

des d'aquest punt de vista, la convivència amb la pluralitat cultural i ètnica serà molt beneficiosa, perquè ofereix una gamma més gran de models d'identificació o de contrast.

Erikson (citat per De Vos [1981 : 68]) defineix *el sentiment òptim d'identitat*, que es construeix a partir de la pubertat, com:

Un sentiment de benestar psicològic; una sensació de trobar-se a gust en el propi cos; un sentiment de saber a on anem i una seguretat interna del reconeixement anticipat per part d'aquells que importen.

El procés de maduració de l'adolescent fins que no esdevé un adult es veurà pressionat per múltiples exigències i controls socials que li imposaran una obediència a les normes escrites i no escrites del grup, cosa que tendirà a reforçar i a estereotipar unes conductes que són les que correspondran a una *identitat de pertinença grupal*.

Així, Moscato (1993 : 157) defineix d'aquesta manera la identitat:

Un nucli intrapsíquic, dinàmic, que actua com a principi actiu d'integració funcional en la vida psíquica; constitueix una síntesi progressiva d'orientacions i d'actituds pel que fa a la realitat, de comportaments i de conductes, de sistemes motivacionals i d'estils cognitius. Així, la identitat constitueix un element d'estabilitat i de constància, garanteix la unitat interna de la psique i actua com a principi selector actiu per a l'experiència ulterior, i com a criteri de reconstrucció i reorganització constant de la memòria.

Des d'una perspectiva més social i ètica que psicològica, el filòsof Terricabras (1996 : 161) distingeix de manera contundent entre *identitat* i *identificació*:

La identitat és allò comú i uniformador que —pels motius que sigui: polítics, econòmics, polítics— es vol imposar; la identificació és allò que cadascú necessita per poder viure com a persona —per poder saber qui és— i com a membre d'un grup —per poder saber on és.

En un sentit semblant es manifesta Wiewiorka (1992 : 227) quan diu:

Qualsevol que sigui l'argamassa identitària —història, cultura, religió, etc.—, aquesta subordina l'individu o els subgrups a una unitat de la qual no és —o són— res més que un àtom, li prohibeix l'individualisme, o, més precisament, l'autoritzà a constituir-se en actor al mateix temps que li prohibeix constituir-se en subjecte.

La identificació, en canvi, implica una autoconsciència que no es descobreix buscant unes preteses essències eternes impreses en un mateix, sinó procurant entendre les relacions que es mantenen amb l'entorn pròxim o remot en què un es mou. Terricabras (1996 : 1962) no deixa dubtes sobre això:

Per saber *com* m'identifico com a persona he de saber *amb què* m'identifico [...]. I és que, en el sentit comentat, jo no en tinc, d'identitat. O, si es vol, no tinc cap altra identitat que la que, en cada cas, resulta de la influència i la divergència de les meves identificacions.

En aquesta identificació històrica i circumstanciada coincidirà l'individu amb altres individus en alguns punts d'identificació. D'aquesta forma, sense que sigui indispensable que tots els individus comparteixin una mateixa identitat única i inflexible, sí que poden retrobar-se en alguna de les seves identificacions. Així, una cosa és que a un li atribueixin una identitat, simbolitzada fins i tot per mitjà d'un document nacional, i una altra és que un s'identifiqui a través de tot un ventall de referències col·lectives, variables al llarg de la vida. En paraules de Terricabras (1996 : 165):

Mentre que la visió essencialista estàtica i eterna dóna pas fàcilment als fonamentalismes i les intransigències de tota mena, la identificació [...] obre un espai immens a la llibertat dels subjectes en un marc de referències col·lectives [...] La identitat no ens l'hem de creure, perquè és bàsicament la ideologia del control. La identificació, en canvi, és l'experiència d'un procés de creixement en la participació i la coresponsabilitat.

I unes línies més endavant formula una conclusió agosarada i que tindria una repercussió importantíssima fins i tot en els mateixos fonaments d'una pedagogia intercultural:

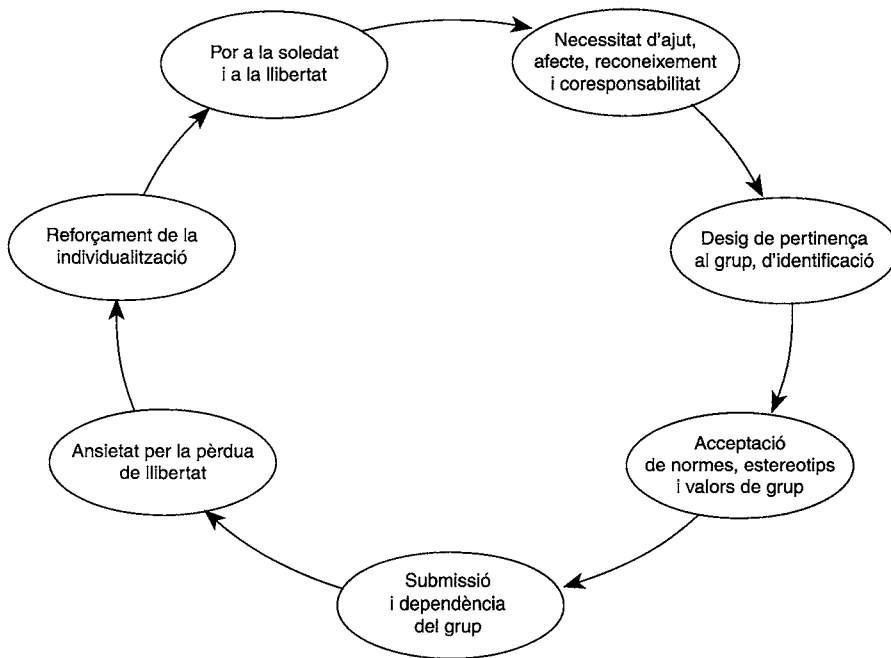
Sembla, doncs, que per fer possible un autèntic diàleg intercultural resulta bàsic l'abandonament dels plantejaments identitaris.

Aquest control social que representa la identitat grupal contrasta amb la declaració de principis sobre la llibertat individual a què ens referíem, i submergeix l'individu en un cercle viciós en què se sent empès entre l'afany d'individuació i la necessitat de protecció del grup; entre l'angúnia davant la possible pèrdua d'individualitat i la por de la solitud. Intentem reflectir aquest cercle viciós entre individuació i gregarisme en un esquema (gràfic 12).

Tot i això, la tasca principal que ha de desenvolupar l'ésser humà en el nostre medi cultural no és altra que evolucionar cap a una autonomia més gran, per consolidar *una personalitat, única, que si bé té sempre com a referència els grups amb què un se sent identificat, qüestioni les identitats imposades per filiació, nacionalitat, etc.*, i s'oposi a tot gregarisme alienador. Els educadors ho sabem bé, encara que a vegades ho oblidem agafant la instrucció com un fi en si mateixa, quan només hauria de ser un mitjà per aconseguir, entre altres, aquest objectiu d'ajudar al desenvolupament únic i irreplicable de cada ésser humà.

Les identifications grupals del subjecte (família extensa, ètnia, cultura, partit polític, nació, escola, club esportiu, etc.) són distintes i simultànies (i algunes, variables amb el pas del temps) i *haurien d'estar sempre al servei d'aquest desenvolupament de l'autonomia personal*, en lloc d'extrafer-la i modelar-la a favor només dels interessos del grup. Però ja sabem per experiència pròpia que això no és sempre així, i que tots els grups tendeixen a reforçar encara més la submissió a les seves normes internes que no pas a estimular i desenvolupar l'autonomia individual, a imposar una identitat que no a facilitar identificacions.

Aquesta tensió dialèctica entre el desenvolupament de la singularitat indivi-



Gràfic 12: *El cercle viciós individuació/gregarisme.*

dual i la submissió a les normes del grup, és un dels temes clàssics que provoca una discussió més viva quan es parla de la finalitat de l'educació.

L'escola, ¿ha de ser primer de tot un sistema de reproducció i homogeneïtzació social poc permeable a les diversitats individuals, o ha d'estimular la conscienciació individual per ser un ferment de canvi social?

La resposta «conciliadora» segons la qual *ha de ser totes dues coses* ens obliga a continuar qüestionant: però quina ha de ser prioritària? ¿Ha de mirar principalment cap al passat per garantir la transmissió d'uns valors heretats o ha de donar més importància a obrir-se cap a un futur encara desconegut, per facilitar l'emergència de nous valors a partir de l'estimulació de la creativitat individual i grupal? ¿Ha d'educar i consolidar una identitat única i col·lectiva o ha d'afavorir les identifications lliures, plurals i múltiples? I quin sentit tenen en una opció i en l'altra les paraules «normalització», «integració», «diversitat», «multiculturalitat»? Continuarem més endavant aquest tema.

El «xoc intercultural»

Els principals conflictes que sorgeixen a causa de la presència de treballadors estrangers procedents de països de l'anomenat «Tercer Món» no són deguts tant a una *diversitat entre les personalitats individuals* d'un ciutadà estranger i d'un d'autòcton —ni tampoc a les manifestacions del xoc intercultural entre les iden-

tificacions dels seus membres— com a uns determinats elements de les respectives cultures que entren en conflicte, mentre que la resta són majoritàriament acceptats sense massa dificultats.

Es provocarà, sens dubte, un conflicte més gran si allò que s'enfronta no són tant les identificacions individuals com les identitats essencialistes, creades, inventades i definides precisament per oposició i per oposar-se i enfrontar-se als altres grups. Segons San Román (1986 : 101), i parlant d'identitat gitana, però creiem que es pot aplicar a qualsevol altra, «se genera por una competencia étnica activa que es la que poco a poco va dando cada vez mayor sentido diferencial a los contenidos culturales».

És evident que l'estructura cultural del poble berber, per exemple, és molt diferent de la del poble català: la llengua, l'educació rebuda, la religió, etc., de dos infants, un nascut a Nador i l'altre a Vic, han desenvolupat dues identitats ètniques distintes. També els valors, l'esquema familiar, els jocs, el folklore..., però, en el fons, *és molt més important allò que els fa semblants que allò que els fa distints*.

Però si s'han configurat aquestes identitats (una o totes dues) de forma estereotipada i etnocèntricament exclouent, del seu contacte es desprendran, molt probablement (i especialment si es tem una agressió a la identitat o una possible pèrdua d'estatus), expressions d'intolerància, xenofòbia i/o racisme, que magnificaran i caricaturitzaran aquells elements culturals que ara es presenten com a incompatibles, en lloc de subratllar i destacar aquells que els fan semblants i que poden permetre la cooperació en comptes de l'exclusió.

Quan dues identitats culturals distintes entren en contacte es produeix el procés, ja esmentat, anomenat *aculturació*; ara en veurem la definició clàssica de Redfield, Linton i Herkovits:

L'aculturació comprèn aquells fenòmens que es produeixen quan grups que tenen cultures diferents entren en contacte directe i continu, amb els subsegüents canvis de la cultura original d'un o de tots dos grups.

Aquests sistemes culturals en contacte tenen un contingut específic, una identitat pròpia, unes maneres de regular internament els conflictes, unes estratègies de transmissió als seus successors, una percepció de l'*altre*, uns ritus i uns mites particulars, etc.

Pel mer fet de ser-ho, l'immigrant es troba en general en una situació de *minoria cultural*, per la qual cosa rebrà més pressions cap a l'aculturació pel grup cultural majoritari que les que la seva cultura pugui exercir a la inversa. I això deixant de banda, de moment, la repercussió importantíssima en aquest procés d'aculturació de la desigualtat d'oportunitats amb què haurà d'enfrontar-se amb els autòctons: necessitats bàsiques, prestacions socials, drets cívics... i, probablement, el rebuig que patirà a causa de la seva diversitat en més d'una ocasió. En paraules de San Román (1986 : 191):

En una historia de oposición entre una etnia mayoritaria con un aparato especializado de poder y otra etnia minoritaria especializada, diseminada y poco potente,

puede surgir una situación de marginación étnica si la mayoría impide la entrada de la minoría en el sistema o, lo que viene a ser lo mismo, si le ofrece menos de lo que puede lograr quedándose marginada.

L'immigrant sotmès al procés d'aculturació, sigui de manera forçada per la necessitat d'adaptar-se a un nou ecosistema i una nova societat, sigui per voluntat pròpia, i quasi sempre per totes dues raons, no viurà sense interferències ni la seva cultura d'origen ni la cultura del grup social en què intenta incorporar-se.

També alguns autòctons, segons la definició d'aculturació (recordem-ho: canvis de la cultura original d'un grup o de *tots dos* grups), poden veure's, almenys en teoria, si no forçats (per la seva situació de membres del grup majoritari, i per tant també del grup cultural dominant, econòmicament, políticament i socialment parlant), sí atrets per algunes de les característiques culturals de l'immigrant, i entrar al seu torn en un procés d'aculturació, especialment si, com diu la definició «*entra en contacte directe i continu*» amb el col·lectiu immigrant.

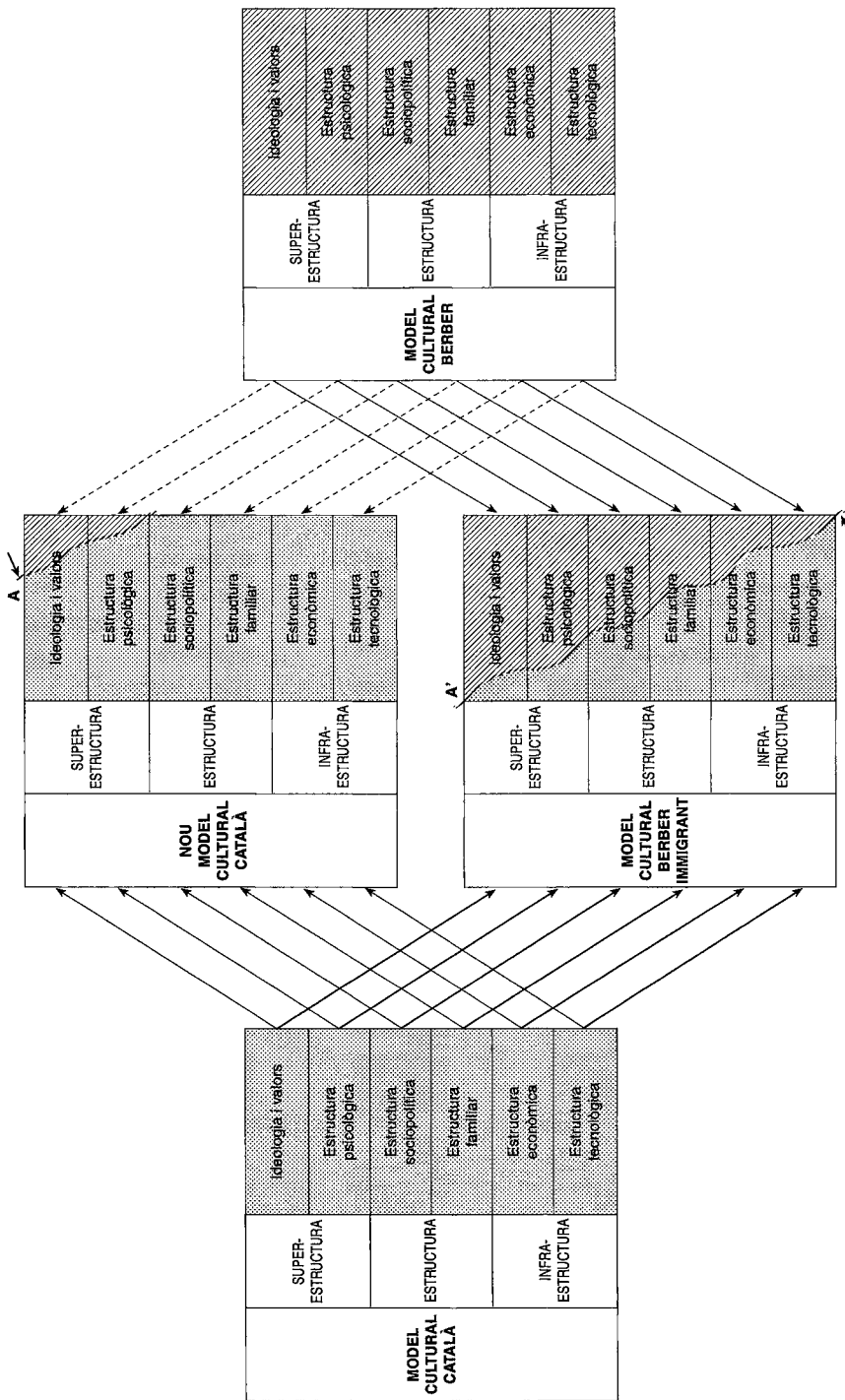
Aquesta disponibilitat per a una *aculturació lliure i recíproca* seria sens dubte un bon principi i una bona actitud bàsica per resoldre el conflicte intercultural. Però no hem de ser ingenus i confondre el desig amb la realitat. La asimetria de poder i les desigualtats de tota mena que presideixen i condicionen la relació entre tots dos grups culturals, l'etnocentrisme respectiu, les identitats ètniques constituïdes sobre el rebuig i la competitivitat... no permeten ni la reciprocitat ni l'intercanvi entre iguals, indispensables per a aquesta aculturació recíproca.

Aquest procés d'aculturació, encara que la cultura dominant sigui la mateixa, la portaran a terme diferentment, amb distintes prioritats i amb ritmes distints, no solament els membres de les diverses ètnies immigrades, sinó també els homes respecte de les dones o els infants. Fins i tot entre els infants la situació és molt diferent, segons que hagin nascut o hagin estat escolaritzats en el país d'origen o en el de destinació. De fet, *cada subjecte realitza aquest procés de forma absolutament personal i única*, d'acord amb el seu projecte migratori, la seva estructura de personalitat, les seves expectatives... i, sobretot, segons diversos especialistes, *dependent també de la qualitat de l'acolliment o del rebuig* que experimenta.

Recordem un altra vegada el que dèiem al capítol anterior: les cultures existeixen en la mesura que hi ha persones concretes que en són portadores, i per tant tots els models culturals són vius, en contínua evolució. Tots ens trobem en un procés constant d'aculturació, malgrat que no es pot comparar el que realitza un membre del grup majoritari amb el que realitza el d'un grup minoritari, sempre que aquest darrer no visqui en una situació de «clausura intragrupal» (com pot passar en els primers mesos del reagrupament familiar d'algunes dones africanes o, de forma més permanent, amb els membres d'algunes minories en determinades situacions d'aïllament, com per exemple alguns immigrants xinesos).

En la realització d'aquest procés d'aculturació, la impossibilitat que té l'immigrant de viure completament immers en un sol dels dos models culturals en contacte, l'obliga a anar estructurant un «nou model» cultural, ja que incorpora elements nous pertanyents a la cultura dominant.

En un ambient hostil, vivint amb una qualitat de vida en moltes ocasions in-



Gràfic 13: Simplificació esquemàtica d'un hipotètic «xoc intercultural» català-berber.

ferior a la que tenia en el seu país d'origen, amb tot el sofriment que comporta sempre el *repte migratori*, en el sentit de superar el desarrelament i la pèrdua de relacions familiars, i també la privació del sentiment de protecció i seguretat que implica no estar immers en la cultura pròpia, aquest nou model cultural té grans possibilitats de presentar contradiccions internes i distorsions. Recordem la repercussió que té en tot el sistema cultural qualsevol interferència en un dels seus àmbits. Tot això a vegades no facilita la consecució d'una personalitat i unes relacions socials —una percepció d'un mateix i de l'altre— positives i ben estructurades. Ans al contrari.

L'immigrant i els seus familiars, sobretot els infants, se sentiran *escindits entre tots dos models culturals*. D'una banda, hauran d'estalviar, segons el seu model cultural d'origen, per enviar recursos als familiars que van quedar-se allà. De l'altra, el consumisme del país de destinació els incitarà més i més al malgastament, i això al seu torn afectarà el seu sistema de valors, la seva relació social... De més a més, se'ls fa indispensable mantenir determinats senyals d'identitat cultural (llengua, religió, costums...), mentre que al mateix temps se senten obligats a abandonar-la per poder subsistir, i constaten com, indefectiblement (i pel que fa als fills, de manera més profunda i radical), van perdent aquests continguts ètnics lentament.

Distingir, com fa San Román (1984) entre *contingut ètnic* i *identitat ètnica* és molt important, ja que permet comprendre com és possible mantenir la identitat, encara que disminueixi molt el contingut ètnic. Així, una modificació del contingut cultural no necessàriament disminuirà la identitat ètnica, sinó que pot passar el contrari: que aquesta es refermi. En canvi, segons diversos antropòlegs, si es produeix el *passing*, és a dir, una aculturació tan accentuada que es produeix el pas d'un grup ètnic a un altre, es pot arribar a perdre en tal mesura la identitat ètnica inicial, que l'immigrant l'oculta fins a fer un esforç per oblidar el seu origen.

El llarg procés de construcció d'aquest nou model cultural, amb avanços i retrocessos, amb guanys i pèrdues, amb manlleus i resistències, pot ser dolorós i tenir conseqüències tràgiques en alguns casos. Al cap d'un cert temps, si l'immigrant torna a casa seva, s'hi pot sentir com un estranger. El desarrelament és aleshores molt més difícil de suportar, ja que l'individu haurà esdevingut *estranger a tot arreu*. Aquest «sentir-se estranger a casa seva» pot manifestar-se de moltes maneres. Recordem ara el dramatisme amb què va viure una família de gambians el viatge de vacances al seu país, quan tots els seus membres van caure malalts perquè amb el temps havien perdut la immunitat natural contra les infeccions pròpies de l'ecosistema tropical d'origen. Aquella malaltia sempre havia estat la *malaltia dels estrangers!*

Moreno Torregrosa i El Gheryb (1994 : 116) posen aquestes paraules en boca de Jalil:

El mayor miedo que podemos tener es emigrar del alma de uno mismo. Si estás aquí tienes que acostumbrarte a esta vida. Pero aunque te acostumbras, te verán siempre como extranjero [...] Y si te integras tienes miedo de ti mismo, porque pierdes las costumbres, las tradiciones de tu país, tus señas de identidad. Hay una lucha interna

muy fuerte. No sabes qué hacer: si te quedas allá mentalmente o decides pasarte a la otra orilla. Vas dando zig-zag como las serpientes. Nunca eres de aquí ni de allá.

Intentem representar en un esquema (gràfic 13, p. 86) aquest xoc intercultural de què parlàvem. Partim d'una hipotètica situació de xoc intercultural entre un català i un immigrant berber. Els rectangles centrals representen els nous models culturals que es generen a partir de l'esmentat xoc, sotmesos a un reajust i una evolució permanents, d'acord amb el progrés de l'aculturació recíproca.

La intensitat amb què s'han dibuixat les fletxes vol representar la distinta intensitat de la pressió cultural que exerceix un model o l'altre, molt més gran, naturalment, en el cas de la cultura majoritària i dominant sobre la minoritària.

Les línies de punts *A* i *A'* representen les *zones de conflicte, de negociació intercultural*, i separen els elements de les estructures culturals intercanviats o modificats en el procés d'aculturació, dels que es mantenen resistents al canvi, que distingim amb un ombrejat diferent. Aquestes *zones de conflicte i de negociació* són molt inestables i sofreixen avançaments i retrocessos freqüents.

En el nostre exemple, el nou model cultural català està molt poc transformat respecte de l'inicial, per la raó ja exposada que el subjecte pertany a la cultura «oficial» i dominant. Només la superestructura d'aquest català ha resultat lleument afectada, ja que en aquest cas (insistim que es tracta d'un exemple, potser massa simplista i excessivament forçat) s'ha interessat especialment pels valors socials i folklòrics de la cultura berber que l'han impressionat positivament (hospitalitat, respecte als ancians, música...). Es mantenen sense aculturació els aspectes infraestructurals, ja que les tècniques, les eines i fins i tot la gastronomia berber resulten poc «atractives».

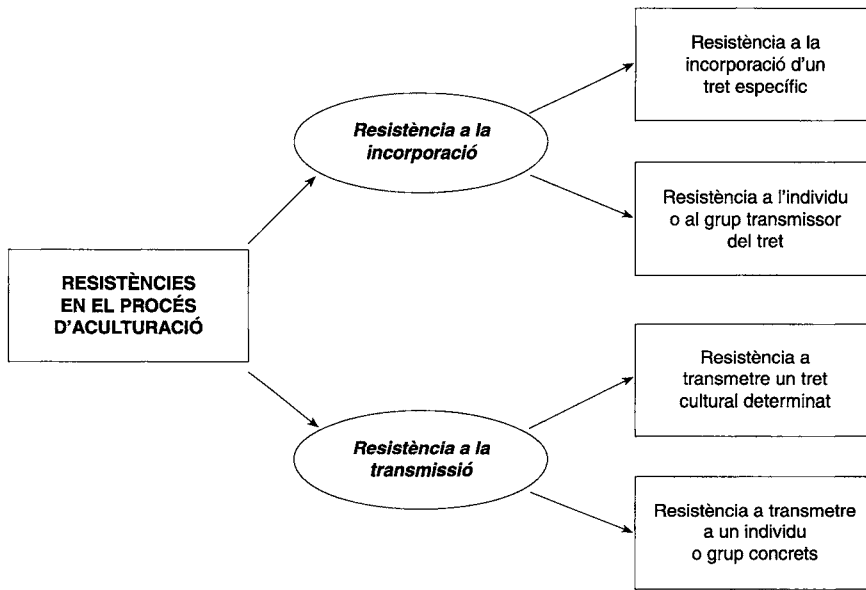
El nou model berber immigrant, per raons òbvies d'adaptació a un altre medi i a un altre grup social, s'ha sotmès molt més al procés d'aculturació. En el nostre exemple, la línia que marca el conflicte, el procés de negociació, ha «retrocedit» molt més en els aspectes de la infraestructura per raons de subsistència (canvi del tipus de feina i de relació laboral) que en la superestructura, per mitjà de la qual (religió, valors morals, ètics i estètics, estructura psicoafectiva...) intenta poder mantenir i reforçar la seva identitat ètnica d'origen.

Recordem, però, una vegada més, les interaccions que provoca en tota l'estructura cultural qualsevol modificació.

L'infant immigrant: conflictes en la construcció de la seva identitat ètnica

Amb el que hem dit fins ara, podem imaginar la crítica situació del fill d'un immigrant, especialment si és extracomunitari, la qual cosa farà que la «distància cultural» sigui molt més gran.

Empès, esquinçat a vegades, entre el procés d'endoculturació (adquisició de la cultura pròpia) a què el sotmet la seva família i la forta pressió aculturadora del seu entorn, però especialment de l'escola, institució bàsica de transmissió cultural en la nostra societat, l'infant immigrant pot presentar trastorns importants en



Gràfic 14: Resistències a l'aculturació segons Devereux.

l'estructura de la personalitat si no prestem una atenció específica a la seva situació familiar i individual, i al seu procés de construcció de la identitat.

Tornem a repetir, i no ens cansarem de fer-ho, que els problemes i les dificultats que planteja el procés d'aculturació estan molt condicionats per diversos factors, però que un dels més importants és sens dubte la qualitat de l'acolliment del grup social autòcton que està més en contacte amb la família immigrant.

Les dificultats sofertes en el procés d'aculturació es poden deure, segons Devereux (1975 : 206), tant a una resistència a incorporar nous trets culturals per part de l'immigrant, com als membres de la comunitat majoritària que es resisteixin a transmetre'ls (gràfic 14).

Passa molt sovint que el grup cultural dominant no té cap interès que es produeixi el procés d'aculturació del grup minoritari. Solament l'interessa o bé la *deculturació* (pèrdua d'identitat cultural, que pot dur fins a l'etnocidi), per procedir a la seva assimilació, o bé *que es mantingui ben evident la seva diversitat*, per poder continuar legitimant la injusta desigualtat social per mitjà d'ideologies racistes que defensen que en la seva diversitat hi ha la causa de les desigualtats.

En canvi, en altres ocasions també passa que és l'immigrant qui s'installa en el seu paper de víctima (igual com a vegades hi ha malalts que s'installen en la seva malaltia per continuar gaudint d'una certa commiseració i d'atencions), i es resisteixen a qualsevol incorporació; aleshores atribueixen al racisme de *tots* els membres de la societat on s'ha establert la causa de *tots* els seus mals.

Però no hem de caure en l'extrem contrari de veure en el procés d'aculturació l'única sortida per al conflicte intercultural i, per tant, de fer una pressió desmesurada perquè s'acceleri. Cal que tornem a insistir en el fet que aquest procés s'ha de realitzar lliurement, sense pressions i amb la velocitat i l'amplitud que

decideixi el subjecte mateix. La nostra feina consistirà a facilitar recursos i eines, a eliminar obstacles, a ajudar però mai a dirigir o decidir la velocitat del procés, a imposar ritmes o prioritats.

És molt important, pel que fa a l'aculturació dels immigrants i les seves famílies, no oblidar que de l'aculturació no es desprèn necessàriament i automàticament la inserció social. Com diu San Román (1984 : 127):

La aculturación no permite un paso atrás. Si las relaciones fracasan, el resultado no es un gitano reafirmado en su cultura, sino la anomia en cuanto a normas y valores en el plano de las ideas y aculturación en el de las expectativas, formas de hacer y deseos frustrados.

Ja hem indicat que el paper de l'escola en el tractament de les cultures d'origen en una pedagogia intercultural presenta problemes molt difícils de resoldre, avui per avui, a causa de la feblesa dels marcs teòrics i de les escasses experiències ben realitzades i avaluades. Camilleri (1992 : 46) ens avisa de les dificultats de trobar respostes fins i tot recurrent a altres disciplines:

Les respostes de l'antropologia cultural es poden manifestar parcials o fins i tot inexistents. Però com a mínim haurà cridat l'atenció sobre aquests punts i haurà aportat nous elements a la conscienciació de l'educador; s'ha de reconèixer que aquest no ha d'esperar trobar-ho tot solucionat per les altres disciplines.

En el darrer capítol exposarem les actituds més favorables en els professionals de l'educació, a criteri nostre, per intentar resoldre aquests problemes quotidians. Considerem aquestes actituds molt més importants que possibles receptes concretes per a casos concrets.

No cal dir que el tema és força complex, com posen de manifest aquestes dues citacions, tan contundents i d'alguna manera contradictòries:

Sólo se puede conseguir un tratamiento escolar adecuado de la inmigración desde los principios del individualismo universalista que son, desde hace un tiempo, el principio fundamental de nuestras democracias (Carabaña [1993 : 69]).

Ho afirmo amb força i contundència: els nens dels soninkes, dels bambares, dels fuls, dels dioles, dels ewundus, dels dwales i de tants altres... pertanyen als seus avantpassats; fer-los un rentat de cervell per convertir-los en uns blancs republicans, racionalistes i ateus és, senzillament, un acte de guerra. (Nathan [1993 : 17]).

Ni del radicalisme absolut en l'aplicació de les teories del «bon salvatge», ni del relativisme cultural, ni de l'etnocentrisme cec d'un pretès *individualisme universalista*, naixeran les solucions dels conflictes pedagògics que tenim plantejats. Hem d'estar amatents tant als riscos de l'etnocidi i l'assimilació cultural denunciats per Nathan* en la darrera citació, com als excessos en sentit contrari, prete-

* Aquest autor afirma que els fills dels immigrants són els genissers contemporanis. Quan els turcs guerrejaven contra els cristians acostumaven a agafar presoners els nens dels pobles cristians

sament progressistes i «ecologistes» d'impedir, fins i tot, els processos d'aculturació *desitjats per l'individu*, partint d'una obligació de mantenir la *puresa de la diversitat* a qualsevol preu.

I les solucions no vindran de cap manera del paternalisme o de l'«assistencialisme». El tracte, sens dubte ben intencionat, que en algunes ocasions reben els fills d'immigrants a les nostres escoles, amb l'excel·lent propòsit de prevenir el fantasma del racisme, com si fossin greus discapacitats als quals «tothom ha d'ajudar» i prestar una especial atenció sobreprotectora, respon quasi sempre i de manera inconscient a aquelles resistències a la transmissió. Ho hem vist una vegada darrere l'altra en propostes educatives que pretenen mostrar als mestres *com s'han de fer les coses*. D'una manera molt més subtil es continua recordant als infants de les cultures minoritàries que *són diferents, i que és per aquesta diferència que pateixen un tracte desigual*.

Caldria iniciar una reflexió seriosa per esbrinar fins a quin punt determinats col·lectius s'estan «passant de rosca» en la reivindicació del dret a la diversitat. Una reacció compulsiva enfront de la por i el perill real que presenta l'assimilacionisme, pot fer-nos caure en l'altre extrem. Ens sap greu de no veure, en els treballs que les escoles han fet amb motiu de la campanya «Som iguals, som diferents», cap o molt poques activitats pedagògiques adreçades a subratllar la primera part («som iguals») d'aquest equívoc i poc afortunat lema. Si la diversitat humana és òbvia i evident, no passa el mateix amb la igualtat de drets, que no pot constatar-se «experimentalment» ja que és una convicció. Només per aquest motiu —el fet de ser menys «evident»— l'educació per a la igualtat humana ja hauria de merèixer més atenció a les escoles que l'educació per al reconeixement de la riquesa que comporta la diversitat.

San Román (1996 : 133) amb contundència i un punt d'ironia ens ho recorda sense equívocs:

El problema no es cómo lograr la heterogeneidad, que está ya bien lograda. El problema es cómo potenciar un sistema integrador, acogedor, en el que todos quepamos y en el que podamos llegar a acuerdos respecto a algunas cuestiones de incompatibilidad, a algunos conflictos.

Les atencions personals que rep un infant immigrant a l'escola, tant les del mestre com les que aquest indueix en la resta d'alumnes, han de tenir en compte la diferència ètnica en la mesura que s'han de personalitzar tant com es pugui les intervencions educatives, *però de cap manera s'han de dispensar sistemàticament al grup d'infants immigrants només pel fet de ser membres d'un grup ètnic minoritari*. Fins i tot un problema o una activitat d'interès per a tot el col·lectiu d'alumnes immigrants (llengua materna, menús especials, festes del país d'ori-

que atacaven. Aquests infants, convertits a l'Islam i perfectament entrenats militarment —diu Nathan— eren la primera línia de combat dels exèrcits turcs; els geníssers es veien obligats així a lluitar contra els seus propis pares i familiars. Els infants dels immigrants serien doncs, segons aquest autor, una mena de «quinta columna» que lluitaria a l'interior dels col·lectius d'immigrants a favor dels interessos assimilacionistes i etnocides de la cultura majoritària.

gen...), ha de ser una activitat oberta a tots els alumnes, en la mesura que sigui possible.

A parer nostre, s'ha de justificar sempre una atenció educativa especial per les dificultats personals de l'infant (en aprenentatge, en comportament...), *però mai pel sol fet que pertanyi a una minoria ètnica*, que, insistim-hi, s'ha de tenir en compte tan sols com una dada més de la personalitat de l'alumne. San Román (1992 : 185) ho diu així:

[...] el papel social y cultural de una escuela pluricultural [...] supondría, como primer paso, evitar en lo posible los «servicios étnicos».

Aquesta distinció entre la personalitat, les aptituds, el rendiment de l'alumne i la seva identitat ètnica és molt necessària. La diversitat ètnica no justificaria per si mateixa, en cap cas, que els alumnes autòctons ajudessin els immigrants, per exemple, a classe de matemàtiques. Els alumnes més avançats (siguin del grup ètnic que sigui) poden, si aquest mètode sembla bé al mestre, ajudar els menys avançats (siguin també del grup ètnic que sigui).

D'altra banda, insistir reiteradament i quasi exclusivament en els aspectes més «folklòrics» que ens ofereix la diversitat ètnica del grup minoritari equival novament a subratllar-ne la diversitat, i la forma com ho fem pot tenir efectes contraris als que pretenem, pot reforçar tòpics i prejudicis, i, doncs, dificultar el veritable coneixement mutu i la reciprocitat en l'acceptació. Més endavant insistirem en aquests temes i hi aprofundirem.

Si un dels grups culturals es preocupa zelosament per la seva identitat ètnica amb un acusat etnocentrisme, aquesta preocupació es palesa condicionant la resistència a la transmissió, encara que a vegades això sigui involuntari. Aquest «orgull cultural» pot obstaculitzar el procés d'aculturació recíproca, la inserció sociocultural del grup minoritari i, en definitiva, el mestissatge.

Hi ha vegades que aquesta aculturació es realitza només pel que fa als continguts culturals mínims per aconseguir la indispensable supervivència, i així queda enfortida la identitat ètnica que, com dèiem abans, no depèn de la quantitat de contingut ètnic. Aquest sol ser el cas de la primera generació d'emigrants adults, en els quals es pot produir una aculturació lleugera, la indispensable per a la seva «adaptació funcional».

També es pot produir una perillosa *aculturació antagonista*, dissociativa o reactiva, per la qual, davant de la insuportable pressió assimiladora del grup dominant, s'exageren alguns trets distintius i se subratllen les diferències, de forma a vegades compulsiva. Aquesta aculturació dissociativa, segons Devereux (1975 : 229-230) es pot manifestar per mitjà de tres processos específics:

1. La *regressió*: tornar a models de conducta anteriors a la presa de contacte intercultural. Reforçament d'un passat ètnic, mític i «superior».
2. La *diferenciació*: implica, com ja hem dit, la creació de formes de comportament diferenciades de les de l'altre grup. Hi ha immigrants que fins i tot mantenen costums que ja s'han perdut al país d'origen (gastronomia, cançons, etc.).

3. La *negació*: implica la creació o reforçament de costums oposats, i en conflicte amb els de l'altre grup, que són a vegades reactius i fins i tot agressius.

També Bastenier (1993 : 189-190) opina en aquest sentit:

A l'estigmatització ètnica respon l'autoafirmació ètnica. Aquesta és perceptible en el seu origen, per exemple, en certes reivindicacions dels immigrants arabomusulmans d'espais públics europeus (mesquites, hijab), o més encara en certes manifestacions violentes de joves immigrants en contextos urbans anglesos, francesos o belgues. Pel que fa a aquesta violència juvenil s'ha parlat d'una «cultura de la intifada», que és precisament una interpretació ètnica. Per reconvertir l'estigma, s'afirma la dignitat d'una pertinença comunitària, no assolida però reivindicada.

[...]

Mentre la fracció tercermundista de la immigració estigui condemnada a no ser res més que l'estrat més exclòs dels beneficis de la societat industrial i de la mobilitat que promet, estarà inclinada a fer de la construcció de la seva etnicitat l'instrument de la seva rehabilitació moral, alhora que la seva arma de combat per a un món distint.

Aquesta identitat ètnica reactiva pot arribar a «sacralitzar-se» quan s'articula entorn d'ideologies religioses o polítiques i s'imposa dogmàticament als seus membres per augmentar la cohesió del grup i guanyar així força davant dels enemics imaginaris o reals. Recordem la diferència que Terricabras establí entre identitat i identificació. Aquests perillosos fonamentalismes —no són res més— en cap cas no són patrimoni d'un grup cultural concret. Hi ha fonamentalistes entre els cristians de la mateixa manera que n'hi ha entre els musulmans o els jueus. N'hi pot haver —i n'hi ha— entre els membres de la cultura majoritària del nostre país, com n'hi pot haver —n'hi haurà si no millorem la qualitat de l'acolliment— entre els immigrants.

La identificació ètnica d'uns i altres hauria de ser sempre una eina perquè l'individu es pogués realitzar més lliurement. Però mai una eina perquè el grup controli i minvi la llibertat personal i la responsabilitat de l'individu. I tornem a recordar, com deia San Román, que una aculturació que no vagi acompanyada d'una inserció social, laboral i ciutadana, d'un reconeixement de la persona en la seva qualitat de ciutadà com els altres, pot tenir altres repercussions, com ara l'anomia.

Identitat ètnica, marginació social i educació

Què entenem per integració?

Sense cap mena de dubte, si haguéssim de triar una paraula capaç de sintetitzar els objectius últims de qualsevol intervenció pedagògica i social amb els immigrants extracomunitaris i les seves famílies, em penso que aviat ens posaríem d'acord: *integració*. Tanmateix, temo que, paradoxalment, es tracta d'una de les paraules en què més difícil seria coincidir quant al significat, com demostra l'abundant literatura que s'ha produït i es produeix sobre el tema.

Integració se'ns presenta com una paraula camaleònica, capaç d'adaptar-se a tots els discursos, capaç de suportar a dins seu significacions contradictòries, utilitzada i manipulada fins al fons per tothom: immigrants, educadors, treballadors socials, polítics, etc., incapaç, per aquesta raó, de tenir un significat concret i precís. I això és cert fins a tal punt que s'utilitza com a legitimació darrere d'actituds i de polítiques d'intervenció social diametralment oposades, tant en els plantejaments com en les metodologies i els resultats. Quan ens parlen d'integració, les preguntes són obligades: a quina mena d'integració es refereixen?, integrar-se per a què?, en quines condicions?, amb quins resultats?, desitjada per qui?, etc.

Tanmateix, i tot i la seva indefinició, continua sent un concepte emblemàtic i un objecte de desig, sobre el qual som molt més capaços de dir i definir *allò que no és* que allò que realment significa.

Si bé al nostre país se sol contraposar la paraula *integració* a *assimilació*, el cas cert és que en els textos psicosocials francòfons hem vist que aquestes paraules apareixen com a sinònims. Entre nosaltres el terme *assimilació* té uns contorns molt més precisos que el d'*integració*. Si un grup majoritari n'absorbeix un de minoritari de manera que aquest darrer es confongui amb el primer, i perd la seva identitat específica, la llengua, els hàbits alimentaris i de vestir, els valors bàsics i distintius, fins i tot la religió... i porta el seu procés d'aculturació fins al màxim, no solem dir que s'ha produït una integració, o almenys no ho hauríem de dir. Quan una identitat ètnica es menja l'altra, la devora, la fagocita, hem d'usar també un terme més propi de les funcions digestives: *l'assimila*.

L'assimilació ha estat l'estratègia predominant a França per tractar la diversitat ètnica o cultural, tant amb les minories i les nacionalitats internes com en el cas dels immigrants estrangers. La seva legitimació es basa en un cant tan exacerbant als principis *liberté, égalité, fraternité* que ha provocat fortes reivindicacions per part de determinats segments de la intel·lectualitat i de les minories del *dret a la diferència*. Una diferència que aquests sectors no veuen de cap manera incompatible amb una autèntica integració positiva, ans al contrari, la veuen com una riquesa que s'ha d'afavorir.

Paradoxalment, l'extrema dreta europea se serveix precisament d'aquesta diferència cultural a tall d'argumentació a favor de la impossibilitat d'acceptar aquestes minories culturals en el si de la societat, amb plenitud de drets. Ja hem vist al capítol anterior que el racisme actual ja no és un racisme basat únicament —ni tan sols principalment— en la diversitat biològica, sinó més aviat en una pretesa *incompatibilitat cultural*, que faria impossible la convivència multicultural i legitimaria les desigualtats socials. Es tracta, com sabem, del racisme anomenat *diferencialista*.

Per tot això cal fer una reflexió: quin ha de ser el paper de l'aculturació en el procés d'integració dels immigrants extracomunitaris?; fins a quin punt ha d'arribar el seu procés d'adquisició de nous patrons culturals —i de pèrdua dels propis— perquè puguem parlar d'integració? San Román (1992 : 187) ens diu:

Integración y aculturación son vías relacionadas pero diferentes y la escuela tiene un papel aculturativo que sólo tiene sentido si existen, además, elementos de aceptación y de participación social de la minoría, elementos positivos de integración.

L'immigrant ve per *afirmar-se* com a persona, no per anorrear-se. Però si hem dit que de cap manera la integració no ha de representar una assimilació, tampoc no ha de ser una absorció. En aquest procés d'aculturació, a vegades, les manifestacions dels continguts identitaris propis es mantenen només i exclusivament en l'àmbit familiar, i l'aculturació tan sols es manifesta quant a les relacions socials. És allò que deia Abou (1980 : 76-100), les anomenades *relacions secundàries, de negocis*, i que podríem anomenar més pròpiament *procés d'adaptació*: potser forma part del procés d'integració, però no ho hem de veure tampoc com una veritable integració en el sentit que nosaltres donaríem a la paraula. A més, els fills d'aquests immigrants no podran mantenir intactes *la manera de pensar i de sentir heretades* de la cultura dels seus pares. El procés d'aculturació tan fort a què es veuran sotmesos, principalment a través de l'escola, xocarà violentament amb els valors familiars.

Per tant, no hem de plantejar de cap manera l'objectiu de la integració només com l'exigència o la facilitació d'un «esforç d'adaptació» dels nouvinguts al nostre model de societat. Des d'algunes instàncies polítiques i socials, però, sembla que sigui aquest el model d'integració que es postula. Un model que, sigui dit amb tota claredat, respon al desig d'obtenir la submissió i la docilitat dels immigrants a les nostres normes i els nostres costums, pel que fa a la vida pública, i acceptant si de cas, i sempre com a mal menor inevitable, que puguin mantenir *els seus costums* tan sols en els àmbits privats; i en un excés de generositat se'ls pot reconèixer la *necessitat de respectar*, sempre i només en aquests àmbits privats, la seva cultura. I res més.

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

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

Coincidim amb la citació anterior però matisant-la una mica. Quan diu que la integració és una *recerca d'emancipació social i una voluntat de participació conflictiva, efectiva i innovadora*, no creiem que això pugui anomenar-se pròpiament integració, sinó que aquesta recerca i aquesta voluntat són tan sols el *punt de partida*, i a més *solament des del punt de vista del col·lectiu immigrat*. Però perquè realment es produeixi un procés d'integració també cal, a parer nostre, un punt de partida similar pel que fa a la *voluntat de participació conflictiva, efectiva i innovadora per part del grup cultural majoritari*.

Massa sovint veiem que es fa servir el terme *integració* com si fos una tasca que ha de portar a terme només un dels dos (o més) grups ètnics en conflicte. Ja hem parlat de la necessitat de reciprocitat en el procés d'aculturació. Però no solament es limita a això la responsabilitat del grup culturalment majoritari. No depèn solament de la voluntat del grup minoritari ni de l'esforç o la constància de les seves accions, que es produeixi la integració. Tampoc no depèn únicament de la «permissivitat» del grup majoritari ni dels esforços positius d'acosta-

Facilitar el manteniment
de la identitat cultural d'origen?

		SÍ	NO
Ofertir i transmetre la cultura de la societat receptora?	SÍ	integració	assimilació
	NO	segregació <i>apartheid, guetització,</i> racisme de diferenciació	etnocidi marginalització, racisme d'inferiorització

Gràfic 15: *Els condicionants culturals de la integració.*

ment que faci per integrar el collectiu immigrant, encara que aquesta sigui una condició sine qua non.

Sense cap mena de dubte, és molt més gran la *responsabilitat del grup cultural majoritari* que la del grup minoritari, en la consecució o si més no en l'«engegada» d'aquest procés d'integració. Té més responsabilitat no solament perquè és aclaparadorament majoritari, cosa que ja seria una raó suficient, sinó, i principalment, perquè *posseeix el poder i els recursos* necessaris per iniciar el procés i crear les condicions favorables perquè es produeixi.

Ja hem dit que no s'ha de confondre integració amb submissió. Sovint es pensa que els centrafricans *s'integren més fàcilment* que els marroquins, perquè plantegen menys conflictes. La integració no és tampoc un antònim de conflicte. Més aviat al contrari, com ja insinuava la definició dels germans Manço. La presència de conflicte pot ser precisament l'indicador d'un esforç cap a una integració correcta, la recerca d'un temps i un espai de negociació intercultural. La integració, per tant, no representa absència de conflictes, sinó que quasi sempre *exigeix* el conflicte, al llarg del seu procés, i per tant qualsevol estratègia facilitadora de la integració ha de tenir-lo en compte i ha de saber-lo tractar.

Nosaltres creiem que la integració de dos grups ètnics distints que conviuen junts és un procés que lentament es va realitzant, a partir d'una voluntat activa i inequívoca per les dues parts, de resoldre democràticament i conjuntament els inevitables conflictes que el xoc intercultural, però sobretot la desigualtat social i política, provoquen. L'evitació d'aquests conflictes, l'exigència o l'adaptació d'estratègies de submissió, o el domini permanent d'un grup sobre l'altre, no facilitaran la integració. Les societats i els models culturals, com ja hem dit, o són dinàmics o són morts. Per tant, l'objectiu bàsic de qualsevol proposta d'intervenció educativa o social enfront de l'exclusió ha de ser acceptar el repte de construir *junts* la nostra societat del demà. En la tasca que exigeix aquest repte, totes les «diversitats», de qualsevol tipus, han de tenir veu i vot si pretenem realment enriquir-nos mútuament i respectar els més elementals drets de la persona. La

ACTITUDS DEL GRUP MAJORITARI		
A favor d'una igualtat real d'oportunitats i de drets?	Respecte i afavoriment de la diversitat cultural i ètnica?	Conseqüències més probables
SÍ	SÍ	Respecte a l'endoculturació i facilitació de recursos per a l'aculturació lliure. Conciutadania. <i>Integració sociopolítica intercultural.</i>
SÍ	NO	Deculturació, aculturació forçada, absorció cultural. <i>Integració social problemàtica, amb assimilació (o «fonamentalització») cultural.</i>
NO	SÍ	Endoculturació independent amb privació de contacte intercultural. Aïllament i exclusió. <i>Exclusió social i segregació cultural. Racisme diferencialista.</i>
NO	NO	Deculturació. Genocidi i etnocidi en cas extrem. Exclusió o expulsió del col·lectiu minoritari. <i>Marginació i exclusió social i cultural. Racisme d'inferiorització.</i>

Gràfic 16: Actituds dels grup majoritari i integració de les minories.

integració de dos grups ètnics no s'ha de veure, doncs, com un regal, ni com un favor que l'un li fa a l'altre. I tampoc com el fruit de l'admiració, la submissió o el proteccionisme.

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

En aquest sentit, estariem d'acord amb Bastenier (1993 : 187):

La paraula *integració*, des del punt de vista sociològic, pot expressar perfectament el nou equilibri social cap al qual tendeix la transformació de les relacions socials in-duïda per la immigració.

De la mateixa manera que la meua llibertat no comença allà on acaba la de l'altre sinó que, precisament, comença on i quan comença la de l'altre, també la integració és una tasca que ens implica a tots. No n'hi ha uns que tenen la feina i la responsabilitat d'«integrar» i uns altres que «han de ser integrats». Perquè el

nostre benestar només hauria de començar quan hi hagués un mínim de benestar per a tothom.

Atesa aquesta responsabilitat més gran (però no exclusiva, ho tornem a dir) del grup cultural dominant, fem un exercici teòric de classificació terminològica, inspirat en un esquema de Berry, a partir de dues actituds concretes del grup majoritari, prescindint —és un exercici— de la possible actuació del grup minoritari i només des del punt de vista de la «integració cultural» (gràfic 15, p. 96).

Incloent en els aspectes culturals l'actitud sociopolítica del grup majoritari, podríem fer un altre esquema complementari de l'anterior (gràfic 16, p. 97).

Però *si el grup majoritari no vol compartir el poder, la integració que postulem és impossible*. Per això s'han de tenir en compte uns condicionaments polítics i socials perquè es produeixi aquesta integració.

En aquest sentit, el primer pas per facilitar la integració seria la supressió de l'actual discriminació política, que considera els autòctons ciutadans i els immigrants, si no esclaus, almenys metecs.

Mentre persisteixin la inseguretat i la precarietat que caracteritzen l'actual estatus de l'immigrant extracomunitari, mentre no se li reconeixin els drets cívics i polítics fonamentals (dret de vot a escala local, per exemple), i no adquireixi plenament els drets de ciutadania, pretendre'n la integració és un sarcasme o, com ja hem repetit, una confusió intencionada entre integració i submissió.

En aquest cas, és evident que es reforça una dualització social: uns ciutadans amb plenitud de drets, per una banda, i uns metecs o «esclaus» només amb deures, un dels quals, si no el primer, és integrar-se.

Però integrar-se a què? Que s'integrin en la legió dels marginats. En aquest cas, integrar-se com a sinònim de formar part numèrica, diluir-se, incorporar-se.

La diversitat ètnica a les escoles

Ja hem vist al primer capítol que Espanya és un país «jove» pel que fa a experiència d'acolliment d'immigrants procedents d'altres cultures. El record dels vuit segles en què, en la major part de la península, van conviure tres cultures, tres religions i tres cosmovisions distintes, excepte per als estudiosos de la història, és un record si no distorsionat per la manipulació etnocèntrica, almenys molt borrós i poc precís.

Ara bé, tenim una llarga experiència pel que fa a diversitat ètnica a les nostres escoles: la presència, sovint conflictiva, d'infants gitanos als nostres centres. Aquest treball ha deixat de banda quasi sistemàticament qualsevol referència concreta a aquesta ètnia, si bé creiem que moltes de les reflexions que hem fet es podrien aplicar a aquest conflicte interètnic concret, com ja dèiem al pròleg.

Els nostres veïns europeus tenen, en canvi, una important experiència en el tractament escolar de la diversitat cultural que presenten els fills i els descendents dels immigrants. Si ens acostem a vista d'ocell a la manera com ho han fet en els darrers cinquanta anys, podem aprendre molt d'allò *que no hem de fer*, i podem agafar idees per on començar a caminar amb menys possibilitats de fracàs.

Hi ha molts intents de classificació dels models d'escola que han mirat de donar respostes coherents als interrogants que planteja la realitat pluricultural. Encara que, per ser més exactes, hauríem de dir que la principal preocupació de les escoles davant del fet pluricultural no era altra que *buscar solucions al reiterat fracàs escolar dels alumnes pertanyents a les minories*. La preocupació pel fet que *cada cultura té una dignitat i un valor que han de ser respectats i conservats** no creiem que es pugui dir seriosament que hagi estat el motor d'aquests canvis en les estratègies educatives. Vegem alguns d'aquests intents de classificació, concretament els que proposen Verne, Lynch, San Román i Tovías (quadre 11, p. 101), no tant pel seu interès taxonòmic com per l'anàlisi ideològica implícita que contenen sobre l'evolució de les posicions dels sistemes educatius europeus davant del fet multicultural.

Els sistemes educatius europeus davant del fet multicultural. Evolució

Verne, citat per Jordán (1992 : 105-106) assenyala les fases evolutives següents:

1. La *fase prehistòrica*: l'escolarització es fa en la llengua i la cultura de la majoria. Les minories han de resoldre privadament les seves necessitats culturals.
2. La *fase compensatòria*: especialment lingüística. L'objectiu és atendre els handicaps que provoquen el fracàs escolar dels alumnes de cultura minoritària.
3. La *fase d'aprenentatge en les llengües d'origen*, en les llengües minoritàries, però encara dins d'una política assimilacionista i només com a estratègia pedagògica per reduir el fracàs escolar.
4. La *fase d'ensenyament de les cultures d'origen* en nom del respecte al dret a la diferència.
5. La *fase d'educació intercultural* en sentit estricte.

A parer de Jordán (1992 : 106):

Totes aquestes etapes es poden condensar en tres. A la primera (1, 2, 3) l'objectiu no és altre que la integració de les minories en la llengua i la cultura de la majoria. A la segona (4) s'accepta o és tolerat el manteniment de la intensitat cultural dels grups minoritaris. A la tercera (5) es reconeix el valor de les altres cultures i comença la dinàmica d'interrelació mútua.

Lynch (1992 : 141-158) ha publicat un estudi molt documentat sobre el desenvolupament de l'ensenyament multicultural al Regne Unit. Les fases, *grosso modo*, coincideixen amb les que han passat els distints països europeus amb tradició migratòria:

* Article primer de la *Declaración de los principios de cooperación cultural internacional* (UNESCO [1970]).

1. Des de la fi de la Segona Guerra Mundial fins al començament dels anys seixanta es produeix la *primera fase*: «*laissez faire*». Europa ignora passivament o activament les diversitats ètniques instal·lades al seu territori i practica sistemàticament i sense obstacles la política d'assimilació a les escoles. L'hegemonia cultural del segle anterior continua present i l'etnocentrisme és absolut. Hi ha un consens exprés o tàcit sobre el fet que *allò que convindria a aquesta pobra i inculta gent és assemblejar-se, com més aviat millor, si poguessim, a nosaltres*.

És curiós observar que ja l'any 1962, segons Lynch, una de les conclusions del govern anglès fou que *per aconseguir una integració reeixida dels immigrants que residien ja al país, calia introduir un control més rígid sobre les futures migracions*. Tot i que en la pràctica s'ha demostrat l'escassíssima relació que hi ha entre aquests dos aspectes, actualment encara es repeteix aquest tipus d'argument, com si fos necessari per justificar el control exterior, i no cal anar gaire lluny per poder-lo sentir.

2. La *segona fase*: la *segregació*. La progressiva marginació de les minories culturals en guetos i suburbis a causa de la política seguida fins en aquell moment féu concebre la idea de crear-los escoles específiques. Fins a tal punt, que a Anglaterra, en aquestes escoles l'anglès s'ensenyava com a segona llengua.

3. Tanmateix, comença a desvetllar-se simultàniament una inquietud entorn d'aquest problema d'atenció a la diversitat, que culminarà amb la *revolució cultural del 68* i les seves exigències del dret a la diferència. La multiculturalitat va començar a entrar a les escoles i apareixen les estratègies de *pedagogia compensatòria*. El nom mateix ja indica una escassa o nul·la atenció als valors culturals dels alumnes minoritaris; es partia de la base que aquesta diversitat, *més que una diferència era una deficiència que calia compensar*. Aquest període correspondria a la *tercera fase*: *atenció als dèficits*.

4. A principi dels anys vuitanta s'inicia la *quarta fase*: *l'ensenyament multicultural*. Les festes, els costums, la indumentària o la gastronomia de les minories culturals comencen a ser tingudes en compte per les escoles. No obstant això, la diversitat ètnica hi penetra únicament des de la *perspectiva més folklòrica*. Es revisa l'etnocentrisme i el racisme dels llibres de text i es flexibilitzen els currículums, cosa que permet l'ensenyament de les llengües maternes. Ja existeixen reflexions abundants sobre multiculturalitat i ensenyament. Tanmateix, segons Lynch, la immensa majoria d'educadors van continuar insensibles a les seves recomanacions. Segurament a causa de la inadequació de les condicions i de les activitats de reciclatge.

Aquesta fase en què es valoraven únicament els aspectes folklòrics, caracteritzada per una tendència a mantenir les diferències ètniques en l'àmbit privat o en el terreny cultural i per pretendre una homogeneïtzació social en l'àmbit públic, continua vigent encara a molts països.

5. L'última i *cinquena fase*, la *fase antiracista*, comença a mitjan dècada dels anys vuitanta, davant del fracàs de les opcions anteriors i el progressiu deteriorament de la convivència interètnica. S'organitzen tallers antiracistes per a mestres, que són molt contestats a diversos països, i també programes nacionals de formació de mestres «educadors en ensenyament multicultural». El racisme i la formació i la reducció de prejudicis són preocupacions principals de les escoles i

VERNE	LYNCH	SAN ROMÁN	TOVIÁS
1. Prehistòrica	1. <i>Laissez faire</i> 2. Segregacionista	1. Segregacionista 2. Obscurantista	1. Assimilacionista
2. Compensatòria	3. Compensatòria	3. Especialitzada	2. Compensatòria
3. Llengües d'origen	4. Multicultural		3. Multicultural
4. Cultures d'origen			
5. Antiracista	5. Intercultural	4. Pluricultural	4. Intercultural

Quadre 11: *Fases en l'evolució de les respostes educatives davant de la diversitat cultural dels alumnes. Terminologia utilitzada pels diversos autors.*

els plans d'estudis. També es polititza intensament, amb posicions antagòniques, el debat entorn de l'ensenyament multicultural amb relació a aquest tema.

San Román (1992 : 177-188) n'assenyala aquestes quatre fases:

1. *Escola segregacionista*: creu que els alumnes de les minories ètniques marginades no poden conuiu a l'escola amb alumnes de la majoria perquè en perjudiquen la formació intel·lectual i moral.
2. *Escola obscurantista*: creu que els grups ètnics marginats és millor que no vagin a escola, perquè si hi van perden la seva cultura pròpia.
3. *Escola especialitzada*: creu que els membres d'una minoria ètnica necessiten una atenció exclusiva i especialitzada, que permeti que es compleixin els objectius escolars per mitjà d'una pedagogia adaptada.
4. *Escola pluricultural*, de composició multiètnica o no: dona prioritat a l'educació per a la convivència i la tolerància. Evita tant com pot els «serveis ètnics» i limita al màxim l'educació compensatòria.

Tovías (1993 : 4-8) en distingeix quatre fases:

1. La primera, anomenada *enfocament assimilacionista*, pretenia transmetre una única cultura, la «nacional», a fi i efecte d'evitar les desigualtats i aconseguir que els infants pertanyents a grups minoritaris s'adaptessin millor. L'aprenentatge de la llengua oficial era un dels elements principals d'integració. Es confon diferència amb desigualtat. Les distintes versions d'aquest enfocament van do-

nar com a resultat un fracàs estrepitós. Ignorar la identitat cultural no produïa una eliminació de les desigualtats, sinó que les accentuava.

2. *L'enfocament compensatori* neix a la dècada prodigiosa dels anys seixanta. Té l'objectiu d'«omplir» els buits cognitius que dificulten l'avenç de l'escolaritat dels infants de cultures minoritàries; n'accepta la diversitat, però de fet la tracta com una deficiència. A pesar que aquest enfocament va representar un pas endavant, els resultats no foren els esperats ni per a la primera generació d'immigrants ni per als seus descendents.

3. *L'educació multicultural* és la que Tovías identifica com la fase següent. Proposa avançar cap a una concepció curricular més flexible i que promogui la diversitat, mantenint la llengua materna com a llengua dels aprenentatges bàsics. Es considera l'escola com un lloc ideal per recrear les relacions interètniques, però des d'una visió «folklorica» i tancada de les cultures, amb la qual cosa es corre el risc de *guetitzar* els collectius culturalment distints.

4. *L'educació intercultural*, finalment, assumeix gran part de la proposta anterior, però en crítica la ingenuïtat d'alguns dels plantejaments. Pren una posició més clara enfront del racisme. Es pretén que l'escola deixi de ser un mer element reproductor del sistema, es lluita contra les relacions de dependència i es facilita la participació des de les diferents identitats, per afavorir-ne el desenvolupament. S'adreça a tots els infants i a totes les escoles, no solament a aquelles en què hi ha alumnes de cultures minoritàries, i es replanteja tot el currículum des d'una perspectiva intercultural.

Lynch (1992 : 141-158) acaba el seu estudi donant fe de les *llacunes importants d'aquesta història* recent de la pedagogia multicultural. Les més interessants, a parer nostre, són:

- Manca de convicció entre els grups i les elits dominants sobre la necessitat de l'ensenyament multicultural.
- Estereotips permanents i antipatia racista fins i tot en els barris amb pocs immigrants.
- Marginació permanent de les minories ètniques.
- Un buit flagrant entre teoria i pràctica.
- Manca d'adequació permanent en la formació pedagògica.
- Poc convenciment a les escoles de la necessitat d'un ensenyament multicultural.
- Pocs treballs per desenvolupar pedagogies que tendeixen a reduir els prejudicis.

Aquí i ara: la nostra situació

Amb aquestes ràpides pinzellades sobre la història recent del tractament de la diversitat ètnica en alguns sistemes educatius europeus, i veient les causes del seu fracàs, podríem especular sobre la fase en què ens trobem nosaltres aquí i ara. Però de cap manera es pot «transportar» mecànicament aquella realitat a la nostra. Pot ser més útil, en canvi, que ens informem de quines són les darreres tendències.

<i>Nivell</i>	<i>Nombre</i>	<i>Percentatge</i>
Preescolar	5.268	0,53
Educació general bàsica	26.005	0,56
Ensenyament mitjà	7.852	0,31
<i>Tots els nivells</i>	<i>39.125</i>	<i>0,48</i>

Quadre 12: *Total d'alumnes estrangers en els nivells educatius no universitaris a Espanya i percentatge respecte al total d'alumnes (curs 1991-92).*

Font: Ministeri d'Educació i Ciència, *Estadística de la enseñanza en España. Niveles no universitarios*. Elaborat pel Colectivo Ioé. No publicat.

<i>Lloc de procedència</i>	<i>MEC*</i>		<i>CC.AA.**</i>		<i>Total</i>	
Unió Europea	4.293	35,2%	10.395	36,1%	14.688	35,8%
Altres països europeus	952	7,8%	2.811	9,8%	3.763	9,2%
Amèrica del Nord	509	4,2%	616	2,1%	1.125	2,7%
Amèrica Llatina	3.216	26,3%	8.149	28,3%	11.365	27,7%
Magrib	1.311	10,8%	3.197	13,6%	5.228	12,7%
Resta d'Àfrica	653	5,4%	573	2,0%	1.226	3,0%
Àsia	1.228	10,1%	2.280	7,9%	3.508	8,6%
Oceania	29	0,2%	82	0,3%	111	0,3%
<i>Total</i>	<i>12.191</i>	<i>29,7%</i>	<i>28.823</i>	<i>70,3%</i>	<i>41.014</i>	<i>100%</i>

Quadre 13: *Total d'alumnes estrangers en els nivells no universitaris a Espanya segons els països d'origen (curs 1991-92).*

Font: Ministeri d'Educació i Ciència, *Estadística de la enseñanza en España. Niveles no universitarios*. Elaborat pel Colectivo Ioé. No publicat.

De fa uns quants anys ençà, l'adjectivació de la pedagogia *intercultural* conviu amb *multicultural*, *pluricultural*, *transcultural*, etc. I no es tracta simplement d'una discussió terminològica. Més endavant, en el capítol següent, aprofundirem en aquesta distinció.

El multiculturalisme és una situació de fet. Les nostres societats ja són multiculturals i les nostres escoles ho comencen a ser (quadres 12-17, pp. 103-107) i cada cop ho seran més, segons totes les previsions de futur (gràfic 17, p. 107).

* «Territori MEC», és a dir, comunitats que encara depenen del Ministeri d'Educació i Ciència de l'Administració central de l'Estat.

** Comunitats autònomes amb competències transferides en matèria d'educació.

<i>Comunitat</i>	<i>Nombre</i>	<i>Percentatge</i>
Catalunya	10.579	0,87
Madrid	7.893	0,75
València	4.970	0,63
Galícia	3.717	0,68
Andalusia	3.393	0,21
Canàries	2.841	0,79

Quadre 14: *Total d'alumnes estrangers en els nivells no universitaris a Espanya de les sis comunitats autònomes que tenen més alumnes estrangers i percentatge respecte al total de l'alumnat (curs 1991-92).*

Font: Ministeri d'Educació i Ciència, *Estadística de la enseñanza en España. Niveles no universitarios*. Elaborat pel Colectivo Ioé. No publicat.

A Catalunya,* el Programa d'educació compensatòria pretén ajudar a la plena integració escolar dels infants amb problemes de marginació social. Aquest programa s'adreça a aquells centres on hi ha alumnes que:

- Inicien la seva escolaritat amb retard.
- Tenen un percentatge d'absentisme força elevat.
- Tenen unes condicions socials molt desfavorables.
- Pertanyen a minories culturals o ètniques amb poques possibilitats econòmiques.

Les principals actuacions d'aquest programa, en resum, són:

1. Assegurar que aquests alumnes, de qualsevol procedència i de qualsevol cultura, puguin tenir les màximes possibilitats educatives.
2. Elaborar i proporcionar als mestres i professors materials didàctics adaptats a les necessitats que presenten aquests alumnes.
3. Promoure i gestionar activitats de formació per als mestres i professors dels centres educatius en què estan escolaritzats.
4. Garantir aquelles ajudes econòmiques relatives a llibres, material didàctic i menjador que afavoreixen una assistència assídua a classe.
5. Col·laborar amb els centres escolars perquè assegurin, en el marc del seu projecte educatiu, una autèntica educació intercultural, prenent com a àmbit de referència la cultura catalana.

Per portar a terme aquestes tasques el programa disposa, l'any 1996, de cinc assistents socials i seixanta-cinc professors. Aquests, en col·laboració amb el

* Segons el Pla interdepartamental d'immigració de la Generalitat de Catalunya (1994 : 186 i ss.).

<i>Delegació territorial</i>	<i>Professionals (mestres + assistents socials)</i>	<i>Escoles ateses*</i>	<i>Alumnes que reben ajuts per comprar material escolar</i>
Barcelona-ciutat	13 + 1	81	852
Barcelona-comarques	17 + 1	140	1.526
Baix Llobregat-Anoia	7 + 1	70	232
Vallés Occidental	8 + 1	60	352
Girona	10	60	142
Lleida	3 + 1	34	96
Tarragona	7	40	135
<i>Total</i>	<i>65 + 5</i>	<i>495</i>	<i>3.335</i>

Quadre 15: *El programa d'Educació Compensatòria (curs 1995-96).*

Font: *10 anys de programes educatius*, opuscle del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (1996).

SEDEC, faciliten als alumnes que ho necessiten la comprensió i l'expressió en les llengües oficials de Catalunya i, paral·lelament, els ajuden a mantenir la seva pròpia identitat cultural. En aquest sentit, el Departament d'Ensenyament ha signat un conveni de col·laboració amb l'Associació Bayt al-Taqafa, que organitza en horari extraescolar classes de llengua i cultura àrabs. Altres associacions (com l'associació GRAMC, Grup de Recerca i Actuació sobre Minories Culturals i Treballadors Estrangers, al Baix Empordà), fa uns quants anys que ja realitzen aquesta mena d'activitats extraescolars, amb subvencions de la Generalitat o de la Direcció General de Treball i Migracions, o de fundacions privades.

El Programa d'Educació Compensatòria (quadre 15) porta a terme un Projecte de la Comissió Europea del Programa Sòcrates: el programa d'educació escolar *Comenius*, Acció 2, que es basa en projectes transnacionals d'educació intercultural. Les actuacions realitzades s'han fet dins de l'atenció a alumnes immigrants procedents de països àrabs i dins la promoció de l'educació intercultural.

Dins del Pla general de formació permanent del professorat, segons informa també el Pla interdepartamental de migracions, hi ha programes de formació dirigits específicament als professors adscrits al Programa d'educació compensatòria, i també als mestres d'aules que atenen alumnes d'aquestes característiques. En aquesta mateixa línia s'ha de destacar l'ambiciós i innovador projecte de formació i recerca, de tres anys, que es va començar el curs 1994-95, en conveni amb la Universitat Autònoma de Barcelona i dirigit per la doctora San Román. Aquest projecte pretén formar un grup d'una cinquantena de formadors i formadores en educació intercultural, a més de proporcionar una reflexió global i una experiència contrastada suficients per donar orientacions concretes en la

* L'atenció donada a les escoles ateses varia en funció de les necessitats presentades.

		<i>Infantil</i>	<i>Primària</i>	<i>Secundària</i>	<i>Total</i>
Unió Europea	93-94	702	1.959	1.060	3.721
	94-95	716	2.007	976	3.699
	95-96	749	2.094	1.019	3.870
Resta d'Europa	93-94	174	534	299	1.007
	94-95	188	607	291	1.086
	95-96	212	678	358	1.252
Magrib	93-94	923	2.705	235	3.863
	94-95	1.065	3.061	257	4.383
	95-96	1.182	3.655	415	5.267
Resta d'Àfrica	93-94	270	259	46	575
	94-95	285	278	62	625
	95-96	413	363	69	847
Amèrica del Nord	93-94	110	326	101	537
	94-95	95	342	98	525
	95-96	123	372	112	610
Amèrica Central i del Sud	93-94	579	2.170	681	3.430
	94-95	444	2.170	662	3.276
	95-96	515	2.441	781	3.751
Àsia i Oceania	93-94	360	756	190	1.306
	94-95	331	742	179	1.252
	95-96	329	853	188	1.372
<i>Total</i>	<i>93-94</i>	<i>3.118</i>	<i>8.709</i>	<i>2.612</i>	<i>14.439</i>
	<i>94-95</i>	<i>3.124</i>	<i>9.207</i>	<i>2.515</i>	<i>14.846</i>
	<i>95-96</i>	<i>3.523</i>	<i>10.456</i>	<i>2.942</i>	<i>16.969</i>

Quadre 16: *Població estrangera escolaritzada no universitària a Catalunya segons els països d'origen.*

Font: elaborat a partir de dades del Gabinet Tècnic d'Estadística del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

<i>Nivell escolar</i>	<i>Alumnes estrangers (%)</i>
Infantil	1,68
Primària	2,00
Secundària	0,75
<i>Total</i>	<i>1,50</i>

Quadre 17: *Població estrangera escolaritzada no universitària a Catalunya amb relació a l'autòctona (curs 1995-96).*

Font: elaborat a partir de dades del Gabinet Tècnic d'Estadística del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

pràctica educativa intercultural a les escoles, en general, i més concretament en aquelles on s'escolaritzen alumnes pertanyents a minories culturals.

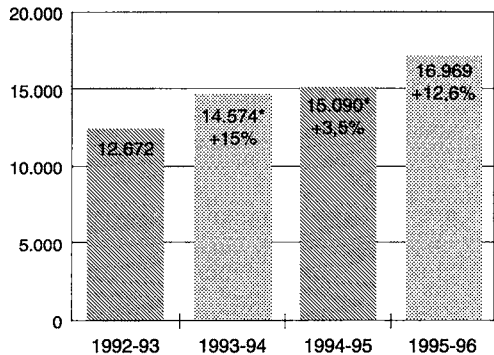
Segons el tantes vegades esmentat Pla interdepartamental d'immigració, però sense dir els criteris o els conceptes que s'han tingut en compte per realitzar aquest càlcul de totes les actuacions que es duen a terme a l'Estat espanyol en matèria d'atenció educativa als fills dels immigrants, el 90% té lloc a Catalunya.

Pel que fa al nombre d'alumnes estrangers escolaritzats a Catalunya, gràcies al Gabinet Tècnic d'Estadística del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, podem disposar de dades molt més precises i actualitzades (quadres 16 i 17, i gràfic 17).

No creiem que calgui aclarir, després de tot el que hem dit, que l'objectiu principal d'aquest llibre se centra en els *immigrants estrangers* o els seus fills. Sense entrar en més detalls per aquesta raó, recordem només de passada, en paraules de Juliano (1993 : 47), que:

En Cataluña [...] hay (principalmente entre los padres de los alumnos) una importantísima proporción de *otros* con respecto al país, es decir procedentes de zonas de España que no hablan catalán (mayoritariamente de Andalucía). Si se tiene en cuenta que normalmente la lengua que hablan los niños en casa es la de la madre, y notamos que en algunas áreas sólo el 26,1 % de éstas son catalanas de origen, podemos ver que la *otredad* se articula a diferentes niveles.

Tampoc no podem deixar de banda un tema molt preocupant, que impressiona de manera especial quan es consulten les estadístiques disponibles.



* Aquestes dades no concorden amb les del quadre 16 perquè s'hi tenen en compte els alumnes de la Reforma.

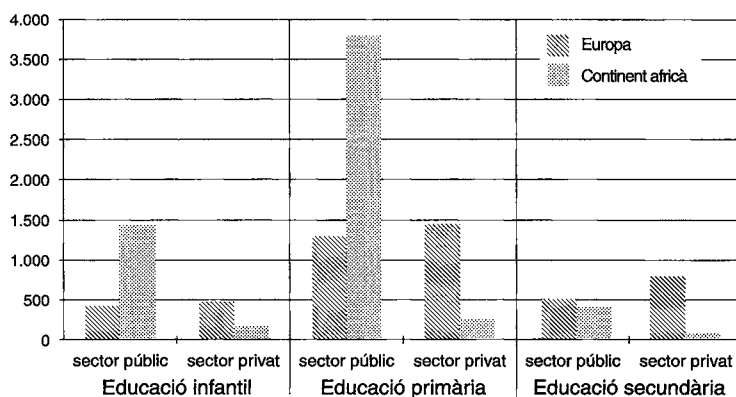
Gràfic 17: *Evolució de l'alumnat estranger no universitari a Catalunya (cursos 1992-96).*

Font: Gabinet Tècnic d'Estadística del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

		Sector públic (%)	Sector privat (%)
Educació infantil	Alumnat europeu	47,1	52,9
	Alumnat africà	92,9	7,1
Educació primària	Alumnat europeu	47,5	52,5
	Alumnat africà	95,0	5,0
Educació secundària	Alumnat europeu	41,3	58,7
	Alumnat africà	84,0	16,0

Quadre 18: Distribució percentual en els sectors públic i privat de l'alumnat estranger europeu i africà (curs 1995-96).

Font: elaborat a partir de dades del Gabinet Tècnic d'Estadística del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.



Gràfic 18: Distribució en els sectors públic i privat de l'alumnat estranger europeu i africà (curs 1995-96).

Font: elaborat a partir de dades del Gabinet Tècnic d'Estadística del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

Ens referim a la distribució d'aquests alumnes estrangers entre el sector públic i privat. Fixant-nos només en els cicles d'infantil i primària, que és on quasi hi ha una igualtat entre el total d'alumnes escolaritzats en un sector i l'altre, i agrupant els estrangers de la Unió Europea, d'una banda, i tots els procedents del continent africà de l'altra, els resultats són els del quadre 18 i del gràfic 18.

Però si multiculturalitat expressa simplement una situació de fet, *interculturalitat* expressa més aviat un desig, un mètode d'intervenció per mitjà del qual la interacció entre les diferents cultures sigui una font d'enriquiment mutu. Rebutgem, doncs, el terme *pedagogia multicultural*, ja que és confús i podria comprendre també una pedagogia de coexistència forçosa, de rebuig o d'ignorància mútua. Sobre la nova *pedagogia intercultural* a què ens referim, i que és la

que ocuparà la nostra atenció en el darrer capítol, podríem intentar explicar quatre de les seves característiques principals:

1. La pedagogia intercultural parteix del reconeixement en la cultura de l'altre (en les de tots els «altres») d'un conjunt de valors tan positius com puguin ser-ho els de la nostra, i per tant considera la diversitat ètnica com una cosa que ens pot enriquir mútuament.

2. Tota situació de multiculturalitat genera conflictes interculturals. Aquests conflictes s'han d'assumir, afrontar i intentar resoldre, ja que no és possible evitar-los ni és convenient ignorar-los o reprimir-los. Aquesta és una de les tasques principals de la pedagogia intercultural, però no l'única.

3. Molt sovint, les societats multiculturals presenten també conflictes interètnics a causa de la desigualtat social i en el repartiment democràtic del poder. Als conflictes interculturals a què ens referíem a l'apartat anterior se solen associar i vincular, tan íntimament que hi ha vegades que és molt difícil separar-los, conflictes causats per l'exclusió política i social i la marginació econòmica. La pedagogia intercultural també s'ha de comprometre en la gestió (o «indigestió») d'aquests conflictes.

4. La pedagogia intercultural *no s'adreça, doncs, solament als immigrants*. Tothom hi està implicat, tant en l'enriquiment com en el procés de negociació dels conflictes expressats en els punts anteriors.

Conflicte interètnic i intervenció educativa

El conflicte com a realitat inevitable i ineludible

Les nostres vides es construeixen i es desenvolupen a partir de decisions, eleccions i «prioritats» contínues, que a vegades quan tenen poca transcendència es produeixen mecànicament. Tota opció, tota presa de decisió, implica una elecció entre diverses possibilitats. Sovint, ja que tota elecció comporta una o més renúncies, significa per a nosaltres o per als altres una forma de violència, no necessàriament física. I quasi sempre aquesta presa de decisions ens resulta conflictiva; són conflictes de més o menys intensitat, segons la transcendència que tinguin per a nosaltres aquesta decisió.

Terricabras (1983 : 116) ho resumeix esquemàticament així:

1. Partim de la situació real concreta de la vida humana, ambigua i conflictiva.
2. La situació moral és, a més, una situació dinàmica. Si, a tots els nivells, la nostra vida és un procés, també ho ha de ser la nostra vida responsable [...].
3. El risc de prendre decisions és consubstancial amb la nostra vida moral. El procés que farem en la nostra vida estarà ple de riscos i, potser, força ple d'errors. Mai no podrem eliminar totalment el risc moral constitutiu de les nostres decisions, i sovint l'haurèm de reivindicar.

Si, a vegades, aquesta presa de decisions pot provocar conflictes personals, altres vegades el conflicte es planteja en la nostra relació amb els altres. No obli-

dem que el conflicte és, ha estat i serà un fenomen constant en la interacció humana. La nostra societat s'ha construït històricament sobre el conflicte, ja que és, en paraules de Lederach (1984 : 45),

un procés natural a tota societat i un fenomen necessari per a la vida humana, que pot ser un factor positiu en el canvi i en les relacions, o destructiu, segons la manera de regular-lo.

Com a punt de partida, doncs, no s'han de viure sempre els conflictes com una cosa negativa. Hem dit que el conflicte és consubstancial a la relació interpersonal i intergrupala, i necessari i tot; per tant, és aconsellable tenir una *actitud d'espera* del conflicte, preparant-nos i anticipant-nos en certa mesura *per evitar que ens agafi per sorpresa*, desprevinguts.

Galtung (citada per Lederach [1984 : 45]) advoca en favor d'una perspectiva positiva del conflicte: el conflicte com un repte; la incompatibilitat de metes és un desafiament tremend, tant intel·lectualment com emocionalment, per a les parts involucrades.

Així, el conflicte es pot enfocar bàsicament com una de les forces motivadores de la nostra existència, com una causa, un element concomitant i una conseqüència del canvi, com un element tan necessari per a la vida social com l'aire per a la vida humana.

Un conflicte pot ser fins i tot molt *positiu*, prescindint del fet que es resolgui més o menys satisfactòriament, si provoca algun d'aquests processos:

- Augmenta el nivell de compromís personal de les parts, intentant trobar-hi realment una solució.

- Millora la qualitat de la comunicació entre les persones i en desenvolupa la tolerància envers la diversitat arran d'aquest conflicte, i les predisposa millor per a altres conflictes; serveix per tenir una actitud més positiva davant dels que es presentaran en un futur; s'aprenen tècniques per resoldre'l.

- Descarrega tensions i resol malentesos acumulats, relacionats directament o indirectament amb el conflicte.

- Permet una aproximació al reconeixement dels valors dels altres.

- Posa al descobert altres conflictes, tant si hi estan relacionats com si no, que necessiten resoldre's.

En canvi, un conflicte serà *negatiu*, també al marge de si es resol més o menys satisfactòriament, si provoca alguna d'aquestes situacions:

- S'emmaskaren les qüestions realment importants.

- Condueix les parts en conflicte a aïllar-se, a augmentar els seus recels i a adoptar o reforçar comportaments intolerants envers la diversitat; si predisposa malament per a nous conflictes.

- Consolida l'antagonisme entre les persones o els grups en litigi i accentua les divergències amb els valors de l'altre.

A més, tota elecció, tota decisió, tota presa de posició davant d'un conflicte concret implica una valoració prèvia de les distintes opcions possibles, i aquestes valoracions d'un mateix fet poden ser molt diferents segons els interessos i l'experiència individual i col·lectiva de cada persona, segons es tracti d'un home o una dona, d'un infant o d'un adult... i també segons l'ètnia a què pertany.

De la mateixa manera que un menjar determinat pot ser molt apreciat en un context cultural i, en canvi, estar prohibit o aparèixer com a repugnant en un altre context, també altres conductes, o judicis o valoracions, poden presentar divergències importants. Hi ha ocasions en què aquesta diversitat no transcendeix més enllà de la intimitat individual. N'hi ha d'altres en què no és possible mantenir-la en la zona de la intimitat individual i la relació social i interpersonal entra en conflicte a causa d'aquestes divergències.

A més, hem de tenir en compte allò que diu Bastenier (1993 : 186):

Les cultures no són iguals entre elles i no tenen la mateixa dignitat ni el mateix poder en el joc de les relacions socials. Hi ha cultures dominants i cultures dominades, cultures que confereixen poder social i cultures que confinen en estrats subalterns. Sovint tenim la impressió, escoltant els discursos que posen en primer lloc els aspectes del diàleg i el respecte mutu entre les cultures, que els seus autors fan d'aquestes cultures la cara noble i enriquidora del fenomen migratori, els aspectes sòrdids del qual se situarien fora de context. Ara bé, no més en l'àmbit cultural que en la resta d'àmbits, la societat no es pot considerar com a pacífica. I nosaltres hem de treballar i podem treballar per pacificar-la.

Aquest *treballar per pacificar-la* no vol dir res més que aprendre i exercitar estratègies adequades per a la regulació positiva dels conflictes socials i culturals. Però ens hem de concedir, i reivindicar quan calgui, el *dret d'equivocar-nos*. Altrament, prendre decisions, negociar conflictes, esdevé una tasca impossible. A més de considerar que l'èxit o el fracàs en la gestió d'un conflicte no depèn en molts casos de la qualitat de la gestió del mitjancer.

Enfront de qualsevol conflicte podem respondre bàsicament amb quatre actituds distintes:

1. *La fugida*. Esquivem el conflicte i intentem ignorar-lo. Aquesta estratègia d'evitació no el resol mai. Momentàniament, pot amagar-se i resoldre així l'ansietat que provoca, però hi ha moltes probabilitats que reaparegui més endavant, potser més «enquistat» i difícil de resoldre, amb efectes secundaris o sota altres formes. Podem intentar esquivar-lo temporalment per guanyar temps quan hi ha indicis vertaders que millorarien les condicions objectives per resoldre'l, però no ens hem d'enganyar a nosaltres mateixos amb falses expectatives.

2. *La suavització*. Intentem minimitzar el conflicte. Li llevem importància. Apliquem l'estratègia del pal·liatiu, allò del «no n'hi ha per a tant». No s'intenta resoldre el conflicte, però es persegueix preservar la bona relació entre les parts. En el fons, el conflicte es manté intacte i pot rebrotar amb més virulència.

3. *L'enfrontament*. Podem enfrontar-nos al conflicte amb una actitud de lluita, de competitivitat, amb la força física, amb l'exercici del poder per mitjà de

posicions autoritàries, jeràrquiques, repressives, fins i tot a vegades amb la força econòmica.

4. La *confrontació*. És l'actitud més adequada i l'única que ens ofereix possibilitats de regular de manera positiva el conflicte. Però és la més «fatigosa», la més dura, la que comporta més riscos. Sovint implica l'actitud prèvia a la negociació, és a dir, buscar el consens entre les parts en conflicte discutint, raonant, valorant, analitzant, parlant.

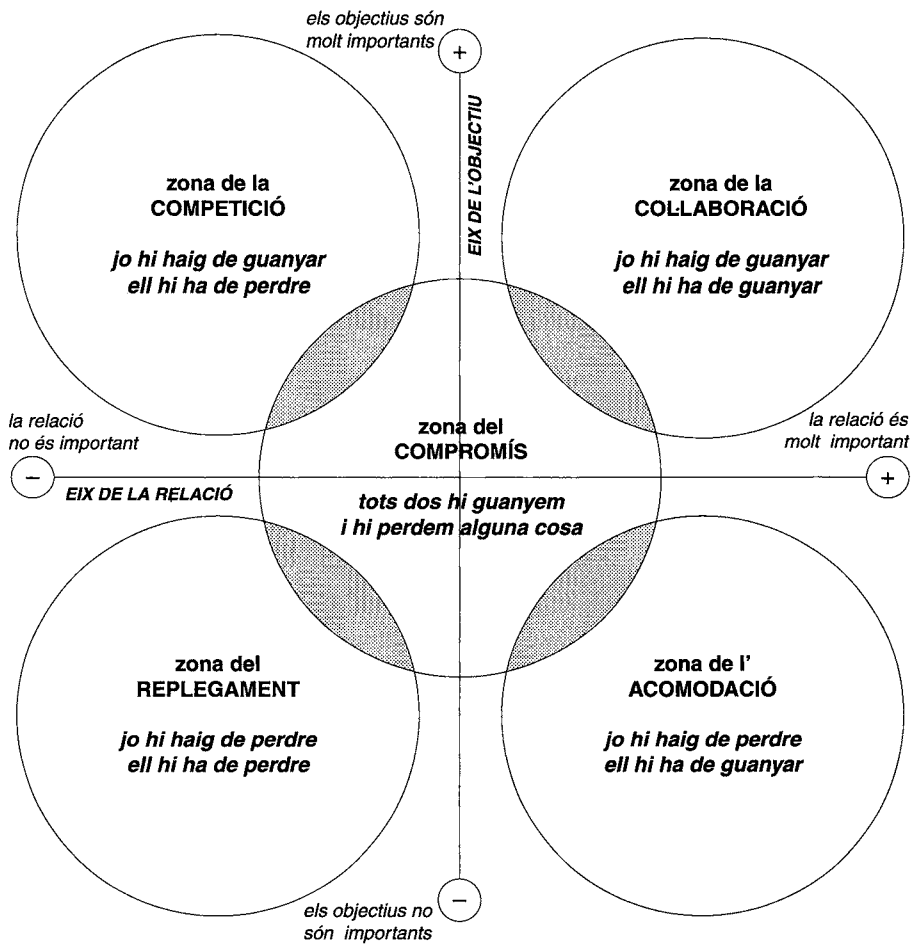
Sovint fem servir el terme «*regulació*» en comptes de *resolució*, ja que hi ha vegades que no és possible resoldre el conflicte, és a dir, eliminar-lo. No sempre els conflictes tenen un principi i un final precisos. És molt important adonar-se de quan un conflicte es pot resoldre i quan es pot simplement regular, per no crear falses expectatives i poder-se preparar per continuar encaminant-lo i conduint-lo quan torni a emergir.

Una primera distinció que ens cal fer és la de diferenciar entre conflicte de *valors* i conflicte de *necessitats*. Aquests darrers —els de necessitats—, en general són més fàcils d'afrontar, de regular i fins i tot de resoldre. Però sovint es barregen tots dos components en un mateix conflicte, i aleshores caldrà que distingim entre uns aspectes i els altres. Per exemple, davant de la necessitat que els alumnes musulmans puguin tenir al menjador escolar un menú especial que no contingui porc. Resoldre la necessitat serà molt més senzill que resoldre els aspectes ètics o morals subjacents. I dificultarà la resolució de la necessitat el fet que una de les parts insisteixi a resoldre el conflicte moral, extrapolant o subratllant (innecessàriament a vegades) la importància que té.

En aquest exemple, plantejar-lo com un conflicte de necessitats seria situar el problema al mateix nivell que en el cas de l'alumnat que ha de fer règims alimentaris per raons mèdiques o dietètiques. La resolució, en aquest cas, pot implicar simplement una adequada organització de la intendència i la cuina.

Si el conflicte es planteja com que el fet d'acceptar aquests tabús alimentaris d'origen religiós no es pot tolerar en un centre públic que es defineix com a laic, aleshores plantejem un conflicte de valors que és molt més difícil de manejar i regular. És possible, i sol passar sovint, que davant de la por d'un possible fonamentalisme religiós, responguem amb una «laïcitat fonamentalista», o si voleu amb una laïcitat histèrica. Una mica d'això hi va haver, en opinió nostra, en el famós conflicte del xador que la tardor de 1989 va suscitar un important debat als mitjans de comunicació francesos, arran de la decisió del director d'un col·legi de Creil de prohibir l'assistència a classe de tres noies que duïen el «vel islàmic» perquè ho considerava un símbol religiós que atemptava contra la laïcitat. Mai ningú no havia considerat un atemptat a la laïcitat de l'escola el fet d'exhibir una cadeneta amb un crucifix o una medalla al coll.

En els elements d'un conflicte hem de distingir sempre dues parts: la dels elements que podríem englobar en l'expressió «les *relacions* de les persones o els grups enfrontats» i la de l'«*objecte* del conflicte», és a dir, *allò que està en joc* en la relació conflictiva. Podem decidir *sortir perdent* en la resolució del conflicte a canvi de no perdre les relacions amb l'altra part, o a l'inrevés. O podem voler-ho tot, les relacions i l'objecte de discussió, o estar també disposats a perdre-ho tot.



Gràfic 19: Estratègies bàsiques en la resolució d'un conflicte.

Un gràfic que hem elaborat a partir de materials de la Universitat de la Pau de Namur* (probablement inspirat al seu torn en el de Kilman i Thomas, reproduït al llibre citat de Lederach [1984 : 50]), ens il·lustrarà sobre la relació d'aquests elements i les estratègies, situades espacialment en les distintes zones del gràfic, que podem usar per intentar resoldre el conflicte (gràfic 19).

L'estratègia de *competició* és absolutament desaconsellable si volem mantenir una bona relació amb la persona o grup amb qui tenim el conflicte a mitjà o a llarg termini. És l'estratègia del «tauró».

L'estratègia del *replegament* també és desaconsellable, ja que no s'aconsegueixen els objectius. Es pot transigir sistemàticament, o un pot tancar-se o abando-

* Apunts del curs Mediació que els professors d'aquesta universitat vàrem impartir als cursos d'estiu de la Universitat Internacional de la Pau, Sant Cugat, 1992. No publicats.

nar la confrontació i la cerca de consens, però és una manera de negar el conflicte que tampoc no el resol. És l'estratègia de la «tortuga» o de l'«estruç».

L'estratègia d'*acomodació* solament serà interessant quan s'utilitzi com un pas previ per a una negociació posterior, amb vista a aconseguir-ne finalment els objectius. Tampoc no és útil fer-la servir com a estratègia en si mateixa. Podria simbolitzar-se com l'estratègia del «gos de falda».

L'estratègia del *compromís* es confon sovint amb una forma de negociació, però no ho és. Convé distingir quan és una estratègia en què no es posa *tot damunt la taula*, en què acudim a la negociació amb reserves mentals, amb aspectes innegociables, de quan el compromís és un pacte a què s'ha arribat després d'una negociació. Seria l'estratègia de la «guineu».

L'estratègia de *col·laboració* és la ideal. A vegades cal molt de temps per aconseguir-la. És molt important saber definir allò que es pretén i que l'altra part ho entengui. És un procés llarg, que requereix temps, però l'objectiu final ha de ser que les dues parts en conflicte assoleixin tant com puguin les seves pretensions i aspiracions. Quan el resultat és mínimament reeixit, és l'única estratègia que resol realment el conflicte. En poques ocasions deixa de ser aplicable per la naturalesa del conflicte o de les parts implicades.

Cada conflicte pot requerir estratègies diverses i variades al llarg del seu procés d'elaboració.

El conflicte intercultural

Una societat multicultural s'enfronta a conflictes. Hem vist que els de tipus material no haurien de ser gaire difícils de negociar correctament. Només dependria de la bona disposició de les parts en litigi, que es trobés el punt de consens necessari.

Però la cosa és diferent quan aquest conflicte interètnic afecta valors ètics, religiosos i morals. Aquests valors constitueixen el referent identitari més profund i arrelat en els components d'una cultura. Ja hem vist que solen ser els que presenten més dificultats a l'aculturació, a l'acceptació d'influències externes.

En el fons hi ha el debat sobre l'*objectivitat* o la *subjectivitat* dels valors ètics, estètics, morals... que considerem bàsics en la nostra cultura. Un debat sobre l'objectivitat que podem exemplificar de manera molt prosaica amb una qüestió aparentment intrascendent: «*La cervesa, m'agrada perquè és bona o és bona perquè m'agrada?*»

En el període de la nostra dictadura, la tendència a *legitimar valors adjuint-ne l'objectivitat* era constant. S'imposaven valors perquè *eren els bons*. La cervesa era bona per decret, per tant ens havia d'agradar a tots. Més recentment, la postmodernitat s'ha situat en el pol oposat. La subjectivitat absoluta ens ha portat al *pensament feble*, a «la desfeta del pensament» i a un cant a l'hedonisme i a l'egocentrisme: «*només allò que m'agrada és bo, i a més depèn del moment i de l'ocasió*».

Però tots els grups humans, per mitjà de les seves cultures, com hem dit, exerceixen en major o menor mesura un control social dels seus membres, i per fer-

ho construeixen una normativa més o menys rígida, una escala de valors que forma part consubstancial de la seva superestructura cultural. Per aconseguir la rigidesa i la *petrificació* en aquestes superestructures (o *crystal·lització*, si voleu, com a metàfora, perquè hi ha pocs materials menys flexibles que el vidre) es recorre a dues menes de legitimació: la *sacralització* i la *naturalització*. Ja hem assenyalat que com més gran és l'índex de petrificació, més gran és l'actitud fonamentalista, hi ha més possibilitats de conflicte ètnic i menys perspectives de negociar aquests conflictes.

Totes dues legitimacions persegueixen una mateixa finalitat: presentar i consolidar aquests valors com una cosa amb una veritat, objectivitat i necessitat indiscutibles. Els tabús o les normes de comportament que han estat imposats o *revelats* per déu o pels déus, ¿qui gosaria qüestionar-los, subjectivar-los, posar-los en dubte, fer-ne objecte de negociació en cas de conflicte? Això explica que els poders polítics dictatorials busquin reiteradament una connivència total amb els poders religiosos, i la sacralització de determinats conceptes, com pàtria (patriotisme, donar fins i tot la vida per la pàtria), honor, orgull de *raça*, sentiment de ser el *poble elegit*, d'encarnar *una unidad de destino en lo universal*...

El dogma és per definició innegociable. Però a la pràctica, i una perspectiva històrica sobre l'evolució que ha sofert ens en convenceria, s'han modificat, adaptat, matisat o fins i tot canviat quan la *casta* social que deté el poder polític, moral o religiós (gràcies al qual exerceix la forma més subtil i poderosa de control social) considera que el canvi o la modificació convé als seus interessos, als del subgrup dominant, o per evitar mals pitjors. La vivència religiosa personal no té res a veure amb aquesta manipulació interessada que duen a terme els grups de poder de la *voluntat dels déus*, que ha fet néixer l'expressió «*Déu és qui ha estat creat a imatge i semblança de l'home*».

Que s'entengui bé que amb aquestes reflexions de cap manera posem en qüestió o critiquem el fenomen religiós en si, la reiterada presència en quasi totes les cultures i sota diverses formes de la fe en la divinitat. Ni tan sols l'autenticitat o l'autoria divina d'uns textos que se'ns presenten com si fossin revelats. Allò que sí que qüestionem és la pretesa vàlida universal, inamovible i indiscutible, de la *transcripció humana dels dictats dels déus*.

L'actitud ecumènica de determinats grups cristians parteix, en certa manera, de la necessitat i la voluntat de fixar-se més en *allò que els uneix*, que en *allò que els diferencia* de les altres religions; és a dir, constatant com els *mínims innegociables* moltes vegades no cal que es negociïn, perquè *són comuns*. I és que només així es poden trobar punts d'ancoratge on afirmar una actitud de consens i de diàleg interreligiós i, per tant, intercultural. D'una altra manera és impossible el diàleg.

Fontán (1986 : 83) ens brinda un exemple molt bonic d'aquesta actitud, quan compara les citacions següents en el seu llibre:

Tot allò que voleu que us facin els altres, feu-los-ho igualment també vosaltres. Vet aquí la Llei i els Profetes. *Mateu, 7, 12* (cristianisme).

Allò que tens per odiós no ho facis al teu proïme. Aquesta és la Llei; la resta, el seu comentari. *Talmud, Sabbat, 31* (judaisme).

Aquest és el sùmmum del deure: no facis als altres allò que a tu no t'agradaria. *Mahabharata*, 5, 1517 (bramanisme).

Aquest és en veritat l'amor més gran: no fem als altres allò que no volem que els altres ens facin. *Analectes*, 15, 23 (confucianisme).

Ningú de vosaltres és creient si no desitja per al seu germà allò que desitgeu per a vosaltres mateixos. *Sunnah* (islam).

Considera que el teu veí guanya el teu pa i que el teu veí perd allò que tu perds. *T'ai Shang Kan Ying Pien* (taoïsme).

La naturalesa solament és bona quan es reprimeix per a no fer a un altre allò que no seria bo per a ella. *Dadistan-i-dinik*, 94, 5 (zoroastrisme).

I una cosa semblant es podria afirmar d'aquells valors que considerem inamovibles perquè són dictats per la llei natural. L'etnografia ens demostra reiteradament que aquesta *llei natural* no és de cap manera universal, com hauria de ser, per definició, si fos realment *natural*. L'incest, la monogàmia, el rol de la dona en la cria dels fills, i totes les *obligacions* i *prohibicions* a què *per naturalesa* estem subjectes varien d'una cultura a una altra en la percepció, la valoració i l'aplicació.

Terricabras ho afirma taxativament (1983 : 129):

[...] quan anem a «llegir» la naturalesa humana, la interpretem. I això vol dir que ja ens hi acostem amb criteris morals, que són els que ens ajuden a veure quan és que s'ha de seguir la naturalesa i quan és que no, és a dir, quan és que la naturalesa és «humana» i quan és «animal». Però si ja ens acostem a interpretar la naturalesa carregats de criteris i de valors, és que aquest bagatge l'hem obtingut d'alguna altra banda, que tant pot ser la societat, com la família, la religió o la consciència.

Sense caure en el relativisme absolut de què acusàvem suara la postmodernitat, si realment volem facilitar el diàleg intercultural hauríem de relativitzar també la *vàlidesa pretesament universal* de determinats principis ètics i de textos bàsics del nostre entorn cultural.

Probablement, ara i aquí, la Declaració Universal dels Drets Humans i la Constitució Espanyola són els documents que contenen aquests valors socials de referència mínims. Hem de disposar d'unes eines per facilitar i regular la convivència, i no ha costat poc poder aconseguir-les. Però això no hauria d'implicar que adoptéssim l'actitud de considerar-les dogmàticament de forma absolutament inqüestionable, i *vàlides per a sempre, per a tothom i en qualsevol situació*, si no volem caure en un altre fonamentalisme.

La Constitució Espanyola preveu ja en la seva mateixa redacció els mecanismes per introduir-hi esmenes i modificacions, de la mateixa manera que ha calgut redactar la Declaració Universal dels Drets de l'Infant, atesa l'evidència que la dels Drets Humans no donava respostes precises a problemes concrets de la infància, hauríem d'assumir la incertesa que el nostre *subsòl moral* no recolza en una base pètria sòlida, sinó, com el subsòl geològic, sobre un magma líquid en ignició.

Potser, tal com s'ha fet amb els drets de l'infant, caldria anar en la mateixa direcció i crear i aprovar internacionalment una *Declaració Universal dels Drets*

de les Minories Culturals, i més si considerem que els actuals Drets Humans han nascut i s'han promogut principalment des de la cultura anglosaxona, majoritària en els fòrums internacionals. Uns Drets Humans *pretasament universals*, en la redacció i aprovació dels quals no han pesat absolutament gens l'opinió, els interessos, els patrimonis culturals, els valors ètics i socials dels maputxes, els berbers o els fuls, per exemple, tot i que els obliguem a acatar-los amb la legitimitació etnocèntrica de la seva *decretada* (per nosaltres) *universalitat*. I encara seria millor incorporar-hi aportacions de musulmans, budistes, etc., perquè aquests fossin sentits *realment* com a universals i fossin innecessàries les declaracions específiques per a cada col·lectiu.

Tornem-ho a repetir: mentrestant, no hem de confondre els desitjos amb la realitat. I la realitat va per altres camins. L'exclusió, el racisme i la intolerància xenòfoba arrelen en la nostra societat, i s'alimenten precisament de dogmatismes i fonamentalismes de tota mena. Els educadors amb voluntat d'intervenir en l'educació intercultural i, en general, tots els ciutadans, no podem esperar que aquests consensos internacionals ploguin del cel per tenir eines que serveixen per resoldre els conflictes quotidians. Ans al contrari.

Intervenció educativa davant del conflicte intercultural

Si hem dit que el conflicte és consubstancial a la vida i la convivència de les persones i grups humans, també forma part de la vida quotidiana de les escoles. Ningú no pot argüir seriosament que si no fos pels conflictes que causen les minories ètniques, o pels xicotets «difficils», o pel fracàs escolar, etc., les escoles serien com una bassa d'oli. Coincidim amb Jares (1993 : 121) quan diu:

Esas visión de las escuelas como instituciones uniformes, «aconflictivas», separadas de las luchas de la vida cotidiana o como simples máquinas reproductoras del orden social vigente, queda totalmente en entredicho no sólo desde un análisis crítico, sino también desde la constatación empírica que hemos obtenido al trabajar en su interior.

Però si continuament, per poder intervenir de forma reeixida tant en la gestió del conflicte en general com específicament en el conflicte intercultural, hem demanat un coneixement i un reconeixement dels valors i de la cultura de l'altre, i també una certa habilitat en el maneig de les eines teòriques i operacionals per «drenar» i resoldre els conflictes, ¿com exigirem als nostres mestres que facin aquesta feina a les seves escoles, si a les escoles de formació del professorat ni tan sols n'han sentit a parlar, i en els cursos de formació permanent és una temàtica encara amb una presència excepcional?

En primer lloc, doncs, s'ha de *desculpabilitzar* i *desangoixar* aquells mestres sensibles a aquesta problemàtica, però que se senten inermes. Nosaltres opinem, com veurem al capítol següent, que les actituds personals i professionals són molt més importants que les estratègies i mètodes «apresos per teorització». Però fins i tot per aquesta raó, la primera necessitat que s'ha d'atendre des dels organismes responsables, si es vol avançar realment envers una educació intercultural, és la

investigació, experimentació i implantació de models operatius, i de cursos sistematitzats d'informació i de formació permanent, que també facilitin aquest canvi d'actituds bàsiques dels educadors. També caldria garantir les supervisions i el suport tècnic mínim i indispensable en una primera fase.

En alguns moments de la història europea de la intervenció social (en sentit ampli, i per tant també educatiu) en temes de conflicte interètnic, de manera significativa a Anglaterra, es va recomanar com a actitud més positiva enfront d'una societat multicultural, treballar per aconseguir una societat unitària en el *domini públic*: legislació, drets polítics, economia, drets civils, etc., i estimular la diversitat en tot allò que es considera *aspectes privats* o comunitaris: socialització primària, llengua, «cultura folk», religió, etc.

Aquest plantejament presenta dues dificultats. La primera, que sovint el conflicte intercultural s'origina quan es constata que alguns temes que el grup majoritari catalogaria com a privats, el grup minoritari els pot considerar necessàriament i ineludiblement de domini públic. Determinats aspectes educatius o valors morals poden ser considerats públics per un col·lectiu i privats per l'altre. Podem posar els exemples del paper social de la dona, l'elecció de parella per contreure matrimoni, la implicació de les normes religioses amb la vida social...

Com és natural, de cap manera podem aplicar en aquests casos, sota el pretext que vivim en una societat democràtica, el criteri que *és públic tot allò que la majoria decideix que és públic*. Si pretenem un diàleg intercultural i no una confrontació, s'ha de reivindicar una visió menys simplista d'una societat democràtica que inclogui com a valor fonamental i irrenunciable, com hem estat repetint, el respecte a les *minories*.

La segona dificultat és determinar quins són, en darrer terme, els valors bàsics fonamentals aplicables a qualsevol persona o col·lectiu en situació de conflicte intercultural que constitueixin l'eix i el fonament d'aquest «domini públic». Ja hem vist les dificultats que planteja la validesa *universal* de determinats principis morals o normes cíviqes, com ara els Drets Humans o les constitucions.

Per buscar lleialment el consens, per negociar en una situació de conflicte, no podem confondre *l'acord*, que ha de ser punt d'arribada, amb el punt de partida. Un bon punt de partida, un valor bàsic i fonamental que creiem que és difícilment qüestionable, hauria de ser la *igualtat d'oportunitats en la realització de cada ésser humà*; Lederach (1984 : 47) ens diu que això dependrà de les condicions i dels valors de *llibertat i justícia*. Però la tensió que presenten aquests dos ideals obliga Lederach a detallar altres valors bàsics:

1. *Autodeterminació*. Les forces externes no han de manipular les opcions, els objectius o el procés de presa de decisions de la persona, sinó que l'individu és l'agent principal de la seva realització.

2. *Interdependència*. La nostra realització pròpia es troba intrínsecament entreteixida amb la relació i la interacció amb els altres. La dependència mútua és l'altra cara de la llibertat.

3. *Igualtat*. Hem de fomentar un tipus específic d'interdependència: aquella en la qual tothom participa com a igual.

Aquest mateix autor assenyala també dues paradoxes formades pels quatre conceptes que s'han de tenir molt en compte en l'anàlisi i la gestió de conflictes, a partir dels valors bàsics anteriors:

1. *Apoderament-vulnerabilitat*. El poder és central en qualsevol conflicte. El desequilibri de poder en un conflicte implica necessàriament la defunció de la vertadera llibertat i la vertadera justícia i, en darrer terme, de la realització humana. Paradoxalment, és necessària la vulnerabilitat, en el sentit de manca d'arrogància, d'humilitat, de mantenir la sensibilitat i el respecte pels altres.

2. *Conscienciació-comprensió dels altres*. La presa de consciència d'un mateix i del seu paper en el món que l'envolta és essencial per comprendre el comportament personal en una situació de conflicte; i comprendre els altres, posar-nos en la seva pell, entrar en el seu món, és l'altra cara de la paradoxa.

Aquests podrien ser els valors i els principis que conformessin els continguts d'aquest punt de partida necessari, des del qual es pot plantejar la possibilitat de gestionar un conflicte intercultural. Com dèiem abans, no hauríem d'oblidar que el consens és el punt d'arribada de la negociació del conflicte, no pas el punt de partida, i per tant al començament hi hauria d'haver *més actituds compartides*, com les que acabem d'esmentar, que compromisos o normes concrets, que s'haurien d'anar elaborant en el procés de regulació i gestió.

S'ha d'anar molt amb compte per no caure, a partir d'una tasca educativa —fins i tot ben intencionada, però d'efectes a llarg termini molt perillosos— en un intent de resoldre determinats conflictes interculturals de la manera esmentada en pàgines anteriors, amb la fugida o el replegament. La defensa a ultrança de la necessitat de convenir uns mínims comuns en *allò que és públic* i respectar la diversitat pel que fa a *allò que és privat*, no resoldrà el conflicte sinó que, a tot estirar, l'ajornarà. La *dissociació* que sovint es produeix entre la vida pública de l'immigrant (en la qual s'exigeix l'«europèització», tan profunda i àmplia com sigui possible, per accelerar la «integració») i la vida privada (on de grat o per força se'n tolera la diversitat) pot portar a mitjà termini molts més problemes dels que sembla resoldre immediatament.

Tornem a recordar Abou (1980 : 82):

Se obliga al migrante a confinar sus relaciones primarias y emocionales al círculo familiar y al de la colectividad étnica, y con la comunidad receptora sólo mantiene relaciones secundarias, de negocios. A partir de esta división, se contenta con adoptar los modelos de conducta exigidos por la vida pública del nuevo país, manteniendo intactas la manera de pensar y de sentir heredadas de su cultura original. Lo que busca en el medio familiar o étnico son apoyos afectivos sólidos que le permitan enfrentar sin excesiva angustia el proceso conflictivo que le provoca la necesidad imperiosa de aprender un código cultural nuevo en un clima de presión emocional pronunciado.

Cap ésser humà no ha de viure amb vergonya la pròpia identitat o pertinença cultural per culpa d'un rebuig del grup cultural majoritari, que no *accepta la pública diversitat i la diversitat en públic*. L'objectiu de qualsevol programa educatiu amb immigrants estrangers, a parer nostre, ha de ser tan contundent en la

lluïta per aconseguir una igualtat d'oportunitats, com sensible envers els problemes que pot comportar aquesta doble personalitat o «*diglossia cultural*», que és una manifestació més, en el fons, del mateix problema de no acceptar la diversitat. Aquesta situació culturalment esquizoide es troba a la base i en l'origen de molts conflictes personals, familiars i socials.

Transformar en «invisibles» les minories culturals perquè se'ls permet la diversitat únicament en els espais íntims és una estratègia hipòcritament assimilacionista en la qual no hem de caure, al marge del risc d'afavorir així aculturacions antagonistes.

Una altra proposta interessant per resoldre el conflicte intercultural és la que s'origina en el contingut d'aquesta reflexió: si és molt més difícil educar la sensibilitat envers les minories culturals que aprendre les tècniques d'intervenció social, per què no formem membres de les mateixes minories ètniques perquè facin d'agents socials, en comptes d'esforçar-nos a especialitzar en temes interculturals els professionals autòctons?

S'ha d'impulsar de manera urgent i decidida la formació de professionals i voluntaris (autòctons, però també procedents dels col·lectius immigrants) amb l'objectiu que, com més aviat millor, estiguin equipats amb la formació i les eines per actuar com a *agents mediadors* en la gestió del conflicte intercultural. En aquesta feina considerem tant o més important i difícil la conscienciació que la formació bàsica o tècnica. Aquest és un dels objectius en què ens trobem més mancats de projectes d'investigació-acció.

Els professionals que procedissin de les cultures minoritàries, que estiguessin vivint en carn pròpia el procés d'aculturació, podrien prestar una ajuda incalculable en la descodificació de situacions complexes, i també serien uns bons transmissors de missatges entre tots dos grups culturals. Per la mateixa raó, i amb estratègies similars, és urgent facilitar que sorgeixin i es formin vertaders *líders associatius*, per eliminar situacions de caciquisme i fer possible que, com més aviat millor, ells mateixos gestionin els recursos que es destinen a la seva minoria cultural. Aquest tema ens tornaria a portar a la necessitat de reivindicar els seus drets polítics i cívics, ja que només amb la democràcia es pot canviar el cabdillisme pel lideratge.

Aquesta formació pot provocar un desclassament de monitors i líders, que un cop aconseguit un nivell econòmic, social o professional més important i avançat en el seu procés d'aculturació fins al *passing* ètnic, s'aparten del seu grup i abandonen la seva disponibilitat per continuar treballant en el progrés del col·lectiu. Però són riscos que s'han de córrer tantes vegades com calgui. I, naturalment, també s'han de mirar d'evitar procurant, en aquestes formacions específiques de monitors interculturals pertanyents a les ètnies minoritàries, incloure la necessària conscienciació i sensibilització envers els problemes del grup, i intentar evitar la insolidaritat del *campi qui pugui*. També caldrà no posar fi a aquesta formació sense un seguiment i una supervisió durant els primers anys de feina de cada nou monitor, amb l'objecte de poder corregir les desviacions que hem comentat.

Però voldríem que quedés ben clar que ni estem reivindicant que un immigrant marroquí, per exemple, pel sol fet de ser-ho, pugui i hagi de ser un media-

dor o un monitor intercultural, ni estem d'acord a repetir en el terreny de l'ensenyament alguns dels errors comesos en el terreny associatiu del col·lectiu gitano, en el qual, en massa casos, s'han «inventat» o reforçat líders sense tenir en compte ni l'estructuració peculiar del col·lectiu, ni altres necessitats i interessos que no siguin els del col·lectiu majoritari i dominant.

Tampoc no convé, a parer nostre, començar a fer curssets de formació de mediadors interculturals a dojo, sense procurar-ne simultàniament la inserció laboral. Altrament, generariem expectatives i provocariem frustracions innecessàries, i probablement només resoldríem la necessitat de subvencions de determinades institucions que fan aquesta formació.

A Holanda, un membre qualificat de cada comunitat immigrant, amb la denominació de *contact person*, intervé com a agent mediador entre les famílies immigrants i l'escola. No solament realitza les tasques òbvies de traductor lingüístic i cultural, si cal, sinó que també s'ocupa d'ajudar i d'orientar en les gestions i en les possibilitats que l'Administració holandesa brinda als pares dels alumnes (omple formularis, matriculacions, avaluacions, beques, ajudes, etc.); paral·lelament fa una «tutela específica» de l'alumne, es preocupa de les dificultats amb què topa, col·labora a buscar-hi solucions específiques, l'ajuda si pot en els estudis, etc.

Però tornariem a anar errats si veiéssim en aquest professional tan sols un agent educatiu d'un nou tipus d'«educació compensatòria». Bèlgica ja té una experiència de força anys amb un perfil professional similar, els anomenats *mediadors escolars*. Un d'ells, Wittek (1994 : 15), diu:

El meu dubte no es planteja davant la necessitat, en determinades situacions que convindria definir, d'instal·lar un mediador en una escola. I encara menys davant de la feina dels mediadors [...] la hipòtesi de base que m'inspira el dubte és aquesta: les qüestions de qualitat de l'ensenyament són fonamentalment qüestions d'ús i de repartiment de poder, en definitiva, qüestions de ciutadania.

Ús i repartiment de poder ens remetent immediatament a conflicte i negociació del conflicte.

Al gràfic 19 (p. 113) hem vist que no sempre, en un conflicte, si un guanya l'altre ha de perdre. Els experts en estratègies de negociació i «teories dels jocs»* saben que hi ha dos tipus de jocs: els anomenats «de suma zero», és a dir, aquells en els quals allò que un guanya ho perd un altre, i els de «suma no zero», on cada una de les parts pot guanyar o perdre. Així, el resultat d'una negociació d'un conflicte pot abocar a les cinc possibilitats que hem vist en aquell gràfic:

1. Jo hi guanyo - Tu hi perds.
2. Jo hi perdo - Tu hi guanyes.
3. Jo hi guanyo alguna cosa i hi perdo alguna cosa - Tu hi guanyes alguna cosa i hi perds alguna cosa.

* Sobre aquest tema es pot consultar el llibre ja clàssic de Rapoport (1967).

4. Jo hi guanyo - Tu hi guanyes.
5. Jo hi perdo - Tu hi perds.

En una obra molt interessant de Le Mouël (1992 : 126), escrita pensant en el món de l'empresa, es diu que en els temps que vivim és molt difícil fer entendre als gerents que al final d'una negociació també hi poden haver dos guanyadors o dos perdedors. Diu textualment:

He dirigit molts seminaris en aquest camp i sempre m'ha sorprès constatar que, per a molts executius i directius, negociació significava indefectiblement un guanyador i un perdedor. Ara bé, s'oblida molt fàcilment que una negociació mal portada, o la pràctica del tot o res, condueix sovint a resultats perdedor-perdedor.

Segons Weber (1993 : 208):

La funció de l'escola hauria de ser facilitar a l'infant, des de ben petit, els mitjans per jutjar i comprendre una cultura aliena a la seva. Només si es torna intercultural l'escola podrà complir aquesta funció essencial, és a saber: obrir els ulls i l'esperit a la diferència.

Obrir l'esperit a la diferència comporta no solament l'educació per a una tolerància passiva i indiferent, sinó, també i fonamentalment, educar per portar a terme aquesta negociació del conflicte intercultural, evitant el tot-o-res, amb l'objectiu fixat en un resultat final guanyador-perdedor. I també en aquesta activitat pot i ha de fer un paper decisiu l'agent social d'origen cultural minoritari. Serà bo, però, per tancar aquest apartat sobre els principis generals d'elaboració del conflicte interètnic a l'escola, fer una crida a la «racionalitat».

Terricabras ens diu, pel que fa al cas (1983 : 25):

En qüestions morals —també quan discrepem— cal recolzar-se en argumentacions racionals [...]. I és que el que ara postulo radicalment és la unitat racional de la humanitat, és a dir, la capacitat humana d'entrar en contacte amb altres persones, de comunicar-se amb elles, d'intercanviar punts de vista, de criticar-se mútuament. Postulo, doncs, que els homes —un cop aconseguida una base suficient de desenvolupament tant a nivell personal com en les seves relacions col·lectives— tenen capacitat per argumentar, per rebatre arguments i per acceptar les raons del contrari.

Insistim-hi: un resultat guanyador-guanyador no vol dir necessàriament «la meitat per a cadascú», sinó que significa que les dues parts en treuen profit. La teoria dels jocs demostra com, en moltes situacions, «*la cooperació és un mitjà excel·lent per maximitzar els guanys fins i tot en situacions de competència*» (Le Mouël [1992 : 127]).

És clar que aquest apartat també hauria pogut tenir un altre final més irònic, destacant per contrast allò que podria ser l'antítesi d'una bona actitud davant els conflictes, és a dir, l'estupidesa, amb un resum de les lleis fonamentals de l'estupidesa humana, de Cipolla (1988), que diuen:

1. Sempre, i inevitablement, infravalorem el nombre de persones estúpides que circulen.
2. La probabilitat que certa persona sigui estúpida és independentment de qualsevol altra característica d'aquesta persona.
3. Una persona estúpida és una persona que causa un dany a una altra persona o grup de persones sense que, al mateix temps, en tregui cap profit, i fins i tot perdent-hi alguna cosa.
4. Les persones no estúpides infravaloren sempre el potencial nociu de les persones estúpides.
5. La persona estúpida és el tipus de persona més perillós que existeix.

CAP A UNA EDUCACIÓ INTERCULTURAL CONSCIENCIADORA

De les teories i els desitjos a la realitat

Ja hem vist a les pàgines anteriors les diverses respostes que l'escola europea ha anat donant en aquest darrer mig segle a la realitat multicultural i multiètnica amb què s'ha d'enfrontar de manera més o menys accelerada. Hem comentat el fracàs de molts dels mètodes i les actituds endegats, no tant per la dificultat intrínseca del medi multiètnic com per la incapacitat dels sistemes educatius (impossibilitat i tot, des de determinats plantejaments rígids i etnocentristes) d'atendre degudament la *diversitat* en sentit ampli i no solament la diversitat cultural.

La taylorització de les escoles ha arribat, en alguns moments de la història recent de la pedagogia, a presentar com a situació òptima per a l'educació aquella en la qual el gradient de diversitat dels alumnes d'un grup educatiu sigui el mínim. Encara existeixen escoles, per sort cada cop més excepcionals, en què, a partir d'un criteri d'eficiència mal entès, els alumnes d'una mateixa edat es distribueixen per classes agrupant-los per nivells d'aprenentatge. O es viu malament la incorporació de qualsevol alumne d'*integració*. Ens trobem, doncs, davant d'un vell problema de l'educació, que la situació de multiculturalitat no ha provocat, sinó que probablement ens ha ajudat a veure amb uns altres ulls. Vells problemes expressats amb paraules noves.

També hem vist que quan s'han buscat solucions només en la línia d'*afegir* al paquet d'eines i estratègies metodològiques de l'escola *programes especials*, més o menys folkloristes o compensatoris, no s'han pogut resoldre les dificultats de fons que aquesta diversitat no provoca ni planteja, sinó que senzillament descobreix, posa en evidència.

Si bé és cert que hi ha vegades en què es requeriran programes especials, actuacions compensatòries de determinats dèficits, discriminacions positives davant de situacions d'injusta desigualtat, etc., per si mateix, aquest *plus* quantitatiu s'ha demostrat que no basta per aconseguir els objectius que ha de pretendre l'escola:

Facilitar el màxim desenvolupament de les possibilitats psíquiques, culturals i socials de tots i cadascun dels alumnes, l'autonomia personal, la possessió dels coneixements instrumentals necessaris per poder desenvolupar-se en igualtat d'oportunitats en una societat com més va més tecnificada, i l'emergència d'una consciència crítica sobre un mateix, sobre l'entorn i sobre la manera més òptima i més coherent de funcionar.

L'evidència reiterada que hi ha més índexs de fracàs escolar en els alumnes de minories ètniques o de grups marginalitzats, i també la dificultat de transmetre de forma operativa als alumnes pertanyents al grup cultural majoritari valors de solidaritat que es manifestin inequívocament en un rebuig de la competitivitat i l'exclusió, ens han de fer reflexionar sobre les causes d'aquest divorci entre les declaracions de principis i d'intencions i els resultats obtinguts.

Això ens remet a una discussió clàssica en educació, sobre si el sistema educatiu és bàsicament *reproductor* o *innovador*. Els analistes més crítics dels sistemes educatius opinen que el paper fonamental de l'escola no és promoure un canvi envers una societat més justa i igualitària, sinó reproduir i legitimar precisament la desigualtat, l'ordre i la jerarquització preexistents.

Lerena (1989 : 88) ho manifesta així:

La escuela, que nació como instancia o dispositivo técnico del escolasticismo, sigue siendo un mecanismo, por de pronto, de diferenciación, de jerarquización y, en suma, de selección escolar y social. La organización escolar, a partir de ahora, ve reforzado su papel como instancia de distribución de las posiciones sociales [...] la función básica de la enseñanza, base de todas las demás funciones, es la de imponer la legitimidad de una determinada cultura, lo que lleva implícito el declarar al resto de las culturas ilegítimas, inferiores, artificiales, indignas.

Canimas (1985 : 119) hi insisteix:

El sistema educatiu no és el punt de suport arquimedià per a la transformació del món. Sí que és un dels punts de suport per al manteniment de l'estat de coses actual. Cal no enganyar-se i d'ençà de l'aparició de l'Estat modern, el sistema educatiu és un dels seus més poderosos aparells ideològics (tant als EE.UU. com a la URSS, tant a Espanya com a Nicaragua) i és pretenció pensar que pot caminar per camins diferents dels del poder.

Però ja és sabut que no tots els pedagogs coincideixen amb aquesta visió *reproductiva* del paper de l'escola. Freire, amb la seva *pedagogia de l'alliberament*, de la *conscienciació*, de l'oprimit, planteja de manera contundent que el paper que l'escola hauria de fer en qualsevol societat és justament propiciar el canvi i actuar com el *fulcre d'Arquimedes*, capaç de moure i transformar el món.

També Besalú i Marqués (1994 : 38-39), confiant en les esquerdes, les fissures i les contradiccions del sistema, afirmen que:

Ni la cultura és un simple reflex de la infraestructura econòmica, ni la pedagogia és una tècnica d'assimilació cultural infal·lible, ni l'escola és simplement un espai per a la reproducció social i cultural, ni, encara, els professors uns simples peons en mans de les classes dominants.

I ens recorden les paraules de Giroux quan diu:

Enfront del discurs de la reproducció, tècnicament defectuós, políticament incorrecte i estratègicament paralitzador, pren cos un nou concepte de pedagogia, que es considera a si mateixa com una praxi política i ètica, una construcció i reconstrucció del coneixement i de l'experiència, condicionats un i altre socialment i històrica.

És la *pedagogia* anomenada per alguns d'aquests pedagogs *de la possibilitat*, el discurs de la producció enfront del de la reproducció.

En aquest debat, la tensió conflictiva i a vegades anguniosa entre l'esperança i la impotència del quefer educatiu, Althusser (1974 : 45-47) compadeix els mestres i professors conscients,

que en condicions espantoses, intenten avançar contra la ideologia, contra el sistema i contra les pràctiques de què són presoners [...] són una mena d'herois, però no abundan, i la majoria no tenen ni la més petita sospita de la «feina» que el sistema (que els supera i els aixafa) els obliga a realitzar.

Sense pretendre de cap manera dramatitzar més del compte el paper d'aquest mestre, *heroic* segons Althusser, sí que s'ha de reconèixer la necessitat d'articular la seva tasca amb la d'altres moviments socials si es pretén un mínim d'eficàcia. Alegret, al pròleg del llibre de Hannoun (1987), ens diu contundentment que la superació de l'escola-gueto no podrà produir-se ni per obra dels alumnes ni dels professors, sinó únicament per l'actuació de la societat global.

D'altra banda, tampoc no podem mantenir les escoles com una mena de bombolles incontaminades, aïllades de la societat, en les quals es mantenen i difonen uns valors de solidaritat, de lluita contra la injustícia, contra l'exclusió, etc., que no es tenen en compte fora del context escolar (o si de cas molt tènue o només en espais excepcionals) i que, per tant, deixen de tenir precisament valor i sentit quan el xicot abandona aquesta bombolla per endinsar-se en una societat (o simplement per passar una selectivitat o uns *numerus clausus*) que entre tots hem ajudat a fer competitiva, insolidària, injusta i excloent.

Hi ha mestres que viuen el malestar de no saber fins a quin punt educar en els valors que dèiem no implica precisament *inadaptar* els infants per a una societat en què són uns altres els valors dominants, de manera que tot el que no sigui educar per a la competitivitat i el *darwinisme social*, per al *campi qui pugui*, seria educar futurs perdedors.

Per això defensàvem la necessitat d'emmarcar la feina de conscienciació de les escoles, si es pretén que facin una feina realment transformadora, en un context més ampli del que formen part, i que podríem anomenar *comunitat escolar* en el sentit més vast de l'expressió. Cada cop té més importància, a parer nostre, que l'escola abandoni el seu rol tradicional de *preparar per a la vida* per assumir en tota l'amplitud i profunditat que *ella mateixa és vida* i no un estadi anterior i exterior, on, a tot estirar, en comptes d'*aprendre a viure vivint*, s'intenta ensenyar a *sobreviure* (jugant a pares i mares, a adults) per a quan se'n surti, amb el mínim de contradiccions.

San Román (1992 : 177) demana, a més, que aquesta obertura no es limiti a la cultura d'un medi sociocultural determinat:

El proceso educativo utópico, el que pienso que tiene que guiar las ideas, los planes, las prácticas, los hechos educativos, es el proceso de apropiación de las culturas de la humanidad. Implica la total apertura al mundo, los intereses universales, el reconocimiento gustoso del derecho a la diferencia, el esfuerzo por incorporar el mundo al plan de formación de los niños, los adultos y sus enseñantes.

També convindria obrir el discurs i els referents quan s'analitzen els fenòmens migratoris contemporanis i la seva repercussió a l'escola, i abandonar els discursos i les reflexions massa endogàmiques sobre la immigració, fetes des de la immigració i per a la immigració. Aquesta obertura del discurs que reclamem hauria de permetre complir amb aquella màxima que diu: «*Cal el pensament global per a l'actuació concreta, local.*» Els estudis especialitzats sobre les migracions, els projectes de solució, les propostes d'intervenció, no solen posar gaire èmfasi en aspectes com els següents, que tan sols enumeraré, però que penso que influeixen decisivament en el present i el futur del fenomen migratori:

1. La «mundialització» creixent de l'economia i la *prioritat de l'economia financera enfront de l'economia productiva* comporten allò que s'ha anomenat la «desmaterialització» de les fàbriques i el fraccionament de l'organització productiva, que fa que «s'exportin» fragments de la cadena de fabricació als països més atractius per als interessos del capital (precisament d'on vénen molts dels nostres immigrants), amb la consegüent pèrdua creixent del poc control que sobre la producció ja tenia la classe obrera. I també, en contrast amb aquesta «mundialització», la *domesticació* creixent dels sindicats (en el doble sentit de domèstics i domesticats), cada cop amb plantejaments menys internacionalistes. I la precarització del treball i les increïbles taxes d'atur que patim, en part a causa de la informatització i la robotització dels processos de producció, que no ens han dut a la societat de l'oci, com vaticinaven els sociòlegs en els anys seixanta, sinó a la distribució desigualment injusta del treball.

2. L'anomenat *final de la història* i la pèrdua de models alternatius al model de societat capitalista de lliure mercat: canvis importantíssims en l'equilibri polític internacional arran de la caiguda del mur de Berlín, l'enfonsament de l'antiga URSS i la Guerra del Golf; forta revitalització dels nacionalismes i els fonamentalismes excoients; dubtes creixents sobre la idoneïtat dels actuals sistemes i mecanismes democràtics de delegació de la sobirania popular; intranquillitat creixent enfront del que apareix com la dependència dels poders i interessos polítics als poders i interessos econòmics.

3. El reforçament de la competitivitat i el *darwinisme social* i, per tant, l'*acceptació en la pràctica de ciutadans de distintes categories*: la «lògica de l'eficàcia», que és lògica de «cadascú per a si mateix», la lògica de l'exclusió i la lògica de la rendibilitat immediata, la qual encara condueix més a aquesta societat dual (Le Mouël [1992 : 125-131]), la doble moral d'un discurs públic favorable a la justícia social, els drets humans, etc., i una pràctica quotidiana basada en la insolidaritat i la competitivitat.

4. La caiguda dels *estats del benestar*, o més ben dit, *la confusió alienant entre benestar i hedonisme immediatista* o *malgastament*: difusió mundial del consumisme a partir de la potència alienadora dels mitjans audiovisuals, que enlluenen els habitants dels països més pobres i estimulen l'emigració; catàstrofes ecològiques creixents; ressaca de la postmodernitat i dels seus acostaments ètics *dèbils* a les relacions humanes...

5. L'anomenat *nou ordre mundial*: consciència del fet que el nostre model de desenvolupament no tan sols no és transferible a altres països a causa de la limitació dels recursos materials disponibles, sinó que requereix com a condició indispensable per mantenir-hi el nivell de vida que tres quartes parts de la humanitat continuïn sota mínims.

Tot això afecta en una mesura encara imprevisible els discursos anteriors sobre la relació entre dominants i dominats, entre *centre* i *perifèria*, especialment pel que fa a les relacions entre països rics i països pobres, a les relacions interculturals, a les relacions entre immigrants i autòctons, a les relacions entre nacionals, estrangers i metecs, als drets dels qui ja tenen feina enfront del dret a la feina dels qui no en tenen, i al concepte mateix de ciutadania i, per tant, també als conceptes d'inserció (o exclusió) laboral o social. En definitiva, afecta la presa de posició personal, individualment i col·lectivament, enfront de l'alternativa: *integració versus exclusió*, conscients del fet que prendre partit per la integració implica fer nostra una part de la pobresa dels altres, i que mantenir el nostre nivell de vida o augmentar-lo implica mantenir o augmentar l'exclusió dels «no privilegiats» de la perifèria social, local i mundial.

Alguna cosa per a uns quants i molt per a tothom

Ja hem vist que quan s'intenten resoldre els problemes educatius que planteja la diversitat únicament amb plusos quantitius (programes compensatoris de les deficiències individuals, multiculturalisme «folklòric»...), és probable que acabem reforçant la pedagogia de la reproducció i la jerarquització social. La pedagogia de la possibilitat, de l'alliberament i del canvi social exigeix, a més i en primer terme, salts qualitius que donin sentit a aquests plusos quantitius.

S'ha de fer alguna cosa més que salpebrar el nostre sistema educatiu amb uns programes específics o amb unes activitats didàctiques o lúdiques sobre l'art, la música o els costums dels alumnes immigrants, si no es vol *canviar l'indispensable perquè res no canviï realment*. Modificar o incidir només en les manifestacions externes, en les aparences, pot contribuir a enquistar els problemes i dificultar-ne la resolució posterior, perquè s'hauran consolidat determinats hàbits, prejudicis o percepcions distorsionades de la realitat.

Possiblement, definir i aplicar adequadament aquest salt qualitatiu imprescindible perquè el nostre sistema educatiu es transformi realment en una educació per a una societat intercultural i en una societat intercultural, sigui un dels reptes que requerirà més esforços de totes les persones que d'una manera o altra participem en la comunitat educativa, des d'aquest moment i en els anys a venir.

¿O és molt més que un plus qualitatiu allò que necessitem, i que ja s'està buscant, des de molts fronts diferents? Hi ha autors, com Muñoz Sedano, que creuen que ens trobem davant de la necessitat de fer emergir, d'estructurar i de donar forma a *un nou model organitzatiu* de l'escola de finals del segle XX, *l'escola intercultural*, comparable per l'entitat, la complexitat i la transcendència que té, a altres models preexistents, denominats, pels taxonomistes: productius, humanistes, estructurals, polítics, sistèmics, culturals, etc.

Però de moment encara hi ha pocs referents comprovats, pocs elements conceptuals i pràctics elaborats des d'una reflexió feta ara i aquí. Certament, en aquests darrers anys hi ha hagut una *moda* de temes relacionats amb la interculturalitat en ambients universitaris, amb una autèntica inflació de jornades i seminaris, però tot això no ha estat capaç de connectar eficaçment amb la pràctica i els problemes quotidians dels professionals de primera línia. Per totes aquestes raons, encara avui, optar per la pedagogia intercultural és endinsar-se per un camí on trobarem pocs indicadors sòlids i clars que guiïn les nostres passes; i la creativitat, l'autocrítica i especialment la reflexió avaluadora dels encerts i els errors que anem cometent, seran gairebé els únics de què dispondrem. Però, seguint Camilleri (1993 : 194):

[...] comencem per definir la interculturalitat. Jo sóc dels qui la distingeixen de la *multiculturalitat*, que emergeix quan un es troba davant de diverses cultures distintes (*multus* vol dir «nombrós») i l'encontre entre membres d'aquestes cultures produeix efectes espontanis en els quals no s'intervé. En canvi, la interculturalitat (d'acord amb el prefix *inter*, que vol dir «posar en relació») comprèn qualsevol intent tendent a construir una articulació entre aquells membres a fi i efecte de corregir els inconvenients de la seva coexistència i, si és possible, fer-los participants dels avantatges que comporta. Defineixo la interculturalitat en termes de mètode, precisant l'operació que permet engendrar-la, i no, com es fa sovint, identificant-la amb qualsevol dels resultats o continguts.

Per tant, no es pot concebre una veritable pedagogia intercultural com la suma d'actituds i actuacions que s'han de tenir o dur a terme *solament amb els membres d'un dels grups culturals* en contacte. La pedagogia intercultural implica i beneficia tots els subjectes, en els seus plantejaments i realitzacions, però certament també hauria de preveure i organitzar determinades actuacions enfront de la diversitat individual per garantir la igualtat d'oportunitats per als membres de les minories culturals desfavorides, que fracassen sovint en el sistema formal d'educació. Per això l'educació intercultural també ha de tenir (però no exclusivament) aspectes compensadors. En facilitar l'accés de les minories a informacions i habilitats, se les anima a sentir-se orgulloses de la seva pròpia cultura i a integrar-se, alhora, en la societat en què viuen.

Aquesta educació intercultural ens permetrà llegir amb uns altres ulls no solament *el concepte de diversitat i el seu tractament a l'escola*. Molts altres conceptes, reivindicats per la pedagogia moderna, adquireixen un altre sentit o en resulten enfasitzats.

La *personalització* i la *individualització* adquireixen matisos nous. L'exigència d'atendre *també i de forma realment important* la diversitat sociocultural de cada persona, pot fer que posem més l'accent en aquests condicionaments socials i culturals de l'educació i el desenvolupament de qualsevol infant, en comptes de donar sistemàticament prioritat només a les variables del desenvolupament biopsicològic, com se sol fer. El concepte de *comunitat educativa* adquireix una dimensió nova i planteja nous reptes i noves possibilitats. I podríem dir el mateix de molts altres conceptes: creativitat, normalització, adaptació curricular, identificació, autoritat... Si hi estem amatents, l'educació intercultural ens mostrarà

perspectives noves en totes aquestes facetes, i sens dubte enriquirà la tasca educativa.

Això exigirà també una revisió de tot un seguit de ritus i costums pertanyents a l'organització escolar i del centre, en un intent d'adaptar tant com sigui possible l'escola a l'infant en comptes de fer el contrari (començant per la mecànica de les matriculacions i les adscripcions als cursos, i continuant amb les revisions dels continguts curriculars, les relacions amb les famílies, les notes i els informes, les entrevistes, el menjador escolar, la classe de reforç, les avaluacions...).

També s'ha d'educar la majoria en la comprensió i acceptació de les minories, se'ls ha de fer afrontar els seus prejudicis i la seva intolerància. La presència i la consideració de les minories serveix a l'escola per ampliar l'horitzó mental de tothom, per sensibilitzar la majoria en el sentit d'acceptar la diversitat i per conscienciar en favor d'una lluita contra tot tipus d'exclusió. Començant, naturalment, per la mateixa diversitat intracomunitària i *intracultural* del grup majoritari. La rivalitat entre barris, pobles o ciutats veïns, el desconeixement, els prejudicis i els clixés sobre el caràcter atribuït als autòctons d'una regió o una comunitat autonòmica determinada; certes desviacions de les rivalitats esportives; un cert tipus d'humor i d'acudits basats en els estereotips racistes, etc., tot plegat són ocasions de reflexió i intervenció educativa.

Hi ha uns *valors bàsics* que s'han d'inculcar i enfortir si volem avançar en la línia d'una educació realment intel·lectual:

1. Animar, enfortir i estimular un desig pel coneixement i el diàleg amb altres cultures i formes de vida.

2. Educar la capacitat d'empatia, de posar-se en la pell de l'altre, de buscar la coherència interna de qualsevol acte o manifestació d'una altra cultura, que de bell antuvi pot semblar incompreensible.

3. En les relacions interpersonals interculturals, aprendre a «escoltar» i a «mirar» sense conformar-se amb «sentir» i «veure».

4. Partir del convenciment que totes les persones són respectables, encara que no ho siguin totes les idees o les actuacions d'aquestes persones.

5. Fer un esforç per detectar les nostres tendències etnocèntriques i defugir qualsevol tipus d'arrogància cultural o de prepotència excloent.

6. Rebutjar qualsevol tipus de generalització ètnica, tant si és aparentment positiva com negativa (per exemple, els africans, o els filipins, són més o menys simpàtics o treballadors...) i valorar la persona sempre per damunt de la seva adscripció ètnica concreta.

7. Actitud d'atenció per discriminar el «síntoma» de la «malaltia», és a dir, no confondre l'arrel o la causa del problema amb les seves manifestacions. Això ens serà de gran utilitat en la gestió dels conflictes interculturals.

8. Desenvolupar un compromís personal d'acord amb una defensa incondicional de la igualtat de drets humans cívics i polítics, i de rebuig de tota mena d'exclusió.

Facilitar l'educació intercultural, com diu Ros (1993 : 8), també implica una *revisió total del Projecte educatiu de centre*; quan diem «total», també ens refe-

rim als continguts del currículum, a la metodologia del treball (és a dir, a la manera com els alumnes es relacionen amb el saber), a l'organització de la classe, del centre, a les relacions de poder entre les persones i els grups que conviuen, al *currículum ocult*...

I per començar aquest procés de reconversió, aquesta autora suggereix que s'han de tenir en compte certs criteris, entre els quals proposa:

1. Flexibilitat organitzativa del professorat, evitant l'encotillament formalista o escleròtic.

2. Flexibilitat organitzativa dels alumnes per respectar ritmes d'aprenentatge, interessos, autoestima, etc.

3. Coordinació real del professorat, que creï un ambient d'estabilitat i seguretat pel que fa a pautes, criteris, etc.

4. Reforç de la feina del tutor com a eina de comunicació, de gestió de conflictes, etc.

5. Atenció a la cultura viscuda, quotidiana, com a element que permet tornar a acostar-se al saber escolar i a les metodologies d'aprenentatge.

6. Connexió de la teoria amb la pràctica, i revaloració d'aquesta com una altra forma d'accedir al coneixement.

7. Revisió dels materials utilitzats; identificació de continguts discriminatòris, etnocèntrics, xenòfobs o racistes.

8. Implicació del centre en els moviments socials del barri.

9. Potenciació de l'intercanvi amb altres realitats (correspondència escolar, intercanvis, viatges, camps de treball...).

Però, tal com diu Treppte (1994b : 192).

¿Qué quiere decir «educación intercultural» en un contexto multicultural, cuando las culturas involucradas se encuentran en una relación asimétrica de poder? ¿Puede servir el enfoque de la educación intercultural para llevar al establecimiento de relaciones equilibradas?

Aquest hauria de ser un dels seus darrers objectius. Tanmateix, aquesta autora ens adverteix tot seguit:

Según algunos críticos, los defensores de la educación intercultural se destacan frecuentemente por una cierta ingenuidad política. Tienden a diseñar visiones elaboradas de una convivencia tolerante en el futuro [...] es fácil adornar la superficie de fenómenos multiculturales con detalles pintorescos que, por sí mismos, nunca servirán para cambiar la estructura de estratificación [...] De esta manera la superficie refleja en apariencia la complejidad de la situación multicultural, mientras que las actitudes discriminatorias de los maestros y otros profesionales siguen manifestándose como de costumbre.

Per això, quan diem que l'educació intercultural afecta *tota la comunitat educativa* ens referim, naturalment, *també al mestre o a la mestra*, als educadors, pedra de toc de la pedagogia intercultural, que en cap cas estan incontaminats,

exempts d'identitat cultural ni, per tant, legitimats per intervenir en la resolució dels possibles conflictes multiètnics des d'una pretesa objectivitat, des d'uns llimbs professionals, preservats de les passions tribals i etnocèntriques, i per damunt del bé de la solidaritat que s'ha d'inculcar i del mal del racisme que hem d'exterminar.

Com diu Cohen Emerique (1993 : 209):

Es tracta d'una situació d'interculturalitat, definida com una interacció entre un professional, portador d'una identitat que és una síntesi, vinculada a la seva trajectòria vital, a les seves múltiples adscripcions (nació, regió, religió, grup social, professional, institucional), i un individu, portador d'una identitat molt diferent i en procés d'aculturació.

Posició ètica i compromís social de l'educador

Manifestem, d'entrada, directament i sense embuts, el nostre convenciment que no hi ha *cap pràctica educativa neutra* o innocent. Amb això volem dir que, sempre, però molt significativament en el terreny que ens ocupa, totes les accions educatives, tant si són amb infants com amb adults, estan fortament condicionades per les posicions ideològiques i per les orientacions sociopolítiques generals i específiques (institucionals i no institucionals, explícites i no explícites...). Pel que fa als treballadors estrangers, afegint-hi, a més, les específiques en matèria de migracions o de minories culturals. Tant les unes com les altres s'haurien de tenir en compte a l'hora de projectar, executar o avaluar qualsevol programa educatiu.

Però això no vol dir que la primera actitud que es consideri sobre això no hagi de ser la definida amb aquell tòpic: hem d'anar alerta per no confondre el desig amb la realitat. Freire (1990 : 62) ens diu:

És molt important que els treballadors socials reconeguin la realitat amb què s'enfronten i també la seva «història viable». És a dir, hauríem de ser conscients de què es pot fer en un moment determinat, ja que fem el que podem i no el que voldríem fer. Això vol dir que necessitem comprendre bé les relacions entre tàctiques i estratègia, que lamentablement no sempre es tenen en compte prou seriosament.

No obstant això, insistim en el fet que no hi ha cap mena de dubte que, especialment en temes relacionats amb treballadors i treballadores estrangers i amb les seves famílies, i per les seves particulars característiques, resulta encara més impossible una pràctica educativa neutra sociopolíticament parlant. La incidència real que inevitablement tenen les causes i les conseqüències del fet migratori sobre qualsevol actuació formativa que es vulgui realitzar amb aquests col·lectius, obliga als projectes i als equips d'intervenció educativa a fer una lectura conscient i a prendre posteriorment una posició coherent.

No hauria de ser possible que un educador no participés d'aquella *passió per la política* que Barcellona (1994 : 76-77) defineix com «la passió per la participació en el procés educatiu social» i que distingeix de la «passió pel poder», que seria, segons ell, «la passió per ser el legislador, és a dir, el qui rep el poder de donar normes a les coses i el sostreu als altres».

Hem de prendre partit, per exemple, sobre una alternativa que és present molt sovint i de forma més o menys explícita en l'educació dels treballadors estrangers i les seves famílies: aquesta educació, ¿ha d'estar al servei de determinats interessos de la societat d'acolliment, que valora principalment aquestes persones per la seva força de treball més barata que l'autòctona (o disposada a fer feines que altres no volen fer), o ha d'estar primer de tot al servei del dret de tot-hom a l'educació? Dit amb unes altres paraules, ¿se'ls ha de formar amb l'objectiu d'augmentar-ne l'eficàcia i la productivitat (escolar o laboral), o bé per aconseguir una millora de la seva qualitat de vida i que sigui realment possible la igualtat de drets i oportunitats que ha de tenir qualsevol ésser humà, segons totes les declaracions universals de drets humans i similars? ¿Cal ocupar-se i preocupar-se de l'immigrant (adult o infant) o de la persona de manera prioritària? A què cal donar prioritat, quin ha de ser l'objectiu de l'acció educativa i quina la conseqüència social d'aquesta acció.

Les preguntes anteriors només tenen sentit perquè ens trobem davant d'una situació de fet i de dret en què aquestes persones *no són ciutadans de ple dret*, perquè es veuen exclosos de determinats *privilegis* que sí que tenen tots els nacionals. L'educació, és un dret de l'ésser humà o només dels ciutadans? I la sanitat pública? I el subsidi de desocupació? I la democràcia?... Són preguntes retòriques, ja que les respostes semblen evidents: *no hi hauria d'haver cap distinció entre els drets de la persona i els drets del ciutadà en aquests aspectes bàsics*. Però en realitat no és així. La implicació del procés educatiu en aquests aspectes sociopolítics del fet migratori és evident i ineludible.

Si l'objectiu prioritari de l'acció educativa ha de ser (i nosaltres ho creiem fermament) la formació de la persona, és inqüestionable que s'ha d'acceptar i facilitar el seu *procés d'identificació ètnica i cultural* en completa llibertat pel que fa a l'orientació i el ritme (ja hem parlat dels matisos entre identitat i identificació), perquè aquesta identitat és una part fonamental i indissociable de l'estructura de la personalitat, que condiciona radicalment la manera de ser, de pensar i de relacionar-se de qualsevol individu. Ja hem vist que el xoc intercultural pot desestabilitzar els continguts ètnics a causa d'un procés complex d'aculturació i, per tant, el procés educatiu no el pot ignorar.

Les objeccions que trobem en alguns sectors per realitzar actuacions educatives favorables al manteniment de la identitat ètnica dels immigrants estrangers o dels seus fills i les seves famílies, si ho volen, o per tenir en compte en el procés formatiu el patrimoni cultural del país d'origen, en la majoria de casos parteixen de motivacions obertament xenòfobes i etnocèntriques. L'educació tampoc no pot ser neutra en aquest camp.

S'ha de recordar, una vegada més, als qui dubten de la legitimitat d'afavorir des de l'escola la consolidació de les identitats ètniques minoritàries, que ja l'any 1966, la Conferència General de l'Organització de les Nacions Unides per a l'Educació, les Ciències i la Cultura, va proclamar la *Declaració dels Principis de Cooperació Cultural Internacional* (UNESCO [1970]), el primer article de la qual diu textualment:

Article 1:

1. Cada cultura té una dignitat i un valor que han de ser respectats i conservats.
2. Totes les persones tenen el dret i el deure de desenvolupar la seva cultura.
3. Per la seva gran varietat i diversitat, i per les influències recíproques entre elles, totes les cultures formen part del patrimoni comú de tota la humanitat.

¿Com complim a les escoles, per exemple, aquestes recomanacions a l'hora de facilitar una cosa que avui ens sembla tan elemental, bàsica i indiscutible i que tant vàrem reivindicar durant la passada dictadura com el cultiu de la llengua materna?

Des del relativisme que vivim a partir de la *postmodernitat* es podria qüestionar la legitimitat d'imposar als altres (infants o adults) uns valors o unes actuacions determinades, uns principis ètics que en condemnin uns i n'estimulin uns altres. Qui es pot sentir amb prou autoritat per saber *allò que convé a l'altre*?

Hem constatat moltes vegades, des de diverses activitats relacionades amb la pedagogia social en sentit ampli, un buit conceptual (o si més no una manca de conceptes i eines teòriques actualitzats segons les necessitats d'ara i d'aquí) entorn del fenomen de l'alienació humana, entesa no com una «pèrdua de la raó», sinó com a «pèrdua del seny», entenent per seny la sana capacitat mental que és penyora d'una percepció, apreciació, captinença, actuació... justes.

Ens sembla evident que determinats grups (encara que a vegades poden ser poc delimitats) amb poder d'influència social, en benefici dels seus interessos polítics i econòmics procuren l'alienació del ciutadà per aconseguir els seus objectius, és a dir, per tenir un control més o menys directe, més o menys evident, segons les circumstàncies, sobre *la percepció, l'apreciació, la captinença i l'actuació* d'aquest ciutadà. Un control sobre *la seva voluntat i la seva activitat, tant econòmica com cultural, social o espiritual*. La publicitat comercial, política, etc., en els mitjans de comunicació resulta ser una eina d'una eficàcia i un abast ben demostrats, davant de la qual qualsevol ciutadà en general es troba molt indefens, i si es tracta de col·lectius com el dels infants, per exemple, encara molt més.

Tenim la impressió quotidiana (més quan pensem en els altres que en nosaltres mateixos, i aquesta és potser una de les manifestacions més preocupants de l'alienació de què parlem) que el ciutadà actua molt sovint en contra dels seus interessos objectius, que viu com si no sabés *allò que li convé*, com si ens trobéssim en una societat de zombis teledirigits.

Un dels molts avantatges de la pedagogia intercultural i del contacte amb treballadors africans immigrants i les seves famílies és que aquesta nova realitat actua com un vidre d'augment que ens fa veure amb més precisió defectes de la nostra pròpia societat que ens passaven desapercibuts. Sembla evident que és més difícil «educar» aquests africans a causa de la dificultat de poder precisar *allò que els convé* que no pas educar els autòctons. Però no és cert. El problema no està en la «quantitat de diversitat», sinó en la qualitat de la intervenció. Quina legitimitat pot tenir en tots els casos i en qualsevol individu, de la cultura que sigui, una manipulació dels seus desitjos?

Voldríem creure que la «manipulació» que comporta qualsevol procés educatiu és d'un ordre diferent del de la manipulació dels processos alienadors. A pesar que, com veïem suara, determinats teòrics han insistit en el fet que l'educació no és més que el mecanisme del qual s'han dotat les societats per autoreproduir-se (i en aquest sentit es podria entendre: per alienar l'individu dels seus interessos en benefici, en el millor dels casos, dels del col·lectiu, i en el pitjor, dels de les classes i grups dominants), també hi ha molts pedagogs preocupats i ocupats perquè l'educació sigui una eina al servei del creixement personal. I a vegades es concreta molt més: una eina d'alliberament (de què, si no de l'alienació?), una eina de «conscienciació». Precisament, ens diu Freire (1975 : 28):

Si la conscienciació no va acompanyada d'aquesta recerca forta, constant, permanent de conèixer la realitat tal com es produeix, per transformar-la en una altra realitat, la conscienciació és un xeu-xeu-xeu inoperant [...] la conscienciació com a manifestació utòpica, o com a instrument d'aquesta utopia, ha de ser un quefer, un quefer que implica una opció ideològica per part nostra, des del començament fins al final.

Llevat del cas de Freire, en aquestes pedagogies revolucionàries i alliberadores trobem sovint a faltar un discurs fonamentat, més enllà d'un diari de camp o d'un discurs polític més o menys abrandat; no sempre ens presenten unes bases conceptuals sòlides, uns mètodes estructurats i ben avaluats amb possibilitats de donar consistència i una certa objectivitat a l'entusiasme, a l'activitat professional. Una objectivació que ens sembla indispensable si volem fer transferible aquesta pedagogia alliberadora (basada en l'*enamorament*, com deia Pineda), si volem formar nous mestres o bé «reciclar» els no tan nous per camins diferents dels de la parapsicologia o els miracles.

La reflexió necessària sobre fins a quin punt cada educador concret no està subjecte també a una forma o altra d'alienació que el porta a confondre educació amb adoctrinament, no ens ha de fer desertar i caure en una mena de *menfotisme pedagògic* que es refugiés en la instrucció per defugir la por de l'adoctrinament. Seguint Terricabras (1983 : 160):

És tasca de tots que la llibertat moral s'alliberi de dogmatismes impropis i de neutralitats impossibles per anar-se creant a si mateixa com a norma moral. En aquest procés complex de creació no hi ha solucions tranquil·litzants o absolutes, perquè no hi ha solucions acabades quan la vida s'està fent. La llibertat que no vulgui ser sotmesa haurà de vetllar sempre atenta a la situació en què es troba, sempre forjant la situació que vol. I és que el camí de la llibertat passa entre el dogma i la indiferència.

En apartats anteriors hem parlat dels perills de caure en el dogmatisme a l'hora de buscar uns valors universals objectius. Tanmateix, aquest perill no ha d'exercir un efecte paralitzador tan gran que ens lliurem al relativisme *menfotista*. Ni partim de *zero ni ens trobem sols*. La confrontació amb les reflexions dels altres ens pot fer forjar o matisar les nostres.

Rogers (1986 : 187-188), i tants altres!, també es qüestiona quins haurien de ser els valors que hauríem d'estimular en l'acte educatiu perquè emergissin, i especula sobre les *qualitats de l'home de demà*. El seu mètode consisteix a analit-

zar els valors existencials d'aquelles persones que ell considerava que triaven per a ells mateixos un estil de vida més lliure, més ric i més autodirigit. Aquí els teniu, en un resum del seu text, mai per prendre'ls com a rígid model (no s'ho mereixen, ni aquests ni cap altre), sinó com a proposta d'exercici de contrast amb els nostres, amb els del projecte pedagògic del nostre centre, com una eina de treball més, que no eximeix mai l'operari de la responsabilitat del seu ús:

1. Sinceritat, tant amb el món interior com amb l'exterior; obertura a noves formes de veure, de ser, a conceptes i idees nous; rebuig de la hipocresia, l'engany i els dobles llenguatges propis de la nostra cultura.

2. Escepticisme pel que fa a la ciència i la tecnologia que es fan servir principalment per conquerir el món de la naturalesa i controlar-ne els habitants.

3. Aspiració a la totalitat, no a un món compartimentat: cos/ment, intel·lecte/sentiments, individual/col·lectiu, feina/diversió.

4. Desig d'intimitat: buscar noves formes d'acostament, de fins compartits, de formes de comunicació, etc.

5. Persones-procés: consciència que la vida és canvi i procés; acceptació del risc amb vitalitat.

6. Estimació: disposició per ajudar els altres; valoració de la tendresa; sospitar dels qui presten ajuda professionalment.

7. Actitud ecològica davant de la natura; rebuig de l'actitud de conquesta.

8. Antiinstitucionalitat: rebuig de les institucions inflexibles i burocratitzades.

9. Autoritat interna: elaborar els propis judicis morals; desobeir obertament les lleis que semblen injustes.

10. Espiritualitat: les coses materials tenen menys importància que les espirituals; intentar trobar un significat a la vida més enllà de l'individu.

Fromm (1980 : 200-201) és més contundent i afirma taxativament:

La funció de la societat nova és d'encoratjar l'emergència d'un home nou, l'estructura de caràcter del qual tingui les qualitats següents [...].

Presentem, resumidament, algunes de les que proposa:

- Disponibilitat per renunciar a totes les formes del *tenir* per *ser* plenament. La felicitat es troba en el donar i el compartir i no en l'acumulació i l'exploació.

- Seguretat, sentiment d'identitat i confiança basat en allò que un *és*, solidaritat amb el món que ens envolta.

- El despreniment radical de les coses pot ser la condició de la plena activitat consagrada a la participació i a l'interès pels altres.

- Amor i respecte per a la vida en totes les seves manifestacions.

- Desenvolupament de la pròpia capacitat d'estimar, més enllà de la capacitat de pensar de manera crítica, sense abandonar-se a sentimentalismes.

- Fer del ple creixement d'un mateix i dels nostres consemblants l'objectiu suprem de l'existència.

- Desenvolupar la pròpia imaginació, no com una fuga de circumstàncies intolerables, sinó per superar-les.

Actituds bàsiques per a un educador intercultural

Dèiem abans que per poder intervenir amb èxit en el conflicte intercultural necessitem un coneixement i un reconeixement dels valors i de la cultura de l'altre, i també una certa habilitat a l'hora de manejar les eines teòriques i operatives per «drenar» i resoldre els conflictes. També dèiem que com podem exigir als mestres que facin aquesta feina a les seves escoles, si a les escoles de formació del professorat no n'han sentit ni una paraula i en els cursos de formació permanent encara és un tema que apareix excepcionalment?

Insistim en la necessitat de *desculpabilitzar* i *desangoixar* el professorat sensible a aquests problemes, però que alhora se sent inermes, al mateix temps que tornem a reclamar materials i espais específics de *formació i informació* sobre les cultures minoritàries, la gestió del conflicte interètnic i intercultural, els mètodes i els procediments per endegar una educació intercultural, etc.

Hem defensat, però, que les actituds personals i professionals de l'educador intercultural, els prejudicis, les actituds etnocèntriques i xenofòbiques, que es transmeten per *contagi* més que per canals verbals, són molt més importants que les estratègies i els mètodes «apresos a partir de la teoria». En conseqüència, si es vol avançar realment cap a una educació intercultural, no n'hi haurà prou amb la investigació, l'experimentació i la implantació de models operatius, i de cursos sistematitzats d'informació i de formació permanent. S'han de facilitar eines, supervisions i el suport tècnic mínim i indispensable, en una primera fase, per a aquest canvi d'actituds bàsiques dels educadors disposats i motivats per aplicar-se-les ells mateixos.

Opinem que la millor forma d'aprendre a gestionar el conflicte intercultural és realitzar aquest aprenentatge en grups mixtos, també des del punt de vista cultural. I aquest és també el millor entorn per intentar contribuir a la remodelació d'actituds. Els grups monoculturals poden servir per adquirir informació específica, però s'aprèn a gestionar el conflicte molt més bé des de dins del conflicte.

La necessitat de formar líders associatius de les mateixes minories, mediadors culturals i tota mena de treballadors familiars i socials procedents dels mateixos col·lectius d'immigrants, facilitaria la constitució d'aquests grups de formació mixtos amb professionals o voluntaris autòctons, que podrien tenir espais formatius conjunts i espais informatius específics.

També hi ajudaria molt que es fessin jornades de formació de formadors i agents interculturals en els països d'origen dels immigrants extracomunitaris (escoles d'estiu, seminaris intensius de formació, realització de projectes concrets de cooperació, etc.).

Facilitar intercanvis entre professionals dels països emissors i els països receptors d'immigrants pot permetre un coneixement més gran de les causes i les circumstàncies del fet migratori, per intentar elaborar conjuntament propostes a fi d'evitar, tant com es pugui, que les persones hagin d'abandonar a contracor el seu país. O bé, si ho han de fer, que la seva diversitat cultural no sigui motiu de cap mena d'exclusió social, que pateixin al mínim possible perquè disposem de més bones eines i més bons professionals per gestionar el conflicte intercultural, que vagin fent possible que sorgeixi una societat més permeable a la diversi-

tat i amb una capacitat de solidaritat més gran, i un acolliment més sensible i de més qualitat.

Pensem que convé impulsar la posada en funcionament d'agermanaments entre ciutats i escoles d'origen i de destinació, i teixir xarxes de comunicació (correspondència escolar, etc.) entre persones i associacions d'una cultura i de l'altra, d'una banda i altra de la Mediterrània, que facilitin tant els intercanvis i les formacions esmentades com l'eliminació de prejudicis.

Però aquesta formació i remodelació de les actituds personals i professionals (si és que poden separar-se) presenta altres dificultats. La manca de neutralitat de les actuacions educatives a què ens referíem a les pàgines anteriors ens situa davant de la necessitat de reconèixer que no partim de zero, no partim d'una *tabula rasa actitudinal* sobre la qual s'hagin d'implantar noves actituds per donar resposta a problemes nous. D'acord amb Freire (1990 : 63):

Tota pràctica educativa implica, per part de l'educador, una posició teòrica. Aquesta posició, al seu torn, implica una interpretació de l'home i del món, a vegades més explícita i a vegades menys.

Potser és aquí on radica la principal dificultat: haver de canviar sistemes de valors i, per tant, actituds a vegades tan profundament arrelades en agents i responsables dels processos educatius com en qualsevol altra persona, que fan que les seves respostes siguin sovint quasi automatitzades, cosa que fa extremament difícil, fins i tot en el cas d'una bona motivació i predisposició, l'autocontrol, la indispensable reflexió per identificar i desfer prejudicis.

Conscients d'aquestes dificultats, i tot i que ja hem insistit força en determinades actituds que per als educadors han de ser prioritàries amb vista a una intervenció intercultural positiva, donem tanta importància a aquest tema de la remodelació d'actituds de l'educador que hi dediquem aquest apartat, per destacar algunes d'aquelles actituds bàsiques que a parer nostre exigeix la pedagogia intercultural.

Sensibilitat enfront de la diversitat cultural

Hem preconitzat reiteradament que cal conèixer els valors d'altres cultures, i que una actitud favorable en aquest sentit és bàsica en l'educador o educadora interculturals.

Tanmateix, no cal anar tan lluny en el descobriment de les característiques ètniques del grup per mitjà del membre del col·lectiu minoritari que tenim al davant, per córrer el risc de provocar fins i tot una agressió de la intimitat absolutament innecessària i sovint contraproduent.

L'actitud de respecte al ritme, l'amplitud i la intensitat del procés d'aculturació que, ja ho hem vist, ha de decidir personalment cada membre de la cultura minoritària (i de la majoritària, si tenim en compte l'aculturació recíproca que propugnàvem), ha d'anar acompanyada d'un respecte a la intimitat ètnica per part de l'educador intercultural.

El valor, el moment, el lloc, el destinatari, etc., de la confiança; l'amplitud del que s'ha de guardar en secret; els temes que poden ser motiu de conversa i els que no, etc., són aspectes vivencials molt específics i distints en cada cultura. L'educador ha de ser sensible a aquesta diversitat i evitar la prepotència i l'aclaparament. Fins i tot la comunicació entre persones, verbal i no verbal (el to de veu, la loquacitat, la mímica, els gestos, etc.) és també significativament molt distinta entre les diferents cultures, i uns mateixos signes arriben a tenir significats oposats.

El valor i la importància de l'espai, del seu ordenament, de la seva funcionalitat... són diferents en cada cultura. Fins i tot la distància òptima per establir un diàleg interpersonal. Que un alumne miri als ulls del mestre quan parla amb ell és un índex de franquesa i noblesa en la nostra cultura, mentre que és una conducta absolutament reprovable en altres cultures. És tan natural per a dos barons marroquins passejar-se agafats de la mà com ho és en les nostres festes rurals que les noies joves ballin juntes per parelles. Ningú, ni en un cas ni en l'altre, no hauria de suposar relacions homosexuals per aquest fet.

Així mateix, el concepte que tenim del temps, la manera de mesurar-lo, el seu *aprofitament*, el valor de la puntualitat... són convencions culturals que tan sols el nostre etnocentrisme és capaç de projectar i atribuir-los una validesa universal *òbvia*.

La nostra concepció lineal del temps (un present, un passat que no podem recuperar i un futur que desconexem) contrasta amb altres concepcions del temps molt més *circulars*, en el sentit dels cicles de la natura, en els quals les repeticions periòdiques ens retornen el passat i ens permeten predir el futur.

Fins i tot des del punt de vista lingüístic podem comprovar aquestes diferències. Així ho diu Weber (1993 : 204):

Les llengües semítiques, i per tant l'àrab i en part el berber, no tallen el temps en present, passat i futur, sinó que consideren l'acció com a consumada (*mâdi*) o no consumada (*mudâri*). Si bé *mâdi* correspon al nostre passat, *mudâri* pot abastar el present, el futur o fins i tot una acció del passat que encara no s'ha consumat, és a dir, l'imperfet... El coneixement del sistema verbal de les distintes cultures permet descobrir a les escoles les veritables raons d'algunes dificultats pedagògiques (la concordança de temps, per exemple).

Si cada cultura s'organitza el temps, i en concret el calendari, d'acord amb les seves necessitats, els seus ritus, la seva religió... és molt important que l'educador intercultural conegui aquestes dades i actuï en conseqüència. A totes les escoles amb alumnes musulmans hauria d'haver-hi un calendari musulmà, que el professorat hauria de conèixer per destacar determinades festivitats.

Les vacances escolars d'estiu poden resultar incomprensibles per a un grup d'africans adults que s'estan alfabetitzant o aprenen les nostres llengües. El mateix grup es prendrà, sense dir-nos res, les vacances durant el mes de dejuni del Ramadà, perquè es veuen obligats a determinats ritus amb la posta de sol i pel cansament que els produeix el dejuni.

El cronometratge que van impulsar les societats occidentals al començament de la seva industrialització per regular els cicles de feina i augmentar la producti-

vitat, ens ha dut, entre altres coses, a considerar que *el temps és or*. La puntualitat rigorosa en les cites, arran d'aquest fet, adquireix una indispensable rigidesa i seriositat entre nosaltres, absolutament mancada de sentit, ridícula i tot, a ulls d'altres cultures, que valoraran per damunt dels aspectes formals de la trobada la seva qualitat. Convocar una reunió de pares o una entrevista sense tenir en compte aquests aspectes pot ocasionar problemes. Convocar la reunió a partir d'un text escrit en una llengua que no coneixen, també..., i més si són analfabets.

La sensibilitat i el respecte envers les manifestacions de la cultura d'altri, com veiem, és una actitud fonamental. Tan sols a partir d'aquí és possible la negociació del conflicte intercultural i trobar el consens... fins i tot en l'hora de convocatòria de les reunions i en la *puntualitat* dels diferents actes.

Però no hauríem de confondre aquesta sensibilitat cultural amb aquella hipersensibilitat, aquell interculturalisme histèric que denunciàvem en pàgines anteriors, on dèiem que hem d'estar amatents perquè aquest cant a l'enriquiment mutu i la diversitat, al cultiu de les llengües i les cultures minoritàries, etc., no sigui utilitzat, més o menys intencionadament, com a *subterfugi* per camuflar o blanquejar el conflicte bàsic: un conjunt de relacions conflictives reals, de poder i de dominació-submissió, en les quals s'ha de tenir ben clar en quin bàndol ens situem. Recordem la ironia que fèiem quan ens referíem a aquelles persones tan «sensibles» que necessiten continuar disposant d'estrangers pobres, diversos culturalment, per poder continuar practicant els dimarts i dijous, de set a nou del vespre, el seu *humanitarisme penitencial*, buit de tot compromís social i polític. No cal dir que de cap manera és aquesta la sensibilitat envers la diversitat cultural que reivindicuem. Ben al contrari.

L'actitud de l'«ignorant»

No ens referim, aquí, a la ignorància *objectiva* amb què ens hem d'enfrontar en la resolució dels conflictes interculturals, per les deficiències d'informació i formació de què parlàvem en pàgines anteriors. Tot i ser-ne conscients, aquesta ignorància no sempre provoca en nosaltres una actitud d'humilitat i d'obertura al coneixement.

Pressionats per la responsabilitat de sentir-nos *professionals*, temorosos d'una hipotètica pèrdua d'autoritat moral per intervenir en el procés educatiu, si reconeixem i deixem entreveure les nostres mancances, creix la nostra inseguretat i, en lloc d'assumir-la, sovint projectem una aparença de fermesa i convicció realment innecessàries i moltes vegades contraproduent, educativament parlant.

I és que fins i tot en el cas de disposar d'aquesta formació específica, sempre serà molt més gran el paquet d'allò que ignorem que el d'allò que coneixem. Per això propugnem aquesta actitud d'*ignorància* i d'obertura, perquè ni una necessitat compulsiva d'aparentar seguretat i *domini de la matèria*, ni una prepotència *professionalista* que busca crear distàncies innecessàries per resguardar la nostra imatge i autoestima, ens impedeixin una aproximació correcta a l'altre, a la diversitat que encarna, a trobar solucions per a conflictes molt personalitzats i gens estereotipats. Com diu Gimeno Sacristán (1993 : 55):

El cientifismo se proyecta en el concepto de profesionalidad del docente, en las formas que tenemos de legitimar el pensamiento pedagógico y en la técnica educativa [...] El contraste de perspectivas, la consideración de las creencias personales y sociales, la búsqueda por diferentes caminos, las dudas de los alumnos, el trabajo en colaboración, la participación activa, el pedir posiciones personales, son recursos y actitudes que tienen poco sentido cuando «la verdad existe» ya descubierta y sólo espera que nos apropiemos de ella correctamente para dar cuenta con precisión de haberlo logrado.

Treppte (1994c : 8) ens ho diu clarament:

Como profesionales tendemos a estimar que nuestros conocimientos son superiores a los de la gente involucrada. Somos susceptibles a síntomas de una cierta arrogancia cultural. Somos nosotros los que somos competentes, los que tenemos todo el conocimiento y los que poseemos el poder.

Hem de saber distingir entre *mirar* i *veure*, entre *escoltar* i *sentir*. No hem de caure en l'actitud freqüent entre tots nosaltres de *sotmetre la percepció de la realitat als esquemes teòrics que ens permeten analitzar-la*, sinó que, precisament, ens hem d'esforçar per adonar-nos-en, per poder rectificar i adoptar l'actitud contrària: contrastar i qüestionar permanentment els nostres esquemes a partir d'una actitud d'obertura, sense reserves, a la realitat. Una actitud que suposa una capacitat real d'escoltar amb atenció i intervenir amb el màxim respecte.

Pantin (1989 : 20) és molt contundent pel que fa al cas:

No pressuposeu mai que coneixeu les necessitats i prioritats de la gent; confesseu que ho ignoreu tot pel que fa als antecedents, a la manera com funcionen les seves ments i a la raó de les seves actituds, i pregunteu-los a ells com els agradaria que els ajudessin [...] Primer arribeu i escolteu la gent [...] escolteu fins que us cansau d'escoltar, i aleshores escolteu encara una mica més. Escolteu fins que tota l'arrogància cultural de la vostra ment s'hagi esgotat i comenceu a sentir realment la veu de la gent com l'element més important del vostre propi desenvolupament, i com una cosa molt més important que els meravellosos plans i idees que bullen en el vostre cervell petit i atrafegat.

Quan allò que escoltem no encaixa en els nostres plans o les nostres expectatives, tenim tendència a no *sentir-ho* o, si més no, a no donar-li importància. L'aprenentatge d'aquestes habilitats d'*escoltar atentament* és lent i difícil. Ningú no ens hi ha entrenat. Però conscients d'aquesta dificultat, hem d'evitar les presses; i en comptes de desanimar-nos, s'ha d'enfortir la nostra perseverança pacient i il·lusionada. Com diu Cohen Emerique (1993 : 216):

Escoltar, comprendre, un clima d'acceptació i de confiança, constitueixen la base de tot treball social i d'ajuda en general; una actitud valoradora que parteixi de les possibilitats de l'infant i del coneixement del seu medi familiar és essencial per assegurar la funció de l'educador.

Només per mitjà d'aquesta actitud d'escolta *ignorant* podrem conèixer realment l'altre. I aquesta actitud de total obertura que postulem per als educadors

interculturals, no cal dir que és una de les que hauríem de promoure en tota la nostra comunitat educativa.

Cal *posar-se en la pell de l'altre* per trencar prejudicis. Posar-nos dins de la seva pell obscura, convidant-lo també a entrar en la nostra. Compartir situacions de vida quotidiana. Compartir projectes, il·lusions... Sense pressa i sense aclaparar, però sense parar. Simplement, amb una mica (o amb força) de seny. Amb discreció i amb sensibilitat, fugint de modes *progres*... heus ací una bona manera de començar. De començar eliminant de veritat prejudicis, positius o negatius (recíprocs, perquè no són solament patrimoni d'un grup), per desmuntar estereotips, també per totes dues parts. Seguint Pineda (1991 : 39):

Lo que tenemos que aprender, y eso es más difícil de asimilar, es cómo enamorar para que la gente pueda demandar educación [...] Cuando el maestro le pide al campesino que le enseñe cómo se siembra la yuca, el quequisque, el plátano, el banano, cómo se cuidan los chanchos, cómo se construye una vivienda campesina, entonces, cuando el campesino se siente que es tu maestro, es cuando vós tenés ya las puertas abiertas.

Quins són els límits, però, d'aquella actitud que recomanava Pantin d'esperar el que calgui fins que el grup engegui el procés? Aquest mateix autor ho deixa entreveure quan diu: «Escolteu fins que comenceu a sentir realment la veu de la gent com l'element més important del seu propi desenvolupament.» És a dir: el més important però no l'únic. Freire hi afegeix: «La conscienciació ha de ser una tasca que implica una opció ideològica per la nostra banda, des del començament fins al final.» De cap manera ens semblen incompatibles les actituds d'escoltar realment la veu de la gent com l'element més important del seu desenvolupament, amb la implicació ideològica del voluntari o del professional. Un cop més, el diàleg i la negociació s'imposen. Altrament cauríem o bé en una inoperància ben intencionada però naïf, o bé en un dirigisme i una manipulació inacceptables i probablement estèrils.

Controlar la influència de les expectatives

Si hem dit que cada persona és diferent de les altres, fins i tot els germans bessons, no podem caure en el prejudici de pensar que *tots els marroquins o els negres són iguals*. No hem de confondre la identitat cultural amb la uniformitat interpersonal. Ja hem assenyalat que cada persona sotmesa a una interacció multicultural viu de manera diferent el conflicte que això genera. No solament si és home o dona, si és infant o adult, sinó fins i tot cada individu de cada col·lectiu. Per tant, en la diversitat interindividual cal considerar també el component diversificador de *l'experiència personal*. Cal tenir molt en compte en les accions socioeducatives amb infants i adults immigrants pertanyents a minories culturals la història de vida i del procés migratori, per defugir els estereotips i les actuacions indiscriminades i basades en prejudicis o anàlisis massa simplistes de la realitat.

Hem de procurar informar-nos sobre les aportacions que en l'educació i el treball social poden fer l'antropologia i l'etnografia, però també hem de defugir la temptació d'exercir d'*aprenent d'antropòleg*, ja que això ens podria fàcilment fer caure en el risc dels tòpics i estereotips grupals. Els tòpics i els prejudicis o els coneixements que tenim sobre els rifenys poden representar un filtre molt distorsionador de la percepció que tindrem de cada infant del Rif que coneguem, i per tant, més que facilitar-ne el coneixement el dificultarà. Gaudier (1990 : 18) ens adverteix irònicament de com a partir d'una ideologia interculturalista mal entesa alguns educadors contribueixen de manera important a «crear», a inventar les ètnies, a consolidar unes realitats imaginades a partir de les pròpies expectatives.

Aquests coneixements, que a vegades no són més que prejudicis, és possible que fins i tot generin en nosaltres unes *expectatives de conducta determinades* que poden condicionar força els resultats del procés educatiu.

Recordem la importància de l'*efecte Pigmalión*, que tanta tinta ha fet córrer als psicopedagogs. Consisteix, en resum, en el fenomen que també es coneix amb el nom de *profecia de compliment obligat*, segons la qual la importància de les expectatives d'èxit o fracàs o, en general, de veure complert un fet determinat, acaben provocant-lo, independentment de les raons objectives perquè ocorri. Posem-ne un exemple banal: les expectatives infundades sobre la manca d'un producte determinat poden provocar en els consumidors un acaparament que realment ocasiona la mancança que s'anunciava.

Especialment en els primers cursos escolars, la força i la influència en els resultats assolits per cada alumne, sembla demostrat a bastament que en moltes ocasions estan relacionats amb les expectatives que el professor havia dipositat en cada un d'ells.

Les expectatives negatives del professorat o dels treballadors socials pel que fa a les possibilitats que a parer seu té una minoria ètnica determinada d'assolir resultats similars o superiors al grup cultural majoritari, en condicionen greument el progrés. Fins al punt que, en una investigació sobre rendiments escolars d'infants immigrants, Juliano demostrà que són més difícils de superar els prejudicis i les barreres ètniques que les socioeconòmiques.

En sentit contrari, les actuacions dirigides a valorar les seves peculiaritats, a reforçar-ne l'autoestima cultural, a no percebre com miserable, menyspreable i marginal allò que es refereix a *totes* les característiques del seu grup ètnic (sense atendre únicament a les més folklòriques, cosa que comporta una percepció negativa tàcita de la resta), a valorar la seva llengua materna al mateix nivell i rang que qualsevol de les llengües que s'imparteixen a l'escola, a confiar *tant* (però tampoc més) en les seves possibilitats d'èxit com en les de qualsevol altre membre de la cultura dominant... facilitaran la tasca educativa i la consecució de rendiments millors.

Aquesta actitud també s'ha de reflectir de manera física, palpable, material. En la decoració de l'aula o de l'edifici que alberga alumnes africans, per exemple, s'ha de tenir en compte aquest fet. També en la programació de setmanes culturals, actes festius o lúdics. I no cal dir que també en el tractament de determinats temes que s'hi prestin a l'aula, *però sempre com un reflex espontani d'una actitud*

bàsica viscuda, mai com un pur formalisme extern, forçat per una estratègia «teoritzada».

Així doncs, si bé és cert que convé tenir tanta informació com es pugui pel que fa a la cultura a la qual pertany l'educand, també s'ha de prestar atenció per evitar la despersonalització de l'individu a partir de la generació de prejudicis grupals que poden condicionar greument els resultats de l'educació intercultural a través de les nostres expectatives.

Facilitar l'accés al poder

¿És realment possible una relació, una educació intercultural entre dues comunitats jerarquitzades, amb una que exerceix el poder i el control i l'altra que es manté submissa i marginada?

Potenciar la diversitat i reivindicar la ciutadania han estat dos lemes recurrents al llarg d'aquest treball. Ha de ser possible, hem de fer possible, ja que ara no ho és encara, l'exercici de la ciutadania de ple dret des de la mateixa identitat i diversitat de les minories culturals.

Però ara no ens referim solament al repartiment equitatiu de poder que es derivaria de la seva consideració de ciutadans i ciutadanes de ple dret, tot i que aprofitem l'ocasió per tornar-ho a reivindicar. També ens referim a la asimetria de poder que quasi sempre s'estableix entre *professional* i *usuari* dels serveis.

En aquests temes d'acolliment i formació d'immigrants i de les seves famílies des d'una posició intercultural no som partidaris de «professionalitzar» o «especialitzar» el tema més del que és estrictament necessari. I menys encara quan es considera aquesta professionalització com una legitimació d'aquella asimetria en el repartiment de responsabilitats i, per tant, de *poder de decisió* sobre la vida dels altres. D'acord amb Freire (1990 : 106 i 61):

A diferència de les especialitats, a les quals no ens oposem, els especialismes fan tan estreta l'àrea de coneixement que els anomenats especialistes perden generalment la capacitat de pensar. Atès que han perdut la visió de conjunt, de la qual la seva especialitat només és una dimensió [...].

Un dels indicis que els treballadors socials han escollit opcions reaccionàries és el seu malestar enfront de les conseqüències del canvi, la seva desconfiança envers la novetat i les seves pors (a vegades impossibles d'amagar) de perdre «estatus social». En les seves metodologies no hi ha espai per a la comunicació, la reflexió crítica, la creativitat o la col·laboració; tan sols hi ha espai per a la manipulació més ostensible.

L'acostament multidisciplinari i la implicació en la presa de decisions dels usuaris mateixos són bàsics. L'escola com a institució o els serveis socials convencionals han de canviar molt i trobar propostes d'intervenció molt més imaginatives que les actuals, en la línia del salt qualitatiu que, com dèiem, suposa l'educació intercultural que hem propugnat en aquest treball.

Mentrestant és preferible, a parer nostre, que perdin una mica de protagonis-

me i que esdevinguin *promotors de nous espais de gestió del conflicte intercultural*, dins de la mateixa comunitat educativa, *donant la veu i el poder de decisió als qui no en tenen*, i que en són els principals implicats.

La nostra experiència ens aconsella molta prudència i bona disposició per avaluar i corregir les nostres actuacions, que necessàriament, ara i aquí, han de ser una mica *experimentals*, en la línia de la investigació participativa o de la investigació-acció. En donarem un exemple: el fet d'haver «escolaritzat» probablement en excés els nostres espais d'acolliment d'immigrants extracomunitaris adults ens ha portat a determinats «vicis» de funcionament, a *tics* i estereotips difícils d'eradicar després, en els quals s'estableix, de manera potser involuntària però perceptible, una relació de superioritat de dependència absoluta entre el *voluntari-professor-autòcton que tot ho sap* i l'*alumne-immigrant-estranger que ho ha d'aprendre tot*, i també a unes expectatives i a uns continguts excessivament acadèmics.

L'anàlisi d'aquesta situació ens ha dut a la conclusió que és preferible una estructura de treball per projectes, o bé de tallers ocupacionals concrets, o d'espais de resolució col·lectiva de problemes comuns, a l'esquema convencional d'*escola* com a marc físic i institucional de referència, en aquest cas concret que analitzàvem, i sense que en puguin ser absolutament generalitzables les conclusions. Partint d'aquesta situació, estem d'acord amb Treppte quan diu que un problema bàsic és el de la distribució del poder entre l'equip de professionals i el grup marginat. Si parlem d'una transacció entre iguals i d'una relació complementària i no jeràrquica, la comunicació entre professionals i pares ha de ser comprensiva, respectuosa i positiva.

Si bé sembla fora de dubte que s'ha de respectar en l'immigrant adult, i també en l'infant, la seva decisió sobre el ritme, el nivell i la qualitat d'integració a què vol accedir respecte a la cultura de la societat receptora, caldrà, per fer-ho possible, *facilitar-li tant com es pugui la capacitat d'escollir*, a la vista de les possibilitats existents, l'itinerari de desenvolupament personal, escolar, laboral i social.

En conseqüència, s'haurà de posar a la seva disposició aquelles *eines bàsiques* necessàries que li permetin comprendre i analitzar el conjunt de situacions i processos en què es veu implicat en el seu nou entorn cultural, per augmentar la seva informació i la seva conscienciació, que hauran de possibilitar —com més aviat millor— el grau més alt possible d'*autonomia* personal.

Entre aquestes eines hi haurà no solament l'aprenentatge de la llengua del país d'acolliment, sinó també allò que podríem anomenar formació bàsica sobre la cultura i l'organització social autòctones (entenen el terme *cultura* en el sentit antropològic més ampli), així com els espais d'acolliment, lleure, comunicació interètnica i intercultural, etc., que facilitin el drenatge i l'elaboració dels conflictes derivats del procés d'aculturació.

En el marc de les Segones Jornades sobre l'Europa dels Anys 90 es va presentar un treball referent al tractament que cinc diaris concrets donaven a les notícies relacionades amb els immigrants estrangers. Les conclusions afirmaven que la premsa presenta els immigrants com a persones perilloses i fràgils.

La *fragilitat* és l'altra cara aparentment contraposada, però complementària al cap i a la fi d'aquell prejudici que la premsa i amplis sectors de la nostra socie-

tat tenen i transmeten sobre la perillositat dels immigrants africans. Convé afirmar contundentment, i hi ha estadístiques oficials per confirmar-ho, que no són especialment perillosos des del punt de vista de la seguretat ciutadana, malgrat que els darrers anys hagin crescut considerablement els petits furts, els atraments i els robatoris en les zones de més concentració d'estrangers en situació de marginació extrema i malgrat que a les presons el percentatge d'estrangers sigui molt elevat, a causa de les dificultats que tenen per regularitzar la seva situació administrativa i les freqüents situacions d'indefensió en què es troben davant la justícia. Però tampoc no és convenient ni necessari magnificar-ne la possible debilitat o fragilitat, si no és que es pretén justificar una necessitat de protecció permanent, que no deixa de ser una altra modalitat més sofisticada de control.

De fet, aquesta percepció de fragilitat facilita un reforçament malsà en l'autoestima de determinades persones i col·lectius de la societat majoritària. És la pobresa de l'altre allò que em fa sentir afortunat; la «negritud» dels gambians que veig pel carrer em fa sentir membre del grup privilegiat dels blancs; quan em veig davant de la malaltia i el sofriment, «sento» i valoro la meua salut... Aquesta percepció pot portar a actituds paternalistes i sobreprotectores, si no racionalitzem la situació elaborant aquests sentiments i aquestes emocions amb un esperit crític, fent una anàlisi de les causes i les conseqüències dels fets, amb una posició personalment i políticament conscient.

De la mateixa manera, hi ha persones voluntàries i professionals de la feina social o de l'educació que treballen amb immigrants i fills d'immigrants, que sovint amb la seva conducta demostren que els motius de la seva tasca depenen molt de la necessitat de reforçar la pròpia autoestima, de millorar la percepció que tenen d'ells mateixos, a partir del contacte amb col·lectius amb risc de marginació social o amb dificultats d'autorealització, personals o imposades pel medi sociocultural.

S'ha d'anar molt alerta amb aquests tipus de motivacions que acostumen a generar uns «estils» d'intervenció socioeducativa poc favorables al desenvolupament personal autònom de l'infant o de l'emigrant adult i que, com que sovint són inconscients, resulten difícils d'identificar i revisar, i per tant són molt resistents a la modificació.

Tant aquella emotivitat sobreprotectora com aquesta necessitat de veure reforçada per contrast la pròpia autoestima, atribueixen als immigrants africans unes minusvalideses col·lectives que els col·loquen per definició en una situació d'inferioritat crònica, de *necessitat permanent*, que genera una relació de *dependència recíproca*, quan no és una relació de dominant a dominat. D'acord amb el que diu Treppte, els projectes de desenvolupament són més efectius si incorporen el punt de vista de la gent que s'intenta beneficiar. No es fa res *per a* la gent, ha de ser fet *per la gent mateixa*. El fet que les famílies s'hi involucrin serveix per iniciar un procés durant el qual poden analitzar la seva situació actual, discutir les possibles solucions i vies d'actuació, i portar a terme les actuacions mateixes. Es tracta d'un procés de *conscienciació, habilitació i reconeixement del poder propi*.

San Román (1992 : 187) és encara més contundent en aquest repartiment del poder:

No basta con hacer declaraciones de «mantener su cultura», «potenciar sus recursos sociales», «incorporar su diferencia a la sociedad»... Es necesario poner los medios para que tal cosa sea posible. Para ello es necesario estar dispuesto a que entren en nuestros dominios, en competencia con nosotros, es decir, *estar dispuestos a perder una parte de lo que tenemos*, reconocer la existencia de racismo y frenar la dialéctica de la marginación con un empeño proporcional al poder que se tiene, a la parcela mayor o menor de poder que tenemos cada uno para hacer una sociedad más solidaria.

Hem d'estar, doncs, no tan sols alerta davant de les actituds de rebuig irracional, sinó també davant de les de *sobreprotecció* sistemàtica, ja que totes provenen d'un mateix punt de partida que hem comentat reiteradament: *una convicció que és la seva diversitat la que els fa desiguals de nosaltres*, i com que la diversitat es mantindrà, és inevitable que es mantingui la diferència i la desigualtat d'oportunitats, cosa que assegura, de passada, la necessitat, la permanència i la continuïtat de la professió de sobreprotector.

És força senzill —a partir d'una generalitzada però poc rigorosa actitud «humanística»— creure, pensar, afirmar que tots som iguals en drets, en dignitat, com a éssers humans, però mantenir aquest discurs només en el terreny de les idees i les paraules; sovint es fa difícil que tots els nostres gestos, les nostres actuacions i intervencions traspuïn aquesta fraternitat que més sovint es manté en el terreny de les declaracions i dels projectes de treball.

Sense trencar els vincles de dependència, sense un esforç continuat per aconseguir la màxima simetria en les relacions interpersonals, sense un tracte realment fraternal i entre iguals, que consideri la diversitat cultural com una riquesa per a tothom i no com una pobresa inevitable per a alguns, és impossible iniciar una relació autènticament educativa i, per tant, transformadora de les persones. Seguint Azzimonti (1994 : 122):

No es tracta només de personas que tenen problemes d'ordre lingüístic a resoldre, sinó que provenen d'un univers d'exclusió i que no tenen la possibilitat de dominar tots els mecanismes de funcionament d'una societat complexa. L'escola ensenya a llegir i a escriure, però ensenya també la cultura general i forma en el raonament lògic i en la capacitat d'abstracció, que són les eines del «poder» ser, del «poder» fer, del «poder» existir. I és el conjunt d'aquestes eines el que dona la capacitat de «poder» llegir el món i la realitat [...]. És un problema social de «presa de poder» sobre la realitat.

Compromís personal i disponibilitat positiva envers la pròpia aculturació

Ja hem afirmat que quan diem que l'educació intercultural afecta *tota la comunitat educativa* ens referim, naturalment, també al mestre o a l'educador. Aquest, deïem, no pot intervenir en la resolució dels possibles conflictes multi-ètnics des d'una pretesa *objectivitat*, per damunt del bé de la solidaritat i del mal del racisme.

També hem argumentat sobre la impossibilitat d'una pràctica educativa neutra, especialment en els aspectes interculturals. L'educador ha de ser conscient

d'aquesta implicació personal ineludible, ha de prendre partit, ja que és simultàniament *subjecte i objecte de l'educació intercultural*.

Obríem el llibre amb una frase de Hall que implicava íntimament el coneixement de l'altre amb el coneixement d'un mateix. Tendim a donar per suposats els nostres valors i els nostres modes de conducta. El contacte amb membres de cultures distintes fa que ens veiem des d'una perspectiva nova, i a vegades estranya. En tal situació podem aprendre moltes coses sobre nosaltres i el nostre bagatge cultural. Allò que forma part de l'enriquiment mutu en les relacions interculturals té molt a veure amb el procés de conscienciació pel que fa a la personalitat, la cultura i la història d'un mateix.

Per tant, l'aculturació recíproca que proposàvem també afecta l'educador. L'educador, i el treballador social, en un medi intercultural ha d'estar obert i disposat a *aculturarse ell mateix*, a viure simultàniament el procés d'aculturació tant dels seus alumnes berbers o mandingues com el seu mateix. Per tant, l'actitud més important serà la d'estar disponible, obert i preparat per a un *canvi personal*, més que possible, segur; per a una reestructuració de les escales de valors pròpies que ha de comportar necessàriament (no hi ha altra manera de fer-ho) canvis significatius i reals en les seves actuacions.

La impossible neutralitat de l'educació intercultural i la impossibilitat de separar les relacions de dominant-dominat que solen establir-se entre cultura majoritària i minoria cultural, comporten també una *militància* i un compromís necessaris en el professorat, en els educadors i educadores, en el sentit de reivindicar activament i sempre que sigui oportú o convenient una autèntica igualtat de drets i d'oportunitats.

També es fa imprescindible prendre una posició clara davant les vertaderes causes que provoquen l'emigració forçosa i sobre les condicions en què s'ha de realitzar, a causa de les restriccions que imposen els països rics. La denúncia d'un ordre econòmic mundial basat en l'explotació dels recursos dels països més pobres, la insolidaritat i la connivència davant de la permanent injustícia social que regeix les relacions entre els grups humans, les actituds de rebuig sistemàtic davant de noves migracions o de refugiats, pensant sempre només en el benestar del país receptor, etc., no poden deixar indiferent l'educador intercultural.

No es pot concebre un divorci entre actuació professional i actitud personal en aquest camp. La lluita per la justícia social, per la consecució de la ciutadania de ple dret per a tothom, contra tot tipus d'exclusió xenòfoba o racista hauria de ser sentida i viscuda per qualsevol ciutadà, però sense cap mena de dubte és substancial a la tasca de tot educador i no pot tenir lloc *només en l'àmbit professional*.

Si *la meua llibertat* no s'acaba on comença la de l'altre, sinó que *comença on comença la de l'altre*, podríem dir que el meu benestar i el vostre només podran legitimar-se plenament quan un mínim de benestar sigui comú.

Bibliografia

- ABOU, S. (1980), «Mito y realidad de la inmigración», dins *Culturas*, vol. VII, núm. 2, UNESCO, París.
- ALEGRET, J. L. (1992), «Reflexions sobre la interculturalitat», dins AA.VV., *Sobre interculturalitat*, Fundació SER.GI, Girona, 1992.
- [coord.] (1991), *Cómo se enseña y cómo se aprende a ver al otro. Las bases cognitivas del racismo, la xenofobia y el etnocentrismo en los libros de texto de EGB, BUP y FP*, Ajuntament de Barcelona, Barcelona.
- ALTHUSSER, L. (1974), *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*, Nueva Visión, Buenos Aires.
- ALLPORT, G. W. (1962), *La naturaleza del prejuicio*, 1a ed., EUDEBA, Buenos Aires.
- ARAGÓN BOMBÍN, R. (1991), «Hacia una política activa de inmigración», dins *Revista de Economía y Sociología del Trabajo*, núm. 11, març, Madrid.
- ARANZADI, J. (1991), «Racismo y piedad», dins *Claves de Razón Práctica*, núm. 13, juny, Progesa, Madrid.
- AZZIMONTI, F. (1994), «De l'alfabetització al projecte col·lectiu», dins CARBONELL, F. [coord.], *Sobre interculturalitat*, 2, Fundació SER.GI, Girona, 1994, pp. 191-202.
- BARCELONA, P. (1994), «Política y modernidad: hipótesis para una crítica», dins *Mientras Tanto*, núm. 57, pp. 61-86, Barcelona.
- BASTENIER, A. (1993), «Les relations interculturelles sont des rapports sociaux, donc des conflits à issue incertaine», dins AA.VV., *La pluralité culturelle dans les systèmes éducatifs européens*, CNDF/CRDP de Lorraine, Nancy, 1993, pp. 191-196.
- BASTIDE, R. (1972), *Le rêve, la transe et la folie*, Flammarion, París.
- BESALÚ, X. i MARQUÉS, S. (1994), «Pedagogia i diversitat cultural», dins CARBONELL, F. [coord.], *Sobre interculturalitat*, 2, Fundació SER.GI, Girona, 1994, pp. 37-45.
- BORRÀS, A. (1989), «El control de los flujos migratorios: las políticas europeas, problemáticas diversas», dins ROQUE, A., *Els moviments humans en el Mediterrani occidental*, ICEM (Institut Català d'Estudis Mediterranis), Barcelona, 1989.
- BOTEY, J. (1994), «Immigració estrangera. Els conflictes de classe, els d'identitat i les actituds», dins *Interaula (Butlletí de les Escoles Catalanes de Mestres)*, núm. 21-22, juny-setembre, Barcelona.
- CABRÉ, A. (1989), «Les migracions a Catalunya, 1990-2000», dins ROQUE, A., *Els moviments humans en el Mediterrani occidental*, ICEM (Institut Català d'Estudis Mediterranis), Barcelona, 1989.
- CALVO BUEZAS, T. (1989), *Los racistas son los otros. Gitanos, minorías y derechos humanos en los textos escolares*, Popular, Madrid.
- CAMILLERI, C. (1992), «Cultura antropològica i de l'educació», dins PUIG, G. [coord.], *Recerca i educació interculturals*, Hogar del Libro, Barcelona, 1992, pp. 27-48.
- (1993), «Les processus mis en œuvre et les concepts pertinents dans la rencontre entre porteurs de cultures différentes», dins AA.VV., *La pluralité culturelle dans les systèmes éducatifs européens*, CNDF/CRDP de Lorraine, Nancy, 1993, pp. 191-196.

- CANIMAS, J. (1985?), «La voluntat d'alfabetitzar». Text no publicat.
- CARABAÑA, J. (1993), «A favor del individualismo y contra las ideologías multiculturalistas», dins *Revista de Educación*, núm. 302, setembre-desembre, pp. 61-82, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.
- CAVALLI-SFORZA, L. i F. (1994), *Qui som. Història de la diversitat humana*, Enciclopèdia Catalana, Barcelona, pp. 136 i ss.
- CHESNAIS, J. C. (1992), «Les migrations internationales en Europe 1945-1991», dins *Itinera. Anales de la Fundació P. Torras Domènech, 1990-1991*, Barcelona.
- CHOPRA, V. P. (1992), «The use of polymorphic genes to study human racial differences», dins *Homo*, vol. XLIII, 1 de juliol, Gustav Fischer, Stuttgart.
- CIPOLLA, C. M. (1988), *Allegro ma non troppo*, Il Mulino, Bolonya.
- COHEN EMERIQUE, M. (1993), «L'approche interculturelle dans la formation des professionnels du champ socio-éducatif», dins AA.VV., *La pluralité culturelle dans les systèmes éducatifs européens*, CNDP/CRDP de Lorraine, Nancy, 1993, pp. 209-220.
- COLECTIVO Ioé (1992), *La inmigració estrangera a Catalunya. Balanç i perspectives*, ICEM (Institut Català d'Estudis Mediterranis), Barcelona.
- (1994), *Marroquins a Catalunya*, ICEM (Institut Català d'Estudis Mediterranis), Barcelona.
- COMISSION DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (1992), «Inmigración y empleo», document de treball dels serveis de la Comissió, SEC(92)955, 7 de maig, Brussel·les.
- COMISSIÓ D'ASSOCIACIONS I ORGANITZACIONS NO GOVERNAMENTALS DE LES COMARQUES DE GIRONA (1992), *L'Informe de Girona: cinquanta propostes sobre immigració*, «Documents», núm. 27, Centre UNESCO de Catalunya, Barcelona.
- (1993), *Ponències: Jornades sobre immigració. La política de les administracions i l'Informe de Girona*, Girona.
- DE VOS, G. (1981), *Antropologia psicològica*, Anagrama, Barcelona.
- DEVEREUX, G. (1975), *Etnopsicoanàlisi complementarista*, Amorrortu, Buenos Aires.
- DIRECCIÓN GENERAL DE MIGRACIONES (1994 i 1995), *Anuario de Migraciones*, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, Madrid.
- DOMÈNECH, M. i DOMINGO, M. (1994), *Collectiu, famílies i infants en processos d'exclusió. La prevenció des de la primera infància*. En premsa.
- ENZENSBERGER, H. M. (1992), *La gran migración*, Anagrama, Barcelona.
- EPALZA, M. (1992), «El racismo Norte-Sur en los mapas», dins la secció «Ciencia y Tecnología» de *La Vanguardia*, 8 de febrer, Barcelona.
- ESTEVA FABREGAT, C. (1973), *Razas humanas y racismo*, Salvat, Barcelona.
- FISAS, V. (1992), *El mite de l'amenaça del Sud: rearmament i comerç d'armes al Mediterrani occidental*, «Documents», núm. 24, Centre UNESCO de Catalunya, Barcelona.
- FONTÁN, P. (1986), *El civisme mundial i la pau*, Claret, Barcelona.
- FREDICKSON, G. M. (1993), «Une histoire comparée du racisme; réflexions générales», dins WIEVIORKA, M. [dir.], *Racisme et modernité*, La Découverte, París, 1993.
- FREIRE, P. (1975), *La desmitificació de la concientització y otros escritos*, América Latina, Bogotá.
- (1990), *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*, Paidós/Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.
- FROMM, E. (1980), *Tenir o ésser?*, Claret, Barcelona.
- GAUDIER, J. P. (1990), «Faut-il respecter les cultures des autres? À propos de l'idéologie interculturelle et du corps enseignant», dins *Tribune Immigrée*, núm. 32, març, Brussel·les.
- GENERALITAT DE CATALUNYA (1994), *Pla interdepartamental d'immigració*, Departament de Benestar Social, Barcelona.

- GIMENO SACRISTÁN, J. (1993), *Curriculum y diversidad cultural*, «Documentos», núm. 8, Conselleria de Treball i Afers Socials de la Generalitat Valenciana, València, pp. 8-11.
- GOVERN CIVIL DE GIRONA (1995), Comissió d'Estrangeria, dossier fotocopiats (9 pàgs.), Girona.
- HANNOUN, H. (1987), *Els ghettos de l'escola*, EUMO, Vic.
- HARRIS, M. (1990), *Antropología cultural*, Alianza Editorial, Madrid.
- JACQUARD, A. (1978), *Éloge de la différence. La génétique et les hommes*, Éditions du Seuil, París.
- JARES, X. R. (1993), «El lugar del conflicto en la organización escolar», dins *Revista de Educación*, núm. 302, setembre-desembre, pp. 113-128, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.
- JORDÁN, J. A. (1992), *L'educació multicultural*, CEAC, Barcelona.
- JULIANO, D. (1992?), «La historia que nos contaron, la otra cara de la historia». Document mecanografiat.
- KAPLAN, A. (1993), «Movimientos migratorios, movimientos culturales», dins *Quaderns de Serveis Socials*, núm. 5, novembre, Diputació de Barcelona. Número monogràfic dedicat a la immigració.
- KHADER, B. (1992), *Le Grand Maghreb et l'Europe, enjeux et perspectives*, Publisud/Quorum/CERMAC, París.
- LAABI, A. (1993), «Communautés: réalité et fictions», dins *MRAX INFO*, juny, Bruxelles.
- LE MOUËL, J. (1992), *Crítica de la eficacia. Ética, verdad y utopía de un mito contemporáneo*, Paidós, Barcelona.
- LEDERACH, J. P. (1984), *Educar para la paz*, Fontamara, Barcelona.
- LERENA, C. (1989), *Escuela, ideología y clases sociales en España*, Círculo de Lectores, Barcelona.
- LEUNDA, J. (1992), apunts mecanografiats de la Segona Escola d'Estiu sobre Interculturalitat, Girona.
- LÉVI-STRAUSS, C. (1969), *Raça i història*, Edicions 62, Barcelona.
- LEWONTIN, R. (1984), *La diversidad humana*, Labor, Barcelona.
- LEWONTIN, R., ROSE, S. i KAMIN, L. (1987), *No está en los genes: racismo, genética e ideología*, Crítica, Barcelona.
- LIVI-BACCI, M. (1992), «Inmigración y desarrollo: comparación entre Europa y América», dins *Itinera. Anales de la Fundación P. Torras Domènech, 1990-1991*, Barcelona.
- LYNCH, J. (1992), «El desenvolupament de l'ensenyament multicultural al Regne Unit», dins PUIG, G. [coord.], *Recerca i educació interculturals*, Hogar del Libro, Barcelona, 1992, pp. 141-158.
- MANÇO, A. i U. (1993), «L'intégration: histoire d'une idéologie», dins AA.VV., *La pluralité culturelle dans les systèmes éducatifs européens*, CNDP/CRDP de Lorraine, Nancy, 1993, pp. 197-201.
- MELMAN, Ch. (1993), «Quelle est la place de la xénophobie dans l'économie psychique?», dins WIEVIORKA, M. [dir.], *Racisme et modernité*, La Découverte, París, 1993.
- MELLOUK, T. (1994), «Ciudadanía europea y migraciones», dins AZNAR, S. i CARBONELL, F. [coords.], *Ponencias y conclusiones de la Jornada sobre Inmigración y Derechos Cívicos*, Fundació SER.GI i GRAMC, Girona, 1994.
- METZGER, W. (1979), *Los prejuicios. Ensayo de caracterización psicológica y social*, Herder, Barcelona.
- MINISTÈRE DE L'INTÉRIEUR ET DE L'AMÉNAGEMENT DU TERRITOIRE (1993), *L'euro-racisme*, Service de l'Information et des Relations Publiques, París.

- MINISTERIO DE ASUNTOS SOCIALES (1994), *Plan para la integración social de los inmigrantes*, Madrid.
- MORENO TORREGROSA, P. i EL GHERYB, M. (1994), *Dormir al raso*, Vosa, Madrid.
- MOSCATO, M. T. (1993), «École et identité: principes de méthode», dins AA.VV., *La pluralité culturelle dans les systèmes éducatifs européens*, CNDP/CRDP de Lorraine, Nancy, 1993, pp. 156-166.
- NATHAN, T. (1992), «Tous égaux, tous différents», dins *L'Autre Journal*, núm. 28, octubre, pp. 38-44, París.
- (1993), «Préface», dins MESMIN, C., *Les enfants de migrants à l'école. Réussite, échec*, La Pensée Sauvage, París, 1993, pp. 13-21.
- NAVARRO, P. (1993), «L'Administració pública i la immigració», dins *Quaderns de Serveis Socials*, núm. 5, novembre, Diputació de Barcelona. Número monogràfic dedicat a la immigració.
- PANTIN, G. (1989), «Discurso central», dins *Niño y comunidad: avanzando mediante la asociación*, Fundació Bernard van Leer, l'Haia, pp. 15-34.
- PIERA, C. (1995), «La inmigración en Europa», dins *Carta de España*, núm. 490, febrer, Ministerio de Asuntos Sociales, Dirección General de Migraciones, Madrid.
- PINEDA, O. (1991), *La montaña me enseñó a ser maestro*, Gregorio Domínguez Ruiz-Ortega, Puerto Real (Cádiz).
- RAPOPORT, A. (1967), *Combats, débats et jeux*, Dunod, París.
- ROGERS, C. (1986), *El camino del ser*, Kairós, Barcelona.
- ROS, A. (1993), *L'experiència intercultural als centres*, «Documentos», núm. 8, Conselleria de Treball i Afers Socials de la Generalitat Valenciana, València, pp. 8-11.
- RUFFIE, J. (1982), *De la biología a la cultura*, Muchnick, Barcelona.
- SAN ROMÁN, T. (1984), *Gitanos de Madrid y Barcelona. Ensayos sobre aculturación y etnicidad*, «Publicacions d'Antropologia Cultural», Universitat Autònoma de Barcelona, Bellaterra.
- (1992), «Pluriculturalidad y marginación», dins AA.VV., *Sobre interculturalitat*, Fundació SER.GI, Girona, 1992, pp. 177-188.
- (1993), «Reprement marginació i racisme: hipòtesi sobre el discurs i la seva gènesi», dins *Perspectiva Social*, núm. 33, ICESB, Barcelona.
- (1996), «La educación ante la marginación y la diferencia cultural», dins CARBONELL, F. [coord.], *Sobre interculturalitat*, 3, Fundació SER.GI, Girona, 1996, pp. 127-133.
- [comp.] (1986), *Entre la marginación y el racismo. Reflexiones sobre la vida de los gitanos*, Alianza Universidad, Madrid.
- SANTOS, L. et al. (1993), *De nuevo sobre el trabajador extranjero y la regulación de 1991*, «Itinera Cuadernos», Fundación Paulino Torras Doménech, Barcelona.
- TERRICABRAS, J. M. (1983), *Ètica i llibertat. Un assaig*, Curial, Barcelona.
- (1994), «La trampa de la identitat», dins CARBONELL, F. [coord.], *Sobre interculturalitat*, 2, Fundació SER.GI, Girona, 1994, pp. 83-91.
- (1996), *La comunicació. Tòpics i mites de la filosofia social*, Proa, Barcelona.
- TOURAINÉ, A. (1993), «Le racisme aujourd'hui», dins WIEVIORKA, M., *Racisme et modernité*, La Découverte, París, 1993, pp. 23-41.
- TOVIAS, S. (1993), «Societat pluricultural i educació», dins *Guix, Elements d'Acció Educativa*, núm. 184, febrer, pp. 4-8, Barcelona.
- TREPPE, (1994a), «Derechos cívicos e interculturalidad: la situación en Alemania», dins AZNAR, S. i CARBONELL, F. [coords.], *Ponencias y conclusiones de la Jornada sobre Inmigración y Derechos Cívicos*, Fundació SER.GI i GRAMC, Girona, 1994.
- (1994b), «La comunicació intercultural», dins CARBONELL, F. [coord.], *Sobre interculturalitat*, 2, Fundació SER.GI, Girona, 1994, pp. 191-202.

- (1994c), *Planteamientos multiculturales en la educación: una experiencia alemana*, Fundació Bernard van Leer, l'Haia.
- TYLOR, E. B. (1977), *Cultura primitiva. Los orígenes de la cultura*, Ayuso, Madrid.
- UNESCO (1970), *Los derechos culturales como derechos humanos*, Ministerio de Cultura, Secretaría General Técnica, Gabinete de Estudios y Coordinación, Servicio de Estudios y Documentación, Madrid.
- WEBER, E. (1993), «La différence des conceptions du temps, de l'espace, des valeurs... est-elle un frein à l'intégration des enfants d'origine étrangère?», dins *AA. VV., La pluralité culturelle dans les systèmes éducatifs européens*, CNDP/CRDP de Lorraine, Nancy, 1993, pp. 202-208.
- WIEVIORKA, M. (1992), *El espacio del racismo*, Paidós, Barcelona.
- (1993a) «L'unité du racisme contemporain en Europe». Conferència pronunciada a la reunió d'experts del Consell d'Europa «Combattre le Racisme et la Xénophobie: Action Pratique a Niveau Local», Berlín. Pendent de publicació.
- [dir.] (1993b), *Racisme et modernité*, La Découverte, París.
- WITTEK, F. (1994), «Médiation: doutes et interrogations», dins *Agenda Inter-culturel*, núm. 128, novembre, pp. 14-20, Centre Bruxellois d'Action Interculturelle, Bruxelles.

Sumari

<i>Introducció</i>	7
--------------------------	---

I. IMMIGRACIÓ DEL «TERCER MÓN». CAUSES I CONSEQÜÈNCIES SOCIALS

1. <i>El fenomen migratori</i>	15
Qui emigra i per què?	15
La teoria de les tres «D»	16
La immigració europea contemporània: història i situació actual	21
Breu recorregut històric	21
Els països d'Europa meridional: d'emissors a receptors d'immigrants	23
Situació actual dels treballadors extracomunitaris	26
La immigració estrangera ara i aquí	31
La nostra «necessitat» d'immigrants. Les taxes de desocupació i l'economia submergida	39
Perfil de la nostra immigració extracomunitària. Problemes	41
2. <i>El conflicte interètnic</i>	47
Diversitat, diferència i desigualtat	47
Races humanes o raça humana?	51
Dos conceptes clau: <i>natura i cultura</i>	59
El rebuig i l'exclusió	63
L'etnocentrisme	64
La xenofòbia i el racisme	68

II. L'EDUCACIÓ DAVANT DE LA DIVERSITAT ÈTNICA

3. <i>Multiculturalisme a l'escola</i>	79
La identitat i la identificació	79
Individuació <i>versus</i> gregarització	79

El «xoc intercultural»	83
L'infant immigrant: conflictes en la construcció de la seva identitat ètnica	88
Identitat ètnica, marginació social i educació	93
Què entenem per integració?	93
La diversitat ètnica a les escoles	98
Conflicte interètnic i intervenció educativa	109
El conflicte com a realitat inevitable i ineludible	109
El conflicte intercultural	114
Intervenció educativa davant del conflicte intercultural	117
4. <i>Cap a una educació intercultural conscienciadora</i>	125
De les teories i els desitjos a la realitat	125
Pensar de manera «global» per a l'actuació local	128
Alguna cosa per a uns quants i molt per a tothom	129
Posició ètica i compromís social de l'educador	133
Actituds bàsiques per a un educador intercultural	138
Sensibilitat enfront de la diversitat cultural	139
L'actitud de l'«ignorant»	141
Controlar la influència de les expectatives	143
Facilitar l'«accés» al poder	145
Compromís personal i disponibilitat positiva envers la pròpia aculturació	148
<i>Bibliografia</i>	151

«CULTURA POPULAR»

1. Llorenç Prats, Dolors Llopart, Joan Prat, LA CULTURA POPULAR A CATALUNYA. Estudiosos i institucions (1853-1981)

Aquest estudi eminentment documental segueix un fil històric a través del qual es presenten les principals iniciatives personals i institucionals relacionades amb la cultura popular a Catalunya des dels primers treballs sobre literatura popular el 1853 fins als nostres dies. En una primera part, s'ocupa de la història del folklore a Catalunya des de la Renaixença fins a la Guerra Civil. La segona part abasta l'època franquista. El breu apèndix final intenta una reflexió sobre l'etapa actual. Una obra utilíssima i de referència inevitable per als estudiosos de la nostra cultura popular.

2. Gabriel Janer Manila, PREGONER DE QUIMERES

En aquest aplec de treballs diversos (ponències, articles, conferències...) l'autor insisteix en els conceptes de cultura i educació que ha plantejat al llarg de la seva obra: una cultura que, pel seu afany d'esdevenir popular, es constitueix en consciència de la col·lectivitat, en procés de cohesió, en instrument d'identificació col·lectiva.

3. LA CULTURA POPULAR A DEBAT (edició a cura de D. Llopart, J. Prat i Ll. Prats)

Recull de les ponències presentades al Seminari de Cultura Popular organitzat per l'Institut Català d'Antropologia (1983-1984) i que es desenvolupà a partir de dos grans eixos: la cultura popular com a camp d'estudi i la cultura popular com a camp d'acció. Al llarg d'aquests treballs el lector trobarà un ampli registre de les diverses reflexions que, entorn de la denominació de cultura popular, s'han esdevingut i s'estan esdevenint encara al nostre país.

4. Gabriel Janer Manila, PEDAGOGIA DE LA IMAGINACIÓ POÈTICA

Una reflexió entorn de la incidència dels llenguatges poètics en les estructures que configuren la imaginació de l'home. Una sèrie de propostes didàctiques sobre allò que ha d'ésser la pedagogia de la imaginació. Una incitació a la feina d'estimular la descoberta del joc d'imaginar. D'interès especial per a mestres, pedagogs i animadors culturals.

5. Isidre Vallès i Rovira, ARTESANIA, ART I SOCIETAT

Contràriament als qui consideren l'art com a producte derivat o secundari de l'artesania, aquesta obra distingeix els camps propis de l'una i l'altra d'aquestes activitats i estableix que tenen un objectiu clarament diferenciat. Per tal de demostrar-ho, l'autor analitza les èpoques i els condicionaments de llur aparició i llur desenvolupament i posa de manifest la incidència de factors discriminadors —socials, culturals i objectuals— que distancien qualitativament l'artesania de l'art i col·locaven aquest en una posició hegemònica.

6. Fundació Serveis de Cultura Popular, CALENDARI DE FESTES DE CATALUNYA, ANDORRA I LA FRANJA

Estudi antropològic, inventari i descripció de totes les celebracions populars, amb nombroses informacions històriques, geogràfiques i artístiques. L'inventari més complet que mai s'hagi fet sobre el nostre patrimoni festiu, fruit de cinc anys de treball d'un equip d'experts i col·laboradors i milers de consultes directes i documentals. Més de 8.000 festes descrites. Més de 30.000 referències bibliogràfiques. Índex de festes classificades tipològicament i per denominació. Índex de poblacions, que remet a les festes que se celebren a cada lloc, amb indicació de les festes majors. Una bibliografia general i per comarques amb més d'un miler d'obres referenciades... Volum extraordinari, enquadernat en tela.

7. Antoni Martínez i Roig, MALTRACTAMENTS D'INFANTS

El problema del maltractament dels infants no és d'avui. Al llarg dels temps han estat objecte d'una brutalitat i d'una indiferència indícibles. Però el fenomen amb el qual hem d'enfrontar-nos coincideix, paradoxalment, amb el període històric de la màxima valoració de la infantesa. Ens deixen sobretot perplexos aquells maltractaments que s'esdevenen al si de la família, ja que considerem la família com aquell lloc càlid que hauria d'afavorir el creixement harmònic de l'infant. Amb tot, hi ha uns altres tipus de mals tractes de què sovint són víctimes els petits.

8. Ramona Violant Ribera, LA RONDALLA I LA LLEGENDA.

Contribució a l'estudi de la literatura folklòrica catalana.

Una introducció a la rondallística i a la llegendística, com també als principals rondallaris i llegendaris catalans. S'hi insisteix en la diferenciació entre *rondalla* i *llegenda*, s'hi fixa una tipologia bàsica i s'hi estudien amb deteniment els temes, les estructures i les tècniques que configuren aquests dos gèneres de la narrativa de tradició oral.

9. Dolors Comas d'Argemir, Iolanda Bodoqué, Sílvia Ferreres, Jordi Roca, VIDES DE DONA. Treball, família i sociabilitat entre les dones de classes populars (1900-1960).

Basant-se en les perspectives teòriques i metodològiques de l'Antropologia Social, els autors analitzen les experiències i percepcions que les dones posseïen de les seves pràctiques quotidianes, com també els factors socials i ideològics que les condicionen. El treball, la vida domèstica i la sociabilitat són els tres eixos a partir dels quals es reconstrueixen les trajectòries socials de les dones, les seves actituds, els seus condicionaments i les seves eleccions.

10. Gabriel Janer Manila, L'EDUCACIÓ DE L'HOME QUE RIU

L'home riu al carrer, a la plaça pública, al cinema, al teatre, en una reunió familiar, entre amics, a les tavernes, al mercat. A vegades riu tot sol... L'home aprèn de riure en la cultura, i aquest aprenentatge constitueix un camí de coneixement de la realitat i una força de socialització. Però és, sobretot, una experiència cognitiva relacionada amb els processos intel·lectuals, especialment amb la capacitat de simbolització.

11. Fundació Serveis de Cultura Popular

CALENDARI DE FESTES DE LES ILLES BALEARS I PITIÛSES

Aquest llibre vol ser molt més que l'inventari del patrimoni festiu, ric i variat, de les illes Balears i Pitiüses. A més de l'enumeració i la descripció detallades d'unes 2.000 festes populars illenques, conté nombroses referències històriques, religioses, geogràfiques i literàries que reflecteixen amplis horitzons de la vida col·lectiva. Voldríem que el lector que fullegi aquest *Calendari* no hi vegi un simple i rònc inventari festiu, sinó que percebi, més enllà de les paraules, la presència d'una mà que el convida a la festa.

12. Josep Manyer, QUAN L'ISLAM TRUCA A LA PORTA

Aquest llibre va destinat a tothom a qui la presència creixent d'immigració musulmana a Catalunya desvetlla la inquietud de conèixer la seva identitat, els costums i les creences. Ha estat concebut i escrit pensant en totes les persones que mantenen un contacte més immediat amb aquest sector de la nostra immigració: des del treball social, educatiu, sanitari, assistencial i també cultural. Per mitjà dels immigrants, la cultura àrabo-musulmana és present al nostre país, i conèixer-la no sols hauria d'obligar el seu veïnat proper i els agents socials que hi treballen, sinó tothom: més ençà o més enllà del nostre entorn immediat, aquesta cultura pren un rostre entre nosaltres. Fins quan restarà oblidada, al marge?

13. Edmundo Sepa Bonaba (Kopesese), ELS NEGRES CATALANS

Després de repassar la història i l'actualitat de la immigració negroafricana a Catalunya, el llibre descriu els principals col·lectius organitzats que hi resideixen i les seves impressions sobre el nostre país i els problemes dels immigrants. En una segona part l'obra presenta els grans grups racials de l'Àfrica negra, descriu els aspectes fonamentals de la cultura africana i en dona una visió panoràmica històrica.

14. Teresa San Román, LA DIFERÈNCIA INQUIETANT.

Velles i noves estratègies culturals dels gitanos

Estudi sobre la història d'aquest col·lectiu, la seva cultura i la seva situació social a Catalunya i a Espanya. La recerca consisteix en una anàlisi rigorosa i crítica del tractament oficial i cívic que han rebut els gitanos en la nostra societat al llarg de la història moderna i dels principals trets socio-culturals característics de la comunitat gitana.

15. Joan Soler i Amigó, ELS ENLLOCS. Els temps i els horitzons de la utopia.

Viatge apassionat i apassionant per la realitat de la utopia. La reflexió i la inquietud socials i polítiques de grans pensadors i reformadors desfilen amb vigor per les pàgines d'aquest llibre, enriquides amb productes meravellosos de la imaginació popular. La història de les utopies va de bracet amb la filosofia, la religió, la ciència, la literatura, la política... És a dir, la cultura: More, Lull, Plató, Sant Agustí, Rousseau, Monturiol, Huxley, Orwell... La utopia és sobretot —i aquest és un dels molts mèrits d'aquesta obra— una de les grans aportacions de la poesia.

Cultura Popular, 16

Aquest llibre tracta d'un aspecte particular del gran dilema que s'estableix entre els habitants d'una fortalesa inexpugnable que ho tenen tot i els exclosos que pugnen per accedir-hi. Exposició equilibrada entre el rigor de l'anàlisi, la claredat d'idees i l'orientació per a l'acció, que és difícil de trobar en altres textos i que, sens dubte, els lectors apreciaran. Al nostre país hi hauria d'haver una sensibilitat més gran envers la diversitat i els problemes d'adaptació i d'integració que comporta tot moviment migratori. I en l'àmbit educatiu, tenim la possibilitat d'aprendre dels errors comesos per altres i de planificar amb temps una intervenció educativa coherent amb una visió positiva i enriquidora del fet migratori. ♦ Les opcions per a una convivència solidària o excloent, en tots els seus sentits i facetes (laborals, culturals, socials, etc.), es preparen i es concreten en múltiples àmbits de decisió, entre els quals l'educatiu és determinant. Cal, doncs, que el professorat i la comunitat educativa en el seu conjunt revisin la seva manera de pensar i d'actuar, i les actituds i la ideologia que es manifesten davant d'aquests temes, perquè tenen una doble responsabilitat: com a ciutadans i com a partícips de primera línia en la formació de les generacions futures. ♦ En l'intent de resoldre els dilemes de la vida l'important no són les respostes precipitades, sinó les preguntes adequades. I aquest treball és ple de preguntes i d'interrogants que volen ajudar el lector a entendre molt millor el complex problema de la immigració i les seves implicacions socials, i orientar la intervenció d'un professorat que, amb la seva feina, pot contribuir a la construcció d'un futur millor per a tothom, sense exclusions.

ISBN 84-7900-076-7



9 788479 000769