

L'ACOLLIDA

EL FUTUR EL FEM ARA

FRANCESC CARBONELL

NÚM. 1 SÈRIE *ORDIT*

ÍNDEX

INTRODUCCIÓ	3
1.-LES ACTITUDS	7
1.1.- Qüestionari d'aptitud per a l'acollida.	8
1.2.- Oh benvinguts! Passeu... passeu.....	13
1.3.- L'habitació dels hostes.....	18
1.4.- El client sempre té raó?	23
1.5.- Quan assenyalen la lluna, el babau es queda mirant el dit, o l'art de deixar anar llast.	28
2.- ELS PROCEDIMENTS	33
2.1.- El drama de la caixa del supermercat.	34
2.2.- Parlant, a vegades la gent no s'entén	36
2.3.- Una llegenda urbana	39
2.4.- Ser o esdevenir? El pas d'immigrant a immigrant, i d'immigrant a company	43
2.5.- El paper de tornassol	46
2.6.- La feina que més m'agrada	49
2.7.- Cal tota una tribu per a fer una bona foguera	53
3.- ELS CONCEPTES	57
3.1.- Autòcton, immigrant/immigrant, transnacional.....	58
3.2.- Dol migratori i "síndrome d'Ulisses"	61
3.3.- Cultura: cultura instrumental i cultura expressiva. Imatge social reflectida.....	64
3.4.- Integració, aculturació, acomodació sense assimilació, fugida ètnica, identificació per oposició... ..	66
3.5.- Ciutadania i concitadania.	71
5.- BIBLIOGRAFIA CITADA	73

INTRODUCCIÓ

El temps de reflexió és un estalvi de temps.

Publi Siro (poeta del segle I aC)

Teniu a les mans el primer número de la sèrie **ORDIT** de la col·lecció de materials **CON-CIUTADANIA INTER-CULTURAL**, que hem decidit, com veieu, que estigui dedicat a *l'acollida en contextos educatius*.

- Acollida genèrica, com una actitud humana i professional, pensem que intrínseca i per tant indissociable del fet educatiu.
- Acollida inespecífica, adreçada a tothom, però, és clar, amb moltes referències a l'acollida de nouvinguts i nouvingudes, sigui quina sigui la seva procedència, i amb una especial atenció als més desvalguts, com no podria ser d'una altra manera.
- Acollida a les institucions escolars, però no exclusivament, ja que hi ha altres àmbits socioeducatius en els quals les actituds i les actuacions relacionades amb l'acollida són també molt rellevants, com tenen molta cura de subratllar els *Plans educatius d'entorn*¹.

Ja fa temps que molts centres educatius han elaborat els seus respectius *plans d'acollida de centre*, amb el suport, de vegades, de professionals de programes i serveis externs². També altres àmbits més propers als municipis (diputacions, consells comarcals...) han promogut i facilitat l'elaboració de *plans d'acollida municipal*. Aquests primers projectes d'acollida tenien la voluntat, en general, a més a més d'ordenar unes actuacions de manera protocolitzada, de transformar la freda mecànica vigent de *recepció administrativa* dels nouvinguts en unes actituds d'acollida més humanitzada, i als centres docents, més educativa. Però tot i la gran diversitat d'actuacions i d'estils que s'han donat³ i es donen, en general i malgrat notabilíssimes excepcions hem de reconèixer que aquesta voluntat ha quedat sovint en una declaració d'intencions i, en la pràctica, els plans d'acollida, tant escolars com municipals, s'han limitat a uns protocols, més o menys rígids, que no han anat gaire més enllà de facilitar –també lingüísticament– aquelles actuacions més burocràtiques dels professionals (empadronament, vacunacions, avaluacions inicials, formularis...).

El *Pla per a la Llengua i la Cohesió Social*⁴ del Departament d'Educació, que definia els seus objectius amb aquestes paraules: *potenciar i consolidar la cohesió social, l'educació intercultural i la llengua catalana en un marc plurilingüe*, ha suposat un impor-

tant punt d'inflexió en el tractament d'aquests temes per part de l'administració educativa. Precisament dedicava el primer dels seus annexos a l'acollida, però amb aquest significatiu títol: *Pla d'acollida i integració*, en el qual ja s'hi inclou la voluntat de vincular l'acollida a una cosa menys efímera i accidental que uns protocols d'actuació per a les primeres setmanes. Així, es detalla en aquest annex el següent: "Cal entendre el Pla d'acollida i d'integració com el conjunt sistemàtic d'actuacions del centre per atendre la incorporació de tot l'alumnat (...) Els eixos bàsics del pla d'acollida i d'integració han de ser l'assumpció com a centre de la interacció cultural amb alumnat procedent d'altres països i el conjunt d'estratègies que afavoreixin la plena integració de tot l'alumnat al centre." I més endavant detalla les mesures i accions que cal emprendre per assolir aquestes finalitats⁵.

L'aplicació d'aquest Pla LIC va comportar també, a partir del curs 2004-2005, la creació de les aules d'acollida, amb la dotació d'un tutor d'aula d'acollida i els recursos materials adients. Donen suport a aquestes aules i als seus tutors els assessors o assessores LIC, i des del curs 2005-2006, es potenciarà la figura del *coordinador o coordinadora LIC de centre*, a totes les escoles i els instituts de Catalunya. Cal també destacar l'inici d'activitats dels esmentats *Plans educatius d'entorn*. Tots aquests recursos humans i materials han de facilitar, sense cap mena de dubte, un salt qualitatiu endavant en els tres eixos del Pla LIC: llengua, interculturalitat i cohesió social, i, per tant, també en la millora de l'acollida.

També cal fer referència al *Pla de Ciutadania i Immigració 2005-2008*, recentment aprovat pel Govern de la Generalitat de Catalunya, adreçat a tota la població, en què es diu textualment⁶ : "Les polítiques d'acollida són una prioritat per al Govern i per això el Pla impulsarà l'establiment de marcs normatius així com posarà en marxa els mecanismes de gestió i el finançament necessari que les garanteixin. A fi d'abordar aquest objectiu, la coordinació amb les administracions locals (municipis i consells comarcals) serà clau. El Programa integral d'acollida (PIA) coordinarà les actuacions principals en matèria d'acollida desenvolupades a Catalunya. L'objectiu d'aquest Programa serà establir itineraris informatius i formatius per a les persones que arriben a Catalunya de tal manera que hi hagi un marc de referència que les ajudi en la seva autonomia i els faciliti la convivència."

I encara una darrera referència a la necessitat d'establir polítiques d'acollida l'hem trobada a l'article 42.6 de la *Proposta de reforma de l'Estatut d'Autonomia de Catalunya*, que diu textualment: "Els poders públics de Catalunya han d'emprendre les accions necessàries per establir un règim d'acollida de les persones immigrades i han de promoure les polítiques que garanteixin el reconeixement i l'efectivitat dels drets i deures de les persones immigrades, la igualtat d'oportunitats, les prestacions i els ajuts que en perme-

tin la plena acomodació social i econòmica i la participació en els afers públics.

Per tot plegat, aquells *Plans d'acollida* pioners, redactats fa anys per centres educatius i *taules* municipals i aplicats sovint amb més bona voluntat que mitjans, tot i que en molts casos van servir per sensibilitzar sobre la importància d'aquest tema que ens ocupa, en la majoria de casos s'han tornat escleròtics i han quedat reduïts a mers formalismes burocràtics, això si no han quedat obsolets i anacrònics del tot.

Com anirem precisant al llarg d'aquesta publicació, entenem que l'acollida

- Ha de ser més una actitud que uns protocols d'intervenció.
- Ha de beneficiar-se'n no només un alumnat nouvingut determinat, sinó també les seves famílies i tot aquell que per la vulnerabilitat i el desconcert ocasionats per un canvi de residència, té dificultats d'instal·lació, d'acomodació entre nosaltres.
- I ha de suposar uns comportaments càlids i acollidors, no solament per part del personal especialitzat (tutors de l'aula d'acollida, equips directius, psicopedagogs, treballadors socials...) sinó per part de tota la comunitat, amb més o menys intensitat i dedicació en funció de la seva responsabilitat; i, per tant, en el cas dels centres educatius, no solament per tot el professorat –tingui o no funcions de tutoria– sinó també per l'alumnat i les seves famílies.

Actituds i actuacions que han de presidir el disseny de qualsevol pla d'acollida. I és també en aquesta línia que dèiem que calia una bona revisió crítica de la majoria de *Plans d'acollida* existents. Ja es veu que no ens referim només (ni principalment) a una revisió dels aspectes formals del document, sinó a la seva aplicació diària. Una avaluació de la seva capacitat de transformació de pràctiques impròpies d'institucions socioeducatives, canviant-les per altres que estiguin cada vegada més d'acord amb les declaracions de principis. Nosaltres ens donarem per molt satisfets si aquesta publicació, per poc que sigui, ho facilita; no ens mou cap més intenció.

NOTES

- 1 El Departament d'Educació, al seu *Pla per a la Llengua i la Cohesió Social*, planteja el desenvolupament dels *Plans educatius d'entorn* com un instrument per donar una resposta integrada a les necessitats educatives de la nostra societat, coordinant i dinamitzant l'acció educativa en els diferents àmbits de la vida dels infants i joves a partir de diverses iniciatives locals. Trobareu més informació a: <http://www.xtec.es/lic/entorn/index.htm>
- 2 En la resolució del Departament d'Ensenyament de 29 de maig del 2001, es donaven instruccions per a l'organització i el funcionament dels centres docents d'educació infantil i primària de Catalunya per al curs 2001-2002 (Full de Disposicions núm. 870, any XIX, juny del 2001). Per primera vegada es deia a l'apartat referit a l'alumnat d'incorporació tardana, que per a aquest

alumnat el centre havia de preveure un *pla d'acollida*, especificant els recursos materials i humans que calia dedicar-hi. Va ser el juliol d'aquell any que es va editar la carpeta *Pla d'Acollida del Centre Docent*, que es pot consultar a: <http://www.gencat.net/ense/depart/acollida.htm>

- 3 S'ha analitzat amb rigor aquesta varietat de situacions, especialment pel que fa als centres educatius de secundària, al llibre ALEGRE CANOSA, M. A. (2005): *Educació i immigració: l'acollida als centres educatius*. Barcelona, Editorial Mediterrània, Col·lecció *Polítiques*. Núm. 44.
- 4 Podeu consultar-lo a : http://www.gencat.net/ense/conthome/pdf/pla_lic.pdf
- 5 Vegeu: http://www.gencat.net/ense/conthome/pdf/pla_lic.pdf pàg. 26 i 27.
- 6 GENERALITAT DE CATALUNYA (2005): *Pla de Ciutadania Immigració 2005-2008*. Departament de Benestar i Família. Secretaria per a la Immigració, pàgina 55. Pot consultar-se a <http://www.gencat.net/benestar/immi/pdf/pla.pdf>

1.-LES ACTITUDS

1.1.- Qüestionari d'aptitud per a l'acollida.

Sovint cal establir una mica de distància amb la realitat quotidiana per poder-la analitzar amb més perspectiva. Si no ho fem, ens pot passar com a aquella mosca que s'entossudia a afirmar que aquell quadre amb un paisatge mariner a l'oli era blanc, ben blanc, a causa d'estar posada ja feia una bona estona sobre la vela d'un petit vaixell... Us proposem començar, doncs, posant una mica de distància i amb bon humor.

El text que segueix a continuació és una bona part d'un qüestionari de 18 preguntes d'una empresa nicaragüenca assessora d'hotels i empreses de turisme¹ El qüestionari està pensat per fer adonar dels requeriments i exigències d'una feina d'aquestes característiques a les persones que es proposen obrir un negoci dins la indústria de l'hospitalitat, com per exemple un restaurant o un hotel.

Certament, ens hem permès algunes petites llicències en la traducció per adaptar encara més el text als nostres interessos i també per mantenir l'interès del lector o la lectora, que imaginem amb més motivació pels temes educatius que pels propis del ram de l'hostaleria i la restauració.

1. Vostè simpatitza realment amb la gent?

En la indústria de l'acollida i de la hospitalitat la matèria primera són les persones. Per assolir l'èxit es necessita que realment gaudeixi amb el tracte amb les persones, de tots els tipus i condicions. Si se sent més bé quan està sol o sola, val més que s'arrauleixi amb un llibre, i entengui que vostè potser no és el candidat o la candidata ideal per fer-se càrrec d'una empresa que es dedica a l'hospitalitat.

2. Se sent feliç atenent les persones?

Alguns de nosaltres simplement no gaudim atenent les necessitats dels altres. Encara que vostè pretengui desenvolupar una tasca directiva o especialitzada i pensi comptar amb personal per oferir els serveis directes als clients, les seves predisposicions envers les necessitats dels altres seguiran tenint molt a veure amb la manera com vostè dirigeix o assessora el seu personal. Si la idea d'haver de tenir cura d'altres persones li sembla una càrrega, llavors esculli una empresa que li premiarà la seva independència, però que no trobarà en la indústria de l'acollida.

3. Pot rebre la gent, vingui en les condicions que vingui?

Quan es treballa en la indústria de l'hospitalitat, un no es pot permetre el luxe de tractar només amb persones com vostè. A més, ha de saber que no n'hi ha prou només de tolerar els altres, es necessita realment tenir la capacitat d'acceptar-los

com són. Si les persones que són diferents de vostè realment el o la molesten, no serà feliç tenint-ne cura.

4. Se sent còmode amb persones els gustos de les quals són ben diferents dels seus?

Atès que ajudarà a atendre necessitats personals, necessita prendre's aquestes necessitats de debò. Tot i que vostè pot sentir-se qualificat o qualificada per saber què convé als seus clients, fins i tot més que ells mateixos, vostè ha de dedicar molt temps a escoltar-los per entendre els perquè de les seves preferències i poder posar-se així més eficientment al servei de les seves necessitats. Si la seva tendència és la d'imposar els seus criteris, el seu lloc segurament no és el de la indústria de l'acollida i l'hospitalitat.

5. S'avorreix fàcilment?

Certament, la indústria de l'hospitalitat proporciona més varietat i distracció que moltes altres empreses però, en última instància, una part de la feina pot fer-se-li rutinària. Cal fer certes coses cada dia, dia rere dia i any rere any. Trobar el sentit a aquests ritmes regulars, fent-los compatibles amb la creativitat, és un requisit indispensable per a aquesta feina.

6. Vostè és prou tossut o tossuda?

En aquesta indústria es requereix molta tenacitat. Vostè no pot donar-se per vençut així que alguna cosa no surti bé, o quan se li presenti alguna queixa important. Vostè ha de tenir la fortalesa de creure en vostè i en la seva professionalitat, així com la capacitat de continuar la marxa malgrat els obstacles i les queixes.

7. Gaudeix resolent problemes?

Els problemes són inevitables i són tan variats com les persones a les quals atindrà i amb qui haurà de treballar. Aquells que realment gaudeixen resolent problemes, aquells que no es bloquegen per haver d'afrontar una certa incertesa, se sentiran més bé treballant en aquesta indústria que els que s'estimen més seguir programes amb poc espai per als imprevistos i amb procediments rutinaris.

8. Com suporta la pressió?

La indústria de l'hospitalitat s'omple de petites situacions quotidianes que posen els seus professionals a prova. De vegades els nervis estan tensos i cal tenir habilitat i serenor per actuar amb professionalitat, evitant subjectivar el conflicte. Si això li sembla que pot resultar excessivament estressant, abans de decidir dedicar-se a aquesta feina, s'ha de plantejar si vostè té un mínim d'aptituds per suportar la pressió.

9. De quina manera viu el conflicte?

Els clients, els companys de feina, el personal, els proveïdors... són àrees potencials de conflicte. En el dia a dia, afrontar la diversitat i l'imprevist fa que una certa dosi de conflicte sigui inevitable. La pregunta és la següent: vostè com reacciona davant el conflicte? Si vostè és per naturalesa tranquil o tranquil·la i s'inclina per resoldre'l professionalment quan es presenta, sense permetre que l'afecti personalment, vostè disposarà d'un avantatge important per desenvolupar aquesta tasca.

10. Com se la juga o fa jocs malabars?

És clar que ho diem en un sentit figurat. Si la seva personalitat és d'aquelles que s'adapten millor a treballar seguint ordres precises i concretes, acabant una cosa primer i després passant a la següent, descarregant sempre la responsabilitat en un superior, s'adaptarà malament als requeriments d'aquesta indústria de l'acollida. De vegades li caldrà fer-s'hi, entossudir-se a trobar una solució; i sovint li caldrà també la prudència i la creativitat per afrontar la incertesa i prendre –pel seu compte i risc!– la decisió que consideri més adequada, amb una bona dosi de capacitat d'improvisació.

11. És encara, o se sent prou jove per aprendre?

Algunes persones molt joves són massa velles per aprendre i alguns que ja són vells segueixen aprenent. Aquesta indústria ofereix noves lliçons cada dia i és obvi que els que tenen la capacitat d'aprendre cada lliçó seguiran millorant; en canvi, els que no la tenen, es veuran cada vegada més frustrats.

12. De quanta energia disposa?

Alguns o algunes de nosaltres ens quedem bastant satisfets o satisfetes fent molt poca cosa. Per fer-se càrrec de la importància de les demandes que aquesta indústria de l'acollida i l'hospitalitat exigeix dels seus professionals, cal experimentar-les. Si vostè es de les persones que per raons de constitució física o temperamentals es cansa aviat, serà més feliç escollint una altra empresa.

13. Vostè té sentit de l'humor?

Per molt que ho intenti evitar, de vegades les coses simplement i fatalment s'escaparan del seu control. Per molt que treballi per mantenir la qualitat, tard o d'hora la pífia es farà present. Vostè pot optar per engegar-se directament un tret... o pot posar-se a riure. I després, sense esverament, anar a buscar, per tenir-hi una llarga xerrada, la persona responsable de la pífia o la que n'ha patit les conseqüències.

No hi ha cap garantia. Vostè pot considerar tota la problemàtica aquí plantejada i encara prendre una decisió equivocada. Cal estudiar-la detingudament. La

indústria de l'acollida i de l'hospitalitat és meravellosa i satisfactòria i de vegades fins i tot rendible però... no és per a tothom.

Abans que arrisqui temps i diners, i acabi amb una depressió, prengui's el seu temps per considerar-ho i sigui tan honest o honesta com pugui amb vostè mateix o mateixa. S'hi juga més del que es pensa.

Parli amb altres professionals d'aquesta feina; llegeixi sobre el tema; consulti una empresa com la nostra. Ens agradaria tenir una conversa inicial amb vostè sense cap càrrec ni compromís. Tingui el convenciment que no intentarem convèncer-lo que canviï la seva manera de pensar, farem tot el que podrem per ajudar-lo a veure que malgrat totes les compensacions i gratificacions d'aquesta feina, que són moltes, no és fàcil treballar en la indústria de l'acollida i l'hospitalitat. Cregui'ns: aquesta feina no és per a qualsevol persona.

És clar que no es pot equiparar un centre educatiu a una *indústria de l'hospitalitat!* I menys encara a un hotel. Ni un alumne és en cap moment un client. No ha estat aquesta la nostra intenció ni preteníem ofendre cap sensibilitat ni incomodar ningú. Però la transposició d'un qüestionari com aquest, dissenyat amb criteris mercadotènics, a un àmbit tan distant com l'educatiu, hem pensat que podia ser una manera de distanciar-nos de la realitat, com dèiem al començament, per agafar perspectiva analítica i estimular la reflexió. També una manera amable i distesa de començar a parlar d'un tema molt seriós: l'acollida en contextos educatius.

Però encara que es pugui argumentar que l'acollida i l'hospitalitat no ocupen un lloc tan central i quotidià en la tasca d'educar com en la dels hostalers, ben mirat, **l'actitud d'acollida, d'obertura generosa a l'altre i a les seves necessitats de desenvolupament**, no **és una condició indispensable**, fins i tot *sine qua non*, **del fet educatiu**? No és aquesta acceptació incondicional de l'alteritat una de les roques que fan de base als fonaments de la institució educativa?

NOTES

1 Pot consultar-se en aquesta pàgina web: <http://www.grupomosaico.com/Esp-question.htm>.

1.2.- Oh benvinguts! Passeu... passeu...

Buf!, tres quarts i cinc de tres! Avui tornarem a dinar a tres quarts de quinze... Mentre espero l'Assumpta per baixar al restaurant, aprofito per passejar-me per la intranet dels assessors. Fa dies que no ho faig... A veure... No, no hi ha novetats que m'afectin... Les tres... i l'Assumpta que encara no acaba... Entro al *fòrum* per donar un cop d'ull als missatges que s'intercanvien els companys. De cop, en veig un de la Carme que em crida l'atenció:

...Personalment no sé com definir la sensació que em produeixen alguns comentaris de professors realment preocupats pels seus alumnes de l'aula d'acollida:

- *La Raxxx (Índia) fa dies que està molt trista. M'ha dit que li ha demanat al seu pare que la torni a l'Índia perquè a la classe (2n d'ESO) ningú no li parla, ni la tenen en compte per a res. No té amigues.*
- *La Mikxxx (Rússia) va acabar així una redacció en català referint-se als companys de l'aula ordinària de 4t d'ESO: **No em diuen res, no em miren. No existeixo?...**"*

El missatge continua explicant dificultats en l'acollida d'alumnes nouvinguts. Em queda la recança de no poder demanar precisions a la Carme sobre aquestes situacions. Ho faré quan en tingui ocasió.

Pocs dies més tard me la trobo.

- Hola Carme! Fa dies que tenia ganes de veure't.

- Ah si? I com és això?

- Vaig llegir el teu missatge al fòrum de la intranet, aquell en què explicaves els problemes de relació d'aquelles dues noies d'ESO. -La Carme assenteix amb el cap- I sobre aquest tema et volia fer una pregunta *innocent*: aquell IES no deu disposar d'un *Pla d'acollida de centre*, oi?

- Què dius ara? Ja ho crec que sí! Jo mateixa els vaig ajudar a elaborar-lo el curs passat!

La conversa deriva cap a consideracions professionals sobre el contrast entre la facilitat relativa que trobem per ajudar a elaborar documents amb propostes de canvi (mal anomenats *teòrics*, caldria anomenar-los de *ciència-ficció*? O millor encara, de *pedagogia-ficció*?) i la dificultat per canviar realment les pràctiques dels professionals del centre.

Hi ha qui creu que alguns ens esverem massa i de no res en fem una muntanya. Que és *natural* que els nouvinguts tinguin dificultats d'adaptació al començament. Que fins i tot en la literatura, diuen, hi podem trobar molts exemples d'aquestes situacions de dificultats inicials:

Vam arribar a Paris a l'alba. El cel era gris, els carrers també devien ser pintats de gris, la gent caminava amb pas decidit mirant a terra, els seus vestits eren foscos... Durant el trajecte, el pare no havia dit ni una paraula. Ens vàrem aturar dues vegades a la vora de la carretera per menjar. La mare tampoc parlava. Jo sentia que aquell viatge era una fugida... Jo plorava en silenci... La mare no dormia. No deixava de mirar el pare, que s'empassava les llàgrimes(...)

Jo era rebel. Només enraonava amb els pares. La meua llengua era el berber, i no comprenia que algú fes servir un altre dialecte per comunicar-se. Com tots els nens, considerava que la meua llengua materna era universal(...).

No era ni malcriada ni difícil. M'assaltaven tot de coses noves i volia comprendre. Em feia l'efecte que m'havia tornat, de la nit al dia, sordmuda, que havia estat refusada i oblidada pels pares en una ciutat on tothom se'm girava d'esquena, on ningú no em mirava ni enraonava amb mí(...)."

BEN JELLOUN, Tahar¹

I també de dificultats d'adaptació al centre educatiu, com aquest altre text, també situat a França, que sap tractar-les amb un punt d'ironia i d'humor amargant:

Entrem a la classe en files de dos. El mestre s'asseu a la seva taula.

-Aquest matí toca lliçó de moral- anuncia després de passar llista i entrebancar-se en tots els cognoms àrabs(...)

Entre el que ell explica i el que jo faig al carrer hi ha un abisme. Sóc indigne pel que fa a la bona moral. S'entaula una discussió entre els alumnes francesos i el mestre. Tots aixequen la mà per intervenir, per explicar les seves experiències, per mostrar que la seva conducta sí que es correspon amb la moral de què parla la lliçó. Nosaltres, els àrabs de la classe, no tenim res a dir(...)

A classe el debat s'anima. Els alumnes pronuncien paraules que ni tan sols havia sentit mai. Me'n dono vergonya(...) M'adono que hi ha paraules que només sé dir en àrab: la kaisa, per exemple. M'avergonyeixo de la meua ignorància. Des de fa alguns mesos, m'he decidit a canviar. No m'agrada estar amb els pobres, amb els ignorants. Vull ser dels primers, com els francesos(...) A partir d'avui, s'ha acabat parlar àrab a classe. He de tractar d'igual a igual els francesos(...) El mestre sempre té la raó. Si diu que tots som descendents dels gals, és que té raó, i per a nosaltres va si no tenim els mateixos bigotis!(...)."

BEGAG, Azouz.²

Però, per sort, ni totes les referències tenen aquest caire pessimista i trist, ni hi ha una mena de fatalisme que faci que tots els nouvinguts pateixin aquesta dissort. Vegem-ne alguns exemples:

La Nati, la Mercè, la Carme i tots els professors van ajudar-nos al màxim perquè poguéssim adaptar-nos. La Nati feia classes extra de dotze a una. La Mercè tenia una aula al seu càrrec i, entremig de classes, ens venia a buscar per fer lliçons particulars (...)

La meva senyoreta es deia Elena. La recordo com una foto a la meva ment. Era rosseta d'ulls blaus, una dona molt dolça i amb un do per ensenyar que era d'admirar. Me l'estimava molt, l'Elena(...)

Em sentia molt còmoda amb els companys de l'escola, tant amb els d'EGB com amb els nous amics de l'Institut. No em sentia diferent respecte d'ells(...)

Jo tenia una assignatura que m'agradava moltíssim, que era el dibuix. La meva professora era l'Anna Andrés, una dona alta, prima, amb aspecte agradable i de caràcter obert. La seva mirada profunda i segura m'inspirava confiança (...).

KARROUCH, Laila. 3

I no només en la ficció dels literats. Vegem alguns fragments de diverses entrevistes d'una recerca encara no publicada:

- Quin record tens de l'escola?

- En tinc bons records..

- No en tens records dolents?

- No, tots bons... Una vegada que vaig anar de colònies... M'ho vaig passar molt bé, a més vam anar a un lloc preciós, prop de la muntanya... A més, els mestres que tenia eren genials, em van ajudar moltíssim (...) Tenia un bon acompanyament, fins i tot dels companys de classe... molta... hi havia bon rotllo a la classe.

- No et vas sentir rebutjada?

- Gens. Al contrari. És que no em veien mai com una d'allí (del Marroc).

- Digues-me records feliços de l'escola.

- Potser quan ens reuníem durant la setmana de la família. Era la setmana dedicada a la família, a trobar-nos, a parlar(...) M'agradava moltíssim el fet de fer encàrrecs. A mi quan em deien vés a aquesta classe i dóna-li això a aquesta professora, m'encantava. (...) **El col.le era com una gran família.** Tothom es coneixia, et podies relacionar amb qualsevol persona, si tenies qualsevol dubte, tranquil·la que t'ajudarien. M'agradava molt. Una família que he respectat molt.

BENHAMMOU, Fathia.⁴

Malgrat aquesta diversitat de situacions, en què sembla que hi ha un acord molt generalitzat per part dels investigadors, **una bona acollida facilita moltíssim una bona**

escolarització posterior, i tots sabem per pròpia experiència que un bon professor, en el moment oportú (i el moment de l'arribada és un moment de crisi important), pot canviar el destí d'una persona. D'altra banda, com acabem de veure, dispensar una bona acollida no és impossible, i més que res, està en funció de les actituds de les persones. Estem d'acord que cada centre és un món i que les situacions dels uns i dels altres sovint no són comparables. També un mateix centre, segons la seva trajectòria en els darrers anys, pot haver portat a terme unes pràctiques excel·lents d'acollida en anys anteriors, abans d'iniciar un procés de massificació de nousvinguts. O a causa del declivi del *trempe professional* per determinats canvis en l'equip, o per altres raons que han portat al cansament o a la manca d'estímuls i d'entusiasme dels professionals actuals. Els treballs de camp han deixat, però, en evidència que en igualtat de condicions en uns centres s'assoleixen uns nivells de qualitat educativa (també en l'acollida) molt superiors que en uns altres amb inferiors o similars dificultats objectives. Com sempre són les persones el que compta. I el que cal –també com sempre– és un grup suficient de professionals entossudits a dignificar la professió i el centre on treballen, i que sàpiguen –o tinguin la sort de– trobar aquells mínims recursos i recolzaments necessaris per fer aquest salt qualitatiu.

Les actituds humanes són, efectivament, molt difícils de canviar. Però de vegades no es tracta d'entossudir-se esperant canvis tan difícils i transcendents. Tampoc no es tracta d'instal·lar-se en el mal humor i la crítica permanent, practicant l'estratègia de trobar un problema per a cada solució que proposin els companys de l'equip. De veritat, no surt a compte.

Com va escriure Dubet⁵, *“el veritable coratge no consisteix tant a reclamar canvis radicals, com a fer que l'escola sigui simplement suportable mitjançant reformes senzilles. Els mestres i les mestres i els professors i les professores no s'han de sentir ni massa culpables ni massa innocents, només responsables*. Ja que, sovint, és tan senzill com aprendre a fer una rialla en el moment oportú, a tenir un mot afectuós per a aquella alumna que s'ho passa malament, a saber posar-nos a la seva pell o a pensar que aquella criatura podria ser el nostre fill o la nostra filla... I no pensar mai que això és feina només dels professionals de l'acollida del centre, és clar!

NOTES

- 1 Fragments del llibre: BEN JELLOUN, T. (1991): *Amb la mirada baixa*. Barcelona, Ed. 62 Col·lecció *El Confident*
- 2 Fragments del llibre: BEGAG, Azouz. (2001): *El niño del Chaâba*. Barcelona, Ed. Planeta. Edicions del Bronce.
- 3 Fragments del llibre: KARROUCH, L. (2004): *De Nador a Vic*. Barcelona, Ed. Columna Edicions S. A. Col·lecció *Columna Jove* núm 196

- 4 Fragments del llibre: BENHAMMOU, F (2001): *Amb veu de dona. Veus de les filles de famílies magribines a Catalunya*. Treball de pràcticum del Màster sobre Exclusió social, diversitat cultural i intervenció educativa de la Universitat de Girona. Pendent de publicació
- 5 DUBET, F. (1998): "L'école et l'exclusion" a AA DD (1998): *L'école contre l'exclusion*. Ed. Nathan. París, pàgina 108.

1.3.- L'habitació dels hostes

No només Catalunya, sinó **tota la regió mediterrània**, es pot afirmar que **és filla de diverses cultures que compartien** molts trets comuns. Un era el **costum social que podríem resumir amb la paraula *hospitalitat***. Al món antic, segons ens ha arribat tant a través de les prescripcions dels llibres sagrats com de la narrativa, el deure d'hospitalitat envers el foraster era un aspecte característic de la idiosincràsia d'aquells pobles. Com sabem, són molts els passatges d'aquells textos en què apareix l'hospitalitat envers el foraster, l'actitud d'acollida, com un deure consuetudinari.

S'ha dit que, com que els patriarques semites de les tres religions del Llibre pertanyien a pobles de pastors seminòmades que es regien per l'anomenat *codi del desert* (un codi no escrit, el pilar bàsic del qual era, diuen, l'hospitalitat amb el foraster), doncs les pràctiques associades a la generositat i a la protecció de l'estranger foren valorades, recollides i proposades com a bones pràctiques recomanables per a tothom i en tota ocasió. Gairebé d'obligat compliment. Segur que ens vénen a la memòria molts relats exemplars d'acollida de forasters que se'ns posen com a model de conducta a seguir tant en aquests llibres sagrats com en paràboles, faules, contes morals, etc.

Fa poquíssimes generacions que aquest sentiment del deure de l'hospitalitat era encara ben viu en les nostres famílies. Totes les cases disposaven de *l'habitació dels hostes*, amb el llit parat, sempre a punt de rebre algun nouvingut, més o menys vinculat a la família per raons de sang o d'amistat, que la pogués necessitar. Es diu que els masos de l'Empordà senyalaven amb un xiprer a prop de l'entrada la seva disponibilitat a acollir pelegrins i gent de pas, per als quals hi havia sempre aixopluc. El pa i la sal eren els símbols d'aquesta hospitalitat. L'hospitalitat envers el foraster, envers la gent de pas, no només era important com un valor social: era considerat un tret de la seva identitat col·lectiva.

Però **l'hospitalitat, l'acollida, són molt més que virtuts morals individuals; són components bàsics del procés d'hominització; són el context relacional necessari per esdevenir ésser humà**. L'hospitalitat és una obertura cap a la possibilitat de comunitat compartida amb l'altre, i l'actitud d'acollida, una superació de l'entotsolament egoista.

Sabem que només podem esdevenir plenament éssers humans en la mesura que convivim amb altres éssers de la nostra espècie. Fins i tot el desenvolupament del cervell i del sistema nerviós es completaran tard, fora del si matern, mitjançant el procés de socialització, que comporta l'emergència i el desplegament del psiquisme, de les capacitats cognitives, de l'estructura de la personalitat i de l'emotivitat... sempre gràcies a la cura, a l'afecte i als estímuls que rebrà l'ésser humà en les seves interaccions amb altres adults.

Aquest contacte afectuós amb altres humans és fonamental per al desenvolupament de l'infant. Per això s'ha afirmat, amb tota la raó, que els *infants salvatges* no tenien un retard mental sinó una *insuficiència cultural*.

Se'ns podria argumentar que en un espai entremig del *jo* i *els altres* hi ha el *nosaltres*. Potser sí que és només dins d'aquest *nosaltres* que ens construïm com a subjectes, mentre que l'hospitalitat seria un concepte que faria referència més aviat a les relacions amb aquells que no constitueixen el *nosaltres*, és a dir, amb *els altres*, amb els forasters. Però no és menys cert que la línia que separa *els altres* del *nosaltres* és sinuosa, inestable, sempre a punt de redibuixar-se i d'acomodar-se a noves necessitats, o als interessos dels grups amb poder, que treuen partit de la manipulació d'aquests sentiments de pertinença.

La Declaració Universal dels Drets Humans, en consagrar la igualtat de totes les persones, eixampla el concepte del *nosaltres* a tota la humanitat. Els *nosaltres* més petonets, menys universals (els més casolans, més familiars, més *nostrats*) són constructes socials, efectivament molt importants, però supeditats i condicionats a aquesta actitud bàsica d'obertura o de tancament en la relació *amb l'altre*, que **és un igual en dignitat i drets, sigui qui sigui, parli com parli, vingui d'on vingui**.

L'acollida que propugnem és aquesta obertura a l'alteritat, que té la primera manifestació en l'hospitalitat, que comporta també una voluntat de protecció. L'hospitalitat, en facilitar allotjament, aixopluc, acollida, satisfacció de les necessitats bàsiques, fa una funció tutelar d'aquell que, de manera temporal, és més feble (per raons d'estrangeria, de separació dels seus, d'allunyament de casa seva...). Una funció tutelar que obliga l'amfitrió a defensar l'hoste tant o més, si arribés el cas, que els membres de la pròpia família, com expliquen tantes narracions i històries tradicionals.

Però com es pregunta René Scherer¹, "*qui en els nostres dies ofereix hospitalitat? Qui està en condicions d'oferir-la i a qui? Quin lloc ocupa en la vida contemporània: el centre o els confins? És la primera de les inquietuds quotidianes, organitzadora d'una manera de viure, o és un luxe episòdic que alguns poden oferir-se i oferir? Un accident de l'existència, quan no és onerosa, o una cosa que descarreguem en institucions especialitzades?*"

Els antropòlegs ens han fet veure que moltes pautes culturals no són més que conductes d'adaptació al medi, de manera que han perviscut al pas del temps, en la mesura que complien una funció social o bé tenien un sentit comunitari (per exemple, identitari). Segons aquest punt de vista, l'hospitalitat dels nòmades nord-africans es basaria en la conveniència d'aquesta actitud per a la supervivència també de l'amfitrió, que demà pot trobar-se, ell mateix o la seva família, necessitat d'aquesta hospitalitat que ell pot oferir avui, a causa de l'hostilitat climàtica i la migradesa de recursos bàsics del seu hàbi-

tat natural. Per això dèiem abans que l'hospitalitat i l'acollida són molt més que virtuts morals individuals. I com estem veient, tenen nivells ètics diferents segons la profunditat de la seva motivació. Motivacions que van des d'aquest nivell primari que es fonamenta en l'egoisme de la reciprocitat (un altre dia algú -un *algú* que pot ser també ajornat al més enllà- serà hospitalari amb mi) fins a l'assumpció ètica i totalment desinteressada dels nostres deures envers una *alteritat* més desvalguda que nosaltres, passant pel necessari compliment d'una norma, compliment sobre el qual hi ha un control (social, moral, ètic...) més o menys rigorós.

En les nostres societats hedonistes, benestants i individualistes, com donava a entendre la cita de Scherer, s'ha perdut almenys aquell nivell primari de l'hospitalitat que es fonamentava en la reciprocitat. Les assegurances, les targes de crèdit, les connexions i els *contactes*, etc., ens han fet creure que no necessitem gairebé ningú, si no són els gestors d'aquests serveis. Si ens posem malalts, si ens fem vells, si tenim un accident, si ens roben... cap mena de problema, tot ho tenim previst. Ja no ens cal estalviar per si vénen temps difícils o un any de pestes i sequera; ja no ens cal tenir molts fills per garantir una bona vellesa... Ja no ens cal ser solidaris, ni hospitalaris, ni practicar cap mena d'acollida amb els qui no són *dels meus*.

Per això, potser, ens provoca un trasbals tan gran quan, en viatges a països de l'anomenat Tercer Món, vivim en primera persona l'experiència de l'hospitalitat. Una acollida que ens és oferta incondicionalment per famílies infinitament més pobres que nosaltres, que si convé dormiran a terra perquè no ens falti un llit, i a qui difícilment podrem tornar mai el favor. Per això ens dol tant, que hem de mirar cap a una altra banda, quan sabem la qualitat de l'acollida que reben aquí les persones d'aquells països que aconseguen arribar com a *immigrants*; quan veiem aquests monuments a l'anti-hospitalitat fets de murs de filats eriçats de punxes i ganivetes, que no són res més que la frontera que separa el malbaratament i la prepotència de la necessitat i la injustícia.

També per aquest motiu ens resulta gairebé increïble que famílies humils que viuen a prop de les platges andaluses, on desembarquen tan sovint pasteres amb immigrants, segueixin tenint-los a punt roba per canviar-se, una mica de menjar i un espai per descansar, malgrat les repetides multes i sancions per *col·laboració amb les màfies d'immigració il·legal*.

De la Haba i Santamaría, a la pàgina 9 de l'article citat, diuen: "El tema de l'hospitalitat comporta una reflexió bàsica sobre el vincle social i sobre el tracte que una època o una societat dispensa a les persones (...) El capitalisme, en tant que economia política, soscava les formes de l'hospitalitat, en la mesura que denigra tota figura de la dependència i de la complementarietat entre individus davant la necessitat mútua.

¿Es pot demanar a les institucions educatives que afrontin el repte de recuperar, d'incentivar, de difondre actituds i conviccions morals com la de l'hospitalitat i l'acollida, que les pràctiques socials contemporànies estan considerant cada vegada més anacròniques i obsoletes?

Rotundament sí, si creiem que si més no en l'ensenyament obligatori, allò d'*aprendre a ser i aprendre a conviure* són tasques prioritàries.

Sí, si considerem que la igualtat i la fraternitat que propugnen els drets humans, i no el campí qui pugui, han de ser els fonaments de la institució educativa.

Sí, si pensem que l'acollida incondicional *de l'altre* és la condició indispensable per a l'acte educatiu, ja que, com hem dit abans, l'hospitalitat i l'acollida són molt més que virtuts: són el component bàsic del procés d'hominització; el context relacional necessari per esdevenir ésser humà. Dèiem: *no és aquesta acceptació incondicional de l'alteritat una de les roques que fan de base als fonaments de la institució educativa?*

Per això, davant la nova immigració, un professional de l'educació o un centre educatiu *acollidors* no ho són perquè facin una feina especial o facin més feina que els altres centres o els altres professionals. Ho són, senzillament, perquè fan la seva feina *ben feta*, perquè han fet seu el principi que *acollida i educació són conceptes inseparables, indissociables l'un de l'altre*. Perquè l'acollida afable i cordial és el primer ritual que fa qualsevol educador o educadora davant qualsevol infant, qualsevol dia de la setmana durant tot el curs.

Així doncs, l'actitud d'acollida de la qual parlem, en contextos educatius, no representa un plus *quantitatiu* d'activitats, de tasques, d'especialitzacions. No es tracta de fer *més feina*. És més que res un plus *qualitatiu* que es fa patent en el dia a dia en el clima relacional de les persones, no únicament en més o menys protocols d'acollida, de recollida de dades, de proves inicials, de classes de suport... que sense aquest plus *qualitatiu* es perverteixen i perden molt del seu sentit.

És aquest plus, i no cap altra cosa –i molt menys un fred i protocolari *Pla d'acollida de centre-*, el que els feia falta a la *Raxxx*, de l'Índia, i a la *Mikxxx*, de Rússia, del capítol anterior. I és aquest plus precisament allò que valorava tant la Laila de les seves mestres a les escoles de Vic, en una època en què encara no hi havia *Plans d'acollida* oficials. Un plus que no demana més hores de dedicació, sinó *abandonar el rol de funcionari instructor per assumir el compromís professional d'educar ciutadans*.

NOTES

1 SCHÉRER, R. (1993): *Zéus hopitalier. Éloge de l'hospitalité*. París, Ed. Armand Colin. Citat a DE LA HABA, J. i SANTAMARIA, E. (2004): "De la distancia y la hospitalidad: consideraciones sobre

la razón espacial", *Athenea Digital*, 5. Pot consultar-se a:
<http://www.bib.uab.es/pub/athenea/15788646n5a7.pdf>

1.4.- El client sempre té raó?

Cap a mitjans del segle passat va arribar a les escoles una alenada d'aire fresc. Provenia, com tantes altres innovacions dels seixanta, d'un estat nord-americà anomenat Califòrnia. L'alenada portava reflexions d'un revolucionari psicoterapeuta anomenat Carl Rogers, que a través dels seus llibres, especialment l'anomenat *Psicoteràpia centrada en el client*¹, feia donar un gir copernicà a l'enfocament de les ajudes terapèutiques, ja insinuat al títol del llibre esmentat, desplaçava del *centre* el saber científic, o el psicoterapeuta que de vegades s'hi havia entronitzat i hi col·locava el *client*.

Pot sorprendre, ja d'entrada, que Rogers anomenés *clients* i no *pacients* els que acudien a la seva consulta. No ho feia per motius comercials, com es podria pensar. Ho feia perquè la denominació *pacient* pensava que evocava una actitud d'excessiva dependència i passivitat. Descartava també, per raons semblants, del seu llenguatge els termes *malalt*, *curació*, *diagnòstic*, etc. Considerava que connotaven una dependència excessiva de l'*expert*, i propiciaven per part d'aquest una minusvaloració, un sentiment de superioritat i, en definitiva, una falta de respecte per la persona del malalt. Aquesta actitud radical davant del reconeixement de la dignitat del *pacient*, i aquesta acceptació incondicional de les possibilitats intrínseques de desenvolupament positiu –i, per tant, de curació– que hi ha en l'interior de cada persona, foren les bases de la seva actitud i del seu mètode davant la possibilitat d'ajudar terapèuticament els que pensaven que ho necessitaven i que es presentaven a la seva consulta demanant-ho.

Les repercussions educatives del seu pensament van ser molt considerables. També a Catalunya. alguns pedagogs com el malaguanyat Quim Franch², van fer interessants aplicacions a l'escola de les seves teories no directives basades per damunt de tot en la confiança en l'altre i en les seves possibilitats, i van iniciar així un moviment d'autogestió educativa –sembla que no pugui ser, però ja fa trenta anys!– molt prometedor, que lamentablement ha tingut pocs continuadors.

L'altre dia, va sortir a la conversa que manteníem un grup de companys, el títol del llibre d'en Rogers, precisament tot parlant de *l'estil peculiar* de diferents centres educatius, *en els processos d'acollida*. Tot sabent que fèiem caricatura i que exageràvem les tintes, vam imaginar entre tots i al llarg de l'animada conversa, tres tipus de centre educatiu segons com practicaven l'acollida –encara que és ben clar que els models imaginats tindrien repercussions molt més àmplies en la vida del centre– que podríem etiquetar amb aquestes paraules

- a. El centre educatiu *centrat en el saber*

- b. El centre educatiu *centrat en el professorat*
- c. I el centre educatiu *centrat en l'alumnat*

Ningú va gosar a aventurar percentatges segons cada estil de centre, però malgrat el reduccionisme i la caricatura, com més en parlàvem, més pa hi sucàvem en veure que, d'una manera una mica esperpèntica i molt estereotipada, reflectien realitats ben concretes i reconegudes per tots i totes les presents.

No cal dir que tota la colla de tertulians estàvem d'acord que **el que més els interessa a un centre educatiu** a qui pugui aplicar-se l'etiqueta de **centrat en el saber, és el progrés en els aprenentatges**. És clar que en aquests centres l'alumnat va a l'escola o a l'institut a *aprendre* continguts acadèmics, no és cap més –segons el seu criteri– el sentit de qualsevol centre educatiu. Totes les altres activitats, tots els altres aprenentatges i desenvolupaments (socialitzar-se, aprendre a conviure, a ser, adquirir habilitats socials, etc...) són, com si diguéssim, *la torna*; són complements, afegitons, qüestions anecdòtiques. Es podria, en aquestes escoles i instituts *centrats en el saber*, que qui ha d'educar són els pares, i que la feina del professorat és escarrassar-se, bolcar-se a preparar-los bé per a la fase posterior dels seus estudis, sigui l'ESO o el batxillerat.

Acabar la matèria devia ser una preocupació molt més important per a aquest professorat que fer-la atractiva. El conjunt dels continguts assimilats devia ser, naturalment, allò que calia avaluar, poques vegades els procediments i gairebé mai les actituds. Algú de la colla va preguntar irònicament: "Ah! Però és que es poden avaluar les actituds?".

En aquesta caricatura de centre, l'acollida també aniria, és clar, en funció de les *assignatures* i de la dificultat per poder-les seguir uns infants que no coneixen la llengua en què s'imparteixen. El més lògic i convenient, deu pensar el professorat d'aquest tipus de centre, seria que els nouvinguts passessin a l'aula d'acollida totes les hores i tots els dies que fes falta fins que sabessin el català *a nivell d'usuari*. Això és el que, sense cap mena de dubte convé més a aquests infants; és on estarien més ben atesos i més ben *acollits*. Llavors, una vegada l'alumnat fos capaç de comunicar-se, aniria a la seva classe ordinària sense complexos ni dificultats per seguir els continguts. Com tots els altres companys i companyes, podria llavors *adaptar-se* a les necessitats específiques de treball intel·lectual que imposa cada matèria, perquè com és ben sabut **als centres d'aquesta tipologia, és l'alumnat qui s'ha d'adaptar als requeriments de les matèries, i mai a la inversa**: el programa és el programa i el saber és sagrat.

La conversa es va anar engrescant. Respecte al centre educatiu *centrat en el professorat* (en els *interessos* del professorat, va precisar una companya). vam estar d'acord que compartiria algunes de les conviccions i punts de vista exposats en el model anterior, però posant encara més l'accent en l'especialització de cada professor i de cada professo-

ra. S'argumentaria, en aquest cas, que si s'ha passat tant temps a la universitat per aprendre la matèria que imparteix, suposa un malbaratament de recursos humans que la nostra societat no es pot permetre, que els especialistes de les matèries s'hagin de dedicar a altres activitats *no docents*. Fins i tot les vigilàncies de pati o els torns de guàrdia o les mateixes tutories es fan, en aquest model de centre, per força i a contracor, perquè no hi ha més remei. De fet, si hi hagués pressupost suficient, s'encarregaria fer-ho a guàrdies de seguretat o educadors socials o, en alguns casos extrems, a assistents socials o a psiquiatres, que són els que estan preparats específicament per fer aquestes feines de reeducació d'indisciplinats o de tractament de caracterials i de predelinqüents. Per les mateixes o similars raons, educar seria una tasca considerada, evidentment, *exclusiva* de la família, per molt que darrerament tothom digui que se n'ha desentès. Ja s'ho farà amb les conseqüències de la seva irresponsabilitat!

Vàrem veure claríssim que, des de la perspectiva d'aquest darrer model centrat en el professorat, si el problema principal de l'alumnat nouvingut és la llengua, correspondria als del departament de llengua atendre'l. I si el centre pogués disposar d'una aula d'acollida i d'un professional especialista en alumnat nouvingut estranger, doncs seria, en aquest cas, únicament ell, que sabria millor que ningú el que cal fer, el qui hi hauria de tenir contacte exclusivament. Això, fins que l'alumne *s'integrés* plenament, i passés a ser un *alumne ordinari*. Per anar bé -va exagerar un contertuli de secundària- hi ha entre aquest professorat qui considera que aquests espais d'acollida estarien millor fora del centre, de manera que per ingressar a un centre educatiu qualsevol, primer calgués passar un examen d'aptitud lingüística. Llavors sí que es podria fer una acollida com cal, tant quan arriben com quan s'integren al centre ordinari!

Algú va recordar aquella cita atribuïda als alumnes de l'escola de Barbiana³, en què es deia que **algunes escoles són com hospitals que només accepten els que ja estan sans i rebutgen els malalts**. Però també hi va haver qui va argumentar que hi ha molts professors i professores que, desconcertats pels canvis importants que han d'afrontar en la seva pràctica professional, es refugien amb diverses estratègies defensives, una de les quals pot ser enrocar-se en la seva especialització. Que potser molts d'aquests centres educatius *centrats en el professorat* canviarien d'actitud si sabessin com fer-ho. Que no es pot fer passar bou per bèstia grossa, i que també és cert que són moltes encara les mancances en la formació permanent i tampoc no està resolta adequadament la capaciació pedagògica del professorat de secundària.

Però si ens vam recordar d'en Rogers va ser perquè un de nosaltres va fer el comentari que **caldria fer un gir copernicà** com el que ell mateix va fer en la psicoteràpia **en els temes d'acollida, i posar al seu centre neuràlgic les necessitats de l'infant nouvingut**, desplaçant a un segon cercle tant el problema de la llengua com el de l'aprenentatge de

les matèries, i deixant a la perifèria els interessos i especialitzacions dels professionals del centre.

¿Som capaços d'imaginar-nos a nosaltres mateixos quan teníem deu o dotze anys, en un país estranger del qual no coneguéssim la llengua, perduts en una institució amb unes normes tan complicades que no poguéssim entendre? Si aconseguíssim fer un exercici d'empatia i posar-nos de debò en la pell d'aquest adolescent que acaba d'arribar d'un altre continent, potser comprendríem millor que **moltes vegades el problema més gran que han d'afrontar molts alumnes immigrants no és** enfrontar-se a la dificultat que suposa l'aprenentatge d'una llengua nova o a uns continguts curriculars determinats, sinó **la impossibilitat de dotar de sentit aquests aprenentatges i el context on aquests aprenentatges es porten a terme**.

Quan no s'estableixen vincles socioafectius amb les altres persones que conviuen en aquest espai anomenat escola o institut –i en l'establiment d'aquests vincles hi juga un paper decisiu l'acollida-, quan no es teixeixen xarxes d'intersubjectivitat, de complicitats compartides, no és possible sentir *com a propi* aquest espai. No és possible sentir-s'hi d'una manera mínimament distesa i còmoda per tenir la confiança suficient –en ells mateixos i en els altres- i considerar rellevants, interessants, atractius els aprenentatges proposats. **L'esforç d'aquests nois i noies** massa sovint **no es pot dedicar a l'aprenentatge. L'han d'invertir-lo en la defensa de l'autoestima,** en l'autoprotecció, en la recerca –de vegades des de la transgressió- de la complicitat de l'un o l'altre, en la fugida de la soledat, del desarrelament, del rebuig i de la incomprensió.

Ens consta que molts d'aquests nois i noies van arribar al nostre país amb expectatives molt altes sobre l'educació que aquí rebrien i sobre les moltes possibilitats d'ascens social que aquesta educació els obriria. Sovint aquesta és una de les raons més poderoses de les migracions familiars. La seva disposició inicial no pot ser millor ni les seves expectatives més elevades. Però cal un clima i una atmosfera de qualitat i de respecte interpersonal al centre educatiu, que ha de començar amb una bona acollida, per mantenir i fer possible la realització d'aquestes expectatives. És indubtable que en un clima de xenofòbia o de racisme més o menys explícits, difícilment l'alumnat nouvingut de grups culturals minoritaris es podrà sentir *al seu* centre educatiu. Se sentirà forçat a romandre en un espai que considerarà *dels altres*, dels que insulten el seu llinatge. I, per tant, la falta de significativitat, la impossibilitat de teixir llaços afectius i vincles socials, les estereotípies i males expectatives recíproques, etc., esdevindran també resistències als aprenentatges compartits i faran inútils els nostres esforços per facilitar-los. Per això **aconseguir aquest clima respectuós amb l'alteritat,** ja des del moment de l'acollida, **és** doblement **important,** i no només per raons ètiques i d'educació ciutadana, sinó **també**

perquè és una de les condicions bàsiques i sine qua non **perquè l'aprenentatge es produïxi**.

El *client* no sempre té la raó, és clar que no. Tampoc no la té sempre l'alumnat; però en el món educatiu són les seves necessitats, i no altres consideracions més acadèmiques o docents, les que han de guiar la nostra actuació professional. Això requereix, abans que cap altra cosa, *saber escoltar*, i facilitar la formulació i la gestió de la demanda tant com sigui possible –no només en el cas de l'alumnat de les escoles d'adults, també en el de l'ensenyament obligatori– en lloc de decidir pel nostre compte què és el que li interessa i el que li convé en cada moment.

Aquest *saber escoltar* ha de facilitar també un descobriment del bagatge personal de l'alumne, del seu *capital* humà. No ens podem acostumar mai només amb una protocol·lària avaluació dels coneixements acadèmics adquirits al país d'origen. I cal partir del que ja sap, també per augmentar-li l'autoestima i la confiança en si mateix, tan malmeses en aquestes situacions en què un està desplaçat de l'entorn on s'ha socialitzat, i acaba de perdre els vincles afectius que li donaven confiança i seguretat.

No solament en l'acollida, però començant per l'acollida, **cal** recuperar als centres educatius on s'hagi perdut aquell esperit rogerià posat en pràctica per tants i tantes ensenyants (cèlebres o ignorats), aquesta actitud de **posar al centre, al bell mig de qualsevol consideració**, de qualsevol programació, de qualsevol activitat, **les necessitats de l'alumnat. I**, per damunt de tot, **la confiança absoluta, incondicional, en les seves possibilitats**.

NOTES

- 1 ROGERS, C. (1972): *Psicoterapia centrada en el cliente*. Buenos Aires: Editorial Paidós
- 2 FRANCH, J. (1972): *L'autogestió a l'escola*. Premi Antoni Balmanya 1971. Barcelona, Ed. Nova Terra. Col·lecció *Documents a la recerca*.
- 3 ALUMNES DE L'ESCOLA DE BARBIANA (1998): *Carta a una mestra* Universitat de Vic, Textos Pedagògics, 1a ed.

1.5.- Quan assenyalen la lluna, el babau es queda mirant el dit, o l'art de deixar anar llast.

Faltava poca estona per a l'hora d'acabar aquella reunió d'equip docent de cicle, i hi havia encara, com gairebé sempre, un munt de temes per decidir. Entre aquests temes hi havia el repartiment dels pocs recursos destinats aquell trimestre al que s'anomena, en l'argot professional, *l'atenció a la diversitat*. Qui més qui menys, ja estava cansat, amb ganes de plegar. El racó de les xerraires anava augmentant d'intensitat les seves rialletes i comentaris. Entràvem en aquell moment típic de les reunions que saben esperar els més hàbils per *colar* l'aprovació d'alguna proposta, més que per consens, *per esgotament unànime*. Aquell moment en què, també sol passar, es comencen a dir bestieses.

Aprofitant un instant de silenci, en Jaume, tot seriós, va i pren la paraula per etzibar aquest discursset:

- A veure... un moment, si us plau. Certament, això de la diversitat és una riquesa. És tan evident que no seré pas jo qui faré la beneiteria de negar-ho. Cal tenir una certa miopia per no reconèixer que si ara el nostre alumnat parla en conjunt onze llengües -segons s'ha entretingut a comptar la nostra cap d'estudis- això sol ja és una riquesa molt més gran que el bilingüisme a què estàvem acostumats. Un enriquiment important per a tots. Però jo... és que no havia gosat a confessar-vos-ho fins avui. Jo... vaig fer solemnement, fa uns anys, el vot de pobresa... Per això us faig generosament ofrena a tots vosaltres d'aquesta gran riquesa que suposa la diversitat. Jo, ja em sacrificaré, i de diversitat, si us plau, com menys en tingui millor!

¿N'hem fet potser un gra massa d'aquest tòpic, políticament correcte, que s'entossudeix en afirmar que la *diversitat enriqueix*? Per a alguns, com el senyor de l'acudit, no és cap exageració, són faves comptades:



Deixant-nos d'ironies i de sarcasmes, el que és cert és que, perquè la vivència personal i subjectiva d'un increment de diversitat –al centre, a l'aula, al barri...- sigui finalment enriquidora, cal una sèrie de condicions prèvies. Si no es donen, el més probable és que aquest increment provoqui neguit, pors més o menys difuses, inseguretats professional, angoixa davant allò desconegut i la incertesa... Parlàvem no fa gaire dels professionals de l'educació que, desconcertats i desorientats, adopten estratègies defensives per protegir-se. Encara no hem conegut ningú que balli d'alegria quan té el sentiment que la feina se li complica i dificulta, ja que, qui més qui menys, tots tenim bastant arrelats uns hàbits professionals que ens costa de canviar, d'actualitzar davant nous requeriments. I el que és innegable és que els nous requeriments a què està sotmesa la feina d'educar en aquest tombant de segle, són molt importants en el seu abast i pregonesa.

El desenvolupament exponencial de les aplicacions de la microelectrònica, l'abaratiment dels desplaçaments internacionals, la facilitat en la transmissió i emmagatzemament de la informació i, en definitiva, totes les causes i les conseqüències de l'anomenada *globalització*, estan suposant un canvi de civilització. No estem vivint només uns canvis quantitius, sinó que són també qualitius, i afecten fins i tot els aspectes més banals de la nostra vida quotidiana. També el sentit i la feina d'educar els més joves.

Diuen els que hi entenen que educar ja no serà mai més un quasisinònim de fabricar futurs bons pares i bones mares de família (què vol dir *bo* i què és avui *una família?*), ni tan sols futurs treballadors obedients i qualificats (en quina de les múltiples feines que caldrà fer, cada vegada durant menys temps, al llarg de les nostres vides?). **L'ofici d'educar ja no pot ni s'ha de limitar a ensenyar coneixements, habilitats o destreses**: cal forjar persones competents, flexibles, polivalents, adaptables... Per aquesta raó, els centres educatius ja no es poden limitar a una transmissió de coneixements; han d'ensenyar a pensar, a *aprendre-a-aprendre*, a desenvolupar la intuïció i la intel·ligència emocional, les habilitats socials, la capacitat de gestionar conflictes, la de prendre decisions, la de saber defensar públicament els propis arguments, la de treballar en equips cooperatius...

Com profetitzava Finkelkraut a finals dels noranta¹, *l'escola que neix en aquest final de segle és horitzontal i no vertical, democràtica i mai més jeràrquica, fundada no sobre la transmissió d'una cultura, sinó sobre l'intercanvi, la comunicació, el reconeixement de les identitats, cultures i projectes personals*. Tot fa pensar que **la institució educativa** potser mai més no tornarà a ser aquell entorn privilegiat de transmissió de la cultura hegemònica que havia estat fins fa poc. En canvi, **haurà de fer compatibles** durant molt temps, **el repte de** mantenir i reforçar les identitats col·lectives, respectant la diversitat pròpia dels contextos multiculturals, i el de **construir espais de convivència i de concitadania comuns, basats en imaginaris compartits**.

A més a més, i per si no n'hi hagués prou encara, sabem que des de la família i des de l'escola ja no n'hi ha prou d'ensinistrar en unes normes, ja que el que necessitem ara i aquí no és gent submissa sinó persones que aprenguin les millors maneres de canviar aquestes normes per millorar-les, si volem realment que *un altre món sigui possible*. Per això, tampoc ja no és gaire útil ensenyar a caminar pel recte camí que van recórrer els nostres pares i avis: ara s'imposa la complexa i ignota tasca d'acompanyar els cadells humans en l'aprenentatge de l'art de la navegació per la incertesa. Una incertesa que, paradoxalment, com presentia Giddens², creix més com més creix el coneixement.

Sí, ja es veu, als educadors ens ha canviat la feina. Però no tant com es pensen aquells i aquelles que estaven convençuts, equivocadament, que consistia només a transmetre uns coneixements a uns joves disciplinats. **Durant el període de l'ensenyament obligatori**, ens agradi més o menys, la feina no radica solament a facilitar *l'aprendre a conèixer* i *l'aprendre a fer*. **Cal afavorir sobretot** (i més encara, atesos els canvis esmentats en els punts anteriors) *l'aprendre a ser* i *l'aprendre a conviure*. De fet, això per a molts no és tant nou; els veritables professionals de l'educació ho han tingut present sempre.

Entre aquelles condicions prèvies perquè la diversitat es vegi com una cosa enriquidora hi ha l'acceptació d'aquesta nova realitat sociopolítica que ha d'afrontar la institució educativa, i, per tant, el professional de l'educació. Un professional que es veu obligat a deixar anar llast, perquè ja no pot continuar confont més el desig d'un retorn a una Arcàdia tan *infeliç* com anacrònica amb la realitat d'un present cada vegada més complex. Primera condició, doncs, conèixer a fons i acceptar críticament el context socioeducatiu, que és el primer pas que cal fer fins i tot si no ens agrada i el volem canviar.

Una altra de les condicions bàsiques ha de ser partir de la convicció que som més iguals que diferents. Un dels principals dèficits que presenten moltes de les propostes d'educació en un context de diversitat com l'actual és el seu reiterat oblit dels seus condicionants sociopolítics, la seva confusió entre diversitat i desigualtat, o més ben dit, la seva tendència a legitimar les desigualtats (de riquesa, de poder...) a partir de les diversitats (culturals, ètniques...). Cal subratllar sovint que som més iguals que diferents, que és molt més important allò que ens fa iguals en dignitat que tot el que ens fa diferents. **Només des d'aquesta convicció en la igualtat en dignitat de totes les persones és possible un tractament educatiu adequat de la diversitat,** una educació que necessàriament ha de partir del rebuig a tota mena d'exclusió i a les desigualtats en les condicions bàsiques per al desenvolupament de les persones.

Se suposa que el que ha de pretendre l'educació en contextos de diversitat cultural i social és aconseguir una societat cohesionada, integrada, sense exclosos ni conflictes greus de convivència, en què els individus siguin capaços de respectar-se els uns als al-

tres com a conciutadans. Però la integració dels immigrants extracomunitaris i dels grups minoritzats es confon massa sovint amb la seva *obligació d'adaptar-se*, una adaptació que duu implícita l'exigència de submissió. En canvi, la integració cal veure-la més com un procés d'alliberament col·lectiu dels diversos mecanismes d'exclusió vigents, en el qual cal que tots participem ja que hi tenim la nostra part de responsabilitat. Aquesta és una altra bona manera de valorar adequadament la diversitat sociocultural a què hem de fer front.

Per a tots és una bona norma de comportament (i encara més per a l'educador o l'educadora que s'enfronta a la diversitat sociocultural) aprendre a assumir la pròpia ignorància, abans que deixar-se dur pels prejudicis o per precipitades interpretacions de la realitat. Per aconseguir-ho és bo no oblidar que *la diversitat intragrupal pot ser molt més significativa, més rellevant que la diversitat intergrupala*. És a dir, que poden ser més distintes dues famílies gitanes entre si que una d'elles respecte a una família paia.

I per vèncer aquesta ignorància, el millor és exercitar l'empatia, el saber *ficar-se en la pell de l'altre*, el saber *descentrar-se*, com han dit alguns teòrics de l'interculturalisme, així com reconèixer l'existència (probablement també en nosaltres mateixos) d'actituds excloents i discriminatòries injustificables envers els membres de determinats col·lectius, i canviar-les per actituds de compromís i implicació personal en la lluita contra aquests processos, les seves causes i les seves manifestacions.

Ben mirat potser també tenen raó els qui diuen que en fem un gra massa d'això de la *diversitat cultural*, i que de vegades fins i tot ens deixem arrossegar per determinats discursos apocalíptics sobre el fet multicultural. En definitiva, no hi hauria d'haver cap dubte al voltant del fet que *el que ens ha de preocupar als professionals de l'educació*, especialment en l'etapa de l'educació obligatòria, *és garantir la igualtat d'oportunitats de tots els infants*, més que tot el fantàstic mostrar de trets culturals que ens fan a tots diversos i diferents. Trets culturals que hem de tenir en compte, certament, però que hem de saber situar i mantenir al seu lloc, sense posar mai el carro davant dels bous.

Ens en adonem ara que aquest és potser l'únic capítol del llibre en què no s'esmenta ni una sola vegada la paraula *acollida*. Calia fer-ho o ja hi ha estat ben present *entre línies*?

NOTES

- 1 FINKIELKRAUT, A.: "La transmission ou le lien avec les morts". En AA DD: *L'école contre l'exclusion*. Ed. Nathan. Paris, 1998, pàg 114.
- 2 GIDDENS, A.: *Consecuencias de la modernidad*. Madrid, Alianza, 1994, pàg. 89.

2.- ELS PROCEDIMENTS

2.1.- El drama de la caixaera del supermercat.

Hem comentat en l'apartat anterior els importants canvis sociopolítics esdevinguts amb la *globalització*, i la manera com han incidit en l'ofici d'educar. Aquests canvis estan tenint importants repercussions en totes les institucions, també en la família. Fins no fa tant temps, per bé o per mal, d'uns sòlids i inqüestionats valors en derivaven unes normes socials que donaven cos i legitimitat a uns rols concrets: pare/mare/fill/filla, muller/marít. També director/mestre/alumne. Els papers eren clars i les conductes previsibles. El relativisme, la crisi del patriarcat i de l'autoritarisme han suposat l'inici de la fi – sortosament- d'aquesta estabilitat jeràrquica i androcèntrica.

Però l'altra cara d'aquesta pèrdua d'estabilitat jeràrquica és la pèrdua de *solidesa* de les institucions tradicionals (família, escola...) per donar pas al que s'ha anomenat una *modernitat líquida*¹, amb una aparença de més llibertat individual. És fàcil constatar que aquesta aparent llibertat està parasitada per una incertesa més gran i una forta *sobre-responsabilització*, que obliga l'individu a culpabilitzar-se, fins i tot, de la pèrdua d'estatus i de tots els fracassos personals².

¿Per què aquestes reflexions de sociòlegs contemporanis en un llibre sobre l'acollida en contextos educatius? Perquè **aquest aparent augment de llibertat individual ha accentuat un tipus d'individualisme en el professorat** que, amb la coartada de l'*especialització*, va en contra de la implicació de tot equip de manera corresponsable en tasques com aquesta, que requereixen aquesta complicitat col·lectiva. En ser *delegada* l'acollida exclusivament al tutor o tutora de l'aula d'acollida, es reproduïx als centres educatius *el drama de la caixaera del supermercat*. Aquestes persones representen l'únic contacte *personalitzat i directe* de l'empresa amb el client. Per tant, es descarrega en elles la *sobrerresponsabilitat* de representar l'empresa davant cada client o clienta, raó per la qual han d'estar sempre contentes, ser molt amables, saludar de manera personalitzada a cada persona...

L'acollida no és una nova feina que ha de desenvolupar un o una nou o nova professional. Disposar d'un tutor per a l'aula d'acollida no suposa que la resta del claustre ja es pugui desentendre d'aquesta funció ni *derivar-la* cap a aquesta nova *especialització*, o en els professionals encarregats d'atendre la diversitat.

Ens equivoquem si veiem l'acollida com una nova feina que ara s'han inventat els gestors de la política educativa per atendre millor els nous nens. Més enllà d'uns protocols administratius, **l'acollida ha estat sempre i seguirà sent una actitud col·lectiva** que es manifesta en allò que de vegades hem anomenat *clima de centre*. **No hi pot haver una**

bona *acollida* en un centre que no sigui *acollidor*. Són la majoria dels components del centre, docents i no docents, joves i adults, els que han de manifestar aquesta actitud acollidora, d'obertura a l'altre, de facilitació del procés d'adaptació als qui acaben d'arribar.

En alguns àmbits dels serveis a les persones ja fa temps que es va posar de moda el verb *derivar*: el metge de capçalera *deriva* un malalt cap a l'especialista en aparell digestiu; la treballadora social municipal *deriva* un immigrant cap a una ONG especialitzada, etcètera. Una institució amb finalitat educativa no pot *derivar* l'acollida, ni es pot deixar només en mans d'especialistes del mateix centre, ja que, com dèiem més amunt, acollir forma part intrínseca del fet d'educar.

És clar que hi ha d'haver especialistes, que no tots ho hem de fer tot, i que són molt necessaris. Però ens equivocarem si pensem que l'eficàcia i l'eficiència institucional ens obliga a cercar especialistes *per a tot*. Potser cal deixar en mans d'especialistes algunes àrees del saber i alguns, molt pocs, procediments específics de l'educació dels infants. Però **tots els professionals d'un centre educatiu han de sentir-se igualment especialistes i corresponsables** dels procediments generals, inespecífics, de l'ensenyament aprenentatge, **de la socialització d'infants i joves**, de les relacions interpersonals... i, sobretot, de les actituds i procediments propis de la tasca d'educar.

És clar que convé establir amb pulcritud i tota mena de detalls el protocol que se seguirà en cada centre per portar a terme una acollida (recordeu aquella mena de *xulettes* que corrien pels centres per facilitar la confecció del Pla d'acollida: *Què cal fer? Qui ho ha de fer? On s'ha de fer?...*), i *derivar* al nouvingut cap a l'especialista responsable de cada pas del protocol establert. Però sense perdre el *feeling* col·lectiu, sense *sobre-responsabilitzar* ningú en una tasca que és responsabilitat de tots, sense caure en la *síndrome de la caixa de supermercat*, i, sobretot, sense oblidar mai que el verb *derivar* vol dir massa sovint: *deixar anar algú a la deriva...*, tot i que aquesta accepció del mot no figura encara als diccionaris.

En un centre educatiu, com en una bona orquestra, els solistes són els qui menys poden desafinar, i han de saber posar les seves habilitats a la disposició, al servei del projecte col·lectiu per tal que s'assoleixi l'harmonia.

NOTES

1 BAUMAN, Z. (2003): *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica. Mèxic.

2 MARTUCCELLI, D. (2001): *Dominations ordinaires. Explorations de la condition moderne*. Ed. Balland. Paris.

2.2.- Parlant, de vegades la gent no s'entén

- Riiinnng!
- *Digui?*
- *Hola, bona tarda... que hi ha l'Ignasi Vila?*
- *Un moment, si us plau. De part de qui?*
- *D'en Francesc.*
- *Un momentet, ara s'hi posa. (...) (...) (...) Hola Francesc, com anem?*
- *Hola Natxo. Doncs bé, mira: anar treballant, i precisament et truco per feina. Com ja et vaig comentar, estem fent un llibret que anirà destinat al professorat de primària i de secundària sobre el tema de l'acollida, i et voldria fer algunes preguntes sobre les qüestions més relacionades amb l'aprenentatge de la llengua per part dels alumnes estrangers.*
- *Endavant. Quan vulguis.*
- *Doncs comencem pel començament: què penses que és el primer que hem de tenir en compte en el tema de l'aprenentatge del català per part dels nouvinguts?*
- *Segur que m'has sentit defensar més d'una vegada que **la possibilitat que les persones immigrants s'incorporin al llenguatge del lloc d'acollida** no és únicament **el resultat de determinades tècniques, d'una didàctica específica o semblants**, sinó sobretot del **desig de participar activament en les relacions socials** del país d'acollida. I és evident que aquest desig no és una cosa individual, sinó que fonamentalment té un component social i col·lectiu.*
- *I com pot el professorat estimular aquest desig?*
- *El desig no pot existir si no hi ha autoestima i una imatge positiva d'un mateix, i és difícil pensar que existeix quan socialment el que es percep és un conjunt d'actituds defensives i de rebuig, plenes d'estereotips i prejudicis que apel·len en molts casos a la impossibilitat d'integració si més no d'una part de les persones immigrants.*
- *Si t'entenc bé, una bona acollida és fonamental, doncs, per a l'aprenentatge de la llengua...*
- *Oh i tant! N'és la primera condició. No es poden deslligar els resultats lingüístics de les criatures a l'escola, de les actituds que conscientment o inconscientment tenen envers la societat d'acollida, les quals, en una part molt important, neixen al si de les seves famílies.*

- I ja que parles de les famílies, quina actitud caldria tenir, al teu entendre, envers la seva llengua familiar?
- *Des de la pràctica educativa cal reconèixer allò que les criatures porten a l'escola, cal que es valori i sigui incorporat, en la mesura que sigui possible, a les activitats que l'escola fa. I entre les coses que aquestes criatures porten a l'escola hi ha la seva llengua. L'escola l'ha de reconèixer i valorar si vol que aquestes criatures valorin l'escola i la llengua de l'escola. Això no vol dir necessàriament desenvolupar programes de manteniment de totes les llengües familiars -objectiu impossible d'assolir- sinó adoptar estratègies educatives que incorporin el seu reconeixement en la pràctica educativa.*
- I això com es fa?
- *Per exemple, pronunciant de manera acurada els noms i cognoms d'aquestes criatures... Coneixent i utilitzant els rituals lingüístics en les llengües familiars en el moment de l'arribada o dels adéus... No ho sé... Tenint-ho en compte en la decoració de l'aula i del centre... Trobaríem molts altres exemples i situacions, però, en definitiva, l'important no és tant el que es fa sinó el perquè i el com es fa. Si es té clar el perquè, es troben moltes ocasions. I el perquè, com deia abans, és perquè se sentin valorats per tal que donin més sentit al context escolar i se'l facin seu.*
- I també perquè vegin una certa sintonia entre casa i l'escola, potser?
- *Sí, sí, exactament! D'aquesta manera establim també continuïtats simbòliques i d'aprenentatges entre la família i l'escola, que és una cosa molt necessària.*
- I quina seria la millora més ràpida d'aprendre el català per a aquests infants? Alguns professors consideren que un aprenentatge intensiu en aules específiques per a ells, sense anar a l'aula ordinària fins que dominessin el català, seria molt més eficaç...
- *La millor manera d'aprendre una nova llengua no és fer-ho in vitro, estudiant llargues llistes de lèxic i conjugacions de verbs. S'aprèn una llengua fent-hi coses, fent coses amb persones que la parlen, negociant -el llenguatge no és res més que aquesta negociació- els procediments per fer-les. Per això, com és sabut, el millor per aprendre un idioma estranger és anar a viure una temporada allà on el parlen.*
- I per què molts nens i nenes d'origen estranger però nascudes a Catalunya, que ja parlen català, continuen tenint tants problemes escolars?
- *De vegades es produeix una confusió important sobre aquesta qüestió, i es pensa que una criatura que ja és capaç de dir coses en la llengua de l'escola, també és capaç de fer en aquesta llengua totes les coses que l'escola li demana. I no és així.*
- Per què?

- *L'aprenentatge escolar es distingeix de l'aprenentatge natural en el fet que es recolza sobretot en el llenguatge, en la narració, en el diàleg, en els textos... utilitza abstraccions, símbols...*
- *Vols dir que ni el rei Jaume I ni els volcans són presents a l'aula quan se'n parla?*
- *I no només això. L'escola és una situació d'aïllament en què només hi ha aprenentatge, de manera que el llenguatge escolar molt sovint està descontextualitzat. Això no és necessàriament dolent, ja que ajuda els infants a determinats desenvolupaments conceptuals i simbòlics, però suposa una gran dificultat per als infants que només tenen un domini conversacional –contextualitzat– de la llengua de l'escola.*
- *I això sí que deu ser difícil de resoldre, oi?*
- *Cal que alumnat i professorat facin coses junts, però de manera que el professorat s'ajusti contínuament a les capacitats de l'alumnat, especialment en aquelles activitats que estan implicades en la comprensió i negociació dels significats emprats conjuntament.*
- *No és molt difícil de fer el que demanes?*
- *Doncs mira, se m'acut una manera relativament senzilla de fer-ho: invertir la proporció de temps en què el professorat parla i l'alumnat escolta. **Cal limitar molt les activitats en què predomina la parla del professor i escolta l'alumne, i augmentar, per exemple, aquelles en què els alumnes parlen entre ells** per fer la feina encomanada. Cal incrementar les activitats en les quals les criatures han de fer coses juntes –en treball cooperatiu, per projectes, etc.– per resoldre una tasca.*
- *Estàs demanant un canvi en el rol del professor a l'aula?*
- *Doncs sí. Cal posar al davant la resolució de tasques que tenen l'alumnat com a protagonista, i no el saber del professorat. Cal promoure la interactivitat entre l'alumnat i l'equilibri entre exigències i ajudes per part del professorat que, en el cas del llenguatge, són completament necessàries si es vol que tot l'alumnat progressi lingüísticament. En definitiva, una nova manera de fer, sí, en la qual es col·loca en primer pla la diversitat real, també respecte a la llengua de l'escola, com a font del treball cooperatiu. **Una nova manera de fer que emfatitza la negociació de significats i en què el professorat es posa contínuament en la perspectiva lingüística de l'alumnat.***
- *Tot un pla de treball... Molt bé... T'estic molt agraït per les teves paraules i, si et sembla, de moment podem deixar-ho aquí.*
- *D'acord, doncs, a reveure i records.*
- *De part teva. Fins aviat. Adéu.*

2.3.- Una llegenda urbana

M'ha dit un amic, que la germana d'un conegut del seu veí, li va explicar aquesta història: "Un dia, en sortir de treballar, vaig anar a comprar en una gran superfície d'aquestes on t'acostumes a deixar la setmanada, i vaig carregar el carro fins dalt per poder sobreviure uns quants dies tota la família. En arribar a la caixa vaig haver de fer cua darrere d'una parella amb pinta de marroquinets que arrossegaven dos mocosos, mentre ella en duia encara un altre a coll. Portaven un carro de queviures on no hi hauria cabut ni un escuradents. Doncs no t'ho creuràs, tu. Quan la caixa va haver acabat de comptar tot aquell magatzem que hi havia al carro, on no hi faltava res, li va dir a l'home la quantitat que li havia de pagar. I aquest, va i què et penses que fa? Doncs li dóna un paper plegadet, una cosa així com ara mig foli. La caixa hi apunta no sé què, suposo que la quantitat d'euros del total de la comanda, o la data, o jo què dimonis sé, i li fa signar... i au! tots cap a casa tan tranquils amb tot el tiberi, a veure la tele amb la parabòlica! No me'n vaig poder estar, i jo que li pregunto a la noia si hi havia algun tipus de premi, o de descompte, o d'oferta que jo desconeixia. La noia em va mirar amb ulls mig de fàstic, mig d'avorrida, sense saber de què li parlava. En fer-li esment que havia vist com el client anterior pagava amb un paperet, va i em diu amb tota la catxassa: 'Ah el val!' I jo que, ja amb la mosca al nas, vaig i li dic bramant: 'Ah, el val? Quin val, eh? Quin val?' I em respon ja mig enfadada: 'Que quin val? El val, tia, el val que l'ajuntament els dóna als immigrants perquè vinguin a emplenar el carro quan els vingui de gust!'"

Aquesta llegenda urbana, que com veieu comparteix una de les principals característiques d'aquest subgènere literari -que sempre és un amic, d'un amic, d'un conegut qui ha vist el fet que s'explica, mai la persona que fa el relat en primera persona- circula periòdicament, amb algunes variants, per alguns dels nostres barris i pobles.

Ja des de la mateixa acollida es presenta sovint als centres educatius un dilema que de vegades pren la forma d'un argument capciós: **fins a quin punt és legítim i convenient tenir amb els nouvinguts un tracte de favor? No seria millor tractar tothom igual, en tot allò que sigui possible, ja des del començament, si volem que s'integrin realment i d'una manera normalitzada?**

Afortunadament per als més desvalguts, tant la Constitució com la majoria d'estatuts d'autonomia imposen de manera inequívoca als serveis públics l'obligació de lluitar per una igualtat d'oportunitats real, no només teòrica o formal, capaç de superar les injustes desigualtats socials. Totes, és clar, no només les vinculades a la situació d'estrangeria. L'article 9.2, diu textualment: "Correspon als poders públics promoure les condicions perquè la llibertat i la igualtat de l'individu i dels grups en els quals s'integra siguin reals i efectives; remoure els obstacles que impedeixin o dificultin la seva plenitud i facilitar la participació de tots els ciutadans en la vida política, econòmica, cultural i social." Ressal-

tem el detall que en aquesta ocasió el legislador no es refereix només als espanyols, sinó a la igualtat de l'individu i dels grups en els quals s'integra, i més endavant a la participació de tots els ciutadans sense referència explícita tampoc en aquest cas a la seva nacionalitat. Considerem molt interessant aquesta referència a la igualtat dels "grups en els quals s'integra" de cara a la justificació d'una determinada educació intercultural que tingui en compte els drets culturals dels grups minoritaris, però aquest no és el tema d'avui.

Com dèiem, és més la igualtat de drets *real* que la igualtat *formal* la que ens interessa destacar i subratllar als educadors. I la ciutadania real, de fet, només es pot obtenir quan hom és reconegut com a concitadà per aquells que conviuen al seu barri i a la seva ciutat. No obstant això, per arribar a plenament aquest estatus d'igualtat de fet, s'imposa garantir també la igualtat de dret, la igualtat formal a què es refereix un altre article (el 14) de la Constitució. Segons aquest article, que diu que no pot prevaler cap tipus de discriminació per raó de naixença, raça, sexe, religió, opinió o qualsevol altra condició o circumstància personal o social, ***tan injust serà donar un tracte desigual als que són semblants, com donar un tracte idèntic als que són diferents pel fet d'estar discriminats de manera negativa.***

Volem dir amb això que si hi ha algun factor discriminatori negatiu que afecti una persona -immigrada o no- o un col·lectiu, s'hauran de preveure les *discriminacions positives* indispensables, d'exclusiva aplicació a aquelles persones que ho necessitin, amb la finalitat de corregir els efectes negatius d'aquella discriminació que els afecta. Dit en altres paraules: encara que el que cal fer sempre i en tot cas és eliminar les causes que provoquen les discriminacions negatives, seran indispensables les actuacions positives (*positive action*, discriminacions positives, polítiques compensatòries, accions afirmatives, anomenem-les com vulguem) correctores dels efectes d'aquesta discriminació negativa, mentre aquelles causes persisteixin. Només així complirem amb el mandat constitucional que ens obliga, com hem vist, a "*promoure les condicions perquè la llibertat i la igualtat de l'individu i dels grups en els quals s'integra siguin reals i efectives i a remoure els obstacles que impedeixin o dificultin la seva plenitud*".

S'haurien d'acabar d'una vegada, a la vista d'aquests mandats legals, tantes previsions i tantes objeccions com trobem sovint, i no només als centres educatius, a l'hora d'engegar determinades *actuacions compensadores* de desigualtats flagrants. Tantes crítiques quan es fa una inversió de recursos extraordinaris en els qui més ho necessiten, per part d'aquells que, engegats per prejudicis, els veuen com *els qui menys s'ho mereixen*.

Certament, davant la penúria dels recursos públics, que no arriben a satisfer totes les necessitats socials presents, **algunes discriminacions positives poden despertar les iras, i fins i tot el racisme, d'altres persones necessitades**, que es poden sentir amb més drets a

aquests recursos que els beneficiaris, especialment quan aquests no són *forasters*. Oposar-se a alguna actuació compensadora absolutament necessària, mitjançant aquest argument mesquí, és una cosa que es podria entendre només en boca d'un polític oportunista i guiat únicament pel temor a no ser reelegit, però mai en la d'un educador.

Cal ja des dels espais i situacions d'acollida, destinar el màxim esforç possible a la correcció de les desigualtats cognitives, lingüístiques, de desenvolupament humà en general, ocasionades pels problemes socials o econòmics de les famílies excloses o en risc d'exclusió sociocultural. I és molt important començar en l'educació infantil, ja que és durant els primers anys de vida de l'ésser humà quan es posen les bases del desenvolupament personal o de la seva inhibició i consegüent fracàs.

Aquesta defensa de les discriminacions positives no ens fa perdre de vista, al contrari, les condicions en les quals s'han exercir-se, per tal que no se'n perverteixi l'objectiu, i serveixin efectivament per assolir les finalitats que les justifiquen. Entre aquestes condicions, que caldria respectar i potser també explicitar als protocols d'adjudicació d'aquestes ajudes, s'haurien de considerar les següents:

- 1 . Per poder exercir una discriminació positiva justificada hi ha d'haver, abans que res, una situació objectiva de desigualtat en el reconeixement i l'exercici dels drets bàsics. **Només pel sol fet de pertànyer a un col·lectiu determinat, o pel fet de ser immigrant, no queda justificada cap discriminació positiva.**
- 2 . Ja que l'única raó de qualsevol discriminació positiva és la igualació en l'exercici d'uns drets bàsics dels qui no els tenen, la discriminació positiva només té sentit mentre persisteix la discriminació de signe contrari. Dit en altres paraules, s'haurà de mantenir l'actuació compensadora mentre no estigui resolta la situació de desigualtat.
- 3 . Els professionals de l'educació no podem oblidar mai que **el principi superior que ens ha de guiar és l'interès del o de la menor.** Una necessitat bàsica d'un nen o d'una nena no es pot deixar de satisfer en cap cas amb l'argument que *els pares ja tenen recursos per fer-ho i no volen*. En primer lloc cal satisfer la necessitat del nen o de la nena, i si no hi ha cap més solució, denunciar després la família per l'abandó de les seves responsabilitats.
- 4 . **La discriminació positiva no ha de crear mai clientelisme ni dependència.** Cal arbitrar mesures d'acompanyament simultànies per aconseguir *l'empoderament* i l'autonomia de les persones i dels grups discriminats, sempre que això sigui possible.
- 5 . Tota actuació compensatòria ha de ser pública i transparent i ha d'anar acompanyada de les mesures pedagògiques necessàries per justificar-la davant els qui es poden sentir indirectament perjudicats per la mesura. La participació de represen-

tants associatius de tots els col·lectius discriminats en la presa de decisions sobre el repartiment de recursos escassos, pot ser, en ocasions, difícil de gestionar, però pot ajudar a controlar l'aparició de *llegendes urbanes* que poden crear malentesos i malestars innecessaris.

- 6 . S'hauria de disposar d'indicadors clars per prevenir els possibles efectes negatius d'aquestes actuacions compensadores de desigualtats, efectes negatius fins i tot per als mateixos beneficiaris. En aquest sentí, **la manera com es porta a terme l'acció compensadora, pot contrarestar els efectes positius pretesos**. És el cas, per exemple, d'algunes classes per a l'alumnat estranger sobre llengua i cultura d'origen. Segons les condicions en què es duguin a terme aquestes classes poden resultar més estigmatitzadores que afavoridores de l'autoestima i el desenvolupament positiu i saludable de la personalitat del nen o de la nena.

Discriminar, segons el *Diccionari general de la llengua catalana*, vol dir marcar una distinció, diferenciar. Aquest mot no fa referència només a donar un tracte d'inferioritat a algú, com s'acostuma a pensar.

Per educar *discriminem* i discernim contínuament –de vegades de manera conscient i reflexiva, moltes altres vegades deixant-nos portar per la *intuïció professional*- què és allò que en cada moment convé a cada infant i a cada jove. I l'acollida, és ja en si mateixa una *discriminació positiva* i personalitzada, la primera que ha de rebre qualsevol nou-vingut al centre, vingui d'on vingui, parli la llengua que parli.

2.4.- Ser o esdevenir? El pas d'immigrant a immigrant, i d'immigrant a company

Quan s'acaba la fase d'acollida? **Quan es deixa de ser un o una immigrant?** Estrictament parlant, i com argumentem amb més detall al darrer apartat destinat als conceptes, deixes de ser *immigrant* en el moment de baixar de la patera, del *boeing* o de l'autobús que t'ha dut del país d'origen al de destí. En aquell moment es deixa de ser *immigrant* per passar a ser *immigrant*. Però aquests matisos poden semblar un joc de paraules per a lletraferits desvagats, tot i que les paraules de vegades tenen, com les cebes, diverses capes i algunes, a dins, amaguen sorpreses als qui saben buscar-les...

En un centre educatiu, **la fase d'acollida no es pot acabar ni un dia de la setmana determinat ni al cap d'un temps preestablert. S'extingeix progressivament** en la mesura que deixa de ser necessària aquesta *discriminació positiva*, ja que així qualificàvem l'acollida en acabar l'apartat precedent .

Ens podríem dedicar a detallar tota una casuística i construir a partir d'ella un munt de calaixons classificatoris per ubicar-hi l'alumnat nouvingut segons la llengua materna, segons la seva escolarització anterior i segons totes les altres múltiples variables que considereu oportunes. Però, una vegada més, aquells matisos entre les *diferències intergrupals* i les *diferències intragrupal*s de què ja hem parlat, farien molt poc pràctic aquest afany classificador.

Cada persona és única, per molt que comparteixi moltes variables amb els que més se li assemblen. De manera que és el procés personal d'adaptació al nou context educatiu en què ha de conèixer el que ens marcarà en cada cas l'aplicació o el progressiu abandonament de les mesures de suport individualitzades que siguin necessàries.

Cal fer aquests ajustaments personalitzats de manera ordenada i una mica sistematitzada -sempre sense exagerar- perquè siguin al màxim d'eficaços. Per això es fa necessari el disseny per a cada infant i cada jove d'un *Pla Individual Intensiu*, en què s'especifiquin els continguts, els procediments, l'organització òptima per assolir-los en el període de temps més curt possible, i la manera d'avaluar el progrés, no solament en el tema de la llengua vehicular del centre sinó en tots aquells altres aprenentatges que cal fer per poder seguir les classes ordinàries sense dificultats insuperables.

Administrativament parlant, i per tal de fugir d'imprecisions sempre inconvenients en aquest terreny, es considera que *l'alumnat nouvingut* ho és durant els seus primers 24 mesos d'escolarització al nostre país. Aquesta precisió només l'hem de tenir present per a determinades actuacions, com dèiem, administratives. **Educativament parlant, el que cal**

és que l'alumnat *nouvingut*, deixi precisament de sentir-se *nouvingut* com més aviat millor, que el treball de facilitar la seva nova socialització i de teixir llaços afectius amb els seus companys i companyes, pugui fer exclamar a qualsevol en un moment determinat: "Guaita l'Omar! Fa quatre dies que ha arribat i ja sembla que el coneguem de tota la vida!" Aquest serà el millor indicador de l'acabament de la fase d'acollida. **Aquest pas de nouvingut a company sí que cal fer-lo des del primer dia.**

Una altra cosa és preguntar-se *quan cal passar de l'Aula d'Acollida a l'aula ordinària?*

En primer lloc hem de dir que ens sembla que la pregunta està mal plantejada. De fet -si tenim en compte tot el que estem argumentant sobre com hauria de ser una acollida educativa- ens semblaria molt més adequat plantejar-la a la inversa: *quan cal passar de l'aula ordinària a l'aula d'acollida?*

L'espai propi de tots els infants en el nostre sistema educatiu és l'aula ordinària. De tots. També dels nouvinguts. Els infants nouvinguts no haurien de posar mai els peus a l'aula d'acollida *abans* de posar-los a l'aula ordinària. Ha de ser el tutor o la tutora de l'aula ordinària el principal referent de tots els alumnes, també dels nouvinguts. Aquest tutor o tutora ha de ser la persona de referència no només per a l'alumnat nouvingut, sinó també per a tots els altres professionals que intervindran per facilitar el procés d'adaptació d'aquest alumnat, inclòs el tutor o tutora de l'aula d'acollida. Dit en altres paraules, **és el tutor o la tutora de l'aula d'acollida qui ajuda, qui complementa la tasca del tutor o la tutora de l'aula ordinària, i no al revés.**

Els companys i companyes de l'aula ordinària de l'alumnat nouvingut han de jugar també un paper clau en aquest procés d'acollida i acomodació. Com ho estan fent ja en molts centres educatius (i recull el llibre ja citat de Miquel Àngel Alegre a les pàgines 113-116, entre altres), sota el nom d'alumnes referents, padrins i padrines, alumnes guia, parelles lingüístiques, tutories entre iguals, etc. I com que l'espai propi, el lloc que correspon a l'alumnat nouvingut, és al costat dels seus companys de l'aula ordinària, per això proposàvem capgirar la pregunta anterior i formular-la en aquests termes: *quan cal passar de l'aula ordinària a l'aula d'acollida?* De la mateixa manera que ens preguntem quan cal que vagin -individualment, per grups o tots junts- a l'aula d'informàtica, a la biblioteca, a una sessió de suport, al laboratori o al pati.

L'èxit d'un pla d'acollida radica, paradoxalment, en el fet que l'infant o el jove nouvingut deixi de seguida de sentir-se *diferent*, perquè des del primer moment veu que se'l té molt en compte però no es fa un problema de la seva *diversitat*; perquè viu, respira, palpa, que dins les parets del centre, la *diversitat* de tots i cadascú és menys valorada que allò que ens fa iguals, que ens fa sentir companys, que ens fa ser persones.

2.5.- El paper de tornassol

El racisme i l'etnocentrisme al currículum i en les actituds del professorat, les *escoles gueto*, les minories culturals, la diversitat de nivells a les aules, els problemes de convivència, l'ensenyament del català com a segona llengua, l'absentisme escolar, les dificultats en la construcció d'una identitat col·lectiva, les dificultats en la relació amb les famílies... res de tot això –i la llista podria ser molt més llarga- no ens ho han portat els immigrants. Aquests problemes, o si ho preferiu, aquests reptes, no són gens nous per als centres educatius.

Els immigrants, amb la seva arribada, en molts casos ni tan sols ens els han agreujat. Això sí, sovint els han fet més evidents. Actuant –sense proposar-s'ho- com a reactiu, com ho fa l'anomenat *paper de tornassol*, ens han permès identificar conflictes latents que ens passaven desapercebuts o que potser no volíem veure. Els han fet aflorar traient-los de sota la catifa on els havíem malendregat.

Als educadors i educadores inquiets i sensibles, aquests nouvinguts els han ajudat a veure amb nous ulls, velles panoràmiques, curiosament emboirades per la pàtina de la rutina. I de passada, també ens han fet perdre a molts un cert *cofoisme pedagògic*. En la polèmica sobre si la immigració ens enriqueix o no, vet aquí un primer servei impagable que ens ha fet als educadors aquesta nova immigració!

Però encara són gaires els professionals de l'educació que continuen sense adonar-se que la presència d'aquests nous infants no és més que una conseqüència menor dels canvis profunds que ja s'han produït, que encara no han percebut, i que ja hem comentat en apartats anteriors, especialment en aquell *del dit que assenyala la lluna*. Aquests infants no han portat els nous problemes, els nous conflictes, els nous reptes a que ha d'afrontar la institució escolar del segle XXI. Més exacte seria dir que són els nous problemes (el nou *desordre* mundial, la globalització de l'especulació i de la manipulació interessada del desig, etc.) els que els han portat a ells.

La reacció immediata de protecció davant un cos estrany és intentar aïllar-lo per poder, de moment, tenir-lo més controlat i estudiar les seves reaccions, i posteriorment per poder ser tractat per especialistes (una altra vegada la coartada de l'especialització!). Al nostre país vam guanyar fa anys –aparentment almenys- la batalla de la segregació dels alumnes anomenats amb el llarg qualificatiu *amb necessitats educatives especials* en centres específics per a ells. I diem aparentment perquè de vegades aquesta segregació encara es dóna, ja que hi ha maneres, de vegades gens subtils, de segregar determinats alumnes dins el mateix centre, o fins i tot dins la mateixa aula.

Comencem per reconèixer que, afortunadament, hi ha digníssimes excepcions. Però fet aquest advertiment ens sembla innegable que, **aquí i ara, etiquetar un nen o una nena atribuint-li necessitats educatives especials** (o *específiques*, si es tracta d'alumnat nouvingut. L'única limitació dels quals és el desconeixement de la llengua vehicular), **és córrer el perill** d'incorporar-los a un subgrup d'alumnes sobre els quals les expectatives positives de tots comencen a minvar a partir del moment en què se'ls ha adjudicat aquesta etiqueta. D'aquesta manera, aquest alumnat corre un risc cert **de veure cronificades les seves deficiències** per unes pràctiques professionals segurament carregades de bones intencions, però més assistencials (en el millor dels casos) que educatives.

Entre l'alumnat nouvingut, corren menys aquest risc aquells nens i aquelles nenes amb una bona escolarització anterior, de vegades en sistemes educatius bastant similars al nostre –les expectatives del professorat, en aquests casos, són altes– que aquells nois i noies mal escolaritzats als països d'origen, que pertanyen a famílies humils i a contextos socioculturals en risc d'exclusió. En aquests casos, aquesta etiqueta de necessitats educatives especials, o específiques, sol anar acompanyada, per part d'alguns professors i professores amb una actitud fatalista que assegura que *hi ha poca cosa a fer a l'aula ordinària amb ells*. Amb el doble argument de poder atendre'ls millor i permetre als altres que aprenguin al seu ritme, sense llastos ni frens, es reproduïx l'educació segregada de fa uns anys, però ara al mateix centre, ja sigui en aules d'educació especial, en grups homogenis o dins de l'aula amb fitxes individualitzades. L'aula d'acollida podria esdevenir també un espai segregat d'aquestes característiques, malgrat les orientacions i la normativa, a causa de males pràctiques que cal evitar. Un lloc del qual els infants, si a més s'hi senten protegits i ben atesos, tindran poques ganes de sortir-ne, sobretot si no es fa gaire esforç perquè estiguin també a gust a l'aula ordinària.

Sabem que els índexs de l'anomenat *fracàs escolar* en el nostre sistema educatiu són alarmants: tres de cada deu alumnes no assoleixen els nivells bàsics mínims al final de l'ensenyament obligatori (al voltant del trenta per cent, deu punts més que la mitjana de la Unió Europea). El recent Informe PISA ha confirmat que el nostre índex de *fabricació de persones incompetents* (ja que no assoleixen les competències bàsiques) no és una cosa natural, ja que no es dona en la mateixa mesura a tots els països. El nostre és dels últims de la Unió Europea en eficàcia instructiva. **Sabem també¹ que aquest fracàs escolar s'acarnissa amb els més febles (exclosos, immigrants pobres, gitanos...)**, els quals tenen uns índexs de fracàs al final del seu pas per l'escolaritat obligatòria que dupliquen els de la població en general, ja que més d'un seixanta per cent no aconsegueixen l'acreditació acadèmica més elemental, referida a les competències instrumentals bàsiques.

Reduir el fracàs escolar exigeix abandonar les actuals estratègies enfocades a la consecució d'individus competitius, i potenciar aquelles que ens permetin ampliar el nom-

bre d'individus competents. Això vol dir no donar a tots el mateix, ni a cadascú segons les seves capacitats, *sinó a cada u segons les seves necessitats*. Per a això es fa indispensable començar per eliminar els molts factors de discriminació negativa presents en el nostre sistema educatiu. Accelerar els aprenentatges de tots aquells i aquelles alumnes que necessiten suport, no només els nouvinguts, ha de ser un dels principals objectius i inquietuds de tots els membres d'una institució educativa que pretengui ser justa i equitativa. De cap manera ha de ser només una preocupació delegada en els tutors d'aula d'acollida, els psicopedagogs, els professors d'educació terapèutica o altres especialistes.

Etiquetar-los i segregar-los sabem que no és la solució; *donar a cadascú segons les seves necessitats* no suposa haver-los de segregar. De cap manera. No és una necessitat de ningú estar segregat. La principal necessitat de l'alumnat amb necessitats educatives especials (o específiques) és *deixar de ser-ho* tan aviat com sigui possible. Igual que passa amb els nouvinguts.

L'equitat del sistema escolar ha de garantir per a tot l'alumnat tres tipus d'igualtat:

- La *igualtat en els recursos necessaris*. **No n'hi ha prou amb un ensenyament gratuït per a tothom**. Cal garantir els materials escolars, els espais i el temps per a l'estudi i la realització de deures, l'acompanyament d'adults significatius...
- La *igualtat d'oportunitats*, que tantes vegades hem resumit amb aquella frase que acabem de dir unes línies més amunt: **cal donar a cadascú segons les seves necessitats**.
- La *igualtat en els nivells bàsics de competències*. **L'objectiu primer** i irrenunciable **de l'ensenyament obligatori hauria de ser que no sortís cap noi ni cap noia sense aquelles competències necessàries per esdevenir un ciutadà autònom i responsable**.

Ja ho veieu, els nouvinguts també actuen, com ho fa el *paper de tornassol*, posant en evidència el nivell de qualitat d'un centre en el tractament de les necessitats educatives especials, en l'assoliment generalitzat de les competències bàsiques i en la sensibilitat i les actituds predominants al seu equip docent en el tractament educatiu de la diversitat.

NOTES

- 1 Són molts els estudis que confirmen aquesta concentració del fracàs escolar en els sectors socials més desfavorits. En citarem només un dels més recents, confeccionat a les nostres escoles: FULLANA, J.; BESALÚ, X. i VILÀ, M. (2003): *Alumnes d'origen africà a l'escola*. Girona, CCG Edicions.

2.6.- La feina que més m'agrada

Comparteixo plenament aquella cita de Piaget que diu: "Encara que hom sigui educador fins al moll de l'os, ha de conèixer no solament les matèries que ensenya, sinó també el mateix infant o adolescent a qui s'adreça. En síntesi, a l'alumne com a ser viu que reacciona, es transforma i desenvolupa mentalment." Potser per això la feina que més m'agrada, la que faig més a gust a l'institut de totes les que faig al llarg de la setmana són les tutories individuals. Algú m'ha dit alguna vegada que això és perquè tinc una vocació frustrada de psicoterapeuta. Potser sí, vés a saber, però del que estic segur és que si alguna vegada, en alguna substitució, per exemple, només he fet el paper d'instructor, d'ensinistrador en una matèria, m'he sentit una mica robot i no he treballat tan a gust com quan faig d'educador de joves dels quals conec bé, un per un, tots els gustos, preocupacions, neguits, il·lusions...

Miquel M., tutor des de fa set anys d'alumnes d'ESO.

Em consta que aquesta afirmació d'en Miquel, en els seus aspectes bàsics és compartida per molts companys i companyes de professió. Aquest acompanyament, proper i distant alhora, sempre personalitzat, del procés de desenvolupament, de construcció, de la complexa arquitectura que constitueix una persona, és la principal font de satisfaccions (també de maldecaps, és clar!) d'aquesta complexa activitat professional. Sovint aquest acompanyament és el que dóna el sentit últim i més íntim a la nostra tasca de mestres i professors. L'explicació potser caldria buscar-la en una altra cita, ara de Freire, que diu: **"Ningú no educa ningú i ningú s'educa a si mateix; les persones s'eduquen entre si, mediatitzades pel món."**

Som educadors en la mesura que tutoritzem el desenvolupament de joves i infants. També el dels nouvinguts, és clar. El tutor o la tutora de l'alumnat nouvingut, com hem dit, no ha de ser l'únic responsable de la seva acollida, però n'ha de ser el principal referent. I en aquest acompanyament en la fase de l'acollida, com en totes les tutories, hi ha un ingredient sense el qual és impossible *lligar la salsa*: el factor confiança.

Quan una persona es mou en un entorn conegut, quan disposa de tota la informació necessària i suficient, quan pot preveure mínimament l'esdevenidor, quan té bons contactes i una autoestima mínimament consolidada, no li és indispensable la confiança. Però quan la situació és radicalment la inversa –que és la de la majoria de l'alumnat nouvingut- confiar en algú esdevé tan difícil com primordial per sobreviure. Segons Luhmann, **la confiança és un mecanisme de reducció de la complexitat i d'augment de la tolerància davant la incertesa¹**, que **és el que necessiten aquests infants desplaçats per força**, gairebé sempre per una decisió familiar que els ha estat imposada, *trasplantats* a contracor en una terra i un context en **què se senten diferents, desiguals i desconnectats²**.

Vet aquí el primer repte del tutor o la tutora de l'alumnat nouvingut: guanyar-se la seva confiança. I si no és fàcil dipositar la confiança en estranys, tampoc ho és gens una vegada guanyada la confiança d'algú estar a l'alçada de les circumstàncies per no decebre-la.

Un altre dels reptes més importants d'una bona tutoria és no crear dependència, sinó impulsar l'autonomia, l'autoestima, el sentit crític de l'alumnat, tant com sigui possible en proporció a la seva edat. Tasques no sempre fàcils quan ens trobem amb infants i joves en risc d'exclusió social o pertanyents a grups ètnics o socials menystinguts i marginats. En aquests casos (entre ells hi ha molts nouvinguts) **una de les funcions de la tutoria ha de ser reforçar la identitat personal fent créixer la seguretat bàsica i l'empoderament** tot desenvolupant la *resiliència* d'aquests infants. *Resiliència* sembla que és un terme que prové de la física i que es refereix a la capacitat d'un material de recobrar la seva forma original després d'haver estat sotmès a altes pressions. Segons Boris Cyrulnick, el pare de l'aplicació d'aquest concepte a les ciències humanes, la resiliència defineix la qualitat d'aquells que, després de patir una forta adversitat, han estat capaços de superar-la i de sortir-ne enfortits.

Algunes bones pràctiques tutorialis que reforcen la resiliència (però que, evidentment, no només són útils per a aquesta funció sinó que tenen un interès molt més general, per a qualsevol alumne) són, segons diversos autors:

- *Ajudar a expressar els sentiments de la manera adequada.*
- *Desenvolupar el sentit de l'humor i la tolerància a les frustracions.*
- **Verbalitzar l'autoconfiança i la confiança, a tota prova, del tutor** envers la persona tutorada.
- *Entrenar en actuacions positives per fer front als inductors de l'estrès.*
- *Reforçar la seguretat i la confiança en les expectatives positives del tutor.*
- *Aclarir, per part del tutor, les normes de joc. L'alumnat ha de saber que si les transgredeix, haurà de respondre'n, però que no per això perdrà automàticament la confiança del tutor.*
- **Evitar tota forma de xantatge emocional i d'agressió a l'autoestima.**
- *Ajudar a elaborar un discurs descriptiu i interpretatiu de la seva experiència personal.*
- *Posar objectius abastables que facilitin tenir experiències d'èxit personal.*
- **Ajudar a formular un projecte vital portador de sentit**, capaç d'engrescar i de mantenir continuadament l'esforç personal per assolir-lo.

Aquell *saber escoltar* que reclamàvem a l'apartat *El client sempre te raó?* facilitarà també un bon desenvolupament de les tutories individualitzades. Tutories que poden i han de ser l'acompanyament educatiu indispensable per a la superació del dol migratori, que hauria de ser considerada la feina prioritària en qualsevol procés d'acollida. Aplicar alguns dels suggeriments anteriors pot ser una bona manera de dur-la a terme. Sense

exagerar-ne el dramatisme, però sense deixar de fer tampoc qualsevol cosa que no sigui amanyagar-los i compadir-los; de cap manera. Sempre amb un mínim de sensibilitat que el tutor o la tutora ha de fer compartir a tot el professorat que hi tindrà relació (no solament el professorat de l'aula d'acollida), fent-se càrrec de l'excepcionalitat del moment emocional que l'alumne o l'alumna està passant. De la mateixa manera, ni més ni menys, que ho faríem amb un infant que està vivint, que està patint, el divorci dels seus pares, o amb aquell altre que ha perdut per sempre la seva àvia.

Una bona acollida i un pla d'integració han de fer participar tot l'alumnat en el seu procés, en el seu desenvolupament. Ja hem fet referència a l'apartat *Ser o esdevenir?* a les diverses modalitats de companys guia i de tutories entre iguals. Potser serà necessària una anàlisi crítica i una revisió del programa d'acció tutorial del centre en la línia de facilitar a tot l'alumnat competències socials bàsiques, el que alguns han denominat *alfabetització emocional*, per millorar la capacitat d'acollida, el coneixement i el reconeixement de l'altre. Mitjançant xerrades, tutories, crèdits variables... **tot l'alumnat ha de connectar de manera autocrítica, d'acord amb la seva edat, els mecanismes i nivells de construcció del rebuig a la diversitat.**

El *Pla d'acció tutorial* també haurà de disposar de tècniques, estratègies i models d'intervenció en l'acompanyament educatiu del procés de construcció identitària de tot l'alumnat, i de manera especial, establir protocols d'actuació en els difícils processos d'aculturació dels i de les adolescents dels grups en risc d'exclusió.

Finalment cal recordar la importància d'aprendre a conviure i a gestionar els conflictes interpersonals, i que aquí la tutoria hi pot jugar també un paper destacat. Les característiques de la societat actual ens obliguen a engegar programes i campanyes específiques d'educació per a la complexitat social i la gestió dels inevitables conflictes que aquesta complexitat genera, amb especial atenció a la flexibilitat i la capacitat d'adaptació a situacions noves, a l'imprevist, a controlar la incertesa...

El millor vehicle i el millor fonament de les relacions interculturals és l'afectivitat. Cal, per tant, potenciar i facilitar des de la tutoria una intersubjectivitat, una complicitat, que possibiliti avançar a poc a poc, però amb passos decidits, cap a l'acompliment d'un projecte utòpic: el descobriment i la posada a prova, sense por, de noves solucions a nous i vells problemes; de nous estils de convivència; el disseny de nous símbols, nous mites i nous imaginaris col·lectius compartits; la construcció conjunta de nous escenaris socials, avui encara inexistents, on tots puguem sentir-nos còmodes i trobar el nostre sentit existencial.

La tutoria, doncs, no hauria de ser considerada un complement, una tasca gairebé administrativa, sinó tot el contrari, **hauria de ser l'eix vertebrador i el pal de paller de tota la intervenció educativa als centres.** Però això ni s'improvisa ni es pot fer amb una sabata

i una espanyola. A més d'assignar el temps necessari per desenvolupar aquesta feina tan important amb eficiència, cal oferir als tutors i a les tutores oportunitats d'actualització de la seva formació, especialment de cara a poder afrontar els nous reptes educatius que comentàvem en apartats anteriors, entre els quals hi ha el creixent multiculturalisme a les aules, així com la complexitat de les cultures juvenils actuals i dels seus models d'identificació. Una formació que s'ha de recolzar més en el coneixement aprofundit de bones pràctiques i en el desenvolupament de les pròpies competències socials del tutor, que en aproximacions teòriques descontextualitzades.

NOTES

1 LUHMANN, N. (1996): *Confianza*. Ed. Anthropos. Barcelona. Pàg.36.

2 GARCIA CANCLINI, N. (2004): *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona, Editorial GEDISA.

2.7.- Cal tota una tribu per fer una bona foguera

Els autors del treball *Més enllà de l'escola*¹ comencen el llibre amb aquestes preguntes: "Poden assumir l'escola i els seus professionals la gran allau de demandes que els adreça la societat? Ho poden fer tots sols?" En les conclusions del seu treball aporten la seva resposta: "Sabem des de fa temps que els problemes de l'escola són, cada cop més, problemes socials. Sabem també que els creixents problemes i processos d'inclusió i exclusió només es poden abordar com a dinàmiques socials, i no es poden reduir a simples fórmules sectorialitzades (...) Són processos que requereixen anar més enllà dels camps més estrictes dels professionals implicats i generar espais de trobada més integrals i transversals (...) Són processos en els quals l'individu, la comunitat i les relacions socials són elements clau. Son processos definitivament participatius i oberts".

Més lacònicament (i també més poèticament) expressa, si fa o no fa, el mateix aquella dita africana: **Cal tota una tribu per educar un sol infant.**

També el Departament d'Educació ha reconegut recentment de manera implícita que *cal tota la tribu*, en reconèixer explícitament la impossibilitat que la institució escolar assoleixi en solitari els ambiciosos objectius que pretén. Es parteix de la constatació que és molt necessària, indispensable, però que tampoc no és suficient la coordinació amb les famílies. Per això, a partir del curs 2004-2005, el Departament va començar a potenciar i liderar els anomenats *Plans educatius d'entorn*, els objectius dels quals el mateix Departament ha descrit d'aquesta manera: "Els Plans educatius d'entorn volen complementar i reforçar l'acció educativa dels centres docents establint continuïtats entre allò que es fa als centres educatius i les diferents dinàmiques socials i culturals de l'àmbit comunitari. Es tracta de construir una xarxa estable de suport a la comunitat educativa que permeti un treball educatiu d'entorn escolar amb la col·laboració dels diferents serveis i recursos municipals i altres institucions o entitats d'àmbit social, cultural o esportiu"².

Es dona, doncs, per suposat que la família ja forma part d'aquesta comunitat educativa a la qual els plans educatius d'entorn han de reforçar i donar suport. Però perquè es doni una col·laboració real i efectiva entre família i escola, si bé cal una voluntat i una bona disposició a fer-ho per ambdues parts, hem d'admetre, ras i curt, que la responsabilitat més gran recau en la institució escolar, especialment quan la família de l'infant, per raons d'estrangeria, de nivell econòmic, de risc d'exclusió, de manca de competències escolars bàsiques per part dels pares, etc., no disposa de les habilitats culturals i socials necessàries per a dur la iniciativa en aquesta relació.

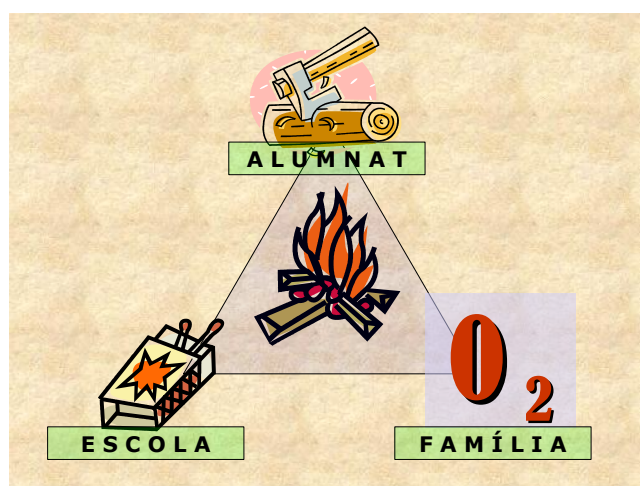
Dèiem al capítol anterior no és fàcil dipositar la confiança en estranys, i que tampoc no ho és gens, una vegada guanyada la confiança d'algú, estar a l'alçada de les cir-

cumstàncies per no decebre-la. També **en la relació família-escola, el saber guanyar-se la confiança recíproca i el saber mantenir-la són l'element determinant**, el vincle, el fonament que pot garantir una col·laboració i una complicitat compartida sobre els objectius educatius a assolir, o contràriament, ser la principal causa del fracàs de totes les bones intencions, en cas de no superar l'estadi de desconfiança inicial, o de perdre-la si ja s'havia guanyat.

Cal tenir sempre en compte la possibilitat de malentesos, que potser ens passen desapercibuts o no valorem adequadament, abans de jutjar un comportament aparentment *poc compromès* dels pares. Com diu Teresa San Román³:

En tot cas, l'interès dels pares per l'escola és alt. Cal advertir que aquest interès no necessàriament es capta des del mateix centre, perquè les formes d'expressar-lo i els comportaments que hi van associats, moltes vegades ens són completament aliens (...) I pot ser que d'aquesta família que no veus mai, en tinguis una imatge de desinterès, de despreocupació, pel fet que no ho expressa de la mateixa manera i amb els mateixos mitjans que nosaltres fem servir per expressar-ho.

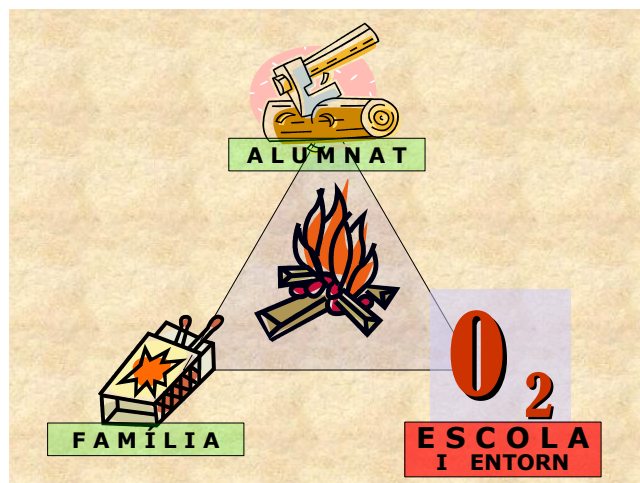
S'atribueix a un director de secundària la metàfora següent⁴: l'educació és una foguera que necessita tres elements perquè la combustió es produeixi: la llenya, els llumins que l'han d'encendre i l'oxigen de l'aire, que és qui manté i possibilita la combustió. Segons aquell director, la llenya és l'alumnat, que pot ser de més o menys qualitat segons la classe d'arbre, i que pot estar més seca o més verda; segons aquestes i altres variables, pot fer més o menys escalfor i cremar amb més o menys facilitat. La família seria l'oxigen, l'ambient favorable perquè la combustió es produeixi i es mantingui encesa la flama al llarg de tota la combustió. L'escola, segons aquesta metàfora, seria l'humil llumí que encén la foguera, i que, si s'apaga, ho torna a intentar les vegades que calgui.



Potser la metàfora seria encertada si fes referència a l'educació de l'alumnat d'aquelles famílies que presenten escasses dissonàncies amb l'imaginari, els valors, el capital cultural, etc., del nostre sistema escolar. Però en el cas de les famílies en risc d'exclusió, o bé

procedents de migracions de països empobrits, o que pertanyen a minories culturals estigmatitzades, la metàfora considerem que necessita alguns reajustaments.

Si bé l'alumnat és la llenya que ha de cremar en tots els casos, en aquestes situacions de vulnerabilitat a què ara ens estem referint, no sempre sol estar en bones condicions per a una combustió regular i efectiva. D'altra banda, aquestes famílies desfavorides han de jugar necessàriament un paper molt més secundari en el procés si el que pretenem és l'èxit dels més desfavorits. No els podem atribuir tota la responsabilitat en l'èxit o bé el fracàs escolar, quan tenen prou feina a no perdre el control de condicions més bàsiques per a la supervivència familiar. Per seguir amb la metàfora de la foguera, la família hauria de jugar el paper dels llumins, que encara que estiguin trencats o no siguin d'una qualitat superior, això no és un obstacle perquè, una vegada encesa, la foguera sigui ben esplendorosa, a condició que l'escola (i els plans educatius d'entorn) subministren amb continuïtat un oxigen de qualitat i en quantitat suficients.



És el sistema educatiu, el barri, el municipi qui ha d'ocupar-se de millorar la qualitat de l'ambient i de l'aire que respiren aquests alumnes en risc d'exclusió i de fracàs escolar, ja que poca cosa podran fer en aquest sentit les famílies amb un pobre capital cultural, en contextos socialment deprimits i en situacions d'estrès acumulat per problemes laborals, econòmics o que pateixen les conseqüències de la seva situació d'estrangeria.

El que acabem de dir no s'ha d'entendre com una invitació a ignorar les famílies d'aquests infants. Ben al contrari. És molta la feina que es pot fer (en definitiva per ajudar els infants, que són sempre els darrers destinataris d'aquestes accions) mitjançant tallers de pares i mares, tertúlies i berenars, festes i celebracions, tallers de reciclatge i botigues de segona mà, parelles lingüístiques i clubs de conversa, aules d'alfabetització, etc. etc. Totes les maces piquen: ni ignorar-les, ni fer-les carregar amb responsabilitats impossibles d'assumir o que no els pertoquen.

La tasca a desenvolupar amb les famílies hauria de tenir uns objectius clars:

1. **Incrementar les intervencions preventives**, especialment en l'etapa de l'educació infantil, de gran transcendència perquè determinades famílies entrin amb bon peu al sistema escolar.
2. Promoure el desenvolupament d'activitats conjuntes per convertir les famílies en protagonistes de la seva formació, facilitant l'intercanvi amb altres famílies de les seves idees sobre el desenvolupament i l'educació dels seus fills i filles, i sobre els comportaments que consideren més adequats per afavorir-los.
3. **Garantir una millor continuïtat educativa entre l'escola i la família** mitjançant la reflexió conjunta entre pares, mares i professorat.
4. Estudiar conjuntament estratègies i recursos concrets per millorar les pràctiques educatives familiars (establiment de normes i límits en els comportaments dels infants, per exemple) sense perjudici de l'autoestima de les famílies en relació amb una possible censura del seu exercici de la maternitat o de la paternitat.

No podem continuar confiant que un sistema escolar propi de segles passats donarà resposta als reptes del segle XXI. Tampoc podem seguir eternament passant-nos el ferro roent de la responsabilitat del fracàs escolar entre la família i l'escola. **Ni el professorat ni la família s'han de sentir culpables, sinó responsables.** Els primers responsables d'aconseguir que sigui tota la *tribu* (professorat i famílies, però també centres cívics, casals de barri, esplais, associacions, entitats...) qui es comprometin a fons en el repte de fer una foguera tan esplendorosa que faci que cap infant acabi l'educació obligatòria sense l'adquisició de les aptituds i el domini de les actituds necessàries per exercir com a ciutadà autònom i responsable.

NOTES

- 1 ALSINET, J., RIBA, C., RIBERA, M. i SUBIRATS, J. [coord] (2003) *Més enllà de l'escola. Transformacions socials i noves dinàmiques educatives i professionals*. Barcelona, Ed. Mediterrània. Col·lecció Polítiques
- 2 GENERALITAT DE CATALUNYA, DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ (2004): *Pla per a la llengua i la cohesió social. Annex 3: Pla educatiu d'entorn*. Es pot consultar a: <http://www.xtec.es/lic/entorn/documenta/Document%20marc%20provisional.pdf>
- 3 SAN ROMAN, T. (2004): *Sueños africanos para una escuela catalana*. Bellaterra. Edita Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona. Pàg. 123.
- 4 Metàfora manllevada del llibre NAVARRO, L. (2004): *La escuela y las condiciones sociales para aprender y enseñar*. Buenos Aires. Edita IIEP - UNESCO

3.- ELS CONCEPTES

3.1.- Autòcton, immigrant/immigrat, transnacional..

Segons els diccionaris, reben el qualificatiu *d'autòcton* les persones o els grups humans que són originaris del lloc on viuen. S'aplica també el terme *autòcton* a animals i plantes. Seria un sinònim de *nadiu*, o *d'indígena*, encara que aquest darrer terme –amb connotacions d'incivilització– se sol reservar per als autòctons de països exòtics. Així, el més habitual és referir-nos als *autòctons de la comunitat de Madrid* i als *indígenes de l'Amazònia*, i no al revés. *Immigrat* acostuma a fer-se servir en oposició a *autòcton*, tot i que el seu antònim més precís seria *al·lòcton* (com *al·lòfon* seria el que no parla la llengua dels autòctons). Estrictament parlant, doncs, **caldría considerar autòctons els fills de les famílies immigrades que han nascut aquí**, llevat que considerem que entre *nadiu* i *autòcton* hi ha una diferència de grau, en el sentit que cal un nombre determinat de *generacions de nadius* (quin i qui l'estableix?) per esdevenir *autòcton*.

En aquesta línia d'anomenar les coses pel seu nom, també caldría ser més curosos i distingir l'ús adequat de les paraules *immigrant* i *immigrat*. La paraula *immigrant*, aquesta forma en gerundi del verb immigrar, comporta una transitorietat en el seu significat, de manera que, estrictament parlant, només l'hauríem d'utilitzar per designar les persones que estan de pas. És a dir, *immigrants ho són només mentre estan desplaçant-se*, ja sigui en una pastera o en un *Boeing*. En canvi, el participi *immigrat* ens indica una particularitat d'algú que resideix aquí amb una certa voluntat de permanència (és a dir, que no és un viatger, un turista, un passavolant) però que no hi va néixer, sinó que va venir d'un altre lloc.

No és casual, ni poc significatiu, que anomenem *immigrants* els que, de fet, són *immigrats*. Potser projectem així, sense adonar-nos-en, el nostre desig que no s'estableixin, la nostra dificultat per acollir-los com a conciutadans de ple dret. Potser per aquesta mateixa raó, arribem a l'extrem d'anomenar també massa sovint *immigrants de segona generació* als qui ja van néixer aquí, i que per tant són, estrictament parlant, autòctons, com dèiem al començament.

Tampoc ens pot passar per alt una altra connotació estigmatitzadora d'aquests termes: **només solem anomenar immigrants o immigrats/des els procedents de països empobrits**, als qui estan en risc d'exclusió social. Gairebé mai els *immigrats* benestants. D'aquesta manera i en tot cas, l'estranger immigrat, especialment si és pobre, és considerat com una manifestació més del catàleg de figures de *l'alteritat* que requereixen constantment una justificació per legitimar la seva presència i la forma com s'articularà la seva relació amb la societat en què pretenen instal·lar-se i que sarcàsticament anomenem *d'acollida*.

És més aquesta necessitat de situar en una categoria precisa i diferenciada les persones immigrades que no pas les seves característiques objectives, la que acaba per construir una classe estereotipada de persones, a la qual dotem d'unes particularitats i associem a unes problemàtiques que de fet tenen menys a veure amb el fet d'emigrar que amb els estereotips amb què la societat receptora construeix l'*altre*. Per protegir-se d'aquest estigma, algunes persones instal·lades a Catalunya provinents d'altres regions de l'Estat espanyol posen resistències a reconèixer el seu estatus d'immigrat. En realitat la gran majoria dels que habitem aquesta terra ho som, o ho van ser els nostres avant-passats. Segons els cens de població de finals del segle XX, tres de cada quatre catalans, o ells o els pares o els avis, no havien nascut a Catalunya. De manera que la majoria de *nosaltres* podem considerar-nos *nadius* pel fet d'haver nascut aquí, però som tan *autòctons* (o tan *immigrats*) com els infants de les famílies estrangeres nascuts al nostre país.

Per combatre la xenofòbia, cal recordar sovint que **som fills i filles de famílies immigrades la majoria dels qui ens considerem autòctons** i que, per tant, són molt pocs els autòctons estrictament parlant. I també cal fer evident l'arbitrarietat de com, en la pràctica (i no només en l'ús col·loquial del terme i als mitjans de comunicació), solem atribuir-nos la categoria i els drets d'*autòctons* només pel fet d'haver arribat abans que aquells i aquelles a qui volem seguir discriminant com a immigrants, encara que hagin nascut aquí com nosaltres.

Aquest ús social i polític de la paraula *immigrant* per separar el *nosaltres* dels *altres* (aprofitant la volguda imprecisió dels seus límits) ha agafat proporcions esperpèntiques fins i tot als Parlaments d'algunes comunitats autonòmiques on s'ha arribat a proposar que el terme *immigrant* només es pugui utilitzar per referir-se als estrangers, ja que es considera ofensiu -per a alguns sectors- utilitzar-lo per referir-se als immigrants d'altres comunitats autònomes. Aquest intent de manipulació del llenguatge (relacionat sovint amb una confusió interessada dels termes *nació* i *Estat*) té una motivació política precisa: en designar amb el terme *immigrant* només els estrangers, contraposant aquest terme a *nacional*, es pretén de passada suprimir qualsevol distinció entre *nascut-a-l'estat* i *nascut-a-la-nació* i legitimar així que tant els immigrants d'altres comunitats de l'Estat com els nadius o *autòctons* tinguin les mateixes prerrogatives; tots ells tenen una mateixa *nacionalitat* que els distingeix dels immigrants, que no la tenen. D'aquí a confondre el concepte de *ciutadania* amb el de *nacionalitat estatal* només hi ha un petit però transcendental pas que (entre altres efectes polítics que afecten la relació *Estat-autonomies nacionals*) deixa els estrangers molt desprotegits i sovint sense drets bàsics.

Tot plegat fa que, amb una gran simplificació conceptual i com ja s'insinuava en paràgrafs anteriors, **acabem fragmentant la societat en dos blocs aparentment compactes** i de límits precisos, **però en realitat** -com acabem de veure- **tan ambigu com poc homo-**

genis: la *societat anomenada autòctona* i els anomenats *immigrants*. Un sistema de classificació de les persones, amb finalitats excloents i de conservació de privilegis, que ha penetrat profundament en l'imaginari col·lectiu i que s'ha arribat a convertir en una convenció social, un tòpic indiscutit. És una estratègia més, i de gran eficàcia, per separar el *nosaltres* dels *altres*, que forma part de la quotidianitat del discurs i de les pràctiques socials de legitimació de les desigualtats. Fins i tot, i de vegades sense adonar-nos-en, en l'interior de les nostres institucions educatives.

Aquest esforç xenòfob de subratllar i mantenir les barreres entre els uns i els altres contrasta amb la tendència d'un món cada vegada més petit, intercomunicat, permeable i obert, que col·labora en el seu procés de mundialització, a difuminar encara més els límits poc clars d'aquests termes *autòcton/immigrat*. Els progressos tecnològics propis de la societat postindustrial, especialment pel que fa a l'abaratiment i disponibilitat dels mitjans de desplaçament i comunicació (física i virtual), que han estat alhora causa i efecte d'aquesta globalització, han fet esdevenir més fluides, més inestables, més flexibles, més efímeres, també les instal·lacions, els assentaments, les ubicacions territorials de les persones i de les famílies. Els freqüents viatges, comunicacions, negocis, transaccions... inimaginables fa unes dècades, entre el país d'origen, el d'instal·lació pròpia i el d'instal·lació d'altres membres de la família també emigrats, estan conferit una nova fesomia, unes noves característiques, unes altres oportunitats, riscos i possibilitats als moviments migratoris, que, per aquestes raons, s'han redefinit per part dels experts amb el qualificatiu de *transnacionals*¹.

Els educadors s'haurien de fer càrrec del que suposen aquests canvis, aquest procés de transnacionalització que previsiblement, a la llarga, ens afectarà d'una manera o altra a tots, tot o que, ara per ara, només algunes famílies immigrades en siguin les pioneres i ho visquin d'una manera ben particular (parlant, per exemple, per videoconferència cada vespre des de Barcelona amb els pares, que resideixen en una ciutat pakistanesa, mentre s'espera l'arribada dels rellotges que s'han de vendre a la botiga del Raval, rellotges que ha enviat l'oncle que viu a Londres, però que va anar a comprar-los a Honk Kong). I fer-se'n càrrec no solament pel que fa als processos d'acollida sinó, de manera més holística, atenent les noves necessitats educatives *de tots*, del conjunt de la ciutadania del segle XXI. Noves necessitats que no és que comencin a endevinar-se, sinó que ja són ben evidents (encara que hi hagi qui es resisteixi a reconèixer-les) i que són ben diferents de les de generacions anteriors.

1 PORTES, A. (2004) «Un diàleg transatlàntic: El progreso de la investigación y la teoría en el estudio de la migración internacional» Conferència inaugural del Quart Congrés sobre la Immigració a Espanya, Girona, 10 de novembre del 2004. Es pot consultar a: http://www.udg.edu/congres_immigracio/meses/Ponencia_Inaugural.pdf

3.2.- Dol migratori i “síndrome d’Ulisses”

Com és lògic i natural, tots els immigrants i immigrades s’han d’adaptar a una nova cultura, a un nou clima, a un nou paisatge, etc., que els resulten estranys i més o menys hostils. Això fa que en moltes ocasions, com és molt natural, tinguin sentiments de desarrelament i de pèrdua. Han deixat enrere la casa, la família, els amics, el seu estatus social (la pèrdua objectiva d’estatus és de vegades molt gran), els seus béns, el paisatge..., unes pèrdues que poden provocar tristesa, baixa autoestima, sentiments de culpa o d’agressivitat, de desorientació, d’ansietat i d’irritabilitat, de vulnerabilitat, etc., de més o menys intensitat i durada en funció de les característiques personals, del suport de familiars i amics de cada persona immigrada i també, és clar, de la qualitat de l’acollida que rep.

Aquesta situació emocional es complica encara més amb molts infants que no entenen del tot les raons del canvi, que no veuen justificades aquelles pèrdues, i que, en definitiva, pateixen una situació de desarrelament no volguda sinó imposada per la decisió dels seus pares. Cal tenir molt en compte que alguns i algunes adolescents veuen molt agreujats, per aquestes raons, els trastorns que ja són propis d’aquesta edat.

S’anomena *dol migratori* el període durant el qual la persona immigrada porta a terme el procés de superació d’aquella tristesa i aquell estrès ocasionats per les pèrdues esmentades, entre les quals tenen especial importància la separació familiar -de vegades de fills petits o de pares malalts- i la pèrdua d’estatus social. En molts nois i noies immigrants, una de les figures familiars que més enyorament els provoca són les àvies. **La nostàlgia, el dolor pel desarrelament, el desig de tornar a la terra natal i els problemes d’adaptació a les noves condicions de vida i els nous costums**, seran manifestacions força comunes durant aquest període de dol migratori i que **no poden passar desapercebudes ni poden ser ignorades pels educadors**, especialment durant la fase d’acollida. Caldrà estar atents al fet que alguns nois i noies, a causa de les dificultats de comunicació, es puguin inhibir i fer poc evidents aquestes manifestacions del dol per les pèrdues patides.

A parer d’alguns experts¹, aquests símptomes són comuns i poden arribar a ser greus aproximadament en un de cada set immigrants extracomunitaris. El conjunt d’aquests símptomes psíquics i somàtics i la reiteració amb què es presenten agrupats, ha donat lloc a la definició d’una síndrome anomenada *síndrome de l’immigrant amb estrès crònic i múltiple*, més coneguda a través dels mitjans de comunicació per *síndrome d’Ulisses*, en record de les penalitats de l’heroi de l’Odissea.

Aquesta síndrome, que també és deguda a un desequilibri entre les demandes ambientals i la capacitat de resposta o d’adaptació, afecta principalment els sistemes

immunològic, cardiovascular, sexual, endocrinològic i metabòlic. De vegades es tradueix en somatitzacions, dolors corporals que poden arribar a incapacitar laboralment, de molt difícil solució si només es tracten farmacològicament els símptomes.

Si bé és cert que una petita part de la població immigrada té durant el seu període d'adaptació trastorns mentals importants, com depressió, ansietat, confusió i considerables problemes somàtics (s'han arribat a diagnosticar fins i tot quadres delirants), i també és cert que totes les transicions, pèrdues i ruptures són estressants, tampoc hem de magnificar més del compte la importància d'aquesta síndrome malgrat el ressò mediàtic que ha tingut (fins i tot ja s'han escrit novel·les i obres de teatre que porten el nom de la síndrome per títol). Cal no oblidar que no tots els experts estan d'acord que es donin les condicions per reconèixer-la com a síndrome.

També cal recordar, una vegada més, que la diversitat intragrupal pot arribar a ser més important i significativa que la diversitat intergrupala. Interpretar el dol migratori com un nou tret estereotipat que cal afegir al perfil del nouvingut, i ritualitzar en un rígid protocol la manera de fer-hi front dins el Pla d'acollida i d'integració del centre, potser pot deixar tranquils alguns, però el que cal no és això, sinó aquella mínima capacitat d'empatia personalitzada que ens permeti individualitzar cada cas, fent no allò que toca fer sinó allò que convé, ara i aquí, a aquest infant concret.

Els educadors, doncs, cal que defugim tant una magnificació exagerada dels aspectes patològics, com una indiferència i una manca de sensibilitat, sempre totalment injustificable, envers les necessitats afectives dels infants. Els Suárez-Orozco², diuen: "Els nens immigrants responen de diferents maneres a la separació dels seus éssers estimats. No ens pot sorprendre que, per a alguns d'ells, sigui un procés traumàtic. Per a altres és estressant, però no traumàtic. La manera d'experimentar la separació, les condicions socials del lloc d'origen i la percepció del que passi compleixen un paper crític en la posterior adaptació del nen a la nova terra." La intensitat i la durada del dol migratori dels joves i dels infants és variable i depèn de molts factors, entre els quals hi ha, precisament, la qualitat de l'acollida rebuda: són fonamentals unes relacions psicosocials de qualitat per minimitzar-ne els efectes, ja que, de fet, també es tracta d'un procés complex de reestructuració de la personalitat.

Les recerques confirmen la transcendència d'una bona acollida. Fathia Benhammou, al treball que ja hem citat anteriorment, ho diu així: "Quan hi ha hagut un clima acollidor (...) l'escola ha estat un espai que ha potenciat una autoestima i una autoimatge individual positiva. Aquest clima acollidor ve donat per la relació amb els companys, però sobretot està garantit per l'actitud del professorat. (...) Els espais d'acollida són fonamentals per a la convivència, l'intercanvi i el contacte amb la nostra societat, i per donar seguretat afectiva a aquests joves. En la mesura que troben aquests espais (ja sigui a

*l'escola, al món associatiu o al grup d'origen) tenen més possibilitats de no sentir acultu-
racions forçades i d'inserir-se socialment amb garanties."*

Posteriorment, amb la reagrupació familiar i el pas dels anys, disminuirà la tristesa i l'enyorament propis del dol migratori, però paradoxalment, es viurà també dolorosa-
ment, en moltes ocasions, el retorn a la terra d'origen. El fet de sentir-se foraster a la
seva terra nadiua (pels canvis en l'accent al parlar, en la manera de vestir, en els cos-
tums...) quan hi torna de vacances o per instal·lar-s'hi definitivament per gaudir de la
seva jubilació, fa prendre consciència a l'emigrat de la seva *estrangeritat* a tot arreu.
Com diu Jalil, d'Oujda, *"la por més gran que podem tenir és la d'emigrar de la pròpia
ànima. Si vius aquí t'has d'acostumar a aquesta vida. Però encara que t'hi acostumis, et
veuran sempre com un estranger (...). I si t'integres tens por de tu mateix, perquè perds
els costums, les tradicions del teu país, els teus senyals d'identitat. Hi ha una lluita inter-
na molt forta. No saps què fer: si et quedes allà mentalment o decideixes passar-te a
l'altra riba. Vas zigzaguejant com les serps. Mai no ets ni d'aquí ni d'allà."*³

Però com dèiem a l'apartat anterior, en parlar del fenomen de la transnacionalitza-
ció, molts tòpics que fins ara s'han tingut per bons en els estudis sobre migracions (pro-
jecte de retorn, fases en els processos migratoris, factors que empenyen i que atrauen
per justificar els moviments migratoris, etc... i també el dol migratori) caldrà revisar-los a
fons per veure'n la consistència, l'evolució i la validesa en el nou context globalitzat
d'aquests moviments humans internacionals.

NOTES

- 1 ACHOTEGUI, J. (2002). *La depresión en los inmigrantes: una perspectiva transcultural*. Ediciones Mayo. Barcelona. Es pot consultar un resum del llibre a l'article del mateix autor "La depresión en los inmigrantes extracomunitarios: características del síndrome del inmigrante con estrés crónico y múltiple (Síndrome de Ulises)" en aquesta web: http://www.migra-salutmental.org/catala/news/art_001.htm
- 2 SUÁREZ-OROZCO, C. i SUÁREZ-OROZCO, M. M. (2003): *La infancia de la inmigración*. Madrid. Ediciones Morata S. L. Sèrie Bruner. Pàg. 121
- 3 TORREGROSA, P. i EL-GHERYB (1994): *Dormir al raso*. Madrid, Ediciones VOSA S. L., M. Pàgina 116.

3.3.- Cultura: cultura instrumental i cultura expressiva. Imatge social reflectida.

La cultura, en paraules del pedagog Xavier Besalú, "és allò que no és fruit de la naturalesa, és allò que han anat construint els homes i les dones al llarg de la història; és tot el que s'aprèn i es transmet socialment"¹, i que, per tant, inclou des de la llengua que parlem fins al que ens agrada o no per menjar i la manera de cuinar els aliments; des de les estructures familiars o els valors morals fins a la manera d'enamorar-nos o d'ignorar-nos; des dels diferents oficis i professions i les eines que s'hi utilitzen, fins a la manera de repartir els beneficis del nostre treball, d'estalviar o de comprar i vendre.

És clar que si la cultura és, per damunt de tot, un complex mecanisme social d'adaptació al medi, és un error important concebre la cultura com una cosa estàtica, com un patrimoni cristal·litzat que hem de transmetre pur a la nostra descendència. Aquest error és a la base dels essencialismes culturals que temen la pèrdua de la cultura o de la identitat col·lectiva a causa dels moviments migratoris. **Totes les cultures estan en continu procés d'adaptació** i, alhora, d'intercanvi d'elements de les altres cultures amb què estan en contacte.

Els Suárez-Orozco fan una distinció interessant (de cara als nostres interessos professionals d'educadors, i específicament, de cara a entendre les necessitats dels infants per organitzar millor els processos d'acollida i d'integració) entre *cultura instrumental* i *cultura expressiva*. "La cultura instrumental està constituïda per les destreses, competències i conductes socials necessàries per viure i contribuir a la societat de manera satisfactòria. Amb cultura expressiva ens referim a l'àmbit dels valors, les cosmovisions i els models de relacions interpersonals que donen sentit i sostenen la consciència del jo."² Més endavant afirmen que si bé **els pares dels infants immigrants animen els seus fills a fer seus els aspectes instrumentals de la cultura del país d'instal·lació**, en canvi mostren més reserves a l'obertura dels seus infants i joves als aspectes expressius de la nova cultura, de manera que viuen en la contradicció de voler que els fills s'integrin, però **sense perdre els valors ni el capteniment propi de la cultura dels seus avantpassats**. Al capítol següent, quan analitzarem les variants que es donen en els processos d'integració i aculturació d'aquests infants, veurem com aquesta *identitat bicultural*, com diuen alguns, o aquesta *acomodació sense assimilació*, com l'anomenen altres, pot arribar a ser una bona solució al conflicte sociocultural i a la dissociació del sentiment de pertinença que experimenten aquests infants i joves.

Per entendre el conflicte d'aquests joves, que afecta també la seva autoestima i el seu procés de construcció identitària, també és molt útil el concepte dels Suárez-Orozco

d'imatge social reflectida. De fet, diversos teòrics ja havien posat de manifest la importància, en la construcció i desenvolupament de la pròpia personalitat, de la imatge reflectida de nosaltres mateixos que ens retornen aquelles persones que ens són importants i significatives. Quan aquesta imatge reflectida és positiva, l'individu veu créixer la seva autoestima i les seves expectatives d'èxit, ja que se sent digne i competent. Passa just el contrari amb **els qui reben repetidament una imatge negativa d'ells mateixos**, que **poden reaccionar amb depressions, desànim**, necessitat compulsiva que se'ls faci cas, **comportaments reactius a la frustració, etc.**

Diuen els Suárez-Orozco sobre aquest tema: *"Encara que els pares proporcionin una imatge positiva d'ells mateixos als seus fills, sovint això no és capaç de compensar els reflexos deformats que els infants troben en la seva vida quotidiana. En alguns casos, l'infant pensa que la mare o el pare immigrants estan desconnectats de la realitat³."*

Salta a la vista la importància de tenir en compte el que acabem de comentar en tot aquest apartat, a l'hora de dissenyar un pla d'acollida i de portar a terme les seves actuacions.

NOTES

1 BESALÚ, X. (2002): *Diversidad cultural y educación*. Madrid, Editorial Síntesis. Pàg. 25.

2 SUÁREZ-OROZCO, C. i SUÁREZ-OROZCO, M. M. (2003): *La infancia de la inmigración*. Madrid. Ediciones Morata S. L. Serie Bruner. Pàg. 259

3 Ídem nota anterior, pàgina 173.

3.4.- Integració, aculturació, acomodació sense assimilació, fugida ètnica, identificació per oposició...

Entre els *Principis bàsics comuns per a la política d'integració dels immigrants en la Unió Europea*¹, aprovats pel Consell de Ministres de Justícia i Interior a Brussel·les, el 19 de novembre del 2004, hi figuren, entre altres, els següents:

- *La integració és un procés bidireccional i dinàmic d'ajustament mutu per part de tots els immigrants i residents dels Estats membres.*
- *Una interacció freqüent entre immigrants i ciutadans dels Estats membres és un mecanisme fonamental per a la integració. Els fòrums compartits, el diàleg intercultural, l'educació relativa als immigrants i les seves cultures i unes condicions de vida estimulants en entorns urbans milloren les interaccions entre immigrants i ciutadans dels Estats membres*
- *La pràctica de diverses cultures i religions està garantida per la Carta dels Drets Fonamentals i ha de quedar salvaguardada, llevat que aquestes pràctiques entrin en conflicte amb altres drets europeus inviolables o amb la legislació nacional.*
- *L'accés dels immigrants a les institucions i als béns i serveis tant públics com privats, en les mateixes condicions que els ciutadans nacionals i sense discriminacions és un requisit essencial per a una millor integració*
- *La participació dels immigrants en el procés democràtic i en la formulació de les polítiques i mesures d'integració, especialment a nivell local, afavoreix la seva integració.*

Com ja hem indicat a l'apartat *Quan assenyalen la lluna*, *la integració no ha de pretendre, doncs, ni l'assimilació cultural ni la submissió social dels nousvinguts a unes normes i uns costums donats.* Tampoc és una tasca que hagin de portar a terme exclusivament els exclosos. Una definició d'integració podria començar postulant la necessitat de considerar-la simultàniament com un projecte, un dret i un deure social.

La integració de dos o més grups diferents ha de ser un fruit que lentament vagi madurant a partir de la voluntat activa i inequívoca de totes les parts de resoldre positivament els inevitables conflictes culturals i socials que emergiran en la convivència quotidiana. Allà on s'acarnissa la inseguretat i la precarietat que caracteritzen l'estatus dels exclosos, sense que s'intentin pal·liar de manera efectiva, *allà on no es reconeixen els seus drets cívics i polítics bàsics i fonamentals per part del grup majoritari, pretendre la integració és un sarcasme.*

Des d'aquesta perspectiva, la integració no és una cosa que es demana ni que s'ofereix, no es pot donar ni exigir; cal guanyar-se-la dia a dia amb l'exercici per part de tots d'una concitadania militant, que comporti una lluita efectiva contra tota manifestació d'exclusió i a favor d'una veritable igualtat d'oportunitats i drets socials.

La integració és, en definitiva, **un projecte col·lectiu sociocultural utòpic: el procés de construcció d'un nou espai convivencial** (que respongui a un imaginari col·lectiu, uns valors bàsics compartits, unes normes consensuades per tots...) **en el qual tots ens hauríem de sentir acollits, reconeguts i respectats**. Un procés en el qual tots tenim el dret i el deure de participar, en igualtat de condicions, com a subjectes actors, sabent per endavant que tan important és la meta com el camí que es va fent, ja que és en aquest caminar conjuntament que anem construint-nos, els uns als altres, com a éssers socialment integrats.

Massa sovint entenem la integració com una *inserció de l'individu en la societat*, després de *buidar-se* d'algun tret distintiu *incompatible*. En canvi, els educadors hauríem de veure aquest procés a la inversa, com una *inserció de la societat en l'individu*, és a dir, la incorporació per part de l'individu de determinats llenguatges, trets culturals, normes, convencions... fruit de pactes (tàcits o explícits) que estableix amb la societat d'instal·lació. La integració, vista des d'aquesta perspectiva, suposa indubtablement més un enriquiment que una pèrdua.

Però aquest projecte utòpic ha de conviure malauradament amb situacions en què l'exclusió de persones i col·lectius es fa patent en diversos barris de les nostres ciutats. Molts joves han d'optar entre les múltiples possibilitats que els ofereix, en teoria, un ventall que aniria des de l'assimilació fins a l'exclusió, combinant els aspectes culturals amb els socials i econòmics. Com diuen els Suárez-Orozco, "*en alguns casos, els fills dels immigrants opten per una assimilació total i una identificació completa amb la cultura predominant. En altres casos, es forja una nova identitat ètnica que incorpora aspectes seleccionats tant de la cultura d'origen com de la de destinació (...) Fins i tot dins d'una mateixa família, cada fill pot adoptar la seva pròpia fórmula (...)* **La immensa majoria dels fills d'immigrants desenvolupen un estil adaptatiu situat entre els extrems opositor i de fugida ètnica. La immigració els duu a configurar unes identitats biculturals**"².

Els resultats del procés d'aculturació amb o sense integració social poden ser, doncs, molt diversos, impossibles d'encasellar en categories rígides, però que, simplificant molt, es podrien agrupar en algunes com ara aquestes, tot i el risc de caure en la caricatura:

- **1.- Assimilació cultural amb integració social normalitzada.** Situació difícil d'assolir per immigrants de països empobrits amb cultures minoritzades, a causa del rebuig del grup majoritari, o també del propi grup que els pot acusar de *traïdors*. En alguns casos es parla de *fugida ètnica*, com hem vist en la cita anterior,

quan l'assimilació comporta un *desmarcar-se* de qualsevol referent del grup originari i l'aculturació o *passing* és completa.

- 2.- **Assimilació cultural amb integració social marginal.** Situació que pot ser freqüent en joves de famílies immigrades que viuen en barris amb majoria de persones excloses. La *integració* –si se'n pot dir així– es porta a terme, en aquest cas, amb els col·lectius *autòctons* marginals. Aquests grups, en certa manera, els proporcionen el reconeixement i la protecció emocional que necessiten.
- 3.- **Assimilació sense integració social.** Situació que provoca sovint alienació i anòmia (pèrdua de referents morals, de normes de comportament...) atès el fet que ja no es respecten els codis de la comunitat d'origen familiar –que es poden considerar endarrerits, *cosa dels avantpassats*– ni de la societat d'acollida per la qual se senten rebutjats. Ha descrit aquesta situació Teresa San Román en algunes recerques portades a terme amb joves gitanos³.
- 4.- **Acomodació sense assimilació.** Definida així per Margaret Gibson⁴. **Algunes persones immigrades en el seu procés d'aculturació protegeixen determinats elements culturals originaris fomentant la construcció d'identitats anomenades híbrides per alguns autors, o l'aparició d'unes competències biculturals,** o unes identitats transculturals, en expressió d'altres. Es justifiquen aquestes estratègies d'acomodació sense assimilació, per intentar minimitzar el risc cert de desajustament personal d'aquests nois i d'aquestes noies.
- 5.- **Replegament comunitari.** Inclouria, en certa manera, l'estil *opositor* a què es referia la cita dels Suárez-Orozco, també anomenat per altres autors *identificació per oposició*. Algunes persones, poques si tenim en compte el conjunt del col·lectiu immigrat, adopten una postura d'oposició activa contra la generalitat de la societat d'acollida i construeixen una identitat caracteritzada pel rebuig a la cultura dominant, sovint a causa d'haver-se sentit ells o la seva família prèviament rebutjats.

No cal dir que el paper dels educadors en aquests processos és important i pot ser determinant. En contextos socials en què les possibilitats reals i més o menys immediates d'acceptació dels joves dels grups minoritzats és reduïda a causa de la persistència dels estereotips i de les actituds d'exclusió del grup majoritari, **l'educador haurà de considerar detingudament quines poden ser les conseqüències nefastes d'una acció educativa potenciadora d'una assimilació cultural sense integració social.** No podem menystenir de cap manera l'interès i l'oportunitat de facilitar el procés que hem anomenat *acomodació sense assimilació*. Això suposa un respecte exquisit per la *cultura expressiva* familiar de l'alumnat, per potenciar l'adquisició de competències biculturals. Com dèiem en l'apartat anterior, aquesta *acomodació sense assimilació* pot arribar a ser una bona solució al con-

flicte sociocultural i a la traumàtica dissociació del sentiment de pertinença i de pèrdua de referents que experimenten els infants i joves sotmesos a aquestes tensions.

L'acompanyament educatiu en els processos de construcció identitària que podem i que hem de fer des de les tutories individuals dels instituts, haurà de tenir en compte també una altra complicació. Travessant transversalment els cinc models esmentats se situaria el conflicte que poden suposar per als joves adolescents immigrants els requeriments d'integrar-se a la (les) societat(s) dels adults o bé a les cultures pròpies i específiques dels grups juvenils (de vegades en franca oposició a la dels adults), amb totes les variables noves que aquest encreuament presentaria.

Naturalment, també es donen diferències substancials en els processos d'integració sociocultural segons les generacions. Estudis realitzats a França coincideixen que, **en el cas de la primera generació de migrants, s'acostuma a donar una més gran integració social i laboral que cultural. En canvi, en la generació dels seus fills acostuma a passar a la inversa.** Els néts redescobriran i intentaran recuperar els trets culturals dels avis que els pares han perdut, però ja des d'una altra perspectiva i un altre context. Sempre seguint aquests estudis francesos, en aquesta *tercera generació* es poden donar respostes adaptatives molt diverses segons el gènere. Alguns nois d'origen magribí exerceixen una forta pressió política reivindicant drets socials, mentre altres intentaran retrobar el sentit existencial amb un retorn a l'Islam dels avis. Les noies poden oscil·lar també entre la reivindicació d'un feminisme que no renuncia a l'islamisme fins a la pertinença a grups feministes *laics* com l'anomenat *Ni putes ni submises*⁵.

També cal tenir en compte, com hem repetit tantes vegades, que estem en una situació molt dinàmica i canviant en què ja no podem confondre automàticament immigració de països subdesenvolupats amb exclusió social. Com diu Teresa San Román,⁶ *"estar integrat a la societat en un estrat molt baix, produeix pobresa però no marginació social"*. I més endavant: *"Els immigrants acostumen a integrar-se, per molt que aquesta integració es produeixi en els nivells més baixos de l'escala social, i ocupen llocs de treball que els nadius (nosaltres) tendim a rebutjar."* En canvi, aquesta autora constata que entre els gitanos, residents espanyols des del segle XV, continua havent-hi, malgrat les millores dels darrers temps, sectors permanentment exclosos.

Retornem així al començament d'aquest apartat en què posàvem l'accent en la responsabilitat de tots en l'assoliment d'aquest projecte utòpic d'integració sociocultural ciutadana. Una responsabilitat que, ben mirat, recau molt més sobre els autòctons, ja que tenim més accés al poder i als recursos, i **la responsabilitat és sempre proporcional a la capacitat d'acció.**

NOTES

- 1 Document esmentat a la pàgina 50 : GENERALITAT DE CATALUNYA (2005): *Pla de Ciutadania Immigració 2005-2008* Departament de Benestar i Família. Secretaria per a la Immigració. Es pot consultar a: <http://www.gencat.net/benestar/immi/pdf/pla.pdf>
- 2 SUÁREZ-OROZCO, C. i SUÁREZ-OROZCO, M. M. (2003): *La infancia de la inmigración*. Madrid. Ediciones Morata S. L. Serie Bruner. Pàg. 179
- 3 SAN ROMAN, T. (1990): *Gitanos de Madrid y Barcelona. Ensayos sobre aculturación y etnicidad*. Bellaterra. Publicacions d'Antropologia Cultural, Universitat Autònoma de Barcelona.
- 4 GIBSON, M. (1988): *Accommodation without Assimilation: Sikh Immigrants in an American High School*. Ithaca, N. Y. Cornell University Press.
- 5 AMARA, F. (2004): *Ni putas ni sumisas*. Madrid, Ediciones Cátedra.
- 6 SAN ROMAN, T. (2005): La necesidad y la agonía de seguir siendo gitanos dins AA. VV (2005) *Memoria de papel* Volumen 1. València. Edita Asociación de Enseñantes con Gitanos. Pàgina 7-8

3.5.- Ciutadania i conciutadania.

Per a accedir realment a l'estatus de ciutadà, és condició necessària però no suficient ser reconegut com a tal per les lleis de la comunitat. A un immigrant o a una immigrada de l'estranger, per exemple, el fet de "tenir papers" li concedeix un cert grau de ciutadania legal, però aquesta ciutadania no serà "real" fins que no sigui considerat o considerada com a tal per la resta dels seus conciutadans.

No pretenem, en absolut, disminuir la importància d'accedir a la ciutadania legal, ben al contrari. Sense cap dubte, no poden afluir les reivindicacions en aquest sentit a favor de tots i totes les que conviuen amb nosaltres sense tenir els seus drets bàsics reconeguts. Només volem destacar que *tenir papers no ha de ser el fi, l'objectiu darrer a assolir, sinó solament un mitjà per a poder arribar a la veritable integració sociocultural.*

D'aquí la importància d'una bona integració social. Alguns grups exclosos del nostre país, com alguns col·lectius marginals, no pot dir-se que siguin *ciutadans de fet*, encara que tinguin el seu document nacional d'identitat i per tant siguin *ciutadans de dret*.

El *Pla de Ciutadania i Immigració 2005-2008*, del govern de la Generalitat de Catalunya, adreçat a tota la població, posa molt èmfasi en el concepte de ciutadania.

Diu, entre altres coses¹, que *el civisme és la norma bàsica que ha d'orientar la relació entre les persones, sigui quina sigui la seva llengua d'origen, la seva cultura, religió i color de la pell. El civisme s'expressa sota forma d'actitud i de norma de comportament d'acció pública que permet la convivència entre les persones i assegura la cohesió al llarg del temps. Gestionar aquestes zones públiques d'interacció constitueix un dels principals objectius del Pla (...) que vol impulsar un concepte de ciutadania plural i cívica que garanteixi una cultura pública comuna, i que estableixi els drets i els deures imprescindibles per orientar l'activitat social.*

Així doncs, la proposta de ciutadania plural i cívica d'aquest Pla de la Generalitat de Catalunya atén a dues perspectives que es complementen:

- una perspectiva d'inclusió: reduir a la mínima expressió qualsevol situació de desavantatge causat per la diferència de drets;
- i una perspectiva d'acomodació: gestionar els espais de contacte entre els residents immigrants i els residents autòctons per a que no es transformin en punts de conflicte.

I afirma més endavant: *Amb el concepte de ciutadania plural i cívica, volem emfasitzar la funció integradora, inclusiva i socialitzadora de la noció de ciutadania.*

NOTES

1 GENERALITAT DE CATALUNYA (2005): *Pla de Ciutadania Immigració 2005-2008* Departament de Benestar i Família. Secretaria per a la Immigració. Pàgina 41. Pot consultar-se a <http://www.gencat.net/benestar/immi/pdf/pla.pdf>

5.- BIBLIOGRAFIA CITADA

- ALEGRE CANOSA, M. A. (2005): *Educació i immigració: l'acollida als centres educatius*. Barcelona. Editorial Mediterrània. Col·lecció Polítiques. Núm. 44.
- ALSINET, J., RIBA, C., RIBERA, M. i SUBIRATS, J. [coord] (2003): *Més enllà de l'escola. Transformacions socials i noves dinàmiques educatives i professionals*. Barcelona, Ed. Mediterrània. Col·lecció Polítiques
- ALUMNES DE L'ESCOLA DE BARBIANA (1998): *Carta a una mestra*. Universitat de Vic. Textos Pedagògics, 1a ed.
- AMARA, F. (2004): *Ni putas ni sumisas*. Madrid. Ediciones Cátedra.
- BAUMAN, Z. (2003): *Modernidad líquida*. Mèxic. Fondo de Cultura Económica.
- BEGAG, A. (2001): *El niño del Chaâba*. Barcelona. Ed. Planeta. Ediciones del Bronce.
- BEN JELLOUN, T. (1991): *Amb la mirada baixa*. Barcelona. Ed. 62. Col·lecció El Confident
- BENHAMMOU, F (2001): *Amb veu de dona. Veus de les filles de famílies magrebines a Catalunya*. Treball de pràcticum del Màster sobre Exclusió social, diversitat cultural i intervenció educativa de la Universitat de Girona. Pendent de publicació
- BESALÚ, X. (2002): *Diversidad cultural y educación*. Madrid. Editorial Síntesis.
- DE LA HABA, J. i SANTAMARIA, E. (2004): *De la distancia y la hospitalidad: consideraciones sobre la razón espacial*. *Athenea Digital*, 5. Es pot consultar a: <http://www.bib.uab.es/pub/athenea/15788646n5a7.pdf>
- DUBET, F. (1998): "L'école et l'exclusion" a AA DD (1998): *L'école contre l'exclusion*. Ed. Nathan. París
- FINKIELKRAUT, A. (1998): "La transmission ou le lien avec les morts". A AA DD: *L'école contre l'exclusion*. Ed. Nathan. París.
- FRANCH, J. (1972): *L'autogestió a l'escola*. Premi Antoni Balmanya, 1971. Barcelona. Ed. Nova Terra. Col·lecció Documents a la recerca.
- FULLANA, J.; BESALÚ, X. i VILÀ, M. (2003): *Alumnes d'origen africà a l'escola*. Girona, CCG Edicions.
- GARCIA CANCLINI, N. (2004): *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona. Editorial GEDISA.
- GENERALITAT DE CATALUNYA (2005): *Pla de Ciutadania Immigració 2005-2008* Departament de Benestar i Família. Secretaria per a la Immigració. Es pot consultar a a <http://www.gencat.net/benestar/immi/pdf/pla.pdf>
- GENERALITAT DE CATALUNYA, DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ (2004): *Pla per a la llengua i la cohesió social*. Es pot consultar a: http://www.gencat.net/ense/conthome/pdf/pla_lic.pdf
- GENERALITAT DE CATALUNYA, DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ (2004): *Pla per a la llengua i la cohesió social. Annex 3: Pla educatiu d'entorn*. Es pot consultar a: <http://www.xtec.es/lic/entorn/documenta/Document%20marc%20provisional.pdf>
- GIBSON, M. (1988): *Accommodation without Assimilation: Sikh Immigrants in an American High School*. Ithaca, N. Y. Cornell University Press.
- GIDDENS, A. (1994): *Consecuencias de la modernidad*. Madrid. Alianza.
- KARROUCH, L. (2004): *De Nador a Vic*. Barcelona. Ed. Columna. Edicions S. A. Col·lecció Columna Jove, núm, 196

- LUHMANN, N. (1996): *Confianza*. Ed. Anthropos. Barcelona
- MARTUCCELLI, D. (2001): *Dominations ordinaires. Explorations de la condition moderne*. París. Ed. Balland.
- NAVARRO, L. (2004): *La escuela y las condiciones sociales para aprender y enseñar*. Buenos Aires. Edita IIFE - UNESCO
- PORTES, A. (2004): *Un diálogo transatlántico: El progreso de la investigación y la teoría en el estudio de la migración internacional*. Conferència inaugural del Quart Congrés sobre la Immigració a Espanya. Girona, 10 de Novembre del 2004. Es pot consultar a http://www.udg.edu/congres_immigracio/meses/Ponencia_Inaugural.pdf
- ROGERS, C. (1972): *Psicoterapia centrada en el cliente*. Buenos Aires. Paidós
- SAN ROMAN, T. (1990): *Gitanos de Madrid y Barcelona. Ensayos sobre aculturación y etnicidad*. Bellaterra. Universitat Autònoma de Barcelona, Publicacions d'Antropologia Cultural"
- SAN ROMAN, T. (2004): *Sueños africanos para una escuela catalana*. Bellaterra. Edita Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona
- SAN ROMAN, T. (2005): *La necesidad y la agonía de seguir siendo gitanos* dins AA DD (2005): *Memoria de papel*. Volum 1. València. Edita Asociación de Enseñantes con Gitanos.
- SUÁREZ-OROZCO, C. i SUÁREZ-OROZCO, M. M. (2003): *La infancia de la inmigración*. Madrid. Ediciones Morata S. L. Serie Bruner. Podeu consultar una recensió d'aquest llibre al web: <http://redie.uabc.mx/vol5no2/contenido-belausteguigoitia.html>
- TORREGROSA, P. i EL-GHERYB (1994): *Dormir al raso*. Madrid. Ediciones VOSA S. L.