immigrada (o marginal) arriba al llindar de la intolerància. Aleshores és percebuda com a una amenaça pel grup majoritari o de poder que reacciona abandonant el territori. Els serveis del territori afectat, en general, però l'escola molt particularment, sofreixen un canvi de clientela. Per una banda, reben la població d'infants immigrants i, per altra banda, pateixen la fuga dels infants autòctons; els que hi romanen formen part dels sectors socials més desfavorits.

Per tot això, l'escola-gueto és primer que res un espai d'hibridació cultural amb una dinàmica pròpia. Aquesta dinàmica es pot manifestar de diverses maneres, des de la reivindicació ètnica o de classe, a la constitució d'espais "alliberats" del control de la societat general, on neixen noves formes culturals com ara nous codis de relació i de comunicació, nous patrons estètics i artístics i, més important encara, nous intents de trobar alternatives a la cultura dominant. Tanmateix, aquests intents, sense arribar a ser contraculturals, sí que es podrien definir com a estratègies de supervivència ètnica en un context d'hegemonia cultural esclafant dels grups dominants.

En els darrers anys, en aquesta escolarització obligatòria l'augment constant del nombre d'aquests alumnes estrangers a les escoles de Catalunya no ha estat homogeni en els diversos establiments educatius. Són moltes i complexes les causes que han provocat concentracions: la manca d'una política d'habitatge específicament adreçada a corregir els processos de guetització; la desigual distribució de les ofertes del mercat de treball adreçat a aquestes persones; les xarxes de solidaritat entre els propis immigrants; la facilitat més gran per superar el trauma migratori si, al menys durant un primer moment, es conviu amb familiars o amics del país d'origen, etc. A més, i com és evident, **ni totes les concentracions són guetos, ni tots els agrupaments de membres de col·lectius minoritaris són absolutament, i per principi, indesitjables.**

El cert és que no solament es donen concentracions més grans en determinades comarques, sinó que dins d'aquestes comarques és major en uns pobles i ciutats que en d'altres, i dins de cada ciutat, és desigual segons el barri. També és cert que la major part d'aquestes concentracions no són en absolut desitjades pels seus membres i estan configurant ja veritables

encapsulaments socials, marginadors per si mateixos, de les persones que es veuen obligades a viure-hi. Aquesta concentració residencial repercuteix en una distribució també poc homogènia d'aquest alumnat a les escoles, no solament en els àmbits esmentats de comarca o de ciutat, sinó també en les diferents escoles d'un mateix barri.

Però si aquesta concentració és preocupant quan es superen uns determinats llindars, perquè pot provocar o facilitar l'encapsulament i la manca d'integració de minories socioculturals, encara ho és més quan es produeix el que podríem anomenar una **concentració artificial**. Aquesta concentració es dona en molts centres on el nombre total d'aquests alumnes matriculats pot superar el 300% del nombre de nens i nenes d'aquests col·lectius que resideixen a la zona de matriculació del centre. El motiu principal d'aquesta concentració és la manca de matriculacions dels fills de pares autòctons, residents a la zona de matriculació d'aquests centres. Aquests pares que han optat per l'escola privada o per l'escola pública d'altres zones de matriculació d'una banda han saturat l'oferta educativa d'aquelles altres zones, i de l'altra han deixat vacants a les escoles de la seva zona de residència. Com a conseqüència, els nouvinguts extracomunitaris, sigui quina sigui la seva zona de residència, sovint només poden matricular els seus fills en aquelles escoles on s'han produït vacants per la fugida dels autòctons.

És per això que des de les diferents Administracions es cerquen vies per tal d'evitar la guetització, la qual afecta sovint els centres escolars públics dels barris amb una forta presència de població immigrada. Les solucions apuntades són diverses i van des de la redistribució d'aquests alumnes entre els diferents centres escolars del barri o propers, el qual és un tema obert i de debat, que afecta tots els centres i posa en discussió aspectes diversos (quants, qui, on,...), i implica de manera directa les comissions de matriculació. Una altra solució assajada és l'anomenada concentració escolar, és a dir, la fusió de centres propers, un d'ells en perill de guetització.

La solució al problema plantejat és vital per al futur social, si tenim en compte que la identitat no es té sinó que es construeix, com diu A. Maalouf (2001), a partir d'una creença vertical (avantpassats, tradicions de la nostra comunitat,...) i una horitzontal (l'època, els coetanis), sent aquesta darrera més determinant i facilitadora dels processos d'inclusió. La guetització el que fa és precisament dificultar aquesta trobada horitzontal, ja que l'individu roman presoner de la seva comunitat d'origen.

***Família Semàntica**

Segregació racial

Marginació social

Integració

Identitat

Identitat

*Aproximació als conceptes

El terme "identitat" procedeix del llatí *identitas*, *-atem*, de *idem*, "el mateix". El concepte d'identitat s'utilitza des de diferents camps disciplinaris, començant pels pensadors -el fet d'interrogar-se sobre la identitat: qui sóc?, és una de les gran qüestions del pensament filosòfic clàssic-. La Psicologia i la Psiquiatria el consideren l'element clau per comprendre el comportament humà. En el camp de les Ciències Socials, tant la Sociologia com l'Antropologia l'han considerat un concepte rellevant. Però també la Neurologia, en voler comprendre el funcionament cerebral i el seu comportament en situacions de greus lesions dels lòbuls, s'ha vist abocada a interrogar-se sobre el sentiment del jo, la identitat.

Però malgrat l'ample tractament que ha rebut l'aprehensió del terme continua plena d'ambigüitats. Antropològicament, el terme s'empra amb dos significats: en el primer, "identitat" es refereix a propietats d'unicitat i individualitat, les diferències essencials que fan una persona diferent de les altres, l'autoidentitat; en el segon, "identitat" fa referència al conjunt de qualitats o trets d'identitat, amb els quals les persones es relacionen a elles mateixes, o són relacionades per altres. El terme pot ser aplicat a grups, categories i institucions de tot tipus, així com a persones.

Segons Terricabras (1994), la noció d'identitat té un perfil molt poc definit en la història del pensament; sembla que s'usa bàsicament en quatre àrees del coneixement: en Filosofia, particularment, en lògica, és conegut el principi d'identitat, segons el qual, "allò que és, és" i, per tant, " $p=p$ "; en Matemàtiques, la identitat pren la forma de la igualtat i serveix bàsicament com a regla de substitució, de manera que sabem que allò que està a l'esquerra de la igualtat pot ser substituït, *salva veritate*, per allò que està a la dreta, i a l'inrevés; en Dret, la identitat és la personalitat civil d'un individu, la seva individuació; finalment, en Psicologia i, en particular, en Psicologia Clínica i Psiquiatria, "identitat" designa la propietat de l'individu humà de mantenir constantment la pròpia personalitat; és, per tant, un concepte semblant a l'anterior, ja que en els dos casos el que es pretén és identificar l'individu: tant a través de trets físics com de trets psicològics; i la pèrdua d'aquesta identitat pot venir tant per canvis físics com per canvis psíquics o per una conjunció de tots dos.

Així, per als filòsofs l'essència de la identitat és allò que ens unifica de manera durable, ens singularitza i ens fa diferents.

F. Sabater (1999/77) en dóna aquesta definició: *"allò que resta i perdura a través de les nostres sensacions, desigs i pensaments; jo sóc jo perquè em mantinc a través del temps i em distingeixo dels altres. Crec ser el mateix que vaig ser ahir i, fins i tot, el mateix de fa 40 anys; crec que continuaré essent mentre visqui. Si ens preocupa la mort és perquè és el final del jo"*.

Abans d'iniciar el recorregut per les diverses concepcions d'identitat que en aquest treball tindrem en consideració, cal deixar clara la distinció entre els conceptes d'*identitat* i d'*identificació*. Segons Terricabras (1994 i 1996) i Wieviorka (1992), entre d'altres, *"La identitat és allò comú i unificador que, pels motius que siguin: polítics, econòmics, policíacs..., es vol imposar. La identificació és allò que cadascú necessita per poder viure com a persona, per saber qui és i, com a membre d'un grup, per saber on és,...* La identitat no ens l'hem de creure perquè és bàsicament ideologia de control; la identificació, en canvi, és experiència d'un procés de creixement en la participació i la corresponsabilitat" (Terricabras, 1996/165).

Aquesta idea d'identitat imposada per filiació, gregària, en front de la identificació elegida conscientment, Wieviorka (1992/227) l'explica així: *"qualsevol que sigui l'argamassa identitària, la història, la cultura, la religió..., subordina l'individu o els subgrups a una unitat de la qual -no és o no són- res més que un àtom, li prohibeix l'individualisme o, més precisament, l'autoritza a construir-se en actor al mateix temps que li prohibeix constituir-se en subjecte"*.

Donat l'eix central del nostre treball, en aquestes línies ens centrarem en diferents categories identitàries:

- La primera fa referència a la **identitat individual o personal**, a la identitat del Jo, més encara, del meu Jo: jo sóc, jo em moc, jo penso... Segons Botey (1994), la paraula Jo és la més freqüent en el llenguatge quotidià i és la que ha ocupat la majoria de les reflexions filosòfiques des de tots els temps. L'individu, però, no pot desenvolupar-se com a individu sinó dintre de la societat, enmig del "nosaltres". Depenem del "nosaltres" en tots els aspectes de la nostra vida. Identitat es refereix primàriament a la identitat que un individu pot arribar a tenir dintre d'una societat, grup o cultura concreta.
- Una altra manera d'entendre la identitat individual és la que fa referència a la **narració biogràfica, la crònica particular o la història de vida**. Aquesta imatge de la identitat està present en els estudis de Sociologia i Neurologia. O. Sacks (1999/148), neuròleg, ho entén d'aquesta manera: *"Nosaltres tenim, tots i cada un, una història biogràfica, una narració interna, la seva continuïtat i el seu sentit és la nostra vida. Podríem dir que cada un de*

nosaltres edifica i viu una "narració" i que aquesta narració ÉS NOSALTRES, la nostra IDENTITAT,... Cada un de nosaltres és una biografia, fisiològicament no som diferents uns dels altres, històricament, com a narradors, tots som únics". Aquesta és la conclusió que ens ofereix a partir de l'anàlisi de diferents casos clínics de disfuncions cerebrals.

Giddens (1997/74) conclou: "*La identitat personal no es troba en el comportament amb els altres, sinó en la capacitat de tirar endavant una crònica particular*". Per tenir una idea de qui som, hem de posseir una idea de com hem arribat on som i d'on venim, és a dir, hem de tenir una història de vida. En aquesta perspectiva, la identitat suposa continuïtat en el temps i en l'espai.

- La segona fa referència a la **identitat grupal o col·lectiva**, la qual és gregària. La comparteixen els membres d'un mateix grup, es concreta en les "normes del grup"; inclouen maneres d'actuar, regles, valors, llengua, usos, indumentària, creences,... La seva funció és donar seguretat i dotar els seus membres amb elements diferenciadors en front de l'alteritat. Es genera un "**sentiment**" **d'identitat** col·lectiva, el qual és fonamentalment això: un sentiment, resultat d'experiències no directament relacionals, no explicables per la lògica. És font de seguretat, de protecció, de creixement individual cap a objectius col·lectius, és refugi i ofereix un insubstituïble suport afectiu als individus que s'hi identifiquen. El "nosaltres" és el resultat d'un flux de relacions socials, que tendeixen a "solidificar-se" imposant hàbits, maneres de pensar, costums, idees, valors... considerats "normals" pels primers individus que els adopten i posteriorment "sacralitzats", imposats com a senyal d'identitat a tot altre individu que s'incorpora al grup.

- Molt lligada a l'anterior, l'expressió **identitat cultural** s'utilitza per referir-se a les identitats **ètnica, de classe, de religió**. Els elements fonamentals que configuren aquestes "identitats" són: *el temps i l'espai; el poder i les classes socials; i, finalment, els símbols i la creació simbòlica*. F. Raveau (1987) la defineix com a "consciència viscuda de pertinença col·lectiva, en relació amb el passat històric o mític, que pot projectar-se en un esdevenir comú, possible o utòpic"; aquesta identitat s'expressaria, a la vegada, a través de set indicadors rellevants de la participació en el grup o de reconeixement per l'altre (generalment el majoritari), que lliguen el passat, el present i el futur que s'esmenten en la definició; els indicadors en qüestió serien: biogenètic, territorial, lingüístic, cultural, religions, econòmic i polític .

Jordán (1998) defineix la identitat cultural com el que "un és" (en l'àmbit de preferències, conductes i valors) en virtut de la seva adhesió psicològica a una comunitat cultural que li ofereix una forma de viure i d'interpretar la realitat. La identitat cultural

proporciona, si més no com a punt de partida, la seguretat psicològica necessària per donar sentit al caos d'experiències externes, una guia per canalitzar la immensa plasticitat o potencialitat de la persona i la satisfacció de la necessitat d'afiliació social.

- Relacionada amb l'anterior tenim el concepte **d'identitat d'origen**. Es fa referència a aquesta categoria especialment en parlar d'immigrants. A. Maalouf (2001) l'anomena "identitat vertical", entesa com a l'herència cultural dels nostres avantpassats, les nostres tradicions com a poble. En el cas de l'immigrant, quan és rebutjat per la societat d'acollida es veu obligat a relacionar-se exclusivament amb el seu grup d'origen (relacions guetitzants). La identitat d'origen pot esdevenir identitat de presó, i aquesta, per reacció pot convertir-se en identitat de principi, o identitat polaritzada. Segons la terminologia de N. Huston (2000), implica una concepció "tribal"; provoca desajustaments en els mecanismes de consciència de pertinença. A l'altre extrem es situa la identitat polvoritzada; en la tipologia de N. Huston serveix per descriure la situació d'aquells que no estan arrelats ni desarrelats, és el cas freqüent de les segones generacions.

S. Naïr (2001/41) descriu la situació que viu aquest col·lectiu: *"... no tenen sentiment de ser diferents. Tenen la mateixa identitat que la societat d'acollida. Ells no vénen de l'exterior, són dins, però volen fer-los sortir... Accepten respectar els seus deures i volen els mateixos drets, i el primer d'ells, que se'ls reconegui que són a casa seva, que puguin dir: aquest país és el meu país, aquesta llengua és la meua llengua. Volen la identitat comuna perquè són semblants als altres"*.

Així, els conceptes d'identitat col·lectiva i d'identitat cultural amaguen el significat ja comentat de l'expressió **sentit o sentiment de pertinença**. Com percebem, es troba format per dues arrels englobades dins el camp psicològic: "sentiment", del llatí *sentire*, terme ambigu que significa tant la descripció subjectiva de la consciència de certs estats nerviosos que no poden referir-se a causa dels esdeveniments ambientals, com l'expressió d'una emoció dominant o una actitud tenyida d'emoció; i "pertenença", del llatí *pertinentia*, sentiment de formar part o de ser acceptat per altra persona o grup. Maalouf (1999) considera que la identitat de cadascú està formada per múltiples pertinences, les quals no posseeixen la mateixa importància, en tot cas no al mateix moment. Aquestes pertinences poden trobar-se en un gran nombre d'individus, amb els quals un se sent vinculat, però el fet que no es doni la mateixa combinació en dues persones diferents és el que ens fa singulars i insubstituïbles, el que conforma una identitat pròpia que no es confon amb cap altra. El que determina la pertinença d'una persona a un grup donat és essencialment la influència d'altri; la influència dels qui té a prop, els quals intenten fer-se'l seu, i la influència dels qui té enfront, els quals s'esforcen per excloure'l. Aquest discurs adquireix

sentit en defensar que posseir un significat tribal i reduccionista de la identitat, no assumint les múltiples pertinences de cada un de nosaltres, condueix a conflictes interculturals importants. Segons Maalouf (1999), només els que puguin assumir plenament la seva diversitat serviran d'enllaç entre les diferents comunitats i les diferents cultures, i faran de "ciment" en les societats en què visquin; els que no puguin assumir la pròpia diversitat es convertiran en els més virulents dels assassins per motius d'identitat, i s'acarnissaran amb els que representin aquella part de si mateixos que voldrien eliminar.

- Finalment trobem la **identitat de frontera**, nou concepte, necessari, que no suposa rebuig ni aïllament, sinó construcció multireferenciada; el jo com a estructura històrica i cultural, es configura des de múltiples formes relacionals a partir de la interacció amb nombroses i diferents comunitats. Com diu A. Maalouf (2001), *"com a conseqüència de la mundialització esdevenim éssers entreteixits, que compartim amb els nostres coetanis l'essència de les nostres referències, dels nostres comportaments, de les nostres creences (herència horitzontal). No es tracta de negar l'herència vertical, sinó de reconèixer que hi ha distància entre el que som i el que creiem ser. Cal saber que si afirmem les nostres diferències amb passió és precisament perquè cada vegada som menys diferents"*.

La identitat es construeix com a conseqüència del nostre pas per diferents grups socials. Els mecanismes de què ens servim per construir-la tenen les seves arrels en la necessitat de continuïtat intel·lectual i emocional, es nodreixen de les experiències concretes i d'assumir models normatius constituïts culturalment. Cal tenir en compte, com assenyala S. Steiner (1992/18) que *"el que ens regeix no és el passat literal, sinó les imatges del passat que sovint estan estructurades en alt grau i són molt selectives"*. La construcció de la identitat depèn, doncs, de la interpretació que fem del passat, recollit en una crònica que es va modificant a mesura que l'individu creix i penetra en diversos "paisatges" desconeguts que ha d'aprendre a interpretar i amb què ha d'aprendre a interactuar; cada pas d'un a l'altre implica una pèrdua que A.Giddens (1997) considera que hauria de ser objecte de dol per facilitar al jo seguir el seu procés normal de construcció.

Quasi totes les cultures han establert **ritus de pas** per fer el trànsit que simbolitzen la pèrdua i el canvi. Per a nosaltres, el postmodernisme ha significat la pèrdua de molts d'aquests rituals. Per això, R. Sennet (2000/139) considera que *"el jo modern és un edifici tenebrós que construïm amb retalls, dogmes, injúries infantils, articles de diari, comentaris actuals, viatges, pel·lícules, gent que odiam, gent que estimem..."*. La conseqüència d'aquest procés és que la nostra narrativa vital s'acosta més a un col·lapse, a una col·lecció d'accidents, de cures trobades i improvisades, que a una construcció ordenada; al caos més que no pas a l'ordre.

D'aquesta construcció en depèn tant la preparació per al futur, com la interpretació del passat; en definitiva, la solidesa i la seguretat del jo.

Giddens (1997) analitza les mancances d'una construcció feble de la identitat i assenyala 5 característiques del jo insegur:

1. Discontinuitat temporal; impossibilitat de construir una crònica contínua que genera angoixa per mor de veure's esborrat i superat pels esdeveniments.
2. Mort interior; incapacitat per cercar estratègies de resposta i reacció enfront les dificultats externes, provoca bloqueig. L'individu reacciona intentant "fondre's amb l'entorn", esdevenir invisible.
3. Sentiment de buidor; derivat d'una visió negativa, poc amable d'un mateix. Es tradueix en sentiments d'inferioritat.
4. Narcisisme; entès com a la recerca constant de la identitat.
5. El culte al caos, com a mitjà fonamental per mantenir la biografia identitària; es tradueix en obsessió per l'aparença. En aquest context el vestit es converteix en un instrument d'exhibició simbòlica, una manera de donar forma a una falsa crònica identitària del jo.

En aquest punt, podem introduir una breu reflexió sobre la influència dels moviments migratoris en la constitució de la identitat, basant-nos en l'obra dels antropòlegs Siera i Zirpoli (1997), a través dels moviments migratoris es reformularia la identitat del migrant o en alguns casos es construiria, o dit d'una altra manera, el migrant prendria consciència de la seva identitat nacional o cultural; per altra banda, i sobretot en els processos de migracions massives, es reformularia la identitat col·lectiva de la societat receptora. També es podria contemplar una tercera vessant dels moviments migratoris que està en relació amb la identitat de l'individu com a immigrant i com a emigrant. El que contemplaria aquesta via seria la capacitat de l'individu que es troba immers en un procés migratori de construir dues identitats, una en la seva condició d'immigrant, immersa en el país d'acollida, i la segona, com a emigrant, una identitat pròpia "emigrant" en el seu país natal.

Els mecanismes mitjançant els quals es construeix la identitat són molt diferents, però hi ha dos factors que fan que tots aquests siguin semblants: la distància i l'entorn. Com s'ha dit anteriorment, la identitat no és un procés estàtic, sinó dinàmic i la seva funció principal és la d'emfatitzar l'ego enfront als alter. És en els moviments migratoris on es configura la identitat nacional dels individus, entesa no en un sentit estrictament polític, sinó també cultural; a través

de la distància i l'experiència viscuda per la mobilitat espacial que generen els moviments migratoris, la identitat nacional latent es posa de manifest en el context de l'emigració-immigració. La majoria dels immigrants coincideixen a dir que, una vegada que prenen consciència del seu paper "d'estrany" davant els "altres" (la societat receptora), estableixen una sèrie de mecanismes per recuperar els seus orígens i transmetre'ls, no solament a la societat que els acull, sinó també a les generacions que els segueixen. En ocasions, aquesta recuperació dels orígens provoca una crisi d'identitat, sobretot per a aquelles generacions d'immigrants que es socialitzen al país d'acollida.

***Evolució del concepte**

Els estudis sobre la identitat es basen en aportacions del sociòleg i filòsof alemany Georg Simmel, amb la seva obra *Sociologia* (1908) sobre el rol de l'estranger, la personalitat i altres qüestions; Emile Durkheim, amb la seva obra *Les formes elementals de la vida religiosa* (1912), on va exposar la seva teoria de la "identificació simbòlica" dins el grup, segons la qual existeix un sentit de pertinença i de lleialtat de l'individu al grup i a les seves normes, que s'expressen en el simbolisme del ritual, emblemes...; George Herbert Mead, amb la seva obra *Esperit, persona, societat* (1981); i, finalment Alfred Schütz (1932), el qual en la seva obra *La fenomenologia del món social* exposa l'estructura i funcionament de la consciència i del món social, concebant aquest com a conjunt de construccions mentals.

En el mateix sentit, es considera que el terme "identitat col·lectiva" fou introduït a finals dels anys trenta per les antropòlogues Margaret Mead (1901-1978), Ruth Benedict (1887-1948) i altres autors de l'escola antropològica de cultura i personalitat. Malgrat això, la idea d'una identitat col·lectiva forta ve del s. XVIII-XIX: l'*esprit des nations* a França i el *Volksggeist* a Alemanya expressen el sentiment que un poble té de les seves possessions, institucions, costums, passat, etc. L'èxit d'aquestes idees ha contribuït decisivament a la creació de prejudicis i estereotips sobre les nacions, les races, els grups socials o professionals.

Així mateix, alguns autors consideren que el terme identitat personal fou introduït en l'ús general pel teòric psicoanalista Erik H. Erikson (1959). Per a aquest autor, es localitza a l'inconscient un sentit persistent d'unicitat del jo. L'individu no patològic va passant d'una a una altra de les fases de la seva vida sense veure alterat aquest sentit identitari del jo, és a dir, sense veure's com a un altre diferent.

***Identitat i educació**

Si hem dit que la identitat es construeix en la socialització, en la interacció amb l'altre, i cal entendre-la com un element en procés de construcció constant, no com una cosa acabada i que cal preservar, és evident que l'escola constitueix un dels "paisatges" que cal viure i un espai cultural de gran importància per a la construcció del jo, de la identitat, tant per la importància temporal que suposa, com per la voluntat explícita d'influir en aquesta construcció.

D' altra banda, l'escola és un dels pocs ritus de pas que la nostra civilització conserva; el pas de la família a l'escolarització suposa per a l'infant un trencament amb el seu món conegut, en el qual va adquirint els mecanismes de socialització primària, per ser introduït a un món regulat per normes i compartit per un important grup d'iguals entre els quals ha de fer l'aprenentatge de la singularització, la competència i l'amistat. Aquest pas per a molts infants és traumàtic; cal que s'analitzi amb tota la seva dimensió, no només socialitzadora, sinó també identitària.

Segons Carbonell (1997), en el nostre entorn cultural l'escolarització de l'infant determina el seu primer contacte regular i sistemàtic amb el grup de congèneres, amb la seva *generació*, amb els seus *iguals*. Fins a arribar a la pubertat, la descoberta del grup, l'associació amb altres en les distintes activitats i jocs, reajusta profundament les identifications anteriors en el sentit d'una evolució en el desenvolupament de la identitat personal, a partir de les identifications amb els distints grups amb què conviu. Aquestes *identifications col·lectives* del subjecte són diverses i simultànies i haurien d'estar sempre al servei d'aquest desenvolupament de l'autonomia personal, en lloc d'extrafer-la i modelar-la a favor només dels interessos del grup. Aquesta tensió dialèctica entre el desenvolupament de la singularitat individual i la submissió a les normes del grup, és un dels temes clàssics que provoca una discussió més viva quan es parla de la finalitat de l'educació.

L'escola, ¿ha de ser primer de tot un sistema de reproducció i homogeneïtzació social poc permeable a les diversitats individuals, o ha d'estimular la conscienciació individual per ser un ferment de canvi social? La resposta "conciliadora" segons la qual *ha de ser totes dues coses* ens obliga a continuar qüestionant: però quina ha de ser prioritària? ¿Ha de mirar principalment cap al passat per garantir la transmissió d'uns valors heretats o ha de donar més importància a obrir-se cap a un futur encara desconegut, per facilitar l'emergència de nous valors a partir de l'estimulació de la creativitat individual i grupal? ¿Ha d'educar i consolidar una identitat única i col·lectiva o ha d'afavorir les identifications lliures, plurals i múltiples?

En la mateixa línia, la relació entre la identitat cultural i l'escola es manifesta clarament en el cas dels alumnes pertanyents a la segona generació, és a dir, en el conjunt d'adolescents -sobretot- fills d'immigrants; tot i que, forces aspectes es poden generalitzar a altres joves minoritaris, com ara els gitanos. Aquests alumnes viuen un conflicte interior a causa de la difícil conciliació entre dos sentiments d'afiliació freqüentment contraris: d'una banda, la inclinació envers el grup -per mitjà de la família- que conserva la seva hipotètica cultura originària i, de l'altra, l'atracció cap a les ofertes diferents de la cultura majoritària. La tensió generada s'accentua quan es produeix a l'adolescència (edat ja conflictiva en la formació de la identitat pròpia), en barris marginals, en una família que radicalitzi la socialització dels fills i, sobretot, en un context social i escolar on el rebuig i la xenofòbia siguin la norma.

A diferència -generalment- dels pares, els adolescents de segona generació desitgen integrar-se en la societat d'acollida i s'esforcen per aconseguir-ho. El problema radica en si els autòctons no reconeixen l'esforç que fa per integrar-se i és en aquest punt en el qual tota la comunitat escolar, i en especial els companys autòctons, haurien d'alliberar-se d'estereotips i de prejudicis per relacionar-s'hi en un pla d'igualtat total i considerar-los en qualitat de persones que, a més, tenen certes particularitats culturals diferents.

Segons Jordán (1998), la finalitat de l'educació en el camp de la identitat cultural hauria de consistir a ajudar aquests adolescents a triar el contingut concret de la seva identitat cultural, a escollir el màxim d'elements de la cultura del país d'acollida (llengua, valors democràtics...) tot conservant el que desitgin del programa cultural familiar, és a dir, ajudar-los a reelaborar la seva pròpia fórmula cultural d'una manera harmònica i madura.

A més del reconeixement personal, la integració és gairebé impensable si aquests alumnes no perceben de manera positiva la cultura del seu grup, si no perceben que poden realment optar i triar la que considerin millor. Aquesta delicada ajuda col·lectiva s'ha de fer, a més, d'acord amb dos pressupòsits bàsics: d'una banda, la cultura originària ha de ser considerada com a un punt de partida i un ventall de possibilitats, però mai com una cosa que s'hagi de respectar fins al punt que deixi encadenats els qui hi han nascut; de l'altra, però, s'imposa en aquesta tasca una actitud de realisme sa que convida a actuar en aquest punt amb moltíssima prudència.

En termes més pràctics, cal seny per tal de sospesar aquestes orientacions educatives davant del possible risc de deixar sense el suport afectiu i social de la família o de la seva comunitat els nois i les noies que de vegades pot ser que no tinguin els requisits mínims (titulacions escolars, llocs de treball...) per integrar-se amb èxit en la societat majoritària. En

Semàntic

aquest sentit, Teresa Losada (1990) manifestava: *"El reconocimiento social es la mejor pedagogía para la integración sociocultural de los jóvenes marroquíes; las raíces de esos jóvenes están donde esté la comunidad que les acoga, su red de relaciones positivas, sus solidaridades... su porvenir"*.

***Família semàntica**

Cultura
Assimilació
Guetització
Integració
Inclusió
Migracions

Inclusió

*Aproximació al concepte

La paraula “inclusió” procedeix del llatí *inclusio*, *-onem* i, en termes generals significa amistat, relació i connexió d’una persona amb una altra.

Stainback (1999) defineix la inclusió com a una forma de vida, que té a veure amb la convivència i l’acollida de l’estrany, donant-li la benvinguda i possibilitant-li la participació en un mateix projecte.

Davant l’altre, només hi ha dos camins possibles: la inclusió (acceptar-lo com a membre valuós per al grup) o l’exclusió, el rebuig, la qual cosa suposa allunyament i degradació del qui és exclòs, que passa a la categoria de negat.

La inclusió comença quan l’individu té sentiment de pertinença al grup o a la comunitat, quan se’n sent membre. El terme té, per tant, una vessant emocional que possibilita sentir-se actor, de forma activa i responsable dins un projecte compartit. Però com diu Gimeno Sacristán (2000) "*conviene no olvidar que la inclusión lo es para una cultura que es plural y en la cual hay consensos y disenciones*". La capacitat per incloure's no ha de significar el mimetisme, la còpia, sinó que ha de possibilitar la singularitat. Ara bé, ser singular és molt difícil, ja que sempre s’és pressionat per deixar de ser-ho amb l’amenaça de ser qualificat d’atípic, desviat, etc.

*Evolució del concepte

La inclusió és un terme d’ús recent en el camp de l’educació, però que s’ha estès ràpidament a partir del treball de Gordon Porter (1997) i Stainback (1999). Ha vingut a substituir el concepte d’integració, que hom considera desprestigiats, gens precís i tan gastat que l’excés de contingut l’ha buidat de significat.

En el marc de les polítiques educatives dels anys 80 i 90, la integració ha estat promoguda amb diferents lleis com a fórmula per obrir les portes de l’escola a tota la diversitat d’alumnat, però ha mancat un debat de profunditat que definís el què i el com. Despüllada de contingut, la integració a la pràctica, en molts casos, no ha anat més enllà d’un simple estar físicament en el mateix espai, sense que aquest estar impliqués compartir cap projecte d’aprenentatge, amb el resultat de la marginació del divers. És per això que la inclusió posa

l'accent en la construcció del sentit de comunitat (ser i sentir-se part del grup) amb tot el que porta implícit: responsabilitat, participació, cooperació,...

***Inclusió i Educació**

Aplicat aquest significat al marc de l'Educació Especial, el terme inclusió pren una gran transcendència especialment en els darrers anys, com a una manera d'entendre l'educació que va més enllà de la integració abans esmentada. El desenvolupament del model inclusiu està vinculat a la recerca de Gwordon L.Porter, i a l'elaboració d'un programa per a les escoles canadenques.

L'adopció al Canadà d'una política educativa inclusiva va anar precedida de l'experiència durant diversos anys d'un plantejament més conservador aplicat a una classe especial per a alumnes amb dificultats d'aprenentatge. Els intents d'integració es basaven en la capacitat o aptitud per aprendre de l'alumne, així com en l'habilitat del mestre de la classe ordinària per acollir-lo. Al cap de diversos anys d'implantar aquest plantejament de manera diligent, el professorat, les autoritats i els pares van arribar a la conclusió que havien aconseguit sortir-se'n prou bé com per anar més enllà de l'aspecte teòric i canviar el seu model. El nou plantejament es basava en el supòsit de la plena inclusió de tothom.

El *model d'escola inclusiva* s'ha d'entendre com una alternativa al model segregador que, amb l'argument d'oferir una millor atenció a la diversitat, l'etiqueta per després rebutjar-la i aïllar-la. Per contra, l'*escola inclusiva* és aquella fonamentada en els principis d'acollida a tota la diversitat, del dret de tot infant a rebre una educació i en la necessitat que aquesta educació sigui de qualitat. L'altre punt de partida és la creença que tothom té necessitat de ser acceptat, de sentir-se part d'un grup en què troba un espai personal i de seguretat.

Aquesta escola valora la diversitat; valoració que va més enllà de la celebració de la diferència, ja que pren el compromís d'ensenyar a comprendre-la, entenent que l'escola és un espai privilegiat per poder experimentar la vivència del contacte amb la diferència i pot aportar elements per fer-la comprensible i construir una comunitat acollidora i segura.

L'objectiu bàsic del model inclusiu és no deixar ningú fora de la vida escolar; el repte és aconseguir crear un sentit de comunitat (compartit per educadors, pares i alumnes), de suport mutu capaç de promoure l'èxit de tots els alumnes. Així, l'empenta d'aquesta nova filosofia inclusiva és que tots els nens, incloent-hi aquells que provenen d'altres cultures o els que tenen discapacitats severes, haurien d'ingressar a l'escola amb un dret assegurat de ser ubicats en una

classe comuna. Com a resultat, els estudiants amb necessitats educatives especials van a l'escola que ja anirien si no tinguessin aquestes necessitats i van a una classe comuna amb els companys de la seva edat. L'objectiu del professorat en aquest marc d'educació inclusiva ha de ser clar: ensenyar a tots els alumnes d'una classe diversa i heterogènia.

Gordon Porter (1997) assenyala que un enfocament inclusiu demana una filosofia educativa compromesa amb la millora de les estratègies d'instrucció i els programes escolars i un ús més eficaç i equitatiu dels recursos disponibles. La millora educativa s'entén en termes de com poden els educadors millorar els programes i les pràctiques, per tal de cobrir les necessitats dels alumnes. Aquest enfocament reconeix que els problemes d'aprenentatge són contextuals, existeixen dins el context d'un ambient en particular, d'una classe específica, amb un docent concret i uns estudiants concrets. El fonamental en tot enfocament inclusiu és que tota la comunitat accepti la responsabilitat del progrés de tots els estudiants, la qual cosa demana un canvi de perspectiva, una nova organització més flexible, tant amb les lectures curriculars com amb el temps, capaç de crear un teixit de xarxes naturals de suport i ajuda per tal de garantir l'èxit a tots.

Segons Gordon Porter (1997), per tal d'aconseguir escoles i aules inclusives és necessària l'existència de tres factors principals: una nova manera d'entendre l'educació, un nou rol pel mestre d'educació especial i un seguit d'estratègies que proporcionen suport al mestre d'una aula inclusiva.

➤ **Una nova manera d'entendre l'educació**

Un enfocament inclusiu requereix, en primer lloc, una filosofia educativa compromesa amb la millora de les estratègies d'instrucció, els programes escolars i l'ús més efectiu i equitatiu dels recursos disponibles. La millora educativa no es contempla en termes "d'estudiants que abandonen" (Skrtic, 1991) i de com podrien curar-se els seus defectes, sinó en termes de com els educadors poden millorar els programes i les pràctiques per cobrir les necessitats dels alumnes, les quals són heterogènies, com també ho són els alumnes.

El punt de vista de l'enfocament inclusiu és donar suport al programa d'escola comuna –o sigui, el mestre de la classe, el director i altres- per aconseguir l'objectiu de l'educació inclusiva. Aquest punt de vista reconeix que els problemes d'aprenentatge són contextuals. Dins del context d'un ambient particular, hi ha una classe específica amb un mestre específic i estudiants específics. El currículum, el disseny de la lliçó i les estratègies d'instrucció que fa servir el mestre influeixen sobre el grau amb què els estudiants amb certes necessitats poden

estar ben atesos en aquesta classe. Un compromís amb l'educació inclusiva significa que els mestres, escoles i la comunitat s'obliguin a resoldre problemes que sorgeixen a les classes i escoles, d'una manera que respecti el dret de cada estudiant a ser atès tan bé com sigui possible i que no posi en risc la pertinença a la col·lectivitat de cap estudiant.

Els enfocaments tradicionals de l'educació es fonamenten en què el mestre de la classe indiqui dificultats d'instrucció a experts que diagnostiquen, prescriuen i, invariablement, proporcionen serveis alternatius per a l'estudiant (Little,1985). El missatge inherent en aquest enfocament és que els mestres ordinaris no estan qualificats ni són competents per proporcionar una educació a un estudiant amb un significatiu problema d'aprenentatge.

El que és fonamental en un enfocament inclusiu és que el director i el personal de l'escola acceptin la responsabilitat del progrés de tots els estudiants (Perner, 1991). A més, el mestre de la classe ha d'acceptar la responsabilitat del progrés educatiu de tots els estudiants de la classe. La investigació és clara, ja que les actituds i expectatives dels mestres tenen un impacte significatiu sobre l'autoconcepte i èxit de l'estudiant (Purkey, 1984). El mestre ha de creure que tots els estudiants pertanyen al grup i ha de tenir confiança que aprendran.

➤ **Un nou rol per a l'educador especial**

Un dels factors més crítics en la creació de les escoles inclusives és que la major part dels diners que s'utilitzen per a l'educació especial s'assignen a salaris de mestres i la redirecció dels recursos financers: del subministrament directe del servei als estudiants en ambients segregats al suport de mestres que treballen en classes heterogènies. Al Canadà, sota aquesta filosofia d'escola inclusiva, els mestres de classes especials van ser reclassificats com a mestres de mètodes i recursos (mestres M&R).

El rol de mestre M&R es va definir per emfasitzar la col·laboració i el suport d'iguals al mestre de la classe comuna. És el responsable d'assistir el mestre de classe a fi de desenvolupar estratègies i activitats per donar suport a la inclusió de tots els estudiants a la classe comuna. Els mestres M&R porten a terme diverses activitats, però totes estan dissenyades per ajudar els mestres a resoldre problemes i dilucidar les millors alternatives per a la instrucció. Entre les funcions del mestre M&R destaquen les següents:

- *planificació i desenvolupament de programes
- *implementació de programes
- *serveis d'avaluació i prescripció
- *monitoratge de programes

*comunicació i enllaç

*instrucció directa

És essencial que els mestres M&R no siguin considerats com a experts que haurien de prendre la responsabilitat d'un mestre comú. S'han de considerar, en canvi, com a algú que pot donar assistència al mestre per trobar solucions manejables als problemes que es donen a la classe. Cal que sigui un mestre considerat com a competent pels seus companys, amb coneixements d'educació especial, creatiu, flexible i que sàpiga respondre bé davant estudiants, pares i mestres. Han de ser capaços de liderar el personal escolar en el desenvolupament d'expectatives positives per a tots els estudiants. Han de confiar en els mestres, assegurant-se que aquests, que prèviament no havien ensenyat a estudiants amb necessitats especials, poden respondre de manera positiva al desafiament i així ho faran. Han de tenir la constància de continuar buscant estratègies per assistir els mestres i, així, ajudar els alumnes. Han de tenir un enfocament positiu i optimista.

Una exigència única per al mestre M&R és un treball en equip continuat i intensiu que ha de fer amb els mestres de classe, que poden tenir una experiència limitada a l'hora de compartir la responsabilitat i la presa de decisions en el seu treball. Els mestres M&R han d'identificar-se amb habilitats organitzatives i de comunicació, així com amb el compromís de resoldre problemes complexos com a requisits previs per a l'èxit en aquest rol.

➤ **Estratègies de suport al mestre**

1. Desenvolupament de personal per a mestres de classe

L'educació inclusiva requereix d'un seguit de capacitats per part del mestre docent, en les quals cal que sigui format. En el cas del Canadà, per exemple, les prioritats van ser la instrucció a múltiples nivells, l'aprenentatge cooperatiu, l'enriquiment a través del currículum i com tractar amb alumnes amb problemes de comportament. El suport a llarg termini a través de les activitats de desenvolupament de personal és crític per a l'adaptació de pràctiques tradicionals d'ensenyament per cobrir les necessitats educatives dels estudiants amb necessitats especials. El desenvolupament de personal ha de basar-se en l'escola i ha de dirigir-se cap a la millora de les habilitats de resolució de problemes del mestre. Els mestres han d'estar íntimament involucrats en els diversos passos del procés per tal de millorar les seves pràctiques (Fullan, 1991). La col·laboració amb iguals, mestres M&R, així com amb altres mestres de classe ha de substituir l'aïllament i la competència. L'ambient de l'escola ha de donar poder als mestres i ajudar-los a trobar-se a ells mateixos, i als altres, com a eficaces persones resolutives davant dels problemes. Les barreres entre els

membres del personal han de desaparèixer i cal que hi hagi el nivell de confiança necessari per adquirir nous coneixements, habilitats i pràctiques (Skrtic, 1991).

2. *Equips per resoldre problemes*

Els equips d'iguals per resoldre problemes proporcionen un model de suport que es basa en el potencial individual dels mestres. Aquest procés fomenta que els mestres de classe ajudin els seus col·legues a resoldre problemes d'instrucció. Les escoles poden utilitzar aquest procediment per assegurar ajuda eficient i efectiva i, al mateix temps, mantenir la iniciativa d'acció en mans dels mestres de classe.

Hi ha diverses variacions d'aquest model (Chalfont, Pysh & Moultonm 1979; Porter et al. 1991; Porter, 1994), però l'essència és un procés dissenyat per dirigir-se al problema que un mestre tingui en un format estructurat, fent un ús eficaç del temps. Quan un mestre presenta un programa al grup, els membres de l'equip generen alternatives possibles. El mestre és capaç de seleccionar les opcions que semblin més prometedores. Un o més membres de l'equip poden proporcionar suport en el seguiment si fos necessari. Els equips de resolució de problemes d'iguals són una eina valuosa que pot reforçar l'èmfasi sobre la resolució de problemes basada en l'escola i permetre assistència directa, pràctica i positiva als mestres.

3. **Currículum inclusiu i estratègies d'instrucció**

Cal tenir un enfocament inclusiu del currículum. Això significa un currículum comú per a tots els alumnes perquè proporciona una instrucció a nivell múltiple. Els estudiants de tots els nivells reben oportunitats per participar de manera significativa en les activitats de la classe.

Això reforça el desenvolupament d'un currículum que es basa en activitats i que permeten als nens aprendre a fer. Un currículum inclusiu proporciona tant de procés i contingut que facilita a estudiants i mestres treballar junts i assolir aprenentatge significatiu per a tots els alumnes.

Les bones pràctiques d'ensenyament són adequades per a tots els alumnes, ja que tots els estudiants tenen potencial d'aprenentatge i estils d'aprenentatge individuals. Cada vegada hi ha més proves que els alumnes amb necessitats educatives especials no necessiten gran cosa quant a estratègies instructives específiques. Això pot significar més temps, més pràctica o una variació individualitzada de l'enfocament, però no una estratègia explícitament diferent de la que s'utilitza amb altres estudiants.

El projecte desenvolupat per Henry Levin en el centre per a la recerca política en l'educació (CPRE) de New Jersey, subvencionat pel Ministeri d'Educació dels E.U.A., és un bon exemple d'escola inclusiva. Proposa un canvi de perspectiva en l'enfocament dels programes educatius adreçats a les minories. Per una banda, retornar als aspectes fonamentals de

Semàntic

l'activitat escolar: l'ABC i les 3 Rs, abreviatures que responen a: Acceptance (Acceptació), Belonging (Pertinença al grup), Comunity (Comunitat), Reading (llegir), Writing (escriure) i Relationships (Relacionar-se). Per altra banda, repensar l'organització a partir de projectes que són seleccionats, (aquest és l'element més nou), amb la intervenció ampla de la comunitat, per tant, són fruit del compromís i actuen com a elements de cohesió. Es treballa sobre la base a l'acceptació i el suport mutu, per tal de promoure l'èxit de tots aprofitant els talents i les habilitats de cadascú, així es construeix el sentiment de ser membre valuós del grup amb una responsabilitat i una tasca per desenvolupar. Aquest plantejament ajuda a augmentar l'autoestima i el respecte mutu, a l'hora que reforça el sentiment de pertinença al grup.

Així, doncs, parlar d'inclusió és un procés complex que requereix fonamentalment l'acceptació del repte que representa per a totes les parts implicades –els alumnes, els pares, els mestres i les autoritats. Implantar l'ensenyament inclusiu és un canvi molt profund, fa trontollar els conceptes que tenim sobre la missió de l'ensenyament i sobre el procés educatiu i d'ensenyament (Fullan, 1981). Per tant, és molt important que el professorat tingui la possibilitat d'aprendre, reflexionar i trobar noves maneres de pensar i d'actuar. Cal repensar tot el que suposa parlar d'educació: modificar les estratègies d'ensenyament, crear òrgans capaços d'ajudar els mestres a resoldre els propis problemes, donar lloc a un compromís per part dels professionals de formar-se contínuament al llarg de la seva trajectòria professional i, sobretot, gaudir del treball de procurar a tots els alumnes una educació de qualitat.

***Família semàntica**

Integració

Educació inclusiva

Currículum inclusiu

Integració

*Aproximació al concepte

El terme *integració* procedeix del llatí "integratio" i, com a concepte general, determina el procés pel qual un Estat, en el qual ha estat vigent una política interna de segregació, fusiona les comunitats separades per prejudicis de raça, religió o ideologia, fins arribar a igualar-les completament en drets i deures.

S'entén per integració el procés a través del qual s'aprèn a utilitzar adequadament els codis, els recursos socials, polítics i econòmics d'un entorn determinat. Aquesta utilització, com han assenyalat diversos autors, entre ells T. San Román (2001), S. Carrasco (2000), T. Losada (1992), comporta drets, obligacions i deures normalitzats, estandarditzats per a tothom; de manera que el nouvingut arriba a ser un participant actiu en la vida del grup d'acollida.

El concepte d'integració sovint ha estat obert al debat, ja que porta implícit el tema de l'adaptació a i el seu paral·lel, l'acceptació per, qüestions que condueixen a identificar-lo amb assimilació. Sami Naï (2001) ha exposat de manera clara i concisa aquesta situació, referint-se als immigrants: "*... o bien estan incluidos, son como yo, al menos quiero verlo así; o bien quedan fuera, están excluidos*" (pàg. 23)

Els sociòlegs assimilen integració amb inserció social, vincle social o comunitari. R. Sennett (2000) explica com el lloc esdevé comunitat quan utilitzem el pronom NOSALTRES i descriu el desenvolupament de la ciutadania moderna com "*un procés d'inclusió en què la integració equival a la igualtat*" (pàg. 241).

La integració també és entesa com a model clarament confrontat al model d'assimilació; mentre que aquest implica absorció i pèrdua d'identitat, oblit del passat, la integració implica acceptació mútua, capacitat de confrontar i intercanviar -en posició d'igualtat- valors, normes, models de comportament... Demana creativitat i imaginació i no es pot construir sense tenir presents uns determinats valors i actituds: saber compartir; respectar les llibertats i creences dels altres, respecte que cal que sigui compatible amb la discrepància en les idees o el desacord sobre costums o punts de vista; flexibilitat en l'aplicació de les normes, estar disposat a revisar i negociar les formes en funció dels nous contextos, per tal que tots puguem sentir-les com a necessàries.

El terme **integració** ha estat utilitzat amb significats molt diversos, de vegades fins i tot oportunistes, per immigrants, educadors, treballadors socials, polítics, etc. Per aquesta raó resulta complex dotar la paraula d'un significat precís i concret.

Els germans Manço (1993:200), en un article titulat "La integració: història d'una ideologia", citen aquesta definició de Ducoli:

La integració és una recerca d'emancipació social i una voluntat de participació conflictiva, efectiva i innovadora. Només és gràcies a aquesta participació que una minoria immigrada defensora d'una autonomia pot tenir èxit a l'hora d'enfrontar-se a una majoria, sense haver d'abandonar l'originalitat que li és pròpia.

Respecte a la definició anterior, Francesc Carbonell considera que la recerca i la voluntat a la qual fa esment són només el punt de partida, i a més, solament des del punt de vista del col·lectiu immigrant. Perquè realment es produeixi un procés d'integració també caldrà un punt de partida similar pel que fa a la voluntat de participació conflictiva, efectiva i innovadora per part del grup cultural majoritari.

De la mateixa manera que la llibertat d'un no comença allà on acaba la de l'altre sinó que, precisament, comença on i quan comença la de l'altre, també la integració és una tasca que ens implica a tots. No hi ha uns que tenen la feina i la responsabilitat "d'integrar" i uns altres que "han de ser integrats". Seguint aquesta mateixa línia Francesc Carbonell (1997) considera:

La integració, que és una forma d'alliberament col·lectiva, no es demana ni s'ofereix ni es pot donar. S'ha de guanyar dia rere dia amb l'exercici de la solidaritat per part de tothom, amb la lluita contra tota mena d'exclusió i per una vertadera igualtat d'oportunitats i de drets civils i polítics.

Seguint amb la definició dels germans Manço, la integració no és un antònim de conflicte. La presència d'aquest pot ser precisament l'indicador d'un esforç cap a una integració correcta, la recerca d'un temps i un espai de negociació intercultural. La integració, per tant, no representa absència de conflictes, sinó que quasi sempre exigeix el conflicte, al llarg del seu procés, i per tant qualsevol estratègia facilitadora de la integració ha de tenir-lo en compte i ha de saber-lo tractar.

Per tot el que hem considerat, parlar d'integració implica, com a mínim, tres premisses: igualtat real d'oportunitats i de drets socials, respecte autèntic de totes les identitats culturals i, finalment, compromís mutu amb un mínim de conductes i valors sociomoralment comuns. A la pràctica, aquests pressupòsits es poden exemplificar en un tracte laboral just i igualitari; unes oportunitats reals de participar en la gestió escolar, local i social; l'eliminació de prejudicis i

Semàntic

d'estereotips als mitjans de comunicació; el respecte i l'interès envers les diferents expressions culturals; la facilitació de l'aprenentatge de la llengua o les llengües del país (català i castellà); l'adopció de valors en la línia dels drets humans, deixant de banda tota pràctica que els vulneri, tant en l'àmbit públic com en el privat.

Es tracta, doncs, d'una integració tan seriosa i profunda com respectuosa i acollidora ja que mentre persisteixin la inseguretat i la precarietat que caracteritzen l'actual estatus de l'immigrant extracomunitari, mentre no se li reconeguin els drets cívics i polítics fonamentals (dret de vot a escala local, per exemple), i no adquireixi plenament els drets de ciutadania, pretendre'n la integració és un sarcasme o una confusió intencionada entre integració i submissió.

***Evolució del concepte**

Partint del treball de G. Malgesini i C. Giménez (2000) on es remarca que el terme integració s'utilitza especialment en el camp de la política social d'immigració, cal afegir-hi que en el camp de l'educació (hom pot entendre que l'educació forma part de les polítiques socials, però pensem que donat el seu interès cal singularitzar-lo), s'ha generat un interessantíssim debat entorn al significat del terme aplicat a l'escolarització d'alumnes amb necessitats educatives especials (entre els quals queden inclosos els alumnes que pertanyen a grups ètnics o culturals diferents al grup majoritari).

És un terme que es considera molt contaminat per la quantitat de dubtes i recels que genera, així en el camp de la política, mentre que a Europa (aplicat a comunitats d'immigrants o provinents de la diàspora) se'n fa una lectura positiva, sempre en correspondència a la inserció en qualsevol dels seus models (assimilació, fusió o pluralisme).

A l'Amèrica Llatina, per contra, està molt desprestigiada i en desús, atès que fa referència als indígenes i minories nacionals i perquè les polítiques desenvolupades amb aquests col·lectius han estat un fracàs clamorós. Avui els moviments indígenes formulen alternatives centrades en l'autonomia.

Després de la Segona Guerra Mundial s'ubica el terme integració en el marc del pluralisme cultural donat que combina dos eixos clàssics d'aquest moviment: el respecte cultural i la igualtat de drets.

***Educació i Integració**

En el camp educatiu el terme integració, a Espanya, es comença a utilitzar als anys 70 per reivindicar polítiques més obertes per a l'atenció als alumnes amb necessitats educatives especials, que hom entén que han de concretar-se en el dret de tots els infants a compartir els mateixos espais, entre ells l'escola.

Als anys 80, la LISMI ("Ley de Integración Social del Minusválido") reconeix aquest dret, però no serà fins als anys 90 que la LODE ("Ley Orgánica del Derecho a la Educación") convertirà en obligatòria l'obertura de l'espai escolar ordinari a tots els alumnes, sigui quina sigui la seva diferència.

La integració ha passat de tenir connotacions positives - compartir els mateixos espais - a ser sinònim de "col·locació" a l'espai, fer el gest d'obrir la porta de l'escola a tothom sense que aquest nou escenari hagi donat lloc a una nova mirada. És per això que avui el terme integració està desprestigiada i està essent substituït per un nou concepte, la inclusió, sinònim de compartir un projecte.

La integració avui ha esdevingut una oportunitat perduda que evidencia fins a quin punt la cultura escolar roman lligada als ancoratges uniformitzadors. Com han assenyalat diversos autors, entre ells, Banks en parlar dels currículums escolars assenyalava la poca permeabilitat a les diferents visions i cultures. L'escola a través del currículum margina o ignora les cultures minoritàries i molts estudiants d'aquests col·lectius no es senten integrats a l'escola, en part pel xoc cultural i en part per la discontinuïtat que troben entre l'escola i la cultura de la seva comunitat.

Si acceptem que tota acció d'un individu és un recurs per adaptar-se en un entorn percebut com a amenaçador i desconegut, la conducta adaptativa serà de defensa.

Si l'objectiu de l'escola és la creació conjunta d'un nou espai social, l'atenció educativa preferent haurà de contemplar, no solament una relectura del currículum, des de diferents perspectives, sinó també una atenció preferent al grup majoritari, atès que és necessari un canvi d'actituds que possibiliti establir relacions basades en la igualtat, creant condicions per al diàleg, per tal de possibilitar la participació dels altres, condició bàsica perquè es produeixi una inserció real, perquè s'integrin.

Els mestres preocupats per l'educació intercultural cercaran estratègies educatives que ajudin els seus alumnes (tant els autòctons, com els immigrants) a acceptar i entendre les

Semàntic

persones procedents d'altres grups ètnics i culturals. En una societat cada vegada més pluricultural, aquesta tasca iniciada des de l'escola resulta fonamental. Només la creença de tota la comunitat educativa respecte al fet que aquesta integració sigui possible, farà de l'escola un lloc de cooperació i d'intercanvi, un lloc on les persones creixeran enriquint-se els uns dels altres.

***Família semàntica**

Cooperació

Intercanvi

Comunicació

Igualtat d'oportunitats

Pluriculturalitat

Interculturalitat

Inclusió

Interculturalitat

*Aproximació al concepte

El terme **intercultural** té el seu origen en l'àmbit educatiu. Des dels anys seixanta als Estats Units i des dels setanta a Europa es fa necessari desenvolupar pràctiques concretes per a l'acolliment de minories ètniques i culturals producte dels moviments migratoris. Factors com el desconeixement de la llengua, de les pràctiques i dels costums dins de les institucions feren sorgir programes de suport, els anomenats programes *compensatoris*, per donar resposta a les problemàtiques concretes que sorgien als centres educatius. L'interès per evitar els fracassos escolars, per tal que "els de fora" tinguessin les mateixes opcions i oportunitats fou un dels objectius principals d'aquests programes. Fruit d'aquesta nova situació i amb l'impuls d'una nova consciència social que desplaça el centre d'interès cap a la problemàtica identitària i de la diferència, el terme ja no només serà utilitzat en l'àmbit educatiu sinó que tindrà ressò en el de la comunicació, en el de la mediació, en els de la construcció de models sociopolítics i fins i tot en el terreny d'un ideal de societat de futur (G. Malgesini i C. Giménez, 1997).

Existeixen diferents nivells d'aproximació i aprofundiment del terme que van des de la consideració com a fet o bé com a actitud, fins a interpretar-lo com a paradigma. Tots ells posen l'accent en l'element relacional, en el caràcter de reciprocitat; no es parla de grups culturals dominants o dominats, sinó de grups en relació.

La importància rau en les interaccions (més que en la cultura), les dinàmiques, les estratègies i les manipulacions comunicatives entre els individus; més que en les estructures, les nomenclatures i les categories. No es tracta de negar la influència de l'entorn i les estructures, es tracta de saber que la cultura, els sistemes, existeixen només en la mesura que els actors els posen de manifest, els donen vida i poden transformar-los. El que és essencial és l'ALTRE, no la seva cultura.

S. Carrasco (2000) defineix la interculturalitat com el conjunt de relacions que s'estableixen entre grups culturals diferents, i els intercanvis i les recreacions culturals resultants del contacte.

Per a H. Hannoun (1992) la interculturalitat és un reconeixement del pluralisme cultural, una afirmació de la identitat pròpia de cada grup cultural, obert als altres amb què estableix relacions de complementarietat.

M. Abdallah-Preteille (2001) argumenta que la interculturalitat es situa en la frontera entre el saber i l'acció, i pot definir-se com a un paradigma que es fonamenta en la consideració del subjecte com a individu (cada cop menys determinat per la cultura a la qual pertany), entès no tant com a producte cultural, sinó com a actor o agent cultural; en viure en un entorn heterogeni, pluricultural, no pot ignorar l'existència d'altres cultures, d'altres referències. Les interaccions (que es donen en el procés de socialització) en el si d'un grup marcat per la diversitat cultural, conformen l'essència de la interculturalitat.

***Evolució del concepte**

Malgesini i Giménez (2000) consideren que el terme interculturalitat està encara en procés de gestació, conceptualment poc sistematitzat. Per contra, el seu ús, abusi en molts casos, s'ha estès a molts camps, especialment a Europa. La conjunció d'aquestes dues realitats comporta confusió semàntica i simbòlica.

Sorgeix en el camp de l'Educació, motivat per la carència dels termes multicultural/pluricultura; queden limitats a la constatació d'una situació, com si d'una foto fixa es tractés; descriuen una situació estàtica; assenyalen el fet que en un determinat lloc coexisteixen diferents grups culturals.

La interculturalitat busca reflectir la dinàmica, la relació, les interaccions socials. És interessant veure com es va configurant el concepte en els diferents camps d'ús, ja que d'alguna manera la història d'un concepte és la història del seu progressiu ajustament a diferents àmbits d'aplicació.

➤ Camp educatiu. Es configura com una proposta d'acció (atès que la vida de l'aula és essencialment interactiva). Proposa tres grans línies d'intervenció:

-En l'àmbit curricular: repensar el currículum monocultural.

-En l'àmbit epistemològic: revisar la visió de la cultura (no com a un conjunt homogeni, monolític), posant al descobert la seva diversitat interna.

-En l'àmbit de praxi organitzativa: rebuig de les pràctiques segregacionistes, propugna la no separació dels alumnes atenent a la diferència cultural, sinó al valor de la diversitat com a element enriquidor.

Semàntic

- Camp de la comunicació. Les investigacions entorn a la traducció, estudis sobre els significats, les distorsions, les interpretacions, les estratègies extralingüístiques, suposen nous enfocaments, noves idees sobre les situacions comunicatives entre individus de grups culturals diversos i sobre l'aprenentatge del bagatge cultural.
- Camp sociopolític. Apareix en diferents projectes, que conformen aportacions suggeridores, però molt ambigües, que mostren la feblesa del terme. Entre d'altres referències destaquen les aportacions de Perotti (citada en el treball de Malgesini i Giménez). Desenvolupa la idea d'una nova síntesi cultural partint del pluralisme existent a la societat; suposaria l'elaboració de nous models resultants de la trobada dels grups culturals que s'incorporen a la cultura nacional renovada, una "nova síntesi cultural" (posa un especial èmfasi en diferenciar la seva adaptació del melting-pot, fusió, que titlla de cerimònia de la confusió).
- Camp de la mediació cultural (cultural brokerage): Intervencions de tercers per donar suport a les parts implicades en un conflicte.

M. Abdallah-Preteuille (2001) lamenta l'ús del terme com a referent sistemàtic, fins i tot exclusiu, a fenòmens d'immigració. L'autora creu que aquesta circumstància ha marcat, en el context francès, la interculturalitat amb el segell de la marginació, provocant desconfiança en el discurs sobre les diferències i el descuit dels estudis interculturals, que es consideren ideològics i utopistes amb un excessiu protagonisme dels elements afectius. Però malgrat tots aquests entrebancs, que afecten a la conceptualització, la difusió del terme és imparable, des de la seva aparició a França el 1975 en el marc de l'acció social i educativa. L'autora explica que el fet de donar a l'individu un lloc preeminent és conseqüència de tradició filosòfica, històrica i jurídica francesa (en clara oposició a la importància que es dona al grup en la tradició americana). Aquesta situació explica, en bona part, l'emergència del model intercultural en el món francòfon i no en l'anglosaxó.

Si el centre del model/paradigma intercultural és l'individu, l'altre, no en relació a les cultures o a les pertinences (aquests poden, fins i tot, esdevenir un filtre que dificulta la trobada i la comprensió), implica respecte a la seva complexitat, a la seva transparència i a les seves contradiccions. Això suposa:

- Acceptar que la persona, en la seva estructura profunda, és un ésser universal, que és capaç i necessita conviure, comunicar-se i valorar.

- Acceptar que cada persona necessita identificar-se amb un model cultural, però que gràcies a la universalitat pot vincular-se a través d'aproximacions característiques a altres elements o patrons culturals diferents, més amplis i més oberts.

***Interculturalitat i Educació**

Com hem comentat, la terminologia emprada és variada, així com també ho és la forma d'entendre l'educació intercultural pels professionals de l'educació. Existeixen nombrosos equívocs en aquest camp; els cinc més freqüents són:

- L'educació intercultural es confon sovint amb *l'educació compensatòria*. Aquesta pot ser, en alguns casos, una part de la primera, però el perill consisteix a pensar que els alumnes minoritaris són normalment deficitaris i, per tant, necessiten una compensació educativa en diversos àmbits. Conscientment o no, l'educació compensatòria treballa amb criteris monoculturals, és a dir, amb els propis de la cultura majoritària.
- Altres vegades, els educadors concedeixen un valor excessiu a les diferències culturals; és el que alguns anomenen "educació multicultural extrema". En aquest enfocament excessivament respectuós amb les diferències, l'error consisteix a voler mantenir vius en el marc escolar, tant sí com no, el màxim d'aspectes culturals de l'alumnat diferent i a pretendre fer-ho de manera separada. El resultat final d'una educació d'aquesta mena condueix, entre altres coses, a la formació de guetos escolars interns que impedeixen l'enriquiment intercultural desitjat (Hannoun, 1992).
- Un tercer equívoc que ocorre freqüentment és el de concebre l'educació intercultural com un ideal pedagògic pluralista i humanista, però amb poca repercussió pràctica. Aquesta és la idea que s'amaga darrere de les activitats culturals folklòriques, desconnectades del currículum ordinari, que formen les jornades multiculturals d'escoles i barris.
- També és una equivocació creure que l'educació intercultural és una cosa que només té sentit quan en una escola hi ha un nombre significatiu d'alumnes minoritaris. L'educació no té la funció de posar pedaços als problemes immediats, sinó que consisteix a preparar infants i joves per a la vida, en un sentit ampli, i, en el nostre cas concret per a una vida social com més va més multicultural.
- Finalment, un error molt proper a l'anterior consisteix a concebre l'educació intercultural com un conjunt d'activitats pensades i dirigides exclusivament als alumnes culturalment minoritaris. Aquesta creença convida a practicar una simple educació compensatòria, com ja hem comentat, així com una discriminació positiva en favor d'aquest alumnat diferent.

Així, doncs, cal entendre l'**educació intercultural** com la resposta pedagògica a la necessitat actual de preparar futurs ciutadans per viure en una societat que és realment multicultural i idealment intercultural. L'educació intercultural pretén formar en tots els alumnes, de tots els centres, una competència cultural madura; és a dir, un bagatge d'actituds i d'aptituds que els capaciti per funcionar adequadament en la nostra societat multicultural. El que importa realment és el desenvolupament en tots els alumnes d'un conjunt de capacitats que els permetin, en la vida real de cada dia, conviure amb persones culturalment diferents, resoldre els conflictes que puguin sorgir per la diversitat de valors, enriquir-se per mitjà d'aquests contactes, exercitar la crítica respectuosa envers certs aspectes d'altres cultures, jutjar la cultura pròpia amb una visió menys egocèntrica, obrir-se a horitzons més amplis sense oblidar l'arrelament cultural propi, i adoptar actituds i conductes solidàries pel que fa a les aspiracions legítimes de les minories.

Una vegada sabem què és l'educació intercultural, és fàcil copsar quins són els *objectius* bàsics que no estan enfocats a aprendre la cultura de l'altre, sinó a aprendre a partir de la trobada, harmonitzant el respecte a la diversitat amb l'aspiració de la igualtat. Recollim les quatre grans categories que utilitza Jordán (1998) per qualificar-los:

0. Conrear actituds interculturals positives

Respectar i tolerar formes diverses d'entendre la vida; valorar els aspectes positius d'altres cultures; empatitzar cognitivament els valors i comportaments d'altres cultures; adoptar una actitud oberta envers altres models culturals i procurar l'enriquiment propi per mitjà de la incorporació de certs aspectes valuosos; superar prejudicis respecte de persones i grups etnicoculturals diferents; exercitar la crítica constructiva amb les altres cultures i amb la pròpia; identificar-se amb la comunitat cultural pròpia, per bé que amb esperit obert.

1. Millorar l'autoconcepte dels alumnes

Acceptar i acollir incondicionalment qualsevol alumne, en qualitat de persona, sense etiquetar-lo per la pertinença a un grup cultural concret; destacar els punts forts i valuosos d'altres infants socialitzats en cultures diferents; reconèixer els progressos acadèmics dels alumnes minoritaris respecte dels seus punts de partida; introduir elements culturals dels diversos alumnes; estimular la participació escolar de tots els alumnes i evitar qualsevol marginació.

2. Potenciar la convivència i la cooperació entre tots els alumnes

Ajudar a descobrir les semblances culturals que hi ha entre les diverses ètnies; estimular els aprenentatges i els jocs cooperatius; capacitar per a resoldre conflictes constructivament;

Semàntic

integrar socioafectivament l'alumnat minoritari en la dinàmica escolar; desenvolupar habilitats cívicosocials per tal de participar en la vida social multicultural.

3. Potenciar la igualtat d'oportunitats acadèmiques

Buscar el màxim rendiment escolar de tots els alumnes, posant una atenció especial en els minoritaris; considerar les discontinuïtats culturals entre les experiències quotidianes dels alumnes minoritaris i les pròpies del currículum escolar; planificar adaptacions curriculars normalitzades per tal de respondre a les diferents capacitats, motivacions i estils d'aprenentatge, sense baixar els nivells bàsics; mostrar expectatives positives respecte de les possibilitats escolars dels alumnes minoritaris.

Aquests objectius impliquen tota la comunitat educativa, no solament els alumnes dels grups minoritaris.

Les intervencions educatives en el marc de l'educació intercultural s'articulen en tres àmbits:

- En l'àmbit d'actituds i valors: potenciar la convivència (tant en l'àmbit acadèmic com informal); analitzar i desconstruir els estereotips; millorar l'autoconcepte dels alumnes de grups minoritaris en el terreny personal i cultural.
- En l'àmbit conceptual: revisar el currículum (no per incloure-hi el màxim d'elements culturals amb l'argument del seu valor perquè són diferents); seleccionar, amb criteris epistemològics i ètics, els continguts dels programes, donant prioritat a elements funcionals en relació als contextos experiencials i a la consolidació d'un nucli comú de valors i pautes que assegurin i enforteixin la cohesió social.
- En l'àmbit organitzatiu i metodològic: potenciar la cooperació entre els alumnes de les diferents cultures en el marc d'un projecte compartit.

***Família semàntica**

Antiracisme

Cultures

Diversitat

Mestissatge

Multiculturalitat

Pluriculturalitat

Singularitat

Migració

*Aproximació als conceptes

El terme **migració** procedeix del llatí *migratio-onem* i defineix el canvi espacial significatiu fet per una població. Entorn a les migracions giren una constel·lació de conceptes que cal diferenciar. Així, es parla de: migració, emigrant, immigrant, estranger, irregular, il·legal, clandestí, xarxes d'immigrants,...

Segons el Diccionari de la Llengua, s'entén per **migració** l'acció d'emigrar, és a dir, traslladar-se d'un lloc a l'altre, més específicament, d'una regió/país a un altre per residir-hi temporal o permanentment. Parlem d'**onades migratòries** quan aquests moviments de població afecten a un nombre significatiu d'individus (grans fluxos), per exemple, les que es van produir a certs indrets del sud d'Espanya cap a Catalunya.

Migrar es refereix a una acció física, **migrar-se** es refereix a l'impacte emocional, és l'acte de consumir-se, de decaure d'impaciència, d'enyorament, que sovint afecta a l'emigrant

El terme **emigració**, procedeix del llatí *emigratio, -onem* i designa el moviment migratori des del punt de vista de la procedència o pertinença dels migrants. És, doncs, l'abandó, per part d'un contingent relativament nombrós d'individus, del seu lloc normal de residència, de forma que la seva pertinença té conseqüències importants i una certa durada. Així, **emigrant** es diu d'aquell que ha abandonat el lloc on ha nascut per residir en un altre indret, pot ser fora del país d'origen o bé a l'interior del propi país.

“Emigrar es desaparèixer para después renacer”, aquesta frase de Goytisolo i Naïr plasma la imatge de buit que hom deixa a casa seva, en el seu lloc d'origen, quan parteix, per construir-se una nova vida en un altre indret. Aquesta construcció nova és veritablement un tornar-se a inventar, renéixer; una vegada instal·lat el nouvingut es converteix en l'**immigrant**.

L'emigració gairebé sempre obeeix raons de caire socioeconòmic; esquemàticament constitueix el transvasament d'una part de la població d'un lloc amb perspectives econòmiques reduïdes a un altre amb més possibilitats. Hi caben una gran varietat de menes d'emigració, segons quins siguin els factors que porten a aquest transvasament. En el fons, els mòbils de

l'emigració tenen molt de relatiu i subjectiu; l'emigrant es mou generalment per un sentiment d'insatisfacció respecte a la seva situació i d'esperança respecte a les seves possibilitats en el lloc de destinació escollit. Tradicionalment els geògrafs han optat per una classificació de les emigracions en funció de la distància i, més concretament, en funció dels marcs politicoadministratius. Així, hom parla d'emigració internacional, intranacional, intraregional, i d'oscil·lacions o turbulències. L'*emigració internacional* té lloc entre diferents estats, a través de les fronteres polítiques, amb totes les implicacions que això comporta; en aquests casos, cal distingir, a més, entre *emigracions definitives i temporals*. L'*emigració intranacional* manté el marc polític però no el cultural; també en aquest cas hem de distingir entre *emigració definitiva, multianual i de temporada* (collites, forta demanda estacional de treballadors en el sector turístic, etc.). L'*emigració intraregional* és generalment del camp-ciutat, a causa del desequilibri entre economia i serveis entre aquests dos espais, que als països industrialitzats començà com a emigració d'excedents i acabà en típic èxode rural i la seva contrapartida de la concentració urbana. Finalment, les *oscil·lacions o turbulències* són aquells moviments de població que no obliguen els afectats a abandonar el lloc de residència, la proximitat del centre d'atracció fa que el problema sigui resolt amb desplaçaments de doble sentit diaris.

El terme **immigració**, procedeix del llatí *immigratio, -onem*; de *in*, en, i *migratio*, anar-se'n, passar. Es refereix al moviment migratori vist des de la perspectiva del lloc d'arribada dels migrants. “*La immigració* (escriu T. Losada) *representa una ruptura que obliga a trencar els quadres de referència per afrontar-se a una nova societat i uns nous models culturals. Aquesta resocialització no és fàcil pel fet que no correspon a una veritable elecció*” Els llocs d'immigració solen ésser les terres de colonització o les àrees urbanes. La *immigració urbana* és directament proporcional al creixement econòmic. Cal destacar, que si bé la immigració és atreta per la ciutat, el lloc d'instal·lació dels immigrants generalment no és la ciutat pròpiament dita, sinó àrees suburbanes i periurbanes, en les quals es generen problemes socials i urbanístics derivats d'un ràpid creixement de població.

L'**estranger** és la persona que no posseeix la nacionalitat del país on es troba, hi està de pas, de visita i pensa tornar al seu país. Però una vegada acabat el permís d'estada, si vol quedar-se al país que visita per tal de treballar-hi es converteix en **immigrant irregular**: ha sortit legalment del seu país, ha entrat legalment a un altre país, però hi roman més enllà del termini autoritzat. Aquesta és una situació diferent a la dels anomenats **clandestí/il·legal/indocumentat**, aquells que creuen la frontera del seu país il·legalment i entren il·legalment, sense estar-ne autoritzats, en un altre país; no respecten les lleis ni del seu país ni del país d'arribada; han comès una doble infracció. Igual que l'immigrant irregular, estan en una situació no regular.

Tots els països tenen lleis que regulen la immigració, estableixen condicions d'instal·lació, reagrupament familiar, ús de serveis..., en general els drets i els deures d'aquests ciutadans. En el cas d'Espanya, és la *Ley Orgánica 8/2000, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su Integración Social*.

Les **xarxes d'immigrants** s'anomenen també *agrupaments ètnics*. Per explicar aquest terme, cal fer referència necessàriament al significat de les **cadena migratòries**. Aquestes conceptualitzen la transferència d'informació i suports materials que familiars i/o amics ofereixen al potencial immigrant per decidir el seu viatge. Les cadenes faciliten el procés de sortida i d'arribada: poden finançar en part el viatge, gestionar documentació i treball, aconseguir el lloguer de l'habitatge, etc. També són font de comunicació dels canvis econòmics, socials i polítics que es produeixen en la societat receptora, que poden afectar als candidats a migrar. Malgrat els aspectes positius, l'existència de cadenes molt estructurades també poden indicar que els que acaben d'arribar disposaran de menors oportunitats de mobilitat social real que els que han arribat en anys anteriors i que han format la cadena. L'existència de cadenes i xarxes migratòries en la societat receptora constitueix un argument en contra de la teoria neoclàssica de la immigració, que considera aquest procés des d'una perspectiva individual. Freqüentment, la immigració és un fenomen social col·lectiu: la família, les cadenes d'amistats, els llaços comunitaris previs, l'existència de xarxes constitueixen la base de molts dels moviments migratoris en la història i en el present. La diferència entre cadenes i xarxes és senzilla; les xarxes són estructures majors, extenses i relativament consolidades, que desenvolupen una dinàmica pròpia, i poden fins i tot desprendre's dels estímuls i desestímuls de la societat receptora. Igualment, varien segons les característiques etnicoculturals i el context econòmic, social i polític de la societat receptora (Malgesini i Giménez, 2000). Tant cadenes com xarxes, però, obeeixen a raons de defensa unitària enfront l'hostilitat exterior o a raons de tipus estructural; es tracta de mecanismes endògens de prestació de serveis que substitueixen l'escassetat de mitjans i la manca d'entitats d'emigrants i per a emigrants (Siguan, 1992).

El col·lectiu IOE en els seus estudis sobre immigració estrangera a Espanya estableix tres categories de xarxes:

- Colònia antiga; són xarxes consolidades en què abunden els grups familiars, amb presència de segones generacions. Disposen de canals consolidats de relació amb la població autòctona.
- Colònia antiga amb marcat predomini d'un sexe; indica situació de provisionalitat perllongada, no s'han format parelles mixtes o bé n'hi ha molt poques. La seva funció és ser

Semàntic

facilitadores d'estratègies d'inserció laboral, però tendeixen a reforçar la situació d'aïllament de la població acollida i constituir-se en guetos.

- Colònia d'implantació recent; són estructures encara fràgils, la majoria té la família propera al país d'origen, els seus membres comparteixen la síndrome de "vida dividida" entre les exigències materials del país d'immigració i la societat d'origen amb els seus lligams afectius i la dependència econòmica.

A l'hora de caracteritzar els moviments migratoris, podem esmentar:

- Són moviments globals; avui ja no queden països que estiguin al marge dels moviments transaccionals.
- Afecten no solament a un nombre creixent de població, sinó a tots els segments socials: des dels treballadors amb diferents nivells de qualificació, empresaris, directius, estudiants, refugiats,...
- Es configuren com un moviment accelerat, són un fenomen estructural amb tendència a augmentar amb proporció geomètrica, no un fenomen puntual i més o menys controlat.
- És un moviment que s'està, progressivament, feminitzant, aquesta és, per als experts, la clau de la nova situació: cada cop hi ha més dones que emigren soles de forma independent o posen en marxa la cadena migratòria.
-

Els moviments transaccionals responen a diferents **casuístiques**, tot i que sovint es parla de la *teoria de les tres D* (*desenvolupament, demografia, democràcia*) per referir-se a les raons socials, polítiques i econòmiques que originen els moviments migratoris (Carbonell, 1997). Segons quin sigui l'origen de la motivació que desencadena el procés migratori es configuren projectes diferents per part dels desplaçats, que donen lloc a diverses respostes de la societat d'acollida.

En un estudi que ha esdevingut clàssic, Tourain i Ragazzi (1961) han investigat la correlació entre causes que van motivar la partida i el tipus d'interacció que s'ha construït amb la població d'acollida. El resultat és l'establiment de 3 categories en funció de la motivació:

- Colonitzadors: Se'n van a un altre territori com a part d'una política expansiva; imposen la seva manera de viure, els seus valors i interessos, la seva cultura, en conseqüència, imposen l'aculturació de la població autòctona. El colonitzador és sempre un invasor que, per definició, evita el diàleg amb els membres de la societat que el rep.

Semàntic

- Refugiats: Es veuen impulsats a marxar del seu país per mor de les seves opcions politicosocials diferents, oposades al poder establert; per això és perseguit. El seu projecte vital es relaciona amb el seu país d'origen. Normalment s'integren poc a la societat d'acollida (el seu horitzó és el retorn, no la instal·lació); es veuen a si mateixos com a visitants temporals; no pretenen modificar la seva cultura ni la de la societat d'acollida.
- Immigrant econòmic: Pren l'opció de desplaçar-se per tal de millorar les seves condicions de vida. Entén que ha d'adaptar-se al nou context i està disposat a fer-ho; procura establir-se en la societat d'acollida, és permeable als nous codis i valors (si no té aquesta disposició oberta no abandona el seu lloc d'origen o, si ho fa, retorna). Accepta cert grau d'aculturació i valora positivament les interaccions amb la societat d'acollida.

Hi ha una gran coincidència en considerar la mundialització de l'economia com la principal causa de mobilitat. Si bé també n'hi ha d'altres, D. Proransal concedeix gran importància al fenomen d'atracció cap el "way of life" (estil de vida) occidental, tal com és presentat pels mitjans de comunicació (TV, publicitat,...). En aquest sentit, tal com assenyala E. Morin, la mundialització és aculturadora, uniformitzadora, unificadora, però té la llavor del conflicte en la seva essència. Va acompanyada del seu negatiu, que és la balcanització.

Altres autors parlen de l'efecte "push and pull" (empenta i estirada); entenen que les causes que "empenyen" a emigrar no són només les condicions ambientals del país d'origen, sinó també les condicions del país de destinació, reals o imaginàries, les que "estiren", canalitzades tant a través de la TV, la publicitat..., com a través dels emigrants que tornen de vacances al seu país d'origen i magnifiquen els seus èxits mentre amaguen els seus fracassos.

Malgesini i Giménez (2000) recullen dos models explicatius del fenomen migratori:

- La teoria econòmica clàssica: Explica l'emigració com a resultat de la recerca d'equilibri entre països amb un excedent de població (mà d'obra barata) i països amb dèficit de treballadors (salaris alts). Aquesta teoria s'ha fet servir per vestir teòricament el model de lliure mercat.
- La teoria del sistema global: Explica les migracions des d'una perspectiva sistèmica de dependència dels països perifèrics dels centrals, dels països pobres dels rics. Així, les inversions de capital fomenten canvis que creen un moviment transfronterer de població desarrelada.

Però cap d'aquestes dues teories no té en compte els importants fluxos de desplaçats per causes polítiques (guerres) o per catàstrofes naturals.

“Els diners, les mercaderies i les persones es persegueixen sense fi uns als altres al voltant del món”, amb aquesta imatge descriu Appadour (1991/194) el món actual en flux; persones en moviment que han d’aprendre a manejar identitats múltiples en funció del lloc i del context. Les migracions tenen **conseqüències** en l’àmbit personal, per a la societat d’origen i per a a societat d’acollida.

- Conseqüències en l’àmbit personal: Emigrar és sovint una odissea humana dramàtica per a tots els afectats, “una de les conseqüències de l’emigració –escriu Salman Rushdie (citat per Nancy Heston, 2000)- és que tots els aspectes de la vida de l’emigrant resulten qüestionats: és qüestionat literalment tot el que es refereix a la cultura d’origen, al sistema de creences i a la pròpia personalitat..., ja que segons la visió tradicional se suposa que les arrels del jo es troben en el lloc d’on es ve, en la llengua que es parla, en les persones que es coneixen i en les tradicions que es practiquen. Quan s’emigra es perden aquestes quatre arrels a la vegada”. Un emigrant famós, M. Kundera (2000), parla de la soledat, el desarrelament, l’absència d’amistat i l’oblit com a sentiments derivats de l’emigració.

En cert sentit, l’emigrant viu en un món multilocal (en diferents llocs al mateix temps): societat d’acollida, lloc on viuen i treballen i societat d’origen, amb la qual molts no perden el contacte (telèfon, retorn de vacances, TV ètnica...); per tant, li cal aprendre a manejar identitats múltiples.

- Conseqüències per a la societat d’origen: L’emigració suposa una modificació social del territori de sortida; la població més preparada, jove, sana i amb iniciativa és la que se’n va. En aquest sentit, l’emigració representa un empobriment, un desequilibri; resten els vells i els infants i, en alguns casos, les dones (en d’altres són les que posen en marxa la cadena migratòria).
- Conseqüències per a la societat d’acollida: La immigració modifica l’estructura nacional dels països d’acollida; la presència de noves cultures interpel·la la cultura local. Davant els nousvinguts hi ha dues respostes possibles: el tancament, que provoca l’aïllament de l’altre i la guetització, o bé l’obertura, que porta a la barreja i al mestissatge.

El grau de tolerància social davant l’immigrant es pot estudiar prenent diferents indicadors. El grup IOE proposa una lectura des de quatre variables:

- La llengua (element identitari cultural) és fonamental per a la integració social. Les actituds varien en funció del prestigi de la llengua. Així, hi ha llengües prestigioses (ex. anglès, alemany..., en general les comunitàries) i llengües anomenades “problemàtiques” (les africanes i asiàtiques). Els ciutadans amb llengües familiars corresponents al primer grup es consideren més fàcilment integrables.

Semàntic

- Les cosmovisions religioses. Sovint són utilitzades com a referents per a la construcció d'estereotips i poden representar fortes barreres per a la integració. S'han establert tres grups:
 - *Cristians, fàcilment integrables.
 - *Budistes i orientals, grups poc visibles, no representen grans dificultats.
 - *Musulmans, el grup més visible i més allunyat, el que ofereix més dificultats.
- Els vincles històrics. Són més fàcilment acceptats els individus que provenen d'antigues colònies (en el cas d'Espanya tot el flux procedent de l'Amèrica llatina).
- Els criteris jurídics i administratius, ja que estableixen diferents categories de ciutadans: comunitaris/no comunitaris, residents amb permís de llarga durada, permís temporal, sol·licitant d'asil, irregular,...

***Evolució del concepte**

L'estudi de les migracions ha estat i continua sent una àrea important d'innovació en la teoria antropològica. Alguns estudiosos han argumentat que l'estudi de les migracions fou establert a finals del segle XIX en treballs de Marx, Engels i Weber. Altres autors importants han estat Wirth, Redfiels, Richards, Schapera... Malgrat que coneixem ja la història, les migracions han estat sempre al voltant de les teories del desenvolupament en el subjecte.

Estem d'acord amb D. Provansal quan diu que: *“les migracions no són més que la variant contemporània dels moviments de població que han caracteritzat la humanitat des dels seus començaments”*. Només cal recordar els desplaçaments comercials en totes les èpoques històriques – de la Mediterrània a la Xina i a Amèrica –començant pels fenicis, els moviments de conquesta de totes les grans civilitzacions antigues i modernes (un cas especial són les croades religioses), les invasions colonitzadores,...

Segons Botey (1994) "La història de la humanitat és una història de migracions, de moviments de població d'una punta a l'altra del planeta". La història de la humanitat ha estat, en efecte, la història de les relacions i confrontacions entre grups humans portadors de cosmovisions diferents, fins al punt que no existeix un poble o una nació que no sigui hereu o resultant d'una gran migració. I tot i que els moviments d'aquest grups humans han estat una constant de l'ésser humà a la recerca d'ecosistemes més favorables al desenvolupament de les seves possibilitats i els seus projectes existencials, les relacions, les confrontacions i els moviments, les seves causes i conseqüències, els seus avantatges i inconvenients, en cap altre moment no havien estat objecte d'una atenció tan intensa i, sobretot, tan extensa per part dels seus mateixos protagonistes.

Segons Malgesini i Giménez (2000), la Neolítica fou la primera de les grans revolucions econòmiques: s'estableixen l'agricultura i la ramaderia (entre el 7000 i el 5000 a.C.), prenent com a nucli l'Orient Mitjà, com a formes d'abastar les comunitats que viuen en poblats. Aquesta revolució es va anar estenent fins al que avui coneixem com a Europa, entre el 4500 i el 2000 a.C. Ja entre els s. XV-XVII, època coneguda com al "règim demogràfic antic", el creixement dels imperis colonials d'Espanya i Portugal va resultar un fenomen de gran transcendència en la conformació del poblament americà. Mitjançant el procés de conquesta i colonització, el continent americà fou "descobert" pels peninsulars. Les poblacions natives d'amerindis foren reduïdes i sotmeses per treballs forçats i malalties desconegudes i, en alguns casos, expulsades i/o aniquilades. Els europeus es van barrejar amb els nadius, i van constituir diverses classes de criolls. La mà d'obra indígena, on era insuficient, fou substituïda per la mà d'obra d'esclaus negres, capturats a l'Àfrica i venuts al mercat internacional. Als s. XVII i XVIII, la navegació marítima es va anar ampliant amb vaixells de banderes holandeses i britàniques, arribant fins a zones de l'Orient Llunyà.

La següent època de gran acceleració de la productivitat i de la producció mundial fou el s. XVIII amb la Revolució Industrial, la qual comportà grans canvis en la població del planeta. La revolució agrícola prèvia havia impulsat bona part de la població rural cap a les ciutats i va convertir els pagesos en potencials obrers febrils. Un dels canvis més importants fou l'enorme augment del total de la població en les regions industrialitzades, un creixement que ha estat considerat com a la "revolució demogràfica".

Empesos per la pressió demogràfica interna i, amb l'avantatge de la superioritat tecnològica, al llarg dels s. XVIII i XIX els europeus es van anar estenent ràpidament per tot el món, de manera pacífica o mitjançant conquestes. Els centres industrialitzats de la Gran Bretanya van atreure una gran quantitat de població de les àrees circumdants, així com altres ciutats d'altres països europeus. Els fluxos de persones procedents de l'Europa de l'Est fins a l'Europa Central van ser continus; així mateix, els treballadors i empresaris britànics i francesos es desplaçaven a Rússia per participar en el procés d'industrialització.

L'imperialisme europeu dels s. XIX i XX es va caracteritzar per una gran apropiació de territori del planeta per part de molts pocs països. Els objectius bàsics assenyalats pels diferents autors foren: consolidació del poder militar en el context geopolític europeu; recerca de nous mercats per a les mercaderies i serveis dels països industrialitzats; recerca de noves fonts d'abastament de primeres matèries; enriquiment mitjançant l'apropriació i l'explotació de la mà d'obra local. En conseqüència, els fluxos migratoris que es van realitzar en aquestes condicions van estar marcats per la dominació colonial. Des del punt de vista dels països perifèrics,

l'emigració laboral ha sorgit com a solució viable per als desequilibris de les seves pròpies societats, les causes dels quals es troben amagades en aquesta dominació esmentada. Així, actualment ens trobem que si bé, en aparença, els moviments migratoris sorgeixen d'una sèrie de decisions econòmiques "racionals" dels individus per sortir de la seva situació immediata, el seu veritable origen es troba en la història del contacte econòmic i polític, així com en les asimetries de poder entre les nacions emissores i les receptors.

Volem introduir en aquest punt una breu reflexió sobre el cas de **Catalunya**. Des de finals del segle passat, Catalunya ha estat terra d'acollida per a immigrants de la resta de l'Estat, així com d'altres zones del món. La tendència a l'estancament actual de la població autòctona es constata durant el període 1981-86; l'any 1975 va suposar el final del cicle expansiu. Cap a finals de segle, la població amb més de 65 anys representarà el 13% del total per a tot l'Estat, i és una mica més alta, el 15%, per a Catalunya. Encara existeix molta població jove, però l'índex actual d'envelliment de la societat catalana és del 44,8%, una mica superior al d'Espanya. En aquest context demogràfic recessiu, el nombre d'immigrants estrangers s'allunya del de la resta de països europeus receptors d'immigració. Els grups d'assentament més antics d'aquesta població immigrada són, per aquest ordre, el portuguès, el marroquí i el llatinoamericà. El caràcter litoral de Barcelona, el Maresme i altres comarques catalanes, la seva proximitat amb la frontera francesa i el desenvolupament econòmic han estat, i són, motius clars de la seva elecció. a situació d'il·legalitat de molts dels immigrants, donat l'estret marge que permet l'actual Llei d'Estrangeria, fa impossible, per raons òbvies, la seva quantificació. (Siguan, 1992)

Si Catalunya, com hem vist, ha estat més aviat un lloc d'immigració que d'emigració en aquest darrer segle, la història recent de **l'Estat espanyol** és encara la història d'un poble emigrant. Tot i que es repeteix constantment l'expressió: "Hem passat de ser un país d'emigració a ser un país d'immigració", no podem oblidar que *per cada resident estranger a Espanya encara hi ha vuit espanyols residents a l'estranger*. (Carbonell, 1997). Així doncs, el cas d'Espanya té interès, no solament perquè històricament ha estat lloc de pas, i per tant, és posseïdor de cultures de sedimentació i mestissatge, sinó per la transformació que ha sofert en les darreres dècades: ha passat de país d'emigrants a país d'immigració. El fet de ser un país de desenvolupament intermedi, ric pel Sud i pobre pel Nord, el fa receptor d'un flux migratori plural: del Sud té la pressió dels emigrants econòmics, i del Nord arriben segments que cerquen millorar la qualitat de vida, les bones condicions climàtiques i els preus més assequibles, el converteixen en el destí preferit per una població de la tercera edat dels països del Nord d'Europa.

El percentatge d'immigrants en relació al total de la població és considerat poc significatiu, o de baixa intensitat; es calcula al voltant del 2%, però la distribució territorial d'aquesta població és molt desigual: mentre que hi ha zones d'acumulació (la població immigrada representa percentatges d'entre el 6 i el 7%), en d'altres indrets la presència d'immigrants és nul·la.

***Migració/Immigració/Emigració i educació**

La realitat educativa als centres catalans es mostra, certament, multicultural. Des del curs 1992-1993 fins avui, el nombre d'alumnes estrangers ha anat augmentant de manera molt significativa, sobretot en les etapes d'educació infantil i primària. Els col·lectius d'immigrants més representatius, els alumnes africans, la gran majoria són marroquins, encara que també hi ha una presència apreciable de senegalesos, gambians i guineans. Dels originaris de l'Amèrica del Sud, el col·lectiu més nombrós és l'argentí. Entre els asiàtics, els grups més representatius són els sirians, els libanesos, els iranians, els pakistanesos i els xinesos. En el cas dels alumnes de l'Amèrica del Nord, gairebé tots procedeixen dels Estats Units. Dels corresponents països d'Europa, uns quants han vingut de l'Europa de l'Est, mentre que la resta són alemanys, francesos, anglesos, italians o, en més quantitat, portuguesos. Finalment, entre els asiàtics, no s'ha d'oblidar el col·lectiu japonès (a causa sobretot de les multinacionals instal·lades a Catalunya), si bé la majoria, igual que molts dels europeus, estan escolaritzats en centres privats, filials aquí dels seus sistemes educatius. Quant a percentatges, el curs 97-98 els infants estrangers representaven el 2% de la població estudiantil total escolaritzada a Catalunya en els nivells no universitaris i si hi incloem els alumnes gitanos, el percentatge augmentaria al 2,5-3%. (Jordán, 1998)

Segons Carbonell (1994), els fenòmens migratoris, emigració però fonamentalment immigració, tenen una clara repercussió en l'educació, en l'escola, fins al punt que alguns analistes europeus consideren que aquesta es situa a l'*ull de l'huracà* de tota la problemàtica originada. Segons aquest autor, això es deu a tres raons fonamentals:

-La primera, per l'evidència que als països occidentals l'escola és, de fet, el *principal espai de socialització* dels individus, i per això de transmissió cultural. La qüestió principal que es planteja respecte a aquest aspecte és: *com és possible educar avui, amb mètodes i actituds d'ahir els ciutadans del demà?*

-En segon lloc, es planteja als centres el cas dels alumnes immigrants de segona generació, molts dels quals es perceben com a estrangers al país on viuen, i també estrangers al país d'origen de la seva família. Les qüestions són: com podem atendre aquests infants en els nostres centres?, quin és el nostre paper en el manteniment o el cultiu de les cultures, les llengües, els

Semàntic

continguts ètnics dels seus països d'origen?, com podem aconseguir una veritable igualtat d'oportunitats?

-I en tercer lloc, sembla que l'escola per les seves característiques, els seus objectius, la seva activitat i la seva vocació s'està convertint en el *centre privilegiat de negociació intercultural* de la comunitat educativa en què està situada.

Des d'una perspectiva legal, sabem que tots els infants tenen dret a l'educació obligatòria, tant si els pares estan en situació regular com irregular. Molts han estat i són, actualment, els documents legals* que procuren per l'escolarització dels alumnes immigrants, tractant temes diversos. És el cas de l'adscripció d'aquests infants a un tipus de centres educatius o uns altres; la pràctica ha demostrat certes desviacions necessitades de correcció. En són exemples la fugida d'alumnes majoritaris de centres freqüentats per nens gitanos o immigrants i la concentració desequilibrada d'alumnes minoritaris en determinades escoles (per comparació a d'altres de la mateixa zona). En general, es podria dir que les noves lleis que fan referència als alumnes minoritaris constitueixen un avanç decisiu envers una educació intercultural. Això no impedeix que, guiades per un esperit realista, la majoria de les seves propostes se centrin en objectius pedagògics pragmàtics, deutors d'una concepció prioritàriament "compensatòria" a l'hora d'intervenir de manera educativa en contextos escolars significativament multiculturals. Cal, però, que es posin realment en pràctica la major part d'aquestes directrius legals, que no es torni a caure en els principis superats de l'educació compensatòria tradicional i que s'esquivi el risc de caure al final en una integració escolar i social assimilacionista, per tal de poder parlar d'un cert desenvolupament en matèria d'educació intercultural, (Jordán 1998).

L'augment de la demanda de places escolars per als infants fills d'immigrants, cal resoldre-la de manera que s'evitin al màxim possible els fenòmens de concentració artificial i guetització. L'escola ha de ser per a aquests infants i les seves famílies un dels espais facilitadors de la integració, per això cal posar els mitjans per tenir èxit:

- Reflexió, per part dels equips docents, entorn a les concepcions i principis educatius, per tal de facilitar l'encaix d'aquests alumnes i les seves famílies en el marc d'un projecte obert a tota la població escolar.
- Revisió del currículum, què cal ensenyar i aprendre. És urgent tenir un discurs de mínims compartits.
- Cal abordar el problema de la llengua, cal revisar els plantejaments respecte a la immersió, els models i mètodes.

* Per a una informació més completa, veure anàlisi legislatiu en aquest mateix treball.

Semàntic

- Reorganitzar els recursos personals i materials (augmentar-los si fa falta), per donar resposta als objectes.
- Caldrà pensar en Plans d'Acollida que tinguin en compte tant les necessitats dels infants autòctons, com les dels que vénen de fora, per tal que l'escola sigui un espai de trobada i de creixement per a tots.

***Família semàntica**

Integració

Inclusió

Assimilació

Aculturació

Guetització

Estereotips/Tòpics

Identitat

Minories

*Aproximació al concepte

El terme *minoria* procedeix de l'italià "minor" i designa el sector de la població d'un estat, d'una nació, etc., que difereix del sector numèricament majoritari o del sector efectivament dominant (que pot ésser sovint numèricament minoritari) pel que fa a la raça, la llengua, la cultura, la religió i la ideologia, etc. Estrictament parlant, només fa referència a un grup que és més petit que un altre grup amb el qual se'l compara. Però el terme té també, segons Allport, una connotació psicològica. Implica que el grup dominant té idees estereotipades respecte a algun sector de la població més petit que posseeix característiques ètniques pròpies, les quals en alguna mesura recorden a aquell grup un tractament discriminatori, amb el resultat que els membres d'aquest sector es tornen ressentits i intensifiquen sovint la seva determinació de continuar mantenint-se com a grup diferenciat.

Com veiem, el concepte de minoria porta implícita la referència a subordinació, marginació o subalteritat. Wirth (1968) defineix el concepte com "... grup de gent que per les seves característiques físiques o culturals són separats dels altres membres de la col·lectivitat en la qual viuen pel tipus de tracte diferencial i desigual que reben i, per tant, són contemplats com a subjectes de discriminació col·lectiva. L'existència d'una minoria en una societat implica l'existència del corresponent grup dominant amb estatus social més alt i amb majors privilegis; l'estatus minoritari comporta l'exclusió de la participació total en la vida social" (citat per Malgesini i Giménez, 2000/273).

Genèticament, hom entén per minoria un grup marginat o subordinat. Aquests grups, les minories, comparteixen un seguit de **característiques**:

- Pertinença a segments o nínxols socials subordinats.
- Ser posseïdor de trets físics o culturals singulars, trets que són menystinguts pels membres del grup social dominant i que visualitzen la pertinença.
- Ser col·lectivitats que s'agrupen a partir de trets identitaris compartits pels seus membres, trets que marquen els seus posseïdors, poden ser objecte d'estigmatització o comportar inconvenients.
- La pertinença a una minoria es transmet a través del llinatge.

Semàntic

- Els membres de la minoria tendeixen a aparellar-se entre ells, bé per decisió pròpia o bé per necessitat.

Respecte a les **tipologies de minories**, cal diferenciar-ne dos grups amb percepcions similars però amb orígens, dinàmiques i conseqüències diferenciades.

- *Minoria nacional*: Grup que viu en un territori des de temps immemorials, però que per por als canvis de fronteres ha esdevingut políticament subordinat. Constitueixen grups privats de poder en front dels grups hegemònics. Les Nacions Unides ofereixen aquesta definició: "grups no dominants d'una determinada població que posseeixen i desitgen preservar tradicions o característiques ètniques, religioses o lingüístiques marcadament diferents a la resta de la població".
- *Grup ètnic*: T. San Román (1998/75) el defineix com a un "conjunt d'homes i dones que comparteixen una història actualitzada de comunitat cultural i d'identitat compartida. És un poble localitzat territorialment o no, amb fronteres a través d'elles, delimitat per un Estat o integrat en aquest Estat al costat d'altres pobles o dividit entre diversos Estats. La consciència de poble es fonamenta en la història de relacions d'oposició, d'aliança, d'identificació, de rebuig, de sobre o subordinació i de tantes altres característiques possibles en les relacions interètniques". Tot i això, no totes les minories ètniques són pobles marginats.

Riggs (1991) classifica les **minories ètniques** en funció de dues variables: l'extensió i la relació i obté d'aquesta manera quatre categories:

1. *Comunitat ètnica minoritària*: Els seus membres representen menys de la meitat de la població.
2. *Comunitat ètnica majoritària*: Els seus membres són més de la meitat de la població. Els fenòmens migratoris poden configurar situacions locals en les quals la minoria estrangera sigui majoritària en relació a la població local.
3. *Comunitat ètnica marginada*: Els seus membres estan en una posició de desavantatge, en una posició liminal i depenen dels circuits econòmics i de la informació organitzats i reconeguts, de la xarxa de treballs acceptables, de les pautes comunes d'habitatge, de les vies centrals d'accés a les xarxes assistencials sanitàries, dels itineraris educatius normalitzats... La marginació comporta sempre exclusió.
4. *Comunitat ètnica dominant*: Grups que tenen el poder d'una determinada societat.

En països com els Estats Units amb una gran presència de minories, algunes de les quals estan en situació permanent de marginalitat, com és el cas de la comunitat negra, hi ha hagut la necessitat d'elaborar explicacions per tal de justificar la subordinació d'aquest grup. Així s'han desenvolupat dues teories: **la Teoria del Dèficit** i **la Teoria del Prejudici**:

➤ **La Teoria del Dèficit:** Assenyala tres nivells deficitaris de la minoria marginal:

**Dèficit de base biològica o genètica:* Basat en les diferències de coeficient intel·lectual entre blancs i negres, trobades com a resultat dels tests d'intel·ligència. S'han utilitzat per explicar la marginació sobre la del dèficit cognitiu.

**Dèficit de base estructural social:* Argumenta que en la comunitat negra, l'estructura familiar és feble. Aquesta feblesa es configura històricament i explica, d'una banda, els problemes emocionals i actitudinals (inestabilitat emocional, confusió en relació al rol masculí...) entre els seus membres, i de l'altra, la manca d'organització política de la comunitat i, en conseqüència, el seu baix nivell d'integració social.

**Dèficit de tipus cultural:* Considera la cultura dels grups marginals de classe baixa, caracteritzada per la manca de perspectives de futur i d'hàbits de disciplina, cosa que explica el fracàs dels seus membres no només a l'escola sinó també en l'àmbit laboral.

➤ **La Teoria del Prejudici:** Es pot entendre com a una contesta a la Teoria del Dèficit. Des d'aquesta posició es responsabilitza de la desigualtat i marginalitat de les minories a la societat dominant, pel tipus de relació que estableix amb els grups minoritaris.

***Evolució del concepte**

Les minories apareixen en el moment que les col·lectivitats humanes necessiten diferenciar les funcions, per tal de garantir la continuïtat i l'evolució del col·lectiu. A mesura que les diferències entre unes i altres tasques són més significatives, es van formant grups diferenciats que, poc a poc, van conquerint privilegis. Aquests es transmeten de pares a fills. Els exemples són abundants en totes les èpoques i civilitzacions, des de les diferències de casta, cas extrem de l'Índia, o Egipte, o en un altre ordre, les diferències entre treball intel·lectual o treball manual, ja present en la Grècia clàssica.

Però les diferències més marcades responen a la religió i la cultura, que han estat i continuen essent, font de conflicte. Recordem les persecucions dels cristians en tantes èpoques, o bé les dels jueus, començant per l'expansió de la diàspora. En una perspectiva més actualitzada, cal parlar de les noves minories, fruit dels corrents migratoris mundials, especialment dels països anomenats "pobres cap al primer món".

Segons George (1985), podem distingir **quatre orígens possibles** quan parlem de les minories:

- El cas més simple és el de l'ocupació de poblacions instal·lades en un espai geogràfic donat, com a conseqüència de les invasions, amb el doble efecte de la reducció del nombre de vençuts, que es converteixen en enclavats, i la superposició d'un poblament i d'una estructura política, cultural, econòmica i social exògena, que s'atribueixen una situació privilegiada en el marc de l'espai precedent ocupat per aquells que s'han convertit en minoritaris i dominats al mateix temps.
- El segon cas és el de les poblacions sistemàticament introduïdes en una època donada en un espai que originàriament no era el seu propi, per tal de garantir la potenciació dels recursos locals o la defensa de les fronteres per part dels caps del país insuficientment nombrosos, incompetents o refractaris amb respecte a les missions.
- El tercer cas és el de la dispersió de poblacions fetes fora del seu país d'origen per esdeveniments polítics, persecucions religioses,... La densitat del patrimoni cultural comú garanteix a les unitats disperses en medis molt diferents una cohesió de comportament, de creences i de formes d'expressió, fins i tot en el cas que les relacions de grup a grup siguin episòdiques, o interrompudes durant llargs períodes. Més que en qualsevol altre cas, la identitat i la seva conservació es basen en la *memòria col·lectiva*.
- La quarta forma més recent de constitució de minories ha sorgit dels moviments de mà d'obra engendrats per les desigualtats en el desenvolupament tècnic i econòmic. les darreres dècades, milions d'individus han estat desplaçats dels països pobres amb elevades taxes de fecunditat cap als països industrialitzats. Aquestes "masses" de treballadors aïllats o concentracions de famílies immigrades constitueixen, en els països receptors, unes minories que transfereixen amb ells mateixos la seva identitat cultural.

Veiem, doncs, el fet minoritari com un dels elements fonamentals de l'estudi sociocultural de tots els conjunts de la població. L'origen i les circumstàncies històriques de la seva constitució tenen com a conseqüència una diferenciació de les formes i de les relacions amb l'exterior. Com sabem, la història d'Europa en els segles XIX i XX ha donat un valor excepcional a la formació de minories nacionals, però també ha conegut importants moviments de refugiats que han donat lloc a la formació de diàspores, i després a migracions de treballadors.

***Minories i educació**

Les pressions fetes pels grups minoritaris al si de les societats democràtiques, reivindicant igualtat d'oportunitats socials i consideració diferenciada emparats en les lleis constitucionals, de drets humans..., han influït amb força en les instàncies polítiques en pro

Semàntic

d'una atenció educativa i social menys discriminatòria, més adient amb els principis de justícia social, respecte a les minories, més o menys desfavorides.

El més probable, però, és que les solucions pedagògiques a l'escolarització dels alumnes culturalment diversos es trobin tancades dins els límits fixats per l'opinió de la majoria dominant. Perquè, en cas contrari, les reaccions i pressions sobre l'aparell polític són de signe contrari i proporcionalment més poderoses que les exercides per les reivindicacions minoritàries... Per exemple, els pares autòctons poden experimentar ansietat davant la possibilitat que el nivell dels estudis dels seus fills sigui més baix si nens d'altres ètnies són escolaritzats conjuntament, o possiblement més, si el centre planteja un currículum profundament intercultural.

La major part dels governs de països democràtics, occidentals, malgrat les seves ideologies pluralistes que inviten a l'obertura i la tolerància, han estat sorpresos pel fenomen multicultural, cada cop més intens, així com també per la major pressió reivindicativa dels drets socials i culturals de les minories. Sorpresa que s'ha traduït en postures ambigües: una certa por i, a la vegada, un sentiment d'obligació o responsabilitat davant els reptes que genera la realitat multicultural de les nostres societats actuals.

Així, els programes d'educació multicultural i després, intercultural, sorgeixen com el producte de concessions que els poders polítics fan als grups minoritaris amb la finalitat de proporcionar-los una satisfacció mínima a l'àmbit escolar, mentre que les solucions de caire polític i social caminen més a poc a poc.

Així, la presència d'infants procedents de col·lectius minoritaris a l'escola demana, no només revisar les relacions amb aquests col·lectius, sinó el que cal ensenyar, per tant, es requereix una relectura del currículum. Si l'educació ha de començar per deixar espai, per fer lloc a l'altre, aquest espai requereix nivells de concreció diferents, no només l'espai físic, sinó també l'espai comunicatiu (referit a l'aprenentatge de la segona llengua, als valors i a les actituds) i l'espai de la cognició, el dret a la comprensió i a l'aprenentatge. Demana repensar el paper mateix de l'Educació per tal de dur a terme, no solament una funció reproductora, sinó també transformadora, des d'una perspectiva multidimensional.

***Família semàntica**

Cultura

Inclusió

Integració

Marginació

Multiculturalitat

*Aproximació al concepte

El concepte **multicultural** pot ser entès com un fet, com una etiqueta, com un model de gestió de la diversitat cultural o com un model filosòfic de pensament social.

Sigui quin sigui el punt de vista triat, tots comparteixen el mateix referent, la condició plural de la societat, entesa com a coexistència, en el mateix espai geogràfic, de tradicions culturals diverses i dels col·lectius humans que les practiquen; donant una imatge de la societat com a lloc compartimentat, que celebra la varietat cultural (sigui ètnica, de classe social, de gènere, d'edat, de migracions i reagrupaments, de diversitat d'estils de vida, d'ideologies, de projectes o de costums culturals). Tot aquest mosaic cohabita en un mateix àmbit d'organització social. Banks proposa l'etiqueta "multicultural" per anomenar i englobar tota aquesta varietat de cultures que habiten el mateix espai social.

S. Carrasco (2000) ens fa notar que tota regió urbana és, per definició, multicultural, terme que diferencia de **multiculturalisme** (defensa extrema de les virtuts de la diversitat cultural).

En la mateixa línia es mou la definició de Lamo de Espinosa (1995). Explica la multicultural com un fet que descriu la convivència, en un mateix espai social, de persones identificades amb cultures diverses. Afegeix una nova dimensió al terme: la de projecte polític en sentit normatiu, que proposa el respecte a les identitats culturals, no per reforçar-ne l'etnocentrisme, sinó com un camí que porta més enllà de la mera coexistència; porta a la convivència, al creuament i al mestissatge. L'autor salta, sense explicitar-ho, del multiculturalisme a la intercultural.

El mateix passa amb la classificació que proposa Hollinger (1993), el qual descriu dos models:

- Pluralista: Referència grups permanents-durables; en la base hi ha la defensa dels drets del grup.
- Cosmopolita: Descriu la mobilitat de fronteres entre grups; admet filtracions, identitats híbrides. Posa l'èmfasi en la dinàmica i en el caràcter canviant; defensa l'individu.

El primer model respon al concepte de multicultural, mentre que en el segon hi ha un clar desplaçament cap al concepte d'intercultural.

Aquesta indefinició de la frontera entre multicultural i intercultural l'explica molt bé Dolores Juliano (1993). L'autora assenyala com el concepte de multicultural no és prou dinàmic (també utilitza la imatge de mosaic per assenyalar que estem davant un concepte estanc, no permeable) i recomana que si es vol parlar d'interacció dinàmica entre les cultures, de reacomodacions, d'ajustaments, etc., que s'hi produeixen, s'utilitzi el concepte d'**intercultural**.

A les visions comentades cal afegir-hi la d'Abdallah-Preteille (2001), que entén la multicultural com a un model de gestió de la diversitat cultural (model anglosaxó), que prioritza el grup de pertinença –considera que l'individu és, essencialment, un element del grup-, en conseqüència és el grup qui defineix i determina el comportament. En aquest context, la norma és molt important. L'autora sosté que el que caracteritza un espai multicultural és la juxtaposició de grups; cada un en un compartiment (un altre cop la imatge recurrent del mosaic), i conclou que, conseqüentment, és un model que afavoreix l'establiment de categories.

***Evolució del concepte**

Dins el paradigma pluralista, la multicultural sorgeix com un model de política pública o com una filosofia de pensament social, de reacció, en front la uniformització cultural. Sovint es centra en les relacions de desigualtat entre minories: majoria cultural.

Per entendre les diverses interpretacions, cal diferenciar, com proposa Kymlicka (1996), entre:

- Minories nacionals: Desitgen continuar sent diferents respecte de la cultura majoritària de la que formen part. Exigeixen autonomia i utilitzen el discurs multicultural com a argument de supervivència.
- Grups ètnics: Provenents de la immigració, el que volen és que se'ls accepti com a membres de ple dret de la societat d'acollida. Reivindiquen la multiculturalitat, perquè les lleis i les institucions de la societat siguin més permeables a les diferents cultures.

Aquests particularismes en la interpretació de la multicultural han provocat una certa ambigüitat semàntica i la impressió que la multicultural és una mena de calaix de sastre que s'utilitza per reivindicacions que poden arribar a ser de signe contrari. Poden servir d'exemple les polítiques multiculturals del Canadà i els Estats Units.

Mentre que al Canadà tracten d'acomodar-se a les diferències culturals derivades de l'existència de minories nacionals (francòfons i anglòfons) i de les cultures d'immigració; als

E.U.A. estan marcades pels corrents *d'anglo-conformity* i *melting-pot* que es concreten en una acció política intensa de foment de la identitat cívica i patriòtica nacional, malgrat això, no s'ha aconseguit resoldre les discriminacions que pateixen amples sectors de la població, especialment els afroamericans.

Aquesta ambigüitat del concepte ha provocat crítiques, tant en l'àmbit ideològic com polític:

El principal dèficit del model, ideològicament parlant, rau a acceptar la coexistència sense potenciar la convivència, i l'ús d'un doble llenguatge: mentre que per una banda es proclama la igualtat de les cultures, per l'altra, es parla del dret a la diferència que, a la pràctica, es localitza en espais delimitats: barris ètnics o guetos.

En l'àmbit polític, les contradiccions que s'assenyalen són tant o més reveladores; per una banda, els líders del nou racisme europeu critiquen la multiculturalitat amb l'argument que representa la ruptura de la unitat nacional. Mentre, els líders de les minories nacionals la critiquen per insuficient per respondre a les seves demandes. Així, per exemple, un líder quebequès la qualifica d'evasiva i sosté que el terme va ser encunyat per desvirtuar les seves demandes i donar la impressió que tots som ètnics.

***Multiculturalitat i educació**

La inquietud per l'educació multicultural va començar durant els anys seixanta a partir de les reivindicacions de les minories negres als Estats Units, especialment per les demandes no violentes de Martin Luther King. Poc després, com a ressò d'aquestes pressions (el primer èxit de les quals va ser la implantació dels drets civils), altres minories també van començar a fer peticions semblants a diferents llocs del planeta. Aquestes pressions no solament es van centrar en reclamacions antidiscriminatòries, sinó també en demandes culturals i educatives a favor de les identitats ètniques respectives. D'aquesta manera va ser com va començar l'enfrontament amb les ideologies socials monoculturals i assimilacionistes. Avui dia, no només es reivindiquen algunes concessions concretes dels estats o de les nacions a les minories, sinó la consideració social, política i educativa iguals per a tothom de cada un dels programes culturals de les diferents minories que hi ha en un país determinat.

L'educació multicultural és un moviment internacional que proposa transformar l'escola per tal que els estudiants de diferents cultures tinguin les mateixes oportunitats d'èxit escolar. Es sustenta en el principi d'equitat (tots els homes han estat creats iguals), que es troba en la base de la Declaració d'Independència del Estats Units (1776).

La finalitat de l'Educació Multicultural és ajudar els estudiants a desenvolupar coneixements i esquemes per funcionar en la seva microcultura, dins la cultura nacional, i en relació amb altres microcultures, dins la comunitat global. Per accedir-hi, Banks creu que l'escola ha de treballar en quatre direccions:

- Reconèixer i respectar la diversitat ètnica i cultural.
- Promoure la cohesió social per mitjà de la participació dels grups ètnics i culturals.
- Afavorir la igualtat d'oportunitats de tots els grups i individus.
- Construir la comunitat sobre la base de la dignitat de tots.

Les investigacions de Baules demostren que hi ha elements que frenen el desenvolupament d'un programa educatiu multicultural. Assenyala com el més important la resistència ideològica, seguit de la resistència política: moltes persones creuen que la informació és poder i que la perspectiva multicultural amenaça l'estructura de poder existent., un baix nivell de coneixements i d'informació sobre les cultures ètniques, i una excessiva dependència dels llibres de text.

És interessant l'informe del National Council for the Social Studies (NCSS) de 1991. Aquest, articula un seguit de propostes i suggeriments; pel seu interès en destacarem els punts:

- (3). El personal d'una escola hauria de reflectir la diversitat ètnica i cultural.
- (6). El Programa d'estudis multiculturals hauria de donar als estudiants l'oportunitat de desenvolupar una millor consciència de si mateixos.
- (8). El programa hauria d'ajudar els estudiants a comprendre que el conflicte entre els ideals i la realitat és inherent a les societats humanes.
- (12). El programa hauria d'ajudar els estudiants a desenvolupar habilitats de caràcter interpersonal, interètnic o intercultural, necessàries per a una interacció de grup eficaç.
- (15). La interdisciplinarietat i la multidisciplinarietat hauria d'orientar la concepció del programa.
- (22). El mètode d'avaluació dels estudiants hauria de reproduir les seves experiències ètniques i culturals.

Existeix una gran diversitat d'enfocaments pel que fa a l'educació multicultural, com a conseqüència de les diferents ideologies que animen el pensament dels teòrics i la planificació dels polítics. En aquests moments, es poden trobar paradigmes d'educació multicultural centrats a compensar dèficits d'altres cultures, atendre les necessitats lingüístiques dels grups socials en

contacte, combatre el racisme personal i institucional, conservar les tradicions culturals de les minories, comprometre estudiants i professors en una reforma social que eviti dur a la pràctica l'educació multicultural respon, no solament a motius ideològics, sinó també a la mateixa complexitat intrínseca que defineix aquest corrent; la seva conformació bipolar "educació" i (multi) "cultural" té interpretacions variades segons el significat concedit a cada un d'aquests components, ja poc unívocs en si mateixos.

Prenent com a referència la concepció de cultura i competència cultural definides en aquest treball, considerem l'**educació multicultural** com el procés pel qual una persona desenvolupa competències en múltiples sistemes d'esquemes de percepció, pensament i acció, és a dir, en múltiples cultures. Segons aquesta definició, l'educació multicultural no és un programa per a grups minoritaris, sinó per a tots els grups. Tal com va entendre J.A. Banks (1986 i 1989) *"en l'educació multicultural han de tenir cabuda no només les minories de qualsevol tipus, sinó també les majories culturals dominants; no solament les cultures antropològiques clàssiques, sinó també les microcultures que afecten poderosament grups socials amplis de les nostres societats..."*. En aquest mateix sentit, C Camilleri (1985: 161) entén l'educació multicultural com una *"educació a les diferències culturals, més que no pas una educació pels culturalismes diferents"*. Segons aquest autor, quan només es dirigeix l'acció d'aquesta educació als grups minoritaris, acaba generant l'efecte contrari: és a dir, la pèrdua de valor de la cultura pròpia d'aquest contingent d'alumnes; entre d'altres raons perquè s'entén que la cultura majoritària és sens dubte la millor, si no la única vàlida.

Així mateix, cal que aquesta educació multicultural sigui desenvolupada en la societat com un procés de producció i crítica cultural caracteritzat per: contemplar la diversitat en els continguts culturals transmesos; assegurar la diversitat en els mètodes de transmissió; fomentar els majors nivells de consciència possibles per part dels alumnes; preparar els estudiants amb els recursos cognitius necessaris per tal de conèixer la diversitat i les diferències culturals existents en els seus entorns, percebre i analitzar les desigualtats socials en què sovint es tradueix la diversitat anterior, criticar aquesta traducció i construir propostes de transformació i prendre posicions crítiques i actives en l'acció social. Altres components propis de l'educació multicultural serien: rebutjar la idea segons la qual no es pot evitar l'exclusió mútua entre el manteniment de la identitat ètnica dels grups minoritaris desfavorits i la mobilitat social ascendent; preparar els programes a partir d'una combinació entre l'anàlisi de les comunitats concretes en les quals es posaran en marxa; i el compromís amb una concepció global del fet cultural.

Per tot el que acabem de dir, un dels objectius últims de l'educació multicultural ha de ser transmetre, promoure i facilitar la comprensió crítica de la cultura, de les cultures. En aquest context, el terme "crític" ha de voler dir coneixement científic, sistemàtic, que vagi més enllà del coneixement espontani que puguin tenir tant els científics socials com els usuaris nadius. Al mateix temps, aquest terme s'ha de referir a la relativització de la pròpia cultura. Un coneixement crític- relativista d'aquestes característiques no és un coneixement que exalta allò que és propi i rebutja el que no ho és, sinó que defensa allò del que és propi que pot i ha de ser defensat i que respecta el que és aliè de la mateixa manera.

Un altre dels objectius seria assolir que els joves tinguin una visió cognitivament complexa del món en el qual es mouen, cada cop més plural culturalment parlant. Aquesta realitat ineludible exigeix a l'educació formar persones amb capacitat per "descentrar-se" de la seva única òptica cultural, per tal de poder situar-se de forma dinàmica en una multiplicitat de quadres de referència diferents, sense que això impedeixi la vinculació legítima al seu propi marc originari .

Altres objectius serien el de cercar la igualtat d'oportunitats, començant per les escoles com a esglaó bàsic respecte a d'altres de caire social, pels alumnes de grups minoritaris (Banks, 1985: 3441); desenvolupar actituds positives envers persones i grups diferents culturalment; enfortir l'autoconcepte de les persones que pertanyen a les diferents "microcultures", tot millorant la pròpia autoestima; i, finalment, assolir la comprensió i l'enriquiment mutu entre les cultures en contacte.

Educar des de la multiculturalitat i cap a la multiculturalitat consisteix, doncs, a promoure la presa de consciència quant a les diferències que estructurin la percepció dels éssers humans i la seva presència en el món.

***Família semàntica**

Heterogeneïtat social

Diversitat

Descentració

Igualtat d'oportunitats

Necessitats Educatives Especials (N.E.E)

*Aproximació al concepte

Segons el Llibre Blanc per a la Reforma del Sistema Educatiu, capítol X, s'introdueix el concepte de necessitats educatives especials d'aquesta manera: "Partint de la premissa que tots els alumnes requereixen al llarg de la seva escolaritat diferents ajuts pedagògics de tipus personal, tècnic o material, a fi d'assegurar l'assoliment dels objectius generals de l'educació, les necessitats educatives especials es prediquen d'aquells alumnes que, a més i de forma complementària, puguin requerir un altre tipus d'ajuts menys usuals. Dir que un determinat alumne presenta necessitats educatives especials és una manera de dir que per a l'assoliment dels objectius de l'educació ha de disposar d'uns ajuts pedagògics o serveis determinats. D'aquesta manera, una necessitat educativa es descriu en termes d'allò que és essencial per a la consecució dels objectius de l'educació".

Ruiz (citada per Giné, 1987) sintetitza els trets comuns d'aquest plantejament:

- a) L'èmfasi en les necessitats educatives concebudes com "continuum", que inclou des de les més generals a les més particulars i específiques,
- b) El concepte de necessitats educatives especials com el fet de requerir ajuts pedagògics específics per a l'assoliment dels objectius de l'educació.
- c) L'assimilació d'aquests ajuts pedagògics específics a recursos personals, materials i tècnics, provinents del marc educatiu.

Així, en resum, el concepte de necessitats educatives especials es relaciona amb els ajuts pedagògics o serveis educatius que determinats alumnes puguin requerir al llarg de la seva escolarització, per a l'assoliment del màxim creixement personal i social.

D'aquest concepte se'n deriven **dues característiques** en relació a les dificultats dels alumnes. Primer, el seu *caràcter interactiu*, és a dir, la causa de les dificultats d'aprenentatge d'un alumne té un origen fonamentalment interactiu, depenen tant de les condicions personals de l'alumne com de les característiques de l'entorn en què es mou, és a dir, l'escola. Segon, la seva *relativitat*, de manera que les dificultats d'un alumne no poden establir-se ni amb caràcter definitiu ni d'una forma determinant, i dependran de les particularitats de l'alumne en un moment determinat i en un context escolar també determinat.

Igualment, la definició abans esmentada posa en relleu dues nocions estretament relacionades: **els problemes d'aprenentatge** i **els recursos educatius**. En parlar ja de *problemes d'aprenentatge* i evitar el llenguatge de la deficiència, l'èmfasi es situa a l'escola, en la resposta educativa. Sense cap mena de dubte, aquesta nova concepció no nega que els alumnes tinguin problemes específicament vinculats al seu propi desenvolupament. Tot i això, l'accent es troba ara en la capacitat del centre educatiu per oferir una resposta a les seves demandes. Aquest concepte, les dificultats d'aprenentatge, és doncs relatiu. Depèn dels objectius educatius que es plantegin, del currículum establert, dels nivells que s'exigeixin i dels sistemes d'avaluació que s'apliquin. Igualment, el concepte de necessitats educatives especials remet als majors *recursos educatius* que són necessaris per atendre aquestes necessitats i evitar aquestes dificultats. El sistema educatiu pot dotar-se dels mitjans que permetin donar una resposta davant les específiques necessitats educatives dels alumnes o, contràriament, no proporcionar cap instrument vàlid que ajudi a resoldre aquests problemes. El terme recursos educatius té com a referent immediat el major nombre de professors o especialistes, l'ampliació de materials didàctics o, més específicament, la supressió de barreres arquitectòniques i l'adequació dels edificis. A més, la preparació i competència professionals dels mestres; la capacitat d'elaborar un projecte educatiu, de realitzar adaptacions curriculars i d'adequar el sistema d'avaluació; suport psicopedagògic i materials adaptats; facilitats per al disseny de noves formes d'organització escolar i per usar noves metodologies. La conjunció i complementarietat de tots aquests recursos permet que les necessitats educatives, una vegada detectades, siguin abordades de manera més eficaç.

A partir d'aquest marc conceptual, l'Educació Especial ja no es concep com l'educació d'un tipus d'alumnes, sinó que s'entén com el conjunt de recursos personals i materials posats a disposició del sistema educatiu a fi que aquest pugui respondre adequadament a les necessitats que de forma transitòria o permanent puguin presentar alguns alumnes.

Amb tot el que s'ha dit fins ara, podem assenyalar les idees de Vidal i Manjón (1993), segons les quals: el concepte de NEE posseeix un caràcter interactiu i, per tant, una necessitat educativa serà especial si, i només si, les necessitats educatives personals d'un individu desborden la planificació educativa existent; les necessitats educatives especials tenen un caràcter dinàmic o canviant, ja que varien tant amb l'evolució d'un alumne (diferències individuals) com amb l'evolució o modificació del programa educatiu que s'estigui aplicant; les necessitats educatives especials podran definir-se amb referència a dos elements: els recursos necessaris per donar resposta a aquestes necessitats i a les modificacions necessàries en el currículum; el concepte de NEE no posseeix un caràcter descriptiu ni classificatori, és a dir, no implica l'existència de determinades categories d'individus que presenten NEE, i d'altres que no,

sinó que qualsevol alumne pot presentar-les en funció directa del context educatiu en què es trobi; l'avaluació de les NEE ha d'adoptar una formulació que permeti analitzar potencials d'aprenentatge i desenvolupament i que alhora valori els recursos i mitjans necessaris, l'emplaçament escolar més adequat i les adequacions del currículum que són necessaris.

Marchesi i Martín (1990) diferencien tres blocs de crítiques al concepte esmentat de NEE: les que indiquen que és un terme massa vague, que remet contínuament a nous conceptes per a la seva comprensió, i que ha vingut a substituir categories ben definides; les que remarquen l'excessiva amplitud del terme, la qual cosa ha produït un augment significatiu dels alumnes subjectes d'Educació Especial; aquest augment sol ésser molt significatiu en els nivells de l'Ensenyament Secundari; i les dirigides al concepte perquè intenta exposar una visió excessivament optimista de l'Educació Especial. A aquestes crítiques, s'ha d'afegir la que defensa que aquest concepte suposa una forma de negar, d'amagar, l'existència de les dificultats d'aprenentatge que poden presentar els alumnes amb determinades dificultats.

***Evolució del concepte**

Durant la primera meitat del segle XX el concepte de deficiència, disminució o handicap implicava les característiques d'innatisme i estabilitat al llarg del temps. Les persones deficientes ho eren per causes fonamentalment orgàniques, que es produïen en el començament del desenvolupament i que eren difícilment modificables posteriorment. Aquesta concepció va impulsar gran nombre d'estudis que tractaren d'organitzar en diverses categories tots els possibles trastorns que poguessin detectar-se. Al llarg dels anys, les categories anaven modificant-se, ampliant-se i especialitzant-se, però mantenien aquest tret comú que el trastorn era un problema inherent al nen, amb escasses possibilitats d'intervenció.

Aquesta visió existent durant aquestes primeres dècades va comportar dues conseqüències significatives. La primera era la necessitat d'una detecció precisa del trastorn; la segona, apareix vinculada amb la consciència d'una atenció educativa especialitzada, diferent i separada de l'organització educativa ordinària. Sorgeixen així les escoles d'Educació Especial, que van estenent-se i consolidant-se paral·lelament amb el desenvolupament de l'estat modern.

En els anys 40 i 50 s'inicien canvis importants. Comença a qüestionar-se més àmpliament l'origen constitucional i la incurabilitat del trastorn, i s'obren camí amb més força en el camp de la deficiència les posicions ambientalistes i conductistes que eren dominants en el camp de la psicologia. S'obria pas a la concepció que la deficiència podia estar motivada per l'absència d'estimulació adequada o per processos d'aprenentatge incorrectes. Al mateix temps,

s'inclouïen els conceptes d'adaptació social i d'aprenentatge en les definicions sobre el retard intel·lectual, reforçant-se les possibilitats d'intervenció. La distinció entre causes exògenes i endògenes per explicar els endarreriments detectats va ser, sens dubte, un pas més cap a la revisió definitiva de la "incurabilitat" com a criteri bàsic de tot tipus de deficiència.

A partir dels anys 60 i especialment en la dècada dels 70, es produeix un moviment d'enorme força, suportat en consideracions que provenen de molts diferents camps, que impulsa un profund canvi en la concepció de la deficiència i de l'educació especial. Les tendències principals que han afavorit aquests canvis poden resumir-se en les deu següents: una concepció diferent dels trastorns del desenvolupament i de la deficiència, segons la qual el sistema educatiu pot intervenir per tal d'afavorir el desenvolupament i l'aprenentatge dels alumnes amb algunes característiques "deficitàries"; una nova perspectiva que dóna major importància als processos d'aprenentatge i a les dificultats que troben els alumnes per al seu progrés; el desenvolupament de mètodes d'avaluació, més centrats en els processos d'aprenentatge i en les ajudes necessàries que en trobar els trets propis d'una de les categories de la deficiència; l'existència d'un major nombre de professionals experts, tant en l'escola ordinària com en l'escola especial, que van qüestionar les funcions de cadascun d'aquests sistemes aïllats, assenyalant les seves limitacions; els canvis que es van produir en les escoles ordinàries, que es van enfrontar amb la tasca d'haver d'ensenyar a tots els alumnes que hi accedien, tot i les seves diferències en capacitats i interessos; la constatació que un nombre significatiu d'alumnes abandonaven l'escola abans de finalitzar l'educació obligatòria o no acabaven amb èxit els estudis inicials; els limitats resultats que gran part de les escoles especials obtenien amb un significatiu nombre d'alumnes; l'augment d'experiències positives d'integració que va contribuir a la valoració de noves possibilitats educatives; l'existència d'un corrent normalitzador en tots els serveis socials dels països desenvolupats; i, finalment, la major sensibilitat social al dret de tots a una educació plantejada sobre suposats integradors i no segregadors.

El concepte de "necessitats educatives especials" havia començat a utilitzar-se en els anys 60, però no va ser capaç inicialment de modificar la concepció dominant. L'informe Warnock, encarregat pel Secretari d'Educació del Regne Unit a una comissió d'experts, presidida per Mary Warnock, en 1974, i publicat el 1978, va tenir l'enorme encert de convulsionar els esquemes vigents i popularitzar una concepció diferent de l'Educació Especial. Una bona part de les seves propostes van ser recollides pocs anys després en la legislació anglesa i van començar a aplicar-se posteriorment en el sistema educatiu.

*Necessitats educatives especials i educació

En el moment de situar les necessitats educatives especials dins l'escola, apareix el concepte d'**integració**, entesa aquesta com la necessitat d'assolir una escola per a tots. Aquesta escola trenca amb el model instructiu i transmissor, trenca amb l'escola tradicional. És un nou model d'escola oberta a la diversitat, on s'intenta que les minories trobin una resposta a les seves necessitats especials, sense perjudicar als altres, molt al contrari, beneficiant a tots els alumnes en general, pel que comporta de canvi i de renovació, i pels nous recursos i serveis amb què comptarà.

És imprescindible, quan parlem d'escola i de necessitats educatives especials, comprendre quines són les respostes que s'articulen des del **currículum** per atendre aquesta diversitat.

En la llei d'Ordenació General del Sistema Educatiu (LOGSE) es defineix el currículum així: "... s'entén per currículum el conjunt d'objectius, mètodes pedagògics i criteris d'avaluació de cadascun dels nivells, etapes, cicles, graus i modalitats del sistema educatiu que regulen la pràctica docent" (Art.4.1). Sobre la base d'aquesta definició, Gallardo i Gallego (1993), puntualitzen: el currículum s'ofereix com un marc teorico-reflexiu amb la intenció de donar resposta als elements que el constitueixen; els elements que conformen el currículum es basen en dos clars suposats, la intenció (què és ensenyar?) i l'actuació (quan, com ensenyar i què, quan, com avaluar?); el currículum ha de perseguir models d'ensenyament flexibles i oberts que permetin la contemplació de les característiques individuals; el currículum ha de ser un element dinamitzador del propi procés d'integració escolar; el currículum és un àmbit per a l'experimentació educativa i, en conseqüència, un instrument de millora de la qualitat d'ensenyament.

Així mateix, López Melero (1988) argumenta que, per tal que el currículum tingui en compte els nens amb necessitats educatives especials, ha de contemplar, com a mínim tres **principis**: un *principi de flexibilitat*, és a dir, que no tots els nens han d'aconseguir el mateix grau d'abstracció ni de coneixements, en un temps determinat; un *principi de treball simultani, cooperatiu i participatiu*; un tercer *principi d'acomodació*, és a dir, que, en construir la planificació escolar d'un curs, a l'inici del mateix, es tingui en compte quins alumnes amb necessitats educatives especials hi ha a l'aula i siguin contemplats en aquesta planificació del centre.

El currículum escolar obert i flexible que sosté la nova ordenació del sistema educatiu requereix ser concretat en el context de cada centre, en forma de projecte curricular; en el context de cada aula, en forma de programació per al grup-classe i, en cas necessari, per a un alumne concret, mitjançant l'adaptació curricular individualitzada.

Entenem per **adaptació curricular individualitzada** "les acomodacions o ajustaments de l'oferta educativa comuna, introduïda en el Projecte Curricular del Centre, a les necessitats i possibilitats de cada alumne" (CNREE, 1988). Aquestes adaptacions curriculars han de partir del Projecte de Centre que, s'ha d'adaptar el millor possible a les característiques i necessitats de tots i cadascun dels alumnes i al context del centre en qüestió. Igualment, cal que es basi en els següents principis: el principi de normalització, perquè es pretén assolir els objectius mitjançant un procés educatiu normalitzat; el principi ecològic, perquè l'adaptació curricular necessita adequar les necessitats educatives dels alumnes al context més immediat; el principi de significativitat, perquè quan es parla d'adaptació curricular es fa referència a l'adaptació dels elements dins un contínuum que oscil·la entre el que és poc significatiu i el que és molt significatiu; el principi de realitat, perquè per tal que sigui factible realitzar una adaptació curricular és necessari partir de plantejaments realistes, sabent exactament de quins recursos disposem i on volem arribar; i, finalment, el principi de participació i implicació, perquè l'adaptació curricular és competència directa del tutor i de la resta de professionals que treballen amb l'alumnat amb NNE.

***Família semàntica**

Integració

Dificultats d'aprenentatge

Recursos educatius

Currículum obert i flexible

Adaptació curricular

Pluriculturalitat

*Aproximació al concepte

El terme **pluriculturalitat** es refereix a un model de tractament de la diversitat cultural. Pressuposa que grups o comunitats ètniques, culturals, religioses o lingüístiques puguin conviure harmònicament en un mateix entorn. També es pot entendre com un procés, el qual explica com en situacions de pluralitat cultural es posa més atenció als fragments, als detalls, que a les cultures en la seva globalitat, de manera que l'interès es centra en els trets culturals que s'utilitzen i es manipulen en les situacions comunicatives i en la posada en escena de les interaccions.

El pluralisme cultural es fonamenta en l'acceptació de les diferències i la valoració positiva que se'n fa. Com a model de gestió de la diversitat, comporta un esforç d'ordenació de la vida social a partir de trobar bases comunes, respectuoses amb les diferents tendències, que facilitin la convivència (implica el reconeixement de la igualtat en els drets i els deures). Així, les característiques del model són:

1. Valora positivament la diversitat cultural.
2. Postula la conservació per part de tots els grups en contacte, de la seva identitat cultural (l'assimilació cultural es pot evitar).
3. L'universalitat: la societat és essencialment pluricultural, de manera que el pluralisme cultural és un fet implícit en la convivència de totes les formes de vida, de conducta i de cognició.

La proximitat del concepte *pluriculturalisme cultural* amb el de *multicultural* i *intercultural*, ha comportat l'ús indiferent i intercanviable d'aquests termes. Les diferències són, essencialment, de matís. Kottak (2000) estableix la diferència entre pluricultura i multicultural en funció de l'àmbit d'aplicació:

- **Pluralisme cultural:** És un concepte polític; reivindica el mateix poder per als diferents grups ètnics, culturals..., que cohabitin en un mateix entorn.
- **Multicultural:** És un concepte cultural; fa referència a la comprensió entre les cultures.
- **Intercultural:** Es fa servir per emfatitzar els intercanvis comunicatius entre grups diversos.

***Evolució del concepte**

El tema del pluriculturalisme no és nou com a fet empíric. Societats pluriculturals i, òbviament, un món pluricultural han existit des de sempre. Aquesta evidència, però, al llarg de la història no s'ha vingut considerant de la mateixa manera. De fet, la pluralitat d'identitats culturals s'ha vingut veient com a una font de conflictes, d'inestabilitat, de manca de cohesió. L'experiència colonial i el procés de descolonització accentuà aquesta percepció negativa del fet plural.

Certament, les primeres formulacions sobre pluralisme van lligades al camp dels estudis socials i antropològics en països colonials. Les aportacions mostren desviacions, discrepàncies en funció del context estudiat. Kottak (2000) ho il·lustra amb dos exemples:

- Estudis de Funnivall (1944) respecte a les Índies orientals holandeses (Indoxina). Caracteritza el pluralisme com una relació de domini, conflicte i inestabilitat.
- Estudis de Barth (1968) respecte al Pakistan. Caracteritza el pluralisme com la combinació de contrastos ètnics i d'interdependència econòmica (de mercat), tot desenvolupant la teoria que les fronteres ètniques són més estables quan els grups ocupen diferents nínxols ecològics, viuen de manera diferent i no competeixen.

La formulació que avui manegem de pluralisme cultural sorgeix als E.U.A. als anys 60 i arriba a Europa als 70. L'origen el trobem en els conflictes interètnics i també de reacció antiracista que s'han vingut desenvolupant des d'aleshores. Com a conseqüència dels anomenats conflictes racials de finals dels setanta, el debat al Regne Unit tingué un dels seus moments més significatius quan l'elaboració i publicació d'un informe (*Education for All. The Report Swann*, 1985) on s'afirma, per primer cop oficialment, el caràcter pluricultural de la societat britànica.

Com assenyalen Malgesini i Giménez (2000), en el desenvolupament del pluriculturalisme influeixen tres factors:

- El fracàs dels assimilacionistes.
- La consciència que malgrat la mundialització, la diversitat cultural i ètnica lluny de desaparèixer es fa més present.
- La formació de noves minories ètniques i culturals en els països receptors d'immigració.

El debat entorn al pluralisme cultural és avui un debat social viu, que afecta a la identitat personal, cultural i nacional de tota la població. De fet, el pluralisme cultural ha acabat significant per a aquells que la utilitzen, no solament la constatació d'un fet sinó l'acceptació del que comporta constatar-lo: el reconeixement de les diferències culturals, ètniques, religioses, lingüístiques; l'acceptació, en definitiva, de la diferència. Aquesta diferència ja no només fa referència a grups nacionals i comunitats ètniques, sinó que inclou individus que reclamen el dret a ser diferents, alhora que reclamen la igualtat de drets respecte a aquells altres drets acceptats o considerats com a jeràrquicament superiors: la diferència de gènere, de pràctiques sexuals...

***Pluriculturalitat i educació**

Des de l'ensenyament, el pluriculturalisme és, en primer lloc, adequació a la realitat, és a dir, estar al dia sobre el fet que vivim en societats pluriculturals i que la primera conseqüència la veurem en les aules on hi haurà progressivament major diversitat ètnica; en segon lloc, pluriculturalisme educatiu vol dir, també, estar vigilants contra determinades formes de relativisme. Hem de trobar, doncs, la manera que el millor de cada cultura en relació a drets i deures es preservi, de la mateixa manera que caldrà modificar el que hi ha en cadascuna de dogmàtic i sectari.

En aquesta mateixa línia sorgeix una concepció, una manera d'entendre l'educació multicultural, des del punt de vista del **pluriculturalisme**. El punt de partida és la no acceptació per part de les minories ètniques de les pràctiques d'aculturació i assimilació a les quals es troben sotmeses en el contacte amb les cultures majoritàries. Per a aquestes minories, ni l'assimilació cultural ni la fusió cultural no són acceptables com a objectius socials darrers. Caldria mantenir la diversitat i, per això, l'escola hauria de mantenir i estendre el pluriculturalisme. Però per tal que això sigui possible calen quatre condicions: 1.- l'existència de diversitat cultural dins de la societat; 2.- interacció intergrups i intragrup; 3.- els grups que coexisteixen han de compartir aproximadament les mateixes oportunitats polítiques, econòmiques i educatives; i 4.- la societat ha de valorar la diversitat cultural (Stickel, 1987).

Per tot això, el primer objectiu de l'educació pluricultural és igualar les possibilitats educatives dels alumnes de cultures minoritàries respecte als alumnes provinents de la cultura majoritària.

Com explica Camilieri (1990), els estudiants de les minories són considerats culturalment perifèrics i es suposa que viuen en condicions de precarietat socioeconòmica. Així,

Semàntic

la percepció social de la diferència cultural es veu com una problemàtica i genera prejudicis negatius. Els desavantatges escolars d'aquests estudiants s'interpreten com a llacunes de la seva cultura, de manera que la seva diversitat cultural és tractada com a dèficit.

Per això, el model educatiu que es pressuposa des del paradigma pluralista és el *model compensatori*. Aquesta visió ha comportat dificultats d'adaptació al sistema educatiu d'aquests estudiants i, en conseqüència, genera fracàs escolar. Fracassat el primer model educatiu de resposta al pluralisme cultural, el segon moviment, basat en la defensa de la igualtat de les cultures, apunta un altre enfocament: en el discurs parla de diferències, no de desigualtats, i valora la diferència entre les cultures com a font d'enriquiment col·lectiu. Constitueix el primer pas cap al model d'Educació Intercultural.

***Família semàntica**

Interculturalitat

Multiculturalitat

Identitats plurals

Conflictes interètnics

Diferències culturals

Diversitat cultural

Prejudici

*Aproximació al concepte

El terme *prejudici* procedeix del llatí "praejudicium" i defineix l'actitud no raonada, mancada de comprovació, que es manifesta en formes de simpatia o d'antipatia envers individus, grups, ètnies, nacionalitats, idees, etc.

En el camp de les Ciències Socials, el prejudici referencia creences, percepcions, opinions, valors o actituds; sempre comporta avaluació i, en conseqüència, incideix en el camp de les actituds. Pot ser negatiu o positiu, per bé que habitualment, en parlar de prejudici, s'entén com una accepció negativa i s'interpreta com la causa que orienta la conducta contra un individu o un grup minoritari o subordinat (per exemple, els prejudicis racials) i legitima els discursos d'exclusió.

Entre les diverses formes prejudicioses de pensar, es troba el *prejudici etnoracial*, que és una antipatia recolzada sobre una generalització imperfecta i inflexible, i es converteix en una pauta d'hostilitat en les relacions interpersonals que es dirigeix contra un grup sencer o contra membres individuals d'una altra ètnia. Els psicòlegs socials, en parlar d'aquest tipus de prejudici, consideren tres dimensions:

- Dimensió cognitiva (àmbit de les creences i les idees): El prejudici es sustenta en l'estereotip. Tota valoració prejudicada dels altres necessita d'una imatge estereotípica; si d'un grup en posseïm un coneixement de primera mà basat en el contacte, sabem que dins d'aquest grup hi ha diferències, matisos, subcultures..., per tant, difícilment podem tenir prejudicis. El prejudici és fruit d'una visió genèrica i superficial dels altres.
- Dimensió afectiva (àmbit dels valors i les emocions): És el nucli del prejudici; comporta una actitud emocional rígida envers l'altre, que predisposa a un cert tipus de respostes. Té un caràcter estable, de llarga durada, i implica un judici previ equivocat.
- Dimensió conductual (àmbit de l'acció): Orienta determinats comportaments, habitualment relacionats amb la discriminació.

Així, els prejudicis introdueixen els elements d'emoció i d'acció que mancaven quan ens referíem als estereotips. Alguns autors reserven la paraula "prejudici" per referir-se a la seva dimensió afectiva o emocional, mentre que utilitzen el terme "discriminació" per fer referència al component comportamental del prejudici.

Les diferències racials, ètniques, lingüístiques, religioses, culturals i socials són fenòmens i dades objectivables; però el problema és com cada societat, classe, cultura, nació o grup ètnic socialitza i ensenya als seus membres a percebre-les, categoritzar-les, interpretar-les i valorar-les. La selecció, accentuació i interpretació de les dades sensorials componen les tres operacions del procés perceptiu-cognitiu. Ara bé, sempre seleccionem i interpretem *culturalment* les nostres impressions del món exterior i, sobretot, als "altres", als estranys i diferents. El principi del mínim esforç i d'estalvi d'energia cerebral ens impulsa a esquematitzar el variat, multiforme i complex espectre del món exterior, tancant-lo en categories, conceptes, classificacions i generalitzacions, el contingut dels quals representa una abstracció i esquematització excessiva del plural univers humà i natural.

Els prejudicis no són innats, sinó que es generen per un seguit de causes. En primer lloc, per immersió en una societat en què es respiren abundants prejudicis, estereotips superficials o, simplement, sense fonament; els nens aprenen els prejudicis a partir de comentaris informals que sovint senten en les famílies, al carrer o en els mitjans de comunicació. També es generen amb més facilitat en moments de tensió o de competitivitat, ja sigui real o simplement imaginada. Els treballadors de classes baixes que estan freqüentment a l'atur poden ser més proclius a veure aspectes negatius en els seus competidors hipotètics: els immigrants que busquen feines socialment poc considerades. Així mateix, els alumnes minoritaris de cultures socialment poc valorades poden tenir amb facilitat actituds hostils entre si a causa de la seva ansietat per ser els més valorats entre els menys acceptats de la classe. Finalment, una altra causa força comentada en parlar de l'origen dels prejudicis és la que gira al voltant del **boc emissari**. Aquesta figura expressa la situació social d'una persona o una comunitat, en principi innocent, sobre la qual es descarreguen els sentiments de frustració, la responsabilitat d'una gran part dels mals socials, econòmics. i escolars. Sigui quina sigui la causa, tot prejudici, en el sentit que en parlem, necessita d'una víctima i la seva constitució depèn en molta mesura del procés de socialització.

D'acord amb el que acabem de comentar, podem considerar que els prejudicis es transmeten a través de les relacions interpersonals i intergrupals, relacions que constitueixen el nucli del procés de socialització o enculturació, a través del qual l'individu aprèn la conducta del grup i s'incorpora com a subjecte social a la cultura i la societat.

Família, escola, grup de referència parental, relacions de barri, mitjans de comunicació i altres agents de socialització, són les fonts que generen i transmeten els prejudicis. Un cop après el prejudici arrela en l'inconscient i passa a formar part de l'imaginari individual i col·lectiu;

compleix la funció de donar seguretat i de reduir l'angoixa. Funciona com un filtre que deforma i distorsiona les percepcions i les anàlisis sobre l'altre.

Quan la visió de l'altre està perjudicada negativament desencadena actituds de menyspreu, xenofòbia, racisme i exclusió. A la vegada, l'exclusió i la marginació operen com a arguments bàsics per reforçar i legitimar els estereotips. En aquesta dinàmica, les possibilitats d'integració de l'altre esdevenen nul·les i, com a conseqüència, provoquen respostes de tancament mutu: mentre que l'immigrant es replega en la seva comunitat, la societat d'acollida es replega en les seves fronteres identitàries.

J. Goytisolo i R. Naït (2000/128) ho descriuen amb aquestes paraules: “... *el nostre allunyament de la societat espanyola, dels nostres vicis, és proporcional a la degradació que portem inserida a la pell, que percebem en les vostres mirades... No tenim vida afectiva, perquè ens neguen les nostres famílies; no podem ser els vostres amics, perquè us creieu superiors a nosaltres; retem entre vosaltres, perquè us negueu a acceptar-nos entre vosaltres*”. És com si la proximitat espacial engendrés l'allunyament afectiu i la ruptura de la solidaritat.

***Evolució del concepte**

Les primeres referències al terme "prejudicis" les trobem situades al segle XVIII amb Voltaire, el qual els va definir com a "judicis erronis basats en el desconeixement".

Segons Allport (1962), la paraula *prejudici* ha experimentat, com la majoria de les paraules, un canvi en el seu significat des del període clàssic. Hi ha tres etapes d'aquesta transformació:

- 1.- Per als antics, *praejudicium* volia dir *precedent*, és a dir, un judici que es basa en decisions i experiències prèvies.
- 2.- Més tard, el terme va adquirir en anglès la significació d'un judici format abans del degut examen i consideració dels fets: un judici prematur o apressat.
- 3.- Finalment, el terme també va adquirir el seu matís emocional actual, fent referència a l'estat d'ànim favorable o desfavorable que acompanya a aquell judici previ sense fonaments.

El mateix autor, en el llibre que ha esdevingut un clàssic sobre el tema, *La naturalesa del prejudici*, relaciona estretament aquesta necessitat de l'ésser humà d'ordenar i distingir la realitat de la qual parlàvem anteriorment, amb el prejudici:

"La ment humana ha de pensar amb l'ajuda de categories (el terme equival aquí a generalitzacions). Un cop formades, les categories constitueixen la base dels prejudicis normal. No hi ha manera d'evitar aquest procés. En depèn la possibilitat de viure en un món ordenat.."

Aquest mateix autor defineix el terme com "una actitud hostil o de prevenció envers una persona que pertany a un grup, simplement perquè hi pertany, i per tant se suposa que posseeix les qualitats objectables atribuïdes a aquest grup."

Així mateix, Kottak (2000/69) assenyala la universalitat dels prejudicis i la seva atemporalitat, la seva presència en totes les cultures i en totes les èpoques. "*Cada cultura transmet paradigmes i valors de solidaritat i igualtat humana, així com estereotips, patrons de rebuig i recel enfront dels estranys i els altres, establint barems diferencials d'afecte-rebuig, segons els grups nacionals, ètnics, a què pertany l'individu*". En aquest sentit, cada cultura ens ensenya, no només a respectar i a rebutjar, sinó a qui i en quin grau hem de fer-ho, i tot això a través d'una xarxa semioculta, però eficaç, que són els prejudicis i els estereotips.

***Prejudicis i educació**

En el terreny educatiu, cal fer èmfasi en la importància de la manera com s'han produït els primers contactes afectius i psicosocials amb la diversitat en els primers anys de la vida d'un infant.

Si aquests primers contactes han tingut lloc en un entorn generador de confiança i seguretat, es desenvoluparan en general actituds més flexibles i tolerants pel que fa a la diversitat, i el "llindar crític" serà aleshores molt més ampli i obert; com menys "llindar crític" de tolerància, més tendència a "crear" diferències i automatitzar prejudicis per protegir-nos.

Les persones amb responsabilitats educatives han de tenir sempre molt present que la formació d'aquestes actituds bàsiques d'*obertura* o de *tancament* en l'infant davant la diversitat són extraordinàriament transcendents. I que aquestes actituds es transmeten més per "contagi" de les de l'adult educador que per les observacions, reflexions i "consells" verbals. L'actitud del mestre és, doncs, fonamental. Una actitud que s'ha de fonamentar en una atenció educativa centrada en la persona singular de cada alumne i en el seu projecte escolar i vital concret; estar disposat a escoltar amb atenció als alumnes implicats deixant de banda els esquemes culturals propis, sense pensar que ja se sap tot el que volen o necessiten; i un tarannà professional reflexiu, d'autoanàlisi sana de la pròpia tasca educativa, que impedeixi que la pròpia mentalitat pugui influir negativament en l'escolaritat de l'alumne minoritari.

Hom assenyala com l'escola és agent socialitzador i, com a tal, transmissor de prejudicis. Si la funció de l'escola ha de ser educar per a la convivència, o com indica l'informe de la UNESCO (L'Educació, hi ha un tresor amagat a dins), un dels quatre pilars de l'Educació és aprendre a viure junts, la centralitat del discurs educatiu ha de ser la igualtat en dignitat i en drets, la convicció que som més iguals que diferents. Aquest és un aprenentatge difícil perquè es transmet a partir de canals socioafectius i emocionals, per imitació de les actituds de la/les persona/es que escollim com a model. En aquesta transmissió, la paraula, el raonament, tenen un paper molt més secundari que en l'aprenentatge de conceptes o habilitats.

Per això, cal identificar, desactivar i desconstruir els prejudicis. Aquesta és una tasca complexa que demana reconèixer-nos com a portadors subjectius, comprendre la lògica proporcional del prejudici i la seva influència en la relació amb l'altre. Ens caldrà aprendre a treballar amb metodologies empàtiques que afavoreixin l'activitat cognitiva de comprensió d'un mateix i dels altres, faciliten posar-se en lloc de l'altre, projectar-se en una altra perspectiva, perquè, com diu Abadía-Pretceille (2001/78) *“la percepció de les diferències és el resultat d'una activitat fàcil, instintiva i immediata; la percepció de les semblances exigeix una gran capacitat de conceptualització, pressuposa recollida de dades per extreure'n el que tenen en comú. Es tracta d'iniciar un procés d'objectivació..., aprendre a plantejar problemes a partir de situacions culturals concretes, aprendre a cercar el complex, no el que és senzill”*.

***Família semàntica**

Estereotip

Discriminació

Racisme

Raça

*Aproximació al concepte

El terme "raça" procedeix del llatí *radius* (raig) i en l'actualitat es refereix a la casta, a la qualitat de l'origen o del llinatge. Com a curiositat, aquesta mateixa paraula s'utilitza per designar en les teles, una llista en el teixit que apareix més clara que la resta.

Les definicions que podem trobar sobre el terme són múltiples. En destaquem la d'Ángel Aguirre (1993), segons la qual "Raça és el nínxol subespecífic d'*Homo sapiens* constituït per un conjunt de grups mendelians que integren sistemes biològicament oberts, mòbils, autodomesticables, evolutivament episòdics i que comparteixen certs al·lels a freqüències diferents de les d'altres grups semblants, sent conseqüència els seus trets ecotípics de pressions selectives que actuen en els medis característics dels biomes que ocupen i del gènere de vida que practiquen."

Una altra definició pot ser la del Diccionari MacMillan d'Antropologia, una de les fonts més reconegudes internacionalment, que defineix el terme raça com a : "... grup de persones que comparteixen unes característiques físiques comunes i que constitueixen una unitat poblacional discreta i separable. Aquesta definició popular no posseeix cap validesa científica, des que la teoria evolucionista i l'Antropologia física han demostrat que no existeixen grups racials fixos i discrets entre les poblacions humanes. Contràriament, els grups humans canvien i interactuen constantment, fins a tal punt que la moderna genètica de poblacions s'orienta cap a l'estudi dels patrons de distribució genètica més que cap a les categories racials establertes artificialment."

L'antropocentrisme, entre altres aspectes, dificulta en la nostra espècie la comprensió del terme biològic de raça. La seva interpretació esbiaixada, la seva confusió amb termes tals com varietat, poble, nació o ètnia, entre altres, han catalitzat la tendència d'alguns antropòlegs a la supressió de "raça" com a categoria taxonòmica informativa en els estudis antropològics.

És cert que el concepte tipològic de raça va perdent acceleradament la seva validesa; és cert que resulta impossible avui enumerar quantes races existeixen, ja que això depèn del detall amb el qual es treballa; és cert, també, que de vegades coincideix el concepte biològic, raça, amb el concepte cultural, ètnia; és cert, finalment, que la Raciologia no és la finalitat de l'Antropologia, sinó una de les seves aproximacions conceptuals i metodològiques a l'estudi

biològic de l'home. Però aquest estudi requereix un terme, sinó definitori sí descriptiu, que assenyali una categoria de variabilitat comprensible i comparable.

Malgesini i Giménez (2000) emfatitzen la polisèmia del terme i referencien el sentit ample, de línia, de descendència, grup amb les mateixes característiques físiques, interpretació que comporta categorització, necessitat de classificar i entendre la diversitat humana.

Ph. Kottak (2000/80) situa el concepte en una significació més estricta: "*quan s'assumeix que un grup ètnic té una base biològica (és a dir, comparteix sang o material genètic) es parla de Raça*", si bé remarca que el concepte és un constructe sociocultural més que no pas una realitat biològica, "*els grups ètnics, incloent-hi "les races", deriven de contrastos percebuts i perceptuats en societats particulars, més que de classificacions científiques basades en gens comuns. Avui dia no és possible definir les races biològicament, només són possibles les construccions culturals de la raça*".

El concepte de raça s'ha utilitzat per justificar desigualtats i privilegis d'uns grups sobre uns altres, basats en la suposada inferioritat intel·lectual, d'habilitats, d'atractiu..., inferioritat immutable, transmesa genèticament de generació en generació. Com a conseqüència l'estratificació social no és només natural, sinó inevitable.

T. San Román (1998/70) diu: "*la raça és un concepte sense sentit en el context de les ciències socials. No té cap fonament científic pensar que la intel·ligència o la capacitat creativa s'heretin com el color de la pell. Sabem que el context sociocultural és el factor clau del desenvolupament de les persones per sobre de qualsevol tipus d'herència genètica*".

Per tal de poder mantenir aquests caràcters en la successió hereditària del grup, per tal que es construeixi la "raça" caldrà que en una població determinada predomini l'*endogàmia* (l'encreuament entre ells) a l'*exogàmia* (l'encreuament amb individus d'altres poblacions), ja que només aquest aïllament sexual permetrà la conservació d'aquests *determinats caràcters hereditaris*. Així, *aïllament sexual i dotació genètica distinta són les condicions perquè es constitueixi i mantingui una raça diferenciada de les altres*, la qual cosa és, si més no avui dia i especialment en la societat multicultural en què vivim, molt difícil de donar-se.

És, sens dubte, una concepció aberrant i acientífica la que nodreix els prejudicis i els problemes racials basada en una falsa idea del que constitueix una raça. I no és la menor de les tasques de la Raciologia actual la d'aclarir les suposades bases biològiques del racisme. ¿Quines en són les bases? A banda de certes condicions sociopolítiques, factors psicològics, preferències

culturals, inseguretat, recerca de la identitat, etc., les estrictament biològiques serien l'existència mateixa de diferències físiques externes, la confusió entre atributs biològics i culturals, la correlació entre factors sociobiològics i trets externs i l'aïllament biosocial determinat pel codi genètic, que porta a creure que les diferències culturals són d'origen genètic.

***Evolució del concepte**

Malgesini i Giménez (2000) daten l'aparició del terme en llengua anglesa al 1508, en un poema escrit per l'escolès W. Dunbar. Malgrat això, el primer autor que es va encarregar d'estudiar les races, comparar-les i establir mútues relacions, fou Francisco Bernier (1625-1688). Les categories establertes foren: blancs a Europa, grocs a l'Àsia, negres a l'Àfrica i lapons al Nord. El va seguir Carlos de Linneo (1707-1778) amb el segon assaig on també en va assenyar quatre: Europeu, Asiàtic, Africà, Americà. Després trobem el naturalista alemany Juan Blumenbach (1752-1841), que va presentar cinc races: Caucàsica, Mongòlica, Etiòpica, Malaia, Americana. Totes aquestes classificacions es basaven en l'aspecte exterior dels éssers humans, en les característiques observables.

A aquesta dèria classificatòria va contribuir infructuosament el desenvolupament de l'antropometria, per mitjà de la qual s'intentaven identificar i objectivar distintes mesures del cos humà per trobar estadísticament freqüències més grans en uns grups que en uns altres, i poder determinar així, *objectivament*, la pertinença o no a una raça determinada. Però, com esmenta Cavalli-Sforza (1994) citat per Malgetini i Giménez "L'adaptació al clima requereix sobretot modificacions en la superfície del cos, que és el nostre intermediari amb el món exterior. Precisament perquè són externes, aquestes diferències racials ens criden predominantment l'atenció, i automàticament pensem que hi ha diferències de la mateixa entitat en la resta de la constitució genètica. Però això és fals, es pot comprovar que els individus d'un mateix grup difereixen més entre ells que les tribus o "races" entre elles. La variació és més forta a escala individual que no pas a escala racial. Això demostra el poc valor que actualment té, des del punt de vista biològic, el concepte de raça humana.

Conjuntament a les teories que intentaven classificar les diverses races, van aparèixer aquelles que tractaven sobre *l'origen de les races*, que anaven des de la monogenista, fins a la transformista, passant per la poligenista. La primera opinava que tots els homes descendeixen d'una sola parella i que les actuals diferències són les necessàries adaptacions al medi, que es van produir amb el pas dels segles. La teoria poligenista sosté, en canvi, una pluralitat d'orígens com a causa de la pluralitat de races. El transformisme, en certa mesura establert per Darwin,

explica que l'espècie humana és transitòria, que canvia i es transforma mitjançant la reproducció selectiva de les seves varietats, és a dir, la supervivència dels més aptes, dels millors.

Per altra banda, les primeres discussions sobre el concepte de raça es remunten a Topinard (1879), han continuat en el nostre segle amb la definició proposada pel Royal Anthropological Institute (1935) ("Raça és un grup biològic que comparteix cert nombre de caràcters hereditaris que els distingeixen d'altres grups"), tractaren de concretar-se per la UNESCO (1950, 1955...), que la concebia com un "conjunt de grups humans distingibles per trets biològics hereditaris i presents en freqüències característiques", més endavant la mateixa UNESCO conclou "El concepte de raça biològica ja no es pot aplicar a l'espècie humana, ja que en l'home parlar de raça és parlar d'un mite social i mai d'un fenomen biològic".

Els científics han treballat en dues línies per entendre la diversitat humana:

➤ L'enfocament racial defensat pels poligenistes: entenen la raça com un grup que reflecteix un material genètic compartit. Les diferències s'expliquen sobre la base d'actes creatius separats. Aquesta explicació és utilitzada per justificar la jerarquització entre els diferents grups, la inferioritat d'uns respecte als altres. Dins aquesta línia els estudis es centren en els trets fenotípics. En la discussió sobre quins trets cal considerar primaris s'opta per prioritzar el color de la pell. D'aquí sorgeix una classificació molt simplista de la diversitat humana en tres grups: blancs, negres i grocs. Aquesta categorització és qüestionada per dues raons: la imprecisió de l'indicador (el color) i pel fet que hi ha poblacions que no encaixen en cap categoria de les proposades; és el cas dels polinesis, els indis americans o els boiximans. Demuestra la dificultat i la imprecisió de definir les fronteres, en conseqüència, l'enfocament poligenista queda fortament qüestionat. Avui, el concepte de raça biològica està totalment desacreditat.

➤ L'enfocament evolutiu, monogenista, les diferències en les característiques fenotípiques no són el resultat d'una diferent base genètica, sinó que són el reflex de respostes adaptatives als canvis de l'entorn. Defensa la teoria de la degeneració per efectes del clima, la dieta, els modes de vida, la hibridació, les malalties..., i la selecció natural.

Els estudis de W.F. Loomis (1967) centrats en el paper de les radiacions ultraviolades com a estimulants de la producció de la vitamina D a partir de la llum solar, explica els avantatges de la pell clara en climes nòrdics de poc sol i els desavantatges d'aquest tipus de pell als tròpics assolellats. Això explicaria que al s. XVI quasi tota la població mundial de pell fosca viu als tròpics i a mesura que s'allunya dels tròpics la pell es va fent més clara. D'aquesta teoria explicativa de les diferències entre els grups humans es desprèn la igualtat entre ells.

Més enllà de les explicacions científiques, el concepte de raça s'ha utilitzat amb una clara càrrega ideològica ja a partir del s. XVII i arriba a tenir la seva màxima expressió al s. XIX amb l'anomenat "racisme científic"*, que permet justificar el sistema colonialista, legitimar l'explotació i defensar el sistema d'esclavatge en els seus darrers moments.

El concepte de raça, constructe social, canviant i inestable, encara avui és utilitzat àmpliament als Estats Units, on el grup blanc anglòfon dominant continua classificant en categories arbitràries els seus habitants. Així, per exemple, el fill d'un blanc i d'una negra és considerat negre. Així mateix, continua formant part de la literatura científica americana. Tots els treballs entorn al multiculturalisme segueixen fent ús del concepte.

***Raça i educació**

Malgrat que es tracta d'un concepte mancat de rigor científic és present en l'imaginari col·lectiu i forma part d'estereotips, prejudicis i d'actituds xenòfobes. Per tant, hauria de ser estudiat i analitzat en el currículum de formació bàsica en nom, no només del rigor, sinó també de la convivència. Explicar la història, la formació i l'ús que se n'ha fet i se'n fa és un requisit per construir una societat més informada i, per tant, menys conflictiva.

Així, els educadors haurien d'utilitzar amb molta precaució el terme "raça" com a categoria social quan es refereixen a *poblacions* o *grups humans*. S'ha d'explicar, evidenciar i denunciar l'ús ideològic que se'n fa per intentar justificar discriminacions, prejudicis i mecanismes d'exclusió que continuen marginant i mantenint en una injusta desigualtat d'oportunitats reals amplis col·lectius humans.

No es tracta, però, de buscar contínuament eufemismes per a les paraules *maleïdes*, encara que és imprescindible la necessitat, especialment per part dels educadors, no solament d'utilitzar el llenguatge amb propietat, sinó també d'anar alerta per poder esbrinar quan determinades paraules vehiculen ideologies, prejudicis i actituds excloents, quan esdevenen insults per la intenció amb què s'usen i quan no tenen altre objecte que designar una cosa, algú o una de les seves característiques.

Exercitar-se en la vigilància del llenguatge que fem servir en la vida quotidiana és una de les maneres d'evidenciar el *currículum ocult*.

* Postula que la cultura d'un grup està determinada per les característiques biològiques, l'herència, de manera que les diferències de "civilització" entre els pobles són producte de les seves característiques innates.

Semàntic

***Família semàntica**

Cultura

Mestissatge

Racisme

Racisme

*Aproximació al concepte

El concepte "racisme" procedeix, com el terme "raça" del llatí *radius* (raig) i fa referència a les relacions interètniques hostils i xenòfobes contra individus o grups humans amb l'excusa de pertànyer a una altra raça.

Aquest terme es diferencia d'*etnocentrisme* en les relacions de dominació/subordinació que s'estableixen. En el cas de l'etnocentrisme, la jerarquia d'un grup sobre un altre resideix en el pla sociocultural: la inferioritat dels "altres" depèn de la seva pertinença a un sistema cultural divers, no a un conjunt definit per herència biològica: la inferioritat no és, doncs, definitiva, irremeiable, sinó que pot superar-se amb l'assimilació i la conversió cultural; l'etnocentrisme, per tant, s'orienta a la supressió de la diversitat o, com a mínim, a la seva reducció. En el racisme, contràriament, el que es discuteix, rebutja i no s'admet és el dret a la igualtat. En lloc de suprimir la distància cultural el racisme tendeix, com a ideologia i com a conjunt d'actituds col·lectives i polítiques del grup dominant, a mantenir la distància, i per tal de fer impossible l'assimilació, destaca la diferència, prenent que està determinada pels trets biològics dels grups humans, inscrita en la natura i, per tant, que és definitiva i irremeiable. (Harris, 1973; Steimberg, 1981; Ruiz, 1988; Baker, 1983; Calvo Buezas, 1981).

Wieviorka, M. (1992) entén el racisme no com un senzill rebuig de l'alteritat, sinó com "una acció o un discurs on l'altre, i eventualment un mateix, es destrueix en termes biològics, naturals, físics o genètics". Carrasco, S. (1997) explica el racisme com una teoria l'objectiu de la qual és jerarquitzar i justificar discriminacions a un grup o col·lectiu, basades en aspectes físics i/o constitució (racisme biològic) o referides a diferents aspectes del desenvolupament de costums i formes de vida (racisme culturalista).

Així, S. Carrasco (1997), S. Kincheloe i S. Steimberg (2000) diferencien **dues tipologies bàsiques de racisme:**

1.- El *racisme essencialista o biològic*: Basat en la creença que hi ha diferències qualitatives i biològiques essencials entre les diferents races. L'última expressió d'aquesta teoria la constitueix el corrent neoessencialista ("The Bullcurre"), que defensa la inferioritat genètica dels no blancs i l'existència d'una jerarquia natural, biològica i social. Postula l'aprenentatge de viure amb la desigualtat entre el nosaltres i ells (grup no blanc, pobre).

2.- El *racisme culturalista*: També conegut com "fonamentalisme cultural" parteix de l'accepció de la possibilitat que tots els grups humans trobin habilitats i capacitats semblants, però argumenta que les cultures, maneres de viure, de pensar i de sentir, són tan diverses i ens allunyen tant als uns dels altres, que ens fan incompatibles. La seva conclusió és que no podem viure junts, ja que tots hi perdríem. No seria bo per a ningú (aquest és el posicionament de la nova dreta francesa). La conseqüència del racisme cultural és l'estigmatització, basada en els signes, els marcadors externs, com p. ex. la indumentària, el color de la pell, el pentinat... Apareix quan un grup social destrueix la norma que marca la frontera, el límit a partir del qual uns grups socials seran considerats com a desviats i, per tant, seran objecte de marginació.

Altres autors, com Aranzadi (1991) consideren el racisme com una "doctrina, teoria, ideologia [...] una doctrina biologista, una ideologia que atribueix a la natura, a característiques físiques un paper causal determinant en la conducta humana i un valor discriminatori entre els homes." Aquesta és la diferència essencial del racisme i la xenofòbia: el primer és una ideologia, una concepció del món; la segona és una *passió de l'ésser humà*. (Melman, 1993)

Fredickson (1993) citat per Magelini i Giménez, defineix el racisme com "la reivindicació o la pretensió d'un grup amb un estatus més elevat que els membres d'un o de diversos grups, considerats físicament o genèticament diferents d'ell, com un sentiment identitari i de privilegi innat que incita els seus beneficiaris a defensar-se o a protegir la seva situació si creuen que està amenaçada." Aquesta definició, al contrari de les més clàssiques de racisme, no posa l'accent sobre la racionalització de la dominació justificada per deficiències que s'imputen a l'altre, sinó per les prerrogatives que s'atorga el grup racista. Aquesta defensa, protecció com diu l'autor, es manifesta en un primer àmbit per mitjà dels *prejudicis* i els *estereotips negatius*, i en d'altres àmbits per mitjà de totes les formes -més o menys violentes- d'exclusió social.

En síntesi, podem considerar el racisme com una ideologia, una forma de pensament i unes pràctiques i conductes socials construïdes des de posicions etnocèntriques, amb la finalitat d'establir un sistema de categorització en nínxols de superioritat o inferioritat, pels diferents grups humans considerats biològicament i/o culturalment diversos, en funció de la seva dotació per a l'èxit social i material i per a la supercicència cultural. Fet que explica i justifica la posició social d'inferioritat dels grups menys dotats i en legitima la segregació.

Kottak, Ph. (2000) identifica **diversos estadis progressius del racisme**. Estableix cinc graons de menor a major intensitat, cada un dels quals té finalitats específiques.

Semàntic

1.- *Difusió de prejudicis*: Creació de mala fama, opinió desfavorable. L'acció consisteix a parlar malament de l'altre. És un estadi de baixa intensitat (infraracisme).

2.- *Distanciament social*: Marginació. L'acció es concreta a evitar el contacte amb l'altre. Es considera un estadi de baixa intensitat (fragmentat).

3.- *Discriminació i segregació*: Pot portar al naixement d'espais guetitzats. Implica la privació de drets (racisme polític).

4.- *Violència*: Conflictes de diversa intensitat, que van des de l'atac verbal fins a la violència física esporàdica.

5.- *Extermini*: Bé per linxament, matances..., (extermini físic) o bé per expulsió. El camp d'acció és massiu (racisme total).

Wieviorka, M. (1992) assenyala tres possibles causes, **fonts generadores del pensament i l'acció racista**:

A.- *Font social*: Des d'aquesta perspectiva, el racisme seria conseqüència d'una desestructuració del principi d'organització de la vida social. Provoca conflictes i divergències. Els grups es contraposen els uns als altres i s'estableix una jerarquització molt acusada. Apareix el racisme d'inferiorització, les relacions queden pervertides. Les conseqüències són: desigualtats, discriminació, exclusió, misèria i descomposició familiar.

B.- *Font comunitària*: Des d'aquesta perspectiva el racisme apareix tant en situacions de replegament comunitari, és a dir, de tancament d'una nació en si mateixa, com en situacions d'expansió comunitàries, com és el cas de guerres i conquestes. El racisme comunitari és diferencialista més que no pas creador de desigualtats i, per tant, és més destructiu.

C.- *Combinació d'ambdues fonts*: El racisme sorgeix en produir-se la disjunció entre el que és social i el que és nacional, de manera que combina una discriminació desigualitària amb una dimensió diferencialista. El nazisme n'és un exemple: per una banda vol inferioritzar els jueus però a l'hora també vol destruir-los.

***Evolució del concepte**

El racisme és un fenomen relativament recent, iniciat als ss. XV i XVI i que culminà al s. XX amb les doctrines imperialistes. Alguns autors anglesos -R.Kipling n'és el representant més contemporani- defensaren, influïts pel darwinisme, el destí de les nacions d'Occident com a potències civilitzadores en una concepció eurocèntrica i colonial del món. A França cap a l'any 1732, Henri de *Boulainvilliers* havia estat ja l'iniciador de la formulació teòrica del racisme, en intentar demostrar que la noblesa procedia de la raça dominant dels francs. Entre els anys 1835 i 1855, J. A. Gobineau defensà que la raça blanca és superior a totes i que dins aquesta la branca

més pura és l'ària. Aquestes tesis serviren al nacionalsocialisme alemany per portar a terme, a partir del 1933, una lluita entre la raça ària i els altres pobles que comportà l'extermini de milions de jueus i molts gitanos.

En algunes guerres d'alliberament per part d'antigues colònies hi ha hagut fortes lluites racistes amb l'únic objecte de perpetuar el poder de la metròpoli. A Sud-àfrica es va practicar l'*apartheid*, mitjançant el qual la majoria negra restà absolutament sotmesa a una petita minoria blanca al camp i a les mines. Als EUA, el racisme sorgí, de fet, al s. XIX als estats sudistes, on el monocultiu del cotó comportava la utilització d'una gran quantitat d'esclaus negres com a mà d'obra; tot i que el president A. Lincoln abolí l'esclavatge (1862), el racisme perviu encara amb virulència allà on la minoria blanca creu que pot ésser desplaçada per la majoria de color; en la dècada dels seixanta, alguns moviments negres com el *Black Power*, iniciaren la defensa dels drets de la població negra com a resposta a la discriminació. A Europa, avui les formes de racisme trobades en els països desenvolupats tenen relació amb els treballadors provinents de la Mediterrània i el nord de l'Àfrica.

***Racisme i educació**

Sabem que la diversitat de l'altre, quan un ha estat educat en el recel, la desconfiança i la inseguretat socioafectiva, dispara automàticament uns mecanismes de defensa. El nivell de rebuig que manifestem dependrà de si es viu la desigualtat de l'altre com un perill per a la nostra identitat o el nostre estatus. La prevenció d'aquestes actituds i dels actes racistes i xenòfobs només pot ser efectiva i eficaç des d'unes accions horitzontals de tipus educatiu, amb tots els mitjans al nostre abast, de detecció i eliminació de prejudicis, i de canvi d'aquelles actituds legitimadores de l'exclusió, així com d'aquelles altres afavoridores del manteniment de relacions "dominant-dominant" entre els diversos grups socials.

L'escola recull, i en alguns casos reforça, estereotips i prejudicis de caire racista, tant a través del llenguatge, com en actituds de rebuig visceral de la diferència. Cal tenir en compte, com assenyala T. San Román (1998), que la minoria ètnica, objecte de prejudicis racistes, juga en un camp regit per codis culturals que no domina i, en conseqüència, queda desqualificada d'entrada. Aquesta desqualificació corrobora el racisme de la majoria i empobreix i resta autonomia als alumnes i a les famílies minoritàries.

Diverses investigacions de Calvo Buezas (1989, 1990, 1993) a les escoles espanyoles van posar de manifest que el tema del racisme és prou tractat als llibres escolars, mostrant-se la condemna contra tota forma de discriminació racial i ètica. Això pot concebre's com a

positiu, ja que tota denúncia del prejudici racial, encara que no s'esmenti expressament el cas espanyol, afavoreix en els nens i adolescents actituds de solidaritat i convivència. Però conjuntament amb aquest fet, les investigacions demostraren que el racisme es situava a d'altres països, fora d'Espanya, la qual cosa podia produir en els nens i adolescents la perillosa concepció que a *Espanya no existeix el racisme* (Calvo Buezas, *Los racistas son los otros*, 1989). Arran d'aquest estudi i d'altres que demostraren l'existència de nombrosos prejudicis i actituds racistes en els mestres de les escoles espanyoles, el *Senat* va aprovar per unanimitat, el 5 de desembre de 1991, una moció en què s'instava el Govern i les autoritats autonòmiques a "promoure dins dels centres escolars [...] activitats de reflexió sobre els problemes de la discriminació".

A aquest efecte trobem el projecte *Escoles Sense Racisme (ESR)* nascut l'any 1988 a la ciutat d'Anvers (Bèlgica), de la mà d'un grup de joves, animadors socioculturals i de professors que van voler reaccionar contra l'ascens del racisme en la societat belga. L'èxit del projecte va fer que aquest s'estengués a altres escoles i centres educatius de Bèlgica. L'any 1995, en el marc de la *Campanya de la Joventut contra el Racisme, la Xenofòbia, l'Antisemitisme i la Intolerància*, el projecte *Escoles Sense Racisme* va ser escollit com un dels projectes pilots i, seguint les recomanacions del Consell d'Europa, va començar a treballar amb d'altres països. L'ONG espanyola *Assemblea de Cooperació per la Pau* també va tenir un projecte pilot escollit en el marc de la *Campanya esmentada*, anomenat: "Projecte Educatiu Veo, Veo". L'any 1997 a Madrid es va realitzar un *Seminari Internacional* per estudiar les possibilitats de desenvolupar el Projecte a Espanya. Les activitats començaren el curs 1998/1999 en algunes escoles d'aquesta mateixa ciutat.

Per a ESR un dels majors problemes en la nostra societat és el racisme, la discriminació i l'exclusió i no els immigrants o els refugiats en si mateixos. El problema fonamental és, doncs, la manca d'igualtat de drets que tenen a Espanya, Bèlgica i a tota Europa. Segons diversos estudis fets per l'INJUVE, entre la joventut espanyola s'estan fixant actituds i opinions insolidàries. No obstant, moltes d'aquestes opinions es basen en prejudicis i estereotips, la qual cosa demostra que cal treballar sobre la configuració d'aquests. Com que l'escola és l'espai de socialització més important per als nens i nenes després de la família, és la que primordialment té la funció d'evitar la consolidació d'aquestes opinions.

L'objectiu general perseguit per ESR és el de contribuir a la disminució del racisme, la intolerància i la discriminació en les escoles. Com a objectius específics trobem la sensibilització de l'alumnat i el professorat sobre la injustícia i la discriminació racial, de tota la comunitat educativa sobre les dificultats dels immigrants en les nostres societats; contribuir al

Semàntic

coneixement i apreciació dels avantatges d'una societat intercultural; estimular la intervenció del professorat en activitats interculturals; conscienciar sobre la importància de les activitats positives antirracistes a les escoles i promoure la participació de les institucions públiques i autoritats en les activitats interculturals de les escoles.

Així mateix, el projecte Veo, Veo del qual hem parlat anteriorment pretén enfortir els valors que configuren el respecte als drets humans i les peculiaritats i diferències dels altres. Es tracta d'una exposició destinada a nens i nenes de 10 a 14 anys; un taller-circuit de jocs que pretén que els nens a través de tècniques interactives pensin per ells mateixos i cerquin solucions als problemes plantejats. Se'ls fa reflexionar sobre els prejudicis, les generalitzacions, els bocns expiatoris, la discriminació, se'ls anima a no acceptar-ho tot sense pensar, a comprendre que algunes opinions poden ser veritat per a algunes persones però no per a totes i, finalment, se'ls anima a continuar treballant, a investigar i a actuar en el seu entorn, família, carrer i en l'aula per tal de denunciar i combatre el racisme i la xenofòbia.

Educar per a la convivència, aprendre a viure junts, implica revisar, analitzar i desconstruir les actituds i els prejudicis racistes. Aquesta tasca demana una interacció centrada en els valors en la línia que avui s'anomena educació per a la pau.

***Família semàntica**

Etnocentrisme

Xenofòbia

Prejudici

Estereotip

Discriminació

Raça

Estigmatització

Relativisme cultural

*Aproximació al concepte

Aquest concepte sorgeix de l'escola antropològica nord-americana de Franz Boas com a reacció a les generalitzacions de l'evolucionisme. Postula que per poder estudiar una cultura, una societat, cal penetrar la seva lògica interna, la realitat interna de la seva visió del món i del seu sistema social, entenent que cada cultura i cada societat té la seva pròpia racionalitat i coherència i, en conseqüència, només es poden interpretar els seus usos, costums i creences des de la pròpia lògica interna.

T. San Román (2001) diu que és impossible valorar racionalment si una cultura és millor que una altra, perquè els criteris que governen la comparació i el valor que s'utilitza per emetre els judicis es formulen des de l'interior d'una sola de les cultures; " *No existeixen valors universals. Existeixen determinades necessitats universals i una varietat de tipus de resolucions per fer front a aquestes necessitats... Si els valors no són universals no tenim cap motiu per acceptar-ho tot de tothom. Podem proposar universalment determinats valors que considerem que poden ser beneficiosos per a la humanitat. El que no podem fer és imposar-los, precisament perquè no són universals, però sí tenim el dret a oferir-los, a proposar-los, a defensar-los. Per això hi ha el diàleg, la negociació.*"

Atenent a aquestes consideracions, el relativisme cultural es defineix com "la capacitat de considerar les creences i costums dels altres pobles des del context de la seva cultura, més que des de la pròpia" (Plog y Bates, 1980). Es fa servir com a oposat a etnocentrisme, entès com a tendència a judicar els costums de les altres societats amb els estàndards de la nostra, atès que els judicis es basen en l'experiència i l'experiència és interpretada per cada individu sobre la base de la seva pròpia enculturació.

Whitaker estableix tres modalitats diferenciades de relativisme:

- Relativisme cultural convencional: entès com una actitud metodològica.
- Relativisme ètic: sosté que els valors morals són producte de cada cultura i del seu procés d'evolució i, per tant, només es pot jutjar tenint en compte la cultura particular, és a dir, el que una cosa sigui o no sigui moralment correcte és un assumpte local.

Avui, el relativisme moral confrontat a situacions i fenòmens del tipus de les mutilacions de genitals..., posa de manifest les tensions entre tolerància i relativisme i mostra els límits d'aquest model, tant des de la teoria com des de l'acció social.

- Relativisme epistemològic: defensa que el sistema de coneixement que posseeix una cultura no és comparable ni traduïble a d'altres i, per tant, porta a considerar que els individus de diferents cultures habiten móns cognitius diferents i igualment vertaders.

Atenent al que s'ha explicat, és comprensible que aquest concepte sigui objecte de fortes polèmiques i que en alguns dels seus aspectes hagi entrat en crisi.

***Evolució del concepte**

Fent un repàs a la **història**, trobem que el relativisme no és una tendència nova en el desenvolupament del pensament humà, ja que les tesis que el defensen estaven ben definides en els crítics de la cultura occidental originària, en els sofistes. La famosa afirmació de Protàgores "l'home és la mesura de totes les coses", avui dia seria perfectament traduïble per "cada cultura és el metre del valor de les coses". Els escèptics van renovar aquesta línia de pensament i són nombrosos els autors que arriben a dir clarament que el que és veritat per a uns pot no ser-ho per a uns altres.

Però els qui donen més impuls al relativisme cultural són els investigadors de l'Antropologia i els etnòlegs que, en contacte amb d'altres cultures que no són la nostra, i després d'observar les múltiples diferències culturals existents, es plantegen el valor comparatiu entre aquelles cultures i la nostra i comencen a qüestionar l'exigència d'un relativisme cultural que s'enfronti a l'etnocentrisme radical.

Igualment, el relativisme cultural assoleix un gran desenvolupament, com a doctrina, cap als anys trenta-quaranta del nostre segle, i entre els representants d'aquest període podem esmentar Melville Herskovits, el qual va fonamentar les seves afirmacions sostenint-se en el neokantisme històric idealista de Cassirer. Segons Herskovits, l'home viu en un món simbòlic que ell mateix crea i, per tant, tota realitat és cultural o simbòlica. Cal assenyalar que el relativisme cultural pot derivar-se de diverses doctrines filosòfiques amb les quals és plenament compatible. Pot procedir d'un neokantisme històric idealista, com el cas ja vist de Herskovits. Pot relacionar-se també amb la filosofia del materialisme històric (el nucli econòmic és vist com el determinant cultural), tal com aconsegueix fer White. Per altra banda, el relativisme cultural pot basar-se, com en el cas de Kroeber, en una filosofia positivista de la ciència que defensa l'autonomia dels fenòmens culturals...

Actualment, els principis defensats pel relativisme cultural han donat peu als científics a **discussions que prenen quatre eixos centrals**. En primer lloc, es diu que el que és valuós val per tothom, independentment de la cultura concreta en què s'hagi descobert: les lleis físiques, químiques i mèdiques; els drets humans, el pluralisme i la diversitat cultural... En segon lloc, es manifesta que és cert que cap societat del planeta no posseeix “la” cultura; en conseqüència, no és lícit dir que una cultura concreta és millor que una altra, si totes dues són considerades com a totalitats globals. El que sí es pot fer, i es fa, és recriminar o aprovar aspectes concrets de les diferents cultures conegudes; no pot tenir el mateix valor la dictadura que la democràcia, la relegació per raó de sexe, ètnia, casta o religió que la llibertat d'expressió i la participació social similar. El que cal reconèixer és, però, que no existeix un punt de vista universal ni neutral. Sempre parlem des d'algun lloc, sempre formem part d'un context cultural i mirem a l'altre des dels pressupòsits i valors implícits en la nostra cultura. Per això només podem apropar-nos i conèixer una cultura, participant d'alguna manera en el seu mite, en la seva manera de veure el món; cal, per tant, posar entre parèntesis les nostres creences i els axiomes culturals que tenim assumits. En tercer lloc trobem la discussió respecte si hi ha criteris universals amb què jutjar els diferents trets culturals. Si no n'hi ha, però, és impossible triar els aspectes positius d'altres cultures que serviren per enriquir la nostra, de manera que cada cultura passaria a ser un tot tancat a qualsevol enriquiment extern. En quart lloc, es planteja l'acceptació o no d'un seguit de valors culturals comuns i universals. Alguns autors, com C. Camilleri, subratllen que el relativisme troba el seu fonament en un valor universal: el principi de la dignitat personal, enunciat filosòficament per Kant. La valoració i el foment de la diversitat cultural es recolza sobre aquest valor primigeni: “si vols respectar la personalitat individual de l'altre, has de fer el mateix amb la seva identitat cultural, ja que constitueix un dels components fonamentals de la primera”. Així, doncs, qui reclama el relativisme admet (conscientment o no) un valor universal, que és condició de possibilitat de l'esmentat respecte i de la coexistència pràctica dels diferents valors culturals. Altres autors consideren que reconèixer que els valors són relatius no voldrà dir admetre'ls com a bons. Només ens situarà en una posició més humil, en el lloc de qui sap, no que la veritat no existeix, sinó que és inabastable per a una sola persona o per a una sola cultura, de qui se sap limitat i, per tant, s'obre a l'altre per trobar llocs de diàleg comú. Contràriament, creure en la universalitat dels valors portarà a considerar la cultura pròpia com el model on les altres han d'arribar, és a dir, portarà al colonialisme i a valorar les cultures en termes de desenvolupament; en definitiva, implicarà parlar d'etnocentrisme.

El vessant més negatiu del relativisme cultural fa que alguns antropòlegs es plantegin els **riscos** que pot presentar el manteniment d'aquesta actitud: la guetització, el romanticisme i el conservacionisme (B. Aguilera, et. al, 1994). La primera, la guetització, és la conseqüència de la relació que s'estableix entre una cultura majoritària i una altra de minoritària, quan es

respecten mútuament la identitat cultural però no tenen cap interès en establir contactes. La segona, el romanticisme, és el fenomen que es produeix quan tenim una visió deformada de la realitat que ens fa exagerar els aspectes positius d'una cultura i pot portar cap a una indiferència davant les violacions dels drets humans. Finalment, el conservacionisme, consisteix a tenir una visió estàtica de les cultures i, amb l'argument que cal preservar les cultures, s'intenta evitar que entrin en contacte.

El relativisme cultural, doncs, tendeix a reproduir la idea segons la qual les formes de l'activitat humana s'han d'interpretar històricament, en funció i dins del context d'una cultura determinada. L'acceptació d'aquesta línia de pensament consisteix a creure que la comprensió d'una cultura s'ha d'assolir en el seu propi context específic, que els éssers humans són diversos en les seves adaptacions i concrets respecte a la seva identitat cultural. Així, el relativisme cultural com a enfocament de descripció cultural, presentarà dues cares de la realitat: una pròpia, des de dins, reconeixent la realitat com un tot singular, històric i funcional, i una altra efectuada des de fora, reconeixent igualment aquesta singularitat. En totes dues es parteix de l'exigència de reconèixer el caràcter ambiental d'una cultura, ja que el comportament de l'home com a entitat biosomàtica és important, com també ho són les dades afegides de la tradició, costums, creences religioses, rituals, mites, llenguatge... Només quan coneguem tot això podrem apropar-nos i fer un estudi comparatiu entre la nostra cultura i l'altra, punt inicial de tot Relativisme Cultural.

Relativisme cultural i educació

La creixent presència d'infants de grups ètnics i culturals diversos a l'escola, ens posa en contacte i ens confronta amb una gran varietat de costum, ritus, creences, valors, llengües,..., en una paraula, d'universos culturals desconeguts. En aquest context és fàcil caure en actituds etnocèntriques, en lectures de l'alteritat elaborades exclusivament des de paràmetres de la nostra cultura que ens porten a emetre judicis de valor i etiquetes. Aquesta dinàmica no afavoreix la comprensió de l'altre, ni el respecte, i porta a interpretar la integració dels immigrants en clau assimilacionista, justificant-se en base a una suposada superioritat del nostre univers cultural.

El relativisme cultural convencional, tal com el defineix Whitaker, entés com actitud metodològica consistent en prendre consciència de la no existència de punts de vista universals i neutrals, i consegüentment entendre la necessitat de contextualitzar la cultura de l'altre i valorar-la en funció del seu univers i el seu contexte històric. Hauria de ser una experiència per tots aquells que treballem en educació.

Semàntic

Les paraules de la sentència dels vells Sioux :” no judiquis mai un home si avanç no has caminat amb les seves sabates” transmeten amb una gran claretat el sentit d’aquesta actitud relativista que demana aprendre a caminar amb altres sabates, a mirar amb altres ulls, com a condició necessària per a la comprensió i el respecte de l’altre i la base necessària per a poder construir una comunitat capaç d’enriquirse mútuament. Aquest pot ser la gran aportació del relativisme cultural a l’educació dels infants i dels joves.

***Família semàntica**

Diferències culturals

Etnocentrisme cultural

Tolerància

Valors

Segregació

*Aproximació conceptual

El terme *segregació* procedeix del llatí "segregatio, onem" i defineix el procés pel qual es manté un grup prèviament inferioritzat a distància, apartat en un espai que li és assignat com a propi. El grup inferioritzat manté la seva identitat cultural i els costums, però s'eviten les relacions positives amb els seus membres. Es tracta, doncs, d'una de les conseqüències del relativisme cultural. Així mateix, moltes vegades es fa difícil distingir entre posicions segregacionistes i posicions discriminadores. Això és així perquè, de fet, les dues posicions es complementen.

La primera qüestió que cal plantejar-se a l'hora de conceptualitzar el terme és la relació entre *segregació* i *discriminació*. Alguns autors consideren la segregació com una forma de discriminació, entre aquests Allport i Giner. Mentre, Wiewiorka (1992), en el seu assaig "El espacio del Racismo" diferencia ambdós termes, ja que responen a fenòmens socials diferents. La **segregació** consisteix a mantenir el grup a distància, separat, i li reserva espais propis dels quals només pot sortir en determinades condicions més o menys restrictives. Aquest distanciament, la majoria de les vegades no és només físic, sinó també social. Respon a un desig del grup de poder d'evitar el contacte amb l'altre, com a forma de fer-lo invisible i aconseguir la sensació de "neteja" dels espais d'ús del grup dominant. Contràriament, la **discriminació** resulta de la imposició d'un tracte diferencial en diversos àmbits de la vida social en què el grup participa. Aquest tracte diferencial és imposat pel grup dominant i pot ser humiliant per a l'altre.

Així, segons Wiewiorka, la diferència entre els dos conceptes rau en l'espai físic, en el cas de la segregació, i en el tracte relacional, en el cas de la discriminació. Aquests dos termes, amb els seus matisos diferencials, són complementaris i sovint la segregació arriba com a conseqüència de la discriminació. Serveix d'exemple el que succeeix amb els immigrants més precaritzats. Viuen en situacions que es poden qualificar de segregació, tant en el camp social: habitatge, educació..., com en el lleure. Com a conseqüència de l'aïllament relacional és freqüent que aquests grups es reunixin i es diverteixin en llocs exclusius per a ells. Aquest aïllament és un radicator de no acceptació i empeny l'altre a comportaments propis d'una situació segregadora, com a forma de restar presoners de la pròpia comunitat d'origen. Hi ha països que afavoreixen aquest "comunitarisme", com ara els E.U.A. amb les reserves índies. D'altres hi arriben, com explica Saim Nair, per les pròpies pors i reticències fruit d'identitats nacionals massa fràgils. No tenen força suficient per acceptar la barreja.

Centrant-nos ara en el terme *segregació*, Malgesini i Giménez (2000) defineixen **tres tipus de segregació**:

- *De facto*: separació física, barris racials o escoles racials, freqüents als E.U.A. i a Anglaterra. És un fenomen que va en augment.
- *De jure*: segregació institucionalitzada. Un exemple trist però famós en són les polítiques d'apartheid de Sud-àfrica.
- *Autoimposada*: per un grup, per tal de preservar la seva pròpia identitat.

Wiewiorka, en la seva classificació, estableix **tres categories**:

- *Segregació ètnica*: agrupament natural residencial dels immigrants, en funció del seu origen nacional. Ofereix al grup protecció identitària i possibles recursos econòmics. Des d'aquest punt de vista, se la considera positiva.
- *Segregació racial*: és sempre negativa per les conseqüències que comporta, és a dir, marginació social. És un fenomen que es produeix com a conseqüència de l'abandonament del lloc (barri) per part de la població autòctona davant l'arribada d'immigrants en percentatges significatius, i així s'arriben al que es coneix com a "lindar crític d'intolerància", de manera que provoca rebuig. Aquest fenomen és conegut com a "White Flying".
- *Segregació total*: és el supergueto, localitzat en àmbits urbans degradats en què es donen processos de promesa i presència de delinqüència. Es caracteritza per serveis deficitaris o manca de serveis.

En qualsevol de les categories, clarament coincideix el tema de l'espai amb el de les relacions humanes. Les conseqüències d'una certa ocupació de l'espai són l'estratificació social i la reducció de la mobilitat social. Tendeixen sempre a la rigidesa, per tant, a l'empobriment i a la negació de la interdependència.

***Aproximació històrica**

El terme "segregació" té el seu origen, com a concepte objecte d'anàlisi i estudi, als Estats Units arran el fenomen conegut amb el nom de *apartheid*, que s'inicià l'any 1948 arran de la victòria del Partit Nacional en les eleccions de la minoria blanca. Històricament, Sud-àfrica ha estat un exemple permanent de segregació racial. Com és ben sabut, les obligacions, els deures i els subjectes passius han estat exclusivament *de color*, és a dir, negres. Els drets han estat exercits sempre i unilateralment, per contraposició, des de l'altra vora, la *incolora*, la blanca. Després de diversos segles d'abusos, humiliacions i injustícies racials, Sud-àfrica va deixar de ser governada per la minoria blanca. L'*apartheid* va ser abolit legalment el maig de

Semàntic

1994, quan un ciutadà negre, Nelson Mandela, fou nomenat nou President escollit democràticament en les primeres eleccions no-racials, les quals es fonamentaven en el principi "una persona un vot".

La segregació, com exclusió que es produeix en l'accés a l'ús de l'espai públic, imposa a un grup inferioritzat un territori en el qual s'ha d'autoorganitzar i li restringeix la mobilitat en la resta de zones en què pot dividir-se una ciutat. L'enclaustrament d'una comunitat en un gueto és la forma més expeditiva de segregació espacial, conduïda a la seva exacerbació més absoluta en els casos del camp de concentració o del camp de refugiats. L'agrupament en recintes tancats de nord-americans d'origen japonès als Estats Units durant la Segona Guerra Mundial o, a Europa, d'exiliats espanyols a França el 1939, són exemples d'aquest tipus de pràctiques de segregació espacial extrema, com ho són les propostes que s'han insinuat en alguns països de confinar els seropositius de la sida en closos vigilats. No cal dir que la modalitat més atroç de l'aïllament massiu de membres d'una comunitat diferenciada la van constituir els camps d'extermini nazis, dels quals els camps de concentració serbis a Bòsnia han representat una inesperada reedició.

La segregació implica la instauració de fronteres insalvables, la transgressió de les quals pot comportar greus prejudicis per a l'infractor. Els violents aldarulls de Chicago el juny de 1919, que van provocar 38 morts, es van iniciar quan uns nois de color van vulnerar la línia de separació entre els barris dels blancs i els dels negres. Els disturbis al barri del Besòs, a Barcelona, l'octubre de 1991, es van desencadenar davant la perspectiva d'un acostament considerat "excessiu" del veí barri gitano de La Mina.

També desenvolupa un idèntic model de segregació l'impediment que s'infligeix als membres d'una minoria d'accedir a certs llocs públics, com poden ser les piscines, les esglésies o els transports públics. Com és sabut, lleis d'aquesta mena van afectar els negres a Sud-àfrica - precisament en això consistia l'*apartheid* - i al *Deep South* dels Estats Units fins no fa gaire. Prohibir l'ingrés de dones a associacions o clubs recreatius, gastronòmics, esportius -una pràctica encara ben estesa a Espanya i al Regne Unit, entre altres països- és un altre bon exemple de pràctica segregacionista, expressada en aquest cas en clau de gènere. El mateix pot dir-se de la prohibició o els entrebancs que afecten les dones i els homosexuals a l'hora d'incorporar-se o mantenir-se en certs llocs de treball. Fer inaccessible als minusvàlids certs espais urbanístics o arquitectònics o la coacció de què eren objecte els esquerrans, per tal d'obligar-los a adaptar-se a un món concebut per a dretans, són altres casos de segregació, les víctimes dels quals ho són per raons físiques.

Els milers de condemnes en nom de les "lleis de moralitat" a Sud-àfrica o els linxaments al sud dels Estats Units, per causa de la vulneració de la prohibició de relacions sexuals entre

blancs i negres, demostren que les relacions cos a cos poden estar sotmeses igualment a aquesta territorialització que hermetitza els grups humans i la conculcació de la qual ha de ser castigada. La interdicció de mantenir contactes sexuals entre persones del mateix gènere pertany al mateix tipus de segregació, que ha afectat en aquest cas a les comunitats gais i lesbianes.

La segregació com a fenomen que bandeja espacialment minories considerades contaminants, indesitjables o perilloses, no pot confondre's amb la tendència que poden experimentar minories ètniques, socials o religioses a agrupar-se en determinades zones, les fronteres de les quals no tenen per què ser aleshores insalvables. El Polígon Gornal, a l'Hospitalet, on viu un gran nombre de gitanos, podria suposar-se pròxim al modern gueto social, però la seva naturalesa no el fa comparable amb barriades com Hostafrancs, les zones de Gràcia o els voltants de la plaça Pedró on han tendit a aglutinar-se els gitanos de Catalunya. De la mateixa manera que el barri parisenc de Sentier o Brooklyn, a Nova York, zones amb una forta presència jueva, no poden comparar-se en absolut al gueto on van ser enclaustrats els jueus durant l'ocupació nazi de Varsòvia. El voltants del carrer Dotze, a Detroit, marcats per un alt nivell de degradació social, són un gueto negre; a uns cinc quilòmetres d'allà, Conant Gardens és només un barri obrer de majoria negra.

Als Estats Units, en la dècada dels trenta, però també a Alemanya després de la Segona Guerra Mundial, la segregació s'ha vist com un instrument de separació que defensa les pròpies ètnies. Hi ha un intent d'argumentació positiva: no es tracta d'un conflicte racial, es tracta de facilitar l'agrupació per trets identitaris dels individus. Com s'ha pogut observar en els processos migratoris envers a països considerats hostes, la segregació tenia com a aliada la tendència a constituir-se en els països de recepció espais de concentració de les diferents onades migratòries, espais que eren també de col·laboració i de solidaritat i dels quals en resultava un benefici per a aquests de cara a afrontar l'hostilitat que s'experimenta en tot desplaçament.

***Segregació i escola**

En el camp de l'educació les pràctiques segregadores tenen una llarga història. Només cal recordar la segregació de gènere, no tan llunyana (es tradueix en dues xarxes escolars: una per a nois i una per a noies), o bé, la segregació en funció de criteris de normalitat, que separa els alumnes amb discapacitats (genera una doble xarxa: escoles ordinàries i escoles d'Educació Especial). La més important avui pot ser menys clara pel que fa als criteris de segregació. Ens referim a la segregació econòmica i ideològica present a la xarxa d'escoles privades, per una banda, i en les escoles públiques, per l'altra. En menor incidència trobem les diferents escoles nacionals: alemanya, suïssa, japonesa, italiana, francesa... Totes elles fonamentades en la

Semàntic

creença del fet diferencial, que és utilitzat per argumentar raons d'eficàcia que aconsellen educar separatament els infants en diferents grups, per por que la convivència perjudiqui la seva formació intel·lectual.

Aquests plantejaments queden superats en el marc legal actual, però apareixen noves situacions segregadores, lligades als fenòmens migratoris. Com ja hem assenyalat, el fet de la concentració d'immigrants en determinats espais de la ciutat comporta la presència d'infants d'aquests col·lectius en els centres educatius públics d'aquests barris. Així, quan el percentatge d'aquests infants en relació a la població nadiua arriba a l'anomenat llindar crític d'intolerància, l'escola comença un procés de pèrdua d'alumnat autòcton i es va convertint en un territori exclusiu per a la població immigrant i els fills de famílies nadiues problemàtiques. És el fenomen conegut com a conversió d'un centre en "escola escombra", on es fa difícil poder servir com a instrument integrador, passant a ser una realitat segregadora, en els casos més extrems es converteix en un gueto.

***Família semàntica**

Gueto

Discriminació

Exclusió

Marginació

Racisme

Tòpics

*Aproximació al concepte

El terme *tòpics* procedeix del grec "topikós", derivat de la paraula també grega "topos". Defineix la sentència, l'opinió..., que la gent repeteix molt, o el tema de conversa al qual es recorre moltes vegades per parlar d'alguna cosa. Igualment, podem concebre els tòpics com aquells arguments generals que s'apliquen a tots els casos anàlegs; com aquelles expressions trivials emprades sistemàticament en el mateix sentit.

Existeixen tòpics molt comuns al voltant de la migració estrangera, aspecte que predisposa una sèrie d'actituds i comportaments envers les persones immigrants. Analitzarem alguns d'aquests tòpics mes generalitzats per exemplificar el concepte.

Una frase tòpica i típica en relació a la immigració és: "*Els immigrants vénen a fer els treballs que nosaltres no volem fer*". Cal anar amb compte amb la acrítica generalització d'aquesta frase que amb l'objectiu inicial d'intentar destacar la poca competència laboral existent entre treballadors "autòctons" i "estrangers" i, per tant, d'evitar un suposat rebuig, s'ha convertit en una "sentència" que confina o relega una part de la població a realitzar els treballs pitjor remunerats i pitjor considerats socialment. Podem caure, fins i tot, en un racisme inconscient en considerar que un grup determinat pel color de la seva pell o pel seu origen cultural està destinat a ocupar l'últim esglaó del sistema productiu. D'alguna manera, aquesta afirmació suposa estamentar la societat. L'immigrant, com tot treballador, desitja la promoció i la possibilitat de progressar en un bon treball. Tot i això, aquells que acaben d'arribar entenen la necessitat de treballar en qualsevol cosa per sortir endavant, però també entenen com a injusta la impossibilitat de promocionar-se, de trobar treballs millors; si les segones generacions es troben amb el mateix fre, si l'espai reservat és el mateix que per als seus pares, podem començar a parlar d'un llindar de ressentiment social .

Un altre exemple és el de "*Els immigrants vénen a Espanya perquè als seus països d'origen es moren de fam*". Una població que es mor de fam no té recursos per a emigrar. La situació de les zones d'origen pot ser precària, però no per la fam sinó pels desitjos de la població de millorar, de consumir béns materials, d'aconseguir viure en una societat democràtica, més justa. Desitjos d'obtenir una mínima seguretat, de poder planificar un futur negat al seu país; il·lusió al cap i a la fi, de perseguir la possibilitat de no tenir un futur dirigit i previsible.

Aquests exemples mostren la proximitat entre tòpic i estereotip igual que aquests estan fortament arrelats a l'imaginari col·lectiu.

La seva transmissió és reeixida en part perquè permet tenir opinió sobre temes que desconeixem totalment, a voltes es troben presents i es filtren a través dels mitjans de comunicació i creen imatges distorsionades i desinformació. En aquest sentit n'és un bon exemple, la redundància en parlar de *migració il·legal*. S'ha creat un significat general que pot donar-nos una visió negativa de la migració. La frase produeix engany, ja que associem *il·legal* a *delicte*, cosa que ens porta a pensar que ser un immigrant il·legal és igual que ser un delinqüent.

Els tòpics són un primer esglaió cap a la formació d'estereotips, prejudicis i comportaments discriminatoris. Per evitar-los, caldrà una actitud reflexiva i crítica de tot allò que sentim dir, intentant no caure en el reduccionisme que tan negativament pot afectar l'altre.

***Tòpics i educació**

L'educació formal té la responsabilitat de treballar per tal que els diferents grups presents siguin capaços de construir un sentit de comunitat; per arribar a aconseguir aquest objectiu és necessari un llarg procés que comporta intercanvis, conflictes, transformacions personals... i possiblement no reeixirà si els mestres no són capaços d'endegar una tasca de desconstrucció de tòpic, que situï en primer terme l'individu, la seva singularitat, però també la semblança, en els aspectes bàsics, amb tots els altres individus de la col·lectivitat; creiem que només així podrem treballar i avançar conjuntament.

La desconstrucció dels tòpic, igual que la dels estereotips, hauria de ser una tasca prioritària en un context de presència creixent de l'alteritat; diferents arguments poden servir per defensar aquesta prioritat començant per la pròpia eficàcia, ja que, és més rendible treballar en contextos de bon clima social i de grup que en contextos de conflictes, latents o declarats, que repercuteixen negativament en el clima de treball i en conseqüència en els aprenentatges. Per altra banda, en tractar-se de temes complexos, són multidimensionals i possibiliten un aprenentatge reflexiu i globalitzador, i per acabar permeten avançar en un dels quatre pilars de l'educació que reclama l 'Informe Delors: aprendre a viure junts.

***Família semàntica**

Prejudicis socials

Estereotips

Xenofòbia

*Aproximació al concepte

El terme *xenofòbia*, també anomenada per alguns "neteja ètnica", està compost per dues arrels gregues; *xenos*, que vol dir "estranger", i *phobeō*, que vol dir "odi, produir temor o espant". Tindria el sentit, doncs, d'odi, d'hostilitat o repulsió envers els estrangers, entès com aquell que no pertany al nostre grup de referència, que és foraster. No és una ideologia, és una passió de l'ésser humà, un sentiment i, com a tal, influeix en la conducta. La xenofòbia forma part molt sovint de l'organització psicològica de l'individu, com un sentiment que es construeix al llarg del procés de socialització primària; moltes persones són educades els primers anys de vida amb constants referències a mites (p. ex. l'home del sac, el papu...), metàfores del desconegut com a amenaça i de manera més directa la por als forasters, als gitanos..., que es recullen en contes, cançons, etc. La seva funció és instal·lar en el subconscient de l'infant el rebuig cap a l'estrany, el desconegut, el distint. Per extensió, tot aquell que és divers esdevé perillós, amb l'objectiu de generar mecanismes defensius instintius del grup i consolidar el "nosaltres".

Laabi (1993) ho explica així: "*... naixem de ple en el si d'una comunitat més o menys extensa i en rebem el nom, la llengua, la religió, el país, el paper del nostre sexe, els tabús, les pors, la memòria genètica, totes les aparicions que freqüenten els nostres somnis i també el nostre color d'home. En rebem una part aclaparadora de la història..., i de retruc, el retrat robot de l'enemic o dels enemics*", citat per F. Carbonell (1997/69).

També s'ha assenyalat l'estreta relació que té la xenofòbia amb el racisme (ideologia que justifica la relació social de domini, va acompanyada de sentiments de superioritat) i amb l'exaltació nacionalista de base ètnica.

La xenofòbia pot tenir una dimensió política; apareix de manera més o menys difusa tant en discursos polítics com en mitjans de comunicació. També és la base del fracàs de moltes polítiques d'integració de ciutadans d'origen estranger i més explícitament, és present en lleis que consagren la desigualtat de les persones en funció del seu lloc de naixement. En són un exemple les polítiques d'immigració que marquen el recorregut des de les fronteres fins a la nacionalització. En aquest sentit s'ha denunciat per part de diferents col·lectius no governamentals, el doble llenguatge dels països U.E. des dels anys 80; per una banda els informes, estudis..., el denuncien i, per l'altra, les lleis l'emparen.

Tal com reconeixen la majoria d'autors d'actituds xenofòbiques n'hi ha a la majoria de cultures; aquesta extensió fa que la xenofòbia pugui semblar un sentiment "natural". Però el fet que hi hagi alguna cultura xenofílica (indiferent o curiosa davant l'alteritat) ha permès demostrar que l'agressivitat envers els forasters no és hereditària ni lligada a l'espècie humana..

El racisme cultural és una forma força elaborada de xenofòbia. Segons M. Delgado (1998), la xenofòbia es refereix a les actituds que fan que un grup humà sigui perseguit o objecte d'un tracte humiliant per causa de la seva condició d'aliè a una determinada comunitat o país. Un terme afí a xenofòbia és el d'*alterofòbia*, o rebuig de l'altre. El rebuig pot ser exercit per ciutadans ordinaris, però també per la pròpia administració, per mitjà de l'actuació policial, sovint recolzada per lleis especials destinades a perseguir i deportar persones pel simple fet de ser considerades estrangeres. Per extensió, la xenofòbia també s'aplica als que, sense ser *estrangers*, són senzillament rars, *estrany*s, és a dir, aquells als quals, a l'igual que als vinguts de fora, se'ls aplica un principi denegatori que implica percebre com una qualitat de l'altre el que en realitat és un atribut que se li assigna des de fora.

La xenofòbia no és, de fet, una ideologia, no és una concepció del món: *és una passió de l'ésser humà*. En això consistirà la principal diferència entre el **racisme** i la **xenofòbia**.

***Evolució del concepte**

La identificació del mal, representat en l'altre, divers pel seu color o procedència, serveix com a catalitzador de frustracions, temors, pors i decepcions. Sempre és més fàcil excusar-se que reconèixer les pròpies limitacions o estar disposats a corregir errors i assumir responsabilitats. Des de la perspectiva psicològica, cal assenyalar que el rebuig de l'altre manifesta la incapacitat de determinades persones per acceptar la diferència i en altres casos, la semblança amb l'altre o estrany. Així mateix, qui no s'accepta a si mateix per frustracions o pors o expectatives incompletes, té majors dificultats per acceptar, comprendre i integrar es altres.

A partir d'aquest moment apareix l'exclusió, la discriminació, la segregació o l'agressió. La xenofòbia es centra aleshores en l'estrany, percebut com a un intrús, però no tant per la diferència quant per la desigualtat, per la seva indigència i pobresa, cap a les que es generen actituds d'hostilitat. Aquest rebuig de l'immigrant pobre, sense treball, es veu especialment afectat si porta marcats trets d'una cultura considerada com a inferior. Contràriament, com indicava Enzberger, un respectable compte corrent acaba, com per art de màgia, amb la

xenofòbia. La seva pigmentació no només no els impedeix ser respectats, sinó que a la vegada els converteix en persones respectables per a la comunitat en la que s'estableixen.

L'evolució de la xenofòbia està necessàriament relacionada amb la necessitat de les estructures econòmiques dels països rics, la qual cosa explica l'aparició d'un discurs polític i jurídic que legitima que una gran massa d'immigrants estigui sent condemnada a condicions de treball abusives i incertes. Aquest discurs de les instàncies de poder polític i jurídic ha pretès legitimar també que a milions d'éssers humans els sigui negat el dret a la ciutadania als Estats Units o a Europa Occidental. Per si fos poc, aquest imaginari centrat en la figura del treballador estranger s'ha anat estigmatitzant en associar-lo amb tota mena de perills tant materials com morals. Les diferents lleis d'estrangeria vigents arreu d'Europa són l'expressió concreta, a nivell jurídic, d'aquesta voluntat d'atemorir els immigrants no comunitaris, al mateix temps que s'ha anat oferint una imatge inquietant de la seva presència, la qual cosa ha anat cultivant les arrels de la xenofòbia.

Els mitjans de comunicació han contribuït de manera estratègica a alimentar un imaginari en què el treballador immigrant apareix amb connotacions negatives i sistemàticament associat a tota mena de problemes. La premsa s'ocupa de representar l'augment de l'agressivitat xenòfoba com una mena de patologia localitzada que afecta un sector reduït de la societat, però que pot i ha de ser tractada sota el control de les autoritats.

Actualment, segons M. Delgado (1998), les normatives amb les quals els governs del món industrial controlen i restringeixen els fluxos migratoris provinents del Tercer Món i de l'Europa de l'Est poden ser plenament tipificades com a xenòfobes, justament perquè institueixen un ordre civil basat en l'exclusió dels que han estat estatuïts com a "estrangers".

Alguns teòrics (com, per exemple, Wieviorka) han defensat que la intensificació de la xenofòbia ha de ser relacionada amb l'afebliment del moviment obrer, de tal manera que l'antiga divisió de la societat en classes ha estat substituïda per un nou dualisme inconciliable: grups o persones *in* versus grups o persones *out*; els que són *dins* versus els que han de ser considerats *fora*.

***Xenofòbia i Educació**

Des de 1978, el nucli de la filosofia educativa del Consell d'Europa el formen els Drets Humans, però el problema no és com ensenyar o aprendre la doctrina; el problema és com

Semàntic

implementar-la, què vol dir?, i quin contingut ha de tenir l'educació cívica, la democràcia cultural...?, com s'ha de gestionar la diversitat?

Com ja hem senyalat en parlar d'estereotips, prejudicis, racisme, etc., cal identificar els sentiments xenofòbics, analitzar-ne les causes i la seva gènesis per poder-los entendre i desconstruir, hem d'aprendre a desfer el camí, com ja demanava Juan de Mairena: *"la finalidad de nuestra escuela consistiría en enseñar a repensar lo pensado, a desaber lo sabido y a dudar de la pròpia duda..."*.

Aquest treball ha de contemplar una vessant cognitiva d'anàlisi i una vessant emocional, per això és recomanable l'ús de metodologies empàtiques capaces de penetrar en els espais més sensibles i de descobrir les parts fosques. Sense aquest treball és difícil la descoberta de l'altre, tal com recomana l'informe Delors (1996/82): *"L'educació, tant en l'àmbit familiar com en la comunitat o l'escola, ha de facilitar a l'infant, en primer lloc, que descobreixi qui és. Només així es podrà posar realment al lloc dels altres i comprendre'n les reaccions"*.

Igualment, la xenofòbia es manifesta a l'escola en la pràctica de l'admissió d'alumnes que fa que determinats centres, tanquin, de fet les seves portes a l'alumnat immigrant, que acaba escolaritzat en un determinat nombre de centres concrets que acaben convertint-se en autèntics *ghettos*

El millor mètode per combatre la xenofòbia és la prevenció i els centres escolars hi tenen un paper fonamental. No calen grans declaracions, sinó mesures concretes, part de les quals afecten a l'educació i al tractament que des d'ella es faci de la diversitat, la interculturalitat i la convivència. Aquesta interculturalitat suposa un model educatiu antidiscriminatori en el que es socialitza i s'integra des de la igualtat i es respecten les cultures dels ciutadans d'altres països; no només es dirigeix a l'alumnat immigrant, sinó a tot l'alumnat, que pot i ha d'enriquir-se amb la diversitat.

***Família semàntica**

Racisme

Prejudici

Estereotip

Xoc cultural

*Aproximació al concepte

El terme **xoc cultural** defineix el sentiment d'incomprensió del comportament aliè, així com un seguit d'emocions negatives (desconfiança, incomoditat, ansietat, preocupació...) viscut per un individu enculturitzat en una determinada cultura, en el moment d'entrar en relació amb persones de cultures molt diferents, molt distants pel que fa a compartir elements comuns. Així, el xoc cultural es produeix com a conseqüència del contrast entre visions divergents de poblacions (o individus) que conviuen i negocien intercanvis, els quals són generadors de situacions de tensió i d'incertesa que poden derivar en conflictes.

Atès que la convivència és quelcom que cal construir, implica, entre d'altres coses, aprenentatge i tolerància, normes comunes i regulació de conflictes. Les normes han de posar l'accent, no només en els particularismes (allò que és diferent o oposat de l'altre), sinó també en tot allò que és convergent (l'espai, la regulació social del temps, responsabilitats, ús de determinats recursos,...). Tot això exigeix acordar i convenir regles acceptades i l'obligatorietat de complir-les per part de tots, la qual cosa no significa absència de conflictivitat, però requereix regulació i resolució pràctica dels conflictes.

Cal tenir en compte, com assenyala T. San Román (2001), que les cultures no són homogènies interiorment; són penetrables i canviants, de tal manera que el conjunt de fets culturals que formen part de les cultures poden ser contradictoris i canviants i poden estar diversificats, de tal manera que alguns siguin incompatibles i d'altres no ho siguin, que algun sigui complementari i d'altres coincidents, i és a partir d'aquest reconeixement que caldrà i serà possible negociar.

Existeixen i es defineixen diverses categories de xoc cultural:

- Entre grups en situació de pluriculturalitat.
- Dins el propi grup cultural, on es poden donar:

*Xoc generacional, que evidencia les diferències entre l'herència horitzontal i l'herència vertical de les que parla A. Maalouf (2001) i evidencia els dinamismes culturals mostrant les discontinuïtats i ruptures.

*Xoc de gènere, que recullen l'eterna dialèctica entre el masculí i el femení, com a registres sensibles i culturals diversos.

*Xoc de classe social, que recull l'enfrontament clàssic entre patró-obrer.

-A tots aquests cal afegir-hi el xoc produït per la mobilitat laboral que evidencia com cada organització és generadora d'una cultura diversa. Aquesta, tot i ser al categoria de xoc cultural més recent, el seu estudi ha contribuït a clarificar la problemàtica dels agents implicats en les situacions de xoc. En aquesta línia són especialment interessants les aportacions de R. Sennet (2000), el qual senyala dos punts claus:

*L'ansietat i l'estrès que generen aquestes situacions en els individus que les viuen.

*La recerca desesperada, entre els detalls quotidians, d'algun indici, un significat que permeti orientar-se.

L'interès d'aquests temes té un paral·lelisme evident amb situacions d'escolarització de minories.

Per poder superar aquest estat de xoc cultural és imprescindible l'existència d'una *comunicació intercultural eficaç*, la qual plantejarà més o menys reptes segons la distància existent entre les cultures que interactuen. Serà necessari, doncs, no només posseir una nova competència comunicativa, sinó també un cert coneixement de l'altra cultura. Igualment, serà imprescindible que cadascun dels agents implicats en la comunicació prengui consciència de la pròpia cultura, doncs les nostres comunicacions estan plenes de valors que transmetem sense ser-ne, moltes vegades, conscients. Igualment, l'actitud presa cara les altres cultures diferents a la nostra és fonamental. Serà necessària l'existència d'un cert interès a l'hora de conèixer què és el que es pot aprendre de les altres cultures, com ens podem enriquir mútuament. En aquest punt del discurs, acceptar i ser conscient del punt de vista etnocentrista que té cadascun dels individus és fonamental. Cal aprendre a repensar molts dels valors que conformen l'anomenada "identitat cultural", especialment aquells que es basen en la denigració de la cultura aliena per ressaltar la pròpia i que transmetem a través dels llenguatge verbal i no verbal. No és fàcil eliminar els estereotips negatius que cada cultura té de l'aliena, doncs molts d'ells estan profundament arrelats a l'imaginari col·lectiu d'una cultura.

És imprescindible, també, fer referència a la necessitat de desenvolupar una actitud oberta i d'empatia, per tal que el xoc cultural ocasionat en l'encontre entre dues persones molt distants, culturalment parlant, sigui menor.

L'**empatia**, la capacitat de sentir l'emoció que una altra persona experimenta; només a través d'ella podrem aconseguir entendre l'altri. Cal reflexionar i pensar que quan ens trobem

davant d'una persona immigrant ens trobem davant d'algú que ha assumit un repte d'alt cost personal: emigrar. Es tracta, doncs, d'una persona valenta que ha trencat amb tot allò que coneixia fins aleshores i que lluita per fer-se lloc en un nou món. Al mateix temps, parlem d'una persona que es troba en una situació de canvi i adaptació sociocultural a una nova realitat; una nova manera de conceptualitzar el món, la vida, la mort, la malaltia, l'alimentació, els rols per sexe, l'escolarització, el treball,... En aquests darrers elements és on es troba la base del xoc cultural i cal ser-ne conscients i fer l'esforç de posar-se en el punt de vista de l'altre, per tal de minimitzar-lo el màxim possible.

Finalment, és necessari reflexionar sobre les relacions de poder manifestades en les situacions d'encontre entre persones de cultures diferents. Així com les relacions socials són relacions de poder, en les diverses situacions comunicatives els interlocutors no sempre estan en un pla d'igualtat. Cal reconèixer aquest fet i no ignorar-lo, sinó intentar reequilibrar la situació de cadascun dels agents per tal que el diàleg intercultural es porti a terme en la major igualtat possible.

“L'encontre de les cultures no és forçosament intercultural. Un fenomen cultural no es deu simplement al fet que les cultures es troben; hi pot haver simplement agressió o eliminació d'una per l'altra. L'encontre de les cultures es converteix en un fenomen cultural si, d'alguna manera, existeix acceptació i projecte comú.”

Weber, Edgard (1997). “Líneas transversales de los debates (identidad, cultura, religión, islamismo, modernidad, mundialización, interculturalidad y negociación)” a *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, núm. 36, maig, pàg.XII.

De tot el que s'ha dit podem deduir que si bé el xoc cultural és una situació de pressió, és també una oportunitat de canvi, en tant que suposa l'acceptació d'elements culturals nous i el transvasament dels propis; es pot considerar com la base de l'èxit de tot procés d'adaptació.

Xoc cultural i Educació

L'escola, com a lloc de trobada d'individus de cultures diferents, és per definició un lloc de xocs culturals que sovint provoquen conflictes, fruit de la ignorància i el desconeixement mutus. Lluny de considerar aquestes situacions negatives, cal saber-les positivament, doncs sense xocs, sense conflictes explicitats i treballats, difícilment aconseguirem crear una autèntica comunitat inclusiva amb projectes compartits.

El xoc cultural és inevitable en lloc d'ignorar-lo i amagar-lo, s'ha d'utilitzar com una eina per avançar, com un material de base per engegar projectes nous en els que tots i cada un dels alumnes hi trobi el seu espai. Entenem que aquest és el gran repte que avui l'escola té plantejat.

***Família semàntica**

Cultura

Identitat

Conflicte

Assimilació

Dedculturació

Aculturació

LA IMMIGRACIÓ A CATALUNYA

L'objectiu d'aquest apartat és situar i presentar la dinàmica social entorn al fenomen migratori, entenent que l'escola és la caixa de ressonància, de tal manera que no es pot entendre el que hi passa sense tenir en compte les dinàmiques i les percepcions socials.

La immigració a Catalunya. Visió breu de la història recent.

Els contactes entre diversos grups humans, fruit de la recerca d'ecosistemes més favorables, ha estat una constant al llarg de la història, de tal manera que la biografia dels pobles s'escriu a partir de les relacions d'intercanvi i confrontació amb diversos grups ètnics.

No existeix un sol poble o nació que no sigui resultat d'un o molts encreuaments, fruit dels quals les cultures en contacte perden alguns elements, en guanyen d'altres o bé els transformen. Aquesta dinàmica del canvi, producte de la trobada, és el mestissatge.

No hi ha cap cultura que hagi sobreviscut de manera "pura", no contaminada, sense barreja, sense contacte amb cossos estranys. El cas d'Espanya, en general, i de Catalunya, en particular, en són una mostra. Tant per la seva situació geogràfica (zona de pas) com pels seus recursos, ha estat terra d'invasió, de conquesta, de pas i també conqueridora.

Aquesta història de contacte amb altres pobles forma part del nostre llegat cultural, en el qual es troben aportacions de fenicis, grecs, romans, gots i visigots, àrabs, jueus, indis, francs,...., més recentment anglosaxons; tots ells han ampliat, enriquit i modificat la nostra llengua, l'art, la construcció, l'agricultura, el comerç, la matemàtica,...., en definitiva, la cultura, i s'hi ha integrant de manera permanent i li han donat vitalitat.

Com a col·lectiu, són el resultat del sediment migratori, però en cap altre època els moviments migratoris no havien estat objecte d'una atenció tan intensa i tan extensa com la que se'ls dedica actualment. Intentarem analitzar les causes d'aquest fenomen a partir de dos paràmetres:

- L'evolució del flux migratori recent (des de la 2^a meitat del s. XX).
- La percepció social: la imatge de l'immigrant.

Evolució del flux migratori a Catalunya des de la 2^a meitat del s. XX

Prenent com a referents diversos estudis del fenomen migratori a l'Estat Espanyol: A. Izquierdo (1996), Colectivo IOE (1999), Pérez-Díaz i altres (2001), en analitzar les dades referents a Catalunya es marquen tres períodes en relació a l'evolució de la immigració a casa nostra:

➤ ***Primer període: dècades 1960 i 1970***

Catalunya experimenta un notabilíssim augment de població arran de l'arribada d'un fort contingent migratori interior, procedent, majoritàriament, del sud d'Espanya.

Així, mentre a la resta de l'Estat es perd població a causa de la precarietat econòmica, Catalunya en guanya, donada la forta demanda de mà d'obra al sector industrial, el qual es troba en ple procés expansiu.

La tipologia d'aquesta immigració respon al perfil econòmic conjuntural. El tema més important que es planteja és la necessitat de noves infraestructures, essencialment habitatges.

➤ ***Segon període: des de 1980 a 1985***

Com a conseqüència de la crisi econòmica, la indústria catalana del tèxtil entra en un procés de recessió, de tal manera que no solament no genera nous llocs de treball, sinó que en perd. Aquesta situació impulsa el retorn als seus llocs d'origen d'una part de la immigració anterior. És així com el saldo migratori és, per primer cop des dels anys 1950, negatiu.

Ràpidament, el lloc que deixen els que retornen serà ocupat per un nou contingent migratori que prové de l'anomenat Tercer Món, primer del Magrib, després la diversitat de procedències s'anirà ampliant.

Molts autors han assenyalat la coincidència d'aquesta onada migratòria amb l'aprovació de la "Ley Orgánica de Extranjería" de 1985 i els successius processos de regulació, com a elements que explicarien l'atracció i la visualització d'aquests nous col·lectius.

No es tracta d'una immigració conjuntural, no s'incorporen a sectors econòmics en expansió, sinó a sectors poc tecnificats i en regressió, en part per la manca de mà d'obra; parlem del sector primari, de l'agricultura intensiva: recollida de fruita, productes de l'horta, la flor en els hivernacles...

El tema més important que planteja aquesta nova immigració no és tant la manca d'infraestructures, d'habitatges, sinó la llengua i els costums; malgrat tot no s'enceta encara el debat cultural.

➤ ***Tercer període: a partir de 1985, la dècada de 1990 fins a l'actualitat***

Aquesta etapa es caracteritza tant per l'acceleració com per la diversificació del fenomen. Els fluxos migratoris procedents del Tercer Món són cada vegada més nombrosos i abasten àrees geogràfiques més i més extenses: des del Magrib (el Marroc, Algèria, Tunísia), la regió subsahariana i occidental del continent africà (Camerun, Gàmbia, Senegal, Nigèria), les Filipines, la Xina, l'Índia, el Pakistan, fins a Llatinoamèrica o l'Europa de l'Est. En xifres, la dinàmica d'arribada d'immigrants presenta una línia ascendent que creix en proporció geomètrica:

*Any 1995: residents estrangers, 100.000

*Any 2000: residents estrangers, 214.996

Aquesta xifra representa el 3,4% de la població catalana. En un període de 5 anys el nombre d'immigrants s'ha doblat amb escreix. Aquestes xifres poden ser encara més elevades donada la quantitat d'immigrants irregulars "submergits", és a dir, fora de control. Són els anomenats "sense papers" que no acostumen a figurar en cap estadística, la qual cosa fa que sempre, en intentar donar xifres, ens movem amb importants marges d'imprecisió. S'estima que a l'any 2005 la xifra s'haurà doblat i la població immigrant representarà ja un 8% del total de la població.

Aquesta tendència va configurant Catalunya com a societat pluriètnica, per bé que la distribució de la població immigrant no sigui geogràficament uniforme, ja que hi ha zones amb percentatges de presència forana, pràcticament inapreciables, i d'altres amb una important densificació.

El tema més important que avui es planteja gira entorn a la convivència. Estem davant un debat clarament cultural que toca de ple l'escola.

Percepció social: la imatge de l'immigrant.

Cal diferenciar la visió que de l'immigrant es té des de l'ideari col·lectiu espanyol i des del català. Diferències que poden explicar-se tant per la història d'ambdós col·lectius en relació a l'experiència migratòria, com per la diferent procedència de la immigració majoritària que acullen.

➤ ***Des de l'òptica espanyola***

La immigració extracomunitària comença a establir-se a Espanya a partir de 1985, però no es farà visible, en algunes zones, fins a la dècada de 1990. La procedència majoritària la formen els diferents col·lectius llatinoamericans.

En l'ideari col·lectiu espanyol aquesta immigració aconsegueix una funció simbòlica identitària, com ja ha assenyalat E. Santamaria (1997, 1998), entre d'altres, representa l'indicador del canvi, de la modernitat, de la transformació d'Espanya en un país europeu, pròsper i, per tant, acollidor de diversitat.

L'immigrant extracomunitari és el símbol del progrés del país. Ja no som exportadors de mà d'obra barata, sinó que som nosaltres els que la importem; no som treballadors en un país estrany, sinó que som els amos i patrons a casa nostra.

Malgrat aquesta visió de l'immigrant vicari del nostre triomf, la seva presència, cada cop més nombrosa, comença a plantejar problemes socials, i comença també a canviar la nostra mirada; de símbol del nostre triomf, la seva alteritat ha passat a ser viscuda com una amenaça. Se'ls mira amb recel i ningú no vol recordar el temps en què també va ser immigrant.

➤ ***Des de l'òptica catalana***

La història moderna de Catalunya, des de començament del s. XX, va associada a l'arribada de successives onades migratòries. Com ja hem comentat, primer vénen de la resta de l'Estat; a partir de 1980, del Tercer Món. És així com la societat catalana s'ha anat configurant com una societat oberta i acollidora, perfil que sembla que està canviant. De sobte, la tolerància ja no és un dels nostres valors més preuats. Les raons del canvi hem de buscar-les tant en la visibilitat i identificació d'algunes zones, com en la distància cultural i la incapacitat del mercat laboral per absorbir a tothom.

Aquest canvi de mirada queda reflectit en un recent estudi d'opinió sobre la valoració de l'aportació de la immigració, elaborat per l'empresa *Line Staff* (els resultats es van publicar a la premsa amb data 22/05/02). Segons aquest estudi, les Canàries i Catalunya són les comunitats que menys valoren la immigració i el sector de població que mostra més reticències són les segones generacions dels immigrants interiors.

El recel cap a l'altre té graus diferents, en funció de la procedència, per tant de la distància cultural. Aquesta visió es plasma en el llenguatge; trobem una gran varietat de termes per referir-nos a l'alteritat. Cada un d'ells designa nivells de prestigi i d'apreciació particulars, els més comuns són: "xarnegos", "sudaques", "moros"..., més recentment s'hi ha afegit "morenos". Tots ells són termes despectius, cada un en referència a grups culturals i ètnics diversos, a l'hora que expressen el grau d'acceptació i tolerància. Es sustenten sobre una important càrrega d'estereotips i prejudicis.

- Quan es parla de "*xarnegos*" es fa referència a la immigració interior procedent, sobretot, del sud peninsular; s'estableix als anys 1960. El factor diferencial més important d'aquests col·lectius és la llengua. En general, és una població adaptada; les segones i terceres generacions entenen i parlen el català; es consideren a casa seva i són considerats catalans. Les noves generacions, en general, estan integrades.

- El terme "*sudaques*" es refereix a la immigració procedent de Llatinoamèrica. Els primers que van tenir presència a Catalunya (molt concentrats a Barcelona i a l'àrea metropolitana) van ser argentins i xilens, que hi arriben com a refugiats polítics. El terme s'estableix als anys 1970. Després, amb l'arribada, molt més recent, de dominicans, colombians, salvadorencs, peruans..., el terme s'ha continuat mantenint.

El factor diferencial més important d'aquests col·lectius és la llengua i alguns aspectes que responen a l'àmbit conductual i de valors. El procés d'adaptació que realitzen és poc problemàtic. Cal tenir en compte que avui encara no són col·lectius molt nombrosos, però s'aprecia un augment molt significatiu en el darrer any.

- El terme "*moros*" és molt poc precís, ja que tant serveix per referenciar individus que pertanyen al mateix país, o a la mateixa regió geogràfica, com a persones que comparteixen les mateixes creences religioses. Es comença a usar durant la guerra civil (recordem la "guàrdia mora" de Franco); després, amb el conflicte que porta a la pèrdua de la regió d'Ifni i Fernando Poo; finalment, amb l'arribada de la primera onada migratòria procedent del Marroc, a partir dels anys 1980, passa a formar part de les etiquetes que designaran les persones procedents d'aquesta regió -recordem que els marroquins són el primer contingent extracomunitari important que s'instal·la a casa nostra-. Després, per extensió, s'utilitza per designar a tots aquells que procedeixen del Magrib, i també a tots els musulmans.

Els factors diferencials amb aquest col·lectiu, a banda de la llengua oral (llengua d'arrel i alfabet diferent al nostre) i del llenguatge gestual, són la cultura, la religió i alguns costums (ex. els concerts matrimonials, el paper de la dona...). En definitiva, la distància cultural és important i en gran mesura determina una visió tòpica i estereotipada del col·lectiu, la qual cosa dificulta la relació. El procés d'adaptació és lent i no sempre fàcil; socialment és el col·lectiu menys valorat i el que genera més rebuig.

- La paraula "*morenos*" és de nova fàbrica; s'utilitza com a eufemisme de "negre". S'ha començat a emprar a les zones amb alta concentració de senegambians. L'etiqueta serveix per designar tota la immigració procedent de l'Àfrica negra. Les diferències d'aquests col·lectius amb la societat catalana són semblants a les que comentàvem en parlar dels "moros", es tracta de diferències culturals, algunes expressades molt visualment en la forma de vestir. Els temes més conflictius tenen a veure amb l'ablació femenina i amb l'estructura familiar.

El fet de ser un col·lectiu d'incorporació recent fa que encara no tinguem prou perspectiva per poder parlar del procés d'adaptació. Hom assenyala la facilitat dels infants per expressar-se en català, la qual cosa, de ben segur, és un element facilitador del procés.

En tot el llarg procés de recepció d'immigració que té com a escenari Catalunya, assistim a un canvi de mirada. L'immigrant ha deixat de veure's com un agent econòmic, portador de progrés, per veure's com a portador d'una cultura diferent, que comença a ser percebuda com a conflictiva. D'aquí que l'immigrant deixi de ser un personatge tolerat positivament i es converteixi en una amenaça.

A poc a poc, i a mesura que la immigració és cada vegada més visible, la representació de l'immigrant va perdent el caràcter d'emprenedor a la recerca de millors oportunitats, i es configura com a individu que viu en permanent estat carencial. Així, la seva cultura d'origen s'interpreta de forma miserabilista, i s'associa immigració amb subdesenvolupament, amb dèficit i endarreriment econòmic i cultural.

En el cas que l'immigrant estigui en una situació de pura supervivència, se l'associa a personatge transgressor de normes, i la seva identitat es relaciona amb il·legalitat, conflicte i violència.

Aquestes lectures es veuen impulsades i reforçades pels missatges que arriben a través dels diferents mitjans de comunicació. Tendeixen a informar des d'una òptica exclusivament eurocentrista. Així, es van configurant en l'imaginari col·lectiu tot un conjunt d'estereotips i prejudicis que no faciliten ni la trobada, ni la convivència i que aboquen al nouvingut a la marginació.

Tots aquests elements conflueixen i plantegen una panoràmica complexa que fa necessari interrogar-se sobre la possibilitat d'integració d'aquests col·lectius i sobre el significat mateix que donem al terme integració.

Cal ser conscients del parany que suposen els discursos massa tècnics i/o essencialistes, entenent que les constants referències a la integració que es fan des de totes bandes, porten un contingut a cavall entre un model assimilacionista i un model pluralista, molt explicatiu de la complexitat del moment actual a Catalunya. D'una banda, la por a la pèrdua de la pròpia identitat i, de l'altra, l'acceptació d'una realitat cada vegada més plural en què conflueixen diverses comunitats que d'una manera o una altra entren en contacte. Probablement, les relacions que s'originen no s'ajusten estrictament al significat connotatiu del terme integrar.

Quan es parla d'integració ens estem referint més exactament al procés d'incorporació que viuen els immigrants i que bàsicament passa per: tenir una feina, un habitatge i poder fer ús dels serveis socials bàsics: la sanitat i l'educació.

Ara bé, la presència a l'escola de fills d'aquesta immigració demana un encaix menys ambigu. Si es vol preservar la convivència caldrà alguna cosa més que una feina de contenció i de negació de conflictes; caldrà comprometre's en una tasca educadora adreçada a tota la població escolar, capaç d'analitzar els conflictes i les seves arrels, de desconstruir estereotips i prejudicis, per tal que les noves generacions aprenguin a conèixer-se i a respectar-se, lliures de pors i sense distorsions.

ELS ALTRES CATALANS 2
ESTUDI ESTADÍSTIC

Els altres catalans. 2

Com hem vist Espanya és un país que històricament s'ha caracteritzat per un gran moviment de població, tant d'entrada com de sortida. Aquest fet ha tingut clares repercussions a l'escola. Evitar l'anàlisi estadística, significaria no tenir en compte el context en el qual es situen els alumnes immigrants, la seva evolució, distribució entre centres públics i privats concertats, així com la seva procedència.

Les principals fonts utilitzades per a l'elaboració d'aquest informe estadístic són les següents:

1. Dades del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, facilitades per la Cap d'Informació i Documentació. Les darreres dades disponibles referents a tot el territori Català sobre l'escolarització de nens estrangers corresponen al curs 00-01, a l'espera d'altres més actuals. Cal considerar que aquestes dades no fan referència a l'alumnat "immigrant", sinó a "l'estranger", termes que poden ser sinònims en alguns casos però no en tots.
2. Les dades anteriors s'han complimentat, en algunes ocasions amb les facilitades per la Subdirecció General d'Estudis i Organització, de la Secretaria General de la Generalitat de Catalunya. Especialment, hem fet ús de l'informe elaborat el curs 98-99 sobre els alumnes estrangers a Catalunya.

Abans de començar, però, cal fer un petit advertiment: en qualsevol anàlisi de dades secundàries existeixen certes limitacions de caire metodològic donada la dificultat de trobar fonts comparables entre si. Un exemple el trobem a l'hora de fer referència a la denominació de centres "privats" i "privats concertats", ja que la primera, en alguns casos, inclou la segona, mentre que en d'altres, no. Aquest és el cas de la informació relativa al curs 99-00 respecte la del 00-01. Cal ser conscient, a més, que la informació estadística està subjecte a nombroses contingències que en fan una eina molt útil per contemplar la realitat, però que en pocs casos en proporciona una visió exacta. A això, cal afegir, en el cas que ens ocupa, l'escassetat d'informació referent als immigrants que es troben a Catalunya en situació irregular. Aquests escapen totalment a les estadístiques, la qual cosa obliga a recórrer a estimacions poc fiables.

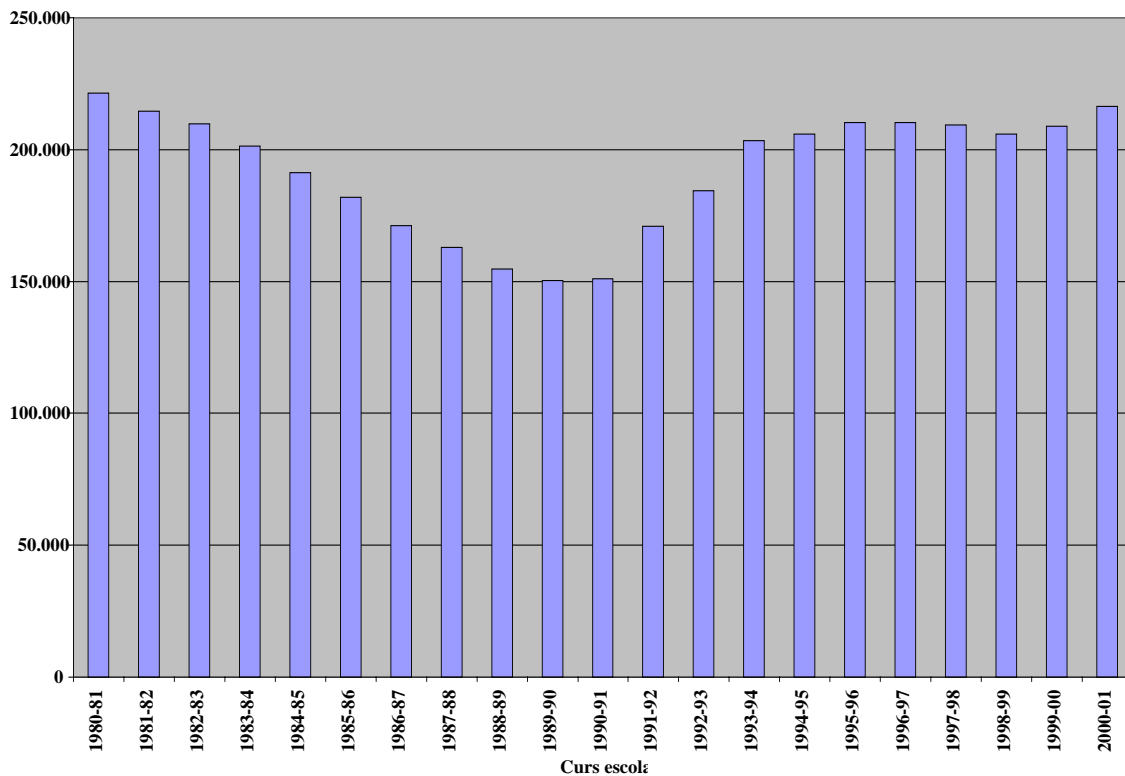
Per a una correcta interpretació de les dades que presentem, cal tenir en compte les modificacions que hi ha hagut en el mapa comarcal de Catalunya, i la nova ordenació del sistema educatiu regulada per la Llei Orgànica 1/1990, de 3 d'octubre d'Ordenació General del Sistema Educatiu. En l'àmbit de la distribució comarcal s'ha de fer esment a: la Llei 5/1988, que

va crear les comarques del Pla de l'Estany (per segregació del Gironès), del Pla d'Urgell (per segregació del Segrià, de la Noguera, de les Garrigues i de l'Urgell) i de l'Alta Ribagorça (per segregació del Pallars Jussà); la Llei 3-1990, que va aprovar el canvi d'adscripció de comarca de diversos municipis de tot Catalunya. Pel que fa al contingut de cadascun dels epígrafs, s'ha de tenir en consideració el següent: **Educació Infantil**, en el període 1980-81 a 1990-91, inclou l'etapa de Llar d'Infants (2 i 3 anys) i de Parvulari (4 i 5 anys), a partir del curs 1991-92, engloba els cursos corresponents a l'actual Educació Infantil (0 a 5 anys). **Educació Primària**, per fer comparables les dades d'escolarització de l'antic i del nou model educatiu, en els anys en què era vigent la llei general d'educació, comprenia des dels 6 anys als 14 anys (de primer a vuitè d'EGB) amb l'ordenació derivada de la LOGSE, l'etapa de Primària es redueix a 6 cursos (dels 6 anys als 12 anys). L'actual **Educació Secundària** en relació a l'anterior model conté els cursos de setè i vuitè de l'antiga EGB el BUP i el COU i la Formació Professional de primer i segon grau; amb el nom d'ESO, Batxillerat i Cicles Formatius de grau mitjà i superior. Malgrat això, i a causa de la informació facilitada, en el cas de l'Educació Secundària, en alguns casos presentem les dades pròpies de tots els ensenyaments Secundaris esmentats, mentre que en d'altres, l'ESO no hi és contemplada.

Cadascun dels blocs estadístics queda comentat en una breu conclusió. Finalment, presentem una conclusió general que contribueix a donar forma a la visió que permet situar-nos en la realitat viscuda a Catalunya actualment, respecte als alumnes immigrants.

Taules i gràfics. Dades estadístiques.**Taula 1.- Evolució anual dels alumnes d'Educació Infantil i distribució per centres**

<i>Curs</i>	<i>Total</i>	<i>% Públic</i>	<i>% Privat</i>
1980-81	221.545	46,3	53,7
1981-82	214.594	47,1	52,9
1982-83	209.792	49,4	50,6
1983-84	201.328	51,5	48,5
1984-85	191.380	52,3	47,7
1985-86	181.924	51,8	48,2
1986-87	171.204	51,0	49
1987-88	162.825	51,2	48,8
1988-89	154.642	49,5	50,5
1989-90	150.374	48,2	51,8
1990-91	150.983	47,8	52,2
1991-92	170.878	47,3	52,7
1992-93	184.450	51,8	48,2
1993-94	203.303	51,6	48,4
1994-95	205.827	53,8	46,2
1995-96	210.191	54,2	45,8
1996-97	210.331	54,7	45,3
1997-98	209.242	54,7	45,3
1998-99	205.991	55,1	44,9
1999-00	208.820	54,9	45,1
2000-01	216.393	54,6	45,4

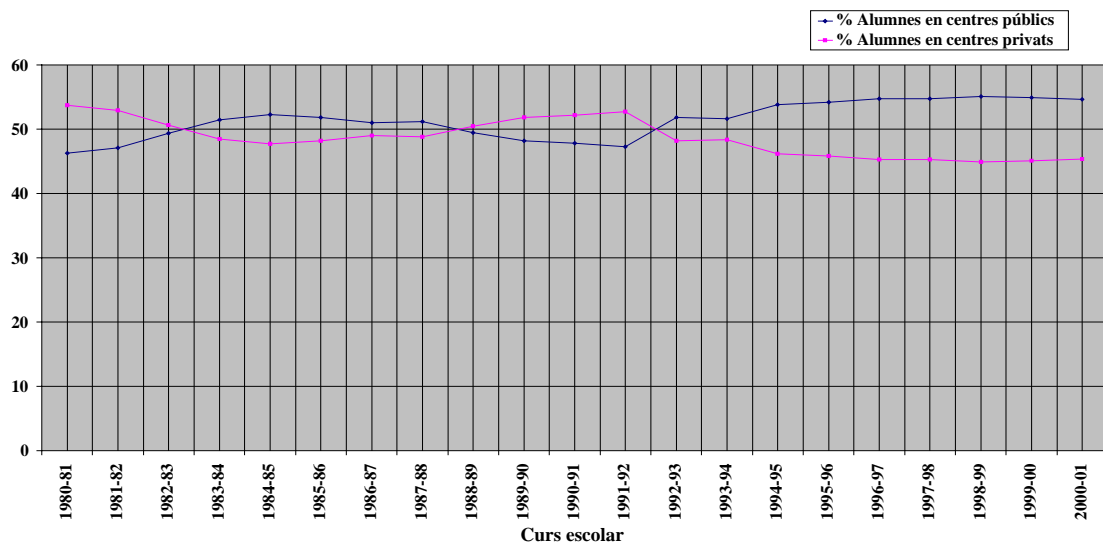
Gràfica 1.- Evolució anual dels alumnes d'Educació

Comentari de la gràfica 1

En la gràfica observem una forta davallada en el nombre d'alumnes d'Educació Infantil fins al curs 1989-90, moment en el qual, i fins al curs 90-91, el nombre d'alumnes es mantindrà al voltant dels 150.000. El curs 1991-92 comencem a observar un canvi de tendència: un espectacular creixement que assolirà el curs passat (2000-01) els 216.400 alumnes, aproximadament.

Les hipòtesis que, creiem, expliquen la corba són dues: la forta davallada de la natalitat, la qual cosa afecta el nombre de matrícules a l'Educació Infantil, i l'augment de la població d'immigrants, molts dels quals tenen un elevat nombre de fills compresos entre els 3 anys i els 6 anys.

Gràfica2.- Evolució de la distribució d'alumnes d'Educació Infantil entre centres públics i privats



Comentari de la gràfica 2

En la gràfica observem un canvi de tendència en la matriculació dels alumnes d'Educació Infantil entre els centres públics i els privats, a favor dels centres públics (que passen del 46,3% de les matrícules el curs 1980-81, al 54,6% el curs 2000-01).

La pèrdua d'alumnat entre els centres privats (que passen del 53,7% el curs 1980-81, al 45,4% el curs 2000-01), conjuntament amb l'augment de la població immigrant, reforçaria la idea de la presència preferent a les escoles públiques d'aquest darrer col·lectiu.

<i>Taula I.- Evolució dels alumnes d'Educació Infantil per comarques i curs escolar</i>			
<i>Comarques/Curs</i>	<i>1980-81</i>	<i>1990-91</i>	<i>1999-2000</i>
Alt Camp	1.106	923	1.204
Alt Empordà	3.088	2.550	3.528
Alt Penedès	2.614	1.909	2.521
Alt Urgell	430	427	530
Alta Ribagorça	0	103	69
Anoia	3.147	2.313	3.132
Bages	5.890	3.887	5.034
Baix Camp	5.121	3.529	5.467
Baix Ebre	2.021	1.565	1.966
Baix Empordà	3.341	2.370	3.584
Baix Llobregat	21.913	16.344	22.205
Baix Penedès	1.070	961	1.900
Barcelonès	83.357	51.178	63.198
Berguedà	1.474	1.023	1.048
Cerdanya	407	317	416
Conca de Barberà	679	462	560
Garraf	2.925	2.121	3.220
Garrigues	709	371	490
Garrotxa	1.989	1.106	1.614
Gironès	6.794	3.851	6.043
Maresme	10.262	7.792	12.587
Montsià	1.412	1.194	1.500
Noguera	1.315	694	928
Osona	4.948	3.350	4.873
Pallars Jussà	624	294	322
Pallars Sobirà	103	103	147
Pla de l'Estany	0	650	964
Pla d'Urgell	0	599	946
Priorat	210	150	178
Ribera d'Ebre	800	556	681
Ripollès	708	469	699
Segarra	419	373	702
Segrià	6.757	4.443	5.672
Selva	3.215	2.372	4.092
Solsonès	460	288	388
Tarragonès	6.449	4.516	6.159
Terra Alta	298	242	265
Urgell	810	650	1.037
Val d'Aran	193	239	268
Vallès Occidental	25.569	17.986	21.179
Vallès Oriental	8.918	6.713	11.504
Total Catalunya	221.545	150.983	208.820

Comentari a la Taula I

El curs escolar 1980-81 les actuals comarques de l'Alta Ribagorça, el Pla de l'Estany i el Pla d'Urgell no existien com a tals, la qual cosa justifica l'absència d'alumnes d'Educació Infantil.

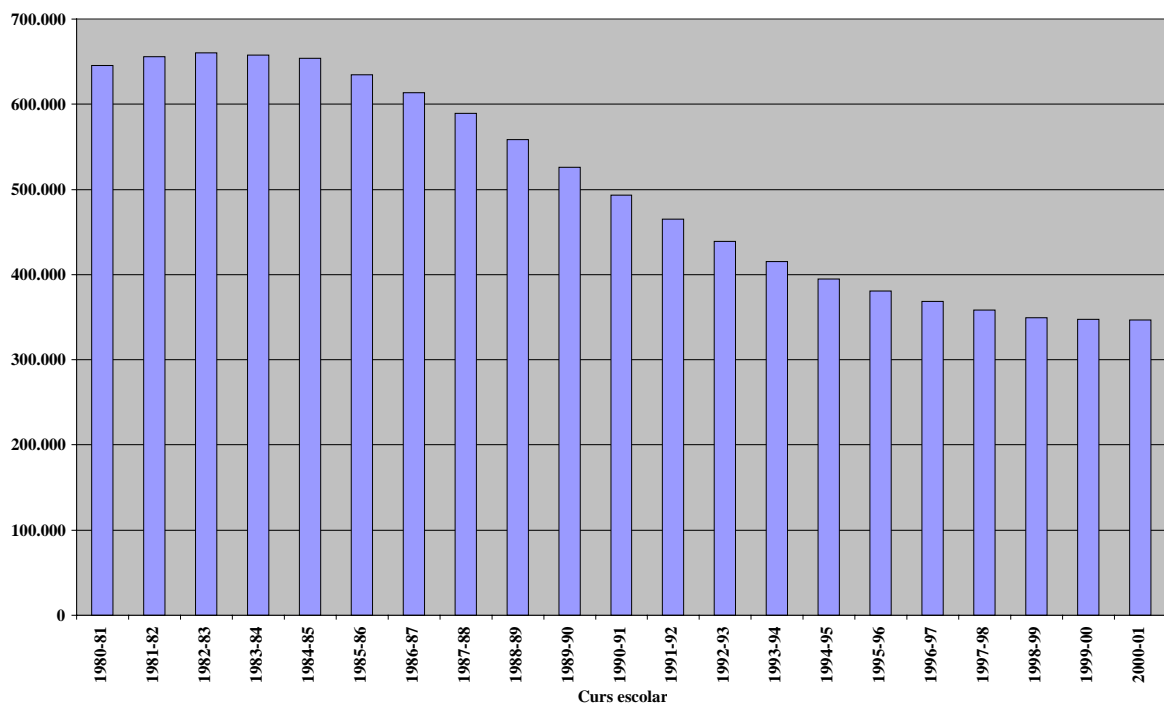
A través de la comparació entre els tres cursos escolars observem la disminució generalitzada dels alumnes d'Educació Infantil el curs 1990-91 respecte al curs 1980-81, i l'espectacular creixement produït el curs 2000-01 respecte a l'anterior dècada.

Les comarques que es situen en el nombre més elevat d'alumnes d'Educació Infantil en l'actualitat són: el Barcelonès (88.933), el Vallès Occidental (37.675), el Baix Llobregat (29.413), el Maresme (17.312) i el Vallès Oriental (14.704). Altres comarques com el Tarragonès (8.152), el Gironès (8.099), el Baix Camp (7.536), el Segrià (7.437) i el Bages (7.405) presenten un nombre d'alumnes d'educació Infantil inferior als anteriors, tot i que també és elevat.

Les zones del Barcelonès, el Vallès Oriental, el Maresme i el Gironès corresponen a indrets amb alts índexs d'immigració i responen a les zones estudiades en l'anàlisi de casos.

Taula 2.- Evolució anual dels alumnes d'Educació Primària i distribució per Centres

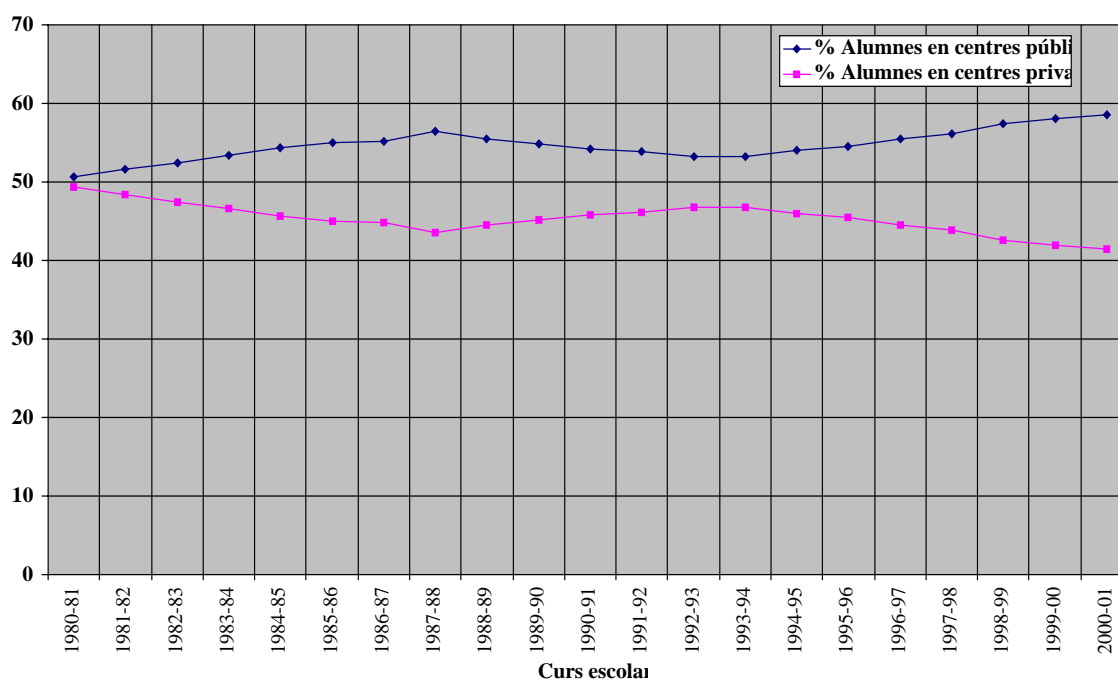
<i>Curs</i>	<i>Total</i>	<i>% Públic</i>	<i>% Privat</i>
1980-81	645.761	50,7	49,3
1981-82	656.149	51,6	48,4
1982-83	660.172	52,5	47,5
1983-84	657.645	53,4	46,6
1984-85	654.088	54,4	45,6
1985-86	634.872	55,0	45,0
1986-87	613.312	55,2	44,8
1987-88	589.238	56,4	43,6
1988-89	558.666	55,5	44,5
1989-90	525.906	54,8	45,2
1990-91	493.407	54,2	45,8
1991-92	465.471	53,8	46,2
1992-93	438.822	53,3	46,7
1993-94	415.198	53,3	46,7
1994-95	394.860	54,0	46,0
1995-96	380.597	54,5	45,5
1996-97	368.261	55,5	44,5
1997-98	358.576	56,1	43,9
1998-99	349.530	57,4	42,6
1999-00	347.457	58,1	41,9
2000-01	346.604	58,5	41,5

Gràfica 3.- Evolució anual dels alumnes d'Educació Primària

Comentari a la gràfica 3

Com s'observa a la gràfica, a l'Educació Primària, pel fet de ser un nivell educatiu obligatori, la caiguda del nombre de naixements s'ha traduït en una davallada continuada del nombre d'alumnes des del curs 1982-83.

Gràfica 4.- Evolució en la distribució d'alumnes d'Educació Primària entre centres públics i privats

**Comentari de la gràfica 4**

En la gràfica observem una clara fluctuació en les matrícules dels alumnes d'Educació Primària entre els centres públics i els centres privats.

Així, mentre el curs 1980-81 el nombre de matrícules és pràcticament coincident entre centres de titularitat pública i privada (al voltant del 50%), la diferència entre ambdós és cada vegada major, fins al curs 1987-88 (públics, 56,4%; privats, 43,6%), moment en el qual s'inicia una recuperació del desnivell existent entre les dues tipologies de centres que assolirà el seu valor mínim el curs 1992-93 (públics, 53,3%; privats, 46,7%). A partir d'aquest moment la separació en el nombre de matrícules serà cada vegada major i s'arriba a la màxima diferència el curs 2000-01.

<i>Taula II.- Evolució dels alumnes d'Educació Primària per cursos</i>			
<i>Comarques/Curs</i>	<i>1980-81</i>	<i>1990-91</i>	<i>1999-2000</i>
Alt Camp	3.002	2.744	2.008
Alt Empordà	8.047	7.573	6.056
Alt Penedès	6.670	5.925	4.460
Alt Urgell	1.796	1.295	986
Alta Ribagorça	0	245	194
Anoia	8.233	7.244	5.454
Bages	14.032	11.573	8.061
Baix Camp	13.407	11.834	8.982
Baix Ebre	6.428	5.492	3.615
Baix Empordà	8.787	7.524	5.964
Baix Llobregat	65.519	55.942	37.787
Baix Penedès	3.464	3.425	3.310
Barcelonès	264.503	167.439	104.083
Berguedà	3.224	2.720	1.732
Cerdanya	1.181	953	639
Conca de Barberà	1.643	1.312	964
Garraf	7.831	6.985	5.666
Garrigues	1.774	1.201	894
Garrotxa	3.931	3.339	2.478
Gironès	15.248	12.107	9.216
Maresme	29.837	25.299	20.149
Montsià	4.580	4.592	3.106
Noguera	3.709	2.451	1.804
Osona	11.681	9.666	7.509
Pallars Jussà	1.546	804	541
Pallars Sobirà	362	259	277
Pla de l'Estany	0	1.875	1.490
Pla d'Urgell	0	2.052	1.559
Priorat	909	560	385
Ribera d'Ebre	2.113	1.834	1.161
Ripollès	2.386	1.813	1.155
Segarra	1.308	1.165	955
Segrià	17.756	13.905	10.099
Selva	8.776	8.311	6.745
Solsonès	1.069	823	619
Tarragonès	18.465	15.574	11.087
Terra Alta	995	871	545
Urgell	2.445	2.181	1.663
Val d'Aran	588	553	488
Vallès Occidental	71.750	58.347	44.536
Vallès Oriental	26.766	23.600	19.035
Total Catalunya	645.761	493.407	347.457

Comentari de la Taula II

El curs escolar 1980-81 les actuals comarques de l'Alta Ribagorça, el Pla de l'Estany i el Pla d'Urgell no existien com a tals, la qual cosa justifica l'absència d'alumnes d'Educació Primària.

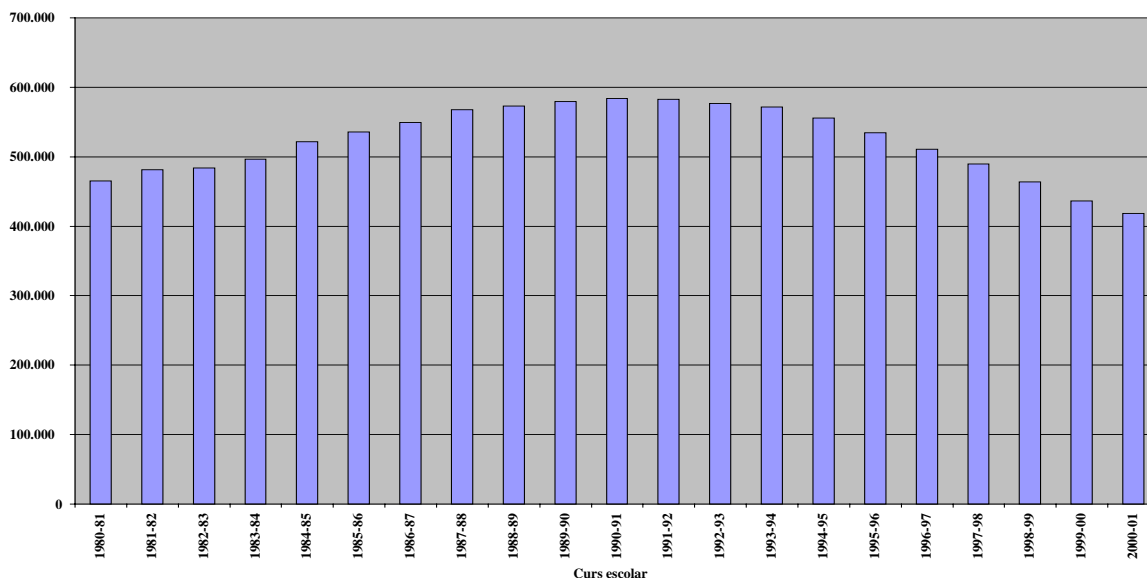
A través de la comparació entre els tres cursos escolars, observem la disminució generalitzada dels alumnes d'Educació Primària en moltes comarques, mentre que en d'altres el creixement és prou significatiu com per ressaltar-les, com són: el Garraf, el Gironès, el Maresme, Osona, el Vallès Occidental i el Vallès Oriental.

Les comarques que es situen actualment en el nombre més elevat d'alumnes d'Educació Primària són: el Barcelonès (161.580), el Vallès Occidental (61.781), el Baix Llobregat (50.013), el Maresme (28.425) i el Vallès Oriental (24.457). Altres comarques com el Tarragonès (14.954), el Segrià (13.698), el Gironès (12.755), el Baix Camp (12.413), el Bages (11.071) i Osona (10.788) presenten un nombre elevat d'alumnes d'Educació Primària, malgrat que és inferior als anteriors.

Els casos del Maresme, el Gironès, el Vallès Oriental i el Barcelonès es troben estudiats en l'anàlisi de casos, especialment pel que fa al nombre elevat d'immigració d'aquestes zones.

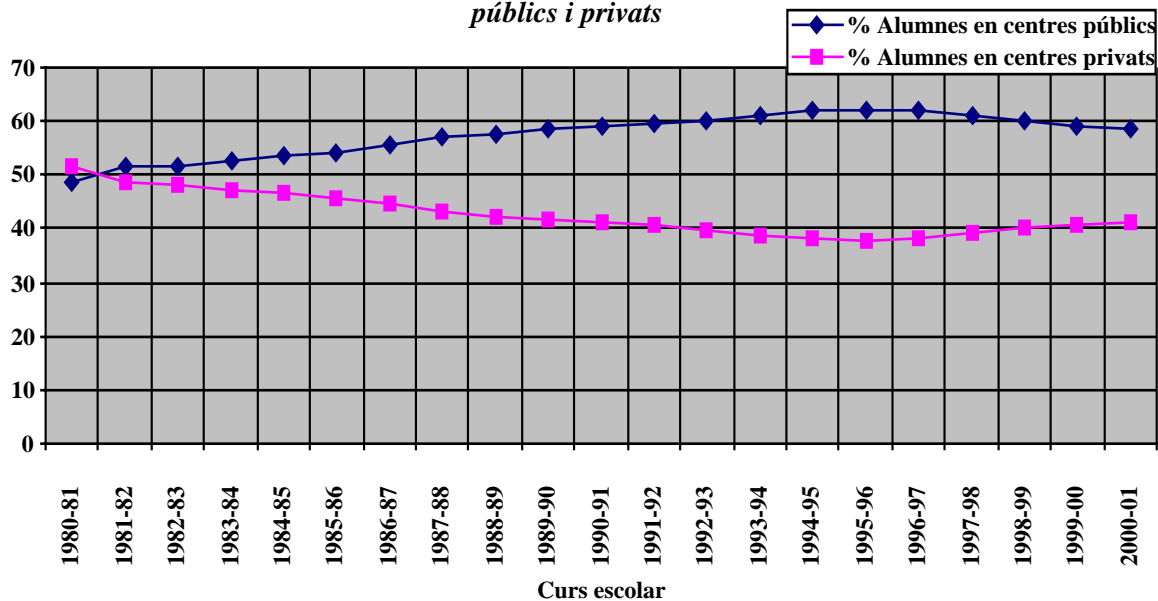
Taula 3.- Evolució anual dels alumnes d'Ensenyaments Secundaris i distribució per Centres

<i>Curs</i>	<i>Total</i>	<i>% Públic</i>	<i>% Privats</i>
1980-81	465.429	48,6	51,4
1981-82	481.065	51,5	48,5
1982-83	483.826	51,7	48,3
1983-84	496.691	52,6	47,4
1984-85	521.550	53,5	46,5
1985-86	535.682	54,2	45,8
1986-87	549.083	55,4	44,6
1987-88	567.584	57,0	43
1988-89	573.257	57,6	42,4
1989-90	579.146	58,4	41,6
1990-91	583.564	59,0	41
1991-92	582.530	59,5	40,5
1992-93	576.814	60,3	39,7
1993-94	571.644	61,2	38,8
1994-95	555.589	62,0	38
1995-96	534.202	62,2	37,8
1996-97	511.002	62,0	38
1997-98	489.251	61,0	39
1998-99	463.973	59,9	40,1
1999-00	436.142	59,1	40,9
2000-01	418.248	58,6	41,4

Gràfica 5.- Evolució anual dels alumnes d'Ensenyaments Secundaris**Comentari de la gràfica 5**

En el cas dels Ensenyaments Secundaris, el nombre d'alumnes va augmentar sense interrupció al llarg dels vuitanta. A partir del curs 1990-91, l'efecte de la caiguda de la natalitat s'ha reflectit en una reducció del nombre d'alumnes matriculats, compensada per l'increment de la taxa d'escolaritat.

Gràfica 6.- Evolució de la distribució d'alumnes d'Ensenyaments Secundari públics i privats



Comentari de la gràfica 6

En la gràfica observem una clara tendència progressiva al creixement de les matrícules dels alumnes d'educació Secundària als centres públics i una disminució als centres privats, malgrat que el curs 1980-81 existeix un cert equilibri (públic, 48,6%; privat, 51,4%).

El curs 1996-97 es produeix el punt d'inflexió en la gràfica i la progressiva recuperació del desequilibri entre els centres d'ambdues titularitats.

Actualment, les matrícules als centres públics dels alumnes d'Educació Secundària es situen al voltant del 58,6% i als centres privats al voltant del 41,4%.

Taula III.- Evolució dels alumnes d'Ensenyaments Secundaris per cursos			
Comarques/Curs	1980-81	1990-91	1999-2000
Alt Camp	2.091	2.735	2.246
Alt Empordà	4.776	6.334	5.829
Alt Penedès	4.076	6.230	4.871
Alt Urgell	1.291	1.516	1.153
Alta Ribagorça	0	255	248
Anoia	5.412	7.642	6.378
Bages	10.562	13.972	10.530
Baix Camp	8.126	12.619	10.854
Baix Ebre	4.352	6.099	5.282
Baix Empordà	5.155	7.076	6.031
Baix Llobregat	39.094	61.420	44.227
Baix Penedès	2.142	3.468	3.771
Barcelonès	214.694	235.333	150.133
Berguedà	2.294	2.656	2.114
Cerdanya	736	747	635
Conca de Barberà	915	1.125	955
Garraf	4.942	6.759	6.357
Garrigues	917	949	930
Garrotxa	2.614	3.675	2.707
Gironès	11.613	14.267	11.672
Maresme	17.884	26.086	22.940
Montsià	2.491	3.665	3.773
Noguera	2.376	2.120	1.965
Osona	7.996	10.262	8.716
Pallars Jussà	1.370	945	699
Pallars Sobirà	169	219	276
Pla de l'Estany	0	1.690	1.537
Pla d'Urgell	0	1.856	1.467
Priorat	547	446	415
Ribera d'Ebre	10458	1.646	1.444
Ripollès	1.898	2.088	1.429
Segarra	931	1.139	850
Segrià	15.259	17.149	13.459
Selva	4.737	7.693	6.726
Solsonès	820	902	863
Tarragonès	14.210	18.508	15.827
Terra Alta	348	486	609
Urgell	1.788	2.412	2.170
Val d'Aran	377	467	441
Vallès Occidental	47.950	63.539	51.471
Vallès Oriental	17.018	25.369	22.142
Total Catalunya	465.429	583.564	436.142

Comentari a la Taula III

El curs escolar 1980-81 les actuals comarques de l'Alta Ribagorça, el Pla de l'Estany i el Pla d'Urgell no existien com a tals, la qual cosa justifica l'absència d'alumnes d'Educació Secundària.

A través de la comparació entre els tres cursos escolars observem com en el curs 1990-91 el nombre d'alumnes de Secundària augmenta respecte al curs 1980-81 en la pràctica totalitat de comarques. El curs 2000-01 s'observen divergències en el nombre d'alumnes de Secundària, els quals augmenten en algunes comarques (Maresme, Vallès Occidental, les Garrigues, Osona...) i disminueixen en d'altres (Barcelonès, Vallès Oriental, Gironès,...).

Malgrat tot, les comarques que es situen en el nombre més elevat d'alumnes d'Educació Secundària són, coincidint amb l'Educació Primària: el Barcelonès (212.636), el Vallès Occidental (65.434), el Baix Llobregat (53.742), el Maresme (30.069) i el Vallès Oriental (25.374). Altres comarques com el Tarragonès (18.698), el Segrià (16.610), el Gironès (14.057), el Baix Camp (13.121), el Bages (12.998) i Osona (11.441) presenten un nombre elevat d'alumnes d'Educació Secundària, tot i que és inferior als anteriors.

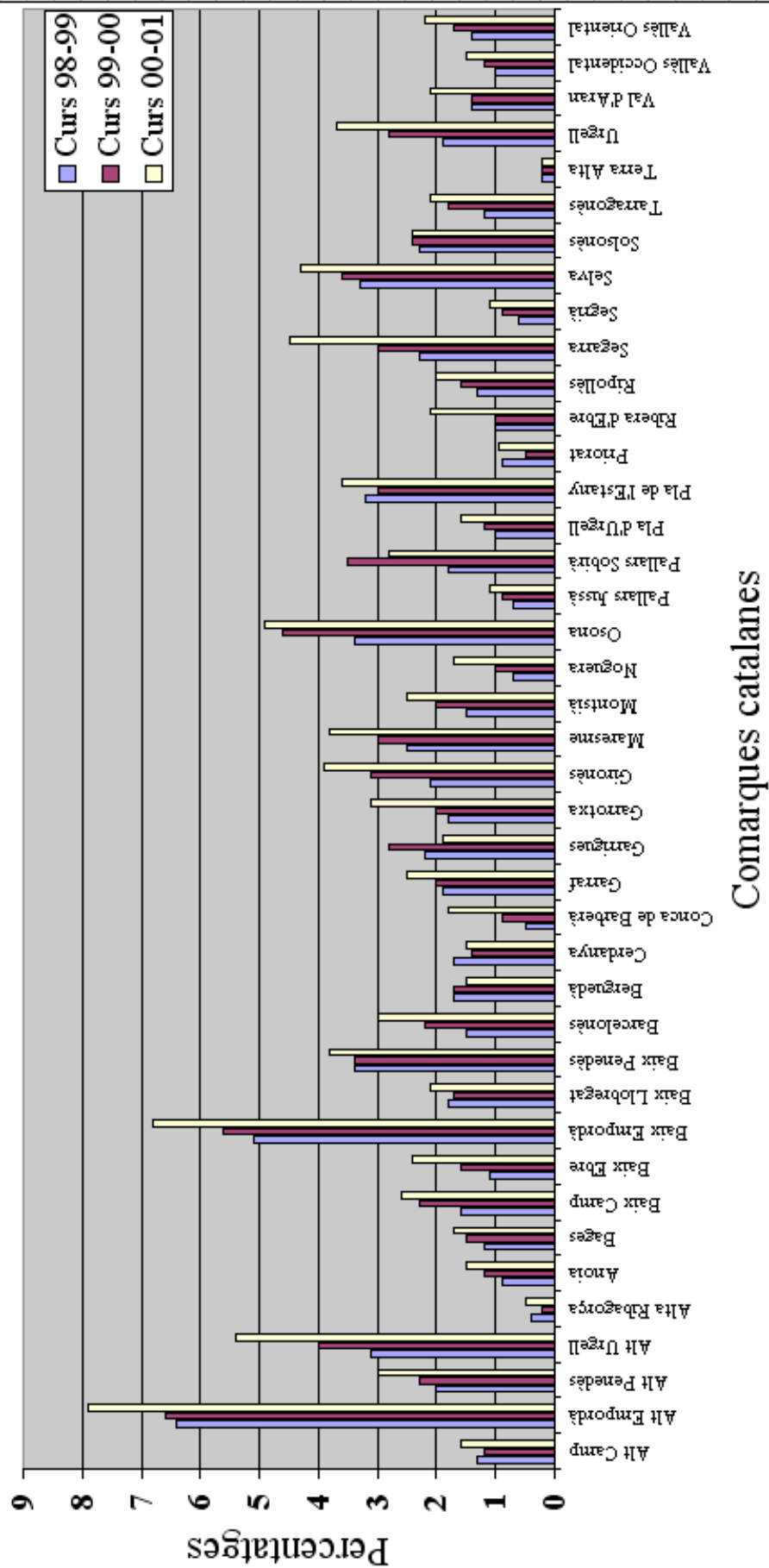
Els casos del Barcelonès, el Maresme, el Vallès Oriental i el Gironès són estudiats en l'anàlisi de casos del treball.

Taula 4. Evolució dels alumnes estrangers per comarques

	Curs 98-99				Curs 99-00				Curs 00-01			
	Total alumnes	Alumnes estrangers	% alumnes estrangers	Total alumnes	Alumnes estrangers	% alumnes estrangers	Total alumnes	Alumnes estrangers	% alumnes estrangers	Total alumnes	Alumnes estrangers	% alumnes estrangers
	Alt Camp	4.323	56	1,3	4.664	56	1,2	4.720	76	1,6	13.767	1.083
Alt Empordà	14.851	950	6,4	10.171	239	2,3	10.454	316	3	2.237	120	5,4
Alt Penedès	2.635	82	3,1	406	1	0,2	408	2	0,5	12.861	194	1,5
Alt Urgell	531	2	0,4	19.486	297	1,5	19.435	336	1,7	21.179	548	2,6
Alta Ribagoixa	12.826	120	0,9	8.731	138	1,6	8.650	207	2,4	14.014	959	6,8
Anoia	21.154	255	1,2	13.825	774	5,6	14.014	959	6,8	88.718	1.893	2,1
Bages	23.924	380	1,6	7.802	269	3,4	8.074	311	3,8	246.349	7.388	3
Baix Camp	10.542	117	1,1	89.213	1523	1,7	88.718	1.893	2,1	4.230	63	1,5
Baix Ebre	14.974	758	5,1	2.223	19	0,9	2.253	41	1,8	1.581	24	1,5
Baix Empordà	104.936	1.869	1,8	13.081	269	2	13.284	338	2,5	2.047	40	1,9
Baix Llobregat	7.589	255	3,4	2.060	58	2,8	2.047	40	1,9	5.803	180	3,1
Baix Penedès	209.457	4.765	2,3	5.757	116	2	5.803	180	3,1	22.484	886	3,9
Barcelona	4.349	75	1,7	47.930	1481	3	48.413	1.824	3,8	48.413	1.824	3,8
Berguedà	1.621	27	1,7	7.075	134	1,9	7.016	174	2,5	7.016	174	2,5
Cerdanya	2.242	11	0,5	134	134	100	134	134	100	134	134	100
Conca de Barberà	14.672	280	1,9	134	134	100	134	134	100	134	134	100
Garraf	1.837	40	2,2	134	134	100	134	134	100	134	134	100
Garrigues	6.357	113	1,8	134	134	100	134	134	100	134	134	100
Garrotxa	23.589	485	2,1	134	134	100	134	134	100	134	134	100
Gironès	51.083	1.281	2,5	134	134	100	134	134	100	134	134	100
Maresme	8.449	130	1,5	134	134	100	134	134	100	134	134	100
Montsià												

	<i>Taula 4. Evolució dels alumnes estrangers per comarques (Continuació)</i>																	
	<i>Curs 98-99</i>				<i>Curs 99-00</i>				<i>Curs 00-01</i>									
	Total alumnes	Alumnes estrangers	% alumnes estrangers	Total alumnes	Alumnes estrangers	% alumnes estrangers	Total alumnes	Alumnes estrangers	% alumnes estrangers	Total alumnes	Alumnes estrangers	% alumnes estrangers						
Noguera	4.364	32	0,7	4.062	41	1	4.076	71	1,7	19.177	658	3,4	17.937	823	4,6	17.997	886	4,9
Osona	1.523	11	0,7	1.281	11	0,9	1.241	14	1,1	678	12	1,8	622	22	3,5	639	18	2,8
Pallars Jussà	3.821	40	1,0	3.413	42	1,2	3.448	56	1,6	3.278	106	3,2	3.492	106	3	3.528	127	3,6
Pallars Sobirà	1.016	9	0,9	851	4	0,5	841	8	0,95	1.016	9	0,9	851	4	0,5	841	8	0,95
Pb de l'Estany	3.262	33	1,0	2.795	32	1	2.721	58	2,1	3.262	33	1,0	2.795	32	1	2.721	58	2,1
Priorat	2.426	32	1,3	2.809	46	1,6	2.750	57	2	2.426	32	1,3	2.809	46	1,6	2.750	57	2
Ribera d'Ebre	2.247	52	2,3	2.247	68	3	2.286	103	4,5	2.247	52	2,3	2.247	68	3	2.286	103	4,5
Ripollès	27.788	166	0,6	23.293	213	0,9	22.876	248	1,1	27.788	166	0,6	23.293	213	0,9	22.876	248	1,1
Segarra	16.529	541	3,3	15.457	565	3,6	15.678	673	4,3	16.529	541	3,3	15.457	565	3,6	15.678	673	4,3
Segrià	1.499	35	2,3	1.429	35	2,4	1.446	35	2,4	1.499	35	2,3	1.429	35	2,4	1.446	35	2,4
Selva	32.877	402	1,2	26.172	459	1,8	25.942	544	2,1	32.877	402	1,2	26.172	459	1,8	25.942	544	2,1
Solsonès	1.384	3	0,2	1.244	3	0,2	1.223	3	0,2	1.384	3	0,2	1.244	3	0,2	1.223	3	0,2
Tarragonès	4.632	86	1,9	4.039	114	2,8	4.038	148	3,7	4.632	86	1,9	4.039	114	2,8	4.038	148	3,7
Terra Alta	1.188	17	1,4	1.077	15	1,4	1.032	22	2,1	1.188	17	1,4	1.077	15	1,4	1.032	22	2,1
Vallès Occidental	114.771	1.181	1,0	105.413	1227	1,2	105.711	1.546	1,5	114.771	1.181	1,0	105.413	1227	1,2	105.711	1.546	1,5
Vallès Oriental	50.963	706	1,4	45.177	789	1,7	44.865	999	2,2	50.963	706	1,4	45.177	789	1,7	44.865	999	2,2
TOTAL	846.887	16.400	1,9	824.115	18.032	2,2	820.315	22.619	2,7									

Gràfica 7. Evolució comparativa del percentatge d'alumnes estrangers per comarques



Comentari de la gràfica 7

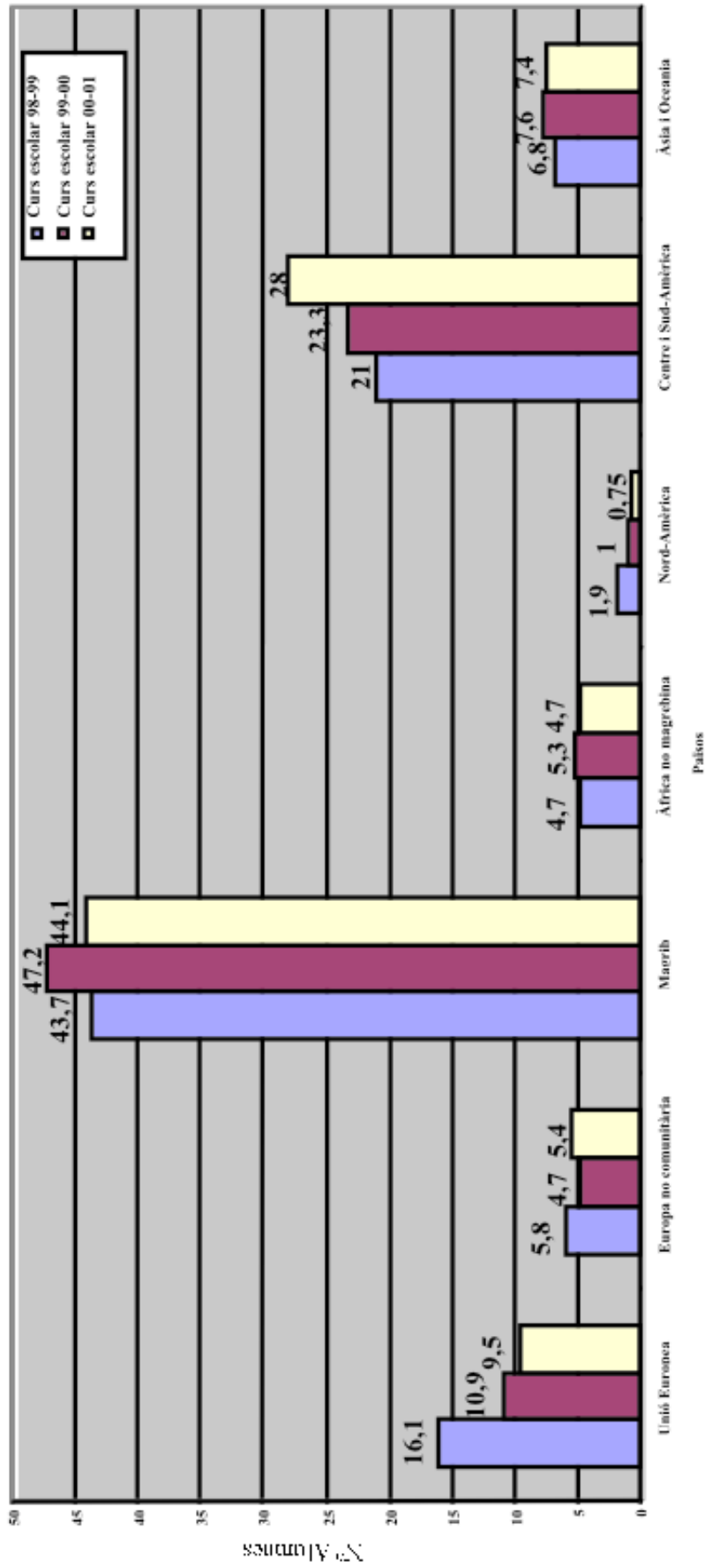
Com podem observar en la taula i en la gràfica, les zones amb un percentatge més alt d'alumnes estrangers en l'actualitat són, per ordre: l'Alt Empordà (7,9%), el Baix Empordà (6,8%), l'Alt Urgell (5,4%), Osona (4,9%), la Segarra (4,5%), la Selva (4,3%), el Gironès (3,9%), el Baix Penedès (3,8%), el Maresme (3,8%), l'Urgell (3,7%) i el Vallès Oriental (2,2%). Tanmateix, aquestes comarques són les que evolutivament, al llarg dels tres cursos escolars estudiats, 98-99/ 99-00 i 00-01), mostren un percentatge més alt d'alumnat estranger.

Les comarques escollides com a eixos de l'anàlisi de casos han estat el Gironès, el Maresme, el Barcelonès i el Vallès Oriental. En tots quatre casos observem una evolució creixent en el percentatge d'alumnes estrangers al llarg dels cursos escolars 98-99, 99-00 i 00-01:

- El Gironès passa del 2,1% al 3,1% i se situa actualment en un 3,9%.
- El Maresme passa del 2,5% al 3% i se situa actualment en un 3,8%.
- El Barcelonès passa del 1,5% al 2,2% i se situa actualment en un 3%.
- El Vallès Oriental passa del 1,4% al 1,7% i se situa actualment en un 2,2%.

Així, el Gironès es presenta com a la comarca amb un major creixement del percentatge dels alumnes estrangers, seguida pel Barcelonès, el Maresme i el Vallès Oriental, en el període estudiat, la qual cosa determinarà moltes de les característiques i necessitats de les escoles de les comarques esmentades.

Gràfica 8. Evolució percentual dels alumnes estrangers en funció de la procedència



Comentari de la gràfica 8

La gràfica 8 ens permet analitzar la procedència dels alumnes estrangers de Catalunya evolutivament, tot comparant els cursos escolars 98-99/ 99-00/ 00-01.

Observem, amb diferència, l'elevat percentatge d'alumnes procedents del Magrib, els quals tot i que augmenten el curs 99-00 (47,2%) respecte al curs 98-99 (43,7%), el curs 00-01 disminueixen respecte a l'anterior, i se situen en el 44,1%.

L'altre col·lectiu d'alumnes estrangers, amb una tendència al creixement al llarg dels anys, és el dels procedents de l'Amèrica Central i del Sud, que passen del 21% el curs 98-99, al 28% el curs 00-01.

El tercer col·lectiu d'alumnes estrangers és el procedent de la Unió Europea, el percentatge dels quals, però, es va reduint al llarg dels cursos escolars, i passa del 16,1% (el curs 98-99) al 9,5% (el curs 00-01).

La resta de col·lectius són els procedents de l'Àsia i Oceania, l'Europa no comunitària, l'Àfrica no magribina i l'Amèrica del Nord, aquests darrers en clara tendència a disminuir, tot passant del 1,9% (curs 98-99) al 0,75% (curs 00-01). Els percentatges que mostren la presència d'aquests col·lectius en l'actualitat es mouen entre el 7,4% en el cas dels asiàtics, el 5,4% en el cas dels europeus no comunitaris i el 4,7% en el cas dels africans no magribins.

Així, actualment les escoles de Catalunya reben alumnes estrangers procedents del Magrib i, cada vegada més, alumnes procedents de l'Amèrica Central i del Sud, la qual cosa determinarà molts dels reptes als quals les escoles s'hauran d'enfrontar.

Alumnes estrangers segons la zona d'Origen i els nivells educatius i centre descolarització.

Alumnes estrangers segons la zona d'origen. Sectors públic i privat. Curs 1998-99

Procedència Nivells	Unió Europea		Resta Europa		Magreb		Resta Africa		Amèrica Nord		Centre i Sudamèrica		Àsia i Oceania		Total estrangers		Total alum. del nivell		
	Públ	Priv	Públ	Priv	Públ	Priv	Públ	Priv	Públ	Priv	Públ	Priv	Públ	Priv	Públ	Priv	Públ	Priv	Total
E. Infantil	231	53	89	29	1.052	89	258	17	42	18	270	67	107	44	2.049	317	97.936	62.824	160.760
E. Primària	615	137	310	96	3.219	175	301	40	85	42	1.239	251	370	131	6.139	872	200.088	148.392	348.480
ESO	360	97	148	92	2.245	115	67	16	38	18	870	172	270	76	3.998	586	146.538	105.494	252.032
TOTAL	1.206	287	547	217	6.516	379	626	73	165	78	2.379	490	747	251	12.186	1.775	444.562	316.710	761.272

Alumnes estrangers segons la zona d'origen. Sectors públic i privat. Curs 1999-2000

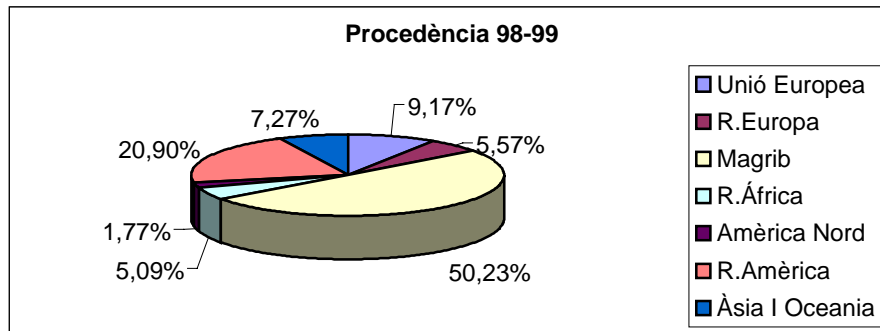
Procedència Nivells	Unió Europea		Resta Europa		Magreb		Resta Africa		Amèrica Nord		Centre i Sudamèrica		Àsia i Oceania		Total estrangers		Total alum. del nivell		
	Públ	Priv	Públ	Priv	Públ	Priv	Públ	Priv	Públ	Priv	Públ	Priv	Públ	Priv	Públ	Priv	Públ	Priv	Total
E. Infantil	317	222	87	64	1.410	158	353	45	23	27	474	191	141	166	2.805	873	114.753	94.067	208.820
E. Primària	708	134	284	94	3.605	252	405	31	59	25	1.579	297	401	128	7.041	961	202.020	145.437	347.457
ESO	436	147	198	99	2.897	196	130	19	26	14	1.370	287	384	139	5.451	901	148.512	118.517	267.029
TOTAL	1.461	503	569	257	7.912	606	888	95	108	66	3.423	775	926	433	15.297	2.735	465.285	358.021	823.306

Alumnes estrangers segons la zona d'origen. Sectors públic i privat. Curs 2000-2001

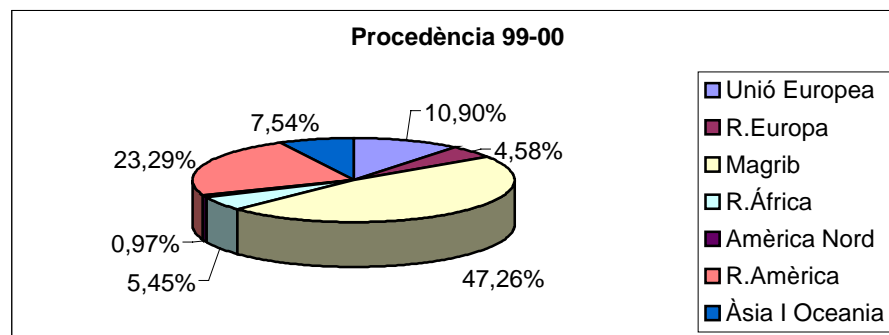
Procedència Nivells	Unió Europea		Resta Europa		Magreb		Resta Africa		Amèrica Nord		Centre i Sudamèrica		Àsia i Oceania		Total estrangers		Total alum. del nivell		
	Públ	Priv	Públ	Priv	Públ	Priv	Públ	Priv	Públ	Priv	Públ	Priv	Públ	Priv	Públ	Priv	Públ	Priv	Total
E. Infantil	337	225	170	64	1.593	284	434	80	20	32	910	278	188	189	3.652	1.152	118.165	98.228	216.393
E. Primària	784	121	418	102	3.940	311	525	58	46	18	2.293	367	483	152	8.489	1.129	202.851	143.753	346.604
ESO	504	165	327	125	3.473	266	137	40	33	18	2.056	402	484	147	7.014	1.163	142.168	115.150	257.318
TOTAL	1.625	511	915	291	9.006	861	1.096	178	99	68	5.259	1.042	1.155	488	19.155	3.441	463.184	357.131	820.315

Comentari del gràfics Alumnes Estrangers segons la Zona d'Origen, el Nivell Educatiu i la Distribució entre Centres Públics i Privats

1. Procedència d'alumnes estrangers per any acadèmic

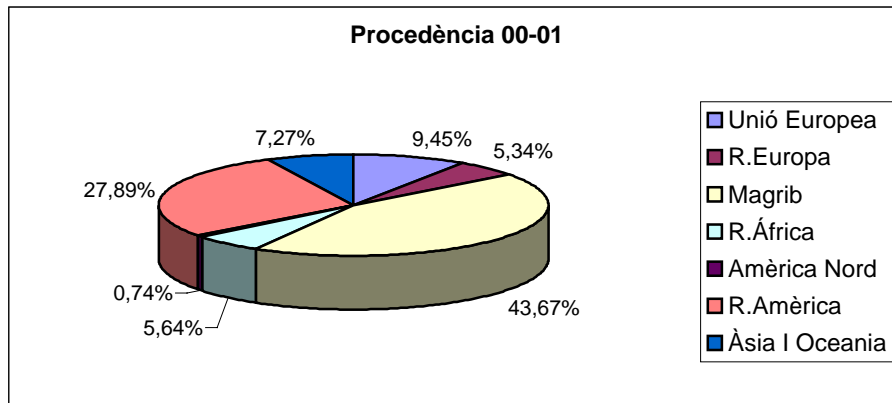


Durant el curs 98-99, el col·lectiu d'alumnes procedents del Magrib representava la meitat del alumnes estrangers, seguit del alumnes procedents de l'Amèrica Central i del sud, a molta més distància, el tercer col·lectiu foren els alumnes procedents de països de la Unió Europea.



Si contemplem la distribució d'alumnes per procedències durant el curs 99-00, novament els alumnes provinents del Magrib són el col·lectiu amb més pes, seguit dels de l'Amèrica Central i del Sud, i un altre cop en tercera posició els alumnes provinents de la Unió Europea.

El canvi significatiu rau en el fet que els pesos de cada un d'aquests col·lectius han variat: mentre que els alumnes provinents del Magrib han perdut 3 punts els han guanyat els provinents de l'Amèrica Central i del Sud, i els provinents de la Unió Europea han augmentat lleugerament els seu pes; les altres procedències s'han mantingut pràcticament iguals.

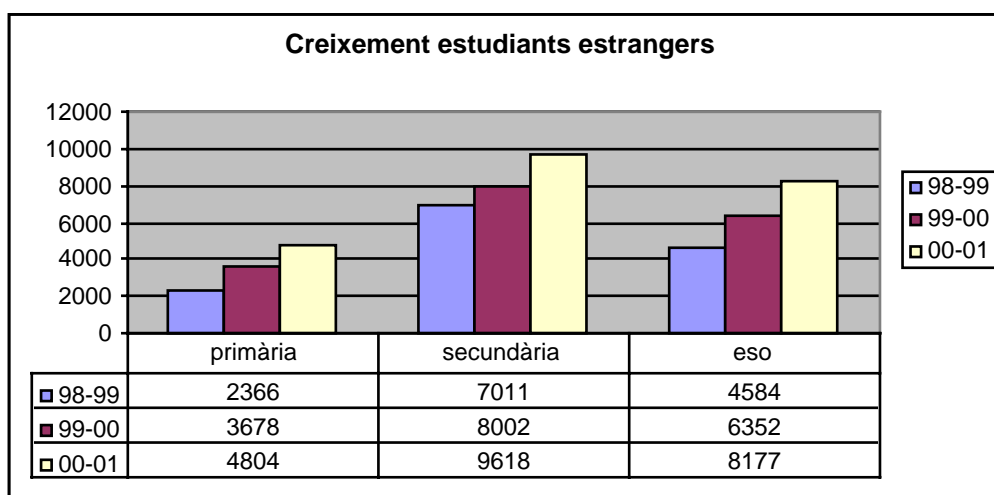


Per finalitzar, durant el curs 00-01 la tendència apuntada anteriorment segueix i s'accentua. Els alumnes del Magrib segueixen sent els que tenen més pes però la seva importància perd posicions que guanyen els alumnes provinents de l'Amèrica Central i del Sud.

SÍNTESI

- El Magrib és la regió de procedència de la major part del alumnes estrangers estudiant a Catalunya, amb diferència.
- En segon terme trobem els alumnes provinents de l'Amèrica Central i del Sud
- En tercer terme hi trobem els alumnes provinents de la unió Europea
- La resta de països tenen posicions molt marginals i es mantenen raonablement estables.
- La tendència és
 - Disminució progressiva del alumnes procedents del Magrib
 - Augment del alumnes provinents de l'Amèrica Central i del Sud.

2. Evolució de l'escolarització dels alumnes estrangers per nivells, sense discriminar per tipus de centres.



D'aquest gràfic ens sembla significatiu apuntar una sèrie de fets:

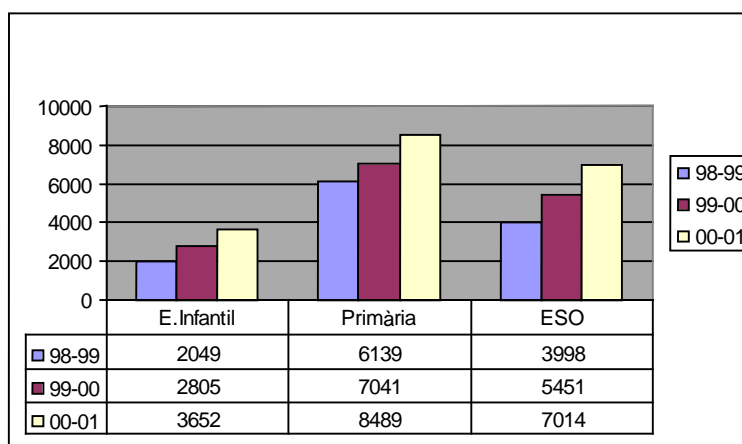
- Es importantíssim ressaltar que les dades procedents del curs escolar 00-01 només arriben fins al mes de febrer (és a dir, la meitat del curs escolar).

Si assumim que la tendència iniciada en aquest curs es manté, els creixements durant el curs 00-01 seran significativament més importants que els mostrats per la gràfica, ja que els alumnes procedents d'immigració de primera generació es poden incorporar a l'escola al llarg de tot el curs escolar (és el que s'anomena incorporació tardana).

- El creixement d'estudiants estrangers d'educació infantil entre els cursos 98-99 i 99-00 es quasi bé d'un 50%, fet que ens ha cridat molt l'atenció. Aquest fet pot obeir a dues causes:
 - Arribada massiva d'immigrants amb criatures petites
 - S'ha disparat la taxa de natalitat entre els immigrants

3. Evolució de l'escolarització dels alumnes estrangers per nivells en centres públics.

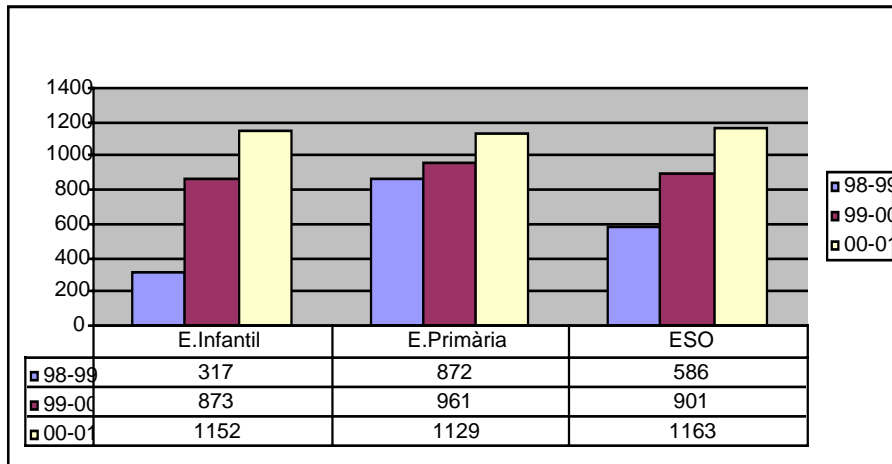
Evolució alumnes estrangers en centres públics



- Els creixements més importants els trobem en alumnes d'educació infantil amb creixements del l'ordre del 40% en els dos cursos. Aquest fet, com hem apuntat anteriorment, pot respondre a dues causes principals: augment de la taxa de natalitat dels immigrants ja establerts a Catalunya o bé arribada de famílies immigrants amb criatures petites. La hipòtesi de l'augment de la taxa de natalitat confirma la instal·lació permanent d'aquesta població i la formació de noves famílies.
- Els creixements en els alumnes de primària es situen al voltant del 20%; aquesta davallada respecte a l'índex de creixement de l'educació infantil ens indica que els alumnes incorporats a l'educació infantil encara no han arribat a primària; per tant, vol dir que són criatures molt petites, cosa que reforça les tesis del punt anterior.
- Si estudiem el creixement dels alumnes d'ESO tornem a tenir creixements molt elevats entorn al 35%. Aquest fet ens indica:
 - Arribada de les famílies dels immigrants establerts a Catalunya

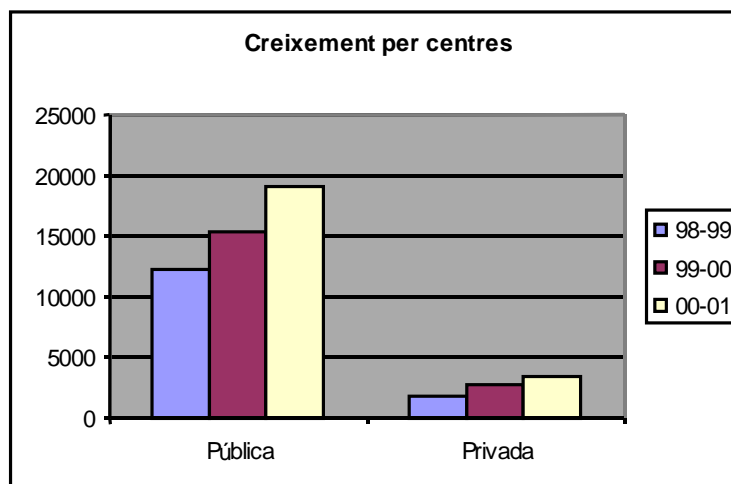
4. Evolució de l'escolarització dels alumnes estrangers per nivells en centres privats.

Evolució alumnes estrangers en centres privats



- Ens crida especialment l'atenció l'espectacular creixement d'alumnes estrangers d'educació infantil entre els cursos 98-99 i 99-00 amb una taxa del 175%. Aquest índex tan elevat es deu al fet que en haver-hi pocs alumnes estrangers en escoles privades petites variacions tenen una gran incidència.
- Ens trobem amb el mateix fenomen que ja hem comentat en el cas de l'escola pública; els alumnes de Primària creixen a un ritme d'un 10%, mentre que els alumnes d'ESO ho fan a un ritme d'un 30% de mitjana.

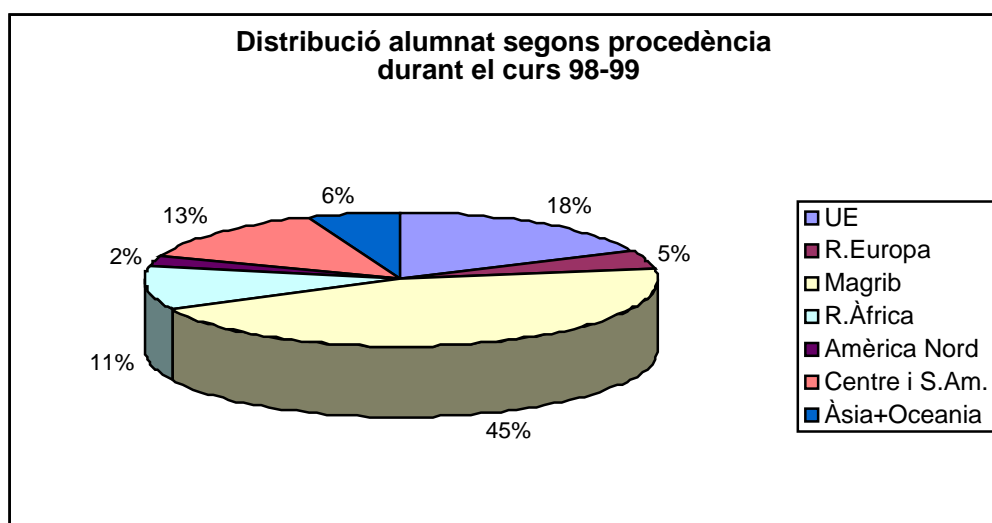
5. Creixement d'estudiants durant els tres anys acadèmics per tipus de centre.



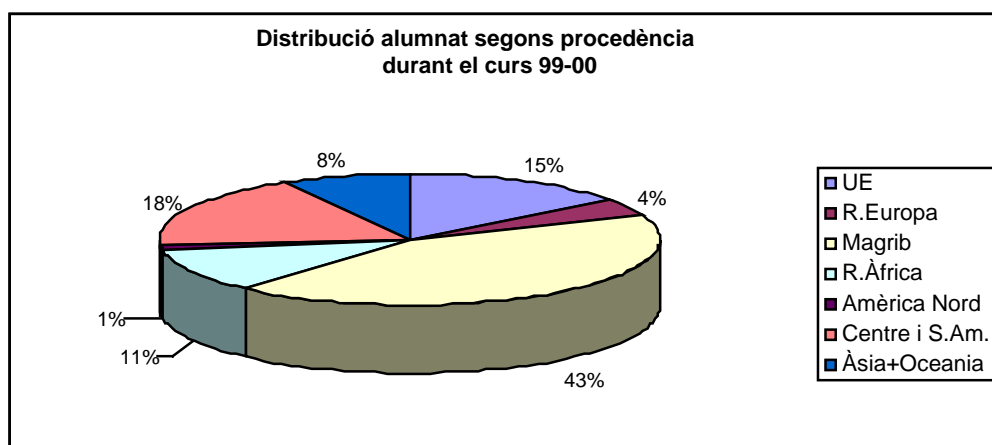
- L'escola pública acull la major part dels estudiants estrangers de Catalunya, i els creixements anuals es situen entorn al 25% per als tres anys acadèmics estudiats.
- L'escola privada té un pes molt més reduït en termes d'acollida d'estudiants de procedència estrangera, però ens sembla rellevant apuntar que durant el curs 98-99 al curs 99-00, el creixement d'alumnes estrangers que han passat per les aules dels centres privats ha augmentat un 50%. Aquesta xifra és significativament més elevada que la dels centres públics, però hem de tenir en compte que donat que els estudiants estrangers en centres privats són molt pocs, elevar la xifra d'un 50% no és complicat.
- La tendència sembla, doncs, un augment dels estudiants estrangers a les aules catalanes tant en centres públics com en centres privats d'un 25% anual, respecte al nombre d'estudiants estrangers l'any anterior.

6. Evolució alumnes estrangers per nivells segons zona de procedència

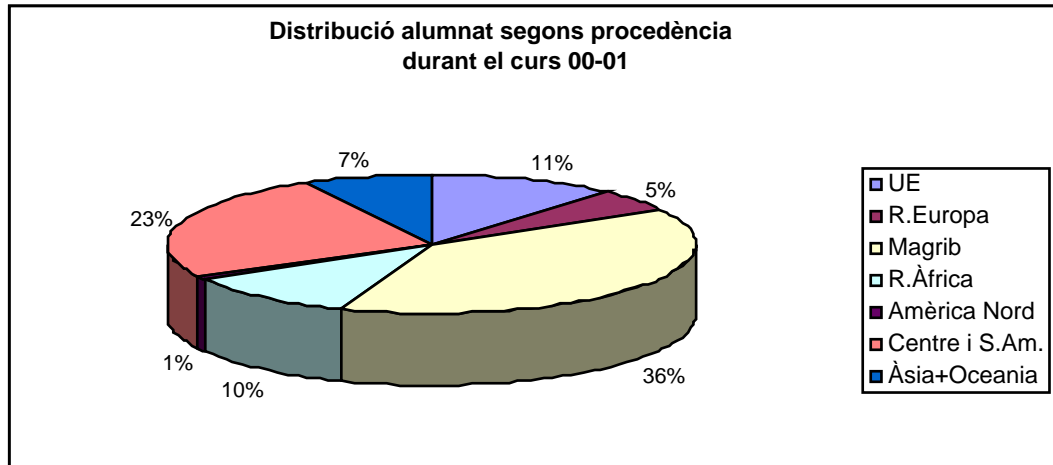
6.1. Infantil



De la totalitat del alumnat d'educació infantil el 45% eren del Magrib, en segona posició hi trobem els provinents de la Unió Europea, amb un 18% i en tercer lloc hi trobem els alumnes de l'Amèrica Central i del Sud. Ens sorprèn el fet que els alumnes de la Unió Europea tinguin més pes que els de l'Amèrica Central i del Sud, com hem vist que passava amb el total alumnat sense discriminar per nivells.



Durant el curs acadèmic 99-00, el pes dels alumnes estrangers era en primer lloc, un altre cop dels alumnes procedents del Magrib, que perden pes i passen d'un 45 a un 43%. Els alumnes de l'Amèrica Central i del Sud passen ara a un segon lloc amb un 18% i en tercer lloc els alumnes provinents de la Unió Europea amb un 15%. Guanyen també terreny els alumnes provinents d'Àsia i Oceania (dos punts, que se situen a un 6%)

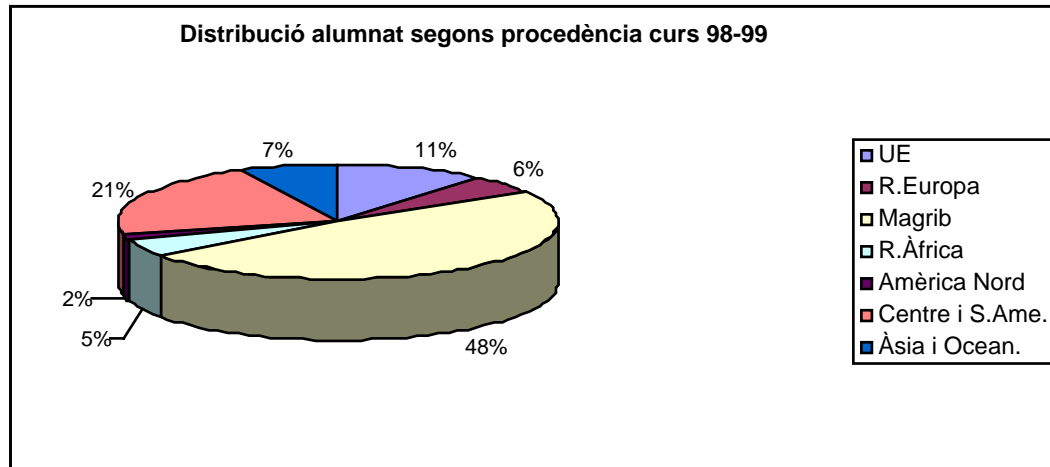


Durant l'últim curs analitzat (2000-2001) els alumnes provinents del Magrib perden una gran part del seu pes, en favor dels alumnes de l'Amèrica Central i del Sud; continuen perdent pes els alumnes procedents de la Unió Europea, i en guanyen els alumnes provinents d'Àsia i Oceania.

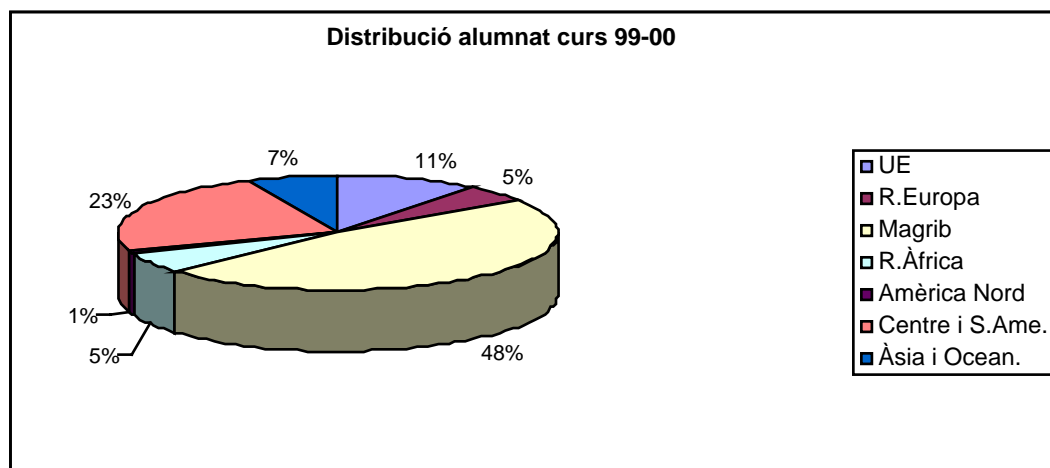
SÍNTESI

Ens ha semblat especialment important explicar la distribució dels alumnes d'infantil perquè en gran part la seva distribució respon a l'augment de la natalitat de la població immigrada. Com a tendència veiem clarament, i amb molta més nitidesa que en l'estudi general de procedències, que:

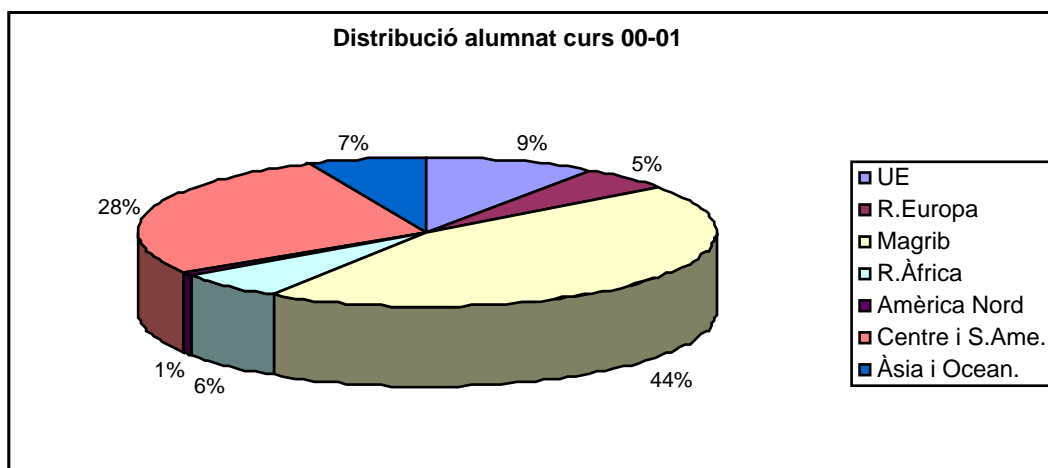
- Augmenten molts els immigrants procedents de l'Amèrica Central i del Sud, alhora que retrocedeixen els alumnes provinents del Magrib.
- Els alumnes amb procedència de la Unió Europea perden pes progressivament; segurament això respon al fet que els immigrants europeus tenen en general menys fills.
- Atenció amb els immigrants d'Àsia i Oceania: el seu pes es cada cop més important.

6.2-Primària

Del total alumnes estrangers matriculats el curs 98-99 que estudien Primària, el col·lectiu amb més pes foren els procedents de Magrib, en segon terme els de l'Amèrica Central i del Sud i en tercer lloc els provinents de la Unió Europea, tendència que no ens sorprèn perquè l'hem vingut observant al llarg de l'anàlisi de les dades.



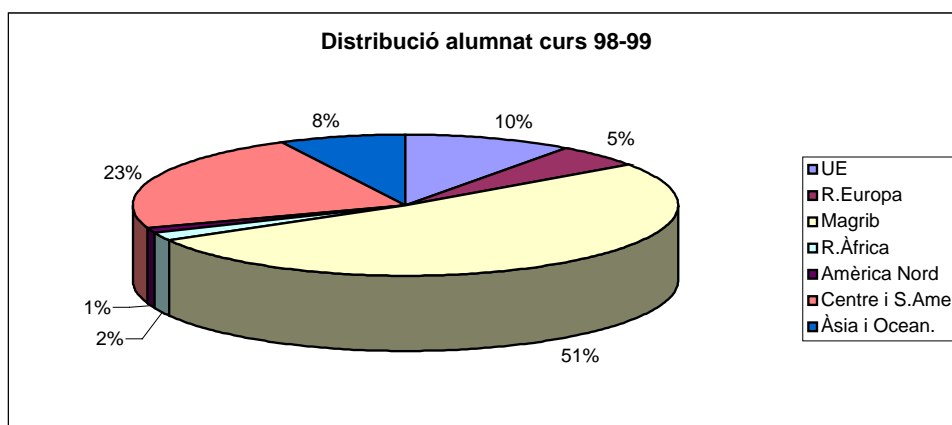
Durant el curs 99-00, les posicions es mantenen igual que el curs anterior, però augmenta el pes dels alumnes de l'Amèrica Central i del Sud en detriment dels alumnes de l'Amèrica del Nord i de la Resta d'Europa, que perden un punt, respectivament.



Per finalitzar durant el curs 00-01, els pesos es mantenen iguals però s'accentua la tendència observada l'any anterior: els alumnes procedents del Magrib perden dos punts i passen a tenir un pes d'un 44%, encara el més important. Els alumnes de l'Amèrica Central i del Sud guanyen pes i passen d'un 23% a un 28%, en detriment dels alumnes de la Unió Europea.

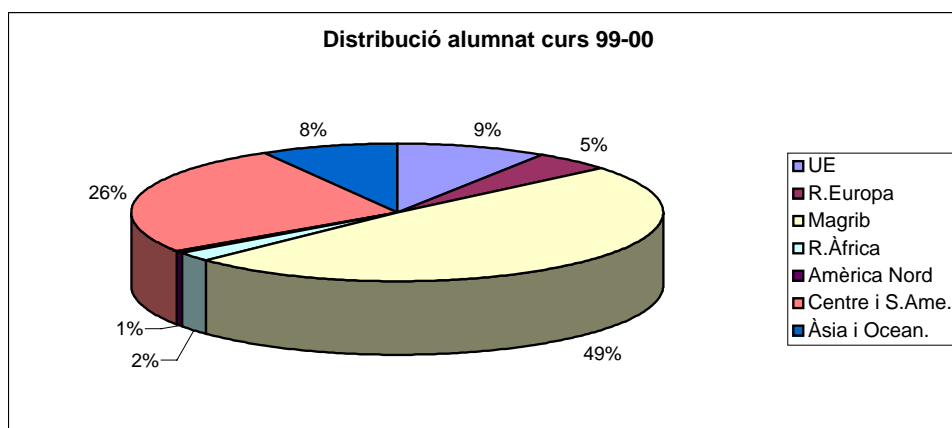
SÍNTESI

- Es confirma la tendència apuntada en els alumnes d'Infantil:
 - Augment progressiu d'alumnes provinents de l'Amèrica Central i del Sud
 - Disminució progressiva dels alumnes provinents de Magrib.
- Respecte a la distribució dels alumnes d'educació Infantil, tot i que la tendència és la mateixa, trobem diferències significatives:
 - El pes del alumnes provinents del resta de Àfrica és significativament més important a educació Infantil que a Primària; aquest fet ens indica que aquests alumnes encara no han arribat a educació Primària, per tant l'augment més significatiu d'aquest alumnes a l'educació infantil respecte a primària ens mostra que probablement, aquests infants han nascut aquí i són la segona generació d'immigrants.

6.3.ESO

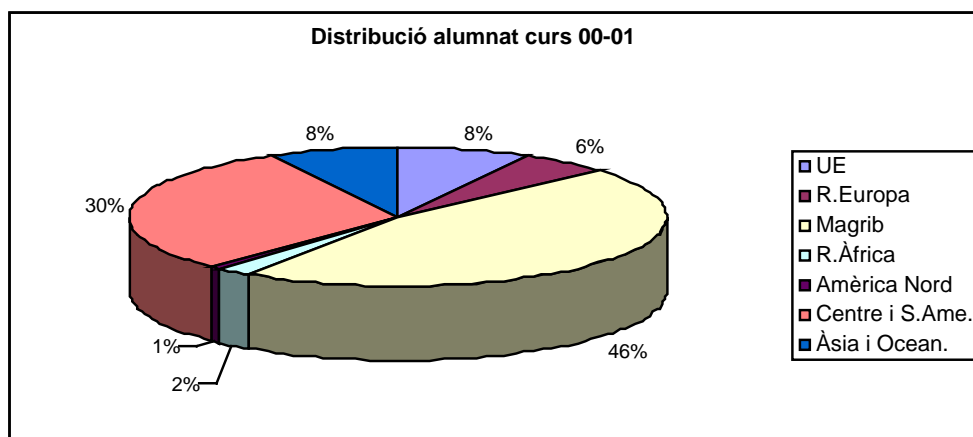
Durant el curs 98-99, la procedència dels alumnes estrangers que feia ESO, era la següent: en primer lloc i amb un 51% magribí, en segon lloc i amb un 23% del pes era de l'Amèrica Central i del Sud, i en tercer lloc era de la Unió Europea.

La distribució de procedències és la mateixa que hem observat en els alumnes d'Infantil i de Primària; però, en aquest cas, els alumnes provinents del resta de l'Àfrica representen un percentatge molt inferior tant sols un 2%.



Durant el curs 99-00, assistim al mateix fenomen que hem vist fins ara:

- Pèrdua de pes dels alumnes provinents del Magrib, però tot i així, mantenen la primera posició amb diferència.
- Augment progressiu del pes del alumnes provinents de Centre i Sud Amèrica, que guanyen tres punts.
- Pèrdua de punts dels alumnes provinents de la Unió Europea.



Apuntem la mateixa tendència molt accentuada en relació a la distribució de la procedència de l'alumnat, els alumnes de l'Amèrica Central i del Sud guanyen 4 punts, passen a tenir un pes del 30% i s'apropen a grans velocitats als alumnes provinents de Magrib, que perden tres punts i se situen amb un 46% del pes. Perden un altre punt els alumnes provinents de la Unió Europea i el guanya els alumnes provinents de la resta d'Europa.

SÍNTESI:

- La tendència observada en relació a la pèrdua creixent d'alumnes procedents del Magrib a l'etapa de l'educació secundària obligatòria, probablement respon a l'abandonament de l'escolaritat d'aquest col·lectiu, bé:
 - Intentar integrar-se al món laboral
 - Pel moviment observat en algunes famílies que, quan els seus fills arriben a l'adolescència, els retornen al país d'origen, per tal que aprenguin i reforcin els seus costums i la seva identitat ètnica, en un clar intent de frenar el procés de aculturalització. El cas de les noies, és més complex, perquè d'alguna manera, se les obliga a complir amb compromisos maritals adquirits pels pares.

- L'augment d'alumnes procedents de l'Amèrica Llatina indica, no solament una presència creixent i cada vegada més important d'aquest col·lectiu, sinó també, un diferencial respecte al valor que es dona a l'educació, probablement fruit d'uns models culturals més propers als nostres.

Conclusions. Temes Emergents a partir de l'estudi estadístic.

A partir de l'estudi estadístic es poden assenyalar algunes tendències:

- En relació a les dades generals d'evolució de la població escolaritzada.
A partir del curs 1989-90 s'inicia la corba que marca la davallada del nombre d'alumnes escolaritzats a l'etapa d'educació infantil. Aquest fenomen és ben conegut i ja ha estat estudiat. S'assenyala com la principal causa de la caiguda d'aquesta població la disminució de l'índex de natalitat. El punt d'inflexió d'aquesta tendència (sempre parlant de l'etapa infantil) se situa al curs 2000-01, a banda d'una tímida recuperació de la natalitat, encara poc significativa. L'autèntic impuls el representa l'arribada de famílies immigrants que indica l'assentament d'aquesta població, que o bé funden noves famílies o es reagrupen familiarment.
- El desigual repartiment territorial de la immigració, mentre es marquen zones d'alta densitat, en d'altres la presència d'immigrants és inapreciable. És interessant el ritme de creixement d'aquesta població, en el període controlat el Gironès és la comarca que presenta un ritme de creixement d'alumnat estranger més elevat. Aquesta incidència pot explicar que tot i haver zones amb percentatges més elevats podem tenir nivells de conflictivitat més baixos. El que determina l'alarma no és tant el percentatge com la percepció del nivell de saturació. Si el creixement és puntualment considerable, es parla d'allau, i el nivell de tolerància es redueix i facilita que es produeixin situacions socials de tensió i conflicte.
- La procedència de la població escolar immigrant: el grup més important, tant a infantil com a primària, és el procedent del Magrib, però s'observa una disminució relativa: entre el curs 1999-2000 al 2000-2001 ha passat de representar el 47'29% de la població infantil a representar el 44'1%. Aquesta variació es correspon a l'efecte de l'augment de la població de Llatinoamèrica, que en el mateix període passa del 21% al 28%. Per tant, caldrà tenir molt present la presència emergent d'aquest col·lectiu.
- En relació a l'escolarització, per grups de procedència, és igualment interessant constatar la disminució, pèrdua, abandonament del alumnat magribí a l'etapa d'Educació Secundària Obligatòria.
Les causes d'aquest comportament podem trobar-les tant en el fracàs escolar d'aquests alumnes, com en la necessitat d'incorporar-se al món laboral per ajudar l'economia familiar, o bé a la cultura del grup de referència que entén que un noi de més de 12 anys és un home que s'ha d'incorporar a la societat adulta i no un nen que ha d'estar escolaritzat. I encara

podem parlar de la pràctica d'algunes famílies que envien als adolescents al país d'origen per tal que no perdin els costums i les tradicions familiars; passat un període indeterminat de temps retornen aquests nois, difícilment tornen a ser escolaritzats o si s'escolaritzen han perdut ja el tren dels aprenentatges.

- El desequilibri entre Centres públics i privats pel que fa a l'escolarització d'alumnes immigrants, aquesta realitat de sobres coneguda, comença a canviar a partir del curs 1998-99 arran de les disposicions administratives que obliguen els centres concertats a l'acollida d'aquesta població, i que es reflecteix en un gens menyspreable augment del 50% de població immigrant entre el curs 1998-99 i el 2000-01, per més que, per molts centres, representen xifres molt petites ens sembla significatiu el canvi de tendència.

POLÍTIQUES D'INTERVENCIÓ

Polítiques d'intervenció

Per tal d'entendre l'enfocament de les diferents intervencions que des de l'Administració Catalana s'han fet per a la integració de la immigració, no solament cal situar la qüestió en el marc de les polítiques de l'Estat Espanyol, sinó també situar-les en relació als models d'integració.

Els estudis de Tapinos estableixen tres models en relació a les polítiques d'integració de la població immigrant: l'assimilacionista, el comunitari i el segregacionista.

- *Model assimilacionista*: El paradigma és França. Es caracteritza per una mínima tolerància a les diferències culturals, que són considerades manifestacions que afecten l'àmbit privat i, com a tals, queden exclosos de la vida pública, i per una gran facilitat pel que fa a l'accés a la nacionalitat.
- *Model comunitari*: El paradigma és el Regne Unit. Es caracteritza per un ample reconeixement de les diferències. D'acord amb els vincles que manté amb les antigues colònies a través de la Commonwealth, vincle que suposa que els habitants de tots els països membres són considerats ciutadans de l'Imperi Britànic. Així, mentre que l'accés a la ciutadania és molt obert, l'accés a la nacionalitat és restringit.
- *Model segregacionista*: El paradigma és Alemanya. Els fets diferencials no solament es reconeixen, sinó que es protegeixen i es fomenten, però l'accés a la nacionalitat està totalment tancat.

En el *cas espanyol*, la política espanyola en matèria d'immigració pren com a referència el model francès pel que fa al reconeixement de les diferències, i el model alemany pel que fa a l'accés a la nacionalitat. Tots dos s'articulen de manera més suau. Però l'orientació política és de caire assimilacionista, en relació a les diferències culturals, i restrictiva pel que fa a l'accés a la nacionalitat.

Catalunya, com a part integrant de l'Estat Espanyol, queda subjecta al marc legal que defineix el govern central, però com a comunitat autònoma amb personalitat pròpia, la seva història i les polítiques d'intervenció de cara a la immigració presenten elements diferencials.

Les anàlisis entorn a la diversitat cultural estableixen dues fonts: la immigració externa i les comunitats culturals dins un estat. En el *cas de Catalunya* conflueixen aquests dos elements: onades migratòries procedents d'altres cultures i el reconeixement de la pròpia diversitat, "el fet diferencial", recollit a la Constitució de 1978. Les polítiques que es desenvolupen encaminades a la integració de les segones generacions d'immigrants es troben fortament influïdes per aquesta circumstància.

Les actuacions, per a la integració dels immigrants, s'han anat modificant amb el pas del temps, coincidint amb l'aparició de nous conceptes i esquemes teòrics, de tal manera que es poden diferenciar tres períodes des de l'any 1970 fins al 2000 que permeten seguir aquesta evolució.

1. La dècada dels anys 70

És en aquest període quan s'inicia el debat entorn a la integració de la immigració procedent de la resta de l'Estat. El contingut fonamental del discurs es troba centrat en el domini de la llengua, considerada com el primer i més important símbol identitari, a la vegada que identifica l'estatus social, i marca la línia divisòria entre NOSALTRES/ els ALTRES. És per això que l'aprenentatge i l'ús del català es considera signe d'integració i de desproletarització.

En conseqüència, les polítiques educatives que es planifiquen tenen com a objectiu l'aprenentatge funcional de la llengua, anomenat *normalització lingüística*, seguint el model d'aprenentatge per immersió.

Per tal d'assolir aquest objectiu es crea el SEDEC, Servei d'Ensenyament del Català, però no serà fins a la dècada dels 80 que realment començarà a ser operatiu en relació a la normalització lingüística de la població. Així, des de la seva creació, arran del Decret de 22 de maig de 1978, el Servei d'Ensenyament del Català ha estat la unitat administrativa que s'ha encarregat d'impulsar l'aprenentatge de la llengua en el sistema educatiu, tal com establia el Reial Decret 2098/1978, de 23 de juny, regulador de la incorporació de la llengua catalana al sistema d'ensenyament de Catalunya.

És interessant recordar que el programa comença a aplicar-se de manera experimental, en zona d'alt percentatge migratori. Concretament a Cornellà de Llobregat, amb el vist-i-plau de les famílies immigrants, que l'entenen com a una oportunitat per als seus fills.

En aquest context, el debat cultural queda en segon terme; són molt poques les referències que es fan a les diferències culturals entre ambdues comunitats, en part perquè no es valoren prou els aspectes diferencials. Implícitament, aquesta proposta reflecteix un model d'acció assimilacionista de clara influència francesa.

2. La dècada dels anys 80

Com ja hem comentat, els anys 80 per a Catalunya suposen l'arribada d'importants contingents migratoris procedents dels països del Tercer Món. Per altra banda, té lloc un fet polític d'especial significació: s'aprova l'Estatut d'Autonomia (1981), que suposa assumir un marc competencial en matèria cultural (Art. 9.4) i educativa (Art. 15) per part de la Generalitat de Catalunya.

Malgrat aquests canvis, les polítiques d'acció respecte a la integració dels nouvinguts continuen amb els mateixos plantejaments iniciats a la dècada anterior, és a dir, la catalanització a través de l'aprenentatge de la llengua. Però la distància entre les cultures és tan manifesta que farà necessària la seva reformulació.

Com a novetat, s'inicia la política de gestió de la diferència cultural amb el disseny i la posada en marxa del Programa d'Educació Compensatòria (1983), d'entrada pensat per al col·lectiu gitano; després es farà extensiu a la immigració no comunitària. El model del programa és el dèficit, a partir del qual es proposen un seguit d'objectius i d'activitats diferenciades, els quals es veuran modificats d'acord amb els canvis de pensament respecte l'atenció a la diversitat.

D'altra banda, en l'àmbit estatal s'aprova la LODE (Ley Orgánica del Derecho a la Educación, 8/1985, de 3 de juliol), que regula el dret a l'educació en el marc constitucional, és a dir, atenent a la nova estructuració de l'Estat en diferents Comunitats Autònomes i reconeixent els fets diferencials. Per tant, entre els seus objectius recull la formació i el respecte a la pluralitat lingüística i cultural, la cooperació i la solidaritat entre els pobles de l'Estat (Art.2), la no discriminació en l'admissió d'alumnes per raons ideològiques, religioses, morals, socials, de raça o de naixement (Art. 20.2). Aquesta llei representa el primer pas important pel reconeixement de la diversitat cultural, referida a la pluralitat cultural dins l'Estat Espanyol, i obre la porta a l'atenció a la diversitat forana.

En aquest context es posa en funcionament el SEDEC, creat a la dècada anterior.

El Servei d'Ensenyament del Català (SEDEC)

L'any 1983 es promulga la Llei 7/1983, de 18 d'abril, de *Normalització Lingüística a Catalunya*. Una llei que en el Títol II, dedicat a l'ensenyament, estableix que "*el català, com a llengua pròpia de Catalunya, ho és també de l'ensenyament en tots els nivells educatius*". En

conseqüència, l'Administració educativa posa en funcionament tot un seguit d'estratègies adreçades a fer realitat aquesta afirmació, moltes de les quals han tingut el Servei d'Ensenyament del Català com a instrument.

Per a aquesta comesa el Servei té encomanades les *funcions* següents:

- la coordinació de l'assessorament en matèria d'ensenyament del català;
- la recerca i proposta de solucions organitzatives i didàctiques per a la confecció de projectes de normalització;
- la valoració dels resultats assolits en els processos de normalització lingüística en l'àmbit escolar;
- la realització d'estudis i d'investigacions sobre l'aprenentatge de la llengua i la cultura catalanes, d'acord amb criteris sociolingüístics;
- la preparació d'estudis, i l'estímul a l'elaboració de recursos didàctics i metodològics per a l'ensenyament en català.

El SEDEC, basant-se en les experiències educatives aplicades al Canadà (al Quebec) i als Estats Units, reconegudes i valorades de manera positiva en els medis psicolingüístics i pedagògics d'arreu, va engegar en aquesta dècada el **Programa d'Immersion Lingüística** com a fórmula necessària per superar una escolarització deficitària que fos capaç d'assolir l'objectiu de la Llei. Les experiències i les teories aportades per J. Cummins (1984), J.A. Fishman (1975), W.E. Lambert (1972)*, entre d'altres, sobre l'adquisició de dues llengües proporcionava una base prou sòlida per oferir una proposta nova i engrescadora per a un gran nombre d'escoles que, fins aleshores, no veien el camí per arribar al bilingüisme dels seus alumnes no catalanoparlants.

La **immersió lingüística** suposa adquirir el domini d'una segona llengua quan es fa servir com a vehicle d'ensenyament. Atès que amb l'impartiment de l'assignatura de català i, encara, amb alguna assignatura en català a partir dels nivells avançats, els alumnes de famílies no catalanoparlants no arriben a dominar el català.

El **Programa d'Immersion Lingüística (PIL)** es basa, doncs, a fer l'ensenyament en la segona llengua d'una manera total i primerenca. Des del SEDEC, el PIL es definia com un projecte d'aprenentatge d'una segona llengua per a alumnes que tenen com a llengua familiar

* Cummins, J. (1984). "Bilingualism and special education issues in assessment and pedagogy". Clevedon Multilingual Matters, cop.

Fishman, J.A. (1975). "Language and Nationalism two integrative essays". Rowley, Mass. Newbury House.

Lambert, W.E. (1972). "Bilingual education of children the St. Lambert". Massachusetts.

una llengua diferent de la del país on viuen i en la qual caldrà fer l'aprenentatge. S'aplica, doncs, a aules l'alumnat de les quals, en un percentatge superior al 70%, és no catalanoparlant.

Les actuacions portades a terme pel SEDEC es dirigeixen a pares i mares, mestres, alumnes i, en general, a tots els qui pertanyen a una institució educativa i les demani, sigui aquesta institució pública o privada. Van ser les escoles públiques les que fan més demandes al SEDEC.

3. La dècada dels anys 90

A la dècada dels 90 es produeix l'esclat del discurs de la diversitat, amb diferents matisos que van des de posicions multiculturalistes fins a tímides propostes encaminades a una acció més propera als plantejaments interculturals, amb tot el que impliquen de principis antiracistes, antisegregadors i igualitaristes, sobre la base dels quals cal potenciar els contactes i el coneixement entre cultures per tal d'afavorir relacions socials positives.

Per altra banda assistim a l'aprovació del nou marc legal que regula l'Ordenació General del Sistema Educatiu Espanyol. El 3 d'Octubre de 1990 s'aprova la LOGSE (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo 1/1990), que en línia amb la LODE rebutja tot tipus de discriminació i promou el respecte vers totes les cultures (Art. 2). Estableix que en l'Educació Primària, l'ensenyament tindrà un caràcter personal i s'adaptarà als diversos ritmes d'aprenentatge de cada nen (Art. 14), mentre que en l'Educació Secundària, l'organització de la docència atindrà a la pluralitat de necessitats, aptituds i interessos de l'alumne (Art. 21). Així mateix, considera que l'atenció als alumnes amb necessitats educatives especials es regirà pels principis de normalització i d'integració escolar (Art. 36.3) i que els centres educatius hauran de comptar amb la deguda organització escolar i realitzar les adaptacions i diversificacions curriculars necessàries (Art. 37.1). Considera la necessitat que en els materials didàctics es supprimeixin tot tipus d'estereotips discriminatoris (Art. 57), així com el fet que les polítiques d'educació compensatòria reforcin l'acció del sistema educatiu, de forma que s'evitin les desigualtats derivades de factors socials, econòmics, culturals, geogràfics, ètnics o d'altre tipus (Art. 63).

En aquest període, a Catalunya, el debat cultural es posa en primer terme, motiu pel qual assistim a l'aparició d'un seguit d'accions i programes entre els quals els més significatius són sense dubte la creació de la Comissió Interdepartamental pel seguiment i coordinació de les accions en matèria d'immigració (1992) i la creació del Consell Assessor de l'Immigrant (1992), entès aquest com a òrgan de consulta i de participació.

Al mateix temps, s'aprova el Pla Interdepartamental d'Immigració (1993), l'objectiu del qual és afavorir la integració des d'una visió interactiva, dinàmica i pluralista, tot proclamant la igualtat de drets i accés als serveis i la participació dels immigrants en la construcció de Catalunya. Aquest Pla suposa la posada en marxa o la continuació de programes elaborats per la Generalitat de Catalunya des de diferents departaments, en els àmbits de l'educació, la cultura i l'habitatge. Al mateix temps, planteja la necessitat de mesures jurídiques d'estrangeria,

congruents amb l'Administració central, abans d'adoptar objectius d'integració social més ambiciosos.

Aquestes línies pragmàtiques representen un salt qualitatiu molt important respecte a les anteriors dècades, ja que s'ha passat d'una política de Normalització Lingüística a una política de Normalització Social d'inspiració, aquesta darrera, igualitarista.

En aquesta línia destaca la definició que del concepte d'**Integració** en fa la Generalitat de Catalunya l'any 1994 és: "*La integració és entesa com un procés específic mitjançant el qual es propugna la participació de l'immigrant en la societat receptora. Sense negar les diferències, és sobre les semblances i els punts en comú que una política d'integració posa l'accent en una política d'igualtat de drets i d'igualtat d'obligacions. Es tracta de donar a cadascú la possibilitat de formar part d'un mateix teixit social, dins del qual els individus s'adhereixen a uns valors comuns. La integració és el resultat d'una voluntat compartida entre els propis immigrants i la societat d'acollida; voluntat fonamentada en la tolerància i el respecte mutu*".

La política d'acció va encaminada a aconseguir la igualtat en els drets i en l'accés als serveis per part dels immigrants, per tal que aquests participin en la construcció de Catalunya. S'introdueix, per tant, el discurs de l'alteritat cultural, alhora que sorgeixen tot un seguit de polítiques de normalització social, les quals contenen encara el perill d'orientar-se només als col·lectius pertanyents a minories culturals i converteixen la diferència cultural en desigualtat social.

En l'àmbit general de les polítiques escolars, l'any 1995 s'aprova per a tot l'Estat, la LOPAG (Llei Orgànica 9/1995 de novembre, de la Participació, l'Avaluació i el Govern dels centres docents) defineix el concepte d'alumnes amb necessitats educatives especials, com aquells que requereixen, en un període de la seva escolarització o al llarg de tota ella, determinats suports i actuacions educatives específiques per patir discapacitats físiques, psíquiques o sensorials, per manifestar trastorns greus de conducta, o per estar en situacions socials o culturals desfavorides. Igualment, manifesta la necessitat de garantir la no discriminació dels alumnes per raons econòmiques o de qualsevol altre tipus, per a l'accés a centres sostinguts amb fons públics que imparteixin diversos nivells educatius (Segona disposició addicional). Finalment, estableix que els centres d'una mateixa zona escolaritzin els alumnes amb necessitats educatives especials en igual proporció, mantenint una distribució d'aquests alumnes que respon a una idea integradora (Segona disposició addicional). D'aquesta manera és com apareixen en les següents resolucions i decrets el concepte i les funcions de les comissions i subcomissions d'escolarització, així com la delimitació de les àrees territorials en

aquelles zones amb un elevat nombre d'alumnes amb necessitats educatives derivades de situacions socials o culturals desfavorides.

L'any 1996 apareix el document "Educació Intercultural", del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, una publicació que es va distribuir a tots els centres educatius amb l'objectiu d'aportar elements de reflexió al voltant del desplegament de l'educació intercultural als centres. La idea de fons és que l'educació intercultural és la resposta pedagògica a l'exigència de preparar persones capaces de desenvolupar-se en una societat pràcticament multicultural i idealment democràtico-pluralista. Així mateix, s'introdueix una idea important: l'educació intercultural està pensada per a tot l'alumnat i per a tot el centre educatiu, no solament es dirigeix als alumnes minoritaris culturalment diferents. D'aquesta manera s'inicia la concepció que el tractament de la diversitat cultural, les polítiques d'actuació respecte a aquest tema, són cosa de tots i cadascun dels membres de la societat i no només s'han de dirigir a la "compensació de les desigualtats" (*Orientacions per al desplegament del currículum. Educació Intercultural. 1996. pàg. 15*).

Igualment, al llarg d'aquesta dècada es reformula el Programa d'Educació Compensatòria, ara etiquetat d'Intercultural, en redefinir el concepte "d'Infants amb Necessitats Educatives Especials", així com la pròpia actuació, tot ampliant-la a una nova categoria d'alumnes: els que no dominen l'idioma (català) i/o els que es troben en risc de marginació social. Tanmateix, però, continua sent aquest un programa diferencialista, amb l'afegit que correm el risc del contagi simbòlic: diversitat cultural = marginació social = dèficit escolar. Tal com diu D. Juliano (1998), a l'escola "se entra pobre (carència social) i se sale tonto (carència intel·lectual)". És a dir, existeix ara la possibilitat que es passi de la injustícia social a l'acceptació de la limitació personal, de manera que el fracàs escolar legítimi la desigualtat social, transformada aquesta en dèficit individual.

Destaquem, en aquest sentit, les característiques dels tres serveis o programes més rellevants pel que fa a l'atenció a la diversitat en la dècada dels anys 90.

El Programa d'Educació Compensatòria

La *Llei Orgànica 1/1990, de 3 d'octubre, d'Ordenació General del Sistema Educatiu (LOGSE)* dedica el seu Títol V a la compensació de les desigualtats en l'Educació, i assigna als poders públics l'obligació de desenvolupar accions de caràcter compensatori en relació amb les persones i grups socials que es trobin en situacions desfavorides, a causa de factors socials, econòmics, culturals, geogràfics, ètnics o d'altre tipus.

S'entén per **compensació educativa** el repte social que s'orienta a situar l'alumnat en situació de desavantatge social i cultural en uns nivells adequats de desenvolupament personal que els permeti el trencament necessari amb la marginació per al seu futur desenvolupament laboral i social. Per tant, el model educatiu compensador ha d'ésser integrador, i ha d'evitar l'excessiva concentració de l'alumnat amb necessitats educatives de compensació.

Segons el Decret 155/1994, de 28 de juny, pel qual es regulen els serveis educatius del Departament d'Ensenyament, el Programa de Compensatòria és aquell que destina recursos específics, materials i humans a garantir l'accés i la promoció en el sistema educatiu de l'alumnat en situació de desavantatge social.

El Programa va adreçat a nens i joves de sectors socials desafavorits o de minories ètniques o culturals que presenten: desfasament escolar significatiu, dificultats d'inserció educativa i necessitats de suport derivades de la seva incorporació tardana al sistema educatiu.

Entre els *objectius* del Programa d'Educació Compensatòria trobem:

- Promoure la igualtat d'oportunitats en educació a tots els nens, joves i adults;
- Facilitar la incorporació i integració social i educativa de tot l'alumnat, contrarestant els processos d'exclusió social i cultural, desenvolupant actituds de comunicació i de respecte mutu entre tots els alumnes independentment del seu origen cultural, lingüístic i ètnic;
- Potenciar els aspectes d'enriquiment que aporten les diferents cultures, desenvolupant aquells relacionats amb el manteniment i difusió de la llengua i cultura pròpia dels grups minoritaris;
- Fomentar la participació dels diferents sectors de la comunitat educativa i de la resta dels estaments socials per fer efectiu l'accés a l'educació i a la societat en igualtat d'oportunitats i per facilitar la incorporació de les famílies provinents d'altres cultures o amb especials dificultats d'integració social;
- Impulsar la coordinació i la col·laboració amb altres administracions, institucions, associacions i organitzacions sense finalitat de lucre, per la convergència i el desenvolupament de les accions de compensació social i educativa dirigides als col·lectius en situació de desavantatge.

Els *models organitzatius* en els quals es fonamenta l'actuació del Programa de Compensatòria es caracteritzen per la seva flexibilitat i per l'adaptació a l'alumnat amb necessitats de compensació educativa. Així, trobem:

- Suport en grups ordinaris: El suport educatiu es realitza sempre que és possible en grups ordinaris, preferentment per reforçar els aprenentatges instrumentals bàsics en les àrees de Llengua Catalana i Literatura i de Matemàtiques. Reben aquesta modalitat de suport els alumnes en situació de desavantatge social que presenten dos anys de desfasament curricular i un bon nivell d'integració escolar, així com l'alumnat immigrant amb dificultats derivades únicament del desconeixement del català.
- Grups de suport: Per desenvolupar activitats específiques relacionades amb l'adquisició o reforç dels aprenentatges instrumentals bàsics, es formen grups de suport, fora de l'aula de referència, durant una part de l'horari escolar. El nombre d'alumnes atesos en els grups de suport no ha de ser superior a vuit, i la seva composició és revisada periòdicament.

En Educació Secundària, a més dels models esmentats anteriorment, existeixen altres models: Grups específics de compensació educativa i Aules de compensació educativa.

- Grups específics de compensació educativa: Excepcionalment els centres poden establir Grups específics de compensació educativa per a l'alumnat menor de setze anys. Per a l'organització d'aquests grups és prescriptiu l'informe favorable del Servei d'Inspecció Educativa i l'autorització de la Direcció de l'Àrea Territorial corresponent. La finalitat és prevenir l'abandonament prematur del sistema educatiu i afavorir la integració al centre.
- Aules de compensació educativa: L'alumnat d'aquestes aules és aquell que està en el segon cicle d'Educació Secundària Obligatoria i que a més d'acumular desfasament curricular significatiu en la majoria de les àrees, valora negativament el marc escolar i presenta serioses dificultats d'adaptació o ha seguit un procés d'escolarització tardana o molt irregular, que fa molt difícil la seva incorporació i promoció a l'etapa. Aquestes aules de compensació educativa constitueixen una mesura organitzativa extraordinària de promoció educativa, amb l'objectiu de garantir l'atenció educativa i afavorir la integració escolar de l'alumnat.

Per altra banda, trobem el que s'anomenen *Actuacions de Compensació Externa*, les quals s'orienten prioritàriament a la realització d'activitats complementàries en horari no lectiu, dirigides a l'enriquiment de l'oferta educativa de l'alumnat amb necessitats de compensació educativa. Així, es realitzen activitats complementàries i extraescolars dirigides a afavorir la inserció de l'alumnat amb necessitats de compensació educativa. Entre aquestes activitats es poden incloure aules obertes per a la realització de programes de suport a tasques escolars,

tallers de jocs, tallers d'animació a la lectura, tallers de teatre, activitats plàstiques i activitats esportives. Aquestes actuacions de compensació externa es desenvolupen en col·laboració amb associacions de mares i pares d'alumnes i amb entitats socials de l'entorn, mitjançant programes de compensació externa desenvolupats per centres públics, finançament d'Aules Obertes de Biblioteca, Música i Dansa, Teatre i Esport, subvencions a entitats privades sense finalitat de lucre.

El Projecte Anselm Turmeda

Aquest Projecte recull el conjunt d'actuacions del SEDEC, adreçades als alumnes d'incorporació tardana, tant de Primària com de Secundària. Aquest projecte apareix el curs 1996-1997 davant la nova realitat social i cultural de Catalunya: la presència creixent d'alumnes que s'incorporen tardanament (a partir del cicle mitjà d'Educació Primària) al sistema educatiu procedents, majoritàriament, de fora de l'Estat, i amb desconeixement de la llengua d'aprenentatge.

Va començar arran d'una experiència pilot realitzada a Osona i les actuacions s'han anat diversificant amb el temps.

L'*objectiu* d'aquest Projecte és el de proporcionar als centres docents un suport específic en relació amb la incorporació tardana (IT) d'alumnes al sistema educatiu de Catalunya per mitjà de tallers i cursos, a fi d'oferir-los una aproximació a les formes de vida escolar del país que els acull i d'introduir-los al coneixement de la llengua pròpia de l'ensenyament, accelerant-ne la comprensió oral i la competència comunicativa bàsica.

Per tal d'aconseguir aquests objectius, les *actuacions* portades a terme són:

- **A Primària** es realitzen els *Tallers de Llengua*. Es tracta d'espais temporals prefixats i d'un nombre d'hores setmanals variables, que es realitzen al llarg del curs per atendre un grup nombrós d'alumnes d'incorporació tardana d'un mateix centre. El seu objectiu és proporcionar als alumnes nouvinguts una escolarització específica per facilitar l'adaptació escolar i l'aprenentatge lingüístic de manera intensiva, mitjançant activitats de llengua en espais temporals concrets, a fi d'accelerar la comprensió oral, la competència comunicativa bàsica i l'adquisició d'hàbits que la vida escolar demana.
- **A Secundària** és on actualment té més incidència el Projecte, donat que amb el nou sistema educatiu s'avança l'inici de l'educació secundària als dotze anys i s'estén l'ensenyament

obligatori fins als setze, incrementant-se per aquest motiu el nombre d'alumnes d'incorporació tardana en aquesta etapa.

Així, en aquesta etapa també s'organitzen els ja esmentats *Tallers de Llengua*. L'atenció d'aquests Tallers es disposa a partir de la informació de les necessitats dels centres recollida per la Inspecció d'ensenyament i pel mateix SEDEC i, alhora, en funció de la disponibilitat del centre a participar en el Projecte Turmeda i a complir les condicions establertes.

El principal objectiu del projecte és:

*Establir un pont intercultural que permeti als nois i noies provinents d'altres cultures conèixer i integrar la cultura de casa nostra perquè aquest coneixement enriqueixi la seva competència comunicativa, afavorint així la relació amb el nou mitjà cultural i estimulant la comprensió oral de la llengua.

- Una altra de les actuacions portades a terme dins aquest projecte són els *cursos intensius* de 70 hores que des del curs 1995-1996 es realitzen al setembre, abans que els alumnes s'incorporin al curs escolar.
- Dins el marc d'aquest projecte, el SEDEC proporciona als centres que ho necessiten, *auxiliars de conversa i especialistes de català* per donar suport als mestres en l'ensenyament del català als alumnes d'incorporació tardana amb unes hores de reforç per a aquests alumnes.
- Potser el fet més destacat és que des del curs 1998-1999, s'han iniciat els ***Tallers d'Adaptació Escolar i Aprenentatges Instrumentals Bàsics (TAE)***. Són tallers d'escolarització pràcticament completa dels alumnes acabats d'arribar, els quals, abans d'incorporar-se al grup classe del seu institut, quedaran escolaritzats en aquest taller durant un període de temps que oscil·la entre els sis i els nou mesos.
Aquests TAE s'ubiquen en un centre concret i hi van alumnes acabats d'arribar de tots els centres de la mateixa població. Se n'encarreguen dos professors que, a més de l'ensenyament de la llengua, introdueixen els coneixements bàsics d'altres matèries instrumentals del currículum, com ara les matemàtiques, les ciències socials i les ciències naturals, per tal d'atendre transitòriament les seves mancances d'escolarització i d'aprenentatges bàsics.

El nombre d'alumnes d'aquests tallers és de 22 com a màxim.

Els *objectius* que es persegueixen amb aquest recurs, tal com es recullen en la publicació *Servei d'Ensenyament del Català (2000)*, són:

- *proporcionar la competència lingüística, comprensió i producció, corresponent al nivell bàsic de la llengua pròpia de l'ensenyament;
- *introduir els aprenentatges de lògica matemàtica i de coneixement del medi social i natural;
- *educar els hàbits escolars corresponents a les formes de vida del sistema educatiu;
- *ajudar aquest alumnat a conèixer les formes de vida catalana, així com a identificar en la nostra realitat els components (lingüístics, culturals i històrics) procedents del seu àmbit cultural.

Existeixen dues *modalitats* de TAE: Tallers d'agrupament d'alumnes d'un mateix centre, **TAE C**, i Tallers d'agrupament d'alumnes de centres diversos, **TAE D**.

*Els **TAE C** es fan en centres amb un col·lectiu nombrós d'alumnes d'IT que no poden ser atesos amb els recursos del propi centre. Són, a tots els efectes, un recurs extraordinari per atendre les necessitats educatives específiques d'aquest alumnat. Per aquest motiu, els centres que en disposin han de preveure que: estiguin harmonitzats amb la resta de solucions que el centre hagi previst per atendre l'alumnat d'IT, amb la finalitat d'accelerar la integració de l'alumne en la vida escolar ordinària; s'afavoreixi la relació dels alumnes del TAE amb el seu grup de referència i, amb aquesta finalitat es procurarà que s'incorporin al grup ordinari al qual estan adscrits per realitzar algunes activitats o alguna àrea; en l'atenció educativa als alumnes del TAE hi intervinguin, a més del professorat nomenat específicament, altres professors del centre, com en qualsevol altra mesura d'atenció a la diversitat.

*Els **TAE D** són unitats externes al centre que recullen alumnat d'IT de la mateixa zona que no pot ser atès en el centre en què està matriculat. Els alumnes participants als TAE D es matriculen a l'IES que els correspongui i són derivats al TAE més adient, prèvia sol·licitud de la direcció del centre, per resolució del delegat/da territorial corresponent. Tot i estar matriculats en un IES concret i mantenir-hi la matrícula, assisteixen des del primer dia de curs al TAE i el seu centre serà, transitòriament, aquell en el qual estigui ubicat el taller.

Veiem, doncs, com les diverses actuacions del SEDEC es poden caracteritzar per la seva quantitat i varietat, totes en la línia de la Normalització Lingüística.

Equips d'Atenció Psicopedagògica (EAPs)

Els EAPs van néixer en la dècada dels 80, coincidint amb el període de transició democràtica, com a Equips Psicopedagògics Municipals, és a dir, depenents de l'Ajuntament. Actualment, però, tots els EAPs pertanyen a la xarxa de Serveis Educatius del Departament d'Ensenyament i les seves funcions s'han anat modificant progressivament, tot quedant concretades dins el marc escolar. En aquest sentit, si en un principi s'assessorava i es feia teràpia, actualment la part de teràpia correspon al psicòleg clínic i no a l'EAP.

Segons el Decret 155/1994, de 28 de juny, pel qual es regulen els serveis educatius del Departament d'Ensenyament, els Equips d'Assessorament i Orientació Psicopedagògica (EAP) són serveis educatius de composició multidisciplinar que, en un àmbit territorial definit, donen suport psicopedagògic als centres docents. La seva intervenció s'adreça als òrgans directius i de coordinació dels centres, al professorat, a l'alumnat i a les famílies, per tal de col·laborar a oferir la resposta educativa més adequada, especialment per als alumnes amb disminucions i per als que presenten més dificultats en el procés d'aprenentatge.

Per tota Catalunya hi ha 442 professionals, 406 dels quals són funcionaris docents d'ensenyament secundari de l'especialitat de Psicologia i Pedagogia i 36 són funcionaris del cos de diplomats de l'Administració de la Generalitat. Aquests professionals treballen com a equips multidisciplinars en el seu àmbit territorial en l'avaluació, el seguiment i l'orientació de l'alumnat, sobretot per a aquell amb necessitats educatives especials i en l'assessorament al professorat dels centres docents.

Les *funcions* dels EAP es concreten en tres àmbits:

➤ **Atenció a l'alumnat i a les seves famílies**

Les accions que es porten a terme són:

- Avaluació de l'alumnat amb necessitats educatives especials;
- Realització de dictàmens d'escolarització i d'informes tècnics per a l'alumnat d'incorporació tardana i informe per a l'alumnat amb necessitats educatives especials derivades d'una situació social o cultural desfavorida;
- Participació en el procés d'orientació personal, acadèmica i vocacional de l'alumnat; Informació i orientació a les famílies per qüestions relacionades amb els seus fills o filles;
- Informació als centres i a les famílies dels recursos a l'abast en l'àmbit educatiu sanitari i social i, quan sigui necessari, col·laborar en la sol·licitud i tramitació de beques i ajuts per a l'alumnat.

➤ **Atenció als centres docents d'Educació Infantil, Primària, Secundària i Educació Especial**

Dins d'aquest àmbit es considerarà prioritària la franja compresa entre els 3 anys i els 16 anys. Aquesta intervenció es concreta en les actuacions següents:

- Col·laboració en el procés de transició de l'alumnat d'Educació Primària a l'Educació Secundària obligatòria;
- Assessorament psicopedagògic per a casos concrets, ja sigui relacionat amb un cas individual o per una qüestió viscuda al centre (aula, nivell, cicle, UAC, UEE, etc.);
- Col·laboració en el disseny del pla d'acció tutorial dels centres, tant pel que fa a activitats adreçades al grup com si afecten l'alumne individualment;
- Col·laboració amb el personal de suport dels centres docents de primària, de secundària i d'educació especial;
- Assessorament als docents en la planificació i l'aplicació de les mesures d'atenció a la diversitat de l'alumnat als centres;
- Potenciar la coordinació dels CEIP i els IES del sector per garantir la coherència curricular entre les etapes d'educació primària i secundària obligatòria;
- Col·laboració amb els centres en programes específics i en programes adreçats a l'alumnat amb problemes d'absentisme o abandó escolar i a les famílies;
- Col·laboració amb l'equip directiu del centre docent en la planificació i el disseny de la presentació de l'oferta educativa que, com a centre, planteja als pares, mares o tutors i als futurs alumnes en el moment de la preinscripció.

➤ **Col·laboració amb altres serveis**

La intervenció es concreta en les actuacions següents:

- Col·laboració amb altres serveis o programes educatius com ara els centres de recursos educatius per a deficients auditius i el Programa de Compensatòria;
- Coordinació de grups de treball amb els mestres i professors del sector per establir criteris d'intervenció per a les actuacions específiques que s'adrecin a l'alumnat amb més dificultats per aprendre i amb necessitats educatives especials;
- Col·laboració amb altres institucions, amb els serveis socials i sanitaris, i amb altres equips especialitzats d'atenció a la infància i a l'adolescència, etc., per tal d'oferir atenció coordinada, orientació i suport als alumnes i a les famílies que ho necessitin;
- Detecció de necessitats i aportació de suggeriments i propostes per a la planificació d'aquestes necessitats al sector.

4. L'any 2000

Actualment vivim una època d'impuls d'accions més globals, en la línia de la interculturalitat. En aquest sentit, l'octubre de 2001 apareix el nou Pla Interdepartamental d'Immigració 2001-2004, el qual en matèria d'ensenyament inclou programes d'aprenentatge adreçats a l'alumnat immigrant sobre la llengua i cultura àrabs; materials per a l'acollida a l'escola de l'alumnat nouvingut; material sobre educació intercultural; el llibre "Polítiques d'educació intercultural a Europa"; cursos de formació de mestres i el Projecte Anselm Turmeda del SEDEC.

D'aquesta manera, els objectius del Departament d'Ensenyament respecte l'escolarització de l'alumnat estranger passen a ser els de promoure un seguit d'accions que els facilitin les màximes possibilitats educatives, per tal que aquests puguin participar activament en la societat on s'incorporen, tot lluitant contra qualsevol tipus d'exclusió social i marginació i fomentant l'autoestima de tot l'alumnat.

En aquest mateix document es manifesta que "Catalunya ha d'apostar per un model d'integració que aconsegueixi el màxim equilibri entre el respecte a la diversitat, per un cantó, i la consciència de pertànyer a una sola comunitat, per un altre cantó." Més enllà, considera que "Per integrar a la societat els qui han arribat d'altres orígens, cal una defensa de la pluralitat cultural i una actitud de respecte. Cal col·locar-nos en una lògica i uns processos d'identitat múltiples i gestionar-los en l'horitzó de la defensa de la identitat nacional pròpia".

Així mateix, fa referència al fet que "En els propers anys caldrà que les polítiques públiques i el treball de la societat civil, en definitiva l'actitud de tots els ciutadans, s'orientin cap a l'objectiu que els ciutadans estrangers entenguin i acceptin que Catalunya forma part de l'Estat espanyol però que constitueix una nació amb tots els trets d'identitat que li són propis".

Finalment, s'estableix que "Això comportarà pels immigrants, un procés d'adaptació, sense menystenir el seu propi origen i la seva pròpia identitat. I no hi haurà una bona adaptació que menii a la convivència i al respecte mutu si els ciutadans catalans no fan un esforç d'acollida i, al seu torn, els immigrants no intenten situar-se a la terra que els acull".

Igualment, trobem el material editat pel Departament d'Ensenyament com a guia per a l'elaboració del Pla d'Acollida, l'objectiu del qual és la creació d'entorns escolars positius per a l'acollida dels nouvinguts. Aquest document pretén oferir una ajuda a tots els membres de la

comunitat educativa, ja que procura una coherència d'acció del centre, mobilitza els recursos materials, els organitzatius i els humans.

Malgrat tot, accions com preparar l'acollida dels alumnes nouvinguts als centres educatius, la concreció de les tasques del Programa d'Educació Compensatòria, el Servei d'Ensenyament del Català (SEDEC) i els Equips d'Assessorament Psicopedagògic (EAPs) mostren, però, una gran tendència a dirigir la seva actuació als alumnes pertanyents a minories culturals, així com a l'aprenentatge del català, en la línia de la Normalització Lingüística esmentada anteriorment.

Respecte a aquests serveis i programes, cal considerar que el curs 2000-2001 van funcionar 29 TAE repartits per centres de tota la geografia catalana, 90 mestres oferiren els serveis des de la perspectiva del Programa d'Educació Compensatòria a aquells alumnes que el van requerir i 79 EAPs intervingueren directament, i de forma periòdica, en els centres docents de l'àmbit territorial propi del Departament d'Ensenyament.

Conclusions. Temes emergents

Del recorregut per les polítiques d'intervenció en relació a la diversitat cultural que s'han desenvolupat a Catalunya des de la dècada dels anys 1970, tres temes tenen especial rellevància:

- El valor de la llengua, no solament com a instrument de comunicació, sinó com a símbol identitari, de tal manera que aprendre i saber parlar català serà considerada la mesura de la capacitat i la voluntat d'integració del nouvingut.
- L'evolució de les polítiques d'intervenció, que prioritzen l'aprenentatge de la llengua i es desenvolupen en relació al SEDEC, des del primer model, totalment diferencialista, basat en el dèficit i adreçat exclusivament al foraster, que trobem en la primera formulació del Programa d'Educació Compensatòria, fins a un model molt proper a la interculturalitat, adreçat no solament al que ve de fora sinó a tota la població escolar, present en el document *Educació Intercultural* (1996), en la reformulació del Programa d'Educació Compensatòria i, especialment, en la guia per a l'elaboració del Pla d'Acollida (2001). Tots aquests materials apunten a una línia interessant, malgrat que ara per ara encara estem davant un model feble que caldria consolidar.
- La inclusió en la categoria de Necessitats Educatives Especials dels nouvinguts, donada la història que a casa nostra té el terme, utilitzat per a categoritzar els alumnes amb algun tipus d'alteració i que presenten diferents nivells de dificultat de cara als aprenentatges. Amb l'ús del mateix terme aplicat a dues categories d'alumnes tan diferenciades correm el risc que l'etiqueta els condemni d'entrada, i s'indueixi una imatge negativa associada a problemes d'aprenentatge, de manera que es generi un baix nivell d'expectatives, a més de donar-li una visibilitat de dubtosa utilitat.