

Propi



Educació intercultural en el lleure

El cas d'Escoltes Catalans



EQUIP DE RECERCA: Oriol Barranco, Joan Font i Antoni Verger

Fundació Jaume Bofill, Fundació Josep Carol, DEMA. Maig de 2003

Agraïments

L'estudi que tot seguit presentem ha estat possible gràcies a la col·laboració de moltes persones sense les quals el projecte no hagués arribat a bon port. En primer lloc, voldríem agrair la col·laboració a tots els membres dels agrupaments que ens han ofert part del seu temps en la realització del treball de camp. Veritablement, sense la bona disponibilitat que se'ns ha ofert no haguéssim pogut realitzar ni les entrevistes, ni les observacions, ni els grups de discussió. En aquests sentit, especials agraïments a la gent dels agrupaments Garrofer, Ballester, Quico Sabaté (antic Abat Escarré) i Mintaka per permetre'ns observar el seu treball quotidià en els seus respectius campaments d'estiu. Volem ressaltar la bona rebuda i l'hospitalitat que hem rebut en la realització de les observacions en els campaments, d'entre els quals, a més, en els dos últims que hem anomenat hi vam estar tres dies i dos nits en cadascun. En aquests se'ns donà lloc per dormir, se'ns oferí la possibilitat de compartir els àpats, i es suportà la nostra presència en el treball quotidià de tal manera que gairebé aconseguiren no fer-nos sentir intrusos. No agraïm menys a la resta d'agrupaments que han col·laborat amb nosaltres i a totes les persones entrevistades (podeu veure la llista a l'annex), així com a tots aquells que ens han ofert col·laboració malgrat no n'haguem fet ús.

Hem de fer extensius aquests agraïments a tot Escoltes Catalans en general, per la seva bona predisposició a ajudar-nos i col·laborar amb nosaltres en tot allò que hem requerit. Se'ns ha permès remenar entre documentació, se'ns han deixat espais de la Seu Central de l'associació per als grups de discussió i se'ns ha atès pacientment per oferir-nos tota la informació que hem necessitat. Hem d'agrair la informació i els coneixement privilegiats que sobre l'associació ens han donat persones com l'Eva Andreu (tècnica de l'associació), en Josep Maria Rodés (cap pedagògic fins a l'última assemblea del passat Novembre del 2002), l'Anna Sebastià (responsable de suport pedagògic) i en Pere Ribas (gerent). Persones que ens han ofert la seva col·laboració en diverses ocasions i per diversos motius: reunions informals, grups de discussió, localització de material, etc. Agrair igualment el suport i ànims que ens donà la Neus Julià (secretària de l'associació) quan el projecte encara no estava ni aprovat.

Imprescindible ha estat l'encoratjament i la col·laboració que ens ha donat la Fundació Josep Carol, amb la qual DEMA ha presentat conjuntament aquest projecte. Sense l'encoratjament inicial de persones com en David Pérez i en Ricard Alonso aquest projecte no s'hagués començat mai. Al Ricard Alonso (director de l'escola FORCA, membre de l'Equip de Cooperació i antic cap pedagògic), reconèixer l'especial ajuda i consells que ens ha donat en tot moment, tant en temes tècnics com en comentaris de contingut.

Gràcies també al Miquel Àngel Essomba per la recomanació de bibliografia i d'adreces electròniques que ens donà; a la Fundació Jaume Bofill per confiar en nosaltres i pel finançament del projecte sense el qual no hagués estat materialment possible la realització de la recerca. No ens oblidem de la Laia Bragulat que ens acompanyà en les nostres visites de l'estiu als campaments dels Pirineus conduint el cotxe i donant-nos el seu suport. I, finalment, gràcies igualment a totes les persones que ens han ofert ajuda i ens han suportat durant aquest any llarg que ha durat el projecte.

INDEX:

INTRODUCCIÓ	4
MARC TEÒRIC	
1. EL DEBAT DE LA INTERCULTURALITAT. EL CAS DE L'EDUCACIÓ	8
1.1. ASPECTES DE CAIRE GENERAL	8
1.1.1. Davant de la diversitat, diversos plantejaments	8
1.1.2. L'Estat-Nació com a condicionant del debat	13
1.2. EL DEBAT A L'EDUCACIÓ	15
1.2.1. Educació i models de gestió de la diversitat	15
1.2.2. Concepcions de l'educació intercultural	17
1.3. EL SENTIT DE LA INTERCULTURALITAT. ALGUNES CONCEPCIONS CLAU	21
1.3.1. Sobre la "intercultura" i la "cultura"	21
1.3.2. Les controvèrsies de la integració	25
1.3.3. Desigualtat vs Diferència	26
2. L'EDUCACIÓ EN EL TEMPS DE LLEURE	28
2.1. L'EDUCACIÓ NO FORMAL I L'EDUCACIÓ EN EL LLEURE	28
2.2. BREUS APUNTS HISTÒRICS SOBRE L'ESCOLTISME	30
2.3. ELS FONAMENTS D'ESCOLTES CATALANS	31
2.4. QÜESTIONS ORGANITZATIVES I DE FUNCIONAMENT	32
2.4.1. Les estructures organitzatives d'Escoltes Catalans	33
2.4.2. Les i els caps	34
3. DISCURSOS, PRÀCTIQUES I REFLEXIVITAT	35
3.1. IMAGINARIS I DISCURSOS	35
3.2. LES ACTITUDS I DISPOSICIONS	36
3.3. EL COMPORTAMENT I LA PRÀCTICA	37
3.4. LA REFLEXIVITAT	38
4. HIPÒTESIS	39

**CAPÍTOL I. L'EDUCACIÓ INTERCULTURAL
EN EL NIVELL ASSOCIATIU**

1. LA PROPOSTA EDUCATIVA D'ESCOLTES CATALANS, EN TRES MOMENTS	41
1.1. PRIMERA ETAPA 1974-1982: DEFINICIÓ DEL PROJECTE. LA PROPOSTA EDUCATIVA	42
1.2. SEGONA ETAPA 1983-1993: CONTINUÏTAT.	46
1.3. TERCERA ETAPA. 1994 FINS AVUI: L'APARICIÓ DE LA INTERCULTURALITAT	46
2. CONCLUSIONS	53

CAPÍTOL II

L'EDUCACIÓ INTERCULTURAL A NIVELL D'AGRUPAMENTS

1. LA RELACIÓ DELS AGRUPAMENTS AMB L'ENTORN	58
1.1. PERCEPCIONS DE L'ENTORN	58
1.2. RELACIÓ AMB L'ENTORN	59
2. REFLEXIONS AL VOLTANT DE LA INTERCULTURALITAT	60
2.1. LA VISIÓ DE L'IMMIGRANT	61
2.1.1. La definició de l'altre	61
2.1.2. La definició del nosaltres. La cultura catalana	62
2.1.3. La graduació de l'alteritat	63
2.2. EL PROBLEMA DE LA IMMIGRACIÓ	65
2.2.1. La immigració com a problema	65
2.2.2. La problemàtica que pateix la població immigrada	66
2.3. EL DEBAT ENTORN A CONCEPTES CLAUS	66
2.3.1. Interculturalitat	67
2.3.2. Integració	69
2.3.3. Els discursos absents	71
2.4. LA INTRODUCCIÓ DEL DEBAT ALS AGRUPAMENTS	72
3. LA PRÀCTICA DE L'EDUCACIÓ INTERCULTURAL	75
3.1. L'APROPAMENT A LA POBLACIÓ IMMIGRADA	75
3.2. EL PLANTEJAMENT DE L'EDUCACIÓ INTERCULTURAL	78
3.2.1. Activitats per a la interculturalitat	78
3.2.2. Interculturalitat com a procés	80
3.2.3. Interculturalitat com educació compensatòria	80
3.3. PROBLEMES PRÀCTICS	81
3.4. INTRODUCCIÓ D'ADAPTACIONS	83
4. CONCLUSIONS	86
EPÍLEG: ALGUNES PROPOSTES	91
BIBLIOGRAFIA	93
ANNEX 1: MARC METODOLÒGIC	95
1. L'OBTENCIÓ DE LES DADES	95
2. ANÀLISI DE DADES	96
3. EL MOSTREIG	100
ANNEX 2: EINES	103

INTRODUCCIÓ

El present document és el resultat d'una recerca sobre el tractament de la Interculturalitat a Escoltes Catalans. Per tractament entenem tant els enfocaments i models teòrics que es tinguin en ment associativament com la pràctica quotidiana duta a terme pels diversos agrupaments que formen l'associació. En aquest direcció, ens interessa l'estat de la qüestió en els diversos àmbits i diverses dimensions existents: tant el nivell més teòrico-ideològic, com en la seva vessant de treball educatiu pràctic, i tant en l'àmbit associatiu més global, com en el dels agrupaments.

Els objectius de la recerca són tres de caire general i tres de caire més específic, sempre envers la temàtica particular de la interculturalitat. Així, per una banda, a nivell general, ens plantejem: en primer lloc, analitzar críticament i reflexiva la pràctica educativa de l'associació; en segon lloc, pretenem calibrar les conquestes i límits de la praxis educativa al voltant d'aquesta temàtica; i en tercer lloc, la nostra intenció és permetre als caps una anàlisi reflexiva sobre la pròpia pràctica que afavoreixi redirigir-la en la direcció que es consideri. Per l'altra, com a objectius específics ens plantejem: primer, analitzar el model pedagògic proposat (el discurs pedagògic existent) des de Escoltes Catalans -capítol 1-; segon, reconstruir els discursos explícits (les idees, imaginaris, sistema simbòlic, etc.) i les actituds (sovint no conscients: prejudicis, estereotips, etc.) dels caps; i tercer, analitzar la praxis que efectivament s'està duent a terme -aquest dos darrers objectius corresponen al capítol 2-.

Malgrat el present estudi es centra en el cas concret d'Escoltes Catalans, considerem que de fet és de força interès per a tot l'àmbit de l'educació en el lleure de Catalunya, i més en general a la resta de l'àmbit de l'educació (tant en el referent a la no formal com a la formal), especialment entre la infància i la joventut. Si és així, és pel fet que, en bona mesura, es pot considerar que les diferents propostes d'educació en el temps de lleure a Catalunya, si tenim en consideració les quatre principals entitats (Fundació Pere Tarrés, Minyons i Guies Sant Jordi, ESPLAC i Escoltes Catalans)¹, tenen més en comú que de diferent. En concret, respecte a la temàtica de l'educació intercultural, tal i com han considerat recentment Herrera et. al. (2002), les diferències entre moviments no consisteixen en oposicions de determinats elements de la Proposta Educativa (a excepció d'algun elements concret, com per exemple, la confessionalitat o no del moviment), sinó

¹ Fundació Pere Tarrés és el Moviment d'Esplais confessional, Minyons i Guies ST. Jordi és la branca confessional de l'escoltisme català, ESPLAC és el moviment d'esplais laic, mentre que Escoltes Catalans, és la branca laica de l'escoltisme català.

que responen més aviat a emfatitzacions diferenciades del conjunt d'aspectes que configuren el repertori teòric, metodològic i ètic de l'educació en el lleure².

Però, a més, hem de tenir present que la forma en què tant Escoltes Catalans com la resta d'associacions d'educació en el temps de lleure catalanes s'enfronten estan afectades per contextos més amplis depassen a les diverses associacions, malgrat cadascuna hagi fet la seva feina particular d'apropiació. I és que, a banda de la tradició de la pròpia associació, els elements comuns que han afectat a totes quatre són evidents. Un espai -entorn- comú (Catalunya), unes problemàtiques, uns fets històrics, unes tradicions culturals, polítiques i pedagògiques de referència similars, etc. Sense treure importància a la pròpia tradició particular de cada associació i al seu treball teòric i pràctic, és important no oblidar aquest fet. Així, les actituds, opinions, concepcions sobre la temàtica que estem tractant s'expliquen no només per allò succeït en l'associació, sinó en bona part per el context social més ampli en el qual tots estem inserits. És per això que considerem que l'interès del present estudi de cas va més enllà d'ell mateix. Considerem que mostra un exemple particular d'allò que de fet, de forma més general i de forma similar, pot succeir en d'altres àmbits educatius en general, i en els altres àmbits d'educació en el lleure en particular. No creiem que difereixin molt, ans al contrari, pensem que les dinàmiques, les opinions, les actituds i les pràctiques dels membres de les altres tres associacions d'educació en el lleure poden tenir força similituds.

La nostra tria ha estat, així, per la realització d'un estudi de cas com una conseqüència dels nostres objectius analítics. Front la disjuntiva d'una anàlisi menys exhaustiva i més superficial però que avarques un espectre d'associacions més gran, o prendre una única associació i estudiar-la exhaustivament i en profunditat en els seus diferents nivells, vam optar per aquesta última. Òbviament, això té beneficis i desavantatges. Si bé és cert que la nostra tria no permet la comparació, també ho és que permet intentar comprendre la complexitat dels temes en el món associatiu, fugint doncs, de només tenir en compte la punta de l'iceberg que des de l'exterior es percep. Alhora, però, malgrat no permetre la comparació, sí que ens ofereix un exemple en tota la seva complexitat, la qual cosa és d'enorme utilitat per imaginar-nos el que pot succeir en d'altres contextos similars. En aquest sentit, el present estudi, d'alguna manera, podria ser concebut com un complement a l'estudi comparatiu finalitzat recentment *Educació en el lleure i Interculturalitat: Infants d'origen immigrant i treball intercultural a les entitats d'educació en el lleure de Catalunya*³. I és que, en definitiva, l'estudi de cas, al permetre'ns comprendre en profunditat la situació concreta triada, ens ofereix la possibilitat de diàleg

² Herrera, et. al. (2002).

i contrast amb d'altres investigacions. És per això que la informació sobre el grup o situació social triada que ens permet recollir té el doble interès de, per una banda, comprendre la situació triada i, per l'altra, representar-nos un exemple de situacions socials similars existents.

Més en concret, hem pretès una recerca de caire etnogràfic, ja que, tal i com ens recorda Paul Willis (2000), és el mètode que ens ha de permetre prendre contacte directe amb els agents socials en el curs habitual i les situacions rutinàries de les seves vides per intentar entendre alguna cosa sobre el *com* i *perquè* tenen lloc les regularitats observades. Mitjançant l'observació, entrevistes i interacció informal amb els actors podem preguntar i entrar (penetrar) en els significats i valors que ells atorguen a la seva activitat vital³. Per això, justament per la nostra voluntat de comprendre el sentit dels agents de l'acció pedagògica en la temàtica de la interculturalitat, hem realitzat un treball qualitatiu basat en entrevistes a caps i a responsables associatius, contactes i xerrades informals, grups de discussió, observacions de la pràctica educativa, així com l'anàlisi de nombrosa documentació associativa. Però a més, és important ressaltar que, com a conseqüència de la nostra voluntat de fomentar o oferir elements per a la reflexivitat dels actors, hem orientat l'estudi dins el marc de l'anomenada metodologia de la *recerca-acció*, que ens sembla un instrument útil per a aquell objectiu.

Sobre la reflexivitat, a més, destacar l'acceptació que ha tingut Escoltes Catalans vers la realització d'un estudi monogràfic sobre la seva acció pedagògica. Aquests fet, sembla mostrar una voluntat associativa d'autoanàlisi i de reflexivitat interessant i molt útil per tal de millorar l'acció pedagògica, així com l'existència d'iniciativa associativa d'estar alerta a les transformacions socials que van succeint en l'entorn.

Per últim, comentar que la publicació que presentem consta de quatre apartats, més un epíleg i l'annex. El primer apartat és el marc teòric. Aquest apartat vol cobrir un doble objectiu. Per una banda, com en qualsevol marc teòric, es pretén oferir les concepcions i conceptes claus que han guiat la nostra recerca, però a més, per l'altre, també es vol que acompleixi una certa funció pedagògica per a lectors (sobretot pensant en caps) que no estiguin avesats a la temàtica de la interculturalitat i, per això, s'ha intentat oferir un marc que ofereixi aclariments conceptuals. Pel que respecta al primer capítol s'analitzen quines són i com s'han configurat nocions que considerem claus del model pedagògic d'Escoltes Catalans sobre la temàtica que estem analitzant. Això es fa en una mena de genealogia, és a dir, analitzant com s'han anat configurant, i en quin contextos, aquestes concepcions al llarg de la història de l'associació. En el segon capítol, s'analitza els

³ Es tracta d'un estudi realitzat per Herrera, D., Albaigés, B, i Garet, M. (2002) per a la Fundació Jaume Bofill.

discursos i imaginaris que sobre la temàtica tenen els actuals caps dels agrupaments. En el tercer capítol, s'analitza la pràctica i les actituds cap a la pràctica d'aquest caps, i en el quart oferim les conclusions globals a les que hem arribat. En l'epíleg es recullen les conclusions d'un exercici explícit de reflexivitat que es dugué a terme en l'últim grup de discussió del projecte. Es tractà d'una discussió de caire més propositiu: es reflexionà sobre les possibilitats de millora de l'acció educativa a partir de la informació que ofereix la recerca. I finalment, en l'annex es pot trobar la informació metodològica sobre l'estudi, així com les diferents eines de la recerca: qüestionaris, guions d'observació, guions dels grups de discussió, etc.

⁴ Willis, Paul (2000): *The Ethnographic imagination*. Polity: Cambridge.

MARC TEÒRIC

Amb aquest marc teòric pretenem definir aquelles concepcions dels elements que centren el nostre estudi, a la vegada que respon a objectius finalistes en el sentit que sistematitzem una important quantitat d'informació bastant clau en el debat de l'educació intercultural, en concret, en l'àmbit de l'educació en el lleure. Considerem important atorgar aquesta doble funció a aquest apartat degut a que en el terreny de la educació intercultural sembla existir un cert nivell de confusió conceptual al treballar amb termes com integració, assimilació, multiculturalitat, etc. En el marc d'aquest treball no pretenem en absolut tancar el debat que impliquen aquests termes. Es tracta de fer palesa la nostra interpretació d'aquests conceptes, clarificar el que volem dir quan els utilitzem.

Aquest marc teòric està dividit en quatre parts principals: 1. El debat intercultural. El cas de l'educació; 2. L'educació en el temps de lleure. El paper d'Escoltes Catalans; 3. Discursos, pràctiques i reflexivitat; 4. Hipòtesis de treball.

En el primer apartat, ***El debat intercultural. El cas de l'educació***, que és el més extens dels quatre, exposarem aquells conceptes i debats de tall més general per a anar concretant-los en un marc teòric més relacionat amb el nostre objecte d'estudi. Així, en un primer bloc intentarem incidir en els plantejaments teòrics de la temàtica (model conservador, liberal, multicultural i intercultural) i en el paper que juga l'estat al voltant de la discussió. A continuació, ens referim a com es concreta aquest debat en el terreny de l'educació, en concret, a com es pot entendre l'educació intercultural (i com no s'hauria d'entendre) i a les diferències de l'educació intercultural amb el model educatiu conegut com a multicultural. En el següent bloc, el tercer, fem referència a conceptes que són claus per a entendre el debat, així com les implicacions que pot tenir la gestió de la diversitat, sigui des de l'àmbit educatiu com des de qualsevol altra tipus d'intervencions o polítiques. Ens referim a conceptes com cultura, integració, exclusió, desigualtat o diferència.

En el segon apartat, ***L'educació en el temps de lleure. El paper d'Escoltes Catalans***, hi exposem, per una banda, la tradició històrica de l'educació en el lleure en el nostre país i les seves característiques principals. Però sobretot emfatitzem la descripció d'una de les principals institucions d'educació en el lleure en l'àmbit català, Escoltes Catalans, ja que en ella es centra el nostre estudi de cas.

Amb el següent apartat, ***Discursos, pràctiques i reflexivitat***, pretenem explicitar les concepcions dels elements que guien allò que estem buscant amb la investigació. Creiem clau establir una definició i distinció entre els tres conceptes perquè tenen a veure amb els límits i les potencialitats d'allò que podem explicar, així com amb algunes de les contribucions que, amb aquest estudi, podem fer a la intervenció educativa d'Escoltes Catalans.

En el quart i darrer dels apartats, ***Hipòtesis de Treball***, exposem aquelles afirmacions i presumpcions de les què arranca la nostra recerca. A partir del procés d'investigació comprovarem si les hipòtesis plantejades són certes o falses o, millor dir, si s'aproximen més o menys a la realitat que hem dibuixat amb les dades del treball de camp i amb l'anàlisi que n'hem portat a terme.

1. EL DEBAT DE LA INTERCULTURALITAT. EL CAS DE L'EDUCACIÓ

1.1. ASPECTES DE CAIRE GENERAL

1.1.1. Davant de la diversitat, diversos plantejaments⁵

Per a començar, exposem les diferents propostes teòriques sobre gestió de la diversitat cultural que han gaudit de major pes en les darreres dècades. S'ha d'entendre cada una d'aquestes teories en relació a la reproducció o proposta d'un determinat model de societat. La seva vigència dependrà, a més, del context històric i social en el que es desenvolupen. Cal dir que cada una d'aquestes propostes contempla variants i que, per tant, resulta complicat definir-les amb precisió.

a) La proposta conservadora i la neoconservadora

La teoria conservadora reproduceix un punt de vista predominant entre finals del s. XIX i principis del s. XX. Aquesta proposta teòrica fonamenta la diferència en qüestions genètiques i en la idea de raça, de manera que planteja la divisió de la humanitat en races, a cada una de les quals se li pressuposen unes habilitats i uns dèficits predeterminats per la genètica. Tot i que la teoria conservadora de la diferència conta amb molt poca vigència actualment, les bases d'aquestes es reprenen en els anys 80 quan es redefineix la racialització genètica en una mena de racialització cultural o ètnica de la societat. Segons aquest plantejament neoconservador existirien diferències incommensurables entre cultures que fan pràcticament impossible la interacció entre els grups socials existents. Aquesta proposta doncs, fomenta i legitima la segregació social.

CRÍTiques. Tant la proposta conservadora com la neoconservadora condueixen al racisme i al segregacionisme. Impliquen la supremacia d'una raça o cultura sobre les altres i plantegen gairebé com impossible el diàleg entre cultures o entre membres de diferents cultures. Una altra greu implicació d'aquesta proposta seria que les desigualtats socio-econòmiques serien explicades en base a diferències racials o culturals.

b) La proposta liberal

Les bases d'aquesta proposta venen marcades pel triomf de la Il·lustració sobre l'Antic Règim, la qual cosa va permetre, entre altres, secularitzar l'Estat, la consecució de la igualtat de tractament jurídic per a totes les persones i la universalització dels drets. Per sobre d'altres drets el liberalisme emergent emfatitza la defensa dels drets individuals com la salvaguarda de la llibertat personal, la seguretat física i el benestar.

En aquest context s'ha d'entendre la proposta liberal del tractament de la diversitat. Aquesta trenca amb la concepció segregacionista anterior ja que pressuposa que si es garanteixen uns drets universals i certa igualtat d'oportunitats les persones poden superar les desigualtats de partida (sigui per raons d'ètnia, de classe o de sexe). S'emmarca aquesta proposta en una societat marcadament meritocràtica i individualista en la que es considera que es pot compensar la privació o disfuncions culturals que pateixen alguns grups socials per tal que els seus membres puguin assolir un determinat grau d'èxit..

La proposta liberal es concreta en polítiques d'acomodació de les persones d'origen immigrant i en polítiques compensatòries dels "dèficits culturals" dels grups socials minoritaris.

CRÍTiques. Aquesta proposta és criticada per les seves connotacions clarament assimilacionistes. Així, la pretesa igualtat a la que s'aspira des de la proposta liberal comporta que els grups socials minoritaris s'hagin d'adaptar acríticament a la majoria. És a dir, la proposta liberal encobreix processos d'aculturació de les minories i una visió clarament etnocèntrica de la diversitat. Per tant, no es plantegen la conveniència de modificar el model hegemònic, ni es qüestionen la inclusivitat o capacitat d'integració d'aquest.

A més, com també fan els conservadors, les teories liberals atribueixen la desigualtat socio-econòmica a diferències d'ordre cultural.

⁵ Resumim en aquest punt, exceptuant les fonts citades, un marc teòric més extens que es pot trobar a

c) La proposta multicultural

Es considera a Charles Taylor, amb a la seva obra *El multiculturalisme i la política del reconeixement*, com el pare d'aquesta proposta que neix en el context anglosaxó i s'estén per Europa en els anys 80. S'ha d'entendre el sorgiment del multiculturalisme en un context caracteritzat per:

- la modernització de les societats, la qual cosa les fa esdevenir de cada cop més obertes interconnectades i globalitzades.
- la vigència i creixent rebuig vers la proposta assimilacionista de la teoria liberal de la gestió de la diversitat.
- un context polític en el que les lluites polítiques han passat de ser lluites per la redistribució econòmica a ser lluites per al reconeixement cultural.

Els multiculturalistes aposten per un sistema en el que l'Estat es compromet amb la supervivència i millora d'una nació, cultura o religió particular, sempre que es respectin els drets bàsics dels tots els ciutadans i ciutadanes. A diferència de les tesis liberals, les minories socio-culturals són valorades positivament. Per a solucionar la tensió igualtat – diferència, alguns autors multiculturals, com John Rex, proposen que l'esfera pública ha d'estar caracteritzada per la igualtat entre els ciutadans i ciutadanes, mentre que l'esfera privada s'ha de poder regir per la diversitat, és a dir, per una varietat de "folk cultures". La proposta multicultural es concreta en polítiques de discriminació positiva i en iniciatives per al coneixement, reconeixement i respecte de la diversitat.

CRÍTiques. El multiculturalisme tampoc està exempt de crítiques. A continuació detallem les principals:

- El multiculturalisme sembla atribuir un valor universal a tota expressió cultural, és a dir, associa acríticament o romànticament diversitat cultural amb enriquiment moral.
- Els autors liberals reaccionen davant les crítiques dels multiculturalistes dient que la defensa dels drets individuals, correctament entesa, no té perquè obviar les diferències culturals ni suposar la seva extinció.
- Els autors interculturals consideren que entendre la cultura com a quelcom estàtic i que s'ha de preservar dificulta el diàleg intercultural i nega la mal-leabilitat i la multiplicitat d'adscripcions de les identitats. Per tant, la proposta multicultural comporta l'homogeneïtzació de "grups culturals", tant en la percepció que es pot

tenir de fora (prejudicis) com en una espècie de tirania col·lectiva que es pot generar en el mateix marc d'aquests grups - fins i tot s'han donat casos en que algunes minories socio-culturals reinventen la seva "etnicitat". Així, es critica al multiculturalisme per confondre el dret a la diferència amb el deure a conservar-la.

- Altres autors dubten de l'existència d'uns "nosaltres" i un "ells" definibles són, tot i que per diferents raons, els postmodernistes i els individualistes metodològics. Per a aquests darrers, tota explicació o fenomen social passa per decisions que, sempre i en darrera instància, són individuals, de manera que no creuen en l'existència de voluntats col·lectives per part de grups culturals. Per la seva banda, per als postmodernistes tot procés d'identificació i autodefinició passa per l'opressió, l'exclusió i la marginació, quan no per la violència.
- Les polítiques de discriminació positiva promogudes des del multiculturalisme han generat reaccions d'hostilitat per part dels membres més precaris econòmicament de la societat d'acollida, que es senten discriminats o víctimes d'un tracte asimètric. Alguns brots xenòfobs solen tenir en la competència per recursos escassos (ajuts socials, beques de menjador,...) la seva causa.

d) La proposta intercultural

La proposta intercultural sorgeix en la dècada dels 90 com a resposta, en gran mesura, a la vigència del multiculturalisme i per tal de superar algunes de les seves limitacions que hem esmentat - sobretot aquella que fa referència a la concepció de cultura excessivament estàtica i immutable dels multiculturalistes-. Així, en la concepció de cultura dels interculturalistes, destaca la seva dimensió processal i dinàmica de manera que la cultura és quelcom que difícilment es pot delimitar. Com diu Delgado (1998), no cal barrejar les cultures, perquè de fet no poden fer altra cosa: cada una d'elles és en si mateix una barreja.

Un segon factor desencadenant d'aquesta proposta el trobem en el creixement dels fluxes migratoris, sobretot dels països del sud cap als occidentals i en la conseqüent crispació per part d'un important sector de la societat d'acollida. Davant d'això, la proposta intercultural neix per a suavitzar les tensions i l'ambient de confrontació emergent. Per tant, des del plantejament intercultural es pretén propiciar un marc de relacions on sigui possible la interacció i l'intercanvi socio-cultural.

La proposta intercultural es concreta en la promoció de l'hibridatge cultural i el mestissatge, entès com la reformulació permanent de les identitats individuals o

col·lectives a partir de les diferents adscripcions identitàries existents en un mateix territori.

CRÍTQUES, Del model intercultural s'ha dit que tot i permetre la relaxació de les adscripcions identitàries i afavorir així el diàleg, no valora prou amplemment els condicionaments estructurals que afecten directament el joc de possibilitats dels individus i els grups socials, com poden ser les desigualtats basades en factors com el sexe, edat o la classe social.

Els interculturalistes doncs, no sempre qüestionen prou obertament que les diferències culturals són les que permeten justificar les desigualtats socio-econòmiques. Per tant, a més de la diversitat, s'hauria d'abordar amb major èmfasi el binomi diferència/desigualtat. En aquesta línia, trobaríem l'interculturalisme crític que, a més d'ampliar el concepte de cultura als eixos de classe, gènere, sexualitat, edat, salut, etc., posa èmfasi en l'abús que es fa de la diferència i en el caràcter construït de les seves conseqüències: desigualtat, discriminació o exclusió.

1.1.2. L'Estat-Nació com a condicionant del debat

Darrera dels debats al voltant de temàtiques com la immigració, la interculturalitat o la multiculturalitat implícitament sempre hi trobem el pensament i les concepcions de l'Estat-Nació modern. Així, el fet que sovint es parli i es discuteixi d'aquelles temàtiques sense explicitar-ne el context de l'Estat- Nació que tenen com a rerefons lògic, provoca que es naturalitzin unes categories que són conseqüència d'unes determinades concepcions polítiques d'un moment històric, amb totes les conseqüències pràctiques que això comportarà. I és que cada època construeix les seves taxonomies, els seus sistemes de classificació segons allò que es pretén controlar, i així ho han fet també els estats nació moderns.

Per poc que hi pensem un mica veurem com categories tan habituals i tan sovint usades per tots com les d'"immigrant" o "estranger" impliquen com a corol·lari lògic l'existència del seu contrari, d'aquells que no ho són i que, per tant, són "nacionals" o "autòctons". En el mateix sentit, també es contraposen les idees de cultures "forànies" versus cultures "autòctones", "nacional", etc. Aquestes categories només tenen sentit dins de la lògica de pertinença als estats, respecte les fronteres que aquests estableixen, el "nosaltres" i l'"ells" que conceptualitzen i que mitjançant el seu poder articulen creant realitat pràctica i que implica uns individus dipositaris de tots els rets i deures (el nacionals) respecte a

uns altres que se'ls hi neguen (els immigrants). Només es pot ser estranger o nacional respecte a un estat que no és el propi; només és pot ser immigrant si existeix una frontera estatal i una legislació que diferencia drets per als nascuts en un determinat àmbit territorial. En definitiva, si no existissin les fronteres nacionals que donen sentit al nosaltres de dins, i a l'ells de fora, no tindrien sentit les categories d'immigrant, "estranger", etc. Per tant, el no reconeixement d'aquests fet, implica una ficció ahistòrica de la Nació, com si aquestes categories haguessin funcionat sempre, i com si no en poguessin haver d'altres.

És per això, que ens sembla imprescindible per al l'objecte del present estudi, tenir en compte quines són les categories que fan servir tant els caps a nivell individual, com l'associació a nivell de projecte col·lectiu. Ens cal, doncs, veure quina és la frontera identitària que es marca, quina és la comunitat de referència (sigui considerada nació o no), ja que és la que permet la construcció de l'endo i l'exogrup: a qui incloem en el "nosaltres" a qui en el "ells". La qual cosa, en el nostre cas, lògicament, comporta haver de tenir en compte si es considera la frontera basant-se en Catalunya i/o Espanya. És a dir, en la frontera catalana o l'espanyola, o ambdues alhora coma en peu d'igualtat, o la primera com a formant part de la segona, etc.

El Cas Català

Dit això, cal dir quelcom sobre el que implica el que acabem de dir per al cas de l'àmbit territorial català, que és en l'àmbit on es treballa Escoltes Catalans, ja que altrament seria impossible comprendre els posicionaments, les estratègies i els referents d'allò que estudiem.

Quan parlem de temes lligats a la identitat nacional i a les fronteres que assenyalaran qui és immigrant i qui autòcton o nacional, el cas català té particularitats evidents pel fet de no tenir no ser un estat, però tenir una identitat diferenciada forta dins un marc estatal.

Catalunya és una comunitat identitària forta, que marca fronteres d'endo i exogrup, però que, en bona mesura, al no tenir un estatus de d'Estat (pel fet de formar part de l'Estat Espanyol), juntament amb d'altres factors, comporta que sigui percebuda identitàriament de formes diverses. En aquests sentit, trobem diferents identitats tenint com a referència Catalunya i associades amb la diferents percepció de l'estatus que aquesta té com a territori: podem trobar persones per a les quals Catalunya és la seva nacionalitat (s'és català i prou), per d'altres el ser català és una forma d'identitat forta tot i considerar-se també en alguna mesura "espanyol", altres consideren que ser català és la seva forma de ser espanyol (per tant, d'alguna forma atorguen a Catalunya una mena d'estatut

regional), etc. Aquestes són conseqüència de múltiples factors històrics entre els quals és important destacar el fet de trobar-nos en una arena política on els partits polítics lluiten per imposar diferents definicions d'allò que és la nació i, per tant, quin és l'estatut català. És important, també, destacar la importància del fet de disposar d'administracions estatals i autonòmiques, el paper dels mitjans de comunicació, etc. en un context de d'assimetria de forces. No es pot oblidar, lògicament tampoc, el paper del franquisme i els seus efectes, així com els pactes polítics de la transició que han marcat les regles de joc sobre les que ens trobem actualment.

Finalment, si parlem d' "identitat catalana", sembla evident que cal tenir present la importància que té com a tret identitari la llengua. Aquesta és la que en bona mesura serveix per a identificar i fer perviure i reconèixer una diferència respecte als veïns de fora la frontera: castellans, francesos, aragonesos, etc. Sent la llengua l'element més important, no ha de fer oblidar, però, la importància de l'existència d'una tradició política de nacionalisme català i de voluntat de disposar d'institucions pròpies, així com de voluntat de construir una col·lectivitat amb una identitat diferenciada.

En definitiva, que cal tenir present la identitat de la comunitat catalana és quelcom diferent de la identitat francesa, alemanya o noruega, per posar alguns exemples, ja que mentre aquests últims semblen estar fixades i definides com a identitats clarament nacionals, pel contrari, la "catalana", com hem vist, és encara subjecte de diverses definicions i de lluites per atorgar-li un o un altre estatus legal i simbòlic.

1.2. EL DEBAT A L'EDUCACIÓ

1.2.1. Educació i models de gestió de la diversitat

Abans de definir el que entenem per educació intercultural, com a model pedagògic en el que es centra l'anàlisi d'aquest estudi, considerem interessant fer un repàs a com es proposa que es gestioni la diversitat des d'altres models, dels què ja hem parlat, com són el conservador, el liberal i el multicultural.

El model **conservador** consisteix, recordem, en un plantejament de caire segregacionista o aïllacionista. Això, en el terreny de l'educació, es tradueix en la creació de centres (agrupacions escoltes, esplais o escoles) propis per a cada "ètnia" o

nacionalitat. Per exemple, fins fa ben poc existien centres escolars oficials exclusius per a persones gitanes. Actualment, tot i que no és una política explícitament sostinguda per gairebé cap agent educatiu (ni en el nivell polític ni en el de la intervenció), el segregacionisme en l'àmbit educatiu s'entén en determinats contextos. Això ho veiem quan en les escoles públiques es concentra la matrícula de població immigrada, mentre les famílies autòctones, amb més recursos, matriculen als seus fills en centres d'ensenyament privats o concertats, normalment perquè consideren que l'alumnat immigrant comporta un important greuge per a la qualitat, el "nivell" i rendiments educatius. En aquest cas trobem com el segregacionisme s'obre pas al marge de l'existència de polítiques i legislacions explícitament segregacionistes. Val a dir que la responsabilitat de que això succeeixi, més que recaure en les famílies autòctones, s'hauria d'atribuir en gran mesura a l'Administració pels limitats recursos que destina a promoure i defensar l'ensenyament públic i gratuït, així com a un important nombre de gestors d'escoles concertades que, de manera més o menys activa i, en tot cas, absolutament il·lícita, dificulten la matriculació d'infants immigrants (per exemple, fent pagar tot un seguit de taxes "voluntàries" a les famílies o mitjançant polítiques de selecció poc transparents). El que passa a l'escola pública (la fugida de població autòctona), es dona també en alguns esplais i agrupaments que estan situats en contextos amb un alt percentatge de població immigrada.

La proposta **liberal** es tradueix en una línia d'intervenció educativa caracteritzada per l'atenció individualitzada i per la filosofia de l'educació compensatòria. Es considera que amb aquesta mena de programes es poden compensar les "privacions" culturals o els "dèficits" que s'atribueixen a grups socials minoritaris per l'entorn familiar i comunitari en el que viuen. S'aspira aconseguir, doncs, a que els individus esdevinguin competitius el dia de demà igualant les seves oportunitats amb les d'aquells adscrits, de partida, en la cultura dominant. Aquest plantejament és marcadament assimilacionista, respon a un model educatiu meritocràtic i denota una fe, gairebé cega, en l'educació com a correctora de les desigualtats socials. Tot i que aquesta proposta no és, ni molt menys, l'hegemònica en l'àmbit de l'educació en el lleure a l'hora de gestionar-se la diversitat, si que és molt present en l'àmbit d'educació formal o en el dels serveis d'educació no formal (activitats extra-escolars de reforç educatiu, per exemple). En el món escolar doncs, existeixen tota una sèrie de mecanismes instaurats (professors de suport, programes d'atenció a la diversitat, adaptacions curriculars individualitzades,...) que anirien en la línia de la proposta liberal. L'explicació de que la proposta liberal s'instauri més marcadament en l'escola que en l'educació en el lleure té a veure amb la divergència d'objectius i funcions entre els dos tipus d'institucions: l'escola posa l'èmfasi en la promoció individual i en la preparació dels alumnes per al mercat laboral, mentre

des de l'educació en el lleure es treballen continguts de caire més expressiu, estètic o en el terreny dels valors (cooperació, convivència,...) sense la pressió d'haver d'assolir uns resultats mesurables.

El model **multicultural**, en el terreny de l'educació, posa l'èmfasi en l'educació en valors, en el coneixement de les diferències culturals i, sobretot, en el respecte d'aquestes. Això és així perquè, recordem, des d'aquest plantejament s'exalten les qualitats positives del manteniment i el desenvolupament de l'herència cultural. Per tant, s'ha de permetre i facilitar que els immigrants desenvolupin la seva identitat cultural en el nostre país; a més, es suposa que això ens enriquirà a tots: immigrants i autòctons. El model es concreta en la incorporació d'activitats o temes relacionats amb elements de cultures diferents en els programes educatius. Aquesta incorporació es pot donar des d'una perspectiva més transversal, global i progressiva; o fer-se de manera que sembli un afegit inconnex amb la resta de continguts de manera que no suposi una aprenentatge significatiu d'allò que es vol transmetre.

La multicultural és la proposta educativa que es desmarca més de l'assimilacionisme, però segons com es concreti pot tendir a promoure la segregació de determinats grups (per exemple, programes educatius consistents en obrir espais diferenciats en funció de la cultura d'origen). També s'ha criticat al multiculturalisme per reforçar la idea de la independència entre les cultures, folkloritzar la diferència o encobrir la desigualtat. En quan a aquest darrer aspecte, el multiculturalisme s'apropa a la proposta liberal al confiar extremadament en l'educació com a via per a corregir les desigualtats: semblaria com si promovent el respecte i coneixement vers la diferència cultural en l'àmbit educatiu s'acabaran fonent les relacions de poder i de dominació que es donen en la societat. Quan, ben en al contrari, mentre es remarquen determinades diferències "culturals" es pot estar legitimant la perpetuació en l'ocupació de les darreres posicions en l'estrat social per part de la població immigrada, aquella projectada com a diferent.

1.2.2. Concepcions de l'educació intercultural.

Una de les primeres sensacions que pot tenir la persona que s'aproxima a escrits sobre educació intercultural, és la de mareig i confusió conceptual. I és que es parla de model multicultural, intercultural, antirracista, multicultural crític, intercultural crític, etc., però, a més, sense que aquests termes siguin definits de la mateixa forma. Sovint es parla amb d'un mateix terme sense que sigui significat de la mateixa forma, a vegades a la

inversa, és referència a una mateixa concepció usant termes diferents; els discursos sovint es superposen, d'altres s'entrecreuen,... Per això, en aquest punt intentarem oferir alguns aclariments conceptuals i algunes nocions i idees que ens semblen centrals, mirant de no entrar en el debat terminològic i conceptual que s'està duent a terme. Amb aquesta voluntat, assenyalarem algunes idees sobre l'educació intercultural que ens semblen errònies, i intentarem donar algunes idees força sobre per on considerem que hauria d'anar una educació que es vulgui dir intercultural o similar.

Idees errònies de sobre l'educació intercultural

Intentar explicar allò que podem entendre per educació intercultural, és complicat. Ara bé, allò que sembla més fàcil és dir que no és, per la qual cosa començarem per aquest últim punt. En aquest sentit, assenyalarem, seguint a Jordán (1998), quatre equívocs freqüents sobre l'educació intercultural.

En primer lloc destacar l'error que confon l'educació intercultural amb l'anomenada *educació compensatòria*. El perill d'aquesta concepció rau en pensar que els nois i noies "minoritaris" tenen algun tipus de dèficit i, per tant, la seva principal necessitat és la d'una compensació educativa en diversos àmbits: lingüístic, conductual, etc.

El segon equívoc seria confondre la interculturalitat amb l'*educació multicultural extrema*. Al ser aquest un enfocament excessivament respectuós amb les diferències es volen mantenir vius, dins el marc educatiu, tant sí com no, el màxim d'aspectes culturals de l'alumnat "diferent" i, a més, es pretén fer-ho d'una forma separada. El resultat final probable d'una mena d'educació com aquesta és, entre d'altres, la creació de ghetsos educatius interns (segregació dintre un mateix centre educatiu) que impedeixen l'enriquiment intercultural.

Un tercer equívoc seria una formulació de l'educació intercultural com un ideal pedagògic pluralista i humanista, però amb poca repercussió pràctica. En la seva expressió concreta, aquest ideal tendiria a reduir-se a un conjunt d'activitats culturals folklòriques, desconnectades de les activitats educatives habituals. Seria un perill que correrien moltes de les jornades i/o activitats específiques organitzades puntualment titllades d'interculturals i basades en demostracions culinàries, musicals, etc.

Finalment, un quart equívoc consisteix a concebre l'educació intercultural com un conjunt d'activitats pensades i dirigides exclusivament als alumnes culturalment minoritaris. Es

tracta d'una creença que tendeix a convidar, o bé a practicar una educació compensatòria o bé a practicar una discriminació positiva de tipus paternalista o exaltant la diferència de trets culturals de forma exòtica.

El gran problema és que una mala concepció, enfocament d'allò que s'entén per educació intercultural pot tenir els efectes contraris del que es pretenia. Com ens alerta Manuel Delgado (1998), l'ús que sovint s'està donant de la idea d'educació intercultural i/o multicultural pot comportar la complicitat activa des de l'educació amb un determinat tipus de racisme mitjançant la substantivació del entramats classificatoris amb els quals es divideixen conceptualment els grups copresents en una societat. Així, aquesta educació, en comptes de ser, com es pretén una eina que faciliti la integració, es converteix en un dels motors conceptuals que permet donar per bo un ordre classificatori dels individus i dels grups que presumeix la condició crònicament problemàtica d'algun d'ells per causa de la seva cultura, escamotejant així l'origen sobretot legal, social i econòmic dels seus problemes d'adaptació. Així, per a Delgado, els usos educacionals de la noció d'intercultural resulten una prova de "fins a quin punt un cert discurs a propòsit del multiculturalisme, el mestissatge cultural, la intercultural i altres derivats de l'equívoca noció de cultura, són algunes de les idees-força més astutes de les que disposen les noves modalitats de racisme, molt més eficaces en la seva virtut d'interioritzar l'inevitable de les desigualtats socials -presentades ara com a "culturals"- que no podrien ser-ho els maldestres i fàcilment detectables tòpics del vell racisme biològic"⁶.

És per això que Delgado ens posa l'atenció en el fet que molt sovint la multiculturalitat o la interculturalitat no es basen en el reconeixement vers que en una aula o, en el nostre cas, en un cau tots els nois i noies són diferents, és a dir, que tots precedeixen de llocs diferents i tenen diferents maneres de fer, pensar i dir; sinó que només són considerats com a "diferents" alguns, i no per la seva cultura -com se sosté- sinó pel seu lloc de marginació o subordinació en l'estructura social. En definitiva, que sovint la multiculturalitat o interculturalitat es redueixen a un principi ordenador que divideix els nois i noies en dos: la minoria definida com a "diferent" i, front a aquests, una majoria que formen els que són pensats amb la categoria de "normals".

L'educació intercultural

L'educació intercultural és un camp de debat en el qual existeixen opinions i concepcions substancialment diferents. No entrarem aquí a posicionar-nos dins un debat complicat, ja

⁶ Delgado, 1998: 107

que no és el propòsit del present estudi i depassaria l'objectiu d'aquestes línies. Ara bé, si que ens sembla imprescindible donar quatre pinzellades, algunes idees fortes de per on, des de el nostre punt de vista, hauria d'anar més o menys allò que es vulgui dir educació intercultural.

En aquest sentit ens semblen encertats, la majoria de criteris que ens ofereix José Antonio Jordán (1998), i per això els fem nostres. Segons aquest autor, allò realment important és aconseguir el desenvolupament en tots els nois i noies d'un conjunt de capacitats que els permetin, tant en l'àmbit educatiu com en la resta d'àmbits vitals, conviure amb persones culturalment diferents, resoldre els conflictes que puguin sorgir per la diversitat de concepcions, maneres de fer i/o pensar, enriquir-se per mitjà d'aquests contactes, exercir la crítica respectuosa envers certs aspectes d'altres cultures, jutjar i ser igualment crítics respecte la nostra, i adoptar actituds i conductes solidàries respecte les aspiracions legítimes de les minories. Nosaltres, a més, afegiríem, la importància d'adoptar una actitud i conducta solidària vers la voluntat d'igualtat social i la denúncia de qualsevol tipus de discriminació social, econòmica i jurídica que, amb l'excusa de la prestesa diferència cultural, pateix un determinat col·lectiu de persones.

Per una altra banda, considerem que una educació intercultural equilibrada ha d'harmonitzar el respecte a la diversitat amb l'aspiració a la igualtat de tots els nois i noies, tal i com defensa Carbonell (1997). La qual cosa, tal i com ens diu Jordán (1998), implica que els educadors s'han d'esforçar per presentar la riquesa de les diferents cultures d'una manera sensata i realista, i evitar actituds romàntiques i folklòriques. Alhora haurien d'intentar explotar la dimensió igualadora i pragmàtica de l'interculturalisme, per exemple, millorant la qualitat de la convivència en l'àmbit educatiu, capacitant als nois i noies per resoldre constructivament els conflictes, i assegurant la integració sòcio-afectiva dels infants minoritaris.

I és que, en relació a aquest darrer apunt, ens agradaria emfatitzar la dimensió relacional i sòcio-afectiva dels processos d'educació intercultural. En concret, considerem que no poden existir processos interculturals sense la interiorització d'actituds i pràctiques en els agents que els impulsen com el diàleg, la interacció, la deliberació, l'obertura i la negociació. Aquestes relacions-interaccions per a que es donin en un clima d'igualtat, més que protocol·làries, haurien de respondre a la voluntat dels agents educatius de fer participants als nouvinguts de la dinàmica general del centre: informant, interaccionant, deliberant i, sobretot, obrint espais de presa de decisions vers determinats afers. En aquest marc de relacions caldria tenir en consideració tant als infants com a les seves famílies

1.3. EL SENTIT DE LA INTERCULTURALITAT. ALGUNES CONCEPCIONS CLAU

1.3.1. Sobre la "intercultura" i la "cultura"

La interculturalitat

Què és el que hem d'entendre per interculturalitat, multiculturalitat, heterogeneïtat cultural, diversitat cultural i d'altres termes similars? Per dir-ho de forma simple i comprensible, seguirem la definició de Manuel Delgado (1998) segons la qual el que es designa simplement és la convergència d'una pluralitat de d'estils de fer, de pensar i de dir.

Entès així no comporta cap problema, el problema apareix, com ens alerta també Delgado, quan es fan definicions que consideren el multiculturalisme o la interculturalitat com la convivència més o menys pacífica, més o menys conflictiva, de cultures clarament delimitades, que no poden ser mai del tot traduïdes les unes a les altres, que estan condemnades a restar sempre incommensurables. Es consideren així perquè es pensa igualment que els seus llenguatges són també incommensurables i les seves cosmovisions irrevocables, amb la qual cosa les possibles solucions dels problemes que pugui suscitar aquesta pluralitat són impossibles. I si la solució esdevé impossible és perquè el problema també ho és, és a dir, que es tracta d'un fals problema o més es concret d'un problema fraudulent. I és que el que acostuma a succeir és que, per una banda, es fan passar per conflictes entre grups culturals diferents allò que de fet són conflictes socials i econòmics (lluita per recursos, marginació i discriminació socials, etc.); mentre que per l'altre, es parteix d'una definició errònia de la idea de cultura, la qual esdevé com quelcom d'essencial i que no permet la possibilitat de convivència, diàleg i autoinfluències.

En aquest sentit, estem plenament d'acord amb en Manuel Delgado quan afirma que és necessari denunciar com a perversa tota explicació del multiculturalisme o de la interculturalitat que l'entengui com la convivència "en mosaic" de grups isolats que es freguen però que no s'interseccionen. Cultures col·locades l'una al costat de l'altre que gaudeixen d'una personalitat singular que marca irreversiblement aquells als quals es

considera integrats en el seu si. Aquí tenim, doncs, una versió de la multiculturalitat potencialment racista perquè reposa en una concepció reaccionària i racista de la idea de cultura. Així alguns antirracistes benintencionats, sense voler-ho poden trobar-se defensant concepcions potencialment racistes i reaccionàries en tant acceptin aquestes concepcions de la cultura i la "inter" o "multi" cultura. És per això que ara ens disposarem a dir quelcom sobre això que en diem "cultura".

La "cultura"

Totes i tots usem constantment la idea de "cultura", i a més també totes i tots ho fem usant-ne diferents accepcions. A més de les polisèmia que li donem i que usem en la nostra vida quotidiana, podem veure com des de diferents disciplines s'ha usat i se li han donat definicions diferents per a donar comptes igualment a qüestions diverses: des de l'antropologia a la crítica literària, a la pedagogia, la sociologia o l'economia, i un llarg etcètera. Però, igualment, més en concret, des de l'antropologia i la sociologia també s'han donat múltiples definicions i concepcions sobre allò que s'entén per cultura. Així, intentar proposar aquí una definició d'aquesta ens sembla difícil i complicat. Per tant, renunciarem a recollir una definició en concret i el que farem és destacar allò que ens sembla imprescindible tenir present i allò que hem d'eliminar de les nostres concepcions i idees sobre el que podem entendre per cultura.

Hem de despendre'ns, doncs, d'aquelles concepcions que consideren les cultures com a compartiments estancs, entitats aïllables, contraposables i fins a cert punt incommensurables; és a dir, incomparables en tant que una part fonamental dels seus continguts seria intraduïble a d'altres llenguatges culturals. Una concepció de la cultura com quelcom essencial i amb uns caràcters, valors, etc. clarament definits per una vegada i per sempre i que per tant, no muten ni varien. Així les cultures esdevindrien una mena d'essències ahistòriques i místiques que han de ser preservades del deteriorament que produiria el seu contacte amb d'altres formes de viure.

Es tracta d'un tipus de concepció que sovint apareix lligada a un determinat tipus de nacionalisme primordialista i essencialista, és a dir, d'aquell tipus de nacionalisme que es considera fonamentat en essències immutables i que pressuposa l'existència d'un tarannà particular i inconfusible en aquells que són considerats com a inclosos en la nació. I quedi clar, i ho diem amb la veu ben forta i clara, parlem única i exclusivament del nacionalisme de tall primordialista, que no és l'únic existent, ja que considerem que també existeix un nacionalisme de caire progressista.

Per al nacionalisme primordialista, qui aspiri a formar part com "un dels nostres" a la nació, ha d'acceptar ser sotmès al motlle unificador d'aquells que es consideren dipositaris d'una metafísica "cultura nacional" -la *Kulturation* romàntica. Ens trobaríem, doncs, front l'accepció de la paraula *cultura* que li atorgà el romanticisme alemany: com a "esperit" d'un poble determinat. Com es sabut, per a aquesta doctrina, les nacions estarien dotades d'una ànima col·lectiva o *Volksgeist*, és a dir d'una cosmovisió i d'una idiosincràsia genuïnes, que al seu tron serien la conseqüència de la seva història particular. D'acord amb això, la cultura seria allò de singular, de propi de què disposa un grup humà i que li permetria diferenciar-se, i rebre així la dignitat de ser considerat un poble o una ètnia. A més, aquesta noció de cultura presumeix una identificació de la suposada visió del món de la nació tant amb el sistema de relacions socials, com amb el territori que reclama com a propi, com amb l'ordre polític que patrocina, de manera que això implicaria el rebuig de qualsevol cosa que pogués enterbolir la cercada homogeneïtat cultural de les poblacions que contenen les seves fronteres.⁷

A casa nostra, a Catalunya, tot i no estar exempts -en alguns moments per part de determinats sectors i/o persones- d'aquest tipus de nacionalisme amb aquesta concepció de la cultura nacional, en termes general, el nacionalisme ha estat fins al moment una força ideològica i emocional preferentment integradora i pluralista. Això ha estat així perquè ha seguit fonamentalment criteris adscripcionistes que establien que la identitat, el poder ser considerat com un de "nosaltres" -del grup "catalans"-, depenia molt més d'una opció voluntària i personal que no de l'assumpció d'uns determinats continguts considerats inherents a la nació. Nacionalisme que, si a l'anterior hem denominat primordialista o essencialista, anomenem progressista perquè es tradueix en una concepció de la construcció nacional plural i integradora, essent doncs un nacionalisme de caire cívic.

Així, gràcies al domini d'aquest tipus de nacionalisme, a Catalunya la noció de cultura nacional que s'ha imposat ha prescindit de l'aspecte inefable que el romanticisme li atribuïa, per assimilar la idea que els antropòlegs socials europeus han fet seva. És a dir, l'enunciada per E.B. Taylor: "Cultura és aquell conjunt complex que inclou el coneixement, les creences, les arts, la moral, les lleis, els costums i qualsevol altra aptitud i hàbit adquirits per un individu com a membre d'una societat".

Sobre la cultura

⁷ Delgado, 1998: 192

Com hem vist, doncs, darrera d'idees com les de multiculturalitat, interculturalitat, etc., s'amaga sovint una idea de cultura essencialista i estàtic, de forma que els individus pertanyerien estarien adscrits a un d'aquests compartiment estancs i tindrien tot un seguit de formes de fer, pensar i dir, concretes, les haurien adquirit d'una vegada i per sempre i els condicionaria de forma gairebé total. Doncs bé, front aquests tipus de concepcions, que perduren en diverses formes en el sentit comú quotidià, però també en debats polítics i fins i tot a vegades en les pròpies ciències socials, nosaltres defensem un concepció molt més dinàmica i menys essencial d'allò que hem d'entendre per cultura.

En aquest sentit, el que pretenem tot seguit és destacar tres aspectes de com concebem allò que s'anomena cultura. Es tracta de tres aspectes amb els quals, partint de l'àmplia definició antropològica de cultura, l'única cosa que pretenem és destacar uns aspectes que ens semblen especialment rellevants per temàtica que estem tractant, però que, lògicament, són una part d'allò més ampli que pot ser considerat com a "cultura" i que la definició antropològica a la que fem referència avarca. Així, els tres aspectes⁸ són els següents:

En primer lloc, insistir en el fet que s'acostuma a pensar la cultura com el resultat final d'un procés, amb la qual cosa és redueix el procés al seu producte final. S'oblida així els processos en sí, que són de fet dinàmics per definició, ja que un procés no pot ser una altra cosa que una dinàmica. Per tant, si concebem la cultura com un procés, no fem sinó recollir allò que és una evidència, a saber, que els individus i els grups al ser susceptibles d'adaptació i evolució en funció del moment; és per això que cal concebre la cultura en termes dinàmics.

En segon lloc, podríem concebre la cultura sobretot com un sistema de comunicació (no només en el seu sentit lingüístic, sinó també com a forma d'organització social) en un marc concret de sentit, que s'actualitza, que es fa evident i emergeix en les "pràctiques culturals" concretes. Sistema de comunicació que és prou obert com perquè hi puguin tenir cabuda persones prou diverses entre elles, però que gràcies a aquest sistema de comunicació poden conèixer i reconèixer-se mútuament, amb el punt de concordança i de divergència.

És important considerar que quan les persones s'identifiquen amb un sistema cultural, de fet no ho fan respecte a tot el bloc de forma tancada i perfectament coherent: s'identifiquen i adquireixen quelcom, i en rebutgen d'altres aspectes. Així, compartir una

⁸ Aquests tres aspectes de la "cultura" que destaquem veuen en gran mesura de les reflexions realitzades en el marc d'un curs de doctorat sobre multiculturalitat impartit per Salvador Cardús a la Universitat Autònoma de Barcelona.

sistema de comunicació, una cultura, vol dir un sistema de coneixement similar, la qual cosa no és pot confondre en cap cas amb l'ésser part d'una societat homogènia, fet que no seria cert ni a les societats més simples, i encara menys en les nostres societats complexes. Com ens diu Delgado:

"Les societats urbanes són societats d'alteritat generalitzada, on cadascú participa de cultures, entenent per *cultures*, estils de pensar, de dir, de parlar o de fer"⁹

En tercer lloc, després de reconèixer totes les *heterogeneïtats* existents en aquests sistemes de comunicació que són en bona mesura les cultures, també cal reconèixer que requereixen d'un mínim d'homogeneïtat, ja que altrament no seria possible la comunicació i, per tant, no formaria un sistema de comunicació. Amb la qual cosa introduïm la necessitat d'un mínim pòsit cultural comú que permeti la comunicació. I és per això que l'element cultural adquireix una dimensió política tant rellevant. La cultura, amb els estats nació es nacionalitza, el poder polític passa a ser un instrument de creació cultural. Mitjançant els aparells d'estat, i sobretot, mitjançant les escoles des de l'estat nació fomenta una "cultura nacional" que aconseguirà aquesta mínima homogeneïtat necessària de la què parlàvem. Quedi clar, però, que aquesta "cultura nacional" no té absolutament res a veure amb aquell "caràcter nacional" (la *kulturation* romàntica) del nacionalisme primordialista i que, per tant, no té res d'essencial, immutable, etc. Parlem únicament d'un sistema de comunicació comú als membres d'un estat que permet que es comuniquin, que reconguin, amb més enllà d'aquest comú, infinitat d'estils de vida, formes de ser, de fer, i de pensar diferents entre elles.

1.3.2. Les controvèrsies de la integració

Creiem que el concepte de integració és controvertit i precisa de molts matisos perquè se l'utilitza amb molts significats diferents, de manera que les seves implicacions, sobretot en el terreny de la pedagogia o les polítiques socials, poden ser també molt diferents. Així, excepte des del plantejament conservador (clarament segregacionista), tant els multiculturalistes, els liberals com els interculturals sostenen una aposta per la integració, però de maneres que tenen poc a veure entre elles.

Abans que conceptualitzar la integració, creiem interessant establir una reflexió prèvia, en la línia del que diu l'antropòloga Paloma Gómez Crespo¹⁰. Aquesta autora parteix de la base de considerar que la integració dels col·lectius immigrants ja existeix, encara que sigui de manera subordinada, i el que es tracta d'analitzar són les condicions concretes

⁹ Delgado, 1998: 136.

¹⁰ Gómez Crespo, Paloma: *En torno a la integración: aportaciones para un debate sobre su conceptualización y análisis*

en les que es produeix aquesta integració. Per tant, respon de manera afirmativa a la pregunta de si els immigrants estan integrats en la societat receptora. Els dubtes i problemes es deriven de la manera com es produeix aquesta integració, es a dir, en les qüestions de precarietat social, de discriminació o de subordinació que pateixen en un entorn social i cultural que, ell mateix, resulta heterogeni i divers.

D'aquesta manera la qüestió de la integració dels col·lectius immigrants es tractaria des d'una òptica més social que no pas individual, i allunyant-se de la tendència a identificar la integració a l'assimilació. Així, tot i que l'assimilació sigui una forma d'integració, malauradament habitual, no és la única.

Entenem per assimilació aquell procés, intencionat o no, mitjançant el qual una cultura minoritària és substituïda per la cultura dominant. L'assimilació nega el diàleg intercultural ja que equival a la imposició d'una determinada cultura. En definitiva, considerem contraproduent l'adopció d'actituds assimilacionistes perquè permet legitimar "la primacia, predomini o imposició d'una cultura sobre les altres" (Elósegui, 1997).

Des d'una lògica assimilacionista es concep la integració com un procés en el que els diferents grups minoritaris han de deixar de costat la seva cultura d'origen per acabar participant i assumint els valors dels grups majoritaris de la societat (aculturació dels grups minoritaris). En canvi, des d'una lògica intercultural, la integració no comporta la submissió de cap grup cultural vers un altre; ben al contrari, aboga per l'horitzontalitat en les relacions socials. Des d'aquesta òptica la integració s'entén com un procés consistent en "l'assumpció de normes comunes, negociades pels individus i les comunitats i susceptibles de ser reinterpretades o renovades, amb la finalitat de possibilitar una col·laboració eficaç o, simplement, la copresència. La idea d'integració [així entesta] estableix que, tot i que en la societat hi ha diferents identitats culturals, cap d'aquestes identitats no reclama l'exclusivitat sobre l'espai públic, malgrat que reconeixen la necessitat de coincidir en alguns punts a l'hora de resoldre afers comuns i malgrat que aquesta confluència es produeixi en termes distints per a cada comunitat diferenciada"¹¹.

1.3.3. Desigualtat vs Diferència

Si volem parlar d'integració, considerem necessari revisar la distinció entre els conceptes de diferència i desigualtat. El primer que cal aclarir és que ambdós conceptes no són, ni molt menys, sinònims. Diferència no equival a desigualtat, de la mateixa manera que

¹¹ Delgado, citat per Essomba, 2001, pàg. 30

igualtat no implica uniformitat. Més bé al contrari. En el terreny dels drets, el dret a la diferència hauria de ser compatible amb – o condició de- el dret a la igualtat. Així, el dret a la igualtat fa referència a que tota la població ha de contar amb els mateixos drets i llibertats (polítics, civils, socials) o en un accés equitatiu a la riquesa. Mentre que el dret a la diferència es refereix a la possibilitat de reconeixement de les particularitats de cada individu o grup social a l'hora de relacionar-se amb els altres humans i amb el món. Cal reiterar que l'origen nacional no té perquè ser l'únic element d'adscripció identitària a partir del qual reconèixer la diferència.

Al contrari que la desigualtat, la diferència és natural i inherent a l'espècie humana – i a la Natura en general-. Però el que no és gens arbitrari són els productes de la diferència entre els quals trobem, massa sovint, a la mateixa desigualtat. Així, veiem com en base a la diferència s'ha justificat i legitimat històricament la desigualtat social, és a dir, en base a la jerarquització de les diferències s'ha construït la desigualtat.

Integració, desigualtat i diferència

Quan parlem d'integració social, concepte que sovint adquireix significats ben diferenciats, hauríem d'establir vincles directes amb els vectors de la desigualtat i de la diferència. Així, la integració social, entesa sòlidament, és un procés social que per a que sigui efectiu precisa d'un context que s'hauria de caracteritzar pels següents requisits:

- Garantia institucional del dret a la diferència.
- Reconeixement social de la diferència.
- Igualtat entre les persones en termes socio-econòmics, la qual és determinada, entre altres factors, per la situació i condicions laborals, l'accés a recursos o per la cobertura universal de necessitats bàsiques.
- Igualtat en termes jurídics, en funció de la legislació i de la política migratòria vigent.

Dit això, cal plantejar-se si en la mateixa societat integrada pels autòctons existeix un respecte generalitzat cap a la diferència - no només en termes "racials" - o si predomina la igualtat i la cohesió social. I és que quan determinats agents socials parlen de "la integració dels immigrants", sembla com si aquest col·lectiu s'hagués d'inserir unidireccionalment en un context en el que predomina l'homogeneïtat i la igualtat, quan està prou palès que la realitat no és aquesta en la majoria de llocs-destí de les corrents migratòries. De fet, les condicions laborals i econòmiques en les que es troben els immigrants ens porten a pensar que més que exclosos de la societat estan perfectament "integrats" en un sistema econòmic que, a més de discrimina'ls, els explota i s'abasteix

d'un nou *lumpen-proletariat* per a continuar acumulant. Per exemple, molts empresaris catalans no han anat a la fallida gràcies a la reducció de costos en concepte de mà d'obra que els hi ha permès l'assalarització de persones recentment immigrades.

En definitiva, si es pretén fer un ús responsable, sòlid i crític del concepte "integració" cal que no es redueixi el seu significat a la simple inserció o assimilació dels nou vinguts en una estructura social fortament estratificada i que, per a més inri, relega als immigrants als darrers graons de l'estrat social. Per tant, caldrà contemplar la diferència i la igualtat com a prerrogatives dels processos d'integració als que ens agradaria aspirar.

2. L'EDUCACIÓ EN EL TEMPS DE LLEURE¹²

2.1. L'EDUCACIÓ NO FORMAL I L'EDUCACIÓ EN EL LLEURE.

Podríem dir que l'educació no formal són un conjunt d'accions i de pràctiques educatives de caràcter no reglat; es a dir, sense un reconeixement oficial dels coneixements i de les habilitats adquiries en adquirits per aquesta via. Històricament a Catalunya l'educació no formal ha tingut un pes específic força important. Aquest fet pot explicar-se tant per les mancances dels sistemes educatius espanyols al llarg de quasi dos segles (el XIX i el XX), les dificultats d'accés de sectors populars als ensenyaments oficials, la poca adequació d'aquests ensenyaments a la realitat social de Catalunya i, també, a la vitalitat del que s'anomena "societat civil" en un país amb relacions conflictives en el poder d'estat.

Aquest context pot explicar l'arrelament d'aquestes pràctiques educatives no oficials a través d'experiències com les de l'Escola Moderna de Ferrer i Guardia, les activitats educatives dels Ateneus i dels sindicats ja en el segle XIX, i també les accions desenvolupades per entitats i associacions de signe molt divers en el camp de l'educació.

D'aquesta manera pot entendre's millor la tradició existent d'un model concret d'educació no formal que ara ens interessa: l'educació en el lleure. Es tracta d'un tipus d'educació que omple el temps lliure (temps de no-treball) d'infants i joves intentant oferir una formació integral de l'individu usant bàsicament l'oci. Així, les entitats d'educació en el lleure són un espai de socialització i participació ciutadana, en el qual i conviuen bàsicament infants i joves (tant els membres com els caps).

¹² Tot i que en aquest treball fem referència al concepte d'educació en el lleure, des d'associacions com Escoltes Catalans, es fa ús actualment del concepte d'"associacionisme educatiu". És una forma de distingir entre

Sobre l'educació en el temps de lleure ens interessen destacar algunes característiques que ens sembla important tenir en compte per a l'objecte que ens ocupa. Primer, destacar que es tracta d'un tipus d'educació de caràcter no obligatori (a diferència de l'escola) i, per tant, aquells que hi van és perquè ho han decidit (ells i/o els seus pares). Això comporta que la composició dels membres de les seves entitats puguin no representar tot l'espectre social i que els membres de les entitats hagin de tenir mecanismes d'apropament de nous membres (formals i/o informals, conscients i/o inconscients). En segon lloc, es tracta d'una educació que, a diferència d'altres institucions com l'escola, no té pressions de rendiments utilitaristes de la seva activitat. Es treballa de cara a intentar transmetre uns determinats hàbits, formes de fer i de pensar que es valoren èticament, però que no es pretén premeditadament tinguin utilitat pel mercat laboral, sinó únicament per la convivència i per a la formació general de la persona. La qual cosa permet que la seva pràctica educativa es pugui permetre tendir més cap a "valorar" que ha avaluar allò que s'assoleix amb l'acció pedagògica. Un tercer element important és el caràcter lúdic, d'oci que acostuma a tenir. Aquest fet comporta que sigui un tipus d'activitat rellevant, en principi, a l'hora de crear identitat tant en els nens i nenes com en els nois i nois (membres i caps).

Per això, estem d'acord amb Herrera et. al (2002) en considerar que les entitats d'educació en el temps de lleure disposen d'un potencial d'integració social important. I és que, a diferència d'altres espais d'oci que únicament pensant per a tenir funcions recreatives o d'entreteniment, aquestes són entitats que obren espais de socialització amb possibilitats d'aconseguir que els infants i joves aprenguin a interactuar de forma positiva i integradora. A més, poden permetre la construcció de projectes socials compartits, en els quals els infants i joves d'origen immigrant puguin participar en igualtat de condicions, facilitat per l'absència de pressions utilitaristes de què hem parlat. Alhora, el fet que es tracti de projectes compartits que s'imbriquen en el teixit social d'un territori, pot permetre inserir els infants i joves en la xarxa de relacions que ofereix l'entitat, reforçant així el procés d'integració. I finalment, el fet de ser entitats que organitzen les seves activitats al marge de les lògiques de mercat (a diferència dels espais de consum d'oci juvenil ordenats sota criteris de rentabilitat econòmica), pot permetre actuacions basades en criteris d'igualtat, des de la crítica discursiva i la defensa activa dels drets del col·lectiu desafavorit.

2.2. BREUS APUNTS HISTÒRICS SOBRE L'ESCOLTISME

No es tracta en el context d'aquesta recerca de fer cap mena d'història d'Escoltes Catalans. Però pot ser interessant i útil per contextualitzar i ajudar a comprendre millor la realitat de l'associació, descriure de manera breu alguns dels seus trets descriptius.

El moviment escolta internacional, contra el que sovint es pensa, neix a Catalunya l'any 1929 com un moviment laic i lligat al moviment excursionista de la mà de Josep Maria Batista i Roca. El seu arrelament a partir dels anys 30, en el període de la 2a República, hi jugà un paper rellevant les experiències lligades a certs aires renovadors dins l'església catòlica. La guerra civil i la posterior Dictadura va significar un cert nivell d'al·legalitat i de semiclandestinitat del moviment escolta, enfrontat a la voluntat uniformitzadora del franquisme que va instituir la OJE (Organización Juvenil Española), molt lligada a la Falange i que, a partir dels anys 50 va intentar una certa apropiació del simbolisme de l'escoltisme, afermant-hi però els seus aspectes més paramilitars.

Al mateix temps, les restes del vell escoltisme aconseguia trobar la manera de continuar la seva tasca a partir dels serveis –i de l'aixopluc– proporcionat per algunes parròquies i/o per alguns centres excursionistes. Tot i així, les activitats es desenvolupaven en un marc complicat, dins d'una certa tolerància oficial –fruit de les especials relacions del règim franquista amb l'església–, però amb un cert nivell de repressió que no tolerava l'ús públic de la pròpia simbologia (senyeres, uniformes, etc.)

A partir de 1962, i arrel del paper jugat pel moviment escolta a Catalunya en les tasques d'ajuda en les riuades del Vallés, el marge de tolerància va ser més elevat i l'escoltisme va augmentar significativament la seva presència i la seva incidència, molt lligats a sectors de les classes mitjanes descontentes o oposades a la Dictadura.

Els processos de radicalització juvenil, en augment a la Universitat en els mateixos anys, i l'onada de mobilitzacions a partir de finals dels anys 60 i inicis dels 70 varen penetrar també en l'escoltisme català. Aquests processos i el marc obert en els darrers anys del franquisme al voltant de l'Assemblea de Catalunya, van acabar construint un moviment escolta a Catalunya amb unes certes especificitats i, en tot cas, amb un arrelament social superior al obtingut en d'altres territoris de l'Estat espanyol.

A mitjans dels anys 70 el moviment escolta a Catalunya anirà estructurant-se en dues grans branques. Una, majoritària, els Minyons Escoltes-Guies Sant Jordi, que mantindran el seu caràcter confessional, i l'altre, Escoltes Catalans, que aplegarà la tradició laica també present en l'escoltisme.

2.3. ELS FONAMENTS D'ESCOLTES CATALANS

L'associació, en la seva declaració de Principis adoptada en l'Assemblea fundacional del desembre de 1974, es defineix com *"una institució pedagògica que té per missió la formació dels nois i noies dels nostres països en una mentalitat de ciutadans conscients i responsables..."* Aquesta definició en tant que "institució pedagògica" resulta diferent de la que s'utilitza internacionalment. Així, una declaració adoptada el 1977 per la Organització Mundial del Moviment Escolta, de la que Escoltes Catalans forma part, es defineix com *"un moviment educatiu, apolític i voluntari per a joves, obert a tothom sense distincions per raó d'origen, raça o creença"*

Aquesta distinció, encara que sigui formal i a un nivell quasi estatuari, entre "institució" o "moviment" no deixarà però de simbolitzar algunes de les tensions que operen en el sí de l'associació.

L'anomenat "mètode escolta" es defineix com *"un sistema d'autoformació progressiva"* basat en uns certs principis: a) *Una promesa i una llei*, entesa com un compromís personal sobre un codi ètic de comportament; b) *aprendre mentre fem*, basat en la pedagogia de l'acció i c) *la pertinença a petits grups*, amb una certa autogestió.

Al marge de diferents situacions legals, cada agrupament d'Escoltes Catalans disposa de molta autonomia de decisió i d'acció, tot i existir un conjunt de línies que es defineixen a nivell associatiu. Per la seva banda, Escoltes Catalans com a tal disposa també d'un status propi. Així, per exemple, en el reglament d'admissió de membres es determina que tot membre d'un agrupament serà també donat d'alta a Escoltes Catalans. Existeix un sistema de quotes que es distribueix entre l'Agrupament (i dins d'ell entre les unitats que el componen) i Escoltes Catalans. Tot sembla indicar que, al mateix temps Escoltes Catalans funciona com una mena de federació d'Agrupaments i com a entitat pròpia.

Per als propòsits de la present recerca, considerarem analíticament dos nivells diferents de l'associació: un nivell que anomenarem *associatiu* i un segon que anomenarem *d'agrupaments*. En la realitat, i per ser fidedignes, ambdós nivells són lògicament associatius, en tant que formen l'associació, o dit d'una altra manera, l'associació la

formen tant els diversos agrupaments com l'equip directiu i els diversos equips i àrees. A més, no existeix una frontera clara que marqui la nostra distinció analítica: els equips són formats per membres d'agrupaments (sovint amb algun membre que ja no està actiu en cap agrupament). Ara bé, una vegada explicat aquest fet, també és cert que no tots els agrupaments participen regularment en aquestes dinàmiques associatives més enllà de les tasques del seu propi agrupament, alhora que, a més d'aquests equips també existeixen l'equip directiu (*La Junta Permanent*), un equip de professionals col·laborant i una escola de formació (FORCA) que acaben composant el que en sentit ampli podríem considerar l'associació. És per això, que ens sembla útil i pertinent la diferenciació en els dos nivells, ja que ens permet tenir present la divisió de tasques existent entre els nivells, essent per a la nostra temàtica rellevant la desigual participació (o simplement la no participació) dels membres de l'associació en les dinàmiques d'elaboració teòrica i de creació de discurs –com succeeix en qualsevol organització o associació–. Amb la qual cosa se'ns introdueix la importància de la difusió i circulació del discurs i propostes a l'interior de l'associació. En definitiva, definim els nivells en:

- *Nivell associatiu*: amb aquest nivell pretenem fer referència a tot allò que podríem dir que simbòlicament es fa en el marc de la Seu Central de l'associació. És a dir, a les tasques de l'equip directiu (*la Junta Permanent*), dels diversos àmbits i dels equips generals de l'associació. A més, d'alguna forma també hi podríem sumar les de fundació Josep Carol.¹³
- *Nivell d'agrupaments*: amb aquest segon nivell pretenem fer referència a l'àmbit restringit de treball de cadascuna de les diferents agrupacions que componen Escoltes Catalans.

2.4. QÜESTIONS ORGANITZATIVES I DE FUNCIONAMENT

Hem destacat més amunt la diferenciació entre la definició com a "institució educativa" i "moviment voluntari de joves". Tot sembla indicar que una de les tensions que pateix Escoltes Catalans té a veure amb la seva doble vessant. D'una banda es configura com un moviment juvenil amb força elements d'autoorganització i d'autoaprenentatge, que està contingut de manera implícita en el "mètode escolta". D'altra banda, en tant que "institució educativa" ofereix possibilitats d'educació en el lleure a nenes, nens i joves, concebudes com un ventall de serveis, que tendeixen a un nivell creixent de professionalització.

¹³ La *Junta Permanent* és l'òrgan executiu principal d'Escoltes Catalans i està formada per set persones elegides per l'Assemblea General de l'associació. Els *equips generals* de l'Associació estan formats per cinc àmbits: el

L'associació, de manera bastant empírica, ha intentat afrontar i resoldre aquestes tensions amb la creació al 1996 de la *Fundació Josep Carol*, com una eina de difusió, de formació interna i de finançament. La Fundació, a diferència de l'associació, desenvolupa la seva activitat a partir de professionals i s'estructura orgànicament a partir de dos serveis principals: l'*Escola Força*, serveis de formació (que ja existia abans de la creació de la Fundació) que s'encarrega principalment dels projectes de formació per a educadores i educadors d'aquells aspectes relacionats amb l'educació formal (escolarització); i *Esca*, serveis educatiu i de lleure, que desenvolupa la major part de les activitats educatives adreçades a infants i joves, i que apareix de la necessitat de competir amb els serveis d'esplai i d'activitats extraescolars.

En les conclusions del IIIr Congrés, celebrat el 1999, al tractar de manera indirecte aquestes tensions, s'afirma que *"Escoltes Catalans és una associació escolta. Això vol dir, sobretot, duta per persones joves de manera voluntària i gratuïta. La implicació dels i de les caps és l'eix central del nostre model associatiu, tant en la tasca educativa com en la responsabilitat associativa.../...El nostre projecte educatiu i les nostres necessitats associatives també poden experimentar noves formes de treball, inclòs el treball remunerat en els nous serveis de lleure..."*

2.4.1. Les estructures organitzatives d'Escoltes Catalans

Les estructures de relació entre els Agrupaments i l'Associació, a nivell vertical, es basen en una combinació de democràcia, consens i cooptació, marcats per la mateixa trajectòria històrica del Moviment Escolta. El govern dels Agrupaments rau en el Consell d'Agrupament, format pel cap (o responsable) de l'Agrupament, els caps de les diverses unitats (llops, pioners, raiers, clan,...) i les persones que es considerin útils.

Existeixen també mecanismes establerts de relació horitzontal a nivell comarcal entre els Agrupaments: les anomenades Vegueries. En elles els diferents agrupaments que les integren estableixen una relació d'intercanvi d'informació i recursos i es donen suport mutu davant determinades inquietuds o problemàtiques.

Per facilitar les relacions a aquest nivell existeixen també estructures més o menys formals com una trobada anual de caps (d'unitats i d'agrupaments), trobades de les diferents branques o els Congressos i les Assemblees Generals.

Tot i així, la qüestió de la comunicació a tots els nivells, del mecanismes de relació horitzontals i verticals entre les diferents estructures d'Escoltes Catalans, no sembla estar encara ben resolta. Tot indica l'existència de curtcircuits i de taps que dificulten la transmissió d'experiències i de problemàtiques en l'interior de l'Associació i entre els mateixos Agrupaments.

2.4.2. Les i els caps

Els educadors en el moviment escolta són els anomenats "caps" (terme que respectarem i, per tant, amb el qual fem referència als educadors de l'associació). Estatutàriament el cap pot ser-ho qualsevol membre del moviment que sigui major d'edat. Ara bé, actualment i ja des de fa uns anys, els caps acostumen a ser nois i noies joves entre els 18 i 25 anys, essent estranyes les persones que són majors de 25 i molt habituals els equips de caps on la majoria està entre els 18 i els 22 anys. Per tant, doncs, la joventut dels educadors és una primera característica important a tenir present.

A més de joves, els caps són voluntaris i voluntàries. No són, per tant, a diferència dels professors del sistema educatiu o d'educadors d'altres institucions, persones que tinguin aquesta activitat en l'agrupament escolta com a professió (encara que, lògicament, es pugui donar el cas que algun dels voluntaris es dediqui professionalment a l'educació). És aquesta una segona característica rellevant també a retenir, perquè en un àmbit de l'educació no formal cada vegada més mercantilitzat sovint s'oblida.

Connectat amb aquesta última característica que hem ressaltat, cal fer referència al tipus de formació col·lectiva que tenen els caps. La formació que acostumen a tenir els caps veu de dos fonts principals. La primera, i probablement la més important, és l'aprenentatge que s'ha anat adquirint al llarg de la seva etapa com a membre de l'associació, primer com a membre escolta i després com a cap, que es rep de forma més o menys informal en la pròpia pràctica pels altres companys més experimentats. La segona prové de la realització de cursos, monogràfics, tallers, organitzats per la pròpia associació per a formar als caps i del "curs de caps" que s'ha de realitzar per adquirir la titulació de "Monitor" (que legalment ha de disposar una majoria dels membres d'un equip de caps d'un agrupament escolta). Lògicament, també són font d'aprenentatge les formacions particulars de cada cap, i la pròpia voluntat d'aprenentatge de cadascun.

En definitiva, doncs, ser cap d'un agrupament escolta és quelcom força diferent de ser un mestre d'escola o d'un professional de l'educació en el lleure. El cap forma part del

Consell d'Agrupament, organitza activitats (campaments, colònies, etc.) segons uns objectius educatius, assegura el bon funcionament de la "unitat", participa en l'associació, etc. És doncs una persona que desenvolupa múltiples habilitats i competències per a realitzar la seva tasca, però sense ser un "professional". Per entendre doncs les qüestions i conclusions plantejades en la present recerca, és imprescindible que tinguem en ment el que és realment un cap.

3. DISCURSOS, PRÀCTIQUES I REFLEXIVITAT

En la present recerca cerquem en el que podríem considerar com a tres nivells d'anàlisi: el dels *imaginaris i discursos*, el de les *actituds o disposicions*, i el de les *pràctiques o comportaments*. Per això ens volem aturar un moment per dir quelcom sobre aquests tres nivells, juntament amb un quart al voltant de la *reflexivitat*.

3.1. IMAGINARIS I DISCURSOS

Per *discurs* podríem considerar el contingut dels nostres actes comunicatius explícits, tinguin aquests forma verbal/ parlada o escrita; és a dir, allò que diem sobre quelcom sigui de forma verbal o escrita. Fa referència, doncs, a allò que diem sobre determinats temes, sigui sobre la Guerra a l'Iraq, la situació del Barça, o sobre allò que considerem que és l'educació intercultural. I aquests discursos ens permeten accedir a allò que en podríem dir els *imaginaris*. Amb aquest segon terme entenem les concepcions, pensaments que tenim sobre les coses i que guien allò que diem (els nostres discursos sobre les coses) i com ho argumentem.

Ens trobem, doncs, en el que en podríem dir el món de les representacions: el món de les creences, pensaments, concepcions, etc., que tenim sobre el món en general i sobre un determinat tema en particular, i que ens permeten i ens fan interpretar les coses en una determinada direcció; l'àmbit del que en termes del sociòleg Anthony Giddens en diríem el de la *consciència discursiva*.

En la present recerca ens interessem per dos tipus de discursos que reflexen imaginaris concrets. Per una banda, analitzem el que en podríem dir els discursos "associatius" al voltant de la temàtica de la interculturalitat, als quals hi mirarem d'accedir mitjançant l'anàlisi de documents escrits, d'entrevistes amb responsables associatius, i mitjançant

un grup de discussió. Per l'altra, els discursos que sobre la temàtica tenen els caps, i els quals intentarem conèixer també mitjançant entrevistes i un altre grup de discussió.

Els discursos i els imaginaris són importants perquè ens mostren concepcions que poden influir en com s'organitzen les coses o com s'afronten algunes situacions, en el nostre cas la temàtica de la interculturalitat. De totes maneres, i tal i com veurem tot seguit, hem dit "poden influir" perquè la distància entre allò que pensem i/o diem i allò que fem està mediatitzada per moltes circumstàncies i mediacions. És a dir, que existeixen múltiples mediacions entre discurs i praxis, entre pensament i comportament. De fet ja ho diu la dita castellana: "entre lo dicho y el hecho hay un trecho".

Finalment, destacar que, si es tracta d'un nivell de l'àmbit discursiu (de les creences, pensaments, etc.), és un nivell potencialment transformable amb les mateixes armes discursives (la parla) mitjançant el diàleg i el debat i gràcies a la força de les argumentacions.

3.2. LES ACTITUDS I DISPOSICIONS

Amb els conceptes d'*actitud* i el de *disposicions*, volem referir-nos a un nivell diferent al que hem fet referència amb el de discurs i de l'imaginari. Començant per *actitud*¹⁴, i tot i que la definició no és unànime, la concepció dominant podem dir que la defineix com: "les predisposicions de les persones a respondre a alguna classe d'estímuls amb determinats tipus de respostes."¹⁵ Es tracta, per tant, d'un instrument conceptual que ens permet entendre les posicions que les persones mantenim cap als elements de l'entorn, tant físic com social, i les predisposicions a comportar-nos d'una forma o d'una altra. Per altra banda, per *disposicions*, si seguim la conceptualització que Pierre Bourdieu feia del concepte d'*habitus*, podem dir que són inclinacions a percebre, sentir, actuar i pensar d'una determinada forma, interioritzades i incorporades gairebé sempre de forma inconscient.

En definitiva, doncs, amb aquestes concepcions d'actitud i disposicions, malgrat no siguin exactament equivalents, allò que ens permeten rescatar i ressaltar és la dimensió de predisposició inconscient a actuar d'una determinada forma (a comportar-se) i que també contribueix, per tant, a l'organització efectiva de les pràctiques socials. Ens trobem en aquest cas en l'àmbit del que Anthony Giddens anomena *consciència pràctica*.

¹⁴ El concepte d'actitud s'ha de distingir d'altres l'ús dels quals també és molt comú tant en el llenguatge quotidià com en el de les ciències socials, com per exemple: opinió, creença i valor. Per **opinió** entendríem la manifestació verbal d'una opinió. La **creença** la reservàrem per a referir-nos al coneixement o a la informació disponible sobre una cosa. Mentre que **valor** seria una estructura més complexa composta, generalment, d'un conjunt d'actituds estructurades de forma jeràrquica.

Així és possible, i de fet és molt freqüent, tenir una opinió, un discurs A i una actitud i/o disposició B, és a dir, una actitud no coherent amb allò que es defensa verbalment. Per exemple, es pot tenir un discurs contra la desigualtat entre homes i dones, però actituds que de fet reforcen, o un discurs antirracista i alhora actituds irrespectuoses, i fins i tot d'inferiorització, front a manifestacions culturals no pròpies.

Les actituds, justament pel fet de ser-nos en gran mesura inconscients, invisibles per a nosaltres mateixos, són més difícils de modificar que els discursos. Tot i què, lògicament, el reconeixement ja és un primer pas important. A més, es pot usar l'estratègia de la *dissonància* de què han parlat alguns psicòlegs socials. Es tractaria d'aprofitar el tret cultural de la nostra voluntat a sentir-nos coherents, i així, mostrant la no coherència per exemple entre una idea defensada i una actitud i/o comportament, induir a la persona a transformar les segones per què s'adeqüin a allò que defensa.

Finalment, també, és important destacar que les actituds es transmeten inconscientment en la pràctica educativa perquè les aprenem de forma inconscient. Per això és tant rellevant no prestar únicament atenció als discursos, sinó també a aquest nivell actitudinal.

3.3. EL COMPORTAMENT I LA PRÀCTICA

Sobre el comportament i la pràctica, destacar el fet que la majoria de vegades no són efecte directe ni de les nostres idees, ni tampoc de les nostres actituds. Amb això no volem dir que no tinguin cap relació, sinó que és una relació mediatitzada pels contextos i situacions. Són justament aquests contextos i situacions els que fan emergir els nostres coneixements pràctics i/o abstractes. Així, sabem quines són les nostres actituds reals, no aquelles que verbalitzem, quan una determinada situació ens les posa a prova. Sabem com ens comportem en front una determinada situació quan ens hi trobem, i no pas a priori abans de trobar-nos-hi. Igualment, molt sovint, els nostres comportaments tenen poc a veure amb els nostres discursos, que sovint són justificacions posteriors als comportaments.

Aquest component emergent, situacional de les nostres actituds i coneixements, ens alerta sobre la importància de l'organització concreta de les nostres rutines quotidianes que organitzen els nostres comportaments quotidians. Si fou ja fa molts anys el sociòleg alemany Max Weber qui ens destacà la importància de les *rutines* (i dels processos de

¹⁵ Íñiguez, 1996: 239

rutinització) a l'hora d'organitzar les nostres vides diàries, posteriorment molts d'altres¹⁶ han destacat aquest caràcter emergent en situació, en context de les nostres pràctiques, dels nostres comportaments.

De totes maneres, no hem d'arribar a mal entesos. Que destaquem tot la importància i rellevància de tot allò que ens és inconscient sobre els nostres comportaments, no vol dir que no tinguin importància els nostres raonaments, la nostra reflexivitat. Ans al contrari, en té i molta, tanta que és la que ens permet transformar el curs de les coses. Ara bé, si alertem sobre la importància de les rutines i de les disposicions inconscients, és per dos motius. El primer és per alertar sobre les anàlisis que creuen que les persones passem directament de la idea a una acció. I això tant per la vessant positiva, com per la negativa. Ens podem trobar, i de fet succeeix tot sovint, que caps amb molt bon discursos després a nivell pràctic, ni són bons, ni fan allò que diuen (i sense adonar-se'n). I a la inversa, caps que semblen no tenir idees molt clares, en la seva pràctica quotidiana se'n surten molt bé, i fent-ho de la forma més natural, sense que s'hi hagin parat a pensar. El segon motiu, és el d'alertar sobre la ingenuïtat de pensar que pel simple fet de canviar la opinió a algú, automàticament també implica un canvi de pràctica. És a dir que, per a modificar pràctiques educatives, el raonament és un factor necessari, però no suficient. Caldrà quelcom més, per exemple, que aquesta idea esdevingui disposició i que aquesta disposició estigui acompanya per un context favorable per a què es pugui dur a terme¹⁷.

3.4. LA REFLEXIVITAT

Per finalitzar aquest apartat, volem destacar la importància d'un tema que hem encetat just a l'apartat precedent: el de la reflexivitat. Per reflexivitat podríem entendre la capacitat d'autoanalitzar-se a un mateix i a les pròpies pràctiques, intentar comprendre el succeït i els seus motius, per posteriorment ajustar les pràctiques en la direcció pretesa. I per intentar ser reflexiu no hi ha més remei que intentar comprendre, per tal de no esmerçar esforços en direccions equivocades. Direcció que, lògicament, dependrà de cap a on es vulgui anar, de quin sigui l'objectiu que ens hem plantejat.

La reflexivitat pot plantejar-se tant en termes individuals com col·lectius. Tant en termes de l'acció pedagògica de cadascun dels caps, com en termes col·lectius: a nivell de

¹⁶ Pensem en autors com Pierre Bourdieu, Aaron Cicourel, Harvey Sacks, o les corrents americanes contemporànies conegudes com Activitat Situada i la del Coneixement Social Distribuït.

¹⁷ Un model complex els factors que han de confluïr per a què una actitud acabi comportant un comportament el tenim l'anomenada *Teoria de l'acció raonada* dels psicòlegs M.Fishbein i I.Ajen. Es pot consultar el seu llibre de (1975) *Belief, attitude, intention and behaviour. An introduction to theory and research*. Reading: Addison-Wesley. Però també podem trobar l'explicació resumida a AAVV (1996): *Psicologia Social*. EDIUOC., p.245.

l'equip de caps, de tot l'agrupament o de tota l'associació. Sense cap dubte, la reflexivitat és una eina imprescindible per tal d'educar en la direcció que s'hagi decidit.

4. HIPÒTESIS

Distingim aquelles hipòtesis que fan referència a la totalitat d'Escoltes Catalans (associació i agrupaments) d'aquelles que només es refereixen als agrupaments.

A nivell associatiu i agrupaments

- En el discurs, tant en l'associatiu com en el dels agrupaments, creiem es reflectirà certa confusió conceptual i manca de cohesió grupal en relació a la temàtica de l'educació intercultural.
- Entre alguns dels motius d'aquestes limitacions hi podríem trobar: a) la manca de la centralitat de la temàtica en el debat intern d'Escoltes Catalans i la conseqüent absència d'un plantejament transversal de la interculturalitat; b) la influència de fonts externes en la configuració d'opinió respecte al tema; c) la configuració d'opinió s'haurà produït individualment i al marge de plantejaments grupals; d) la no-necessitat de plantejar-se el debat per la baixa o nul·la presència d'infants d'origen immigrant en els agrupaments.
- En quan als continguts, creiem es donarà una concepció de la cultura excessivament estàtica, la qual repercutirà en la forma de plantejar l'educació intercultural. A la vegada, es desproblematitzarà el fenomen de la immigració i, per tant, la gestió de la interculturalitat (s'optarà, entre d'altres, per assumir el discurs políticament correcte sobre el tema). Ens podem trobar, per tant, amb un plantejament que podem qualificar d'idealista i que manllevi pragmatisme a les possibles iniciatives que se puguin definir.
- Tot i que el centre d'interès dels cursos 2000-2001, 2001-2002 era el de la interculturalitat aquest s'haurà transmès als agrupaments de forma desigual. A la manca de cohesió vers el plantejament i la gestió de la interculturalitat a nivell associatiu, s'hauran de tenir en compte els problemes de coordinació en el pla horitzontal (entre agrupaments) i els problemes de coordinació vertical (entre l'associació i els agrupaments).

A nivell d'agrupaments

- La presència de població immigrada en l'entorn dels caus, tot i la manca d'infants d'origen immigrant que suposem ens trobarem en els agrupaments, no desencadenarà

entre els caps estratègies explícites d'apropament del seu projecte d'educació en el lleure a la població nouvinguda. La causa principal d'això potser la trobem en la dinàmica autoreproductiva en la que estan immersos la majoria de caus.

- Es plantejaran el debat o iniciatives concretes d'educació intercultural amb major centralitat aquells agrupaments que es trobin amb població immigrada entre els seus infants. El mateix succeirà amb els agrupaments que, en el seu entorn es trobin que existeix certa conflictivitat entre població immigrada i autòctona. El mateix confrontar-se a la pràctica serà el principal mecanisme a l'hora de condicionar els discursos i pràctiques dels caps.
- En quan a la pràctica educativa, com un efecte no desitjat, serà més integradora del que semblaria a priori, precisament per l'absència d'iniciatives explícites a l'hora de treballar la interculturalitat, de manera que no es remarcarà en excés la diferència. Malgrat tot, en general, la pràctica educativa tendirà a l'assimilacionisme. El perfil i la procedència de l'equip de caps, juntament a la poca participació de la població nouvinguda en el projecte educatiu dels agrupaments són factors que poden estar al darrera d'aquesta tendència.

CAPÍTOL I

L'EDUCACIÓ INTERCULTURAL EN EL NIVELL ASSOCIATIU¹⁸

L'objectiu del present capítol és el d'analitzar el model teòric d'educació intercultural d'Escoltes Catalans, és a dir, quin és el plantejament teòric de l'associació al voltant del tema. Aquest objectiu es pretén assolir realitzant una petita gènesi sobre com s'ha anat estructurant històricament el discurs. Això es pretén realitzar mitjançant l'anàlisi de la documentació produïda per l'associació, per la seva escola de formació (FORCA) i per la seva Fundació (Josep Carol), juntament amb la realització d'entrevistes a aquells que s'acostuma a anomenar "informadors privilegiats".

Pretenem centrar la nostra anàlisi discursiva al voltant de tot un seguit de qüestions. En primer lloc, veure quina és la concepció que es té d'educació en el lleure: finalitat, mètode, etc. En segon lloc, com es concep l'educació intercultural i els aspectes relacionats a ella. Així, ens centrarem sobretot en l'anàlisi de les taxonomies, de les classificacions amb les quals s'analitza la realitat. En concret, per a la nostra temàtica ens serà rellevant veure en cada moment la concepció de "cultura" que s'utilitza, ja que segons sigui una concepció més a menys estàtica predisposa a una o una altres possibilitats de comunicació; quina és la frontera identitària que es marca, quina la comunitat de referència (en aquest cas la nació), ja que és la que permet la construcció de l'endo i exogrup, el "nosaltres" i l'"ells".

Per recordar la importància de les classificacions i les taxonomies només cal tenir presents, per exemple, les obres de Erving Goffman en les que ens ha mostrat com el poder s'expressa etiquetant els fets segons el tipus d'ordre que pretén imposar. Pierre Bourdieu, en la mateixa direcció, afirmava que les classificacions pràctiques estan orientades a produir efectes, contribuint a produir allò que aparentment descriuen. És per això que defensava la necessitat de superar l'oposició entre la representació de la realitat i la realitat, i incloure en l'anàlisi de la realitat la representació d'aquesta, i més en concret, incloure la lluita de representacions, les quals sempre es produeixen en un marc de relació de forces concretes (Bourdieu, 1985).

1. LA PROPOSTA EDUCATIVA D'ESCOLTES CATALANS, EN TRES MOMENTS

Escoltes Catalans va néixer l'any 1974 de la unificació de diverses associacions de noies guies i d'escoltes laiques de Catalunya. Pels propòsits del present escrit, sembla útil

¹⁸ Recordem que per nivell associatiu entenem l'equip directiu (la *Junta Permanent*) i els diversos àmbits i equips generals de l'associació.

dividir la història de l'associació en tres etapes bàsiques: la primera (de 1974 a 1982) on es defineix el projecte i la proposta educativa; la segona (de 1983 a 1993) que seran uns anys de continuïtat del projecte inicial definit; i la tercera (1994 fins a la actualitat) és l'etapa de modernització de l'associació i d'aparició de referències a la interculturalitat.

1.1. PRIMERA ETAPA 1974-1982: DEFINICIÓ DEL PROJECTE. LA PROPOSTA EDUCATIVA

Del **context extern** de període ens sembla important destacar dos elements, el primer de caire social, i el segon de caire polític.

En el primer volem fer referència al fet que l'associació es crea en l'etapa final dels fluxos migratoris d'altres parts de l'Estat cap a Catalunya, molt vius en les dècades entre 1950 i 1970. Així ens trobem en un període en què les persones que calia aconseguir integrar en la societat catalana i en la mateixa associació eren els membres d'aquestes migracions: els *altres catalans* segons la definició afortunada d'en Francesc Candel, o els seus fills i filles.

El segon element, és que ens trobem en l'inici dels anys de la Transició política, amb tot el que això comportava de posicionaments ideològics al voltant dels models socials i nacionals que es volien defensar per a Catalunya. De la mateixa manera també s'estan debatent quines són les fronteres de Catalunya, si la nació ha de ser aquesta o els Països Catalans, etc., així com sobre la mena d'encaix i/o de relació amb el conjunt de l'Estat espanyol

Pel que fa al **context intern**, ens trobem en el procés de creació de l'associació i amb l'establiment de les bases estructurals i ideològiques que han de definir al projecte. Aquest període, aniria des de l'Assemblea Constituent en la què es dota dels primers estatuts i de la Declaració de Principis (únic document que encara no ha patit cap modificació) fins a la redacció de l'ideari de l'associació: el *Dossier Verd*.

El **marc simbòlic de partida** que dona la primera cobertura discursiva per a l'articulació d'estratègies simbòliques d'arrencada, el proporciona el Moviment Escolta internacional¹⁹. Així doncs, la **proposta** concreta que realitza Escoltes Catalans parteix dels principis

¹⁹ El moviment escolta és un moviment educatiu, força divers en l'actualitat, adreçat als joves que té com a finalitat explícita contribuir en la seva educació per a què esdevinguin ciutadans responsables i compromesos amb el desenvolupament de la seva comunitat. Defensa que l'educació cal fer-la en base a tres principis fonamentals definits com a "Deure envers deu, deure envers els altres i deure envers un mateix" (Organització mundial del Moviment Escolta, 1992). Considera que el seu mètode es "un sistema d'autoevaluació progressiu mitjançant: una promesa i una llei, aprendre fent, la pertinença a petits grups d'iguals de treball, programes progressius i estimulants d'activitats diverses basades en els interessos dels participants" (ibidem. p. 8)

generals de l'escoltisme, els quals només esdevenen propostes pràctiques en les adaptacions que en fan les diverses associacions per a cadascun dels seus respectius àmbits territorials.

El document on s'estableixen les primeres bases definitòries d'Escoltes Catalans és la seva *Declaració de Principis* aprovada en la Assemblea Fundacional de l'organització a finals del 1974. Per als nostres propòsits destacarem els següents punts:

Escoltes Catalans es defineix com una institució pedagògica que té per finalitat la formació dels nois i les noies per a què siguin ciutadans conscients i responsables. Es considera Escoltes Catalans com una institució coeducativa, laica, no lligada a cap ideologia o disciplina de partit que rebutja qualsevol teoria o acció política que vulnerin els principis fonamentals dels *drets de l'home*, i considera com a àmbit propi d'intervenció el "context català".

Per laica s'entén en el sentit de mantenir la seva pràctica educativa deslligada de tota doctrina o pràctica religiosa, sense incloure en la seva pedagogia la formació religiosa. A més, s'afirma que la institució respectarà les idees o accions polítiques o religioses personals dels seus membres sempre i quan no es pretengui institucionalitzar-se en l'associació, no entrin en contradicció o conflicte amb els principis de la institució, i respectin la dignitat de la persona -entesos en la definició dels drets humans-.

El tercer document rellevant per comprendre el període és l'ideari, l'anomenat *Dossier Verd*. En aquest cas es tracta possiblement del document intern més important per a l'associació, ja que és el que els propis membres consideren que reflecteix millor les bases i fonaments de la seva proposta educativa. Així, a diferència dels dos anteriors que són documents que acostumen a circular bàsicament entre l'equip directiu de l'associació, el present té una circulació força elevada entre la majoria dels membres de l'associació, a més té una forta importància simbòlica i discursiva pels membres. Es tracta d'un document al que educadors i nois i noies fan sovint referència, és usat com a referent discursiu quotidià, i com a eina bàsica per realitzar pràctiques educatives ("activitats") al voltant d'ell. És un document què, a partir dels dos anteriors, articula un discurs més polític- pedagògic i menys de caire legalista o formal.

En el document es parteix de la anàlisi de trobar-nos immersos en un tipus de societat competitiva i injusta plena d'explotadors i d'explotats plena de discriminacions de classe, "raça", confessió i sexe, i que genera persones individualistes, insensibles i conformistes. Aleshores, es considera la formació com el motor principal per a la transformació social, ja que es valora que només mitjançant una pràctica educativa integral s'aconseguirà el

tipus de persones que es desitja: compromeses, crítiques, participatives, respectuoses i constructives, que les capaciti per incidir en un procés d'alliberació personal i social.

Els objectius educatius, que prenen la categoria de ser la reformulació de l'anomenada llei escolta, que es volen assolir mitjançant l'acció pedagògica és que els seus membres: *3.Facín del respecte mutu una norma de vida personal i col·lectiva; 7.Siguin solidaris amb totes les persones que lluiten per la llibertat i la justícia; 11.estimin i s'interessin pel seu país; i, 12. No manquin mai al seu compromís.*

En el primer d'ells (3. *respecte mutu*), s'afirma, entre d'altres coses, que l'objectiu suposa "L'acceptació de la realitat de la personalitat dels altres i el respecte a aquesta personalitat, sense discriminacions de sexe, classe, edat, cultura, opinió, aptituds, sentiments,..." i "L'acceptació de normes comunitàries de convivència" (Dossier Verd; 1982: 23). L'objectiu de *ser solidari* (n.7), afirma la impossibilitat de ser indiferent a res del que succeeix en aquesta societat perquè se n'és o víctima o beneficiari; que no es pot restar al marge de l'intent de "fer-la millor, més justa, més lliure de servituds d'uns envers els altres", i aleshores, ser solidari significa fer pròpia "la reivindicació justa dels oprimits" (Íbidem. p.28,29). El referent al *compromís* l'hem destacat perquè assenyalava una de les característiques d'aquesta pedagogia, que és la gran confiança en la capacitat d'autovivència dels joves i en la possibilitat d'adequar la conducta amb allò que a nivell discursiu es manifesta. Així es considera que "el que és educatiu és l'autoexigència, la voluntat de complir, la voluntat d'autocorregir-se", i teòricament això s'ha de fer en base als objectius del moviment.

Hem deixat, per raons expositives, per a l'últim el tercer objectiu de *11. estimar i s'interessa pel seu país*. Veiem que la *identitat nacional* es defineix en els següents termes:

"La identitat nacional és, fonamentalment, una vivència que arrela les persones, d'una manera primària i inconscient, per naixement o per adopció, a una terra i a una manera de viure-hi; que les fa sentir-se pertanyents a un complex ecosistema en el qual compten el territori, l'ètnia, la història, la cultura, la llengua, les institucions, els costums, el folklore... És el que diem el país, la nació, i que sentim com a pàtria; però que no cal confondre amb una estructura estatal ni amb una divisió administrativa amb les quals pot o no coincidir" (Íbidem. p.38).

Nacionalitat que l'associació considera com a pròpia la "catalana" i s'identifica, explícitament (que no havia estat pas el cas dels anteriors documents) amb "el patrimoni

comú dels Països Catalans". La definició de la nacionalitat està així en continuïtat amb la línia dels anteriors documents esmentats²⁰.

Així doncs, la concepció de la identitat nacional catalana que es desprèn, des de el nostre punt de vista, sembla tenir certs elements de la tradició de nacionalisme progressista, per una banda, mentre que per l'altra, també sembla s'hi desprenen certs aspectes d'essencialisme. D'aquests últims ens referim sobretot a que la concepció de catalanitat no és, com acabem de veure, "un receptacle buit, transitable i obert, en disposició de digerir qualsevol contingut"²¹, sinó que es pensat com a portador de determinades característiques, malgrat que no es defineixin quines són aquestes. De l'altra banda, però, sí que s'hi desprenen característiques integradores i no excloents, podent potencialment ésser integrada com a catalana qualsevulla persona que ho vulgui.

S'aposta, a més, per la defensa d'una nacionalitat a la qual hom s'hi adhereixi pel criteri de l'adscripció voluntària per damunt de la filiació, és a dir, per la preeminència del *ius solis* sobre el *ius sanguinis*²². Ho podem veure en la concepció que "per defensar i afirmar la identitat nacional, cal superar la vivència inconscient i primària de la pròpia nacionalitat i assumir-la conscientment com a opció voluntària" (Íbidem. p.39). A més, es pretén que els membres de l'associació tinguin una relació amb la nació mitjançant la idea del contracte social, sent així el model propugnat molt reflexiu i autoconscient: "l'escolta català aprèn i s'esforça a sentir, estimar, conèixer i respectar el seu país, com un patrimoni col·lectiu propi, mitjançant el contracte viu i directe..." (Íbidem. p.40). Finalment, es defensar un nacionalisme no agressiu, sense voluntat de ser superioritat ni d'agressió a d'altres nacionalitats: "la seva actitud nacional no ha de suposar mai, però, indiferència, insolidaritat, menysteniment o agressió envers les altres nacionalitats. Vol respecte per la seva nacionalitat tot respectant la dels altres. (...) No és xovinista, racista o imperialista" (Íbidem. 40).

²⁰A la declaració de Principis es parla dels "nostres països" que tot i no anomenar-los explícitament com a Països Catalans, la definició que es fa del "context català" (marc per a la proposta educativa) els comprèn, ja és entès com "el conjunt de nexes i relacions socials geogràfiques, històriques, culturals, lingüístiques i socials que defineixen aquests països i persones que hi viuen"²⁰. En aquesta direcció, en el *Estatuts* -següent document publicat, que la referència nacional amb la qual s'identifica l'associació són els països de parla catalana, i que per això buscarà la relació preferent amb la resta d'entitats escoltes/guia que treballin en aquest àmbit geogràfic (Art.2). Es considera que l'àmbit d'actuació principal serà Catalunya, encara que no es descarta sobrepassar-lo, i la que la llengua catalana es considerada com a l'oficial i pròpia de l'associació. (Art.2 punts 2.1. i 2.2).

²¹ Tal i com Delgado (1998: 19) l'identifica.

2.2. SEGONA ETAPA 1983-1993: CONTINUÏTAT.

És el període menys rellevant per als nostres propòsits. En aquests anys l'associació va realitzant la seva tasca sense masses qüestionaments, alhora que es va produint un cert tancament de la pròpia entitat respecte l'exterior. Hi ha molt poca producció de documentació, i l'existent, en pròpies paraules de l'equip pedagògic actual, és de bastant baixa qualitat. D'entre els pocs textos que es produeixen destaquem uns petits llibrets de l'escola de formació (FORCA) pensats com a materials per als cursos de caps. D'entre aquests, trobem un titulat "*La Integració en el temps lliure*", què es planteja com integrar aquelles persones amb algun tipus de minusvalia física, psíquica, etc. És tant sols en aquest termes en els què s'estava formulant l'existència de necessitats d'integració. La resta de continguts possibles del terme "integració" restava absent tant de la elaboració teòrica de l'associació com de les preocupacions de la majoria dels seus responsables.

1.3. TERCERA ETAPA. 1994 FINS AVUI: L'APARICIÓ DE LA INTERCULTURALITAT

En el context **extern** ens trobem amb la Barcelona i el país post olímpic, inserits dins la Unió Europea, on van adquirint importància les temàtiques sobre la immigració extracomunitària, així com es van introduint paulatinament els termes i els debats al voltant de la multiculturalitat, la interculturalitat, etc.,. Els nous fluxos migratoris, al ser externs a l'estat, ja seran categoritzats com a "immigració" en sentit estatal -amb tota la força simbòlica que això té-.

A nivell **intern** ens trobem pels volts del 94 amb l'arribada d'una nova generació a l'equip directiu que percep la necessitat de modernització de l'entitat. Es constata la necessitat de què la institució és doti d'un petit nucli de "treballadors" (personal remunerat, fins aleshores pràcticament inexistent), què renovi la seva imatge, què aconseguixi més recursos econòmics i, finalment, què vagi actualitzant la seva proposta i el seu ideari als nous temps. Així al voltant de l'any 98, no sense força tensions internes dins la institució, aquestes idees comencen a ser una realitat. Tenim aleshores una associació amb un petit nucli de treballadors (salt qualitatiu que facilitarà que apareguin nous equips, que es renovin moltes publicacions i que n'apareguin de noves), una Fundació (*Fundació Escolta Josep Carol*) amb una servei de vacances i d'activitats de lleure (ESCA) i l'escola de formació FORCA.

Els primers treballs, discussions, debats al voltant de les temàtiques de la interculturalitat, del "altres culturals", etc. emergiran a mitjans dels noranta com a

²²Què tal i com ens recorden Domingo et al. (2001: 150) al nacionalisme català el criteri *ius solis* ha tendit ha

conseqüència dels primers projectes de "cooperació" que realitza el creat *Equip de Cooperació*²³. Així, una de les primeres aparicions de la temàtica de la interculturalitat en l'àmbit de l'associació serà la realitzada per aquest equip. En concret ens referim a dos documents no publicats: el primer (realitzat per dit equip), és un intent de definició del que l'equip entén per "Educació pel Desenvolupament (EPD)"; el segon (realitzat pel subequip *La Murga*²⁴), es titula "Quart Món. Dossier pels caps de pioners" (és a dir, dossier destinat als educadors del grup de nois i noies de 15 a 18 anys). Es tracta de dos documents que, una vegada realitzada les experiències dels projectes pràctics, els membres d'aquests equips miren d'oferir les seves reflexions al conjunt de l'associació. En aquests escrits fan aparició per primera el conceptes d'"educació multicultural" i "intercultural". Tot i què ho fan de passada, i no en un context per tractar-los explícitament i en profunditat, ja s'apunten les preferències de l'equip. Es considera preferible el model que entenen com a intercultural, ja que el consideren com el que permet "que les diferents cultures que es puguin trobar i intercanviïn característiques les unes amb les altres, és a dir, estem parlant de societats mestisses" (EPD, 1997: 5). Pel contrari, el model multicultural és refusat perquè es considera que potencia el risc d'una societat que es segmenta en compartiments estancs, "on cada cultura té el seu lloc i no és possible barrejar-se" (Íbidem).

En segon lloc, es comença a plantejar com a temàtica pertinent l'anàlisi del paper dels prejudicis i els estereotips sobre la percepció de l'"altre". Es considera que l'educació transmet les categories de percepció que conformen les actituds. L'"altre", en aquest context, fa referència als "pobles del Sud" a l'anomenat "Quart Món".

En tercer lloc, l'"educació intercultural" es considera com una de les educacions que han de ser part de la més global "educació pel desenvolupament". Educació que, a més de la intercultural, ha d'englobar l'educació ambiental, l'educació per la pau, l'educació per als drets humans, l'educació per a la comprensió internacional i l'educació per al conflicte i la desobediència.

I en quart lloc, cal destacar l'aparició de les següents idees, formulades en termes d'objectius, que pivoten al voltant de l'objectiu general què: "L'EPD pretén que les persones siguin despertes i crítiques i que siguin capaces de participar en els esforços per aconseguir un desenvolupament humà global i integral just i solidari" (Íbidem, p.12). D'acord amb aquest criteri, es proposen un seguit d'objectius, d'entre els quals destaquem els següents: a) concepció de que la humanitat no és dividida, sinó diversa;

prevaldre sobre el *ius sanguinis*

²³Equip dedicat a la realització de projectes de cooperació amb els anomenats països del Tercer Món.

és a dir, que primer de tot cal destacar l'element comú de la humanitat compartida, que després adopta formes diverses. b) Defensen la necessitat de respectar aquesta diversitat humana en totes les seves formes (ètniques, culturals, de gènere, individuals, de classe...), entenent la igualtat de tothom i que, per tant, ningú pot ser marginat ni considerat inferior o desigual. c) Es defensar el diàleg per a la resolució de conflictes, considerant-los inherents als humans i com a fonts de canvi. d) defensen el reconeixement i la comprensió de la diversitat perquè es considerada font de riquesa. e) defensa que per damunt del respecte a les cultures ha d'existir el dret a la integritat física i psíquica de les persones. f) desenvolupar una actitud responsable, activa i compromesa en front de les desigualtats socials.

Al 1996, la recent creada Fundació Josep Carol de l'associació, crea una petita col·lecció de llibres que pretén oferir un espai de reflexió sobre la pedagogia de l'associació, oferint la possibilitat d'un debat més teòric- ideològic sense pretensions d'aplicació immediata. La col·lecció s'inaugura amb la publicació i presentació del llibre *La laïcitat en l'Escoltisme* que havia estat escrit deu anys abans (1986), però que es considera plenament actualitat. La importància de l'escrit rau en què esdevé un envit per a què l'associació torni a plantejar-se aquesta qüestió en el nou període. Cal tenir molt present que el llibre tracta d'una temàtica central per a l'associació, ja que la laïcitat ha estat un dels signes identitaris distintius d'Escoltes Catalans en el camp de l'escoltisme català. Del llibre rescatem un seguit d'idees que afectaran a com es va rearticulant el discurs al voltant del tema per part de l'associació. En primer lloc, la laïcitat és definida com:

"En primer lloc, és un compartir el dret de tots a la llibertat. En segon lloc, acceptar tothom tal com és, sense discriminacions prèvies. En tercer lloc, no imposar i mites, ni creences" (Adroher, 1996: 27).

L'autor considera que la laïcitat implica que cap membre de l'associació pot rebre discriminació de cap tipus per raó del seu pensament, o de les seves creences, sent l'única condició necessària que accepti ell mateix aquestes regles. Es pretén que tothom té el dret de manifestar allò que pensa o creu, i que la diferència d'aquestes significacions és un aspecte pedagògic essencial, sense que cap idea pugui deixar d'estar en l'associació que, com a tal, no n'ha d'adoptar cap. La laïcitat és la que ha de garantir que ningú es pugui sentir estrany dins l'associació. (Adroher, 1996: 27,28). Veiem, doncs, com la laïcitat es vista com el marc idoni per conèixer la pluralitat de creences i pensaments, fomentar el respecte per les diferències i combatre la intolerància i la discriminació.

²⁴Grup que realitza projectes a l'anomenat Quart Món. El projecte més important que ha realitzat fins el

Com dèiem, el llibre va servir com envit per a la associació. Així, dos anys després (1998), en el document associatiu *Fer-se preguntes, cercar respostes*, trobem dos escrits (el Prefaci i Postfaci)²⁵ de membres rellevants de l'associació al voltant de la temàtica de la laïcitat. En el Prefaci, s'accepten els postulats que acabem de mostrar i es defensa que és a partir de la vivència de la pròpia identitat -la catalanitat- que s'ha de viure en un món enriquit per la interculturalitat. En el postfaci, s'afegeix que per construir una societat laica cal, no només tolerar les altres opcions, sinó que s'han de respectar, cosa que significa comprendre-les (que no necessàriament compartir-les). Però, a més, també es considera laïcitat mostrar que les desigualtats socials són fruit de la injusta distribució de recursos i fer cooperació internacional. I que és respectar totes les creences, però també "qüestionar-les per així enriquir-nos".

Pel que fa a les propostes pràctiques d'"activitats" proposades es desprèn un model de representació de les "altres cultures" tendint a la folklorització i a mostrar en abstracte la positivitats i la riquesa de diversitat²⁶. Mentre que el reconeixement de la igualtat és fa en un pla abstracte i genèric pel fet de compartir l'ésser tots ciutadans del món²⁷.

Per una altra banda, l'Àmbit Pedagògic de l'associació per les aquelles dates (curs 1998/1999) va realitzar el document titulat *Com Treballar les tradicions*, en el qual apareix per primera vegada en un apartat específic titulat: "Treball de la interculturalitat". En aquest es planteja la potencialitat que té el treballar les tradicions del "nostre país" per a integrar les persones que procedeixen d'"altres cultures". Alhora es considera que el agrupaments poden ser un motor per a treballar la interculturalitat i per a la comprensió entre les persones i les cultures podent celebrar, amb normalitat, tradicions i rituals d'altres cultures. En aquesta sentit, explícitament es planteja la pregunta retòrica de què, tenint en compte que a Catalunya cada dia hi ha "més persones que practiquen la religió islàmica (...); Per què no celebrar amb una festa el final del Ramadà?" (p.7). Per tant, veiem com l'educació intercultural és interpretada com la incorporació de quelcom del suposat "altre". Aquest "altre" és un altre "cultural", aquell no català, tenint en compte el criteri ambigu de l' "origen", ja que ni es defineix quin és el criteri, ni s'explicita què es considerat "cultura". Però aquest "altre no català", pel tipus de text i per les afirmacions dels entrevistats, com era d'esperar era, és l' "immigrant" dels països de l'anomenat Tercer Món.

moment ha estat de rehabilitació de pisos a Ciutat Vella (Barcelona).

²⁵El Prefacci és del responsable de relacions exteriors del moment, l'Eduard Vallory i Subirà. Mentre que el Postfacci el firma el cap pedagògic el moment, en Ricard Alonso i Vicent.

²⁶Fem referència a: p.31 activitat 3 i p.32 activitats 6 i 10.

²⁷Fem referència en aquest cas a: p. 37 activitat 6 i p.54 activitat 5.

Prova que la temàtica va adquirint importància en l'associació, i que ella mateixa ho reconeix, és el fet que en el seu III Congrés de 1999 apareixerà un grup de treball anomenat "Educar en la identitat nacional en un context intercultural". Segons afirmacions dels responsables de l'àmbit pedagògic de l'associació, en aquest Congrés serà reconegut a nivell associatiu la importància de la temàtica i què, per tant, ha de ser un del temes a tenir en compte. A partir d'aquest moment des d'aquest àmbit es començarà a pensar com treballar-lo.

De totes maneres, abans d'entrar a veure com es s'enfocarà la realització d'aquest treball, és important veure en quin termes es plantejava la temàtica:

"Els nostres agrupaments tindran cada vegada més, com a reflex de la societat on vivim, membres procedents de cultures diverses (immigrants o fills d'immigrants). Davant d'aquesta realitat, com podem treballar al idea de país (en referència al terme sòcio-cultural, no tant al geogràfic o al polític) sense ser excloents? com podem fer que aquests infants -i llurs famílies- acceptin la cultura catalana i s'hi adaptin sense renunciar als seus trets culturals propis? Fins a quin punt hem de renunciar els uns i els altres als nostres trets culturals per adoptar-ne altres?" (III Congrés, 1999: 21).

Per tant, veiem com la "interculturalitat" s'associa al fet d'haver de conviure i reorganitzar el treball amb els membres dels nous fluxos migratoris. Com integrar-los tot continuant treballant per al foment de la "catalanitat", idea que ja havíem vist. El concepte d'"altres cultures" són aquelles que no són les catalanes, i la catalana té un contingut unes característiques pròpies. I això, quan s'està parlant en termes identitaris, ens remunta a l'herència de la pròpia associació en la qual la identitat catalana no és un receptacle buit. És quelcom amb unes característiques pròpies, sense que es precisi amb què.

Retornant ara al que dèiem, a partir del Congrés l'àmbit pedagògic pensarà en com enfrontar-se al tema. Segons les seves paraules, enfront de la complexitat de la temàtica (diferents paradigmes, moltes de variables entrecreuant-se, etc.), la pràctica inexistència de nens i nenes de grups minoritaris entre els agrupaments, van optar per centrar-se en el treball "dels prejudicis i els estereotips". De la seva visió es mostrava la idea que per treballar la interculturalitat calia tenir "altres" (nens minoritaris), mentre que per al treball de reconeixement de prejudicis i estereotips no era necessari. Tant és així que es considerat com una virtut fer aquest treball perquè així, si mai en tenen aquest "altres" "és feina que ja tenim avançada". En aquest sentit, tenim que des del 2000 porten dos anys en els qual el "centre d'interès" d'aquest àmbit pedagògic ha estat "els prejudicis i

els estereotips vers els "altres"". Així s'han recollit alguns materials, s'ha realitzat algun material propi i s'ha treballat en algunes trobades periòdiques associatives dels caps.

D'aquest anys és també l'exposició realitzada per l'Escola de formació (FORCA) anomenada *Nens i nenes del món*, i l'última producció (del 2001) de l'associació en col·laboració amb la Fundació, la *Caixa de Pandora*. Aquesta última es tracta d'un material didàctic que, segons les pròpies autores, té per objectiu principal possibilitar la integració de la dimensió intercultural en el procés d'aprenentatge. Per elles, no es tracta només d'un conjunt d'activitats puntuals proposades, sinó que pretén ser una eina que possibiliti als educadors i educadores la incorporació de la perspectiva de la interculturalitat en la seva pràctica educativa quotidiana (Sellarès i Zabala, 2001). A més d'un manual, la Caixa de Pandora consisteix en una caixa de vimex, físicament existent, en la qual s'hi inclou material per a la realització d'activitats (vídeos, llibres,...).

La part teòrica del manual està extreta de la publicació *Sanduk- Guia per a la formació dels educadors i educadores en la interculturalitat i la immigració*, que van elaborar la Secretaria general de Joventut i la Fundació Jaume Bofill. Es tracta d'un Marc teòric i una proposta metodològica que resumeix de forma breu el *Sanduk* – motiu pel qual algunes de les proposicions no estan prou desenvolupades-. Ambdós elements semblen bastant desvinculats del que després són els objectius plantejats i les activitats proposades. Pel que fa als objectius, són molt semblants als que ja es plantejaven en l'escrit de l'associació de *l'educació per al desenvolupament* (veure més amunt). Potser el que cal destacar com a nou és que s'afirma per al lector ha de tenir sempre molt present que les cultures són dinàmiques, i que en les activitats que es realitzin cal anar en compte per no caure en la "folklorització" i la "caricaturització" de les cultures. Ara bé, malgrat aquestes últimes recomanacions, d'algunes activitats que es proposen es desprèn una concepció que busca constantment les "diferències" dels grups culturals emergint el perill de l'encasellament dels individus en la seva suposada i atorgada pertinença cultural. A la vegada, un altre aspecte positiu i novedós el trobem en el de que es proposa treballar la interculturalitat també mitjançant un *pool* d'activitats de tall sòcio-afectiu que pretenen fer prendre consciència als caps i als infants vers les desigualtats patides per determinats col·lectius, com els immigrants. Així, es trenca amb la dinàmica culturalista predominant que consisteix de treballar la interculturalitat sobretot en termes de diferència.

A més, el cap pedagògic de l'associació i el director de l'escola de formació han participat en els grups de discussió juntament amb d'altres associacions en el temps de lleure al voltant de l'educació que ha realitzat la Fundació Jaume Bofill en el marc del Programa Calidoscopi. Han participat en la comissió que va elaborar el *Sanduk*, i existeixen plans

pel futur immediat. Els propis membres de l'àmbit reconeixent que no disposen d'un model al voltant de la temàtica, i que ni tant sols tenen un marc on treballar-ho coordinadament, ni tant sols un document marc de mínims que reflecteixi el que pensa l'associació. Reconeixen que en aquest moment només disposen d'aportacions que han anat apareixent arrel d'altres temàtiques, des de diferents àmbits i persones. Per això, en previsió a la imminent publicació d'un llibre de la col·lecció de la fundació al voltant de la temàtica, es pretén que sigui l'envit per a començar a coordinar-se internament i poder centrar-se de ple en la temàtica. En paraules de la persona coordinadora de Suport pedagògic: *"fins ara s'han anat introduint tascons i mai hem agafat el bou per les banyes, és necessari que comencem a fer-ho"*. Igualment també, es percep la necessitat -i es preveu fer-ho en breu- de revisar i actualitzar el seu ideari (el *Dossier Verd*) en vistes als canvis socials que s'han anat produint en aquests gairebé 30 anys d'història de l'associació.

	FACTORS PELS QUÈ ENTRA O ES PLANTEJA EL DEBAT	DOCUMENTACIÓ I MATERIAL PRODUÏT
ETAPA 1ª (1974-1982)	- Fluxos migratoris d'altres parts de l'Estat - Transició política - Establiment de les bases estructurals i ideològiques de l'Associació	Dossier Verd (ideari de l'associació, 1999)
ETAPA 2ª (1983-1993)	Període caracteritzat per la gairebé nul·la presència de debats relacionats amb la temàtica	La integració en el temps lliure (1998)
ETAPA 3ª (1994-actualitat)	- Fluxos migratoris provinents de l'estranger - Creació de l'Equip de Cooperació (entén l'educació intercultural com a peça clau de l'educació pel desenvolupament) - Creació de la Fundació J. Carol (introdueix el debat a partir de la laïcitat) - Es tracta al III Congrés d'EC (1999) - Interculturalitat com a Centre d'Interès als cursos 2000/01 i 2001/02	- Educació pel desenvolupament (1997, inèdit) - Quart Món. Dossier pels caps de pioners (1998, inèdit) - La laïcitat en l'escoltisme (1998) - Com treballar les tradicions - Nens i nenes del món (exposició) - La Caixa de Pandora (2001)

2. CONCLUSIONS

Exposem les conclusions d'aquest primer apartat en funció de les etapes, en els que es pot dividir la història de l'Associació. En concret, parlarem de la primera i de la tercera de les etapes ja que, com hem vist, són en les que entra en major mesura el debat de la interculturalitat.

Conclusions vers la primera etapa

Del discurs del projecte pedagògic en aquell moment destaquem un seguit de concepcions que seran rellevants per entendre sota quina pròpia tradició i substrat podrà ser apropiat o no els discursos sobre la interculturalitat:

1. Es pretén una educació en el lleure **laica** (entesa com l'hem formulat més amunt)
2. Es concep com un projecte per a la pròpia nació, i on l'afirmació de la pròpia identitat nacional té un pes força important. La **nació** considerada com a pròpia és la **catalana**, definint les fronteres de forma què es reconeix com a context propi Catalunya, però simbòlicament també el dels Països Catalans.
3. Existeix una retòrica discursiva que expressa una forta voluntat de transformació social, de lluita contra qualssevol tipus de discriminació i de lluita per la justícia. Així també és parla del treball per fomentar el "respecte".
4. Existeix, com en la majoria de discursos pedagògics, gairebé una fe cega en les possibilitats transformadores de la reflexivitat. Hi ha una visió molt "idealista" (en el sentit filosòfic) dels processos de transmissió cultural.
5. Finalment, cal remarcar que s'estableixen uns "llindars de tolerància" mínims: els drets humans.

Per tant, la proposta es fruit d'un context en el qual no es parla de l'"altre", ni del multiculturalisme, ni de l'interculturalisme. Així tampoc no emergeix cap qüestionament del concepte de "cultura". La cultura pròpia –la catalana– és una. Es concep de forma bastant estàtica, i sense reconeixement d'heterogeneïtats internes (de classe, de gènere, etc.), o de la convivència diferents cultures a Catalunya, per exemple la catalana *versus* les dels *altres catalans*. La qual cosa, no vol dir que no existissin aquestes concepcions, però si, almenys, que el context no provocà que l'associació es realitzés aquests replantejaments conceptuals. No s'estava inserit en un debat sobre "el concepte de cultura".

També la "identitat" es vista de forma bastant estàtica. Anant a la identitat nacional, malgrat que s'hi llegeix l'element no sanguini, i per tant, s'hi pot pertànyer per adopció, si que sembla desprendre's una certa dosi d'essencialisme. La identitat nacional no és un

receptacle buit, sinó que és ple de tot un seguit de característiques d'aquell ecosistema social d'on és fruit.²⁸

En aquest context, els termes en què cal suposar que es pensava la integració era en com fer partícips en el projecte de l'associació als fills dels immigrants de la resta de l'estat. Però diem, "hem de suposar" perquè no apareix clarament i directament explicat en els documents. Per aquesta raó ho emmarquem en el camp dels supòsits implícits.

Conclusions vers la tercera etapa

1. Parlant en sentit estricte a Escoltes Catalans no existeix un discurs pedagògic que defensi un determinat model d'educació intercultural, multicultural o com se li vulgui dir. És a dir, no té un discurs definit sobre com integrar la pluralitat -minories i majories- en el sí de la seva activitat. Això es reflexa en la no existència d'un document específic al voltant del tema, conseqüència de totes maneres de no tenir una postura definida ni ben pensada. Aquest fet és degut a que és percebut com un tema molt complex al voltant del qual existeixen molts dubtes sobre com abordar-lo, però sobretot perquè no es percebut com una necessitat imperiosa per l'associació. Com que el treball intercultural es connecta sobretot amb la idea de la relació amb els membres de les noves migracions de l'anomenat Tercer Món, al no tenir-ne gaires, no es sent pressió ni urgència sobre el tema. La pressió no es viu en els agrupaments, i aleshores tampoc arriba en forma d'input des dels agrupaments al nivell associatiu.

De fet, com ja hem dit, la temàtica a l'associació entrà per via dels participants en projectes de cooperació amb el tercer món, essent l'"altre" sobretot els membres de les altres cultures del sud. Així, ens trobem que la interculturalitat és sobretot afrontada per una "bona voluntat", però sense aprofundir el suficient en la qüestió. Per tant, es resta en bona mesura en el pla de les idees, no arribant al pla de la pràctica.

2. Com hem vist, però, el que s'hi que s'han anat introduint a partir de mitjans dels norantes és tot un seguit d'idees i de formes de pensar la diversitat. S'ha anat adoptant el discurs més a menys prestat de bones intencions, de pensar positivament la diferència, però de forma molt poc crítica i fonamentada. En aquest sentit, s'exalta la riquesa de la diversitat en abstracte sense que es tinguin en compte, per exemple:

- El risc d'estigmatització que té el fet d'estar destacant la diferència. Marcant, mostrant i exhibint sobre els altres allò que tenen de diferents. Allò en comú sovint queda en el pla de compartir la humanitat. És a dir, que es pot estar caient en allò que

²⁸També queda palès les característiques concretes des de la posició en què es defensa la pròpia afirmació identitària nacional. En primer lloc, només allà on es veu qüestionada la identitat es defensarà que la vivència d'aquesta ha de ser conscient. En segon lloc, el sentiment d'agressió i de greuge és per explicar que en la pròpia afirmació es pretengui no ser agressiu sobre les altres identitats. En tercer lloc, es dirà que no s'ha d'associar Estat i nació, allà on s'és autopercebut com a segona sense tenir el primer.

Delgado avisava de com la substantivització dels entramats classificatoris que divideixen conceptualment els grups copresentats en la societat, pot actuar com a dispositiu de reproducció mitjançant al·legories de l'educació multicultural o intercultural (Delgado, 1998; 106, 107). En bona mesura, existeix el risc a entrenar als nois i noies a fixar-se en allò diferent i en referència als estereotips.

- El risc al folklorisme i a la caricaturització de l'"altre" (que com hem vist es produeix sovint). Tal i com Abdallah-Pretceille alertava, en aquestes pedagogies les cultures es presenten i representen tancades en descripcions intemporals i estadístiques, es buiden de la seva dinàmica i sotmeses a una coherència a *posteriori* i sovint es "naturalitzen" (Abdallah-Pretceille, 2001: 60). Es corre el risc doncs de transmetre una idea de les cultures com a quelcom excessivament tancat, poc dinàmic.

3. En relació al que acabem de dir, tenim una tendència a veure la "cultura" en termes bastant estàtics tant al pensar les altres cultures com la considerada pròpia: la catalana. L'associació, com hem vist, ja beu d'una tradició que concep la catalanitat com quelcom que es ple, que té unes característiques determinades (malgrat no és digui quines). Aleshores la interculturalitat és concebuda com el fet de tenir en compte i d'incorporar les diferències culturals, però sense que aparegui la idea del diàleg intercultural, entès com la predisposició a assumir el caràcter precari i mòbil de les construccions identitàries. A més, com ja hem vist per al primer període, tampoc es mostra en el discurs la heterogeneïtat interna de "cultures" o "subcultures" existents en la "cultura catalana".

4. Hem vist que el concepte de laïcitat ha estat readaptat. Tot i què l'aposta de l'associació per laïcitat no va ésser produïda pensada per a un context multicultural, es considera que aquesta permet estar ben predisposats per integrar a tot aquell que arribi a l'associació. De la manera com és concebuda, "que ningú s'amagui de res i es presenti tal com és", tampoc es té present els perills del potencial d'etiquetament que pot comportar. Si cada nen o nena va marcant el seu origen, cal reconèixer un potencial d'etiquetament. Estem lluny de la defensa del "dret a la indiferència" que defensava Delgado. Sense voluntat d'entrar aquest debat, només volem posar l'atenció en la necessitat de ser conscient dels perills.

5. El model d'educació en el lleure, és a dir, la proposta educativa d'Escoltes Catalans, no ha patit revisions importants. En aquest sentit, podem dir que és una proposta nascuda d'un context i per a un context determinat. Neix en un determinat àmbit cultural i, consegüentment, alimentant-se dels models culturals majoritaris del propi entorn. És una oferta que proposa un tipus d'activitat, unes determinades formes de fer, el treball

expressiu d'uns determinats "valors" nascuts i valorats per l'àmbit cultural d'on és producte. Des del propi concepte d'"educació en el lleure", que estableix una divisió entre temps de treball i temps de lleure²⁹, a valors com l'"esforç, la cura del cos, etc." són construccions culturals que no necessàriament han de ser compartides, o vistes en el mateix sentit, per alguns dels grups minoritaris. Per tant, sembla plausible pensar que estem davant d'una forma institucional que potser no és atractiva, comprensible per un determinat tipus dels membres dels recents grups minoritaris.

6. En general, es disposa de bones intencions, i de principis abstractes poc pensats. Hem vist, així, concepcions de la cultura i de la identitat poc dinàmiques i poc conflictivistes. No es reconeix els potencials "conflictius" que té l'intent d'organització de la "diversitat", ni el potencial de conflicte que té la relació cultural.

Abans d'acabar, però, destacarem alguns aspectes del model pedagògic general que s'ha anat construint i algunes idees que s'han anat adquirint al voltant de la temàtica que es podrien considerar, des de el nostre punt de vista, com a potencialment bons posicionaments. En primer lloc, no han aparegut al material analitzat dues de les idees considerades com errònies per Jordán (1998) sobre el que és l'educació intercultural, i que segons aquest autor són freqüents: la primera que es tracta d'una *educació compensatòria* per mirar de salvar un suposat dèficit cultural dels alumnes de grups minoritaris; la segona, concebre-la com un conjunt d'activitats pensades i dirigides exclusivament als alumnes culturalment minoritaris³⁰. En segon lloc, hem vist la voluntat d'integració en el projecte comú de l'associació i en la idea de construir nació catalana a qualsevol immigrant. La condició que es posa, de moment, per conviure en l'associació d'acceptar unes regles de joc comunes per tothom (no sabem, però, si s'està disposat a renegociar-les en cas que es demani) i la no vulneració dels drets humans. En tercer lloc, la voluntat expressada discursivament de respecte i no discriminació de totes les persones, la voluntat d'autoanàlisi de la pròpia conducta com a pas per reajusta-la de forma reflexiva allò defensat.

²⁹Segons Essomba, per exemple, en general, els pares i les mares immigrants viuen i trasmeten a la llar una visió pròpia sobre el concepte de temps de lleure que entra en contradicció amb el sentit general que se li dona en la societat catalana (Essomba, 2000: 176).

³⁰Jordán, 1998: 46, 47.

ESTAT ACTUAL DE LES PRINCIPALS CONCEPCIONS A NIVELL D'ASSOCIACIÓ

- **Educació intercultural:** Incipència del debat i molts dubtes sobre com abordar-lo. No és percebut com una necessitat imperiosa de l'associació. Es relaciona el tema sobretot a nivell de relacions nord-sud, abans que com a relacions amb la comunitat d'immigrats. Consens a l'hora d'exaltar la riquesa de la diversitat en el coneixement d'altres cultures.
- **Cultura:** Tendència a entendre-la de manera poc dinàmica i configurada per uns elements determinats
- **Nacionalitat:** Adscripció a la nacionalitat catalana. La identitat nacional, al igual que la cultura, s'entendria de forma poc dinàmica i essencialista. En canvi, es reflecteix una aposta per una adscripció voluntària enlloc d'aquella sota requisits "sanguinis".
- **Laïcitat:** Mantenir la pràctica educativa deslligada de tota doctrina religiosa. Respectar les idees o accions polítiques o religioses personals dels seus membres. Darrerament, es convida, en el marc de la laïcitat, a mostrar la diferència allunyant-se aquesta concepció de la indiferència vers la diferència, més adient a la concepció de laïcitat.

CAPÍTOL II

L'EDUCACIÓ INTERCULTURAL A NIVELL D'AGRUPAMENTS

En aquest segon capítol prenem com a univers de referència als agrupaments i, en concret, als caps dels agrupaments, tant pel que fa als seus discursos i actituds, com pel que fa a les seves pràctiques en relació a la qüestió de la interculturalitat.

Aquest apartat és impossible tractar-lo de forma longitudinal, com hem fet amb l'anterior, per la manca de referents documentals vers com es tractava la temàtica en el passat des dels agrupaments. Per això estructurem l'exposició en tres sub-apartats que no tenen res a veure amb criteris temporals, però que si li donen certa coherència a l'exposició: la relació dels agrupaments amb el seu entorn; el discurs sobre la interculturalitat i la praxis de la interculturalitat.

1. LA RELACIÓ DELS AGRUPAMENTS AMB L'ENTORN

En aquest primer punt, de manera breu, exposarem les percepcions que des dels agrupaments es té respecte a l'entorn territorial en el que actuen (sigui a nivell de barri, poble o ciutat), així com quin és el seu paper en el territori i, en concret, en l'entramat associatiu i social d'aquest.

1.1. PERCEPCIONS DE L'ENTORN

Les percepcions i diagnòstics que des dels agrupaments es tenen vers l'entorn en el que treballen són molt diversos i varien en el grau d'aprofundiment. Ens trobem un ventall de discursos que van des d'aquelles persones amb un coneixement molt baix del seu territori, fins a d'altres molt conscients de les característiques d'aquest. També difereixen les temàtiques vers les que es posa l'èmfasi en les diferents diagnòstics: urbanisme, activitat econòmica, teixit associatiu, problemes socials, serveis i equipaments, activitat política, conflictivitat i delinqüència, etc.

Destaca que un dels temes absents o que no s'esmenta fins que no es demana explícitament és el de la composició socio-econòmica de la població. Recalquem aquest fet perquè considerem que és un tema clau per interpretar la situació de la població immigrada. Són freqüents els discursos que, al parlar de qüestions socio-econòmiques,

es refereixen al predomini generalitzat d'una mena de classe mitja, com si la desigualtat social fos gairebé inexistent: *"Els nois que tenim són lo normal, la classe mitja que es porta a Catalunya"*, afirmava un dels caps.

Vers el tema de la immigració ens hem trobat com hi ha caps que tenen un considerable desconeixement de com està la temàtica en el seu entorn territorial ("hi ha una mica de tot" ens contestà un cap quan se li demanà vers la procedència de la població immigrada al seu barri); mentre, d'altres caps compten amb profunds coneixements de la nova situació demogràfica i de la composició, origen, les zones on viuen i l'activitat econòmica de la població immigrada. Serien sobretot els agrupaments que treballen amb població immigrada els que amb més informació i coneixement compten al respecte.

En definitiva, podem considerar que el coneixement de l'entorn i realitzar o comptar amb bones diagnòstics vers aquest és un element que contribueix a millorar l'activitat dels agrupaments en molts de sentits i orientar el gruix de les seves accions. Un exemple il·lustratiu el trobem en un agrupament que realitzava, durant anys, festes de creixement (per a captar nous infants) en una plaça a l'entorn de la qual, per un procés de remodelació urbanística, de cada cop hi vivien menys famílies i la majoria de gent que hi transitava eren turistes. Fins que no s'adonaren d'aquest aspecte no tingueren l'oportunitat de canviar el lloc on fer la festa.

1.2. RELACIÓ AMB L'ENTORN

Respecte a aquest tema es pot concloure que existeixen dos models de cau. Un primer model en el que l'agrupament es trobaria aïllat del seu entorn social i adoptaria un paper poc actiu en el teixit associatiu, en el sentit que es dedicarien la major part dels esforços a l'activitat concreta realitzada amb els infants. Aquesta mena de caus no s'implicarien en xarxes de coordinació d'entitats com els consells d'associacions, les comissions de festes del barri o similars.

L'altra model seria el d'aquells agrupament que, al contrari que l'anterior, estan totalment integrats en el teixit associatiu i participen activament de la dinàmica existent en el seu territori. Un dels exemples paradigmàtics d'aquesta implicació seria el del Guspira, el cau de Rubí, que participa a la Taula de Lleure del poble, és membre fundador de la coordinadora d'entitats, és una secció del centre excursionista de Rubí i participa activament del Fòrum de Joves del poble. Aquest cau és també una peça fonamental en l'organització de la Festa Major i de les festes de St. Joan. Des d'un altre dels agrupaments, se'ns explicava que des de que varen començar a implicar-se en la

dinàmica del barri organitzant les festes majors es varen fer visibles de cara a la població, de manera que, en un breu període de temps, de set infants inscrits passaren a tenir-ne seixanta. Cal destacar que, pel tema que ens ocupa, alguns agrupaments són els veritables catalitzadors a l'hora de promoure la convivència i la interculturalitat en els seus barris o pobles. Seria el cas de l'agrupament de Tortosa (Martí i Pol), que organitza activitats obertes a tot el poble en les que es celebren les diferents festivitats tradicionals dels grups culturals que viuen al poble: des del Ramadà musulmà al Nadal cristià.

Es dona el cas que els caus que responen a aquest segon model són els que, com veurem, tenen més relació amb la població immigrada del seu entorn i major implicació amb la problemàtica patida per aquesta població.

Tot i les avantatges qualitatives d'estar articulats en els teixits associatius dels territoris corresponents cal entendre que, en alguns casos, si l'articulació no es dona el motiu no es troba en la manca d'un plantejament o de desig al respecte, sinó en les condició de precarietat en la que diuen trobar-se molts dels agrupaments. Així, són varis els caps que manifesten necessitar més caps per a poder desenvolupar la seva activitat com voldrien i com aquesta mancança els hi dificulta integrar-se en altres espais o haver d'assistir a altres reunions o activitats que no siguin les del cau.

2. REFLEXIONS AL VOLTANT DE LA INTERCULTURALITAT

Aquest segon apartat es centra més en el terreny dels discursos i les actituds dels caps dels agrupaments vers la temàtica de la interculturalitat. En concret, farem referència o com es percep al nou vingut: si es problematitza o no la seva presència; com es defineix a l'immigrat, com a alteritat, en relació a "nosaltres", etc.; també exposarem quines són les reflexions dels caps vers conceptes com la interculturalitat o la integració; a continuació, creiem interessant dedicar unes línies a exposar per quina via s'ha introduït el debat de la interculturalitat en l'agrupament (en cas de que sigui així) per a, finalment, exposar una sèrie de discursos i reflexions absents o poc presents en l'imaginari dels caps al parlar d'aquests temes.

2.1. LA VISIÓ DE L'IMMIGRANT

En els discursos sobre la visió de l'immigrat emesos pels caps dels agrupaments escoltes entrevistats s'hi fa una lectura diferencialista del fet migratori, és a dir, l'immigrant com una alteritat, algú diferent a nosaltres i amb el que ens distingim per diversos motius. Aquest diferencialisme vers el fet migratori és una característica extrapolable als discursos emesos per la majoria de la població. I és que, de fet, la categoria "immigrant" en si mateixa defineix a l'estranger o a algú que ha arribat recentment a la nostra comunitat (per això també parlem de les persones immigrades en termes de *nouvingut*).

Però el diferencialisme no equival a una composició homogènia, ja que els imaginaris de les persones poden atribuir el fet diferencial dels immigrants a trets molt diversos, - amb implicacions polítiques també diverses -. Així, mentre que la gran majoria de nosaltres ens fixem inevitablement en el color de la pell dels immigrants de l'Àfrica com a tret diferencial, no tothom és fixa en que aquests són també "diferents" per no gaudir dels mateixos drets de ciutadania que els autòctons (en aquest darrer cas ens referim a un tret diferencial que és una conseqüència d'un eix de desigualtat i que, a diferència del color de la pell, no és gens arbitrari).

2.1.1. La definició de l'altre

L'alteritat de la població immigrada es pot constituir en base a diferències jurídiques, racials, culturals o socials. En el cas de les persones amb les que hem interpellat s'emfatitza sobretot l'alteritat constituïda a partir de la cultura o els trets racials, en detriment dels elements socials i jurídics. Un exemple del que podem considerar com una mena d'etnificació de la diferència el trobem en que des dels discursos dels caps dels agrupaments en ocasions no es qualifica d'immigrada a la població vinguda a Catalunya des de l'estat espanyol.

Del que diem es desprèn que, com sol ser habitual, una de les vies per a constituir l'alteritat és en base a característiques físiques fàcilment perceptibles i estigmatitzables. Des del discurs dels caps, més explícitament, es posa èmfasi en la diferència en quan a una sèrie de trets culturals com poden ser la llengua, els costums, la religió, les tradicions familiars, la manera de relacionar-se, etc. En canvi, en poques ocasions es fa referència a l'arrel jurídico-política de la divisió autòcton-estranger, la qual és un constructe artificial, gens arbitrari i resultat d'una voluntat política ben determinada³¹. Com tampoc, tot i que en major mesura, es fa suficient referència a l'arrel socio-econòmica de la diferència. No s'aprofundeix doncs en la lògica interna de la desigualtat

³¹ Creiem important remarcar la diferenciació vers la immigració establerta per la jurisprudència degut a que podem titllar les polítiques d'estrangeria en el context espanyol de xenòfobes. Aquestes polítiques tenen com a conseqüència la persecució, discriminació i humiliació d'una part de la població pel fet de ser estrangera.

social, la qual, històricament, molt sovint s'ha servit de la diferència i de les atribucions i prejudicis vers les cultures per tal de legitimar l'estratificació social.

Tot i que l'immigrant no és -en cap dels discursos amb els que hem treballat- definit com un intrús, sí que se'l percep com una persona que no s'ha acabat d'assentar en el territori, una persona que sosté una relació i un arrelament en el territori caracteritzat per la precarietat. Com diu una de les caps entrevistades, "els immigrants no participen prou de la vida activa del poble". Però és que el mateix concepte d' "immigrant", - al ser un gerundi -, denota moviment o presència provisional. Que es parli sovint d'immigrants de primera, segona i, fins i tot, tercera generació, no deixa de perpetuar la provisionalitat i precarietat en la relació amb el territori dels fills i dels nets de les persones que un cop van immigrar al nostre país.

2.1.2. La definició del nosaltres. La cultura catalana

L'alteritat implica no només la definició de l'altra, sinó també la definició d'un "nosaltres". Quan l'altre és l'immigrant o l'estranger, el nosaltres s'associa en sentit ample al grup integrat pels "autòctons" o pels membres de l'anomenada societat d'acollida, també catalogats - des dels discursos amb els que hem treballat - com "els d'aquí".

En els discurs dels caps, el nosaltres és representa en gran mesura per la pertinència territorial i/o nacional, és a dir, per la "catalanitat" o per l'imaginari al que equival la noció de "cultura catalana".

Tot i el grau d'obertura o la idea de procés amb el que un ample sector dels caps fan referència al concepte de cultura - i conseqüentment d'identitat- , o tot i l'aposta per l'educació intercultural - almenys a nivell propositiu -, sobta l'essencialisme amb el que es defineix la cultura quan s'ha de fer referència a la cultura catalana, és a dir, a la cultura entesa com a pròpia. La cultura catalana es tendeix doncs a representar de forma estàtica i a partir d'un conjunt d'elements concrets com són un bagatge històric comú, les tradicions (festes, celebracions, gastronomia) i, sobretot, una llengua pròpia. Es tendeix a construir així, almenys discursivament, una cultura catalana sense fissures, monolítica i, per tant, sense reconèixer l'heterogeneïtat present en el marc de la pròpia cultura catalana.

Però aquesta noció de catalanitat no és *per se* exclouent, ja que en un mateix discurs es poden entremesclar nocions més estàtiques de cultura, amb d'altres d'un caire més obert i progressista. Per exemple, des de l'agrupament Mintaka es fa referència als seus infants com a "catalans fills de Gambians", amb una clara al·lusió a la inclusivitat que pot

comportar el "ser català" quan aquest s'interpreta a partir d'una mena de *ius solis*, és a dir, com una adscripció voluntària a la catalanitat entre aquells que viuen a Catalunya, per sobre d'altres trets (regularització, origen, color de la pell,...). A més, que la llengua sigui un element clau en la definició de la catalanitat, permet que sembli relativament senzill el reconeixement de l'estranger en el cercle del "nosaltres", ja que serà de gran ajut l'aprenentatge i ús de la llengua catalana per part dels immigrants.

"Els mateixos nens (immigrants) veuen el català com una forma d'integrar-se (...) es senten discriminats quan se'ls hi parla castellà".

Però la concepció de cultura o identitat nacional al ser, a més d'estàtica, l'eix central en la definició del nosaltres pot comportar barreres per a la interculturalitat i difuminar la desigualtat social. Així, en els discursos que hem copsat, rarament es relaciona la identitat cultural o nacional amb les estructures socials o amb les pràctiques i relacions socials que determinen el funcionament quotidià de la societat, tot i que les relacions socials i de poder estiguin íntimament lligades a la noció d'identitat i al que fem com a persones i com a grup. La naturalització o invisibilitat d'aquests lligams permet emascarar les desigualtats socials i econòmiques o fonamentar-les en raons "ètniques" o "culturals". A més, si no s'especifica o s'aprofundeix més, el discurs de la nacionalitat pot legitimar determinats ordres jurídics que plantegen barreres difícils de salvar en la integració de les persones immigrades ja que, recordem que l'estrangeria, com a alteritat estipulada legalment, correspon precisament a criteris de nacionalitat -en aquest cas en el sí de les fronteres de l'estat-nació-.

2.1.3. La graduació de l'alteritat

Entre els discursos copsats, s'estableixen orientativament tres categories a l'hora de definir el nosaltres i l'altre. Una primera categoria seria la de la comunitat catalana. Els seus membres són qualificats, segons veiem a l'anterior apartat, com "els d'aquí" o en altres casos com els "catalans de tota la vida" per diferenciar-los dels nous catalans. Una segona categoria menys definida i, per tant, més ambivalent la composaria la immigració que prové de l'estat espanyol. Diem que és ambivalent perquè des d'alguns discursos s'integra aquesta població en la categoria anterior - la comunitat catalana-, per altres és una categoria amb la seva especificat, i finalment d'altres parlen dels immigrants espanyols com a membres d'un tercer cercle que a continuació definim. Aquest tercer cercle el composarien els estrangers, siguin de l'Europa Comunitària com extra-comunitaris i als quals es qualifica unànimement com a immigrants.

Però el ventall de característiques a partir de les quals construir a l'immigrat integra, com hem vist, un ventall molt ample de trets, des de culturals a jurídics. Per això la identitat col·lectiva s'amplia a la vegada que es difumina la rigidesa amb la que es representen els diferents criteris. Gairebé cap dels entrevistats percep conceptualment les identitats com quelcom estàtic i impermeable, com tampoc s'interpreta el *ser immigrant* com una categoria homogènia. Ben al contrari, des del discurs dels entrevistats es recorre a marcar la diferència entre la població immigrada en funció dels seus orígens. Així, en base a l'origen nacional i cultural el sentiment de proximitat respecte a l'estranger varia. D'entre els possibles orígens de l'immigrat els entrevistats en destacaven bàsicament dos: Amèrica Llatina i el Magrib.

De les dues alteritats esmentades, la més pròxima al "nosaltres" configurat pels caps dels agrupaments seria la llatinoamericana. Es considera que amb la població que prové d'aquesta regió compartim uns valors, una llengua i unes tradicions. Segons un dels entrevistats, "amb els llatinoamericans compartim els drets humans (com a valor)", mentre que una de les entrevistades destaca el fet que amb aquests "tenim el mateix idioma, els mateixos costums - o semblants- i la mateixa cultura occidental i catòlica".

En canvi, amb la població magrebina es marca la diferència en major mesura al percebre's trets diferencials per qüestions lingüístiques, però, sobretot, per la tradició religiosa i familiar. Alguns dels caps interpreten que l'alteritat és encara més marcada per la minimització cultural patida per la població magrebina en el seu nou entorn ("es senten amenaçats") la qual cosa fa que les famílies reforcin les tradicions i certs comportaments que acaben transmetent als infants.

A més, amb la població magrebina és amb la que es tendeixen a establir més prejudicis o atribucions diferencials negatives quan no ha existit prèviament un contacte directe. Respecte aquest col·lectiu, es valora com especialment negatiu el paper que es reserva a la dona, és a dir, el fet que estigui relegada a l'esfera domèstica o "oprimida pels homes de la família". "El Corà defineix a les dones com un objecte", afirma un dels caps respecte a aquesta qüestió.

També es llegeix cert recel vers hàbits, tradicions o conductes provinents del món àrab o musulmà com l'ús de shador per part de les dones, el no-consum de carn de porc, la celebració del Ramadán, etc. Els caps, en concret aquells que no compten amb infants magrebins al seu agrupament, tendeixen a interpretar tradicions com les esmentades com a dificultats per a la integració dels infants musulmans en la dinàmica de l'agrupament. Però com diem aquest discurs estereotipat sol ser més present entre els

caps que no han establert un contacte directe amb aquesta població. A alguns dels caps que mai havien treballat amb nens d'origen magrebí els hi sorprenia, per exemple, que hi hagués persones del Marroc que consumeixen alcohol o que són atees.

Tot i aquest aparent distanciament amb el món àrab, en cap moment ens hem trobat amb discursos des dels quals s'entengui que la immigració pot ocasionar pèrdues identitàries o la desconfiguració del "nosaltres", és a dir, un discurs de l'immigrant com a enemic interior, què sí que és habitual en altres cercles.

2.2. EL PROBLEMA DE LA IMMIGRACIÓ

El fenomen de la immigració és sovint qualificat de problemàtic, tot i que aquesta problemàtica es pot interpretar de dues maneres ben diferenciades. Una primera des de la que es problematitza la diferència i es fan una sèrie d'atribucions negatives a les persones pel fet de ser estrangeres o considerades diferents. I una segona, des de la que es pretén comprendre el fenomen de la immigració des de marcs de significat més comprensius segons els quals l'immigrant, abans que un ser problemàtic, està afectat per una sèrie de problemes socials. Així, simplificant, l'immigrant pot ser considerat des d'un subjecte problemàtic a un subjecte amb problemes. Ambdós discursos estigmatitzen o diferencien al col·lectiu de persones immigrades assentat en un territori, tot i que des d'interpretacions que comporten implicacions socials i polítiques ben diferents. El primer discurs, al ser clarament pejoratiu sol cristallitzar en conductes o actituds discriminatòries i xenòfobes, per tant, dificulta tot procés de treball intercultural. Mentre el segon, suposa una actitud comprensiva i sovint solidària vers la problemàtica patida per les persones immigrades, tot i que la diagnosi vers la causa d'aquesta problemàtica pot respondre a un ample ventall d'interpretacions.

2.2.1. La immigració com a problema

Els discurs de l'immigrant com a causant de problemes és molt minoritari entre els caps que hem interpellat. Tot i això, és habitual que la immigració sigui percebuda per un sector important de la població autòctona com a agent de delinqüència, tràfic de drogues, degradació dels barris,... En altres ocasions es parla de la població immigrada com a causant de la precarietat laboral, de l'economia submergida o de la reducció dels ajuts socials. A excepció d'un únic cas, on l'imaginari col·lectiu dels caps relaciona directament immigració amb delinqüència i degradació del seu barri, la resta parlen de l'immigrant com a subjectes amb problemes, enlloc de generadors de problemes. Els caps del cas al què ens referim, quan se'ls hi demanà per la situació de la immigració al barri, respongueren que *"bueno, a primera hora del matí roben molt (...) a nosaltres només ens han atracat una vegada"*.

2.2.2. La problemàtica que pateix la població immigrada

Des d'alguns caus es manifesta que un dels principals problemes que pateixen els immigrants és el racisme i la discriminació per part de la població autòctona: *"no estan molt ben vistos", "són objecte de mirades inquisidores"*.

Una altra de les lectures més freqüents de la problemàtica de la immigració és la de la precarietat i discriminació laboral que pateixen: *"treballen en la indústria en jornades de 14 hores i cobren una merda"*. Una capa afirma, referint-se al futur dels nens magrebins que van al seu cau, que *"són carn de canó"*. Tot i que no s'expliciti d'aquesta manera, s'estaria parlant de les persones nou vingudes com a subjectes econòmics afectats per l'atur, la subcontractació i la precarització laboral. Però en general, la dimensió socio-econòmica, com hem vist anteriorment, no és una categoria en la que s'aprofundeixi des de molts agrupaments, sigui per interpretar la situació de la immigració com les relacions socials del seu entorn en sentit ample.

És minoritària també la visió de l'immigrant com a víctima d'unes polítiques d'estrangeria restrictives i, per tant, com a desencadenadora i facilitadora de la seva discriminació i precarietat social. En general els caps desconeixen els continguts i implicacions de la nova llei d'estrangeria.

Finalment, dir que no són habituals les explicacions des de les què es percebi la immigració com a problema estructural, és a dir, un discurs que interpreti la problemàtica de l'immigrant des de marcs de significat profunds.

2.3. EL DEBAT ENTORN A CONCEPTES CLAU

Al ser interpel·lats sobre conceptes com interculturalitat o integració, en gairebé cap ocasió ens trobem amb una definició sorgida d'una reflexió grupal en el marc de l'agrupament. Els posicionaments dels caps responen en quasi totes les ocasions a criteris personals abans que col·lectius. En algunes ocasions, els caps havien realitzat una reflexió prèvia sobre aquests conceptes i en altres no³². Creiem que la complexitat i abstracció dels temes conceptuals sobre els que els vàrem interpel·lar permeteren constatar que la majoria de caps no tenen un discurs elaborat respecte a aquesta mena de qüestions.

2.3.1. Interculturalitat

El concepte d'interculturalitat és difícil d'emmarcar en una única definició, la qual cosa es fa palesa en els discursos dels caps. En les definicions que hem pogut copsar sobre interculturalitat s'hi troba un element comú a totes elles segons el qual interculturalitat implica interrelació entre cultures. A banda d'això, es desprenen una sèrie de concepcions o postures des de les quals es posa més o menys èmfasi en determinats elements que configuren la representació de la interculturalitat. Així, ens hem trobat amb tres tipus de repertoris a partir dels quals els caps interpreten aquest concepte, carregat per a molts d'abstracció i subjectivisme al no experimentar la diversitat cultural en la pràctica. Els tres discursos, tot i que es poden confondre en els mateixos emissors, es diferencien en el grau de compromís i profunditat que atorguen a la inter-relació cultural que implica la interculturalitat.

Interculturalitat com a mestissatge

Una de les concepcions dominants d'interculturalitat posa l'èmfasi en el mestissatge, en la barreja i en l'adaptació mútua entre diferents cultures. Per a qui adopta aquesta posició, cal doncs un treball personal i col·lectiu en el terreny dels coneixements - "agafar i aprendre de les altres cultures alguns elements" - , en el de les actituds - "estar oberts" - , i en el dels valors - l'altra com a font d'enriquiment personal, social i "per a la millora de la convivència".

S'entén doncs interculturalitat com la reformulació permanent de les identitats individuals o col·lectives a partir de les diferents adscripcions identitàries existents en un mateix territori: "*aprofitar recursos de cada cultura i intentar que uns aprenguin dels altres*". S'aprecia des d'aquest discurs una tendència a entendre les identitats i la cultura com a quelcom dinàmic i construït en que les persones, amb la seva reflexió-acció, són agents actius en la seva configuració.

Som iguals

Des d'algunes definicions s'entén interculturalitat com una pràctica i recerca de la igualtat entre les persones, independentment de la seva cultura, origen, religió, etc. Quan es posa l'èmfasi en el discurs de la igualtat, es reivindica aquesta sobretot en el terreny de lo simbòlic i/o en el camp dels drets.

"Per nosaltres (els immigrants) són com qualsevol altre nen, independentment de l'origen"; "Abans que membres de països som

³² No eren habituals respostes que denotessin desinterès sobre aquests temes com algunes que ens trobarem: "no em motiva el tema (de la interculturalitat)" o "és el primer cop que sento aquesta paraula"

persones i hem de tenir els mateixos drets a viure a qualsevol lloc amb les mínimes condicions"; "Tots som iguals, tots tenim cor, emocions,..."

Som diferents

Des d'aquest discurs s'emfatitza el coneixement de la diferència i la promoció del respecte de l'altre. Es parla així de la necessitat d'aprendre que hi ha altres cultures i de conèixer-les, de promoure l'empatia ("posar-se en la pell de l'altra"), el respecte, la tolerància, el trencament d'estigmes i prejudicis o la cooperació. S'entén doncs per interculturalitat tot allò que permet "que els nens coneguin i respectin altres cultures amb les que convivim".

Per tant, tot i parlar-se d'interculturalitat, en realitat el que s'emet és un discurs de tipus multicultural, des del què es valoren les diferències culturals i es garanteix el seu respecte i reconeixement, però no necessàriament s'estableixen ponts d'intercanvi.

Des de discursos com aquests es manifesta un cert relativisme cultural segons el qual els continguts de diferents cultures i col·lectius humans, tenen el mateix valor i per tant, per sobre de tot, han de ser respectats. Si el primer discurs, el del mestissatge, destacava per la dimensió processual amb que s'entén la cultura, en aquest cas sembla que es parla de les cultures com a realitats estàtiques o com a "espècies en extinció" que s'han de preservar. Així, els discursos que emfatitzen en excés la idea de la diferència poden comportar certa exotització de l'altre i una folklorització de la cultura.

Per altra banda, aquest discurs, quan no va acompanyat d'una anàlisi de la desigualtat pot legitimar la segregació i l'abús de poder per part de la cultura dominant. Com venim dient, fins ara no hi ha hagut diferència sense jerarquització. A més, pot créixer la desigualtat social mentre creix també la consciència vers el respecte de la diferència. Tot i que no sigui el més habitual entre els discursos trobats, el discurs de la distribució pot complementar-se amb el del reconeixement de la diferència.

Val a dir que, en alguns casos, s'assumeixen les tesis multiculturals i interculturals en una mateixa definició, com quan se'ns deia que "*interculturalitat és barrejar moltes cultures respectant-les*".

Dels discursos analitzats, sigui quin sigui el repertori al que posin més èmfasi, es desprèn una ampla entesa vers la necessitat d'avançar cap un model d'educació intercultural en el lleure. Aquesta predisposició roman pel moment més en el terreny de les idees i en el de la bona voluntat que en el de la pràctica. És a dir, la inquietud hi és, tot i que no hi ha

una reflexió sistemàtica de com fer-ho i, ni molt menys, una praxis o posada en pràctica fruit d'aquesta reflexió. Però d'aquest tema en parlarem en el capítol 3, dedicat a la praxis de la interculturalitat en els agrupaments.

2.3.2. Integració

Al igual que la interculturalitat, el concepte d'integració tampoc es pot emmarcar en una única definició, ja que se'n fan usos múltiples. Si no existeix un acord entre els experts en el camp de les migracions a l'hora d'establir una definició (per això existeix un ample consens de que és més pertinent parlar de graus, models o tipus d'integració), no ens ha sorprès que les definicions dels caps dels agrupaments siguin també diverses. A banda de les definicions més recurrents que a continuació desenvolupem, val a dir que hem pogut comprovar com la concepció d'integració amb que alguns caps fan referència a altres sectors de població (com nens amb problemes de conducta o amb minusvalies), és aplicada a la categoria dels immigrants.

Integració com a fet intercultural

Des d'aquest discurs es posa l'èmfasi en la integració com a fenomen bidireccional i d'adaptació mútua. La integració com a fet intercultural ve a dir que del contacte entre diverses cultures en sorgirà una de comuna, que es suposa serà més rica i més ben adaptada al nou context social. Per a la construcció d'aquesta cultura comuna caldrà obrir espais de negociació, col·laboració i deliberació. Es pressuposa doncs que cap de les identitats culturals presents en un territori podrà reclamar l'exclusivitat en l'espai públic: *"La nostra cultura no és vàlida per a tothom, n'hem de fer una de nova"*.

Al parlar d'adaptació, des d'aquest discurs es considera que els immigrants quan arriben a un nou entorn no s'han de tornar a socialitzar. Com diu una de les entrevistades, els immigrants *"no han de deixar tot el que saben, però hi ha coses que han d'aprendre"*. S'intenta així resoldre la tensió entre el respecte a la diferència i la integració, per tal d'evitar així l'assimilació absoluta dels nouvinguts, però també la seva segregació.

Però si els immigrants s'han d'adaptar a un nou entorn, els anomenats autòctons també ho hauran de fer, ja que el fenomen de la immigració també introdueix canvis l'entorn en el que es troben. Així, la immigració configura un nou entorn al que els autòctons també s'hauran d'integrar. En definitiva, des d'aquest discurs, l'imperatiu de l'adaptació no només impregna a una de les parts.

Integració com assimilació

A diferència de l'anterior, des d'aquest discurs s'entén la integració com un procés unidireccional en el que els nouvinguts haurien d'abandonar la seva cultura d'origen i substituir-la per la cultura de la societat d'acollida. Aquesta es considera la millor fórmula per a que la població immigrada s'adapti al seu nou entorn. És un discurs que comporta una tendència a l'homogeneïtzació cultural, l'aculturació dels grups minoritaris i, per tant, a l'abolició de la diferència.

L'assimilacionista no és un repertori que sigui el majoritari entre els caps, però sovint es transmet de manera encoberta en un discurs de tall universalista en el què es fa referència a conceptes com desenvolupament, drets, democràcia, valors i a tota una sèrie d'ideals considerats universals, almenys des de la "civilització occidental". Aquests axiomes o absoluts qualificats d'universals encobreixen, en realitat, una determinada visió del món dels grups dominants. Entre aquests axiomes el més recurrent és el del projecte global de la Modernitat segons el qual s'entén que els pobles haurien d'evolucionar líniament cap a un objectiu que, en realitat, no és altra que el model de desenvolupament cultural, tècnic i axiològic d'occident. Com se'ns deia des d'un cau, davant el dilema de la integració, *"cal tenir en compte el seu endarreriment cultural (...) molts d'ells provenen de zones rurals del Marroc (...) els hi manca modernitzar-se"*³³.

L'assimilacionisme també queda encobert en un discurs de xoc cultural des del que sembla que les diferències culturals són incompatibles i que la única solució, per evitar el segregacionisme, és que un grup sigui absorbit per l'altre. *"No entenem perquè nosaltres ens hem d'adaptar a ells quan anem a fora, i ells no ho fan quan venen aquí"*

Finalment, en altres ocasions l'assimilacionisme s'interpreta en afirmacions en les que es percep com un guany que els infants musulmans *"no resin quan no hi ha els pares"* o que, al cap d'uns dies de campament, mengin porc *"sense problemes"*. Des d'afirmacions com aquestes es denota una trobada amb l'altra per negar-lo, abans que per comprendre'l.

La via voluntarista per a la integració

Des d'aquest discurs es desprèn una visió romàntica de la diferència cultural, que es tradueix en una actitud de desproblematització de la diferència cultural i, per tant, no cal engegar iniciatives concretes per a la "integració" de cap col·lectiu o persona.

³³ Cal advertir que l'axioma de la modernització pot comportar menyspreu cap a la cultura de l'altra i, a més, denota les dificultats de comprensió que tenim des d'Occident – com a cultura històricament colonitzadora – a l'hora de mirar altres realitats.

"si respectes el teu germà que no li agrada el bròquil, fes el mateix amb el teu germà que no li agrada el porc (referint-se als magrebins)"; "és més difícil integrar els nens per edats que integrar les diferents cultures".

Alguns dels actors que adopten aquest posicionament refusen el concepte d'integració perquè té connotacions impositives. Es considera més idoni parlar de l'acomodació i de la bona acollida dels nou vinguts: *"que tots els nens que vinguin es sentin a gust", "fer com si estiguessin a casa, que no es sentin estrangers".*

Per tant, es reivindica una mena de dret a la indiferència el qual s'hauria de garantir a totes les persones i que es fonamenta en el fet que ningú es diferent perquè, en realitat, seria més correcte considerar que tothom ho és. Es considera així que *"ningú és normal i tothom és normal"*. Per tant, davant d'aquesta relativització o negació del fet diferencial no es parla de polítiques o línies d'acció específiques per a treballar el tema de la integració. Cal doncs, naturalitzar i normalitzar la diferència des del dia a dia i des de la quotidianitat com a principal via per a la integració. El contrari suposaria problematitzar la diferència, representar-la com una mena d'anomalia que s'ha de corregir.

Cal destacar que des d'algunes posicions, l'adaptació o la integració s'entén com un procés personal abans que col·lectiu en el marc d'un discurs marcadament humanista: *"per sobre de tot són persones (els infants immigrants), per sobre de tot són nens", "no s'ha de pensar en països, fronteres, territoris ni tonteries. S'ha de pensar en persones i ja està".*

2.3.3. Els discursos absents

Creiem que pot tenir interès fer referència als discursos que no han aparegut o no s'ha posat prou èmfasi quan els caps ens han parlat d'integració i d'interculturalitat.

- En primer lloc, no ha aparegut el discurs segregacionista i aïllacionista, segons el qual es considera òptim la segregació de la població immigrada. Aquests discursos es donen en determinats ambients que no tenen perquè ser evidentment racistes, com quan es parla de que el ghetto pot permetre als nous vinguts mantenir intactes les seves normes, valors i costums.
- No s'ha posat prou èmfasi en que la diferència pot ser constituïda en base a desigualtats en aspectes jurídics i econòmics. Per tant no, s'ha problematitzat aquesta vessant de la diferència – com a resultat de situacions de desigualtat-,

mentre que, al contrari, sí que s'ha recorregut a un repertori des del que es planteja la desproblematització de la diferència.

- Tampoc s'ha posat prou èmfasi en el fet que la integració en la nostra societat passa per usos culturals i hàbits cada cop més relacionats amb el consum i, per tant, amb les possibilitats econòmiques de les persones. De nou es reflecteix l'absència de la dimensió socio-econòmica en els discursos que ens hem trobat. Així, per a parlar d'integració cal tenir en compte les condicions laborals i econòmiques del sector de població "a integrar", o del grau de cobertura de les seves necessitats bàsiques. Tot i això que diem, com detallarem més endavant, els discursos dels caps sí que posen èmfasi en les necessitats econòmiques de les famílies a l'hora d'accedir al cau. Per tant, sí que tenen en compte les qüestions econòmiques, tot i que les consideren des d'una perspectiva molt micro-social.
- Finalment, gairebé des de cap discurs es qüestiona la integració, la interculturalitat i la cohesió social entre els membres de la mateixa societat d'acollida, com si aquesta fos homogènia i igualitària. En relació a això, no és té en compte que la cultura i la diferència cultural, més enllà d'una qüestió d'origen nacional, color de pell o llengua, està també definida per pertinences com el gènere, la classe social o l'edat. Aquesta manca de complexitat en la representació de la cultura, tal i com dèiem al principi de l'apartat, es transmet sobretot quan es fa referència a la cultura catalana.

2.4. LA INTRODUCCIÓ DEL DEBAT ALS AGRUPAMENTS

Hem fet referència en el punt anterior a la feble entrada del debat sobre interculturalitat en els agrupaments. Entre les principals raons d'aquesta constatació creiem que s'hi troba la baixa presència, per no dir nul·la, de població immigrada en la majoria dels agrupaments.

En els casos que s'ha plantejat i obert aquest debat, identifiquem que la inquietud procedeix de tres vies principals:

- a) *Per la cooperació internacional:* Els projectes de cooperació són la via principal font d'entrada del debat de la interculturalitat en els agrupaments que no treballen amb població immigrada. Aquests projectes comporten que els caps viatgin uns mesos a països del sud (Cuba, Senegal o Benin) i que al tornar aportin al cau informació de

l'experiència que han viscuda. En conseqüència introdueixen el debat sobre, bàsicament, dues qüestions: diferències culturals (altres formes de viure i de veure les coses, tradicions, gastronomia,...) i desigualtat nord-sud. Val a dir que, alguns caus també esmenten el projecte de *La Murga*, centrat en la cooperació a nivell local, com a una via significativa per a l'entrada del debat.

b) *Per la pràctica*: El mateix treball d'educació en el lleure amb població immigrada permet que el grup de caps debati sobre interculturalitat i gestió de la diferència a partir de l'experiència i inquietuds que es desperten en el transcurs de les activitats. És, per tant, un debat que a diferència de l'anterior, respon a qüestions més vivencials i de relació més directa amb la temàtica a debatre.

c) *Per un agent extern*: La tendència lògica seria pensar que la mateixa associació d'EC és el principal agent extern al cau a l'hora de promoure la introducció del debat de la interculturalitat. Els centre d'interès del 2003 sobre interculturalitat, el monogràfic sobre la mateixa temàtica o la Caixa de Pandora són mecanismes que ho haurien d'haver permès. Però sembla ser que l'interès per la temàtica no s'ha transmès per aquestes vies en la mesura de l'esperat.

En canvi, si que ens hem trobat com altres agents ubicats en el mateix territori que els caus, sobretot associacions i serveis que treballen amb població immigrada (com el Gram a Teia, un educador de carrer al Terra Nova, Atzavara a Tortosa o el Centre St. Pere Apòstol a l'Apel·les Mestres), han promogut efectivament la introducció del debat. Aquest fet, no sempre ha estat intencional i respon a diferents motius. Per exemple, l'associació Atzavara, què ofereix un servei d'educació d'adults immigrants, va engegar de manera molt espontània un treball de lleure amb els fills dels alumnes. Arran de l'èxit d'aquestes activitats va sorgir la idea de constituir l'agrupament escolta de Tortosa. En canvi, l'agrupament Apel·les Mestres va prendre contacte amb la temàtica degut a que el Centre St. Pere Apòstol, espai en el que el cau té la seva seu, va acollir a persones immigrades després de les tancades a les esglésies contra la llei d'estrangeria de gener del 2.001 .

TEMES	VARIANTS DISCURSIVES		
Graduació de l'altre	El "Nosaltres" (persones d'origen català)	Intermig* (immigrants d'origen espanyol)	Altres (immigrants origen estranger)
El problema de la immigració	Persones amb problemes (socials, econòmics, sense drets de ciutadania,...)		Persones problemàtiques* (delinqüència, precarietat laboral, competència recursos,...)
Definició d'interculturalitat	Mestissatge (barreja i en l'adaptació mútua entre diferents cultures)	Som iguals (pràctica i recerca de la igualtat entre les persones)	Som diferents (coneixement de la diferència i la promoció del respecte de l'altre)
Definició d'integració	Com a fet intercultural (fenomen bidireccional i d'adaptació mútua)	Com assimilació (procés uni-direccional en el que els nousvinguts s'han de re-socialitzar)	Via voluntarista (visió romàntica de la diferència cultural, no cal s'engeguin iniciatives específiques)
Introducció del debat en els agrupaments	Pels projectes de cooperació i el contacte directe amb altres països	Per la pràctica (infants immigrants participen al cau)	Per un agent extern (associació pro-immigrants o d'immigrants, educador de carrer)

Quadre 1. Resum de les concepcions sobre els temes tractats

* Discursos significativament minoritaris entre el conjunt de la població entrevistada

DISCURSOS ABSENTS
Segregacionista i aïllacionista
Immigrant com a invasor, enemic interior, agent de xoc cultural
Desigualtat jurídica i socio-econòmica
Qüestionament de la integració a la societat d'acollida
Complexitat i dinamisme de la cultura

Quadre 2. Exposició dels no discursos

3. LA PRÀCTICA DE L'EDUCACIÓ INTERCULTURAL

Si en el punt anterior ens hem centrat en les reflexions teòriques els caps dels agrupaments fan vers la interculturalitat, juntament a altres temes que s'hi relacionen, en aquest ens centrem en allò més tangible. Analitzarem la praxis de la interculturalitat a través dels discursos dels caps sobre aquesta qüestió així com de les dades obtingudes de l'observació realitzada en alguns dels caus en relació a aquesta qüestió³⁴.

Per a fer aquesta anàlisi ens hem centrat en els següents eixos temàtics: l'apropament del cau a la població immigrada, el plantejament pràctic de l'educació intercultural, els problemes pràctics i la introducció d'adaptacions amb motiu de l'entrada de població immigrada al cau.

3.1. L'APROPAMENT A LA POBLACIÓ IMMIGRADA

Al fer referència a l'apropament dels agrupaments escoltes a la població immigrada que es troba en el seu entorn, cal considerar una dada que, inevitablement, impregna les dades obtingudes i l'anàlisi que d'elles hem realitzat: la baixa presència de població immigrada en els diferents caus d'Escoltes Catalans.

Però la baixa presència a la que fem esment contrasta amb la bona predisposició dels caps, almenys en el terreny de les actituds i dels discursos, vers l'educació intercultural i el treball d'educació en el lleure amb població immigrada. Volem posar de relleu que en cap cas ens hem trobat amb un discurs de caire aïllacionista o de desinterès manifest a l'hora de plantejar l'apropament del cau a la població immigrada o de fer a aquesta partícip de la dinàmica del cau. Però com diem, i paradoxalment a la palesa bona predisposició, en pocs casos es passa de les bones intencions a la pràctica.

A continuació, intentarem donar resposta a la pregunta de *perquè és dóna la no-presència de població immigrada en la majoria dels agrupaments tot i les actituds predominantment favorables entre els caps d'acollir aquesta població i treballar la interculturalitat?*. En termes generals, la resposta a aquesta pregunta té a veure amb

³⁴ Creiem important constatar, per qüestions de validesa, que contemplem la distinció entre el que es diu que es fa (font de dades principal amb la que treballem nosaltres) i el que es fa realment. Les dades obtingudes de l'observació directa a les que ens referirem provenen bàsicament de dos caus al ser aquests els únics que afronten la gestió de la diversitat a partir de la presència notòria de població immigrada entre els seus infants.

que no existeixi una política explícita des de la majoria dels caus³⁵. Aquesta manca d'intencionalitat en buscar la incorporació d'infants immigrants als caus és atribuïda per part dels caps a, sobretot, dos factors:

1. Precarietat dels agrupaments. Es fa referència a les condicions en la que es treballa des de la majoria dels agrupaments. El factor principal de precarietat al que s'apunta des de la majoria dels agrupaments és el ràpid relleu dels caps i la poca estabilitat i perdurabilitat – cada cop menor- d'aquests en els agrupaments. Però també s'assenyalen altres factors com: la manca d'espais en condicions on desenvolupar les activitats, la manca de caps i de recursos materials, altres problemes infraestructurals, el poc suport que reben de les famílies (moltes de les quals entenen l'activitat dels agrupaments com un servei més, amb el què són molt exigents, mentre la seva implicació és de mínims) i, en alguns casos, les llistes d'espera de nens que volen incorporar-se.

2. Precarietat de la població immigrada. Els problemes socio-econòmics de les persones immigrades dificulten el seu accés al cau, ja que no poden pagar les quotes d'afiliació. A més, els agrupaments no compten amb prou recursos com per subvencionar-los.

Tot i l'evidència de lo determinants que poden ser aquesta mena de barreres de cara a comptar amb població immigrada en el cau, val a dir entre els agrupaments amb una motivació profunda per apropar-se a aquesta població, barreres com les enunciades s'han anat superant. Seria, per exemple, el cas del Mintaka, els caps del qual anaven fa uns anys casa per casa de les famílies immigrades a buscar als nens i nenes els dies d'activitat. Actualment, quan les famílies s'han habituat a portar-los el cap de setmana al cau, organitzen reunions periòdiques amb els pares d'aquests infants per tal de mantenir i tenir cura de la relació establerta amb ells. A més, per a subsanar la barrera socio-econòmica han aconseguit recursos públics amb els què becar la subscripció/ afiliació d'aquests infants al cau.

Però, tal i com manifesten alguns caps per a ells buscar finançament públic suposa endinsar-se en un entramat de burocràcia, paperassa i dificultats administratives amb les què no estan gens familiaritzats. Així, caldria no atribuir els problemes econòmics dels caus a, únicament, la "desmotivació" dels caps vers tasques de gestió, sinó més bé dirigir l'atenció cap als "desmotivadors" tràmits burocràtics que implica aquesta mena de tasques. La lògica burocràtica, en la majoria de casos, supera les potencialitats, voluntats i maneres de fer d'un moviment que es caracteritza per l'espontaneïtat. Hauria de ser

³⁵ Val a dir que no sempre està tant clara la disjuntiva entre els agrupaments que fan polítiques d'apropament i les que no en fan. A vegades es poden establir graus intermitjos o ens trobem amb tímides mesures

doncs l'administració pública qui reconeguéss la tasca que estan fent els agrupaments i, en conseqüència, els hi donés facilitats de cara a finançar algunes activitats o becar determinats infants.

Al marge de les explicacions fetes pels caps, podríem definir altres factors explicatius de la no-presència d'infants immigrants al cau com poden ser:

respecte als agrupaments,

- a) la resistència al canvi i la por vers allò que es desconeix, com pot suposar la incorporació de població immigrada al cau.
- b) en alguns caus és habitual una dinàmica auto-reproductiva, de manera que per a seguir funcionant i comptar amb infants i caps, no els hi cal plantejar-se grans polítiques de creixement o de difusió de cara a l'exterior.
- c) manca un debat sobre interculturalitat i immigració promogut a nivell associatiu amb la intenció de modificar plantejaments i promoure noves pràctiques a nivell d'agrupaments

respecte a la població immigrada

- d) la diferent forma d'entendre el temps de lleure en algunes de les societats de les que provenen molts dels immigrants, fa que no concebin la possibilitat de portar als seus fills a un centre des del que es treballa l'educació en el lleure.
- e) el desconeixement d'institucions com l'escoltisme per part de persones d'origen estranger.
- f) els prejudicis vers l'escoltisme, per tal i com està configurat aquest moviment en el país de procedència de la persona immigrada. Per exemple, a països com Filipines l'escoltisme és obligatori i a països d'Amèrica del Sud se'l relaciona amb la influència cultural dels EUA en la regió.

En quan al perfil dels agrupaments que sí treballen amb infants d'origen immigrant destaca, com a element afavoridor, la seva forta presència i implicació en el territori i la seva relació estable i sòlida amb diferents actors que integren el teixit associatiu i social del seu poble o barri. En concret, aquests caus es caracteritzen per tenir vincles amb entitats o col·lectius de persones immigrades o amb associacions i/o serveis pro-immigrants.

d'apropament com en el cas dels agrupaments que es limiten a traduir els seus cartells i tríptics informatius a les llengües dels immigrants.

Però a més d'aquest factor o condició necessària que és l'arrelament en el territori i el coneixement de l'entorn, és també important donar una passa més i portar a terme polítiques actives d'apropament a la població immigrada per a que el cau esdevingui, com manifesten alguns caps, un "espai de relació intercultural". Podem afirmar llavors que els agrupaments que compten amb població infantil immigrada és perquè s'han plantejat, amb intencionalitat, apropar-se a la població nou vinguda. Entre les polítiques explícites per a fer efectiu aquest apropament destaquen reunions, més formals o informals, amb membres (individuals o col·lectius) de la comunitat immigrada, o que s'hagi recorregut a la figura d'un intermediari (associació pro-immigrants, educador de carrer,...) per a establir un primer contacte. En conclusió, els únics agrupaments que treballen realment amb població immigrada són aquells que han fet un esforç explícit per apropar-se a aquesta població i, per tant, no han esperat a que els immigrants truquin a la seva porta.

3.2. EL PLANTEJAMENT DE L'EDUCACIÓ INTERCULTURAL

Pel que hem observat als agrupament, la posada en pràctica de l'educació intercultural respon a plantejaments ben diferenciats i que tenen a veure amb els diversos models de gestió de la diversitat dels que hem parlat al marc teòric o dels què han reflexionat els caps en el capítol anterior.

3.2.1. Activitats per a la interculturalitat

Aquest és un plantejament ben estès i que posa l'èmfasi en els continguts que es pretenen transmetre a partir d'activitats considerades d'educació intercultural. Des d'aquest enfocament, per tal de treballar la interculturalitat, es programen i implementen tot un seguit d'activitats amb l'objectiu comú de donar a conèixer elements característics d'altres cultures: tradicions, gastronomia, història, narrativa,... la problemàtica que viuen les persones immigrades, fomentar l'empatia i la tolerància entre els infants o trencar prejudicis. Aquestes activitats solen consistir en: passis de diapositives, contades de contes d'altres països, jocs de rol, debats, tallers de manualitats (henna, artesanals,...), etc. que s'incorporen a la programació habitual i, més que suposar un replantejament global d'aquesta programació, no solen passar de ser uns afegits excessivament inconnexos.

Val a dir que, normalment, quan es posa l'èmfasi en activitats concretes per al coneixement dels trets que "defineixen" diferents cultures de manera tant explícita, es

respon més a un paradigma multicultural que al pròpiament intercultural. Així, amb la realització de determinades activitats, es corre el risc, per una banda, de transmetre una visió de la cultura com a quelcom excessivament estàtic i invariable i, per l'altra, d'assenyalar i remarcar en excés determinats trets diferencials amb l'estigmatització que això pot comportar.

En el marc de la concepció de la interculturalitat com a activitat són també freqüents les activitats de sensibilització vers les desigualtats entre els països del nord i del sud o aquelles altres que, sense posar tant d'èmfasi a la denúncia, donen a conèixer la realitat d'altres països. Els diferents projectes de cooperació que es porten a terme des d'EC i en els què participen els caps de diferents agrupaments faciliten la penetració d'aquesta mena d'activitats en el currículum de la interculturalitat.

Aquestes dues fórmules de treballar la interculturalitat són sobretot presents en els agrupaments on no hi ha infants d'origen immigrant, és a dir, es potencia la interculturalitat en un context monocultural. Però com ens diu un dels caps: "és la única forma de la que ho podem fer". Per altra banda, des de l'associació, amb la difusió de materials pedagògics com La Caixa de Pandora, si no van acompanyats d'altres accepcions o propostes pràctiques per a l'educació intercultural –com el mateix apropament a la població immigrada que viu al nostre voltant –, es reforça que es treballi la interculturalitat en aquesta línia.

Ens hem trobat també que, en el marc d'aquest enfocament, els agrupaments que compten amb infants immigrants introdueixen activitats protagonitzades per ells i que consisteixen, per exemple, en que els infants immigrants expliquin a la resta la seva realitat cultural o parlin del seu país d'origen.

"Hem treballat la interculturalitat aprofitant que (la interculturalitat) estava present al cau. Que millor que treballar les races que tenint davant diferents races." "Al entrar nens d'altres realitats al cau tenim una bona oportunitat per intentar-ho (...) volem exprimir aquests nens perquè ens puguin introduir en la seva cultura i aportar diversitat i riquesa"

Alguns caps que han optat per aquest darrer plantejament s'han trobat, en ocasions, amb dificultats per portar-lo a terme davant la negativa del nens immigrants a participar en aquesta mena de dinàmiques. Sembla com si els infants immigrants no volguessin remarcar els trets que els diferencien de la resta de companys i companyes per temor a deixar de ser acceptats o, simplement, a sentir-se diferents. Que es produeixi aquesta

situació doncs, no es pot reduir a una qüestió d'introversió o inhibició dels infants que "no volen mostrar als altres d'on venen". Més bé, és una conseqüència lògica en un marc social que minoritza, discrimina i estigmatitza la diferència, sobretot quan aquesta prové de països perifèrics o de cultures que s'infravaloren.

3.2.2. Interculturalitat com a procés

Des d'aquest segon plantejament, no tant habitual entre els agrupaments com l'anterior, el pes de l'educació intercultural es posa en la dimensió axiològica i en el terreny de les actituds abans que en el dels continguts. Es considera que la millor manera de transmetre aquests elements és inherentment al procés educatiu, enlloc de mitjançant activitats concretes de manera que els canvis en el currículum de l'educació en el lleure és més qualitatiu que quantitatiu. La interculturalitat es treballa doncs de manera vivencial i transversal, tot i que això no manlleua que es puguin realitzar activitats concretes per a fomentar valors com la tolerància, el respecte a l'altre, el reconeixement de la diferència o l'anti-racisme. Des d'aquest enfocament es considera, que els caps, com a referents educatius que són, amb la seva actitud i comportament ensenyen i transmeten molts més valors als infants que quan els projecten o programen explícitament. Per tant, les discrepàncies entre el discurs i les pràctiques dels caps (comentaris racistes, mostres de superioritat,...) són captades pels infants, tot i que de forma difícil de percebre

"Per sobre de les activitats el valor de la interculturalitat és una qüestió actitudinal; els valors no es treballen sobre paper, es transmeten en la forma de treballar"

Es considera també que en contexts amb diversitat cultural (quan hi ha infants immigrants al cau) es més senzill aferrar-se a aquesta opció pedagògica ja que el contacte quotidià permet, entre altres coses, naturalitzar la diferència, desmitificar determinades qüestions culturals, promoure el coneixement mutu i aprofundir en actituds de respecte i tolerància. En definitiva, l'agrupament, quan es dona aquesta presència, és en si mateix un espai de relació intercultural.

3.2.3. Interculturalitat com educació compensatòria

Aquesta plantejament, que respon a una gestió liberal de la diferència, no és ni de bon tros el dominant. Des d'aquest enfocament es suposa que els infants immigrants són subjectes de dèficits que els educadors els hi hauran de compensar, de manera que ens trobem de nou amb implicacions de tall assimilacionista.

Però no totes les iniciatives que s'emmarquen en aquesta concepció tenen perquè ser tant qüestionables. Per exemple, alguns mecanismes que podríem emmarcar en aquesta línia de treball i que es desenvolupen freqüentment des dels caus fan referència al necessari suport lingüístic que han d'oferir als infants immigrants. Diversos caps reiteren la idea de que *l'ús de català és una potent eina d'integració, una condició fonamental per a que s'estableixin ponts de diàleg en un clima d'horitzontalitat o, fins i tot, permet trencar determinats prejudicis de la població autòctona. Per tant, seria condició necessària – tot i que no suficient per a poder parlar en termes d'educació intercultural– la immersió lingüística dels nouvinguts.*

En definitiva, iniciatives educatives dirigides a la compensació de dèficits de la població immigrada, com sí es sol fer en el marc de l'educació formal, no són habituals en l'educació en el lleure dels agrupaments, tot i que si es compensen qüestions de caire instrumental com pot ser la qüestió lingüística.

“Com a educadors hem de donar pistes als immigrants per viure aquí, no han de deixar tot el que ja saben, però hi ha coses que els hi hem d'ensenyar”

3.3. PROBLEMES PRÀCTICS

A l'hora d'exposar els problemes pràctics que implica treballar l'educació en el lleure amb població immigrada hem comprovat com hi ha un important decalaix entre la visió que es té de la gestió de la diversitat quan aquesta no és dóna efectivament en el cau, que quan és parla des de l'experiència viscuda. Per tant, són molt diferents els problemes amb la interculturalitat en els caus que treballen amb població immigrada que els que es plantegen els caus monoculturals. I és que, com veurem, moltes de les problemàtiques imaginades, es desfan o canvien radicalment quan existeix una la relació directa amb els infants immigrants³⁶.

Entre els problemes que podem qualificar d' "imaginats" o, millor dit, sobre els que especulen els caps que no treballen directament amb població immigrada hi trobem:

³⁶ Cal tenir en compte també la possibilitat de que els problemes culturals es minimitzin en els caus amb població immigrada pel fet que els nens d'origen immigrant que participen de les activitats del cau ja portin molt de temps vivint a Catalunya i faci anys que hi estan escolaritzats, de manera que són altres professionals de l'educació els que possiblement han treballat determinades qüestions que es poden considerar més dificultoses quan els infants estrangers han arribat recentment al país.

- Els infants musulmans haurà de resar al mig d'una activitat i trencaran la dinàmica,
- Serà més complicat organitzar els menjars perquè alguns nens i nenes no podran consumir determinats aliments,
- Si el nen o nena està fent el Ramadà no podrà venir d'excursió o fer activitats que requereixin de cert esforç físic perquè es trobarà feble,
- Al nouvingut, al no entendre el català, se li haurà de traduir tot el que es diu i es trencarà la dinàmica i el ritme de treball,
- Els infants tindran seqüeles psicològiques al venir d'un país amb molts problemes,
- Les nenes portaran *shador* (vel al cap) i això crearà un debat entre els caps sobre si permetre-ho o no,
- Etc.

Com veiem, amb la majoria de les problemàtiques amb les que s'especula es fa referència sobretot a la població magrebina i a tot el *pool* de prejudicis que, en general, des d'Europa tenim vers la religió musulmana. Entre els emissors d'aquests discursos sembla que no es tingui en consideració que hi pugui haver persones provinents de països àrabs que no són religioses o creients (es relaciona, des de la majoria de discursos, magrebí amb musulmà); que també s'han d'adaptar els menús en casos d'infants al·lèrgics o vegetarians; que també els nens catalans quan van a catequesis- abans de fer la primera comunió- solen deixar d'anar al cau durant una temporada (es trenca així la dinàmica per motius religiosos); que alguns infants amb problemes físics tampoc podran fer determinades excursions; etc.

Com hem dit, quan s'afronta des de la pràctica la gestió de la diversitat, és a dir, en contextos interculturals la resposta canvia radicalment. Així, des de l'experiència, els caps han viscut com a problemàtiques les següents situacions:

- *Comentaris despectius.* En alguns caus, s'han donat casos d'insults o d'acudits "racistes" per part dels infants autòctons en referència als nous vinguts. Però sovint, com manifesten els mateixos caps, aquestes conductes es poden desproblematitzar perquè són insults que més que reflectir una ideologia racista estan a l'alçada de situacions en que un infant insulta a l'altre per un tret físic, com qui li diu a un altre que està gras per ofendre'l.
- *Barreres per a la coeducació.* És més difícil treballar la coeducació quan alguns joves magrebins no respecten de la mateixa manera a una cap-dona que a un cap-home; o quan les noies magrebines prefereixen estar en grups separats als nois per la figura d'autoritat que per a elles la figura masculina representa.

- *Qüestions socio-econòmiques.* Alguns dels problemes a l'hora d'implementar les activitats tenen més a veure amb la condició socio-econòmica dels infants immigrants que amb qüestions culturals. Per exemple, a alguns infants immigrants els hi costa anar d'acampada perquè no disposen del material necessari com botes de muntanya o sac de dormir.
- *La concepció de la infantesa.* Podem atribuir característiques als adolescents que no es corresponen a les que se'ls hi atribueix en el seu context social d'origen. Per exemple, per a molts de nosaltres un noi magrebí o llatinoamericà de setze anys serà considerat un menor, amb les connotacions de protecció que això comporta, quan possiblement ell aspirarà a inserir-se en el mercat laboral i emancipar-se o formar una família. La diferencia en la "concepció de la infantesa" s'ha de relacionar, més que a trets culturals, directament amb les necessitats econòmiques inherents al fet migratori.

En ocasions, ens hem trobat com des d'agrupaments que parlen des de la pràctica, més que de problemàtiques es lloen determinades actituds i conductes dels infants immigrants: són més autònoms i autoorganitzen millor el temps de lleure que els autòctons; mai s'avorreixen i són més creatius i austers a l'hora de passar-s'ho bé (per exemple, no necessiten de videojocs o altres tecnologies per a divertir-se); participen molt activament en les tasques domèstiques del cau (recollir el material, netejar els plats, etc.); tenen molta cura dels menors (a diferència dels autòctons que quan arriben a una certa edat es volen desmarcar clarament dels més petits).

3.4. INTRODUCCIÓ D'ADAPTACIONS

En aquest darrer apartat fem referència a les adaptacions realitzades en la dinàmica de l'agrupament quan s'hi ha incorporat població immigrada. Per tant, com és obvi, únicament farem referència al que hem vist i ens han dit als caus "multiculturals".

Entre les adaptacions més reiterades hi trobem la dels canvis en els menús quan hi ha infants que professen la religió islàmica. Mentre, contra del que molts pensen, l'adaptació lingüística no sol ser una pràctica habitualment necessària, ja que o bé ja entenen el català o l'"agafen" ràpid. Fins i tot, alguns infants immigrants d'un dels caus on vàrem fer observacions no volien que se'ls hi xerrés castellà perquè entenien que d'aquesta forma se'ls estava discriminant.

Tampoc hem percebut canvis o adaptacions en les ambientacions o en la decoració dels locals dels agrupaments. Els símbols són els mateixos que hi havia abans de l'arribada de població immigrada, motiu per quals es dedueix que no s'han obert espais de negociació per a veure quins símbols o senyes "d'identitat" els agradaria introduir als infants i joves d'origen immigrat. Per exemple, els infants magrebins senten vertadera admiració per la lluita del poble Palestí i per tot allò que la simbolitza; o a lo millor no els hi diu res un cantant d'Operación Triunfo del que tenim un potser penjat, però si un periodista d'Al Jazeera – canal de TV àrab que sintonitzen gairebé totes les famílies magrebines immigrades a Catalunya.

A nivell pedagògic, enlloc de parlar en termes d'adaptacions, introducció de canvis i transformacions, els caps sovint es re-afirmen en la seva tradició pedagògica. "S'ha de seguir fent el que s'ha fet sempre", era un dels consensos al que es va arribar en un dels grups de discussió. Arribats a aquest punt, es dedueix que l'actitud assimilacionista que gairebé no apareix en la teoria i discursos de la majoria dels caps, emergeix en la praxis. Fins i tot, alguns caps viuen com un guany que infants musulmans deixin de resar durant els campaments o que comencin a menjar porc. Sense dubte concepcions de la diferència com aquestes encobreixen una mena de dominació simbòlica i cultural per part dels caps que la sostenen, tot i que pugui ser involuntària i no conscient.

El sector de caps que aposta per la no-adaptació en termes pedagògics argumenta la seva opció amb diferents explicacions com:

1. *Evitar la discriminació positiva.* Canviar determinades pràctiques pot entendre's com a discriminació positiva o un tracte de favor de cara al nou vingut, la qual cosa podria derivar en el rebuig dels infants autòctons amb l'estranger.
2. *Naturalització de la diferència.* S'aposta per la naturalització de la diferència o per a garantir el dret a la indiferència. Aquesta actitud, que pot ser molt adequat s'adopti en determinats casos, pot tenir conseqüències assimilacionistes o de no reconeixement de determinats trets diferencials (amb el malestar que això provoca) si es generalitza en la totalitat de situacions.
3. *Desconsideració de determinats trets culturals.* Mentre alguns caps consideren que hi ha trets dels infants que s'han de considerar a l'hora de programar les activitats (malalties, discapacitats,...) les "diferències culturals" no mereixen adaptacions. Es considera que les diferències culturals responen a opcions personals, és a dir, una infant musulmà opta per no menjar porc, mentre que un infant que és al·lèrgic a la carn de porc no ho tria, no li queda més remei que no menjar-ne.

"Home, si ve algú amb asma canviarem l'activitat, però no és el nostre problema que no mengin porc o facin el Ramadà".

La nostra aportació a aquest debat aniria en la direcció de considerar que una pràctica pedagògica intercultural suposa re-negociar les pautes, mètodes i continguts entre les persones que comparteixen i participen en un mateix espai. Aquesta re-negociació o deliberació s'hauria de portar a terme en condicions d'igualtat, sense que es minimitzi o discrimini a ningú per raons culturals, de la mateixa manera que no s'hauria de discriminar a ningú per raons de gènere, d'edat o de classe. I, per a que sigui efectiva, precisa de una actitud d'obertura i diàleg entre els agents educatius. Així, en el cas de la diferència cultural, de la manera que no s'ha de magnificar aquesta ni atribuir determinats estereotips a qui ve de fora, cal no passar-se a l'altre extrem i, així, com a caps estar oberts a percepcions i necessitats "noves" o "diferents", que aquestes flueixin en els caus, com els espais de participació intercultural que podrien ser.

TEMES	PRAXIS O PLANTEJAMENTS		
1. Apropament	Apropament explícit (demostra ser la manera més efectiva per a que els infants immigrants participin de les activitats del cau)		No-apropament
2. Plantejament de l'educació intercultural	Activitats per a la interculturalitat (es posa l'èmfasi en els continguts que es pretenen transmetre a partir d'activitats concretes)	Interculturalitat com a procés (transmetre valors i actituds inherentment al procés educatiu)	Educació compensatòria* (immigrants com a subjectes de dèficits que els educadors els hi hauran de compensar)
3. Problemes pràctics	Imaginats (objecte de l'especulació en caus monoculturals)		Corroborats en la pràctica (totalment diferents als anteriors)
4. Adaptacions	Adaptacions (menjars)		No-adaptacions (tendència majoritària i que impregna: llengua, decoracions, continguts)

Quadre 2. Resum sobre la pràctica de l'educació intercultural

* Praxis minoritària

4. CONCLUSIONS

Presentem les conclusions d'aquest capítol en dos blocs. En un primer exposem conclusions relacionades amb la reflexió i debat que sobre l'educació intercultural es produeix en el marc dels agrupaments. En el segon fem el mateix respecte a la pràctica de l'educació intercultural. Intentarem relacionar, en la mesura del possible, algunes de les conclusions relatives als agrupaments i els resultats observats a l'apartat anterior, en el què hem analitzat la interculturalitat a nivell associatiu.

Val a dir que amb aquestes conclusions optem per emfatitzar determinades crítiques vers la pràctica i determinades concepcions que sobre la interculturalitat es tenen des dels agrupaments, amb la intenció de que la crítica introdueixi elements de debat i, en conseqüència, millores pràctiques. En tot cas, la majoria de les crítiques que aquí assenyallem són generalitzables a la majoria d'agents educatius presents a la nostra societat.

Conclusions vers el debat i la reflexió

En el discurs dels agrupaments d'Escoltes Catalans, al igual que a nivell associatiu, es reflecteix una feble cohesió pel que respecta als repertoris en base als quals s'interpreta l'educació intercultural, així com la integració de les persones immigrades. És a dir, les formes d'interpretar, entendre i explicar la interculturalitat són bastant diferents entre els caps, fins i tot entre els caps d'un mateix agrupament.

A la palesa manca de cohesió grupal s'hi afegeix una certa confusió conceptual a l'hora d'expressar opinions sobre aquestes temàtiques. Això està relacionat amb que el debat sobre la interculturalitat es troba en un estat molt incipient o, com succeeix en la majoria d'ocasions, encara no ha penetrat a l'interior dels agrupaments.

Un dels principals motius d'aquesta descohesió grupal, a l'igual que de la manca d'un discurs elaborat entre (i intra) els agrupaments, la trobem en que el debat sobre el fenomen de la immigració i els reptes que comporta en l'educació en el lleure ha entrat lateralment enlloc de, tot i que s'hagi intentat, de forma transversal a tota l'Associació. Amb això volem dir que la influència de fonts externes (realitzar un curs, veure un debat a televisió, llegir un article a una revista,...) als membres d'EC en la configuració d'opinió respecte la interculturalitat ha estat més significativa que la influència associativa; pel mateix motiu, la reflexió individual sobre la temàtica ha estat més significativa que la col·lectiva. Deduïm això del fet que la majoria dels caps desconeixen l'existència de

materials elaborats des de l'Associació (com la Caixa de Pandora) o que el centre d'interès del curs 2001-2002 fos la interculturalitat. Que no hagin quallat iniciatives com aquestes per a plantejar la interculturalitat a nivell associatiu es pot deure a problemes de coordinació en el pla horitzontal (entre els agrupaments) i a problemes de comunicació vertical (de l'Associació als agrupaments i viceversa).

Un altre indicador del que diem és que, com sí existeix vers altres temàtiques (com la laïcitat o la coeducació), no hi ha un document associatiu en el que es reflecteixin els principis a partir dels quals interpretar i actuar en relació a la interculturalitat. Considerem doncs que des d'EC catalans no s'ha insistit prou o no s'ha exercit prou pressió per a que el debat de la interculturalitat s'introdueixi en els agrupaments, sense amb això voler dir que els agrupaments (la majoria dels quals es troben en un entorn comunitari amb una important presència de població recentment immigrada) no tinguin cap mena de responsabilitat a l'hora de canviar els plantejaments habituals davant la nova situació demogràfica.

Conclusions vers l'acció i la pràctica

A l'hora d'analitzar la pràctica l'educació intercultural cal tenir en compte que des de la majoria dels agrupaments es tendeix a folkloritzar la noció de cultura (cultura com a les manifestacions més visibles de diferents grups socials: tradicions, color de la pell, gastronomia, llengua,...) i a concebre-la de forma excessivament estàtica i essencialista³⁷. Creiem important recalcar que aquesta concepció pot comportar una barrera prèvia cap a la interculturalitat (almenys quan s'abusa d'ella). Una barrera que, al cap i a la fi, és conceptual i no respon a cap mena de voluntat segregacionista, però que pot comportar implicacions gens menyspreables pel fet de marcar excessivament la diferència i estigmatitzar o desintegrar als grups socials.

A la vegada cal destacar que és totalment diferent la pràctica de la interculturalitat en agrupaments monoculturals que en aquells, numèricament minoritaris³⁸, que compten amb la presència de persones immigrades. És precisament des dels agrupaments monoculturals que es tendeix a treballar la interculturalitat de forma més "folkloritzada", és a dir, mostrant diferents realitats i promovent el respecte vers la diferència, i en base a activitats concretes que s'afegeixen a la programació habitual (estaríem parlant d'un model pedagògic multicultural abans que intercultural). Mentre, només des d'una minoria (normalment aquells agrupaments pluriculturals) s'incideix i insisteix en major mesura en la vessant que té de relació, processual i actitudinal la interculturalitat i, en concret, en la

³⁷ Cal dir que aquesta concepció de cultura correspon a una concepció social general i dominant.

necessitat d'apropar-se i articular-se amb la comunitat de nouvinguts que es troba al seu entorn. Com alguns caps manifesten, la millor manera de posar en pràctica la interculturalitat és viure-la en el mateix cau.

De la mateixa manera, les problemàtiques percebudes o els reptes de la interculturalitat difereixen sensiblement entre els caps d'agrupaments "monoculturals" d'aquells en els que hi participen nens i nenes immigrades. Sobretot, des de la pràctica real amb població immigrada, es desproblematitzen determinades qüestions i es trenquen determinats prejudicis que es solen magnificar des dels agrupaments que no tenen un contacte real amb aquestes persones.

Però tot i l'aposta pràctica per l'educació intercultural, ja no diem discursiva, ens trobem com la pràctica de la majoria dels agrupaments que compten amb immigrants tendeix a l'assimilacionisme. És a dir, no es modifiquen ni replantegen les pràctiques, ni es qüestionen les rutines ("està bé fer el que s'ha fet sempre"); tampoc s'obren espais de participació des dels que reconèixer els interessos i inquietuds entre diferents realitats. Tot i argumentar-se que amb aquesta opció es pretén evitar la discriminació positiva o apostar pel treball transversal de la interculturalitat, creiem que el perill de naturalitzar la diferència de forma poc meditada, per una banda, pot encobrir les desigualtats i, per l'altra, promoure pràctiques més assimilacionistes que veritablement interculturals. Es pot caure així en l'altre extrem, també problemàtic, respecte als caus que insisteixen en remarcar excessivament la diferència. Davant aquesta tendència a l'assimilacionisme creiem interessant referir-nos a la necessitat d'adoptar, per part dels caps, l'"actitud de l'ignorant"³⁹ que vol dir que davant la diversitat i la novetat que es desconeix cal restar amb una disposició oberta i escoltar amb deteniment abans de plantejar determinades actuacions o seguir fent el que s'ha fet sempre. Finalment, en relació a aquesta actitud assimilacionista que hem detectat, ens agradaria advertir del poc adient que resulta, com reflecteixen els discursos d'alguns caps, enfrontar el projecte educatiu dels caus amb l'educació familiar dels infants immigrants, com si l'educació familiar fos antagònica als principis i valors que es volen transmetre. Sense valorar aquestes afirmacions creiem que estan condicionades per la manca d'una dinàmica de relació activa amb les famílies. I és que, com hem pogut comprovar, són febles i poc freqüents els plantejaments des dels que treballar les sinèrgies educatives amb les famílies, siguin aquestes autòctones o immigrades.

³⁸ Fins i tot en agrupaments que treballen en contextos de forta tensió o crispació social davant l'arribada significativa de persones immigrades, com succeeix a Premià, no hem trobat un plantejament explícit sobre la temàtica.

³⁹ Carbonell (1997) citat a Alegre i Herrera (2000)

Un apunt que té a veure amb el que diem és que, en general, hem vist que tant des de la reflexió com des de la praxis els caps plantegen la interculturalitat sobretot en termes de gestió de la diferència, mentre que es té poc en compte la qüestió de desigualtat, que normalment és la que condiciona la diferència sobre la que es vol incidir des de la pràctica pedagògica. No es posa prou èmfasi doncs a l'accepció d'educació intercultural orientada a la promoció d'actituds i conductes solidàries vers la voluntat d'igualtat social i la denúncia de qualsevol tipus de discriminació social, econòmica i jurídica que amb l'excusa de la prestesa diferència cultural pateix un important sector de la població immigrada.

Per altra banda, val a dir que els agrupaments que compten amb persones immigrades, sigui com a caps o com a infants, és perquè de manera activa i explícita han apostat per apropar-se a la població immigrada que viu en el seu entorn. Els caus pluriculturals solen ser agents molt implicats i coneixedors del seu entorn, així com molt actius en la xarxa associativa del seu poble o barri. A efectes pràctics, s'ha de tenir en compte que sense l'existència d'espais educatius veritablement interculturals, com poden arribar a ser els caus, serà difícil i limitat treballar la tant necessària dimensió relacional i interactiva de l'educació intercultural. De la mateixa manera que, actualment, ens semblaria absurd plantejar la coeducació des de centres educatius en els que nens i nenes estiguin separats per raons de sexe, amb idèntica lògica es podria interpretar qualsevol mena d'iniciativa d'educació intercultural en contextos "monoculturals" (és a dir, sense que hi hagi cap alteritat cultural representada).

Tot i que els agrupaments pluriculturals són minoritaris, ens trobem amb que, més que un desinterès dels altres agrupaments per apropar-se a la població immigrada, qüestions com la precarietat dels agrupaments (manca de recursos, llistes d'espera d'infants als que no poden incorporar,...) i la ràpida mobilitat dels caps (la majoria d'equips són poc estables en el temps) es citen com a les raons principals del no-apropament. A les raons citades podem afegir la manca d'un debat sobre la interculturalitat promogut a nivell associatiu, tal i com hem esmentat al bloc de conclusions anterior, i el respecte o temor vers el canvi que suposaria integrar infants immigrants en els caus⁴⁰.

Dit això, podem concloure que els agrupaments monoculturals tendeixen a realitzar pràctiques que responen a un model pedagògic més aviat multicultural, mentre que els que són pluriculturals tendeixen a un model amb un rerafons assimilacionista. Per tant, ni a nivell associatiu ni a nivell d'agrupaments podem parlar del predomini efectiu d'un

⁴⁰ Aquesta mena de respecte es reflecteix en les problemàtiques o dificultats que els caps creuen que hauran de gestionar de comptar amb infants immigrants en el seu agrupament, les quals, com hem vist, tenen poc a veure amb les problemàtiques reals viscudes pels agrupaments pluri-culturals.

model d'educació intercultural, almenys actualment. Això és així, tot i la bona predisposició per a tendir cap a aquest model i desmarcar-se dels anteriors que manifesten la majoria dels caps a nivell discursiu.

Finalment, dir que les necessitats expressades pels agrupaments davant el repte de la pràctica intercultural fan més referència a qüestions tècniques o a la necessitat d'accedir a recursos didàctics concrets que a la necessitat d'un debat en profunditat de la temàtica o de replantejar-se actituds o competències transversals. Respecte a això, podem concloure que la terciarització del moviment associatiu, que comporta que la dimensió política de moviments socials com l'Escolta minvi mentre emergeix una concepció de la seva activitat com a un servei, condiona que predominin clarament plantejaments de tall tecnocràtic (o de fe absoluta en la ciència i en el coneixement dels experts) per afrontar problemàtiques socials o reptes tant complexes com el de la immigració.

EPÍLEG: ALGUNES PROPOSTES

Del grup de discussió celebrat el 22 de maig de 2003 a la seu d'Escoltes Catalans i en el que hi participaren membres dels agrupaments, de l'equip tècnic i de la directiva de l'associació, a més de retornar-se algunes valoracions, crítiques i matisacions al nostre treball de recerca (que ja estan incloses en la darrera versió de l'informe), es dibuixaren una sèrie de propostes amb la intenció d'afrontar la temàtica de la interculturalitat a nivell associatiu. Aquestes propostes són:

1. Obrir el debat de la interculturalitat a tots els nivells: tècnic, directiu i d'agrupaments. El treball de recerca "*Educació intercultural en el lleure. El cas d'Escoltes catalans*" i la discussió vers els seus resultats pot esdevenir una bona eina per a engegar aquest debat.
2. En una seqüència lògica, com a següent pas a la proposta anterior, és a dir, resultat del debat engegat, s'hauria d'elaborar un ideari o un marc teòric sobre interculturalitat i consensuar-ho a nivell associatiu.
3. Tot i la necessitat d'engegar un debat d'aquestes característiques en termes generals, es considera adient seguir treballant en la línia de formació sobre interculturalitat encetada per l'Escola de Formació FORCA. Aquesta línia formativa, que pot servir precisament per a reforçar i aprofundir en el debat, es pot alimentar amb la difusió de materials formatius i de reflexió sobre el tema.
4. A nivell pràctic, seria interessant consensuar i prioritzar una línia d'acció, a implementar des dels agrupaments, d'apropament a la població immigrada present en l'entorn més immediat dels caus.
5. Totes aquestes predisposicions i voluntats s'haurien de veure reflectides en el terreny econòmic i dels recursos. És a dir, l'aposta conceptual per la temàtica s'ha de traduir en un aposta de caire econòmic: que es destini una part del pressupost de l'associació a treballar en aquesta línia (tot i que sigui a través de recursos extres i obtinguts de fonts externes). El destí concret d'aquesta nova partida pressupostària podria ser diversa. De les possibles, s'assenyalen amb més precisió dues possibilitats. Una primera, consistiria en la creació d'una nova figura laboral amb funcions formatives, de mediació, d'assessorament, dinamització i/o difusió de la temàtica de la interculturalitat en el sí de l'Associació – sempre des d'una perspectiva de treball molt proper als agrupaments-. La segona consistiria en una línia d'ajuts per a famílies immigrades en situació de precarietat econòmica per tal de possibilitar materialment

l'accés d'aquestes persones al projecte d'associacionisme educatiu d'Escoltes Catalans. Seria més adient que aquests ajuts es poguessin centralitzar des de l'Associació, mitjançant un conveni amb l'Administració, enlloc de per la via descentralitzada que es segueix actualment.

6. Finalment, dir que es posa també èmfasi en la necessitat de comptar amb l'ajut d'un professional de la mediació intercultural, sobretot, en la fase d'acollida de la població immigrada als caus. Aquesta figura pot ser contractada per la mateixa associació (com apuntàvem en el punt anterior), però també es poden aprofitar els recursos de mediació presents en l'entorn territorial dels agrupaments. Per exemple, l'Ajuntament de Barcelona acaba d'engegar un programa pilot d'aquestes característiques i al què els agrupaments es podrien acollir.

6. BIBLIOGRAFIA

Documentació Associativa analitzada

- Adroher, R. (1998): *La laïcitat en l'escoltisme. Una experiència viscuda*. Barcelona: Fundació Josep carol.
- Alonso, R. (2000): "Nens i nenes del món", *L'EINA*, núm. 25.
- Escoltes Catalans (1996): "Declaració de Principis". Document, núm. 1.
- Escoltes Catalans (1997): "Estatuts". Document, núm.2.
- Escoltes Catalans (1998): "Quart Món. Dossier pels caps de pioners". Document mecanoscrit (Inèdit).
- Escoltes Catalans (1998): "Fer-se preguntes, cercar respostes"
- Escoltes Catalans (1999): "Dossier Verd". Document, núm. 10.
- Escoltes Catalans (1999): "III Congrés d'Escoltes Catalans".
- Escoltes Catalans (1999): "Com Treballar les Tradicions". Document mecanoscrit (Inèdit)
- Escoltes Catalans (2002): "Directori 2001-2002"
- Escoltes Catalans: "Un tip de viure".
- Escoltes Catalans, FORCA, Fundació Josep Carol: "Nens i nenes del món. Guis didàctica de l'exposició".
- FORCA (1997): "Educació pel desenvolupament (EPD)". Document mecanoscrit (Inèdit).
- Organització Mundial de l'escoltisme (1998): "Principis finamentals de l'Escoltisme". Federació Catalana d'Escoltisme i guiatge.
- Sala, F. (1988): *La integració en el temps lliure*. Barcelona: FORCA.
- Sellarès, A.& Zabala, M. (2001): "La Caixa de Pandora". Escoltes Catalans i Fundació Josep Carol. Document mecanoscrit (Inèdit).

Bibliografia General

- ABDALLAH- PRETCEILLE, M. (2001): *La educación intercultural*. Barcelona: Idea Books.
- ALBAIGÉS, GARET, HERRERA (2002) *Educació en el lleure i interculturalitat. Infants d'origen immigrat i treball intercultural a les entitats d'educació en el lleure de Catalunya*, inèdit, es pot consultar a la Fundació Jaume Bofill (C/Provença, 324, Barcelona)
- ALEGRE I HERRERA (2000): *Escola, oci o joves d'origen magribí*. Materials de Joventut. Barcelona
- BOURDIEU, P. (1985): "La fuerza de la representación" a Bourdieu, P.: *¿Qué significa hablar?*. Madrid: Akal.

- CARBONELL, F. (1997): "Entre la oveja Dolly y las reservas indias". *Cuadernos de Pedagogía*, 264.
- DELGADO, M. (1998): *Diversitat i integració*. Barcelona: Empúries.
- DOMINGO, et. al. (2001): "Aproximació sociocultural al model català d'interculturalitat" a Maila, J. & Roque, M.A. (de.): *Els reptes de la interculturalitat a la Mediterrània*. Barcelona: Proa.
- ESSOMBA, M.A. (2000): "L'educació en el lleure d'infants i joves i la immigració extracomunitària" a Carbonell, F. (coord.): *Educació i immigració*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- ESSOMBA, M.A. (coord.) (2001): *SANDUK. Guia per a la formació dels educadors i les educadores en la interculturalitat i immigració*. Barcelona: Secretaria General de Joventut i Fundació Jaume Bofill.
- ÍNIGUEZ, L. (1996): "Reproducció i canvi social" a VVAA (1996): *Psicologia Social*. Barcelona: EDIUOC.
- JORDÁN, J.A. (1998): "Realitat multicultural i educació intercultural" a JORDÁN, J.A. (coord.): *Multiculturalisme i educació*. Barcelona: Proa.
- JULIANO, D. (1994): "LA construcción de la diferencia: los latinoamericanos" a Papers, nº 43
- SANTAMARÍA, E. (1994): "Extranjero, nada menos que una palabra mayor" a Papers, nº 43
- WILLIS, P. (2000): *The Ethnographic Imagination*. Polity: Cambridge

ANNEX 1: MARC METODOLÒGIC

En les següents pàgines expliquem amb breuetat quin ha estat el marc metodològic de la recerca. En un primer apartat, exposem els mètodes i tècniques amb els que hem obtingut les dades necessàries (observació participant, revisió de documentació, entrevista i grup de discussió). A continuació, definim aquella metodologia amb la què hem fonamentat la nostra anàlisi i, per tant, les nostres conclusions; en concret, parlarem de l'anàlisi de discurs i de la recerca acció. També fem referència a la qüestió de la validesa dels estudis de cas com el que hem realitzat nosaltres. Finalment, en el tercer i darrer apartat d'aquest marc metodològic expliquem de quina forma hem portat a terme el mostreig entre l'univers de possibles subjectes d'estudi, tant a nivell d'agrupaments com de caps.

1. L'OBTENCIÓ DE LES DADES

Per a la realització d'aquest estudi hem combinat diferents tècniques d'investigació social. Aquestes tècniques ens han permès obtenir les dades pertinents per a les diferents fases de l'estudi: 1ª fase: anàlisi del model pedagògic d'EC; 2ª fase: reconstrucció de l'imaginari dels caps; 3ª fase: anàlisi de la praxis educativa.

El treball de camp per a l'obtenció de les dades s'ha realitzat entre maig de 2002 i gener de 2003.

1.1. Revisió de documentació

Hem revisat un important volum de documentació produïda en el marc de l'associació, tant aquella en la que es reflecteixen els principis i filosofia de l'entitat (Estatuts, Declaració de principis, documentació de congressos), com aquella d'una orientació més aplicada o que qualifiquem com a literatura pedagògica (la Caixa de Pandora, guies didàctiques,...). Concretament la documentació associativa revisada es pot consultar a l'apartat de bibliografia.

La revisió de documentació compta amb l'avantatge de ser informació que ja està produïda. Però al ser aquest tipus d'informació insuficient per als objectius de la nostra recerca, hem hagut de recórrer a quatre tècniques més, que ens permeten produir informació de forma directa. A continuació les enunciem i especifiquem en quina mesura les hem aplicat.

1.2. Entrevista semi-estructurada

Hem realitzat entrevistes semi-estructurades tant a membres significatius de l'associació com a un ample ventall de membres dels agrupaments. En quan a l'associació hem

entrevistat al director de l'escola FORCA (que és membre de l'Equip de cooperació i que anteriorment havia estat cap pedagògic de l'associació), al Cap pedagògic i a la responsable de suport pedagògic.

Pel que respecta als agrupaments, hem entrevistat a un o varis caps dels següents:

- Quico Sabaté (antic Abat Escarré) de Sta. Eulàlia (l'Hospitalet).
- Apel·les Mestres del Casc Antic de Barcelona.
- Miquel Martí i Pol de Tortosa.
- Vicens Vives de Molins de Rei
- Pere Perelló de Gràcia-St. Gervasi (Barcelona)
- Mintaka de Teià
- Garrofer de Castelldefells,
- Amon-Ra de Premià
- Guspira de Rubí
- Ballester de Castelldefells
- Jaume I del Coll (Barcelona)
- Intayllú de Vilassar
- Terra Nova del Clot-Eixample (Barcelona)

1.3. Observació

Hem aplicat aquesta tècnica a una totalitat de set agrupaments d'Escoltes Catalans. A quatre d'ells els hem visitat al local on tenen la seva seu (Amon-Ra, Apel·les Mestres, Miquel Martí i Pol), mentre que hem observat l'activitat de la resta durant el campament d'estiu que varen realitzar als Pirineus (Mintaka, Quico Sabaté, Ballester i Garrofer).

1.4. Grups de discussió

S'han realitzat tres grups de discussió. Els dos primers amb l'objectiu d'obtenir dades que poder analitzar, mentre que el tercer responia més bé a una qüestió de devolució dels resultats (veure recerca-acció). El primer dels grups de discussió feia referència a l'àmbit associatiu i en ell hi participaren: el cap de l'escola Forca, el cap Pedagògic d'EC i el gerent d'EC a més de dos membres de l'equip del projecte. Mentre que en el segon, situat en el terreny dels agrupaments, hi participaren caps del Mintaka, Vicens Vives, Quico Sabaté i Terra Nova

1.5. Qüestionari i Cens

Els qüestionaris i els fulls de cens, en el seu moment, es varen distribuir entre la totalitat dels agrupaments d'EC. Però la seva utilitat per a la nostra recerca ha estat nul·la degut a que gairebé cap d'ells fou contestat i/o retornat a l'associació per part dels caps.

2. ANALISI DE DADES

2.1. Anàlisi de discurs

Anàlisi de discurs ens ha permès analitzar els discursos, tant orals com documentals, a partir de l'entesa del llenguatge com a element clau en l'explicació dels processos d'interacció social. L'anàlisi del discurs permet posar de manifest el potencial de "construcció social" del discurs, és a dir, com a través dels discursos es defineix, redefineix, transforma i legitima un determinat retrat del món que en cap cas resulta neutre en els seus efectes socials.

A nivell conceptual i metodològic, en estudis com el nostre cal diferenciar entre el discurs sobre les pràctiques de les pràctiques reals. Tot i que s'entén que el discurs porta a l'acció, no tot discurs equival a l'acció que s'enuncia. També cal tenir en compte que totes les persones som potencials portadores de discursos ben diversos (potser contradictoris) sobre la mateixa temàtica, de manera que, més enllà de l'emissor (siguin caps, agrupaments o la mateixa Associació), els diferents repertoris discursius sobre els temes a analitzar poden ser considerats objectes d'estudi en sí mateixos.

2.2. Recerca-acció

La metodologia general per la que ens hem guiat ha estat la de la *Recerca- Acció* (I-A). Aquesta metodologia permet de forma conscient i premeditada que el desenvolupament de l'estudi ofereixi eines per a què els caps analitzin críticament i reflexiva la seva pràctica educativa, permetent així, adaptar-la en la direcció que es cregui convenient. Això s'ha fet oferint en diferents moments *grups de treball* que han permès aquest exercici de reflexivitat, així com mitjançant la participació activa dels propis caps en diferents fases de l'estudi.

Si hem fet ús d'aquesta metodologia ha estat perquè la investigació s'ha efectuat amb una explícita voluntat de transformació de la ordenació social i, per tant, hi ha manifestos uns judicis de valor sobre els dèficits, les disfuncionalitats o les injustícies d'aquesta ordenació. La singularitat de la I-A és que els mateixos actors implicats participen en part en el procés d'investigació de manera que, a més d'oferir-nos una visió des de l'interior, desenvolupen una reflexivitat, és a dir, una consciència crítica sobre la pròpia pràctica grupal i allò que la condiona, un desemmascarament de les inèrcies institucionals i dels discursos hegemònics que emmarquen el camp de l'educació en el lleure i la seva concreció microespacial, en el nostre cas, els agrupaments escoltes.

La principal característica de la I-A aplicada al terreny educatiu és la de trencar la lògica que en els discursos educatius tendeix a individualitzar i psicologitzar els conflictes i els

dèficits i culpabilitzar-ne els individus. Es pretén fer emergir les contradiccions que produeixen desigualtat i conflicte i que, en un segon ordre, es projecten en les pràctiques individuals dels agents educatius⁴¹:

En definitiva han de fixar-se les condicions perquè quan un col·lectiu accedeixi a l'anàlisi directa de procés de transmissió cultural estigui en condicions de desculpabilitzar-se individualment i culpabilitzar-se col·lectivament dels efectes de la producció de les seves pràctiques⁴².

En el nostre estudi, els principis de la recerca acció han cristal·litzat en el següent procés: elaborada una primera versió de l'informe de recerca l'hem distribuïda entre una sèrie d'actors d'EC, sigui perquè els hem considerat més claus o sigui perquè han demostrat un major interès amb la recerca. Passats uns dies, hem organitzat un grup de discussió amb aquests actors per copsar la seva visió sobre els continguts de l'informe. En concret, amb aquest darrer grup de discussió hem pretès conèixer la seva opinió i suggeriments, oferir la possibilitat d'introduir canvis i, finalment, sistematitzar conjuntament una sèrie de reptes de futur.

2.3. Estudi de cas

Finalment, creiem important deixar constància en aquest apartat dedicat a l'anàlisi de les dades que el nostre ha estat un estudi que podem qualificar com a de cas. Això és així perquè hem analitzat un únic cas (Escoltes Catalans) de forma bastant exhaustiva i a partir d'un conjunt de dades molt ample. De voler fer un estudi que avarques més casos o actors no haguéssim pogut aprofundir de la mateixa manera en cada un d'ells, tot i que ens hagués permès, per exemple, establir comparacions. Però, tot i que la nostra opció no depenia d'això –teníem clar de bon principi que volíem portar a terme un estudi de cas centrat en Escoltes Catalans–, ja existeix en el nostre context un estudi recent sobre la interculturalitat en l'educació en el lleure, *Educació en el lleure i interculturalitat. Infants d'origen immigrat i treball intercultural a les entitats d'educació en el lleure de Catalunya* (veure bibliografia), en el qual s'analitza la tasca pedagògica de diferents agents, entre ells Escoltes Catalans.

3. EL MOSTREIG

A excepció de Lleida, hem treballat amb agrupaments de totes les comarques en les que EC hi té presència. Però més que una qüestió de representativitat territorial, ens

⁴¹Alegre i Herrera (2000): *Escola, oci o joves d'origen magribí*. Materials de Joventut. Barcelona. (p.194)

⁴²Bonal, 1995: 148 citat a Alegre i Herrera (2000): *Escola, oci o joves d'origen magribí*. Materials de Joventut. Barcelona. (P.194, s.)

interessava treballar amb un ventall d'agrupaments prou ample com per a reflectir tota la diversitat possible en funció de les següents variables:

- a. Relació amb la temàtica de la interculturalitat (comptar amb infants immigrants, projectes de cooperació)
- b. Estatus socio-econòmic
- c. Grau de consolidació de l'agrupament i de la seva activitat.
- d. Ubicació geogràfica

Per a poder sistematitzar una mostra d'agrupaments en la que estiguessin representades totes les possibilitats en base a les variables esmentades i, a la vegada, de manera ponderada hem comptat amb la col·laboració d'informadors clau.

Aquests informadors, a banda d'ajudar-nos a seleccionar la mostra dels agrupaments, ens han aconsellat també sobre quins caps de cada un dels agrupaments era preferible entrevistar. Aquesta segona selecció s'ha fet en base a criteris com l'experiència dels caps en el món del lleure o la seva relació amb la temàtica de la interculturalitat. Val a dir que la selecció dels caps a entrevistar s'havia de realitzar a partir de la informació que ens aportarien els qüestionaris, però es va haver de recórrer a aquesta darrera opció ja que, com ja hem esmentat, els qüestionaris emplenats no se'ns van retornar.

ANNEX 2. EINES EMPRADES

CONTINGUT DE L'ANNEX:

1. Guió del primer grup de discussió
2. Guió del segon grup de discussió
3. Guió de l'entrevista
4. Guió per a l'observació

1. Guió del primer Grup Discussió d'EC

1r El Model, les concepcions

- Quina és la concepció d'*educació intercultural* que usa l'associació? Existeix un "model"?
- Què seria una activitat d'*educació intercultural*?
- Quina és la concepció d'*integració*?
- Com veieu el vostre paper enmig la realitat social, i com la veieu aquesta?
- En quin moment es troba EC, i quines són les perspectives de futur.
- Com creieu que tot això ha arribat als agrupaments? Quina és la seva situació?

2n Discussió sobre hipòtesis

- Sembla que la forma d'entrada del discurs no és conseqüència d'una pressió des de "abaix" (des de els agrupaments) sinó des de un "lateral": l'EPD

Per aquest motiu, i per d'altres, pot haver comportat:

- Dóna la sensació que s'han anat adoptant fragments de discurs externs sense massa procés de treball d'adaptació. Alhora tampoc sembla que hagi fet, fins al moment, una entrada transversal a l'associació (a diferència del que succeeix, per exemple, amb la coeducació).
- Semblaria que ens trobem en un pla de plantejament més teòric-idealista que pràctic. Així tenim un discurs més tendent a ser solidari i integrador vers l'exterior que en el propi projecte, políticament correcte, i poc "conflictivista".
- El fet de restar bastant anclats en el pla de les idees pot tenir el perill d'oferir un visió folklorista de la cultura i de les identitats. No s'ofereix una concepció complexa de cultura. *Exemple Caixa de Pandora*

- Les concepcions de "cultura" i d'"identitat" un pel estàtiques i un essencialistes, que poden tenir el risc d'estancar a les persones. *Ex concepció de la identitat i de la catalanitat.*
- Poques reflexions sobre els riscos d'estigmatització i encasellament a priori de concepcions com: *Ex. concepció laïcitat, i el destacar constantment les "diferències".*

2. Guió del segon Grup de Discussió

1. PROBLEMES PRÀCTICS DAVANT LA INTERCULTURALITAT

- Quins problemes creuen que es trobaran (agrupaments monoculturals)
- Quins s'han trobat en la pràctica? (agrupaments pluriculturals)
- Creuar les aportacions

2. RELACIÓ DELS AGRUPAMENTS AMB L'ASSOCIACIÓ

3. VERS ALGUNES DE LES CONCLUSIONS DE L'ESTUDI

- Feble penetració del debat sobre interculturalitat
- Manca d'apropament de l'agrupament cap a la població immigrada present en el territori

3. Entrevista als caps dels agrupaments

FITXA PERSONAL

- ☐ Nom
- ☐ Agrupament
- ☐ Edat
- ☐ Esdtudis
- ☐ Temps a EC
- ☐ Experiència educativa i/o professional

ENTORN SOCIAL

- ☐ Paper de l'agrupament
- ☐ Descripció entorn
- ☐ Immigració a l'entorn

EDUCACIÓ INTERCULTURAL

- ☐ concepte
 - ☐ procés per construir-lo,
 - ☐ paper de l'associació,
 - ☐ causes de la reflexió
- Les nostres enquestes varen generar debat
- ☐ idea d'integració

IMMIGRACIÓ AL CAU

- ☐ n'hi ha?
- ☐ modificació pràctiques?
- ☐ problemes?
- ☐ relació cau-comunitats d'immigrants
- ☐ efecte relacions cau-autòctons

4. GUIÓ per a l'OBSERVACIÓ

1. Composició del Grup

Observat	Segons els monitors: sòcio econòmic, origen del nen i dels seus familiars, etc

2. Disposició/ Ús de l'espai: haurem de parar atenció a les diferències per gènere

[illegible]

[illegible]

3. Tracte diferencial/ especial

Observat	Segons els monitors: veure si els ha calgut algun tracte diferencial i sobre l'existència de protocol d'arribada
A)En les següents Activitats:	
B)Temps lliure	

5. Tipus d'activitats: parar atenció si hi ha o no incorporació "intercultural"

Observat	Segons els monitors: preguntar si hi ha hagut modificacions en els plantejaments
A)En el disseny -fixar-se en els referents culturals i simbòlics	

6. Representacions i discursos

-“Immigrant”

-“Educació intercultural i activitat intercultural”

-Integració

-dificultats i problemes que creuen existents al voltant dels nous fluxes migratoris.

7. Els contextos

7.1. Al Cau: Relació mantenida la voltant de la temàtica. Suports o no rebuts, participació de l'agrupament amb dinàmiques associatives.

- Tenen/ han tingut alguna estratègia de "reclutament"
- Han tingut problemes de relació entre immigrants i autòctons, etc.

7.2. EC: Relació mantenida la voltant de la temàtica. Suports o no rebuts, participació de l'agrupament amb dinàmiques associatives

7.3. Barri/localitat: en general, socio-econòmic i cultural (tipus de població, problemàtiques, virtuts, etc.) en particular amb la immigració.

-Problemàtiques específiques amb la immigració

7.4. En la societat en general: Quines i com veuen les dinàmiques socials, per una banda, i polítiques per l'altra.