

# immigració, integració i llengua

**seminari de treball**

14 i 15 de novembre de 1997  
Pati Manning, Casa de la Caritat  
Carrer de Montalegre, 5  
Barcelona

**comissió obrera nacional de catalunya**

## IMMIGRACIÓ, INTEGRACIÓ I LLENGUA

Models d'integració: interculturalisme, multiculturalisme, assimilació...

La llengua de la comunitat d'acollida com a vehicle d'integració.

Els casos, com el català, en què el país té dues llengües oficials, amb graus de normalitat diferents.

La diversitat de la població immigrada i l'aprenentatge de les llengües locals.

El tractament de les llengües matriernes de la població immigrada en l'ensenyament.

La llengua catalana i la nova immigració.

Les polítiques institucionals.

Les experiències d'altres comunitats europees.

### SEMINARI DE TREBALL

No anirem al pati Manning a escoltar conferències i taules rodones i prou. Hauréu rebut un dossier de documents a casa dies abans, l'hauréu llegit, ho hauréu posat tot en relació amb la nostra experiència i hi hauréu reflexionat, de manera que podrem participar en les sessions de treball. Hi haurà persones expertes que conduiran i dinamitzaran les sessions de treball donant per suposada aquesta feina anterior, i intentarem que la discussió permeti recollir punts de vista diversos i avançar en els raonaments.

Més endavant, l'organització publicarà un document que recollirà els materials del seminari i les conclusions a què s'hagi arribat.

*El seminari "Immigració, integració i llengua" és organitzat per la Secretaria de Formació Sindical i Cultura, la Secretaria de Relacions i Política Social i la Federació d'Ensenyament de la Comissió Obrera Nacional de Catalunya, i s'inscriu dins dels actes organitzats per aquesta confederació sindical en el context de l'Any europeu contra el racisme.*

### Divendres, 14 de novembre de 1997

9-9:30 h Lliurament de materials

9:30-10 h Obertura del seminari

10-12 h Conferència inaugural a càrrec de Manuel Delgado i Ruiz (Universitat de Barcelona i Institut Català d'Antropologia).

12-12:30 h Pausa. Degustació de caré solidari

12:30-14 h Taula rodona: Polítiques institucionals a la Unió Europea, a l'Estat espanyol i a Catalunya.

14-16 h Pausa per dinar

16-18 h Presentació de diferents realitats d'immigració europees

18-18:30 h Pausa

18:30-20:30 h Sessió de treball 1

### Dissabte, 15 de novembre de 1997

9:30-11:30 Sessió de treball 2

11:30-12 h Pausa

12-14 h Sessió de treball 3

14-16 h Pausa per dinar

16-17:30 h Taula rodona: Immigració, integració i llengua

17:30-18 h Pausa

18-19 h Lectura de conclusions i acte de cloenda

Les sessions de treball seran conduïdes i dinamitzades per Francesc Carbonell i Paris (Fundació SER.Gal), Gentil Puig i Moreno (Codirector del Postgrau de Pedagogia Intercultural de la UAB i sociolingüista) i una altra persona per confirmar.

Nom i cognoms.....

Adreça.....

Telèfons..... E-mail.....

Estàs afiliat/da a CCOO?  Sí  No

Com vols rebre els materials del Seminari?

E-mail  Word 5  WP 5.1  Write 3.0  Paper  No me'ls envieu, els passaré a buscar.

Inscripció: 3.000 ptes. (1.000 ptes. per a les persones afiliades a CCOO). Inclou el Dossier de documents, l'assistència i un exemplar de les actes del Seminari. Feu l'ingrés o la transferència al número de compte de "La Caixa" 2100-1089-73-0200033608 i feu-hi constar el vostre nom i el del seminari.

Si voleu assistir al seminari, feu-nos arribar la butlleta d'inscripció i una fotocòpia del resguard de l'ingrés o de la transferència **abans del 24 d'octubre** a:

### SERVEI DE NORMALITZACIÓ LINGÜÍSTICA DE LA CONC

Via Laietana, 16, 7a 08003-Barcelona Tel: 481 29 11 Fax: 315 17 24 E-mail: formacio@conc.ptv.es

Convé que us inscriviu al més aviat possible perquè pugueu rebre els materials a temps. Igualment, si esteu interessats a fer qualsevol aportació a l'organització o als materials que es distribuïran, feu-nos-la arribar abans del **17 d'octubre** a la mateixa adreça, perquè hi hagi temps d'incorporar-la al dossier que enviarem a totes les persones que s'hi inscriviu.

## **Sessió 2**

### **El català, el castellà, les llengües dels països d'origen. Funcions i relacions. Llengües i cultures. Les institucions**

- Quin és el paper de la llengua del país d'acollida com a vehicle d'integració? Què passa en els casos en què, com a Catalunya, hi ha dues llengües oficials amb diferents nivells de normalització?
- Hi ha algun programa establert per part de les diferents administracions respecte de l'aprenentatge de les llengües oficials a l'Estat i a Catalunya? Quin tipus de programa s'hauria de preveure? Com tractar la realitat bilingüe de Catalunya?
- El dret al coneixement i l'ús de les llengües oficials a Catalunya és un dret de totes les persones que viuen a Catalunya? Què fan les diferents administracions per garantir aquest dret?
- Quin paper han de tenir les diferents administracions en l'ensenyament tant de les llengües del país d'acollida com de les llengües pròpies de les persones immigrades?
- Quin és el paper de les mateixes persones immigrades i de les seves organitzacions en l'ensenyament, tant de les llengües del país d'acollida com de les llengües maternes? I en la seva pròpia integració?
- El castellà i el català compleixen objectius comunicatius diferents per a les persones immigrades i els seus fills?
- És més útil el castellà que el català per a les persones immigrades?
- El coneixement de les llengües de la societat d'acollida facilita l'obtenció de feina, o d'una feina de més qualitat?

- ① Mensurants / cançons. Actituds d'uns i altres. Especialment- els adolescents (Enquestes d'actituds)
- ② Funcions de les llengües i de les cultures a l'edatjana.
- ③ Formació i interrelacionament dels nivells



① Els nens i nenes que arriben ja venen d'un entorn que els ensenya una llengua. Començar a aprendre una llengua és habitual per a l'aprenentatge

Actituds dels nens d'aquí. Cançons i cançons. Zones / entorns d'influència

Import a l'aprenentatge que els fass sentir diferents. Solen fer com els altres

S'associa la llengua a un sistema o un procés socialment polític correcte?

Bilingüisme en nivells diferents.

L'Escola ha de treballar per la igualtat. La igualtat passa per l'aprenentatge de les dues llengües

② L'Escola sefardita ensenya una llengua Hebrea, Francès, Castellà, Català, Anglès

No es treballa en simultàniament sinó al llarg dels estudis. Cada una té una funció concreta

Funció identificadora. Del immigrant, una a veure d'integració.

La llengua de comunicació amb els immigrants és el castellà. Aquesta és la raó fonamental per la qual ells volen aprendre en primer lloc el castellà.

Si volen aconseguir un bon nivell de qualitat després han d'aprendre les dues

Necessitat d'una certa fluïdesa en l'aprenentatge

Quar prioritat a la comunicació per davant de l'oficialitat de la llengua.

La llengua del carrer

Entre les llengües d'origen que s'aprenen

... a veure? per retornar al país d'origen, per relacionar-se amb la família...

És millor optar per l'ús estàndard que és més fàcil d'entendre.

Aprenentatge de la llengua minoritària i fonamentalment per l'aprenentatge dels infants, per entendre els continguts culturals, per fer de traductors als pares (que és eurofeliç)

Aprenentatge de l'aràbic a la mesquita.

- És fàcil aprendre a casa (facilitat) i simultàniament
- Serà millor que les famílies minoritàries (la seva llengua minoritària. Reforça o no un la seva identitat)

- Diferència entre població adulta i infants i joves

## **Sessió 1**

### **Immigració. Integració. La diversitat i la igualtat. Models, realitats. La nostra, sobretot.**

- A les campanyes de sensibilització entorn del racisme i la xenofòbia es destaca excessivament el concepte del valor de la diversitat per sobre del valor de la igualtat? Amb això, no es fa el joc als discursos racistes diferencialistes?
- Estàs d'acord amb afirmacions del tipus "la presència de persones d'altres cultures poden aportar a la nostra societat una visió més àmplia del món i un nou concepte de solidaritat, davant de concepcions, pròpies de les societats occidentals, basades en un excessiu individualisme"?
- Quin model d'integració és dóna actualment a l'Estat espanyol i a Catalunya? És més proper a un model d'assimilació, multicultural o intercultural?
- No es confon sovint la integració amb l'obligació a adaptar-se dels nouvinguts?
- Es donen les "mínimes condicions" per garantir la integració de les persones immigrades? No creus que per a una plena integració cal una plena igualtat de drets?
- El tipus d'integració que es produeix només depèn de la població receptora? Hi ha d'altres condicionants, com ara el nombre de persones que componen la comunitat immigrada? O la procedència (per exemple, jubilats provinents de la UE, alts executius d'empresa...)?
- Per què els col·lectius de persones immigrades dels països de la UE reben el nom de colònia (ex, la colònia alemanya a Barcelona...) i els provinents de països del Sud s'anomenen minories ètniques? Hi tenen res a veure les condicions econòmiques que motiven aquests col·lectius a migrar i la seva situació econòmica quan són aquí?
- Per què se segueixen anomenant immigrants (o més concretament immigrants de segona generació) els nens i nenes nascuts a Catalunya de persones immigrades?



## Sessió 3

### **L'escola. Realitats. Problemes. Propostes. Els adults. Els nens que s'escolaritzen tard. La formació dels ensenyants. Metodologies.**

- A les actuacions educatives es destaca més el "som iguals" o el "som diferents"?
- Només han d'incorporar els temes d'interculturalitat els projectes educatius dels centres que tenen un elevat nombre d'alumnat de pares immigrants o ho han de fer els de tots els centres educatius?
- Per avançar cap a una integració real i efectiva es doten els centres educatius dels suports i recursos materials suficients?
- Quin tractament cal donar a l'escola a les llengües de l'alumnat de pares immigrants?
- Què es fa perquè l'alumnat d'incorporació tardana acabi l'escolaritat obligatòria dominant les dues llengües oficials a Catalunya tal com preveu la normativa? Què s'hauria de fer?
- "Mentre que el/la migrant adult ha realitzat una opció individual i té un àmbit de refugi en els records i valors de la cultura d'origen, el nen/nena que ha nascut en la migració o hi ha arribat de petit, no té altre àmbit d'experiències vitals que els de la societat receptora (...) L'horitzó de la seva activitat social, els seus afectes, records, expectatives i les seves possibilitats de promoció estan completament condicionades per la seva inserció en la societat receptora (...) El petit/petita se sent igual que els seus companys de classe i desitja ser-ho, el fet de ser considerat diferent només ho pot viure com a exclusió o refús" Dolors Juliano. *D'immigrants de segona a catalans de primera*. Etnopolis núm. 9 SOS Racisme.

Comparteixes les afirmacions de Dolors Juliano? Des d'aquesta perspectiva, creus que són positives les activitats puntuals de promoció de la diversitat cultural a l'escola? I l'ensenyament de les llengües maternes dels alumnes? I si aquesta activitat suposa separar-los de la resta de la classe o reduir les seves hores d'esbarjo?

- La formació inicial i continuada del professorat recull el tema de la interculturalitat i el tractament de la diversitat lingüística de l'alumnat d'immigrat o de pares immigrants?

- En cas de ser necessari, en quina llengua s'hauria d'alfabetitzar una persona adulta immigrada?

- L'oferta d'alfabetització de persones adultes ha de ser única o hi ha d'haver classes específiques per a les persones immigrades? En cas de ser única, hauria d'haver-hi un curs preparatori per poder-se incorporar posteriorment a les classes ordinàries? S'haurien de preveure classes separades per sexes?

- Els cursos de formació de llengües no haurien d'incorporar l'ensenyament d'altres tipus de coneixements en funció de les necessitats i interessos de les persones a qui van adreçats?

- Interculturalisme diferenciador base per al màxim diferenciar
- Falta de sensibilització al centre. Coexistència realitat cultural diferent
- diferents per la igualtat d'oportunitats. Compartir i interrelacionar elements culturals
- L'educació intercultural s'ha de fer a tot el centre, ha de ser transversal com a creïbles, relacionats amb les diverses realitats i comunitats ètniques. El mestre ha d'ajudar a entendre l'altre, el real, no el del llibre per tant amb la gestió que hi ha que és de blocs diferents i d'una realitat d'altre
- Cal educar en uns valors per atalar directament el racisme
- Integrar d'altres continguts al currículum? no pot ser inelastable
- El professorat de llengua no han treballat prou en els ~~temes~~ qüestions d'aprenentatge de les llengües. És molt important treballar per un sistema per facilitar després l'aprenentatge de l'altre.
- L'acolliment es fa als infants, però també a les famílies. Ajuda Broxol
- Territoris que acumulen diferents estructures, on hi ha una clara diversitat cultural, però on la desigualtat està repada és més present. Quin ha de ser el mitjà de comunicació? Ciutat Vella, St. Roc, Ciutat de la Salut, ...
- Curricul per a immigrants que desenvolupen les capacitats intel·lectuals.

MANCA DE RECURSOS ; mitjans per la immersió, per a la formació etc.  
Calidorsapi -> mitjà. Diversitat lingüística  
Mètode d'ensenyament d'àrab per a infants



## Sessió 3

### **L'escola. Realitats. Problemes. Propostes. Els adults. Els nens que s'escolaritzen tard. La formació dels ensenyants. Metodologies.**

- A les actuacions educatives es destaca més el “som iguals” o el “som diferents”?
- Només han d'incorporar els temes d'interculturalitat els projectes educatius dels centres que tenen un elevat nombre d'alumnat de pares immigrants o ho han de fer els de tots els centres educatius?
- Per avançar cap a una integració real i efectiva es doten els centres educatius dels suports i recursos materials suficients?
- Quin tractament cal donar a l'escola a les llengües de l'alumnat de pares immigrants?
- Què es fa perquè l'alumnat d'incorporació tardana acabi l'escolaritat obligatòria dominant les dues llengües oficials a Catalunya tal com preveu la normativa? Què s'hauria de fer?
- “Mentre que el/la migrant adult ha realitzat una opció individual i té un àmbit de refugi en els records i valors de la cultura d'origen, el nen/nena que ha nascut en la migració o hi ha arribat de petit, no té altre àmbit d'experiències vitals que els de la societat receptora (...) L'horitzó de la seva activitat social, els seus afectes, records, expectatives i les seves possibilitats de promoció estan completament condicionades per la seva inserció en la societat receptora (...) El petit/petita se sent igual que els seus companys de classe i desitja ser-ho, el fet de ser considerat diferent només ho pot viure com a exclusió o refús” Dolors Juliano. *D'immigrants de segona a catalans de primera*. Etnopolis núm. 9 SOS Racisme.

Comparteixes les afirmacions de Dolors Juliano? Des d'aquesta perspectiva, creus que són positives les activitats puntuals de promoció de la diversitat cultural a l'escola? I l'ensenyament de les llengües maternes dels alumnes? I si aquesta activitat suposa separar-los de la resta de la classe o reduir les seves hores d'esbarjo?

- La formació inicial i continuada del professorat recull el tema de la interculturalitat i el tractament de la diversitat lingüística de l'alumnat d'immigrat o de pares immigrants?

- En cas de ser necessari, en quina llengua s'hauria d'alfabetitzar una persona adulta immigrada?

- L'oferta d'alfabetització de persones adultes ha de ser única o hi ha d'haver classes específiques per a les persones immigrades? En cas de ser única, hauria d'haver-hi un curs preparatori per poder-se incorporar posteriorment a les classes ordinàries? S'haurien de preveure classes separades per sexes?

- Els cursos de formació de llengües no haurien d'incorporar l'ensenyament d'altres tipus de coneixements en funció de les necessitats i interessos de les persones a qui van adreçats?

Avaluar es materials existents, intercanviar-los  
Potenciar la creació de nous materials  
La dedicació de recursos a un tema concret.

El pla de la quèixa, però també el pla dels destituts  
Jo soc aquí per la gent, que en els concerts han estat amb l'airi campament

+ El <sup>adolecent</sup> ~~for~~ autoritari es crea la identitat en el rebuig dels altres  
No es pot arribar a idees clares amb conceptes confusos  
La nostra cultura i la nostra identitat és una reconstrucció constant

Estimulació de la creació d'obra

Alerta amb el desenvolupament del nivell cultural

Alerta amb la didàctica de la llengua barrejada amb una didàctica  
de la llengua.

Nota marroquina / catalana 1.9 pla ?

Incorporació a l'ESO.

Experiència a l'èdifici. Crèdit/articulació optativa?  
ensenyament àrab

Tractament de llengües de universitat - Recerca impulsada des  
d'ètiques a les escoles de l'entorn Vella. de l'IMEB.  
Aprendentatge de segones llengües - llengües familiars: "llengües de  
la memòria"

Presència de llengües familiars en el context escolar

· Adela Cortina.

· Experiència. María Domínguez ... Tal vez?

· JRRR

**LA NORMALITZACIÓ LINGÜÍSTICA D'IMMIGRANTS ESTRANGERS A CATALUNYA**

## LA NORMALITZACIÓ LINGÜÍSTICA D'IMMIGRANTS ESTRANGERS A CATALUNYA

Aquest document dona resposta a l'encàrrec fet pel Consell Assessor d'Immigració sobre La normalització lingüística d'immigrants estrangers a Catalunya, i permet desenvolupar l'objectiu 521 del Pla general de normalització lingüística.

L'oferta de formació lingüística i cultural a col·lectius d'immigrants no comunitaris és necessària per facilitar la participació d'aquests col·lectius en la vida social i cultural del país i per ampliar les seves possibilitats d'inserció en el món laboral.

Actualment s'estan duent a terme accions de normalització lingüística de manera dispersa i poc coordinada. És difícil poder ampliar aquesta oferta si tenim en compte que mentre no es resolgui, almenys en certa mesura, la precarietat legal, laboral, social... en què es troba aquest col·lectiu, no podem esperar que participi amb normalitat en la vida social de la comunitat si no es planifica una acció global, conjunta i coordinada per tots els organismes relacionats amb el tema.

## 1. La immigració no comunitària

Catalunya ha estat una terra de pas. Tant si procedien d'invasions africanes, d'incursions marítimes, com de desenvolupaments interns, els moviments dels pobles vinguts de la Península en direcció al nord passaven sempre els Pirineus. Aquest fet ha creat la noció de Catalunya passadís i ha suposat una fusió, sobre el sòl català, de pobles diversos.

El contacte que hi ha hagut al llarg dels dos darrers mil·lenis i escaig entre els diversos pobles s'ha establert entre poblacions diferents ètnicament i culturalment parlant, en una espècie d'anar i tornar entre moviments de població provinents del nord i del sud alternativament, i això, poc o molt, va deixant un pòsit que en marca positivament el tarannà. Algunes vegades, el nostre missatge cultural ha estat més fàcil que en altres pobles, sobretot perquè no hi ha hagut elements diferenciadors molt evidents, com poden ser la religió i el color de la pell, per exemple.

Per tant, podem dir que Catalunya és un país que té una experiència llarga i intensa en matèria de recepció i integració d'immigrants.

Per acabar, cal recordar que l'arribada de població immigrada procedent de l'anomenat Tercer Món és un fenomen general que forma part dels corrents migratoris internacionals i que no és un fet aïllat.

## 2. Tipologia, característiques i distribució dels col·lectius d'immigrants a Catalunya

A continuació presentem una breu descripció de les característiques de la immigració estrangera no comunitària resident a Catalunya.

### 2.1. Nombre d'immigrants i lloc de procedència

Els residents estrangers a Catalunya, segons els governs civils, eren 103.593 a la fi de l'any 1995.

D'aquesta xifra, els immigrants procedents de zones menys desenvolupades econòmicament provenen, entre d'altres, dels països següents agrupats per continents:

L'Amèrica Central i del Sud: El Perú, la República Dominicana, L'Argentina, Colòmbia i Xile	22.851
L'Àfrica: Els països del Magrib, l'Àfrica Subsahariana (Gàmbia i el Senegal) i el Marroc	43.113
L'Àsia (menys el Japó): les Filipines i la Xina	9.448
L'Europa de l'Est: Polònia i l'antiga Unió Soviètica	1.827

TOTAL

77.239

## 2.2. Lloc de residència

La característica principal és el fenomen de la concentració, l'emplaçament en les parts més pobres i marginals dels barris de les ciutats i els pobles, especialment a la perifèria o a les parts més degradades dels centres històrics.

La concentració d'immigrants en determinats barris obeeix, d'una banda, a les dificultats d'accés a l'habitatge i també al desig de les persones d'un mateix origen cultural o geogràfic de viure a prop, cosa que permet crear espais de relació social que compensin l'aïllament social, i ajuda a mantenir la pròpia identitat cultural. D'altra banda, es produeix també un procés de concentració d'immigrants en algunes comarques, determinada per les possibilitats laborals: el Barcelonès, el Baix Llobregat, el Segrià, el Maresme, etc.

El total de residents estrangers a Catalunya queda distribuït de la manera següent:

CONTINENT	BARCELONA	TARRAGONA	LLEIDA	GIRONA	CATALUNYA
Europa	12.118	4.372	913	7.395	24.798
Amàrica	21.893	758	705	1.544	24.901
Àfrica	28.079	3.410	2.420	9.204	43.113
Àsia	9.703	263	129	593	10.688
Oceania	87	6	0	0	93
TOTAL	71.880	8.809	4.167	18.736	103.593

## 2.3. Diversitat de nivells formatius

Hi ha diferents situacions de formació i educació prèvies, profundament heterogènies: des d'analfabets fins a persones amb formació superior i amb coneixement de llengües (castellà, francès i anglès). Els col·lectius llatinoamericans i asiàtics són els més escolaritzats; els magribins també tenen un nivell d'escolarització alt; altres col·lectius procedents de l'Àfrica negra tenen un tant per cent elevat de persones que no han anat mai a l'escola. Cal tenir en compte també que els més joves acostumen a tenir uns graus d'escolaritat i d'instrucció més elevats que les persones més grans.

## 2.4. Situació laboral i activitats que realitzen

L'immigrant necessita treballar per subsistir, però generalment té una escassa qualificació professional i, sense tenir un coneixement del món sociolaboral, es veu obligat a ocupar llocs de treball en condicions precàries. Molts d'ells es veuen abocats a l'economia submergida.

La temporalitat és una altra de les característiques de la situació laboral dels treballadors estrangers; això fa que hi hagi una alta mobilitat laboral.

Pel que fa als sectors d'activitat, el principal sector d'ocupació és el de serveis. Cal destacar el servei domèstic (s'hi dedica en altes proporcions la població femenina filipina, dominicana i marroquina); el comerç, bé com a venda ambulat (essencialment africans), bé com a agents comercials i dependents (pakistanesos), i el sector d'hosteleria (en el qual destaquen els asiàtics).



Els altres tres sectors que configuren pràcticament a parts iguals els àmbits d'ocupació de la població immigrant són: la construcció, sector en què treballen bàsicament marroquins; la indústria, i l'agricultura. En els treballs agrícoles la mà d'obra és bàsicament marroquina i en menor mesura de Gàmbia i Senegal.

## 2.5. Edat

Predomina la població entre els 16 i els 45 anys i destaca el grup d'edat situat entre els 25 i els 29 anys. El col·lectiu més jove és el magribí, seguit del centreafricà, el llatinoamericà i l'asiàtic.

## 2.6. Sexe

El sexe és un factor de diferenciació cultural i de pautes de comportament diverses entre els col·lectius d'immigrants. A tots els problemes que la immigració pot portar a les persones, s'hi han d'afegir els efectes multiplicadors del xoc intercultural en les dones, la situació de les quals en la seva organització social d'origen queda totalment trastocada i de vegades afronten l'emigració amb més dèficits formatius i actitudinals que els homes, pels condicionants culturals i/o religiosos d'origen.

Cal tenir en compte les pautes de comportament, segons siguin homes o dones, dels diferents col·lectius d'immigrants a l'hora de preveure la realització de cursos de català o de qualsevol altra matèria.

D'altra banda, cal remarcar el paper de les dones immigrants en la integració de les seves famílies, i, per tant, l'efecte multiplicador de la formació adreçada a les dones immigrades.

Podem dir que globalment hi ha un lleuger predomini dels homes, tot i que en el cas del personal domèstic provinent del Perú, de les Filipines, etc. predominen les dones.

## 2.7. Condicionants religiosos

La religió és un altre condicionant cultural per tenir en compte a l'hora de planificar qualsevol actuació formativa adreçada als col·lectius d'immigrants.

Per exemple, en la religió islàmica -majoritària entre els col·lectius d'immigrants- el compliment del precepte del Ramadà pot condicionar el desenvolupament dels cursos.

## 2.8. Voluntat de romandre a Catalunya

En general, els immigrants estrangers volen quedar-se a Catalunya però hem de tenir en compte les diferents opinions de cada col·lectiu. Així, els llatinoamericans lliguen la seva permanència a la situació econòmica i política dels seus països d'origen. Entre els centreafricans, hi ha dues tendències paral·leles: els que volen quedar-se i els que volen tornar al seu país. Els asiàtics, en principi, volen tornar al seu país o fer servir l'estada a Catalunya com a plataforma per anar als Estats Units o a altres països desenvolupats. La majoria dels magribins volen quedar-se a Catalunya.

### 3. Descripció de la situació cultural i lingüística dels immigrants

Les persones nascudes a l'estranger tenen un perfil educatiu molt diferent les unes a les altres segons el país de procedència. Entre els col·lectius amb un nivell més baix destaquen els nascuts en algunes zones d'Àfrica, d'Àsia i d'Oceania.

El coneixement de les llengües del país d'acolliment és un bon indicador de la voluntat i/o possibilitat d'integració de l'immigrant estranger. Tanmateix, atesa la situació de bilingüisme que hi ha a Catalunya no hi ha estudis per poder determinar en quines circumstàncies l'estranger necessita conèixer prioritàriament l'una o l'altra llengua (català o castellà). I cal tenir en compte el lloc que ocupa la llengua castellana en el context propi de molts dels immigrants (relació amb l'administració, possibilitat de cercar feina fora de Catalunya, relació amb l'entorn en zones amb forta presència de castellanoparlants).

Cal dir que el coneixement de la llengua del país és un instrument i un dret per a l'immigrant, però també ho és la preservació i el desenvolupament de la seva llengua materna. Per tant, tots dos aspectes haurien de rebre el suport de les institucions que pretenguin impulsar un procés d'integració cultural i no la simple assimilació del "forà" dins de les pautes de la societat receptora.

La necessitat de conèixer la llengua del país no és igual per a tots els estrangers. Per als qui es troben o se senten en una situació privilegiada respecte a la població autòctona, es tracta d'una qüestió menor. En canvi, aquest tema té una importància vital per als qui, des d'una posició subordinada, s'han de guanyar el dret de ser acceptats.

Tanmateix cal recordar que aquesta integració serà molt més fàcil quan aquestes persones siguin considerades ciutadans de Catalunya i, per tant, amb els mateixos drets i deures que la resta. I això implica, d'entrada, una millora substancial de les condicions de vida i de la situació legal.

Totes les persones immigrades han de poder tenir accés a l'aprenentatge de la llengua catalana, d'aquesta manera tothom tindrà les mateixes possibilitats d'arrelament, de desenvolupament de la personalitat i de pertinença a la col·lectivitat catalana i es podrà desenvolupar socialment i professional. A causa de les especificitats d'aquests col·lectius, per garantir la integració dels nous immigrants en el procés de normalització lingüística, se'ls han d'oferir unes activitats adequades a la seva realitat lingüística i social.

Tot i que és molt complex establir una tipologia de necessitats lingüístiques atenent l'àmbit de procedència (per l'heterogeneïtat de situacions que es poden donar dins dels diferents col·lectius d'immigrants), sí que podem parlar de diferents condicionants que s'han de tenir en compte a l'hora d'establir un pla d'actuació específicament adreçat a aquests col·lectius.

Cal fer, en primer lloc, una sèrie de diferenciacions segons el lloc de procedència dels immigrants, de la zona on viuen a Catalunya, del sexe, de l'edat i dels anys que fa que viuen a Catalunya, ja que tots aquests elements, entre d'altres, condicionen l'ús i el coneixement del català.

- En termes generals, els col·lectius que viuen a Barcelona o a la seva àrea metropolitana no tenen un coneixement tan alt del català com les persones que viuen a la resta de Catalunya. Això probablement és degut al fet que a la zona de Barcelona s'utilitza en major mesura el castellà.
- També en termes generals, pel tipus d'estructura familiar i pel tipus de treball que realitzen, els homes acostumen a utilitzar i conèixer més el català que les dones. Cal considerar que són els homes (excepte les filipines) els qui acostumen a treballar fora de casa, la qual cosa provoca un major nombre d'interaccions amb la població de parla catalana.
- Atenent al lloc de procedència, certs col·lectius d'immigrants aprenen i utilitzen més el català que d'altres.

De les dades del cens de 1991 podem veure quin és el seu coneixement de la llengua catalana. Globalment podem dir que el 79,8% entén el català, que un 39,9% el sap parlar, un 48,4% el sap llegir i el 21,3% el sap escriure. En aquest cas estem parlant de persones censades.

Hi ha una gran distància entre les habilitats receptives i les productives.

A la part final de la taula els nivells de coneixement del català són extremadament baixos, possiblement per falta d'integració o, en alguns casos, per un nivell d'instrucció molt deficient.

(taula)

Podem agrupar els col·lectius d'immigrants no comunitaris en cinc grans grups segons el lloc de procedència, i cada un amb unes característiques lingüístiques diferents:

Els sudamericans tenen un grau de coneixement del català molt alt, probablement per la similitud de les dues llengües, però només una petita proporció l'utilitza habitualment.

Els subsaharians en general l'entenen, sobretot si fa més de dos o tres anys que viuen a Catalunya, perquè probablement els tipus de treball que realitzen són en l'àmbit agrícola, i, per tant, tenen la possibilitat de mantenir més relacions amb pagesos i treballadors catalanoparlants.

Els col·lectius procedents de l'Àsia estan ubicats bàsicament a l'àrea de Barcelona: majoritàriament són homes; mantenen relacions en estructures de grup tancades; treballen en empreses creades pels seus propis compatriotes (botigues, restaurants, etc.), i sovint són traslladats a altres indrets de l'Estat espanyol. Tot això provoca que no tinguin tanta necessitat d'aprendre una nova llengua i, com a conseqüència, que el seu coneixement de l'espanyol sigui força deficitari i el del català gairebé inexistent.

Pel que fa als magribins, tot i que en principi eren principalment homes, darrerament n'estan arribant les famílies. Són el col·lectiu més nombrós i estan ubicats majoritàriament al districte primer de Barcelona, al Baix Llobregat, al Baix Camp, al Berguedà, a Osona, al Bages i al Vallès Oriental i a l'Occidental. Com que és també el col·lectiu més nombrós, hi ha més variacions quan al coneixement i l'ús del català. En general es pot dir però, que els homes, malgrat que no l'utilitzen, el coneixen molt millor que les dones, ja que fa més temps que viuen aquí i, tal com s'ha dit abans, són els membres de la llar que més relacions tenen

Taula 3.5A

Pais/zona de naixement	entén el català	el sap parlar	el sap llegir	el sap escriure	N=
1. França	95,1	75,9	74,6	40,5	3.391
2. Andorra	98,9	75,4	71,9	54,5	224
3. Veneçuela	94,0	65,4	72,1	37,9	2.234
4. Suïssa	85,6	63,6	69,5	45,3	3.844
5. Mèxic	91,4	55,7	65,1	30,6	1.385
6. Brasil	90,0	54,5	61,6	29,8	2.409
7. Oceania	88,8	54,3	64,0	35,3	258
8. Alemanya	83,7	50,4	58,5	31,9	10.554
9. Resta d'Amèrica Central	89,1	48,5	55,9	25,6	305
9. Nord Amèrica	82,4	48,5	56,3	28,4	1.593
11. Bèlgica	83,8	47,7	57,0	27,9	2.045
12. Argentina	90,6	44,8	60,8	22,4	11.163
13. Algèria	85,2	43,6	46,2	15,2	1.369
13. Resta d'Europa occidental	85,7	43,6	53,8	23,2	1.184
15. Regne Unit	79,1	41,8	53,4	25,5	4.356
16. Resta del Carib	90,3	41,7	55,6	23,6	72
17. Colòmbia	89,5	41,5	58,3	22,4	2.070
18. Uruguai	91,5	41,4	61,8	23,5	3.539
19. Resta d'Amèrica del Sud	88,1	40,6	55,9	21,0	1.046
20. Xile	90,0	40,4	56,6	22,8	4.178
20. Països Baixos	77,9	40,4	47,6	23,4	1.961
22. Itàlia	89,6	39,9	53,5	16,6	2.825
23. Resta de la CEE	81,7	38,0	49,9	21,4	695
24. Resta d'Àfrica central i del sud	74,3	36,0	41,8	18,4	2.456
25. Pròxim Orient	81,7	32,8	45,0	14,8	749
26. Europa Oriental	79,8	32,6	44,8	15,8	1.124
27. Perú	84,7	32,1	48,0	15,9	2.090
28. Portugal	82,1	30,7	33,6	10,6	3.088
29. Resta de Nord Africa	80,0	27,2	40,3	11,5	305
30. Marroc	64,9	24,4	28,3	9,6	20.708
31. República Dominicana	72,2	24,2	29,4	11,2	1.018
32. Filipines	66,0	18,4	23,1	6,6	1.890
33. Resta d'extrem Orient	41,8	17,0	19,1	9,8	1.813
34. Àsia central i del sud	53,0	14,3	15,5	6,4	927
35. Gàmbia	37,9	7,3	5,7	1,7	1.906
Total nascuts a l'estranger	79,7	39,6	48,4	21,2	101.454
Catalunya	98,3	85,8	82,0	54,5	3.982.273
Altres Països Catalans	96,8	70,0	64,6	23,6	87.539
Comunitats no catalanoparlants d'Espanya	84,2	30,7	36,5	9,1	1.777.890
Total població de Catalunya	93,8	68,3	67,6	39,9	5.949.156

Dades del cens 1991. Facilitades per INESCOP

Elaborades per Jacqueline Hall

fora de l'àmbit familiar. D'altra banda, l'escolarització dels fills a les escoles públiques de Catalunya suposa que aquests sovint fan de traductors, especialment de les seves mares (cal recordar que una part considerable dels magrebins són de llengua berber).

Quan al col·lectiu de dones filipines, cal assenyalar que viuen bàsicament a Barcelona, sovint treballen amb famílies on s'utilitza l'espanyol, o bé se'ls demana que utilitzin l'anglès amb els fills d'aquestes famílies. Fora de l'àmbit laboral, mantenen relacions molt tancades amb les seves compatriotes; Tot això fa que el seu ús del castellà, i no cal dir del català, sigui molt deficitari.

#### 4. Acció formativa per als immigrants adults

Una acció formativa que tingui com a finalitat la integració dels col·lectius immigrants a la nostra societat ha de promoure la progressiva adquisició d'autonomia laboral i social per part de la persona. Això inclourà pal·liar els seus déficits en el coneixement de la llengua i de la cultura pròpies de la societat d'acolliment i, per tant, implicarà una acció coordinada en l'àmbit lingüístic i en el cultural. Caldrà:

- . Proporcionar els elements lingüístics necessaris per comunicar-se amb l'entorn i poder seguir adequadament totes les actuacions del pla d'integració.
- . Facilitar a la persona en formació la comprensió de les pautes culturals, laborals i legals de la nostra societat.
- . Potenciar tots aquells elements que afavoreixin el desenvolupament autònom de les persones en formació fins a la plena incorporació a la societat d'acollida.
- . Establir espais de diàleg entre les diverses cultures, tot convertint l'aula en un lloc privilegiat per al contacte humà entre persones de diversos orígens.
- . Afavorir la sensibilització intercultural de la societat d'acollida.

Qualsevol acció formativa que s'adeqüi als objectius que ens hem proposat haurà de tenir en compte, d'una banda, els àmbits temàtics i les necessitats comunicatives que presentin els immigrants i, de l'altra, tots els punts esmentats abans.

L'ensenyament haurà de proporcionar elements lingüístics, culturals, socials, administratius, etc., de forma coordinada i progressiva.

És evident que una opció pedagògica com la que proposem requereix una formació específica per part dels monitors que intervinguin en el procés: didàctica d'una llengua estrangera (català) i estratègies d'aprenentatge, aspectes fonamentals de la cultura d'origen de les persones que es formen i reflexió sobre els conceptes d'interculturalitat i integració.

Pensem que per a aquest espai formatiu que proposem és fonamental la incorporació progressiva de monitors del propi col·lectiu immigrant. La incorporació d'aquests monitors afavorirà el diàleg intercultural.

L'eix central i el vehicle d'aquesta formació haurà de ser, evidentment, la llengua. Caldrà fer una recollida exhaustiva de totes les situacions comunicatives que seran útils als alumnes, tant de l'àmbit públic com del privat. No cal dir que en totes aquestes caldrà usar les formes comunicatives que responguin a les situacions reals (llenguatge oral o escrit, formular preguntes, entendre respostes...) i atorgar a l'alumne el mateix rol que voldrem que tingui en la situació real.

Si volem la plena integració dels immigrants en la societat receptora i aquesta té més d'una llengua oficial, com és el cas de la societat catalana, caldrà començar per l'ensenyament del català, tenint en compte l'entorn de l'alumne i les seves necessitats immediates i valorant-los adequadament i a continuació analitzar quin és el moment més adequat per afegir-hi l'ensenyament del castellà.

### Metodologia

Atès que l'educació de persones adultes ha de ser modificadora d'actituds, pensem que cal plantejar-se una metodologia adient amb els objectius que ens hem proposat d'integració, i amb la voluntat de donar instruments per comunicar-se i participar d'una manera autònoma en la societat. Per aquest motiu, proposem reproduir i assajar les activitats de comunicació que els immigrants es trobaran en la vida quotidiana.

Això implica una exercitació bàsicament oral que incideixi especialment en els àmbits de comunicació en els quals s'hauran de moure les persones que hi ha a l'aula. Amb tot, no cal oblidar aquelles situacions que pressuposen la llengua escrita (formalitzar documents, reconèixer missatges escrits: cartes, publicitat, etc.) i que demanaran un aprenentatge de la lectoescriptura.

Tota l'activitat de l'aula ha de ser motivadora per a l'alumne. Ja hem fet esment dels continguts (punts de referència i necessitats dels alumnes) com a element clau per motivar l'alumne i proporcionar-li instruments útils de relació. Ara bé, la mateixa presentació de les diverses activitats i propostes ha de ser igualment engrescadora: activitats variades per tal de no caure en la monotonia, completes, amb una finalitat clara a cada una d'elles, de tal manera que l'alumne vegi on i com hi pot arribar, etc.

Al començament, potser és necessari -si no imprescindible- fer materials didàctics específics per als immigrants; cal incorporar en aquests primers nivells aquells elements que més necessiten per integrar-se en la vida diària: sanitat, habitatge, costums, etc. Més endavant, caldria utilitzar ja materials didàctics generals (per exemple, el Digui, digui...) pensats per a no-catalanoparlants que pertanyen al nostre mateix entorn cultural.

No podem oblidar els factors interculturals en la metodologia utilitzada. L'aula ha de ser un espai on es pugui intercanviar informació cultural, es tracti a les persones de forma integral i es valori i es potenciï cada cultura per ella mateixa.

Finalment, cal assenyalar com a decisiu el fet que els formadors rebin una preparació i una formació adequades tenint en compte els col·lectius a qui han d'ensenyar i amb qui han de relacionar-se. És necessari que el professorat conegui el marc antropològic (ètnia, país d'origen, costums,

etc.) de la persona immigrant, així com les característiques que la defineixen (situació formativa, llengües dominades i conegudes, etc.); però també cal comptar amb professors i voluntaris originaris d'aquests col·lectius, la importància de la implicació dels quals radica en el fet que poden servir de pont en el procés d'acolliment i poden ajudar a una integració menys traumàtica de l'immigrant.

## 5. Què s'està fent actualment

### Departament de Benestar Social

Les activitats de la Direcció General de Formació d'Adults s'adrecen a la població adulta de Catalunya més gran de 16 anys. La població immigrada estrangera pot prendre-hi part incorporant-se a l'oferta regular de la Direcció General, que alhora permet un tractament diferenciat segons les necessitats de la persona. Quan sorgeix una demanda d'un col·lectiu concret es duen a terme actuacions específiques, però sempre amb la idea que es tracta d'accions puntuals que tenen com a objectiu la incorporació posterior dels alumnes a l'oferta generalitzada.

Una de les finalitats concretes de la DGFA és millorar el nivell de formació de les persones immigrades prioritant les necessitats d'aquelles que són analfabetes o amb un baix nivell cultural i incidir especialment en l'àmbit lingüístic.

En el programa del curs 1995-96 es van acollir 2.148 persones de procedències diverses: 40,22% del Marroc, 9,2% de Gàmbia, 7,2% de la Xina i 3,06 de Guinea.

El programa comprèn alfabetització (645), neolectors (279), certificat escolar (172), pregraduat (107) i graduat escolar (221).

Cursos de català oral (80), castellà oral (369)

### Formació de formadors

Les activitats de formació adreçades als mestres o formadors d'adults s'organitzen des del centre de recursos "El Mil·lenari". La programació dels cursos es fa cada any segons els interessos que sorgeixen. Així, aquest any s'ha organitzat un curs sobre "Diversitat cultural i la formació d'adults", amb l'objectiu de proporcionar als mestres orientacions de caràcter teòric i pràctic sobre cultures de països no comunitaris.

### Materials didàctics

La Direcció General de Formació d'Adults ha elaborat uns materials específics per a l'aprenentatge de les persones adultes (en català). Cobreixen els tres nivells de l'etapa instrumental de la formació d'adults, d'acord amb el currículum de la formació bàsica d'adults.

Els materials estan estructurats en uns quaderns d'exercicis i una guia didàctica per als professors que conté orientacions sobre com utilitzar aquests quaderns. No són un mètode d'aprenentatge, sinó que poden adaptar-se a les necessitats dels alumnes i de col·lectius específics.

Aquests materials es distribueixen de forma gratuïta als alumnes o a les entitats que els sol·liciten.

## Departament de Treball

Des de la Direcció General d'Ocupació es duen a terme accions formatives en col·laboració amb diverses organitzacions. Es prioritzen els projectes que permeten la integració sociolaboral dels immigrants.

## Departament de Cultura

### Direcció General de Política Lingüística

L'any 1994 va publicar "Lèxic usual català-àrab àrab-català" i es va repartir gratuïtament a totes les institucions que van sol·licitar-lo (2.700).

En aquests moments són moltes les escoles i els instituts que encara el demanen.

Aquest any ha elaborat uns materials específics per a l'aprenentatge de la llengua oral instrumental destinats a persones immigrades adultes sense coneixements de català. Consten de cinc unitats acompanyades d'una casset i unes orientacions didàctiques.

A més ha organitzat unes sessions de formació específica per a professors de català i ofereix assessorament als professors que ho sol·liciten.

### Consorci per la Normalització Lingüística

El CPNL ofereix cursos de llengua a la població en general. Aquests cursos s'ofereixen també a les associacions d'immigrants i ONG que treballen en aquest àmbit per fomentar i difondre el coneixement de la llengua catalana entre els immigrants.

Hi ha un cert nombre de persones que tenen un nivell cultural que els permet assistir als cursos generals, així el nombre d'inscrits al curs 1995-96 ha estat de 1 718 que representa un 3,33% del total d'inscrits.

També s'han ofert cursos específics per als col·lectius amb unes necessitats més concretes: el curs 1994-95 es van oferir 7 cursos (Mataró, Martorell i Riudoms) i durant el curs 1995-96 se n'han ofert 9 (Maresme, Tarragona, Barcelona, Reus, i Viladecans).

Els professors del CNL de Mataró han elaborat uns materials didàctics que consten de 9 unitats i estan disponibles en disquet.

## Càritas Diocesana de Girona

Càritas Diocesana de Girona organitza cursos de llengua i cultura catalanes per a immigrants a fi de facilitar la seva inserció en la societat catalana. En els cursos organitzats enguany hi han participat més de 400 persones. Han elaborat i editat el Manual de llengua i cultura per a immigrants

Els cursos es fan en les escoles següents:

- Escola de Formació Global de Banyoles. Escola per a dones
- Escola de Formació Global de Figueres. Un grup d'homes
- Escola de Formació Prelaboral de Figueres. Escola per a dones
- Escola de Formació Global de Girona. Taller de costura
- Escola de Formació Global de Bordils. Escola per a homes



Escola de Formació Global de Calella. Un grup d'homes  
Escola de Formació Global de Salt. Taller de cuina  
Escola de Formació Global de Sant Pol de Mar. Escola per a homes

Càritas de Barcelona, de Tarragona i de Vic també organitzen cursos de català.

#### Oferta formativa de la CONC

L'oferta formativa de la CONC s'adreça a tots els col·lectius de treballadors. És fonamentalment genèrica i no fa distincions per cap motiu d'origen entre els col·lectius que volen accedir-hi. Hi ha, però, condicionants acadèmics i normatius que sí fan distincions. Dins de l'oferta genèrica podem presentar tres grans blocs:

- . L'oferta de formació reglada: la realitza l'Escola d'Adults Manuel Sacristán, per conveni amb el Departament de Benestar Social, i l'alumnat és seleccionat pel seu nivell acadèmic. Els cursos de català segueixen els programes del currículum de formació d'adults.
- . L'oferta de formació ocupacional: la porta a terme el CEPROM, com a centre col·laborador del Departament de Benestar Social, i l'alumnat és el col·lectiu de treballadors en atur. Hi ha un mòdul específic de català.
- . L'oferta de formació contínua: també la porta a terme el CEPROM com a ens col·laborador de la FORCEM, a la qual pertany CCOO. El seu alumnat és el col·lectiu de treballadors en actiu.

Hi ha, a més, una oferta específica per a immigrants, realitzada a través del CITE (Centre per a la Informació dels Treballadors Estrangers). Hi ha una oferta anual de cursos de català.

Per últim, hi ha una oferta adreçada no a tots els treballadors, sinó a aquells que són delegats o quadres del Sindicat, únic condicionant per participar-hi.

El Servei de Normalització Lingüística de la CONC organitza cursos de català per a treballadors estrangers.

#### GRAMC

L'escola d'adults de Salt ha iniciat l'ensenyament del català per demanda explícita dels alumnes.

Serveis de Cultura Popular del grup de fundacions FUS

Té per objectiu, entre d'altres, la formació i l'assessorament de mediadors i professors que treballin en l'àmbit de la immigració.

En aquesta línia ha organitzat un seminari permanent per a professors de llengua per elaborar materials i establir criteris didàctics adequats a cada situació.

## 6. Recomanacions

1. Cal promoure el coneixement i l'ús de la llengua catalana entre la població immigrada com a instrument de comunicació i de participació social i com a instrument per relacionar la seva cultura amb la cultura de la societat d'acollida.
2. La formació dels immigrants, pel que fa a la normalització lingüística, ha de tenir com a objectiu fonamental l'adquisició de coneixements i habilitats lingüístiques i culturals vinculades a la vida quotidiana i a les seves necessitats immediates.
3. És necessari disposar d'un document que contingui tota la informació relacionada amb la formació lingüística i cultural per tal que les entitats, els professionals i els immigrants puguin consultar-lo amb facilitat.  
Aquest document hauria de contenir informació sobre associacions, entitats i institucions relacionades amb la immigració, entitats que ofereixen formació lingüística i cultural, materials per a l'ensenyament, formació i assessorament, del professorat, bibliografia de referència, llocs d'acollida i d'assessorament, etc. El document elaborat s'hauria de presentar en diferents suports (informàtic, Internet, paper, etc.) i actualitzar-lo periòdicament.
4. Els cursos han d'adreçar-se a les persones que no es poden incorporar a l'oferta de cursos generals de normalització lingüística o de formació reglada (nivell de formació, horaris, sexe, edat, religió, etc.). Han de potenciar especialment la llengua oral i contenir tant elements lingüístics com elements culturals. Es recomana seguir, metodològicament, l'enfocament comunicatiu basat en el diàleg i la participació.
5. Caldria incorporar mòduls de llengua i cultura a projectes de formació professional, ocupacional o a altres activitats formatives adreçades als col·lectius d'immigrants.
6. Els formadors han de conèixer les situacions prèvies d'educació, els elements lingüístics i culturals dels països de procedència dels destinataris i han de saber identificar les seves necessitats.  
Cal comptar amb monitors dels propis col·lectius per fer de mediadors culturals.
7. L'oferta de formació per als professors ha d'incloure coneixements i procediments de treball sobre interculturalitat, cultura dels destinataris i cultura dels país d'acolliment, tècniques d'anàlisi i detecció de necessitats, programació, selecció i elaboració de materials, seguiment de l'aprenentatge, etc.
8. Els materials han de ser adequats a les necessitats específiques de cada grup.
9. És molt important que en l'entorn on es faci la formació dels immigrants es conegui la seva cultura, tant des de les pròpies manifestacions com a partir de xerrades, prospectes informatius, intercanvis, etc.
10. Cal ampliar la línia de subvencions a cursos a entitats per canalitzar les demandes dels col·lectius d'immigrants.

Per poder dur a terme les recomanacions proposades caldria:

1. Elaborar un progrmaa d'actuació sobre normalització lingüística i immigració que desenvolupi l'objectiu específic 521 del PGNL i sigui tingut en compte en el Pla interdepartamental d'immigració.
2. Donar continuïtat a la Comissió Tècnica amb l'objectiu de coordinar i fer el seguiment de les accions proposades.
3. Designar un únic organisme responsable per dur a terme les activitats següents:
  1. Recollir la informació i elaborar el document informatiu descrit en l'apartat de les recomanacions.
  2. Organitzar la formació i l'assessorament dels formadors (sessions, jornades, seminaris, borsa de professors, etc.)
  3. Disposar d'una llista d'especialistes i de biblioteques especialitzades.
  4. Promoure l'elaboració de materials, facilitar l'intercanvi de materials, elaborar un recull dels materials existents en català i en altres llengües. etc.
  5. Facilitar materials, assessorament i formació a aquelles entitats que reuneixen els requisits necessaris per organitzar cursos de llengua i cultura en el marc de la pròpia entitat o en els locals de les associacions d'immigrants que ho necessitin, tenint en compte la diversitat de procedències, de coneixements, de situació social, d'horaris, etc.
4. Disposar d'una dotació pressupostària per poder impulsar el pla proposat.

Barcelona, febrer de 1997

# Criteris lingüístics

Servei de Normalització Lingüística de la CONG

NÚM. 10 Març 1997

## Llenguatge no-discriminatori

Dediquem aquest *Criteris* a un tema que ha preocupat força des de ja fa uns quants anys. És el d'utilitzar un model llenguatge del qual no es desprengui cap tipus de diferència entre les persones. I sabem, totes les persones que hem optat per aquest model de llengua, que no és fàcil i que, fins i tot de vegades, se'ns fa gairebé impossible.

En aquesta ocasió us oferim unes pistes per esquivar qualsevol indicatiu de discriminació en la llengua, tot i que som

conscients que no resolem tots els casos, i que, malgrat això, en la majoria cal una bona dosi d'imaginació.

També volem fer notar que la discriminació a la dona no és l'únic

tipus de discriminació que reflecteix la llengua. De fet, molts col·lectius hi tenen aspectes discriminatoris reflectits. Hem de ser-ne conscients i tenir en compte que la llengua no és només un dels llocs en què es reflecteixen les discriminacions sinó, que en són un dels principals instruments de difusió.

Així doncs, us volem animar a llegir-vos aquest *Criteris*, i a incorporar totes les recomanacions que hi fem.



Per utilitzar un model de llenguatge no-discriminadori proposem seguir els següents criteris. Distingirem entre aquells criteris que tothom hauria de seguir sempre i aquells que dependran més de la voluntat de cadascú.

#### INTERVENCIIONS MÍNIMES

1. Evitar els eufemismes referits a grups marginals (tipus *invident* o *persona de color*), l'única funció dels quals és evitar una denominació que es considera massa dura o directa.
2. Eliminar de soca-rel les denominacions despectives per referir-nos a grups marginals (tipus *sudaca*, *xarnego*, *moro* o *de cau fanga*).
3. Eliminar el tractament de senyoreta (srta.) en tots els casos. En qualsevol cas, es recomana de no utilitzar cap tipus de fórmula de tractament a l'interior d'un text, i reservar-les per a l'encapçalament (vegeu el *Criteris* núm. 5).
4. En les cartes personalitzades, utilitzar el femení quan la destinatària sigui una dona.
5. En qualsevol cas, cal evitar que els escrits que fem semblin adreçats només als homes. És molt útil utilitzar el tractament de vós en els escrits, que, a diferència dels tractaments de tu i de vostè, no diferencia el gènere de la persona destinatària.
6. Cap formulari o document imprès destinat a ser emplenat pel públic del Sindicat no ha de contenir cap element sexista:  
*Nom i cognoms*.....  
*Lloc de naixement*.....  
i no:  
*El sotasignat*.....  
*nascut a*.....
7. Eliminar qualsevol indici de desigualtat en el tractament de les persones: els denunciants, el matrimoni compost per Rosa Font i Rafael Mora (i no: els denunciants, Rafael Mora i la seva dona Rosa Font).
8. Cal utilitzar sempre les designacions genèriques d'oficis, professions i càrrecs (veg. el *Criteris* 11).
9. No utilitzar l'article davant els noms de persona femenins (com tampoc dels masculins).

Srta.  
Sra.

'el

criteris  
lingüístics

Març 97

## INTERVENCIIONS RECOMANABLES

1. Busqueu fórmules alternatives que evitin haver de concretar el gènere de qui s'està parlant: la ciutadania (i no el ciutadà), l'alumnat (i no els alumnes), l'afiliació (i no els afiliats).
2. Utilitzeu genèrics que no amaguin la presència de la dona: les persones, el col·lectiu, la direcció, la pagesia, la representació, la secretaria, el veïnat, el voluntariat.
3. Quan no podem trobar un genèric neutre, podem coordinar els elements que apareixen, amb la conjunció *i*, en masculí i en femení o a l'inrevés (podeu anar alternant l'ordre al llarg del text): *les companyes i els companys* (i no *els companys*), *els afiliats i les afiliades* (i no *els afiliats*), *les delegades i els delegats* (i no *els delegats*).

Cal no abusar d'aquest recurs i mirar d'alternar-lo amb els altres. Així mateix, és preferible de no conti-

nuar aquestes duplicacions al llarg de la frase:

els companys i les companyes que estiguin interessats a ser matriculats...

[millor: els companys i les companyes que tinguin interès a matricular-se...]

(i no: els companys i les companyes que estiguin interessats i interessades a ser matriculats i matriculades...)

4. Ús de la barra inclinada. Reservarem la barra per a aquells casos en què la persona designada pugui ser home o dona, però no les dues coses a la vegada:

elecció d'un delegat/ada de personal

(i no: *d'un delegat*; tampoc *d'un delegat i d'una delegada*)

Cal seguir la mateixa recomanació del cas anterior i no utilitzar la barra inclinada en altres casos que no siguin les denominacions de persones.



'c|

**críteris  
lingüístics**

Març 97



# P A S S A T E M P S !

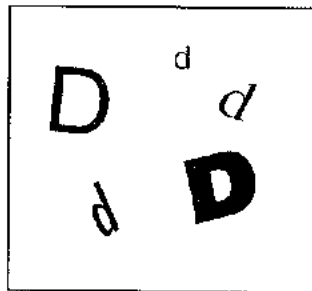
*Per què estàs disgustada?*



*Com vols el cafè?*



*Estàs boig!*



Solucions del passatemp núm. 9:  
Salduní, Brauli, Hilari, Helena, Clàudia, Sara

## ADRECES DE LES EXTENSIONS DEL SNL DE LA CONC

**SNL - BAGES**  
Pg. Pere III, 62, 7è  
08240 Manresa  
Tel. 873 00 00

**SNL - TARRAGONA**  
August, 48, baixos  
43003 Tarragona  
Tel. 22 83 96

**SNL - CONC**  
Via Laietana, 16, 7è  
08003 Barcelona  
Tel. 481 29 11

**SNL - VALÈS OCCIDENTAL**  
Rambla, 75  
08202 Sabadell  
Tel. 725 26 66

**SNL - GIRONA**  
Miquel Blay, 1, 5è  
17001 Girona  
Tel. 22 14 45



amb el suport de



Generalitat de Catalunya  
Direcció General de Política Lingüística

## Llenguatge no discriminatori (2)

### Genèrics, abstractes o col·lectius

Continuem fent els possibles perquè el llenguatge que fem servir no sigui discriminatori. En aquest Criteris hi trobareu una llista de paraules que serveixen per no especificar el gènere en allò que diem —i, per tant, per parlar d'homes i dones indistintament— i indicacions sobre com s'han d'utilitzar. Són paraules genèriques, col·lectives o abstractes, un dels recursos habituals per al llenguatge no sexista.

No hi ha paraules genèriques per a tot, però. De totes maneres, aquí us en presentem una llista que pot servir directament o perquè se us acudin paraules semblants i més apropiades per al que voleu dir.



Més endavant sortiran més Criteris amb més recursos per al mateix fi, que és una de les dificultats que se'ns presenten actualment quan volem que la nostra manera d'escriure es correspongui amb la nostra manera de pensar. No és fàcil, i tampoc no és fàcil que el resultat no sigui gaire artificios; ens encoratja, però, veure que a poc a poc ens hi anem acostumant, que cada vegada ens costa menys.





'el

crític  
lingüístic

setembre 97

• Podem fer servir paraules genèriques, abstractes o col·lectives per parlar de persones no específiques (que puguin ser homes i puguin ser dones, per tant) i també per parlar de conjunts d'homes i dones sense haver de recórrer a la coordinació del masculí i el femení, que de vegades carrega una mica el text.

Organitzarem una campanya per fer participar el jovent.

*(en lloc de: els joves)*

Al final de l'acte, una representació del comitè llegirà un comunicat de suport.

*(en lloc de: un representant)*

L'assessoria no ens ho ha confirmat, però creiem que és possible presentar un recurs.

*(en lloc de: els assessors)*

• Quan parlem d'alguna persona o grup de persones que sabem qui són, i que són homes o són dones --- com sol passar---, n'hem de parlar amb el gènere que els correspongui: masculí o femení.

Aquest document no és vàlid perquè no porta la firma de la denunciant.

*(en lloc de: la part denunciant)*

• S'ha de tenir present que de vegades les paraules abstractes poden canviar el significat del que volíem dir: "el deganat" significa alhora la institució i les persones que se n'encarreguen, i aquests dos significats poden no ser intercanviables en tots els casos.

El deganat és a la primera planta.

La degana i l'administratiu (*i no" el deganat"*) han anat al pis de dalt.

• També s'ha de recordar que aquest tipus de paraules (abstractes, col·lectives), a part de tenir l'avantatge de no ser discriminatòries tenen un inconvenient: fan que els subjectes (i les persones responsables o víctimes de les accions) es dilueixin. No sempre ens convé escriure "l'empresariat" o "el col·lectiu docent", que són termes abstractes: de vegades ens pot convenir més "l'empresari o l'empresària", "els mestres i les mestres", que són denominacions més personalitzades, més efectives.







GENERALS	CÀRRECS I PROFESSIONS	MÓN LABORAL I ASSOCIATIU
agrupació	administració	afiliació
autoritats	alcaldia	assemblea
ciutadania	alumnat	categoria
ciutat	assessoria	classe
colla	comandament	col·legi
comunitat	conselleria	comitè
conjunt	cos (mèdic, docent)	comissió
efectius	defensa	consell
electorat	deganat	delegació
equip	empresariat	executiva
gent	funcionariat	mà d'obra
gent gran	gerència	militància
grup	infermeria	nòmina
humanitat	jurat	personal
infància	ministeri	plantilla
jovent	oficina	proletariat
joventut	pagesia	quadres
majoria	presidència	representació
membres	professió	secció
persona, persones	professorat	secretaria
població	rectorat	secretariat
poble	redacció	sector
públic	regidoria	sindicat
veïnat	servei	voluntariat



**críticis**  
lingüístics

# P A S S A T E M P S !

Tens una consonant, un dibuix i totes les as com a pistes per saber com està aquesta noia.

	
CA _ _ _ _ _ A _ A _ _	B _ A _ _ _ _ _ A
	
AJ _ _ _ A	Q _ A _ _ _ _ A _ _
	
_ _ _ A _ XA _ _ A _ _	R _ _ _ _ A _ A

Solucions del passatemp número 10:

És pel Màrius (espelma - rius); Calent (ca - lent); Desvàries (des vàries).

## ADRECES DE LES EXTENSIONS DE L'SNL DE LA CONC

**BAGES**  
Pg. Pere III, 62  
08240 Maurella  
Tel. 873 00 00

**TARRAGONA**  
August, 4B, baixos  
43003 Tarragona  
Tel. 22 83 96

**CONC**  
Via Fàbrega, 16, 7è  
08003 Barcelona  
Tel. 481 29 11



SECRETARIA DE FORMACIÓ SINDICAL  
I CULTURA DE LA CONC  
SERVEI DE NORMALITZACIÓ LINGÜÍSTICA

**VALLÈS OCCIDENTAL**  
Rambla, 25  
08202 Sabadell  
Tel. 725 26 66

**GIRONA**  
Miquel Blay, 1, 5è  
17001 Girona  
Tel. 22 34 45

**BAIX LLOBREGAT**  
Ctra. d'Espugues, 6B  
08940 Cornellà  
Tel. 377 92 92



amb el suport de

Generalitat de Catalunya  
Departament de Cultura  
Direcció General de Política Lingüística

## Redacció de textos

La redacció de textos clars, concisos i correctes és un requisit per a una bona comprensió del seu contingut, però molt sovint, els textos que arriben a l'SNL no compleixen cap de les tres premisses plantejades. Per això, aquest número dels Criteris Lingüístics us dona alguns consells per aconseguir una bona redacció de textos.

Aquestes recomanacions s'han extret del GRIPAU, el *Glossari, recomanacions i instruccions per a les proves d'accés a la universitat*, elaborat pel

Servei Tècnic de Normalització Lingüística de la Universitat d'Alacant, a qui regraciem l'autorització per poder reproduir-les a la nostra publicació.

Com veureu, una de les recomanacions per a



una bona redacció de textos és la correcció, cosa que és especialment important en els documents que han de tenir una difusió pública, com és el cas d'una part molt important dels documents generats pel Sindicat. Per això, aprofitem l'avinentesa per recordar-vos que l'SNL és a la vostra disposició per a qualsevol treball de correcció, encara que també de traducció, dels vostres documents.

Com sempre, el Servei al teu servei!

## Consells preliminars de redacció:

# La regla de les tres C

La millor forma d'aconseguir una bona redacció és tenir en compte, com més fidelment millor, la "regla de les tres c" (claredat, concisió i correcció).

Hem de procurar redactar de forma clara, concisa i correcta i elaborar textos dotats de **coherència** (ben estructurats i amb informació rellevant expressada de forma entenedora), **cohesió** (ben puntuats, amb les conjuncions, les preposicions i els marcadors textuais adients) i **adequació** (amb la varietat i el registre corresponents a la situació comunicativa).

### ► CLAREDAT

a) Intenteu redactar els textos amb la màxima

claredat possible. Mireu d'estructurar la informació de forma entenedora, de manera que les dades més rellevants apareguin al principi de cada paràgraf, a l'inici de les frases, etc. Procureu fer frases breus i senzilles i evitar les construccions sintàctiques massa complexes. Eviteu els passatges confusos o ambigus.

b) Col·loqueu els elements de la frase segons l'ordre lògic: subjecte + verb + complements. Recordeu, no obstant això, que aquest ordre es pot alterar.

c) Si heu d'utilitzar períodes amb oracions subordinades, intenteu puntuar bé el text. Una



'cl

crític  
lingüístic

octubre 97

puntuació adequada ens facilita l'ordenació de les idees.

## ► CONCISIÓ

- a) Procureu no *enrotllar-vos* en la redacció dels textos. Una redacció *rotllo* no sempre equival a un text entenedor. Abans de començar a redactar podeu fer-vos un breu esquema amb els punt o idees a desenvolupar en la redacció.
- b) Eviteu utilitzar moltes paraules per expressar allò que podria dir-se amb una o poques paraules (circumloquis) i les repeticions innecessàries, els sinònims superflus, els conceptes redundants i els incisos que no siguin fonamentals.
- c) Si és possible, substituïu les construccions llargues i complicades per altres de més curtes i senzilles. Igualment,

quan hi hagi un verb per expressar una idea, no useu la construcció nominal més llarga o un circumloqui.

Per exemple: *tenir coneixement*>*conèixer* o *es va procedir a publicar*>*es va publicar*.

## ► CORRECCIÓ

Finalment, convé aprendre les regles i els recursos propis de la llengua per tal d'assimilar-los, fins que arribi el moment que no siguin una preocupació constant a l'hora de redactar un text. Això us permetrà concentrar-vos en el contingut dels textos i no en les qüestions purament mecàniques de la gramàtica.

Una pràctica ben recomanable, per evitar incorreccions o passatges poc comprensibles, és revisar sempre els escrits abans de lliurar-ne la versió definitiva.



'cl

críteris  
lingüístics

octubre 97

# P A S S A T E M P S !

Descobreix el refrany:

Q	S	
A1 C1	A2 B1 B2 B3 B4	C1 C2 C3 C4 C5
No són dos i és indeterminat		A1 A2
El país de la Madame Butterfly		B1 B2 B3 B4
Algunes serveixen per acumular hi residus		C1 C2 C3 C4 C5
La rossa no val res		D1 D2 D3 D4 D5 D6 D7
Cossos celestes amb llum pròpia		E1 E2 E3 E4 E5 E6
Mil milions d'anys		F1 F2

**Solucions del passatemps número 11:**

Cap per avall, de bocaterrosa, de quatre grapes, ajupida, de panxa enlaira, repenjada.

## ADRECES DE LES EXTENSIONS DE L'SNL DE LA CONC

**BAGLS**  
C/ Ferrer, 62  
08740 Manresa  
Tel. 87 100 00

**TARRAGONA**  
August 48, barxos  
43003 Tarragona  
Tel. 77 83 96

**CONC**  
Via Llacuna, 16, 5e  
08004 Barcelona  
Tel. 467 29 11



SECRETARIA DE FORMACIÓ SINDICAL  
I CULTURA DE LA CONC  
SERVEI DE NORMALITZACIÓ LINGÜÍSTICA

**VALLÈS OCCIDENTAL**  
Rambla, 75  
08192 Sabadell  
Tel. 77 26 66

**GIRONA**  
Miquel Blay, 1, 7e  
17001 Girona  
Tel. 27 14 13

**BAIX LLOBREGAT**  
C/ra d'Espígues, 65  
08940 Cornellà  
Tel. 37 02 02



amb el suport de:  
**Generalitat de Catalunya**  
Departament de Cultura  
Direcció General de Política Lingüística



**CONFEDERACIÓ SINDICAL DE LA COMISSIÓ OBRERA NACIONAL DE CATALUNYA**

Afiliada a la CES (Confederació Europea de Sindicats)

Senyor, senyora,

El Servei de Normalització Lingüística de la Comissió Obrera Nacional de Catalunya té entre les seves actuacions principals dur a terme activitats —cursos de llengua, campanyes de sensibilització, elaboració de lèxics...— per promoure el dret al coneixement i l'ús de la llengua catalana entre els treballadors i les treballadores.

Us fem a mans els materials elaborats dins de la campanya Treballengua, engegada arran d'un acord de col·laboració en matèria de normalització lingüística signat el 1993 entre les confederacions sindicals de CCOO del País Valencià, les Illes Balears i Catalunya.

Aprofitem l'avinentsa per desitjar-vos un bon any 1998.

Ben cordialment,



**SECRETARIA DE FORMACIÓ  
SINDICAL I CULTURA DE LA  
CONC**

Xesús B. González  
Secretari de Formació Sindical  
i Cultura

Carles Bertran  
Coordinador del Servei de Normalització  
Lingüística

Barcelona, 19 de gener de 1998

*Disculpa el retard*





# Información sobre Suecia

Publicado por el Instituto Sueco

Septiembre 1996

Clasificación: DI 39 n Em

## La educación general básica en Suecia

*Todos los niños y adolescentes de Suecia, sea cual fuere su lugar de residencia y su condición social y económica, tendrán igual acceso a la educación dentro del sistema de estudios pública. Prescindiendo del lugar del país donde se imparta, la enseñanza debe ser equivalente en todas las escuelas de un mismo tipo. Todas las escuelas son mixtas.*

*La escuela primaria obligatoria se estableció en Suecia en 1842, y la educación general básica (EGB) ha regido desde 1962. Ese mismo año se emitió el primer plan de estudios moderno para las escuelas suecas. La política educativa de los últimos años se ha caracterizado por reformas activas: se ha modificado el sistema de responsabilidad y dirección de la escuela, y para ella se han establecido nuevos planes generales de estudios, programas de cursos y sistema de calificaciones. Los alumnos y sus padres tienen actualmente más facultades de elegir la EGB que preferían.*

### Administración

La responsabilidad principal por la instrucción pública de Suecia recae sobre el gobierno y el Parlamento. Es el Estado el que define las metas fundamentales de la educación escolar y sus directrices, mientras que los ayuntamientos responden de la puesta en práctica de esas normas.

El sistema de educación sueco ha venido evolucionando hacia la mayor descentralización posible de las decisiones. A nivel nacional, casi todas las actividades educativas son de competencia del Ministerio de Educación y Ciencia. También hay autoridades administrativas centrales independientes de los ministerios, que trabajan conforme a las instrucciones del gobierno, relativas, entre otras cosas, a los campos de responsabilidad y a las tareas.

La Dirección Nacional de Educación Escolar (*Skolverket*) es la autoridad administrativa competente para centros docentes preuniversitarios. Su misión consiste en observar y evaluar la marcha de la actividad escolar, ejercer la supervisión de la educación y presentar propuestas de desarrollo de la escuela, contribuyendo a él. La Dirección de Educación dispone también cursos de formación de rectores y de perfeccionamiento del cuerpo docente y de otras categorías de personal escolar, y además adjudica becas para cursos de perfeccionamiento de profesores. La Dirección de Educación cuenta con una organización de trabajo in situ, que está dividida en 11 oficinas regionales.

Las municipalidades, junto con los padres o tutores de los alumnos, son responsables de que se cumpla la asistencia obligatoria a la escuela, con arreglo a la Ley general de educación escolar. Dentro de los límites establecidos por la legislación general, los municipios gozan de bastante autonomía en cuanto se refiere a la administración de la actividad educativa.

La entidad responsable de la EGB es el municipio. Esto implica también que los ayuntamientos asumen deberes de patronos para con el personal de la escuela y la obligación de proveer a sus estudios de perfeccionamiento. En 1991 se dejó en manos de las municipalidades la responsabilidad por la construcción, mantenimiento y dotación de escuelas, al mismo tiempo que se abolió la reglamentación estatal de cargos de docencia y dirección, entre otros.

Cada municipio debe establecer un plan de actividad escolar que especifique cómo se ha de estructurar y desarrollar la educación general básica en su jurisdicción. En particular, el plan debe indicar las medidas específicas que piensa adoptar el municipio, a fin de alcanzar las metas fijadas para todo el ámbito nacional. Los colegios, individualmente, anuncian cada cual en su plan de trabajo local, cómo pretenden lograr esos objetivos y cómo se conformará y organizará la actividad. El profesor determina, de común acuerdo con los alumnos, las metas de la enseñanza, que junto con las diversas necesidades y condiciones de los alumnos constituyen el punto de partida para elegir la forma de trabajo.

La EGB puede organizarse de diversas maneras, según el criterio de la entidad responsable. La tarea de dirigir la enseñanza en cada colegio compete al rector. Éste debe mantenerse bien informado de la actividad cotidiana de la escuela y, en particular, obrar por el desarrollo de la educación.

La escuela sami (lapona) y las escuelas especiales para minusválidos físicos caen bajo la competencia del Estado.

### Derecho a la educación

Para los niños residentes en Suecia rige la escolaridad obligatoria, en otras palabras: todos los niños de 7 a 16 años de edad tienen el derecho de recibir enseñanza dentro del sistema de instrucción pública, y también el deber de asistir a la escuela. Desde 1991 existe en Suecia la escolarización flexible, que permite a los padres que lo deseen, inscribir a sus hijos en el primer curso de primaria el año civil en que cumplan los seis de edad, a condición de que el ayuntamiento lo autorice. A partir del 1 de julio de 1997, las municipalidades tendrán la obligación de recibir en la primaria a todos los niños de 6 años que quieran ir a la escuela.

Los menores que no puedan asistir a la escuela por deficiencias visuales, auditivas o del habla, o por adolecer de disminución psíquica, reciben enseñanza en escuelas especiales de dos tipos: para minusválidos físicos y psíquicos, respectivamente.

Los sami (llamados con frecuencia lapones) son un pueblo indígena que en época pasada constituía la única comunidad minoritaria bien delimitada de Suecia, con su propia lengua y

cultura. Hoy viven en el norte del país unos 17.000 sami, que en su mayoría están enteramente asimilados e integrados en la sociedad sueca. Desde 1962 disponen, además de la enseñanza ordinaria, de la escuela sami. En ciertos municipios se imparte además la enseñanza sami incorporada a la EGB.

Suecia destina, además, subsidios estatales para la financiación de escuelas suecas o de la enseñanza del sueco en países donde vive y trabaja una colonia numerosa del país.

Además de los colegios municipales de EGB existe en Suecia un número reducido de escuelas independientes, que pueden ser aprobadas para la enseñanza obligatoria si cumplen ciertos requisitos exigidos por el Parlamento y el gobierno.

Los educandos y sus padres pueden elegir libremente la escuela municipal que prefieran, o también una independiente. El ayuntamiento del lugar de residencia del alumno tiene la obligación de sufragar los costes que exija su educación escolar, incluso si él opta por estudiar en un colegio de otro municipio o a uno independiente autorizado para la escolaridad obligatoria.

### Ley general de educación escolar, plan de estudios y reglamentación

La Ley general de educación escolar Para la educación pública rige la Ley general de educación escolar, que fue promulgada por el Parlamento sueco en 1985 y en su primer capítulo establece los objetivos generales de la educación general básica:

- **Igualdad de acceso a la enseñanza dentro del sistema de instrucción pública.** Todos los niños y adolescentes, prescindiendo de su sexo, zona de residencia y condición económica y social, tendrán igual acceso a la enseñanza dentro del sistema de instrucción pública.
- **Enseñanza del mismo valor para todos.** Prescindiendo del lugar del país donde se imparta, la enseñanza debe tener el mismo valor en todas las escuelas de un mismo tipo.
- **Conocimientos y aptitudes.** La educación debe transmitir a los alumnos, conocimientos y aptitudes, además de fomentar, en cooperación con los hogares, su desarrollo armonioso para que lleguen a ser personas y ciudadanos responsables. En la educación se tendrá consideración de los alumnos con necesidades específicas.
- **Valores democráticos.** La actividad de la escuela se conformará a los valores democráticos fundamentales.

### Horario de EGB

La Ley general de educación escolar incluye un horario (en unidades de 60 minutos) que estipula el tiempo de enseñanza impartida en la escuela primaria y media. En total, llegará a un mínimo de 6.665 horas repartidas entre los nueve años de EGB. El horario de EGB está dividido en seis sectores: asignaturas básicas (sueco, inglés y matemática); materias prácticas y estéticas; ciencias sociales; ciencias naturales y exactas, idiomas libremente elegidos y opciones del alumno. Las asignaturas básicas gana-

con más importancia en la EGB sueca cuando entró en vigor el nuevo horario, el 1 de julio de 1995. Todos los alumnos tienen la obligación de someterse a exámenes comunes de sueco, inglés y matemática al concluir el noveno año en las escuelas públicas. También se puede convocar a pruebas intermedias en las mismas materias al terminar el quinto curso.

El inglés ocupa un lugar indisputable como primer idioma extranjero obligatorio, en general a partir del tercer año escolar, y en algunos municipios incluso desde el primero. Cada escuela decide cuándo han de iniciar los alumnos su aprendizaje del inglés; pero a todos se les exigen los mismos conocimientos de esa asignatura en el quinto año. En el nuevo horario se ha destinado más tiempo para cursos de una segunda lengua extranjera. A las opciones de alemán y francés, que existían antes, se ha agregado la del castellano. Los escolares que lo deseen pueden también cursar estudios en un tercer idioma extranjero en la EGB.

Por otra parte, el horario de EGB da margen a que los colegios impriman a su enseñanza un sello particular, ya que del tiempo total de clases se reservan 410 horas a las opciones propias de la escuela. Con ciertas restricciones, esas horas pueden emplearse en la enseñanza de una o varias asignaturas. Es muy común la elección de la música; pero también hay escuelas que prefieren hacer énfasis en las artes plásticas y dramáticas, los deportes, las ciencias naturales o los idiomas. El rector es quien decide cómo se ha de aprovechar el margen de elección.

#### Reglamento de educación general básica

Además de las normas generales de la EGB existen reglamentos especiales para las modalidades escolares obligatorias. El reglamento de EGB de 1994 prescribe normas adicionales a las de la Ley general. Entre otras cosas estipula que para la EGB debe haber también un plan de estudios establecido por el gobierno.

#### Plan de estudios

En el Plan de estudios se especifican los objetivos generales y las directrices. Los primeros son de dos clases:

- objetivos que se debe perseguir (y que expresan la orientación de la actividad de la escuela) y
- objetivos que se debe alcanzar (y que son los mínimos que debe haber logrado el alumno al concluir la EGB).

El plan de estudios describe además los valores que sustentan la educación escolar: ésta cumple una importante función en cuanto se refiere a transmitirle al alumno y cimentar en él los valores sobre los cuales reposa la sociedad sueca: la inviolabilidad de la vida humana; la libertad e integridad del individuo; el igual valor de todos los seres humanos; la igualdad de derechos y oportunidades entre mujeres y hombres, y la solidaridad con los débiles y expuestos.

El actual plan de estudios para la escolaridad obligatoria entró en vigor el 1 de julio de 1995. A diferencia de los anteriores, se pretenden que sus objetivos, teniendo en cuenta el nuevo sistema de responsabilidad y dirección, sean claros y evaluables. La responsabilidad por el trabajo escolar se reparte principalmente entre el rector y el personal docente. También se hace hincapié en la responsabilidad de los alumnos. La finalidad de este nuevo énfasis en ciertos aspectos es, por un lado, señalar una clara distribución de la responsabilidad, y por

el otro, ofrecer mejores posibilidades tanto de evaluar como de asumir y exigir responsabilidad.

#### Programas de cursos

Conforme a una disposición del Reglamento de EGB, para cada asignatura debe haber un programa de curso que defina su orientación general y carácter. Los programas de cursos fijan dos objetivos:

- objetivos que se debe perseguir y
- objetivos que deben alcanzar todos los educandos en los cursos quinto y noveno de EGB.

Los actuales programas de cursos entraron en vigor el 1 de julio de 1995. Mientras que los anteriores programas especificaban los aspectos de la materia que se habrían de tratar, lo mismo que los métodos adecuados de enseñanza y la selección de temas, ahora compete a cada profesor decidir en tales materias.

Los programas de cursos son determinados por el gobierno. Por lo que respecta a la lengua sami (en la escuela sami), el programa correspondiente es elaborado por la Dirección Nacional de Educación Escolar. En ciertos casos, también los establece para las escuelas especiales para minusválidos físicos y psíquicos.

El nuevo plan de estudios, el Horario de EGB y los programas de cursos vigentes desde el 1 de julio de 1995 serán aplicados a todos los años de la escolaridad obligatoria el año lectivo de 1997-98. El anterior plan de estudios de la EGB (Lgr 80) se aplicará en el noveno curso el año lectivo de 1996-97.

#### Evaluación

En un sistema escolar orientado a metas y resultados, la evaluación constituye un elemento fundamental. Es de gran importancia que la observación permanente y la evaluación se practiquen tanto en el ámbito nacional como en el local. En el primer caso es, como queda dicho, la Dirección Nacional de Educación Escolar la que responde de esas tareas. La Ley general de educación escolar estipula que todos los municipios supervisen continuamente y evalúen la aplicación del plan obligatorio de actividad escolar. Además, las municipalidades tienen la obligación de suministrar la información que pidan las autoridades competentes del Estado.

#### El año lectivo

El año escolar está dividido en dos semestres: de otoño y de primavera. Comprende en total 40 semanas, equivalentes a un máximo de 190 y un mínimo de 178 días lectivos. En circunstancias especiales se puede eximir a un alumno de la asistencia obligatoria, por ejemplo, en fiestas religiosas. También es posible apartarse del horario general siempre que se considere conveniente para el ritmo de estudio adaptado a los alumnos que no puedan asimilar la enseñanza impartida conforme al plan de estudios.

El semestre de otoño empieza a comienzos de agosto y concluye a fines de diciembre; el semestre de primavera comprende desde los primeros días de enero hasta los primeros de junio. Las fechas de inicio y término de los períodos lectivos varían de un municipio a otro.

Durante el año lectivo debe haber por lo menos 12 días feriados, repartidos entre los dos semestres. En el de primavera hay dos semanas de vacaciones: la de deportes invernales en febrero o marzo y la Semana Santa.

La semana escolar comprende cinco días: de

lunes a viernes. El trabajo semanal debe distribuirse en jornadas tan iguales como sea posible. Cada colegio decide qué duración ha de tener la jornada escolar; pero no puede exceder de ocho horas para los niños mayores ni de seis para los menores (de primero y segundo año escolar). Por regla general se dan clases todo el día, con una interrupción para almorzar a mediodía.

#### Financiación

Desde el 1 de enero de 1996, los ayuntamientos reciben del Estado una subvención general única, que como complemento de la recaudación local, se emplea para prestar ciertos servicios obligatorios en las jurisdicciones municipales. En el cálculo de la subvención estatal se tienen en cuenta los fondos que requiere la municipalidad para la EGB.

Los fondos estatales adjudicados para educación no influyen sobre la forma de organizar la enseñanza en las jurisdicciones municipales, ya que son los ayuntamientos los que deciden en esa materia. No obstante, si alguno de ellos no cumple con sus obligaciones según la Ley general de educación escolar, el Estado puede intervenir.

La EGB es gratuita. No está permitido tampoco que las escuelas exijan pago alguno por el material didáctico, los almuerzos o el transporte entre la escuela y el hogar.

#### Centros municipales de EGB

Los centros de EGB pueden ser estatales, municipales o particulares (estos últimos llamados "escuelas independientes"). Cerca del 98% de todos los niños y adolescentes van a los municipales.

La EGB comprende nueve años. La división anterior en tres ciclos: elemental, medio y superior, se abolió el 1 de julio de 1995. El nuevo plan de estudios prescribe las metas que deben alcanzarse al finalizar el quinto y el noveno año. Gracias a ello es posible hacer una evaluación nacional del rendimiento escolar.

El tamaño de las escuelas suecas varía enormemente. Muchas de las situadas en grandes ciudades tienen capacidad para un elevado número de alumnos, hasta 2.000 en ciertos casos. Las más pequeñas se encuentran principalmente en zonas de baja densidad demográfica. Un número cada vez mayor de escuelas tiene clases que reúnen alumnos de varias edades y cursos de EGB. Cada centro docente decide a discreción de su organización, la disposición de la enseñanza, el número de alumnos de cada clase, etc.

Aunque muchos alumnos cursan toda su EGB en el mismo centro, también ocurre con frecuencia que pasen a otro a partir del séptimo año. Generalmente, a los alumnos se les asigna un nuevo profesor de curso en el cuarto año. En los años 1-6, el profesor enseña casi todas las materias, con excepción de trabajos manuales, deportes, artes plásticas y música. En los últimos tres cursos, al contrario, la enseñanza es impartida por diferentes profesores, especializados casi siempre en dos o tres asignaturas.

Por lo general, los alumnos son promovidos automáticamente al curso inmediatamente superior. Sin embargo, el rector puede decidir, previa consulta con los padres o tutores del educando, que éste repita el año. También tiene facultad de promover al alumno a una clase superior antes de terminar el año lectivo, si está en condiciones de cursar en ella con éxito y sus padres o tutores lo autorizan.

Más del 95% de los alumnos de EGB pasan

luego a la secundaria de tres años, que ofrece opciones de programas tanto de formación profesional como de carácter teórico preparatorio para estudios superiores.

### Calificaciones

A partir del semestre de otoño de 1995 se introdujo un nuevo sistema de calificaciones relacionadas con las metas de la enseñanza y los conocimientos adquiridos por el alumno. Desde el semestre de primavera del octavo curso hay tres calificaciones en asignaturas, según el nivel de conocimientos: G (aprobado), VG (aprobado en alto grado) y MVG (aprobado en máximo grado). Después de haber concluido la escolaridad obligatoria, ya sea por su edad o por haber cursado el último año de EGB, el alumno recibe una calificación final. Ésta se determina según normas nacionales que son emitidas en relación con el curso en cada asignatura. El valor relativo de las calificaciones se define mediante exámenes nacionales.

El alumno que no haya alcanzado el nivel de aprobación en una materia no recibe nota en ella. En cambio se le expide un dictamen escrito, entre otras cosas sobre sus condiciones para emprender estudios superiores.

La nota final puede completarse. El Reglamento de EGB establece que el alumno tiene derecho de someterse a una prueba para ser calificado. Ese examen puede ser de todas las materias de la EGB o de una o varias de ellas.

### Enseñanza compensatoria

Tanto en la Ley como en el plan de estudios de EGB hay disposiciones prescriptivas de una responsabilidad especial de la escuela, de dar a los alumnos con dificultades la ayuda y el apoyo que necesiten. Entre otras, tiene la obligación de ofrecer a todos los niños posibilidades reales de cumplir los requisitos de los cursos quinto y noveno.

El Estado no regula las formas de apoyo, que por consiguiente pueden variar, sino que se limita a exigir que se dé ese apoyo. Puede consistir en diversos medios auxiliares técnicos, apoyo prestado por asistentes para alumnos minusválidos físicos o afectados de la vista, enseñanza especial impartida por profesores con formación para ella o enseñanza compensatoria.

### Atención médico-sanitaria escolar y atención individual

Conforme a la Ley general de educación escolar, a todos los educandos se les proporcionará atención médico-sanitaria. Para ese fin se dispondrá de médicos y enfermeras escolares.

La atención médico-sanitaria escolar es gratuita y tiene por objeto seguir el desarrollo de los alumnos, preservar y mejorar su salud mental y física y fomentar costumbres sanas en ellos. Esos servicios deben ser sobre todo preventivos e incluir reconocimientos de salud y medidas curativas sencillas.

El rector de cada colegio tiene la responsabilidad principal por la atención individual, que es el conjunto de servicios orientados a que los alumnos se sientan bien en la escuela.

### Enseñanza de la lengua hogareña

Los alumnos que en casa hablen un idioma distinto del sueco deben tener posibilidad de conservarlo y desarrollarlo, y de esa forma llegar a ser bilingües y adquirir conocimiento de su procedencia cultural.

Los escolares interesados pueden cursar estudios de lengua hogareña en lugar de la segunda o tercera lengua extranjera del plan

ordinario de estudios, ya sea como parte de las opciones del alumno o de la escuela o como asignatura extracurricular. El derecho al estudio de la lengua hogareña está limitado a siete años si la enseñanza de ella se dispone fuera del horario general de estudios. Esa limitación no rige para los idiomas nórdicos (que, además del sueco, son el danés, el finlandés, el islandés y el noruego).

### Escuelas especiales para minusválidos físicos

Para los alumnos que no puedan ir a la escuela ordinaria por padecer de alguna deficiencia —visual, auditiva o del habla— el Estado dispone de ocho escuelas especiales en el país. La mayor parte de ellas está orientada a la educación de alumnos sordos o de audición deficiente. El Estado sufragará todos los gastos de esas escuelas, incluidos los de vivienda y transporte de los alumnos. El ayuntamiento abona una cantidad fijada por el gobierno, que representa una pequeña parte de los costos totales.

El Instituto Estatal de EGB para Minusválidos Físicos (*Statens institut för handikappfrågor i skolan, SIF*) es una autoridad central responsable de las escuelas especiales para minusválidos físicos, y las asiste con asesoramiento en cuestiones económicas y jurídicas de carácter general.

El organismo competente para escuelas especiales de minusválidos físicos es el que decide individualmente qué niños se han de admitir a ellas, y la solicitud puede ser presentada por los padres o tutores del menor o la administración de su municipio de residencia.

La educación en esas escuelas especiales comprende diez años lectivos.

El nuevo plan de estudios de EGB se aplica en todo el país, y los objetivos de la escolaridad obligatoria rigen para los centros especiales de minusválidos físicos, con la diferencia de que en lugar de los objetivos de la EGB en las materias sueco e inglés se han fijado metas específicas para alumnos sordos o de audición deficiente. Para los escolares con impedimentos funcionales hay en ciertas asignaturas programas especiales que no tienen equivalente en la enseñanza ordinaria. La escuela especial responde de que, al terminar su instrucción en ella, todos los estudiantes sordos o con deficiencias auditivas sean bilingües, es decir: que comprendan y sepan expresarse en el lenguaje de sordomudos, entiendan y usen el sueco escrito y puedan comunicarse en inglés.

En el nuevo plan de estudios y los programas de cursos se expresan los objetivos de la enseñanza en las escuelas especiales para minusválidos físicos, pero no se indica el modo de transmitir los conocimientos. Al director de la escuela y al personal docente se deja un amplio margen de libertad en lo que se refiere a planificar la enseñanza y elegir métodos de trabajo y material didáctico. La enseñanza se adapta a las necesidades individuales de los alumnos, y generalmente se imparte en grupos pequeños.

Por lo que respecta a la promoción al curso siguiente, en la escuela especial se aplican las mismas reglas que en la ordinaria y también la misma escala de calificaciones: G, VG y MVG. Las notas se dan al final de cada semestre del noveno año escolar y al final del semestre de otoño del décimo. La calificación final se emite al concluir la escolaridad obligatoria. Sin embargo, a los alumnos que reciben enseñanza según los programas de cursos de escuelas para minusválidos psíquicos se les califica conforme a las normas vigentes para esos educandos.

### Escuelas especiales para minusválidos psíquicos

Las escuelas especiales para minusválidos psíquicos son centros educativos para niños que no puedan recibir la EGB ordinaria debido a minusvalía psíquica o deficiencias similares. Todos los menores afectados de ellas tienen derecho a esa modalidad de enseñanza.

La enseñanza en la escuela especial para minusválidos psíquicos debe corresponder, en la medida posible, a la que se imparte en la EGB y darles a los alumnos una formación adaptada a su condición. La educación especial obligatoria para minusválidos psíquicos está dividida en centros de EGB especiales para los alumnos que se consideran capaces de aprender a leer y escribir y adquirir conocimientos sucesivamente gracias a esa aptitud, y centros de entrenamiento para los que no pueden seguir las clases en la escuela especial de EGB.

Los alumnos de la EGB especial tienen, en principio, el mismo derecho de elegir colegio que los de la EGB ordinaria. Hay escuelas especiales tanto municipales como independientes.

Desde el 1 de enero de 1996, las municipalidades son responsables de la administración de los centros de EGB especial. Como los alumnos de esa modalidad son relativamente pocos y no todos los municipios cuentan con sus propias escuelas especiales de EGB, a la larga puede ocurrir que los escolares minusválidos psíquicos se incorporen a clases ordinarias.

Para los alumnos de las escuelas especiales para minusválidos psíquicos, de edades entre los 7 y los 16 (ó 17) años, se exige una escolaridad obligatoria de nueve años, con opción libre de cursar el décimo.

La enseñanza persigue la finalidad de proporcionarle a cada educando una formación adecuada a su condición: una meta que tiene grandes posibilidades de lograrse con el método que se aplica en la EGB para minusválidos psíquicos. Las grandes diferencias de aptitud para el aprendizaje y la responsabilidad de la escuela de adecuar la enseñanza a cada alumno en particular, son decisivas para la elección del contenido de los programas de cursos y del método que se ha de aplicar. Uno de los cometidos más importantes de la EGB especial es dar a los colegiales una buena base para que sean activos en la vida cotidiana y prepararlos para la edad adulta.

Como lo hemos dicho arriba, el nuevo plan de estudios rige para toda la escolaridad obligatoria, y para los estudiantes que adolezcan de minusvalía psíquica se han establecido además reglas especiales. Así, por ejemplo, hay un horario especialmente elaborado para los minusválidos que cursen en planteles de entrenamiento.

Los alumnos que hayan concluido la EGB para minusválidos psíquicos recibirán el certificado correspondiente. Si el alumno o sus padres o tutores desean que se le expidan calificaciones, las puede recibir al final de cada semestre del octavo curso y al concluir el semestre de otoño del noveno año. Las notas en asignaturas guardan relación con los requisitos de los programas de cursos de la enseñanza especial para minusválidos psíquicos y comprenden sólo dos categorías: G (aprobado) y VG (aprobado en alto grado).

### Escuelas sami

Desde 1962, a los menores sami se les ofrecen dos opciones de educación: la escuela ordinaria y la escuela sami. En Suecia del Norte se imparte además, desde el año lectivo de 1983-84, enseñanza integrada sami en ciertas

## Información sobre Suecia

escuelas municipales de EGB. Las escuelas sami abarcan únicamente del primero al sexto año, mientras que la enseñanza integrada sami comprende toda la EGB.

En ambos tipos de escuela se habla y se enseña en sami del norte, sami de la región de Luleå y sami del sur. En algunas escuelas se imparte enseñanza en más de una de esas tres variantes lingüísticas. Con arreglo al plan de estudios vigente, la escuela sami debe velar por que los alumnos, además de cumplir los objetivos corrientes de la EGB, se familiaricen con el patrimonio cultural sami y aprendan a hablar, leer y escribir en sami.

La Dirección Nacional de Educación Escolar es la autoridad que supervisa las escuelas sami, que actualmente son seis. La Dirección de Educación Escolar Sami, con sede en Jokkmokk, decide dónde se ha de abrir centros docentes sami. Éstos se hallan bajo la supervisión inmediata de la Dirección de Educación Escolar Sami y tienen sendos rectores. A fin de que también los adolescentes que no viven cerca de ninguna escuela sami ni de escuelas con enseñanza sami incorporada puedan cursar estudios sami, existe la posibilidad de disponer una residencia de alumnos anexa a la escuela sami.

El Estado sufraga todos los costes que requieren esas escuelas para salarios del personal docente, residencias de alumnos, transporte escolar, edificios, etc. Cada municipio de residencia de alumnos sami paga al Estado una cantidad determinada por el gobierno, que equivale aproximadamente a los gastos que supone un número igual de alumnos de EGB.

### Escuelas independientes

Suecia tiene un número relativamente reducido de escuelas independientes. Muchos de esos centros se han creado a raíz de que algunos padres de menores y profesores se han agrupado en torno a una concepción común de la escuela y la estructuración de la enseñanza.

Entre ellos se cuentan numerosas escuelas que aplican un método pedagógico particular, principalmente el de Maria Montessori y el de las escuelas antroposóficas Waldorf. También hay otros colegios independientes cuya enseñanza se basa en un credo religioso.

Todo menor tiene el derecho de cursar la EGB en un centro independiente, a condición de que éste haya sido aprobado para la actividad. La Dirección Nacional de Educación Escolar examina y aprueba las escuelas independientes. Para la aprobación se exigen ciertas condiciones, entre ellas que la escuela transmita conocimientos y aptitudes que por su carácter y nivel correspondan esencialmente a los que se adquieren en la EGB. Además, debe cumplir con los objetivos generales de ésta en los aspectos restantes.

Para su actividad, los colegios aprobados reciben subsidios de las respectivas municipali-

dades de sus alumnos. Ellas tienen la obligación de cubrir el 75% del promedio de costos por alumno. En la primavera de 1996, el gobierno propuso que se adoptasen nuevas reglas para los subsidios.

Las escuelas independientes pueden exigir derechos de matrícula, siempre que sean proporcionados a sus gastos, y a condición de que estos puedan considerarse justificables por su actividad.

### Formación de profesores

La formación de profesores de EGB es una carrera universitaria que dura entre tres años y medio y cuatro años y medio, según el nivel que elija cada estudiante entre los dos existentes: para los cursos 1-7 o para los cursos 4-9.

Desde enero de 1991, los profesores son empleados municipales. Los ayuntamientos asumen la responsabilidad de que se emplee a profesores competentes que tengan una formación adecuada para sus tareas docentes.

Para poder ser empleados como profesores de educación pública sin límite de tiempo, los solicitantes deben tener un buen dominio de la lengua sueca, a menos que haya razones especiales para eximirlos de ese requisito, y por otra parte, el conocimiento necesario de las

prescripciones vigentes para las escuelas públicas. Además, tienen que haber recibido la formación establecida para el personal docente sueco, con especialización en la materia correspondiente al cargo en cada caso, o en su defecto, deben haber cursado estudios de pedagogía equivalentes en otro país nórdico.

Para ejercer cargos docentes, se pueden eximir de este requisito los solicitantes que hayan recibido otra formación de profesores, y en ese caso la Dirección Nacional de Educación Superior debe dictaminar previamente que esa formación corresponde en lo esencial a la exigida.

También es posible, en ciertos casos, contratar otros profesores si existen razones especiales para hacerlo y faltan solicitantes que cumplan los requisitos mencionados. Si un solicitante tiene la autorización requerida para la enseñanza del caso, y además hay razones para suponer que es idóneo para la tarea, puede ser contratado.

La profesión docente sigue considerándose libre y solitaria. Sin embargo, los nuevos planes de estudios que hacen énfasis en el papel del profesor como guía de los alumnos y los impulsos de otros campos, han estimulado una evolución hacia el trabajo de equipo y la cooperación cada vez mayor en la escuela.

### Horario general de EGB

(en el que se establece el número de horas de clase por asignaturas o grupos de asignaturas durante los 9 años de escolaridad obligatoria)

Asignatura	Núm. min. de horas a partir del 1 de julio de 1995
Educación artística	230
Administración doméstica	118
Educación física y profiláctica	460
Música	230
Artes manuales	282
Sueco	1.490
Inglés	480
Matemática	900
Geografía	
Historia	
Religión	
Ciencias sociales	885
Biología	
Física	
Química	
Tecnología	800
Idioma extranjero	320
Opción del alumno	470
<b>Total</b>	<b>6.665</b>
Del total, opción de cada escuela	410

El Instituto Sueco (SI) es una fundación financiada por el Estado con el fin de difundir en el extranjero conocimientos sobre Suecia. Este folleto se publica como parte de su servicio de información. Su material puede usarse como fondo, siempre y cuando se haga referencia a la fuente.

El Instituto Sueco tiene una amplia gama de publicaciones informativas, en varios idiomas, sobre diversos aspectos de la vida de la sociedad sueca.

Para mayor información diríjase a la Embajada o el Consulado de Suecia en su país, o

### Svenska Institutet

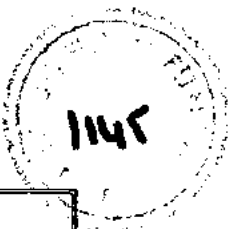
Box 7434, S-103 91 Stockholm, Suecia  
Sede social: Sverigehuset (Casa de Suecia),  
Hamngatan/Kungsträdgården, Estocolmo  
Tel: + 46-8-789 20 00 Fax: + 46-8-20 72 48  
<http://www.si.se>



Svenska  
Institutet

# Programa d'Educació Compensatòria

## PEC



El Programa d'Educació Compensatòria dona suport als centres docents de tot Catalunya per tal de facilitar la plena integració escolar dels alumnes que pertanyen a minories ètniques i/o amb risc de marginació social. L'objectiu general del Programa és assegurar que aquests alumnes rebin una resposta escolar adequada a les seves necessitats.

### Funcions

- Col·laborar amb els mestres i professors en l'acollida d'alumnes.
- Facilitar criteris sobre escolarització d'alumnes i relació pares-mestres.
- Incorporar estratègies organitzatives que ajudin a atendre les diferents necessitats que presentin aquests alumnes.
- Ajudar a elaborar o facilitar als mestres materials adaptats.
- Col·laborar amb els diferents Serveis i Programes Educatius que intervenen en el centre per tal de proporcionar una atenció específica a aquests alumnes des dels diferents àmbits.
- Ofertir informació i orientacions als centres per tal d'incorporar l'educació intercultural al projecte educatiu.
- Proporcionar ajudes econòmiques en determinats casos i segons les necessitats que presentin els alumnes.

### Nombre

Actualment hi treballen 67 mestres i 5 treballadores socials.

Barcelona 15 d'octubre de 1997

PER A MÉS INFORMACIÓ PODEU DIRIGIR-VOS AL SR/RA. CAP DE LA SECCIÓ DE PROGRAMES I SERVEIS EDUCATIUS I FORMACIÓ PERMANENT DE CADA DELEGACIÓ TERRITORIAL:

DELEGACIÓ	ADREÇA	POBLACIÓ	TELÈFON
Barcelona-Ciutat	Casp, 15	08010 - Barcelona	301.40.08
Barcelona-Comarques	Casp, 15	08010 - Barcelona	301.40.08
Baix Llobregat-Anoia	Laureà Miró, 328-330	08980 - Sant Feliu de Llobregat	685.14.40
Vallés Occidental	Marquès de Comilles, 65-69	08202 - Sabadell	727.34.68
Girona	Ulltònia, 13	17002 - Girona	972/21.40.50
Lleida	Passatge Pompeu, 2	25006 - Lleida	973/24.53.00
Tarragona	Sant Francesc, 7	43003 - Tarragona	977/23.90.00

El programa d'Educació Compensatòria compta amb un centre de documentació sobre educació intercultural que pot oferir informació sobre materials i disposa també de servei de presteq i consulta.

Centre de recursos del Programa	Empordà s/n	08020 - Barcelona	314.98.52
---------------------------------	-------------	-------------------	-----------

## ALGUNS CRITERIS SOBRE INTERVENCIÓ EN CENTRES PER PART DELS MESTRES

- Col·laborar amb els mestres i professors en les actuacions relacionades amb l'acollida d'alumnes. Això suposa, entre altres actuacions, oferir informació i orientació als mestres i professors sobre les diferències culturals, participar conjuntament en l'observació i detecció de necessitats dels alumnes, facilitar criteris per a la relació amb les famílies, assegurar una relació adequada d'aquests alumnes amb els seus companys i col·laborar en les actuacions del centre adreçades a la prevenció de l'absentisme i a assegurar que el pas de primària a secundària, en determinats alumnes, no suposi una dificultat en la seva escolarització.

- Atendre directament els alumnes, quan es consideri oportú, en funció de les necessitats detectats, ja sigui individualment, en grup reduït, en grup classe o altres tipus d'agrupaments.

Això implicarà sempre un treball previ amb els mestres per a establir conjuntament la temporització, els criteris d'agrupaments dels alumnes, els continguts de treball i les possibles adaptacions del currículum, els criteris d'avaluació i els procediments per a revisar la situació a fi de reduir l'atenció específica quan ja no resulti necessària.

L'atenció directa s'ha d'entendre com un ajut que es proporciona al mestre tutor del grup per a assegurar una atenció més ajustada a les necessitats dels alumnes en cap circumstància no ha de suposar substitució de les responsabilitats del tutor respecte a tots els alumnes del grup. En aquest sentit, la direcció del centre i, si escau, la Inspecció d'Ensenyament, vetllaran perquè es faci un ús adequat de les hores disponibles del mestre del Programa i s'evitin formes discriminatòries d'atenció a alumnes o l'atribució al mestre del Programa de funcions de suport a altres alumnes, substitucions o altres encàrrecs que no corresponen a les seves funcions específiques.

- Facilitar orientacions als mestres i professors sobre l'aprenentatge del català per part d'alumnes d'incorporació tardana, d'acord amb els criteris del SEDEC, quan no sigui possible la intervenció dels assessors corresponents.

- Facilitar als mestres i professors materials didàctics adaptats a les necessitats dels alumnes. Aquests materials s'hauran d'elaborar tenint en compte les activitats que es realitzen en el grup per tal de garantir la pertinència dels materials adaptats respecte al currículum i evitar que els alumnes facin activitats diferenciades sense vinculació amb les que es proposen als alumnes del grup.

- Col·laborar, quan escaigui, en la realització i posada en pràctica de crèdits variables de reforç. Aquest aspecte es realitzarà sempre d'acord amb la comissió d'atenció a la diversitat del centre.

- Col·laborar, quan escaigui, en la gestió d'ajudes econòmiques referents a llibres, material didàctic i menjador escolar.

- Col·laborar amb mestres i professors en propostes d'activitats per tal de fomentar l'educació intercultural en el centre. En aquest cas el professional del Programa col·laborarà amb el professorat en el seguiment i revisió periòdica de les actuacions.



## ALGUNS CRITERIS SOBRE INTERVENCIÓ DE LES TREBALLDORES SOCIALS.

- Atendre les famílies dels alumnes amb risc de marginació social per tal d'orientar-les en els processos de matriculació, facilitar-los els tràmits corresponents, ajudar-les a millorar la relació amb el centre, etc.
- Col·laborar amb els centres i amb els serveis socials en l'atenció als alumnes en situació d'alt absentisme o d'abandó escolar, especialment en el disseny i en la realització d'actuacions que permetin la participació progressiva d'aquests alumnes en les activitats dels centres.
- Ajudar els centres en l'aplicació dels programes de salut escolar, i més concretament, en tot el que fa referència al treball a realitzar amb determinats alumnes amb risc de marginació social i les seves famílies, per millorar les condicions relatives als hàbits d'higiene, alimentació i, en general, als aspectes preventius relacionats amb la salut.
- Col·laborar, quan escaigui, en la gestió d'ajuts econòmics referents a llibres, material didàctic i menjador.
- Col·laborar amb els assistents socials dels EAP per tal de complementar i donar continuïtat a les actuacions relacionades amb els aspectes socials de l'atenció als alumnes amb risc de marginació.

# IMMIGRANT AND REFUGEE PUPILS

**T**he Swedish Riksdag resolved as early as 1985 that schooling was to have an intercultural approach. Teachers play an important part in the promotion of international understanding and of respect and tolerance towards other people. Many pupils, either personally or through friends, have close links with other countries and cultures. Pupils who are secure in their relationship to their own culture can share their knowledge of it with others and have less difficulty in accepting other cultures.

Roughly one out of every ten compulsory school pupils was born to foreign parents in Sweden or abroad. Those who have obtained residence permits to settle in Sweden are, by definition, immigrants. A refugee is defined as a person who is outside the country of his nationality owing to a well-founded fear of being persecuted for reasons of race, nationality, faith or political opinion. Both immigrant and refugee pupils often need special support in school. Immigrant and refugee children in Sweden are entitled to the same standard of compulsory basic education as their Swedish classmates. They are also entitled to home language instruction. Children and young persons who have obtained residence permits to settle in Sweden thereby qualify for pre-school and upper secondary education as well. The award of a residence permit also entitles adults to municipal adult education and to instruction in Swedish for immigrants.

## COMPULSORY BASIC SCHOOL

Immigrant and refugee pupils with an insufficient knowledge of the Swedish language have the opportunity to study Swedish as a foreign language in, for example, special preparatory classes. Special preparatory classes exist for immigrant and refugee pupils with insufficient knowledge of the Swedish language. In these classes, intensive Swedish language studies alternate with practical information on life in Sweden. Home language teachers can also help the children with their studies of other subjects. Children are then gradually channelled into ordinary classes as and when they are judged ready for it.

Children between the ages of 7 and 16 who have not yet received residence permits are entitled to 15 timetabled hours' instruction per week. The pupils are taught their home language, Swedish as a second language and – with the home language as teaching language – mathematics and general subjects. They are also taught

physical and health education and creative subjects.

## HOME LANGUAGE INSTRUCTION

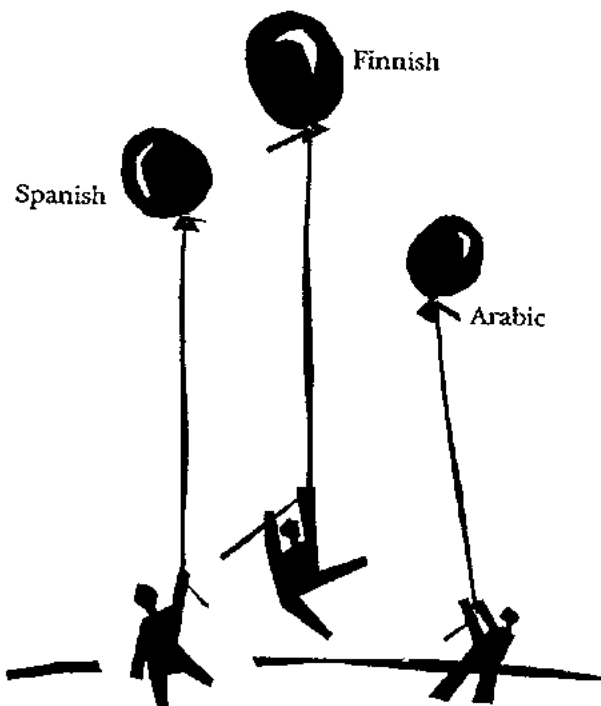
Home language instruction can be provided in two ways. Sometimes it means the teaching of a mother tongue other than Swedish, and in other cases it means the teaching of one or more subjects in a language other than Swedish. Home language instruction is voluntary, but it is the duty of municipal authorities to offer it to all pupils who, in their everyday lives, speak a language other than Swedish with their parents. The municipality need not provide home language instruction, however, if no suitable teacher is available or if there are fewer than five pupils per teaching group.

In addition to developing the pupil's knowledge of their own language, home language instruction is intended to strengthen their self-esteem and promote their development

into bilingual individuals with a dual cultural identity and cultural competence. The subject is also intended to convey a knowledge of the culture and society of the country of origin and to help the pupils keep themselves informed of developments in that country. Home language instruction is differently organised in different municipalities. It can, for example, be studied during the hours which the time schedule allots for the pupil's options, or as a second language after English and Swedish, or again completely off the timetable. More than 90 home languages are represented in Swedish schools.

### THE MAIN HOME LANGUAGES

(During the autumn term of 1992)



### UPPER SECONDARY SCHOOL

The great majority of pupils with mother tongues other than Swedish go on to upper secondary school, just like their Swedish classmates.

Consequently there is also a great need for Swedish as a second language and for home language instruction in upper secondary school.

Immigrant youngsters lacking sufficient knowledge of Swedish can study it as their second foreign language. Students can also deepen their knowledge of other subjects, e.g. civics or general science, as part of an individual programme. This can prepare them for transition to one of the national programmes.

### SWEDISH FOR IMMIGRANTS

Newly arrived adult immigrants are entitled to be taught Swedish for immigrants (*sfi*). The municipalities are responsible for *sfi* and it is they who decide how this instruction is to be organised. The purpose of *sfi* is to convey a knowledge of the Swedish language and of Swedish society, the aim being to equip adults with sufficient knowledge for asserting their rights and discharging their obligations in Sweden.

### MUNICIPAL ADULT EDUCATION

It is the duty of every municipality to provide basic adult education to the extent which this is needed. Basic adult education is something which all adults - both Swedes and immigrants - are entitled to if they lack the qualifications normally attained in compulsory basic school. Where immigrants are concerned, part of this instruction can be provided in their mother tongues.

Adult upper secondary education also provides education conferring qualifications resembling those of regular upper secondary schooling, with the exception of art subjects and physical and health education. This education can also supplement previous studies or build on previous vocational experience. Students may choose to take a single course or various combinations of courses.

*Skolverket*

S-106 20 STOCKHOLM TELEPHONE 08 - 725 52 00 FAX 08 - 24 44 20



d'incorporació tardana pel que fa al tractament de la llengua i s'ajuda a organitzar i programar el suport lingüístic específic a aquests alumnes.

b) Atenció als alumnes

- *Cursos intensius per a l'adquisició de la llengua d'aprenentatge.* Cursos de llengua oral que s'organitzen durant el mes de setembre (just abans d'iniciar el curs escolar), amb una durada de 70 hores i adreçats a grups d'alumnes d'IT matriculats en un mateix centre o en centres diversos d'una mateixa zona
- *Tallers d'adaptació escolar continuada a la zona o ciutat.* S'organitzen durant el curs per als nois i noies que van arribant als centres educatius.
- *Tallers de llengua.* Són tallers de 9 hores setmanals que es realitzen durant el tot curs per atendre un grup nombros d'alumnes d'un mateix centre.

Servei d'Insenyament del Català

Via Augusta, 202

08021-Barcelona

Tel. 400 69 00 (ext. 3800 i 3830)

Fax: 400 69 74

Correu electrònic: [sedec@pie.xtec.es](mailto:sedec@pie.xtec.es)



Generalitat de Catalunya  
Departament d'Ensenyament  
Direcció General d'Ordenació Educativa  
Servei d'Ensenyament del Català

**EL TRACTAMENT DE LA LLENGUA EN  
ALUMNES D'INCORPORACIÓ TARDANA AL  
SISTEMA EDUCATIU DE CATALUNYA**

Curs 1997-1998

Els centres educatius de Catalunya es troben amb la presència creixent d'alumnes que s'incorporen tardanament al seu sistema educatiu procedents, majoritàriament, de fora de l'Estat

Davant d'aquesta nova realitat social i cultural, el Departament d'Ensenyament proposa, mitjançant el Servei d'Ensenyament del Català, assessorament als docents sobre les implicacions pedagògiques i didàctiques que suposa l'atenció a l'alumnat d'incorporació tardana (IT) i organitza cursos i tallers de llengua adreçats a aquests alumnes, per tal que adquireixin una comunicació en llengua catalana que els permeti, al més ràpidament possible, comunicar-se amb el seu entorn immediat i seguir els aprenentatges escolars

Les accions que en aquest àmbit diu a terme el SEDEC es concreten en:

#### **EDUCACIÓ PRIMÀRIA**

##### **a) Formació del professorat**

###### **• ASSESSORAMENTS PUNTUALS ALS CENTRES**

Els assessoraments puntuals (d'una a quatre sessions) van encaminats a donar orientacions als equips directius per establir uns criteris de centre respecte del tema de l'acollida dels alumnes d'incorporació tardana (IT) pel que fa al tractament de la llengua, orientar els tutors en l'organització de l'aula per atendre aquests alumnes i ajudar el mestre que els faci el suport lingüístic en la seva programació

###### **• SEMINARIS D'ASSESSORAMENT A L'ESCOLA**

Són seminaris de 10 hores, adreçats a l'equip docent d'una escola i, especialment, als mestres tutors i de suport lingüístic.

###### **Criteris generals per a l'atenció dels alumnes d'incorporació tardana**

Els seus objectius són reflexionar sobre les implicacions didàctiques que suposa per a l'escola la incorporació tardana d'alumnes, conèixer les característiques que defineixen l'enfocament comunicatiu per a

l'aprenentatge del català i adquirir recursos i estratègies per al treball de llengua.

###### **Disseny d'activitats comunicatives per a l'alumnat d'IT**

Aquest seminari es proposa presentar el *Nivell Líndar per a escolars de 8 a 14 anys*, un marc teòric de referència per a l'elaboració d'activitats comunicatives.

###### **• SEMINARI TEÀTRIC**

És un seminari de 30 hores, de caràcter general, adreçat a mestres que treballen en escoles d'una mateixa zona, especialment els que ja atenen alumnes d'incorporació tardana a les seves aules.

###### **Ensenyament-aprenentatge del català per a alumnes d'IT**

El seu objectiu és que els docents coneguin els criteris generals d'atenció a aquests alumnes, com també els recursos i les estratègies que afavoreixen l'ensenyament-aprenentatge de la llengua a partir de l'enfocament comunicatiu

El seminari s'inclou en el Pla d'Activitats de Formació Permanent de Zona

##### **b) Atenció als alumnes**

###### **• Tallers de llengua**

Es realitzen en centres que han rebut un nombre important d'alumnes d'incorporació tardana. Són de 9 hores setmanals al llarg de tot el curs i s'ha parlat, per a la seva organització, de l'experiència feta a la comarca d'Osona durant aquest any.

#### **EDUCACIÓ SECUNDÀRIA**

##### **a) Formació del professorat**

###### **• ASSESSORAMENTS PUNTUALS ALS CENTRES**

En els assessoraments es donen orientacions als equips directius per establir uns criteris de centre respecte del tema de l'acollida dels alumnes

# ATENCIÓ ALS ALUMNES D'INCORPORACIÓ TARDANA

SEDEC

ORIENTACIONS

MATERIALS

ESCOLA

## NECESSITATS DE L'ALUMNE

### ALUMNE D'INCORPORACIÓ TARDANA

#### CARACTERÍSTIQUES

- Nens i nenes no-catalanoparlants a partir de 8 anys.
- De procedències diverses.
- Perfil heterogeni, tant pel que fa als referents culturals com als aprenentatges.
- Diferent contacte amb el català segons la zona on resideixeri.
- Incorporació al ritme d'escolarització en un breu període de temps.

En el marc escolar l'alumne d'IT necessita:

- ADAPTAR-SE A L'ENTORN ← → APRENDRE LA LLENGUA per :
- comunicar-se amb l'entorn
  - avançar en els aprenentatges

## QUÈ ES PLANTEJA

### COM ACOLLIR L'ALUMNE

Atenció a la diversitat lingüística i cultural a partir del treball de valors i actituds.

### QUÈ CAL ENSENYAR-LI

Coneixement i ús de la llengua que permeti a l'alumne comunicar-se en qualsevol situació de la vida quotidiana.

### COM S'HA D'ENSENYAR

- Criteris de tractament de les llengües.
- Enfocament comunicatiu de la llengua.

NIVELL LLINDAR

## COM ES CONCRETA

- ACOLLIDA.
- VALORACIÓ DE LES DIVERSES LLENGÜES I CULTURES
- Resolució de conflictes
- ...

- Ús d'estratègies metodològiques
- Organització del suport lingüístic
- Disseny d'activitats d'ensenyament-aprenentatge
- Avaluació

PAPER DEL MESTRE

SUPORT LINGÜÍSTIC

FEM JOCS DE MÀGIA

ADAPTACIÓ DELS JOCS OLIVA

PAUTA D'OBSERVACIÓ



Alumnes estrangers matriculats per nivells educatius. Curs 1996-97

	Sector públic			Sector privat			Total		
	Al. estrangers	Total alumnes	%	Al. estrangers	Total alumnes	%	Al. estrangers	Total alumnes	%
E. Infantil	2.889	115.110	2,51	1.052	95.221	1,10	3.941	210.331	1,87
E. Primària	7.619	242.671	3,14	2.735	193.731	1,41	10.354	436.402	2,37
E. Especial	35	2.170	1,61	23	3.528	0,65	58	5.698	1,02
ESO	1.407	95.609	1,47	238	53.844	0,44	1.645	149.453	1,10
BUP	701	97.558	0,72	779	53.419	1,46	1.480	150.977	0,98
FP	391	64.811	0,60	361	50.027	0,72	752	114.838	0,65
Batxillerat	67	12.530	0,53	8	3.701	0,22	75	16.231	0,46
CFGM	18	2.981	0,60	5	642	0,78	23	3.623	0,63
CFGS	30	5.047	0,59	13	2.692	0,48	43	7.739	0,56
TOTAL	13.157	638.487	2,06	5.214	456.805	1,14	18.371	1.095.292	1,68

Font: Estadística de l'Ensenyament



NOMBRE TOTAL D'ALUMNES ESTRANGERS EN CENTRES PÚBLICS I PRIVATS DE CATALUNYA

1991-1992

	Educació infantil			Educació primària/EGB			Educació secundària						
	Pública	Privada	Total	Pública	Privada	Total	BUP públic	BUP privat	FP pública	FP privada	ESO públic	ESO privat	Total
Total estrangers	982	810	1.702	3.901	2.586	6.487	102	898	322	250	18	-	1590
Total matrícula	80.911	89.967	170.878	356.024	301.448	657.472	138618	76999	91503	67492	8688	3454	386754
% al. estrangers	1,21	0,90	0,99	1,09	0,85	0,98	0,07	1,16	0,35	0,37	0,20	-	0,41

1995-1996

	Educació infantil			Educació primària			Educació secundària						
	Pública	Privada	Total	Pública	Privada	Total	BUP públic	BUP privat	FP pública	FP privada	ESO públic	ESO privat	Total
Total estrangers	2.502	1.021	3.523	7.576	2.880	10.456	779	781	488	411	370	51	2860
Total matrícula	114.039	96.252	210.291	286.848	236.452	523.300	118.065	60.538	81323	58067	41030	16251	375274
% al. estrangers	2,19	1,06	1,68	2,64	1,2	2,00	0,66	1,29	0,58	0,71	0,90	0,31	0,76

## Extrait du rapport du Conseil Economique et Social adopté le 8 juin 1994

Le conseil économique et social s'est saisi le 26 janvier 1993 de « La scolarisation des enfants d'immigrés ». L'élaboration de l'avis a été confiée à la section des Affaires sociales qui a désigné M. Jacques Bocquet comme rapporteur (1).

Parmi les débats qui traversent aujourd'hui la société française, ceux qui touchent à l'école et à l'immigration sont rarement sereins et restent porteurs de bon nombre d'idées reçues.

L'intégration économique, sociale, culturelle, le partage de valeurs communes, la transmission des savoirs sont au cœur des enjeux tant de l'école que de l'immigration. Parce qu'ils sont plus d'un million d'enfants étrangers à la fréquenter, c'est aujourd'hui d'abord sur l'école que l'on compte pour cette haute mission comme hier on s'est appuyé sur elle pour renforcer l'intégration à la Nation, à la République, de jeunes bretons, alsaciens, occitans, savoyards...

La France est, depuis deux siècles, un pays d'immigration. La faible dynamique démographique, la croissance économique et les besoins exprimés par certaines entreprises ont justifié l'appel constant à une population jeune d'origine étrangère. Venus travailler chez nous, vite rejoints par leurs familles, les étrangers furent toujours nombreux en France : 1 133 000 (dont 60 p. 100 d'actifs) en 1911, 2 890 000 (dont 55 p. 100 d'actifs), en 1931, ils sont 3 597 000 aujourd'hui (dont 45 p. 100 d'actifs). Depuis la fin des années vingt et contrairement à une idée reçue, leur part dans l'ensemble de la population reste à peu près stable : entre 6,5 et 7,5 p. 100. Il s'agit là, à n'en pas douter, d'un effet des dispositions françaises sur la nationalité.

La scolarisation et l'intégration des enfants d'immigrés sont trop souvent perçues et présentées sous un jour négatif. On entend trop souvent dire qu'elles seraient une des causes, pour ne pas dire « la » cause, d'une baisse du niveau scolaire et de la montée de la violence dans les établissements ou les quartiers. Or, aucun chiffre probant, aucune analyse sérieuse s'appuyant sur des faits significatifs, ne viennent étayer ces affirmations sommaires. Jamais on n'insiste en revanche sur les réussites de ces enfants d'immigrés, arrivés à une position sociale jugée inaccessible par leurs parents.

Les jeunes immigrés primo-arrivants, ceux issus de l'immigration et nés en France constituent une composante réelle de la société française à bien des égards différente des immigrations du passé. Après avoir étudié ce qu'impliquent ces flux migratoires, hier et aujourd'hui, en forme de scolarisation et les réponses, variables dans le temps, assurées ou plus tâtonnantes, que l'institution scolaire y a apportées nous nous attacherons à dégager ce qui fait aujourd'hui les grandes caractéristiques de cette population scolaire particulière - nombre, type d'immigrations, réussite ou échec scolaires... - et la manière dont désormais l'école les appréhende.

(1) L'ensemble du projet d'avis a été adopté à l'unanimité (voir le résultat du scrutin en annexe).

## I) Sur les politiques d'accueil

### *1. Législation concernant les étrangers*

a) Les conditions d'entrée, d'accueil et de séjour des étrangers en France sont régies par une Ordonnance datant de 1945, mais qui a subi au moins 35 modifications partielles depuis cette date. Pour les ressortissants des pays de l'U.E. ou de l'A.E.L.E., les modifications résultent des textes de la construction européenne et vont dans le sens de la liberté de circulation et du libre accès au marché du travail.

Depuis une douzaine d'années, il y a eu des aggravations dans la situation faite aux étrangers non-ressortissants des pays de l'Union Européenne, en particulier par les lois Pasqua et Méhaignerie modifiant les conditions d'accès à la nationalité française, et les possibilités d'obtenir les titres de séjour et les autorisations de travail nécessaires à une véritable intégration dans la société française. Les possibilités d'obtention du statut de réfugié et de bénéficier du droit d'asile ont été fortement réduites. Il en est de même pour les acceptations de regroupement familial qui est conditionné par des critères démesurés par rapport à la situation moyenne de la population en France. Enfin la récente loi Debré a aggravé encore tout cela et a considéré de fait les immigrés et leur famille comme portant la responsabilité de la crise sociale en France, du chômage et de leurs conséquences.

b) et c) Les effets de cette politique déstabilisatrice et répressive envers les immigrés et leur famille ont été dramatiques, fabriquant des dizaines de milliers de « sans-papiers », parents et enfants, célibataires et couples se trouvant brutalement placés en situation irrégulière, familles ne pouvant accomplir le regroupement familial, jeunes menacés d'expulsion dès qu'ils atteignent l'âge de la majorité légale, interruptions d'études et de scolarité, obstacles nouveaux pour accéder à la nationalité française, vivre en famille, se marier, etc... Des dizaines de milliers déboutés du droit d'asile se retrouvent dans une situation de non-droit, sans titre de séjour ni possibilité de travail en situation régulière.

L'ensemble de la population immigrée, les enfants issus de l'immigration et même beaucoup de français depuis plusieurs générations ont pu se trouver en difficulté lors de l'établissement ou du renouvellement de titres de séjour ou de cartes d'identité; ou de leur contrôle par la force de police.

Le racisme et la xénophobie se trouvent alimentés par les campagnes cherchant à justifier les lois restrictives.

Les réactions de refus de la dernière loi Debré ont été fortes et une puissante protestation citoyenne et humaine s'est manifestée dans tout le pays.

### *2. Acceptation sociale des immigrés*

La notion de seuil de tolérance a été avancée il y a quelques années et a fait l'objet de débats intenses. Il semble que cette notion soit majoritairement rejetée tant pour les conséquences humaines qu'elle peut

La proportion d'étrangers varie fortement selon les académies : elle est respectivement de 22,2%, 19,6%, 14,3%, et 13,2% dans les académies de Paris, Créteil, Versailles et Lyon. Les parts les plus faibles se rencontrent dans les académies de Rennes (1,2%), de Poitiers (1,7%), de Caen et de Nantes (1,9%).

1er degré privé (statistiques de 1995-1996)

Evolution du nombre d'élèves de nationalité étrangère (Privé)  
(France métropolitaine)

	1975-1976	1980-1981	1984-1985	1985-1986	1990-1991	1991-1992	1992-1993	1993-1994	1994-1995	1995-1996
Elèves de nationalité étrangère	26 297	24 724	23 935	22 475	18 993	17 927	17 299	15 865	15 811	14 530
% du nombre total d'élèves	2,6	2,5	2,5	2,4	2,0	1,9	1,9	1,7	1,8	1,6

En 1995-1996, le nombre d'élèves de nationalité étrangère du premier degré dépasse 14 500 dans le secteur privé, soit 1,6% de l'ensemble des élèves de l'enseignement privé.

Les populations les plus représentées sont les Portugais (17,4% de l'ensemble des élèves étrangers), les autres nationalités de l'Union Européenne (15,6%), les Algériens (11,4%) et les Marocains (10,4%).

La part des étrangers dans le secteur privé est de 1,5% dans l'enseignement préélémentaire et de 1,7% en élémentaire (du CP au CM2). Elle est de 35,1% en classe d'initiation, de 3,5% en classe d'adaptation et de 3% dans les classes d'intégration scolaire.

b) Second degré (statistiques de 1995-1996)

Evolution du nombre d'élèves de nationalité étrangère dans le second degré  
(France métropolitaine)

	1975-1976	1980-1981	1985-1986	1990-1991	1994-1995
Elèves de nationalité étrangère	254 581	307 417	383 599	412 226	357 194
% du nombre total d'élèves	5,1	6,0	7,0	7,5	6,4

L'effectif des élèves du second degré de nationalité étrangère est passé de 254 600 en 1975-1976 à 416 000 en 1991-1992. Depuis cette date, il est en baisse régulière et s'est établi à près de 357 200 en 1995-1996.

La proportion de ces élèves par rapport à l'ensemble a évolué dans le même temps de 5,1% à 7,5% pour revenir à 6,4%.

Les pays d'origine les plus représentés sont, dans l'ordre décroissant, le Maroc, l'Algérie et le Portugal. La proportion des élèves de nationalité étrangère dans le second degré, hors enseignement adapté, reste en 1995-1996 nettement plus élevée dans l'enseignement public (7,4%) que dans l'enseignement privé (2,0%). Dans l'enseignement adapté, cette proportion atteint 14,0% dans les SES/SEGPA et GCA, et 10,9% dans les BREA.

La proportion d'élèves de nationalité étrangère varie selon les filières d'enseignement. Elle est en 1995-1996 plus élevée dans le second cycle professionnel (8,4%) que dans les classes du premier cycle (6,6%), ou qu'en second cycle général et technologique (4,6%). Les élèves étrangers bénéficient donc relativement moins fréquemment que les autres de scolarisations longues.

Les enfants sont donc accueillis dans les écoles et établissements scolaires. Certaines municipalités ont tenté, dans le primaire, de restreindre ce droit, mais l'Etat et les autorités hiérarchiques de l'Education nationale sont intervenues pour exiger le respect du droit. L'accueil des élèves étrangers se fait principalement dans les établissements publics. La réalité de leur forte concentration dans certaines zones pose des problèmes surtout parce que cela se conjugue avec des difficultés d'emploi, d'habitat, voire de santé.

Il faut noter les différences qui perdurent de différences d'accès aux différentes filières d'enseignement. Les filières d'éducation spécialisée, d'enseignement adapté, d'intégration scolaire connaissent une sur-représentation des élèves étrangers. Leurs poursuites d'études dans le second degré restent plus faibles en second cycle général et technologique (4,6%) alors qu'ils représentent (6,6 %) des effectifs en collège et poursuivent plus souvent leurs études dans le professionnel (8,4 %).

### 3 - OBLIGATION DE SCOLARITE - GRATUITE

En France, la scolarité est obligatoire et gratuite de 6 ans jusqu'à 16 ans. Des aides ou des bourses peuvent être attribuées aux familles dont les revenus sont les plus modestes, sans discrimination eu égard à leur nationalité, mais la situation doit être régulière par rapport aux lois existantes pour le séjour. Le montant de ces bourses est notoirement insuffisant;

### 4 - ACCES AUX DIPLOMES -

L'accès théorique à tous les diplômes et formations est assuré, y compris aux niveaux supérieurs si les résultats scolaires et universitaires le justifient. Il est clair que la situation financière, matérielle et la stabilité du séjour des familles sont des facteurs déterminants.

### 5 - CADRE EUROPEEN

Les prérogatives qui découlent de l'appartenance à l'une des citoyennetés de l'Union Européenne sont réelles en France: programmes européens, échanges d'étudiants, vote aux élections aux élections européennes et locales ...;

### 6 - EMPLOIS D'ENSEIGNANTS

Les étrangers peuvent occuper des emplois d'enseignants non-titulaires. Les ressortissants des pays de la l'Union Européenne peuvent concourir pour devenir titulaires, fonctionnaires dans l'Education Nationale, par les différentes voies ouvertes pour les titularisations.

Le SNES propose l'instauration d'un statut de professeur associé permettant d'obtenir pour les étrangers non-communautaires, une réelle garantie de statut, d'emploi et de rémunération comparables aux titulaires comparables.

### 7 - FONCTIONNAIRES

Seules les personnes de nationalité française peuvent être titulaires de la Fonction Publique excepté les ressortissants de l'Union Européenne, pour des fonctions non régaliennes.

L'éducation interculturelle, qui se pratique de fait dans beaucoup de classes et de cours, n'est pas posée comme un objectif des différentes étapes éducatives.

L'éducation et la formation des adultes immigrés se fait dans le cadre des structures habituelles existant en formation des adultes. Des cours d'alphabétisation sont mis en place dans un cadre associatif et/ou municipal.

### 3) Enseignement et apprentissage des langues

L'enseignement de la langue du pays d'accueil est organisée selon des modalités différentes suivant les cas:  
dans le premier degré: -- des cours de rattrapage intégrés  
-- des classes d'initiation ( CLIN )

dans le second degré: -- des classes d'accueil, c'est-à-dire des structures d'adaptation pour élèves non-francophones,  
-- et selon les besoins, des formules souples de cours de rattrapage, une inscription partielle en classe d'accueil d'un autre niveau...  
cf. Circulaire du 13 mars 1986.

Les textes qui prévoient l'apprentissage de la langue et de la culture du pays d'origine sont de plusieurs sortes: certains concernent des pays et langues précis, d'autres l'ensemble des élèves.

Circulaire du 22 novembre 1977

Circulaire du 28 septembre 1977

Circulaire du 22 septembre 1978

Note de service du 8 avril 1982

Un certain nombre d'établissements offre par exemple arabe en première, deuxième ou troisième langue vivante, mais ce nombre reste limité et semble plutôt en diminution, la demande d'arabe littéraire étant réduite.

L'offre n'est pas limitée, elle est ouverte à tous.

L'enseignement des langues et dialectes régionaux est organisé par le décret du 20 octobre 1992 et par la circulaire du 7 avril 1995.

L'enseignement pour adultes est plutôt organisé par des Associations ou ONG dans le cadre des groupes associatifs par pays, parfois dans le cadre religieux.

L'enseignement de langues et cultures d'origine se réalise dans le cadre de l'école, soit hors de l'horaire scolaire, soit dans l'horaire scolaire en parallèle avec une autre activité, pour les élèves volontaires. Il existe en primaire, pas dans le second degré où le choix des langues vivantes remplace ce système.

### 4. La dimension interculturelle

Il n'existe pas de législation concernant la dimension interculturelle. C'est -un peu- dans les manuels, les formations, et à partir du contenu des programmes des disciplines que cette éducation peut se bâtir. Mais les incitations de certains centres pédagogiques n'ont que cette valeur incitative.

101

Les élèves immigrés sont placés dans les classes qui leur correspondent : - mis à part les classes non-francophones dont les élèves sont par ailleurs inscrits pour certaines activités dans les classes correspondantes normales.

L'inscription dans les classes et cursus combine les différents paramètres : niveau, âge, connaissance du français sous la responsabilité des Inspecteurs d'Académie et des Recteurs...

Les mesures d'intégration restent dépendantes du choix des acteurs - dans l'établissement, par le jeu des comités d'environnement social, par les projets de la politique de la ville.

La coordination est théoriquement assurée par ces comités, mais elle ne fonctionne pas réellement bien.

L'évaluation est la même pour tous les élèves.

La participation des parents des élèves immigrés reste très restreinte. Peu d'actions sont entreprises.

Il n'existe pas de normes ni de commission en ce sens.

Les programmes et leurs commentaires incitent cependant à travailler dans ce sens, conformément aux principes de la loi.

Le parc des nouvelles technologies est encore très restreint et les évolutions en ce sens restent très faibles.

Il existe théoriquement des possibilités dans le cadre de l'union sportive scolaire, du foyer, de la maison des lycéens.

Les élèves bénéficient de droits, conformément à la Convention Internationale des Droits de l'Enfant. Mais ces droits restent bien souvent théoriques et sont peu exercés dans les faits.

Les problèmes de violence se multiplient et la connotation raciste est souvent sous-jacente, parfois directement exprimée.

Beaucoup d'établissements préparent des projets pour diminuer cette violence et lutter contre les comportements agressifs : connaissance des règles et du droit, formation du citoyen, refus de la violence (cf la campagne des lycéens : « plus fort que la violence, le respect »).

Les sanctions sont prévues par le règlement intérieur de chaque établissement, et vont jusqu'à l'exclusion définitive de l'établissement dans le second degré, après conseil de discipline.

Dans les cas graves, police et justice sont saisies.

Tableau 1 - Effectif et proportion d'élèves par langue et par niveau  
France métropolitaine et DOM (Public - Privé)

Niveau		Allemand	Anglais	Arabe	Espagnol	Italien	Portugais	Russe	Autres langues	Ensemble	1994-1995
<b>Public</b>											
Pré-élémentaire	Effectif	6 855	7 259		288	176	109		505	14 973	
	%	44,4	48,5		1,8	1,2	0,7		3,4	100,0	
CP	Effectif	5 964	4 193	39	253	563	150		235	11 447	
	%	52,4	38,9	0,6	2,2	4,9	1,3		2,1	100,0	
CE1	Effectif	8 151	5 804	157	428	721	183		221	15 465	
	%	62,7	36,2	1,0	2,8	4,7	1,2		1,4	100,0	
CE2	Effectif	21 859	11 600	201	1 157	2 248	417		298	37 758	
	%	57,9	30,7	0,5	3,1	6,0	1,1		0,7	100,0	
CM1	Effectif	46 239	101 223	251	7 021	4 505	347	93	305	159 983	
	%	28,9	63,3	0,2	4,4	2,9	0,2	0,1	0,2	100,0	
CM2	Effectif	73 998	272 148	931	9 480	5 386	740	117	256	362 469	
	%	20,4	75,1	0,1	2,6	1,5	0,2	0,0	0,1	100,0	
Autres (1)	Effectif	146	590	11	43	39	17			790	
	%	19,5	98,7	1,5	5,7	4,4	2,3			100,0	
Total 1er degré	Effectif	163 051	402 527	1 010	18 664	13 632	1 969	210	1 789	602 845	
	%	27,0	66,6	0,2	3,1	2,3	0,3	0,0	0,3	100,0	
<b>Privé</b>											
Pré-élémentaire	Effectif	556	15 250		163	155			1 105	17 347	
	%	3,6	88,0		0,9	0,9			6,4	100,0	
CP	Effectif	1 197	12 375		89	112	7	20	551	14 347	
	%	8,3	86,3		0,5	0,8	0,0	0,2	3,9	100,0	
CE1	Effectif	1 390	15 267	1	206	175	7		658	17 724	
	%	7,8	88,3	0,0	1,2	1,0	0,0		3,7	100,0	
CE2	Effectif	2 226	19 022	1	407	170	7		674	22 507	
	%	9,9	84,5	0,0	1,8	0,8	0,0		3,0	100,0	
CM1	Effectif	5 047	49 607	1	554	265	4		567	53 045	
	%	9,5	87,9	0,0	1,0	0,5	0,0		1,1	100,0	
CM2	Effectif	6 491	68 778	4	881	309	4		416	78 684	
	%	10,8	87,4	0,0	0,9	0,4	0,0		0,5	100,0	
Autres (1)	Effectif	19	173							192	
	%	9,9	90,1							100,0	
Total 1er degré	Effectif	19 036	177 501	7	2 030	1 193	29		3 971	203 846	
	%	9,3	87,1	0,0	1,0	0,6	0,0	0,0	1,9	100,0	
<b>Public + Privé</b>											
Pré-élémentaire	Effectif	7 321	22 517		432	331	109		1 610	32 320	
	%	22,7	88,7		1,3	1,0	0,3		5,0	100,0	
CP	Effectif	7 191	16 568	39	322	682	157	20	786	25 794	
	%	27,9	64,2	0,2	1,2	2,6	0,6	0,1	3,0	100,0	
CE1	Effectif	9 541	20 891	158	634	896	190		879	33 189	
	%	25,7	82,9	0,5	2,5	3,7	0,6		2,6	100,0	
CE2	Effectif	24 095	30 622	202	1 564	2 418	424		340	60 265	
	%	40,6	50,8	0,3	2,6	4,0	0,7		1,5	100,0	
CM1	Effectif	51 285	147 830	252	7 576	4 772	351	93	672	213 028	
	%	24,1	69,4	0,1	3,6	2,2	0,2	0,0	2,4	100,0	
CM2	Effectif	82 439	340 827	335	10 174	5 695	744	117	672	441 153	
	%	18,7	77,3	0,1	2,3	1,3	0,2	0,0	0,2	100,0	
Autres (1)	Effectif	165	673	11	43	33	17			942	
	%	17,5	71,4	1,2	4,6	3,5	1,8			100,0	
Total 1er degré	Effectif	182 057	580 028	1 017	20 744	14 825	1 992	239	5 759	646 691	
	%	22,6	71,9	0,1	2,6	1,8	0,2	0,0	0,7	100,0	

(1) Initiation, adaptation et intégration scolaire.

Lecture : 6 655 élèves apprennent l'allemand dans le pré-élémentaire public, ce qui représente 46,4 % des langues enseignées dans ces classes en 1994-1995.

Il faut voir dans la forte participation de l'ensemble de l'enseignement primaire à l'étude des langues vivantes, l'effet de la mise en place à la rentrée 1989 d'un programme d'enseignement d'initiation aux langues étrangères (EILE, voir l'encadré p. 4). Le succès de ce programme n'a pas été démenti depuis 1989 puisque la part des élèves du pri-

naire. Cette part a crû d'un point en 1994 après avoir stagné une année (graphique 2). A partir de la rentrée 1995-1996, se met en place, pour les élèves de cours élémentaire première année, une sensibilisation aux langues vivantes étrangères (voir encadré p. 4).



### 1.3.1. Collèges

1.3.1.1. La formation au collège s'inscrit dans la poursuite de plusieurs objectifs dont le principal est l'accès aux concepts et langages dans les différents domaines disciplinaires construits en culture commune. Le collège par ailleurs fournit des méthodes de travail qui devraient permettre un accès progressif à une certaine autonomie ; il poursuit le travail de socialisation et commence à former le citoyen ; il prépare à un choix d'orientation. L'articulation école/collège devrait être mieux aménagée notamment pour mettre en place par concertation entre professeurs des écoles et des collèges, des structures d'aide aux élèves en difficulté.

### 1.3.1.2. L'organisation des cycles.

Le collège est désormais organisé en trois cycles. Cette nouvelle organisation ne doit pas remettre en cause l'objectif de conduire toute la classe d'âge à des poursuites d'études réussies dans la voie générale, technologique ou professionnelle des lycées.

Les deux premiers cycles ne doivent donc pas constituer des paliers d'orientation précoce. Des orientations plus précoces ne sauraient correspondre qu'à une prise en compte individuelle et négociée de difficultés importantes pour lesquelles l'enseignement spécial ou le service public de formation professionnelle doivent pouvoir prendre le relais. En tout état de cause, aucun élève ne doit quitter le système éducatif à la fin de la sixième.

1.3.1.3. Nous proposons ainsi de rester fidèles à la conception du collège que le S.n.e.s. revendique depuis des années : l'objectif du collège est de conduire à terme la totalité d'une classe d'âge jusqu'en Troisième dans le cadre d'horaires et de programmes nationaux, faisant une très large place à l'acquisition d'une culture commune ; en même temps, il prévoit l'organisation de dispositifs pédagogiques différenciés au sein de classes hétérogènes, prenant en compte les difficultés des élèves, sous la forme de travaux en petits

groupes plus homogènes et de dédoublements de classes ; il organise également de façon progressive, des choix d'options, pour permettre aux élèves d'éprouver leurs centres d'intérêt, sans préfigurer pour autant leurs choix d'orientation ; il propose enfin des solutions pour les élèves en difficulté grave, qui mettent à contribution d'autres formes d'enseignement (S.e.s.-S.e.g.p.a., L.p., voire pour certains dispositifs d'alternance sous statut scolaire).

1.3.1.4. Il ne s'agit donc ni du « collège uniforme » qui ne crée pas les conditions d'une prise en charge réelle des élèves en difficulté, ni du « collège pour chacun » qui s'adapte aux inégalités sans les combattre. Il s'agit bien de construire le collège pour tous. Pour ce faire, le congrès estime urgent et prioritaire de rétablir des grilles horaires, de dédoubler les classes, d'équilibrer les enseignements et d'abaisser les effectifs.

1.3.1.5. Les enseignants du collège s'accordent pour penser qu'on ne peut non plus standardiser toutes les réponses.

En fonction des lieux, des populations, de la répartition géographique des établissements, il faut aussi laisser des espaces d'initiative aux équipes pédagogiques en respectant les enseignements obligatoires pour tous. La définition d'un équilibre disciplinaire ne relève pas de l'établissement. Ces espaces d'initiative réclament des moyens ; ils touchent, par exemple, aux modes de regroupement des élèves lors des séquences consacrées à aider ou consolider, mais aussi à l'organisation concertée de solutions alternatives à l'intérieur du collège : Quatrièmes aménagées, Quatrième-Troisième technologiques, classes de S.e.s.-S.e.g.p.a. et hors-collège ; cycles professionnels individualisés en L.p. débouchant sur des B.e.p. ou des C.z.p.

1.3.1.6. C'est d'ailleurs au nom de cette part d'initiative que nous refusons la disparition pure et simple des Quatrième-Troisième technologiques des collèges dont on n'a fait aucune évaluation, qui ne peuvent être remplacées par la nouvelle option

technologique destinée à promouvoir l'orientation vers la voie technologique des lycées. Le maintien ou non des Quatrième-Troisième technologiques des collèges doit être décidé par les équipes pédagogiques en fonction des nécessités. Certaines classes doivent être recréées dans des L.p. si c'est nécessaire. D'autres doivent subsister dans des collèges avec 7 heures de technologie par demi-classe. Concernant les collèges ruraux, ne rien faire c'est perpétuer les problèmes et les aggraver. À cet égard, une réflexion doit avoir lieu avec tous les partenaires concernés. Tout collège ou groupe de collèges doit offrir tous les enseignements obligatoires dans de bonnes conditions, ce qui implique le dépassement de la D.h.g. ou l'attribution d'une dotation particulière. Leur fonctionnement n'implique pas l'implantation de postes bivalents. Prendre en compte études dirigées, soutien individualisé, options, voire interventions dans les écoles permettrait l'utilisation de personnels monovalents à plein temps. Ainsi, on pourrait créer des postes d'Éducation musicale et d'Arts plastiques implantés en collège avec compléments de service en école primaire pour les enseignants volontaires.

### 1.3.1.7. L'organisation des enseignements.

Nous proposons en conséquence que l'organisation des enseignements au sein des 3 nouveaux cycles reflète cette conception. Elle doit respecter les principes suivants :

a) Les effectifs doivent être de 20 élèves par classe dans les Z.e.p. et établissements difficiles, de 24 élèves dans les autres établissements. Les seuils d'effectifs doivent être rétablis.

b) Les grilles horaires nationales doivent garantir pour chaque élève une obligation d'enseignements communs à tous, comprise, selon les niveaux, entre 27 h et 28 h 30 (L.v.2 comprise).

c) Ces grilles doivent comporter des heures dédoublées dans toutes les disciplines, y compris pour les travaux de recherche au C.d.i. La technologie, les sciences expérimentales, les disciplines artistiques ne peuvent être enseignées efficacement sans des groupes de 16 élèves

maximum. Tous les enseignements doivent être assurés par des spécialistes notamment les enseignements artistiques. Les groupes de L.V. ne devraient pas dépasser 15 élèves. La répartition des LV doit se faire sur la base d'une carte académique implantant les différentes LV de façon équitable et réglementant le foisonnement anarchique actuel des « sections européennes » aux formes multiples.

d) Heure 5 h et 10 h d'enseignement par groupe de 12 élèves, selon les difficultés des établissements, doivent être accordées en postes fixes pour la mise en place de regroupements temporaires de consolidation dispensés de préférence par l'enseignant même de la classe.

e) Peuvent s'ajouter, à partir d'une dotation horaire supplémentaire attribuée aux établissements, au cycle central et au cycle d'orientation, des enseignements facultatifs de langues anciennes, des options de technologie, de S.V.T. et de physique-chimie, d'enseignements artistiques, d'E.P.S., d'éducation civique ou de langue vivante renforcée, destinés à des travaux de recherche ou de réalisation, à partir de thèmes proposés au sein d'un programme national d'approfondissement du programme commun à tous les élèves. L'horaire devrait se situer selon les options entre 1 h 30 et 3 h, la distribution des options doit être également répartie entre les établissements pour éviter la concurrence. Elles doivent être accessibles à tous les élèves qui ne doivent pas être regroupés dans la même classe (cf. congrès 95, p. 15).

f) Des études dirigées, en groupes de 10 à 12 élèves, assurées par des enseignants volontaires dans le respect de leur qualification et prises en compte dans les maxima de service doivent être proposées aux élèves, par l'équipe pédagogique, en priorité à ceux qui constateront des difficultés dans l'organisation et la réalisation de leur travail personnel. Le contenu des heures d'études dirigées devrait être maintenant précisé et donner lieu à des formations (cf. congrès 95, p. 21).

g) Des postes de C.o.-Psy doivent être créés en grand nombre pour aider les jeunes scolarisés à définir progressivement des

choix d'orientation, en complémentarité avec les professeurs principaux qui ne peuvent les remplacer.

Les notions de projet et d'éducation à l'orientation ne doivent en aucun cas avoir pour objectif l'adéquation étroite des structures de formation et des emplois et ne peuvent se mettre en place sans moyens nouveaux. 7.3.7.8. Par rapport à ces principes, les nouveaux horaires imposés par le ministre et malgré l'opposition résolue du S.n.e.s., ne garantissent ni le respect d'horaires communs, ni les possibilités d'aider vraiment les élèves en difficulté.

Le S.n.e.s. rappelle sa condamnation de la grille de Sixième qui ne constitue qu'une forme de répartition des moyens sans garantir les horaires des élèves, sa condamnation des réductions intervenues en éducation civique et technologie. Il s'oppose totalement au système des fourchettes horaires, incompatibles avec la notion de culture commune pourtant inscrite dans le décret général organisant le collège, et condamne des parcours diversifiés au contenu mal défini, limités au minimum des horaires disciplinaires obligatoires. Ils représentent des facteurs lourds de déréglement entraînant des pressions sur les collègues et contribuant à fragiliser les postes dans les établissements.

La réintroduction des sciences physiques en 5<sup>e</sup> que nous réclamons et que nous continuerons à réclamer se fait dans des conditions inacceptables qu'il s'agisse de redéploiement entre les disciplines ou de redéploiement à l'intérieur des sciences physiques elles-mêmes.

Outre l'horaire qui chute de 2 h à 1 h 1/2 en Quatrième, l'absence de dotation spécifique conduit très souvent les Ca. à

supprimer les rares débouchements existants.

Le nouveau programme prévu pour la classe de Quatrième, pour la rentrée 98, qui se trouvera par obligation étalé sur les deux années du cycle central ne pourra être mis en œuvre dans les conditions optimales espérées. Le décalage se creuse entre les nouveaux programmes incitant à l'expérimentation et la manipulation et les conditions d'enseignement.

Ainsi non seulement les conditions de travail et d'enseignement se dégradent (plus de classes par professeurs, moins de groupes à effectifs réduits) mais l'espoir d'améliorer cet enseignement en Quatrième et en Troisième s'éloigne.

Nos revendications pour les S.v.t. et la physique-chimie demeurent :

- des sciences expérimentales à tous les niveaux,
- des groupes à effectifs réduits, un horaire suffisant,
- du personnel technique de laboratoire,
- des crédits de fonctionnement, conditions nécessaires pour corriger la très grande faiblesse de la formation de collègues français en sciences expérimentales (voir la 3<sup>e</sup> enquête internationale).

Par rapport à la situation actuelle, et comme première étape vers l'organisation des enseignements que nous souhaitons, chaque classe devrait recevoir une trentaine d'heures d'enseignement au moins. Cette dotation est incompatible avec le mode de calcul de la D.h.g. fondé essentiellement sur le nombre d'élèves dans l'établissement et qui devrait être calculé à partir des besoins réels des établissements. Pour la rentrée 97, les consignes publiées dans l'U.s. 418 et dans le courrier du S1 n° 8 p. 10 restent pleinement d'actualité.



## DROITS ET LIBERTES

Le S.n.e.s. est attaché à la paix dans le monde. C'est une préoccupation à laquelle les éducateurs sont particulièrement sensibles, l'éducation étant souvent la première victime des situations de conflit ou de guerre. Ces deux dernières années, le

L'actualité montre malheureusement la persistance des discriminations, des injustices et, plus généralement, des atteintes aux droits humains.

En France, le S.n.e.s. participe aux luttes pour le respect des minorités, les libertés publiques, les droits de l'homme, les droits des femmes, les droits de l'enfant, en particulier pour les préserver de toute maltraitance, notamment des abus sexuels, pour rendre effectif le droit d'être nourri et logé, quelles que soient la situation familiale et l'origine, pour rendre effectif le droit pour tous les enfants d'accéder également à l'éducation et à la formation, y compris dans les nouvelles technologies.

Il se prononce contre toutes les discriminations, racistes, xénophobes, sexistes ou liées à l'état de santé, et pour le respect des libertés de conscience, de croyance, notamment par la laïcité de l'Etat et de l'éducation nationale, pour le respect des droits d'association, de publication et de création artistique.

Le S.n.e.s. soutient la revendication d'une loi créant le contrat d'insertion sociale.

Il combat les déclarations, les positions et les mesures prises par l'extrême-droite contre les valeurs de la République, contre la solidarité, contre les immigrés. Le congrès dénonce les dérives sécuritaires et les violences policières qui ont marqué la dernière période. Dans tous ces domaines, le S.n.e.s. privilégie l'action unitaire, notamment avec le mouvement associatif.

Au plan international, le S.n.e.s. intervient sous diverses formes, à partir des principes qui sont à la base de notre engagement d'éducateurs et de syndicalistes: protestation auprès des gouvernements concernés, soutien aux victimes, manifestations, etc. Il est particulièrement attentif au respect et au développement des droits syndicaux, dont la mise en cause est aujourd'hui générale dans le monde.

Il travaille en étroite collaboration avec plus de 150 autres organisations aux actions pour l'arrêt des essais nucléaires français dans le Pacifique. Ceux-ci sont maintenant stoppés dans notre pays mais la recherche se poursuit, notamment grâce aux simulations en laboratoire, d'armes toujours plus meurtrières.

Le S.n.e.s. continuera à agir avec les autres organisations, au niveau national comme au niveau international, en particulier celles rassemblées dans le collectif international Abolition 2000, dans l'objectif que s'engage au 21<sup>e</sup> siècle, un processus d'interdiction des armes nucléaires, à l'image du traité d'interdiction des armes chimiques qui a marqué la fin du 20<sup>e</sup> siècle. Il est le temps d'arrêter le gaspillage financier qui de plus met en danger l'ensemble de la population de la planète.

Basée sur une éducation au comportement, l'éducation à la paix, composante fondamentale de la culture moderne, doit permettre aux jeunes d'avoir une approche de la résolution non

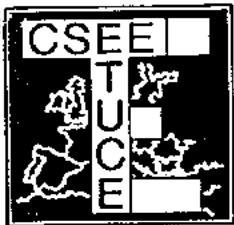
violente des conflits; à quelque niveau que ce soit.

Le S.n.e.s. invite les enseignants à développer l'éducation à la paix, dans leurs classes, non comme une discipline à part mais sous la forme d'une éducation aux droits de l'homme, à l'antiracisme.

La modification des conceptions de la défense nationale, la suppression du service national entraînent la fermeture de casernes, la suppression d'arsenaux. Le S.n.e.s. dénonce la brutalité des annonces qui plonge des villes entières dans le désarroi. Il se prononce pour une frêle politique de reconversion industrielle vers des productions civiles, seule susceptible de mettre en valeur le potentiel industriel et la qualification des salariés concernés.

Le S.n.e.s. restera vigilant quant à la mise en place du nouveau service national, en particulier dans l'utilisation des volontaires sur des emplois existants ou à créer dans l'éducation nationale.

Le S.n.e.s. s'oppose aux pénalités prévues à l'encontre des jeunes ne s'étant pas fait recenser.



EUROPEAN TRADE UNION COMMITTEE FOR EDUCATION  
COMITE SYNDICAL EUROPEEN DE L'EDUCATION  
EUROPÄISCHES GEWERKSCHAFTSKOMITEE FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT  
DEN EUROPÆISKE FAGLIGE SAMARBEJDSORGANISATION FOR UNDERVISNING

**CSEE / ETUCE**

Boulevard E. Jacquain 155 · 8ème étage · 1210 Bruxelles · Tél 32 2 224 06 91/92 · Fax 32 2 224 06 94

## **LE PROGRAMME DU CSEE CONTRE LE RACISME ET LA XENOPHOBIE - UNE CAMPAGNE EN FAVEUR DE L'EDUCATION INTERCULTURELLE**

Ce programme se compose en partie des points de vue adoptés antérieurement par le CSEE, mais contient également des propositions sur les changements possibles du CSEE pour l'évolution future de ce domaine. Des recommandations et des déclarations internationales présentant un certain intérêt sont annexées au présent document. Dans ce document, les expressions "école" et "éducation" désignent tous les niveaux d'éducation tels que l'éducation préscolaire, universitaire, des adultes, etc.

### **1. LE ROLE DE L'ECOLE DANS UNE SOCIETE MULTICULTURELLE**

Le pourcentage d'immigrés parmi les populations nationales a augmenté dans de nombreux pays d'Europe. Après la seconde guerre mondiale de nombreux pays industrialisés ont fait appel à de la main-d'œuvre étrangère qui a fortement contribué à l'essor de leur économie. Entre 1981 et 1991, ce pourcentage a triplé en Finlande et en Italie, doublé en Espagne, en Autriche, en Norvège et au Danemark, augmenté de 30 % en Allemagne et en Suisse, et de 20 % en Suède. Entre 1985 et 1991, les populations immigrées des Etats membres de l'Union européenne se sont accrues en moyenne de 6,24 % par an. Quelque 15 millions de personnes au sein de l'Union européenne sont des immigrés, et deux tiers d'entre eux proviennent des pays en voie de développement. Sept des Etats membres de l'Union comptent chacun moins d'habitants que le nombre total d'immigrés en Europe.

Une grande partie des immigrés en Europe sont originaires de pays voisins des Etats membres, mais un pourcentage croissant est issu de pays plus éloignés. L'augmentation de l'immigration en provenance des pays non européens implique un nombre croissant d'immigrés dont l'origine culturelle diffère des cultures majoritaires au sein des Etats européens. Même si le solde migratoire a diminué en 1995 par rapport à 1991, l'immigration vers l'Europe occidentale et la mobilité à l'intérieur de cette région ne constituent pas une phase transitoire, mais bien une réalité qui affecte plusieurs pays depuis de nombreuses années et qui, selon toute probabilité, continuera d'influencer leur évolution démographique dans un avenir proche. L'immigration a toujours constitué pour bon nombre de personnes une sortie de secours de la pauvreté et de l'oppression. La croissance démographique aux alentours des côtes sud et est de la Méditerranée va créer un potentiel important pour l'immigration en Europe.

Des minorités nationales et ethniques existent dans tous les pays d'Europe. En conséquence du marché unique européen, les gens vont circuler encore davantage d'un

pays à l'autre. On peut prévoir de nouvelles vagues d'immigration vers les Etats de l'UE et de l'EEE en provenance d'Europe centrale et orientale et des régions méridionales.

Les questions des ressources aux niveaux communautaire, national et institutionnel doivent être évoquées de manière à répondre aux difficultés pratiques de la lutte contre la xénophobie et le racisme, et à élaborer des approches transculturelles. Il faut reconnaître que la xénophobie et le racisme sont la principale source de conflits dans le monde entier. La formation des enseignants doit donner des réponses positives en termes d'éducation interculturelle et de lutte contre le racisme, en reconnaissant l'importance d'induire des changements d'attitude.

Les écoles doivent être préparées à recevoir des résidents temporaires ou permanents et leurs enfants, représentant une diversité culturelle et linguistique en tant qu'élèves et étudiants.

Nos établissements éducatifs sont responsables de l'éducation et de la formation d'enfants dont les traditions et les pratiques culturelles et linguistiques diffèrent parfois de celles de la culture de la majorité. Nos systèmes d'éducation ont le devoir d'éduquer tous les enfants et de poser les fondations de l'égalité des chances de réussite à l'école, au travail et dans la société, sans distinction de sexe ou d'appartenance nationale, ethnique, religieuse ou culturelle.

La diversité culturelle et ethnique représente toutefois une formidable occasion pour un enrichissement nouveau et dynamique de la vie de tous les citoyens. L'éducation a le devoir d'apprendre la manière de gérer les différences culturelles.

Dans cette période de crise économique, sociale et culturelle, de chômage de masse et d'insécurité quant à l'avenir, la xénophobie, le nazisme, le fascisme et le racisme ont tendance à se répandre. Il est donc urgent que les syndicats [] poursuivent et amplifient la mobilisation pour une société démocratique fondée sur les droits de l'homme, tels qu'ils figurent dans la charte des Nations Unies.

Les barrières sont nombreuses : ignorance, manque de communication, absence de solidarité, discrimination, et nationalisme ou patriotisme à outrance. Les enseignants, le personnel d'éducation et leurs organisations syndicales, en l'occurrence le CSEE, ont le devoir de contribuer à la suppression de ces obstacles.

### **Faire pièce au racisme et à la xénophobie**

Nous vivons aujourd'hui dans des sociétés multiculturelles. Les établissements d'enseignement sont devenus les principaux centres de rencontre culturels des enfants. Dans cet environnement social multiculturel et international, les enseignants se trouvent face à la tâche imposante de faire acquérir le respect et la compréhension de la dignité humaine de tout individu, sans distinction de sexe, d'âge, de religion, d'orientation sexuelle ou d'origine ethnique, et de combattre activement le racisme et

la xénophobie. L'opposition consciente et active au racisme doit être une préoccupation transversale. Les pratiques pédagogiques doivent refléter ce souci, tant au niveau du contenu que de l'organisation de l'éducation.

Faire pièce à toutes les formes de xénophobie et de racisme est une mission qui incombe à chacun d'entre nous. C'est une mission qui exige un engagement et des points de vue clairs de la part de toute la société. Les responsabilités des enseignants dans cette mission sont à la fois évidentes et distinctes, la société leur ayant confié, ainsi qu'aux parents, la tâche et l'occasion d'éduquer et d'influencer les attitudes et le comportement des générations futures à l'égard de la solidarité, de l'empathie et de la tolérance. La création d'un environnement d'apprentissage interculturel pour les enfants et les adolescents est essentielle pour la lutte contre le racisme et la xénophobie. L'engagement des enseignants pour l'élaboration de méthodes pédagogiques interculturelles constitue donc une importante contribution à la campagne contre le racisme et la xénophobie, surtout si l'on se rappelle que les élèves passent virtuellement la totalité de leurs années de formation et la plupart de leurs heures d'éveil à l'école.

Les expériences de développement du "multiculturalisme" réalisées dans de nombreux pays montrent que dans la pratique, son application peut conduire à une exagération des "différences culturelles" qui à leur tour, alimentent les comportements racistes et xénophobes. L'enseignement de la diversité culturelle en classe doit s'accompagner d'une prise de conscience des réalités en matière de racisme et de xénophobie, ainsi que de l'universalité de la condition humaine.

### **Réduire les disparités sociales**

L'évolution sociale fait naître de nouvelles opportunités de prospérité accrue et de vie plus riche, mais la répartition de la prospérité n'est pas uniforme, non seulement entre les pays riches et les pays pauvres, mais aussi à l'intérieur de chaque pays, et ces inégalités sont l'une des causes de conflit les plus fréquentes. En Europe, les disparités sociales s'élargissent au lieu de rétrécir. Les minorités ethniques sont touchées de façon disproportionnée par ces disparités - par exemple, elles sont frappées de manière démesurée par le chômage, la pauvreté, les conditions de logement indécentes, les difficultés scolaires, l'exclusion sociale et le problème des sans-abri. Dans cette perspective, la question des objectifs et orientations des politiques éducatives revêt une importance cruciale. La société pourra-t-elle offrir à tous les mêmes chances d'accès à l'éducation et les écoles seront-elles capables de donner à tous les enfants et adolescents un bon départ dans la vie en tant que citoyens de demain?

Les organisations syndicales d'enseignants ont mené campagne pour la création d'une école accessible à tous les enfants. Nous devons poursuivre cette campagne sans relâche, à une époque où les distances dans le monde deviennent toujours plus courtes, et où de plus en plus de personnes choisissent de quitter leur pays d'origine ou s'y voient contraints.

Le droit universel à l'éducation est et demeure un droit démocratique fondamental.

### **Promouvoir les valeurs universelles**

L'éducation relative aux affaires internationales signifie, entre autres, que les élèves puissent étudier les langues et apprendre les réalités d'autres pays et les conditions de vie de leurs habitants. Les enfants et les adolescents sont constamment exposés à l'influence des médias, en particulier à la publicité et au conditionnement négatif des valeurs. Toutefois, l'élément important dans l'internationalisation est peut-être le fait que les élèves reçoivent la possibilité, dans leurs relations quotidiennes, à l'école et en classe, de se construire des valeurs et des comportements menant à la compréhension et au respect de la diversité. La tolérance envers ce qui est différent ou étrange, un sentiment de solidarité avec autrui. Une compréhension, une tolérance et une solidarité fondées sur la conviction de l'égalité entre tous les hommes, et toutes les autres valeurs fondamentales exprimées dans les conventions sur les droits de l'homme.

Les programmes et les méthodes de travail jouent un rôle très important dans l'application de ces principes à la vie scolaire. Par la pratique de la démocratie et des comportements démocratiques à l'école, les élèves peuvent acquérir les qualités sous-jacentes aux concepts de compréhension, solidarité, coopération, tolérance, égalité des droits et empathie - des concepts essentiels pour l'internationalisation de l'enseignement. Ce dernier ne concerne pas seulement la transmission du savoir, mais aussi le conditionnement des attitudes. Ce conditionnement ou cette "éducation" ne s'applique pas uniquement aux élèves les plus jeunes. Il doit s'appliquer à tous les élèves à tous les niveaux d'enseignement.

### **Créer la compréhension**

Le savoir constitue une arme importante dans la lutte contre le racisme et la xénophobie. Les jeunes, actuellement, doivent recevoir l'occasion de devenir des individus indépendants, à l'esprit critique, qui respectent les faits et se méfient des préjugés. Ils doivent acquérir le savoir, l'expérience et les compétences qui leur permettront de lutter activement contre les préjugés et le racisme - il faut qu'ils comprennent quel est leur rôle à cet égard et comment ils peuvent le remplir. Ils doivent avoir le courage de remettre en question les opinions non fondées et, au lieu de se détourner de ce qui n'est pas familier, d'approcher les autres cultures en gardant l'esprit ouvert. Il relève du devoir de l'école de transmettre les principes de l'égalité des hommes, sur lesquels sont construites les sociétés démocratiques. Les écoles ont le devoir de créer la compréhension. Ils ont de bonnes occasions de se montrer à la hauteur de cette responsabilité. L'école est un lieu de rencontre pour tous les enfants et adolescents, indifféremment de leur origine culturelle. Un lieu de rencontre qui génère des opportunités de communication entre groupes qui, sans cela, ne se seraient jamais rapprochés. Cette mission visant à engendrer la compréhension mutuelle parmi les différents groupes culturels incombe à toutes les écoles, qu'elles accueillent ou non des jeunes issus de minorités ethniques. L'augmentation des connaissances renforce

également la confiance en soi et l'identité culturelle des élèves. La diffusion du savoir joue un rôle essentiel dans le refus des préjugés et pour les empêcher de s'installer dans l'esprit des élèves.

Nous vivons dans une société où le savoir se développe et se modifie sans cesse. Les écoles sont chargées de la tâche cruciale de sélectionner les connaissances essentielles, de doter les enfants de méthodes de traitement et d'évaluation et, par conséquent, de les rendre aptes à choisir eux-mêmes parmi la masse d'informations qui les entoure. Il s'agit là de l'une des stratégies éducatives les plus importantes pour l'avenir. Toute l'éducation doit viser à apprendre pour la vie. Une société évoluée requiert une éducation qui préserve le désir et la volonté d'apprendre et qui développe les responsabilités et la solidarité, ainsi que l'esprit d'initiative, la créativité et la capacité de coopérer.

### **Le rôle de l'enseignant et des personnels d'éducation dans la société multiculturelle**

Une diversité culturelle accrue génère un besoin de développer une personnalité forte et sûre, si nous voulons comprendre et de respecter les autres cultures.

Les sociétés européennes se trouvent dès lors face à une tâche double. Dans des sociétés davantage orientées vers le niveau international, des demandes croissantes se font entendre pour un enracinement solide dans sa propre culture, histoire et langue. Parallèlement, les écoles doivent parvenir à procurer aux élèves une identité qui puisse englober et être mise en rapport avec la culture de leur propre pays, une culture européenne, et enfin, une compréhension et une responsabilité à l'égard du reste du monde. C'est pourquoi les écoles devraient entreprendre des actions destinées à optimiser la capacité des enfants de réagir aux nouvelles cultures, de manière à les munir des compétences indispensables dans une société multiculturelle.

En conséquence de l'intégration européenne - économique, culturelle, etc. - qui se déroule au sein de l'Union européenne, des questions sont soulevées à propos du niveau local, national, européen et mondial, d'une manière qui nécessite d'adopter un point de vue à la fois de la société dans son ensemble et des individus et groupes d'individus. L'instruction scolaire dans ces domaines sera discutée et éventuellement réévaluée.

A la faveur de l'internationalisation de l'éducation dans les pays européens, la société multiculturelle constitue une ressource qui doit être utilisée.

Si l'on veut que les enseignants relèvent avec succès le défi que présentent les écoles multiculturelles, des changements généraux devront être apportés à l'enseignement, et des ressources éducatives particulières fournies aux enfants de langue maternelle différente. Les enseignants et les autres personnels d'éducation devraient avoir accès à une formation initiale et continue leur procurant une meilleure compréhension et une plus grande conscience de leur propre identité culturelle ainsi que des spécificités de



la culture de la majorité par rapport à celles des minorités. Les écoles et les enseignants ont le devoir d'adopter une attitude non discriminatoire à l'égard des élèves appartenant à des minorités ethniques. Ils doivent aussi veiller à ce que leurs programmes et leurs méthodes ne s'exercent pas au détriment de l'apprentissage et de la réussite des élèves issus de minorités. Une stratégie nationale de financement en vue de répondre aux besoins spécifiques des minorités ethniques en matière d'éducation s'avère nécessaire dans tous les Etats membres.

La société multiculturelle implique également des exigences nouvelles et différentes pour les compétences des enseignants. Le savoir des enseignants doit être rehaussé et les demandes doivent par conséquent être formulées tant pour le développement des compétences des enseignants en service que pour la restructuration des programmes de formation des enseignants.

## **2. LES PROBLEMES DE LANGUE**

Dans le présent document, l'on entend par "première langue" la langue maternelle de la personne, quelle que soit la langue parlée par la majorité dans son environnement. La "seconde langue" correspond à la langue nationale ou à la langue de la majorité dans l'environnement local - la langue généralement utilisée pour communiquer avec les personnes dotées d'une autre première langue. Pour faire référence à l'étude de langues qui ne sont pas parlées ni à la maison ni dans l'environnement local, nous utilisons l'expression "langue étrangère".

### **Les élèves dont la "première langue" est différente**

Les élèves en Europe dont la langue maternelle n'est pas la langue nationale n'ont pas automatiquement le droit d'apprendre leur propre langue.

Les chercheurs en linguistique s'accordent sur l'importance pour les élèves de pouvoir développer leur langue maternelle à l'école. L'enseignement est nécessaire, à la fois pour le bon développement linguistique et intellectuel de l'enfant, et comme instrument pour renforcer son identité culturelle; en outre, il aide l'enfant à acquérir la langue nationale ou de la majorité. Le droit de tout enfant d'apprendre sa langue maternelle devrait être prévu par la loi. Des ressources spécifiques doivent être dégagées afin de répondre aux besoins en matière d'éducation des élèves qui apprennent la langue nationale comme langue supplémentaire. Cet enseignement doit bien entendu être gratuit.

Le droit d'un élève à une certaine quantité d'initiation éducative dans sa première langue devrait aller de soi, si l'on veut que les élèves de langue maternelle différente jouissent des mêmes perspectives de réussite scolaire que tous leurs camarades de classe. Là où des cours de langue maternelle existent, ceux-ci doivent être adaptés au niveau reconnu afin de remplir les critères de transition aux niveaux supérieurs de l'éducation et de répondre aux exigences de la vie active

## **La formation des enseignants pour les enseignants des principales langues des immigrés**

Il est extrêmement important qu'une formation initiale soit dispensée aux enseignants des langues des minorités ethniques et des immigrés. Elle pourrait être organisée de manière à ce que les étudiants puissent choisir d'enseigner la langue de la minorité ethnique et d'immigration en même temps que d'autres matières, ou encore de devenir des "enseignants bilingues", en fonction des connaissances linguistiques et des aptitudes générales de chaque étudiant. Si nécessaire, les enseignants devraient pouvoir bénéficier en classe de l'aide d'assistants qualifiés qui maîtrisent la langue de la minorité ainsi que d'interprètes et de traducteurs. Il est également primordial qu'une formation initiale et en cours de service fournisse aux enseignants les connaissances et les compétences de base leur permettant de satisfaire aux demandes des enfants étudiant la langue nationale comme seconde langue.

## **La langue nationale en tant que "deuxième langue" de l'enfant**

La langue maternelle de l'enfant est sa première langue, et la langue nationale devient sa deuxième langue. Pour que l'enfant atteigne un niveau élevé de compétences dans la langue de son pays de résidence, une stratégie mûrement réfléchie et un enseignement des langues spécialement conçu à cette fin sont nécessaires. C'est pourquoi une instruction de ce type devrait être garantie aux élèves ayant une première langue différente. Toutes les expériences et les recherches indiquent que les chances de réussite scolaire d'un élève dépendent de leur connaissance de la langue nationale.

Cette instruction doit être dispensée par des enseignants qui ont acquis l'habitude et l'expérience de l'enseignement de la langue nationale ou de la majorité en tant que deuxième langue. En d'autres termes, ces enseignants ont besoin d'une formation spécifique. Cette formation devrait être offerte à la fois lors de la formation initiale des enseignants et sous forme de formation continue.

## **Le bilinguisme en tant que qualification supplémentaire**

Plusieurs pays européens sont aujourd'hui des sociétés multiculturelles. Il est important que les écoles, à cet égard, reflètent les sociétés au sein desquelles les enfants grandissent. Ce n'est pas le cas actuellement, il faut par conséquent consentir un véritable effort afin d'augmenter la proportion d'enseignants et des autres personnels d'éducation d'origines diverses. A cette fin, une possibilité serait de faire, en accord avec les traditions et la culture de chaque pays, du bilinguisme une qualification supplémentaire pour les postes d'enseignants. Le même principe pourrait s'appliquer à la sélection des candidats à la formation d'enseignants dans les divers pays.

L'emploi et les méthodes de recrutement doivent être anti-discriminatoires. Le CSEE encourage le recrutement de personnels d'éducation qui reflètent la composition

ethnique de l'ensemble de la société. Il est essentiel qu'en fonction de chaque système national éducatif, des initiatives soient entreprises au niveau compétent afin de s'assurer, par un suivi continu des minorités ethniques, que les écoles puissent remédier à la sous-représentation des dites minorités au sein des personnels d'éducation. Le développement du bilinguisme a des effets positifs à cet égard. Le bilinguisme représente un atout pour les écoles, et non un obstacle.

De nombreux problèmes structurels doivent être résolus ; on songe ici par exemple au taux élevé d'échecs parmi les étudiants issus de l'immigration et des minorités ethniques, difficultés aggravées encore par les problèmes linguistiques. Les qualifications des enseignants doivent être autant que possible reconnues d'un pays à l'autre, en les adaptant si nécessaire pour que l'enseignant puisse travailler de façon efficace dans le second pays, et ce dernier doit se voir accorder le même statut que ses collègues.

### **Directive du Conseil**

La Directive du Conseil européen du 25 juillet 1977, dans son article 3, impose aux Etats membres de prendre les mesures nécessaires pour promouvoir l'enseignement de la langue maternelle et de la culture du pays d'origine, en complément de l'éducation traditionnelle des enfants en âge scolaire des ressortissants de l'Union européenne qui sont ou ont été employés dans l'Etat en question.

### **La Convention du Conseil de l'Europe sur les langues régionales et minoritaires**

Au sein du Conseil de l'Europe, une convention a été élaborée sur les langues régionales et minoritaires. Elle a été ouverte à la signature à Strasbourg le 5 novembre 1992. Cette convention, que l'on peut qualifier de révolution culturelle en elle-même, vise à protéger et à favoriser les langues régionales "historiques" et les langues minoritaires. Elle ne contient pas seulement des dispositions interdisant la discrimination dans le domaine de l'emploi de ces langues, mais elle présuppose également un soutien actif de leur survie et de leur développement. Cette convention impose en outre aux parties, dans la mesure du possible, d'autoriser ou de garantir l'emploi d'une langue de minorité dans l'enseignement et les médias, ainsi que dans les services publics, tels que la justice ou l'administration publique.

### **3. GERER LES RENCONTRES CULTURELLES A L'ECOLE**

L'éducation interculturelle est une approche qui devrait imprégner le travail de tous les personnels d'éducation. Il s'agit de faire face aux problèmes spécifiques associés à l'arrivée de nouveaux groupes d'immigrants, notamment les groupes de réfugiés, et de répondre aux demandes des écoles et de leurs personnels face aux nouvelles problématiques culturelles, sans oublier les besoins pratiques de ces nouveaux groupes. Il est important de reconnaître les divers besoins et spécificités des minorités ethniques, qui s'expriment par exemple en termes de comportements parentaux, d'attitudes discriminatoires en fonction du sexe, etc. D'autre part, certaines questions

considérées par la société comme relevant uniquement des minorités ethniques, doivent être envisagées dans un contexte plus large, par exemple celui des quartiers défavorisés.

### **Le monde dans la classe**

La société moderne est en constante mutation. Des changements profonds ont été induits par le vaste mouvement d'immigration motivé par la recherche de travail au cours des dernières décennies, auquel a succédé plus récemment une vague relativement importante d'immigrés demandant le statut de réfugiés en Europe. Ces évolutions sociales cumulées forment dans un défi majeur pour les écoles et les enseignants.

Du point de vue de l'enseignant individuel, ce qui s'est passé, c'est que le monde, avec toutes ses guerres et ses conflits, est entré dans la classe. L'enseignant est contraint, chaque jour, de gérer des conflits de nature nationale, ethnique ou culturelle les plus complexes.

Trop souvent dans ce genre de situation, l'enseignant est abandonné à ses propres méthodes vulnérables. Il existe de nombreux cas où l'enseignant fait fonction d'unique guide dans la culture principale à la fois pour l'élève et ses parents. Cet état de choses est évidemment inacceptable. L'enseignant est certes une personne-clé, mais il a besoin de recevoir le soutien et les encouragements de la direction de l'école ainsi que d'autres adultes possédant un lien étroit avec la famille et l'enfant.

Le personnel d'éducation doit être capable de reconnaître des enfants souffrant de traumatismes et de les confier à des spécialistes si nécessaire, il doit aussi apprendre à s'occuper d'enfants qui ont vécu la guerre et d'autres atrocités, d'enfants qui ont la nostalgie de leur pays, et ce qui n'est pas le moindre d'enfants et d'adolescents qui sont déchirés entre deux cultures - celle de leurs parents et celle du pays d'accueil. Les enseignants et les autres personnels d'éducation doivent apprendre à gérer les préjugés et l'hostilité dont pourraient faire preuve les élèves/étudiants de la culture majoritaire à l'égard de ceux apparaissant comme différents d'eux. Cet aspect devra faire l'objet d'une formation en cours de carrière ou lors de la formation initiale de l'enseignant. Le personnel a besoin d'une formation et d'une orientation, que pourraient leur procurer des adultes possédant une longue expérience de ces questions. Les clubs et les associations présents dans la communauté locale devraient pouvoir servir de ressources pour les écoles. C'est le cas notamment des associations d'immigrés, qui devraient pouvoir être invitées à contribuer au travail scolaire et apporter au personnel d'éducation des informations concernant les modes de vie et les affaires culturelles. La participation active des parents en tant que partenaires à part entière s'avère cruciale. Les enseignants de première langue sont une ressource-clé à cet égard.

## **Un bon accueil**

L'accueil réservé aux familles immigrées depuis peu fait une grande différence, entre autres, pour l'image qu'ont les enfants du pays d'accueil. La manière dont les enfants sont accueillis peut renforcer ou handicaper la faculté des écoles à intégrer les enfants aussi rapidement que possible au moyen du travail scolaire.

Il est donc essentiel d'examiner comment les besoins en instruction des enfants peuvent être satisfaits le plus rapidement possible, en intégrant cette observation au processus d'accueil. Certains enfants, en raison de la guerre ou de persécutions, n'ont peut-être pas été à l'école depuis des années.

Il peut exister un décalage important entre l'âge biologique et le niveau scolaire atteint. C'est pourquoi les écoles devraient disposer des ressources nécessaires pour organiser des classes préparatoires ou un système d'enseignement de soutien, ou d'autres systèmes de ce genre.

La manière dont l'enseignement est organisé, par exemple pour des enfants réfugiés, est importante au cours de la période d'attente du droit d'asile, période souvent très longue. L'école peut constituer l'unique élément stable dans leur vie. La plupart des enfants demandeurs du droit d'asile souffrent lorsqu'ils voient leurs parents devenir de plus en plus désespérés et anxieux en raison de l'incertitude et de l'attente qu'ils vivent. L'école est une expérience curative pour ces enfants, et il est absolument indispensable que leur période d'attente soit employée à des fins éducatives.

Le CSEE considère qu'il est tout aussi important de s'assurer qu'aucune discrimination n'apparaisse à l'égard des élèves/étudiants issus de minorités ethniques présentes dans les écoles. Le CSEE recommande aux écoles d'entreprendre un suivi systématique des résultats de ces élèves/étudiants afin que puissent être entamées des actions visant à développer des méthodes non discriminatoires.

Il est essentiel d'élaborer et de mettre en place dans les écoles des politiques et des procédures relatives à des questions telles que l'habillement ou la lutte contre le racisme et le harcèlement. Il est particulièrement important que les écoles accueillant peu ou pas d'enfants issus de minorités ethniques adoptent ces politiques et ces procédures.

## **Renforcer la compétence des enseignants**

Depuis longtemps déjà, les enseignants réclament une formation en cours de carrière sur la manière d'enseigner dans un contexte scolaire multiculturel et dans la société en générale. En d'autres termes, les enseignants et les autres personnels d'éducation ont le devoir de préparer tous leurs élèves/étudiants à vivre dans une société multiculturelle. Ces souhaits doivent être pris au sérieux. Un renforcement des compétences des enseignants dans ce domaine s'avère crucial pour que les différents pays puissent s'épanouir en sociétés harmonieuses et multiculturelles.

L'ignorance, l'incertitude, la peur et le manque d'identité personnelle développée représentent le terrain parfait d'éclosion du racisme et de la xénophobie. Une question essentielle est celle de savoir si les enseignants possèdent les compétences nécessaires pour donner aux enfants une identité et une confiance en soi fortes, ou s'ils contribuent eux-mêmes, par leur incertitude et leur ignorance, à la peur que ressentent les enfants devant ce qui est nouveau et inhabituel. Le rôle des enseignants en tant qu'ambassadeurs culturels doit être renforcé et structuré, afin de leur permettre de travailler professionnellement dans un environnement multiculturel. Si l'enseignant dégage le calme, la curiosité et la confiance en soi, les enfants deviennent eux aussi sûrs et prêts à la nouveauté et à l'inhabituel.

La formation des enseignants ne prépare pas suffisamment les nouveaux enseignants à une école multiculturelle. Leur formation de base ne donne pas aux enseignants les connaissances suffisantes pour faire un bon travail dans cet environnement. Les modifications nécessaires doivent dès lors être apportées à la formation des enseignants.

Les compétences linguistiques des enseignants sont en général insuffisantes, surtout dans la perspective de contacts internationaux dans le domaine de l'éducation. Trop peu d'enseignants aujourd'hui sont capables de communiquer dans une ou deux langues étrangères. Il existe aussi un manque de connaissances au niveau de la structure des principales langues des minorités ethniques ou immigrées, ce qui entraîne très souvent un enseignement peu efficace à l'égard des enfants dont la première langue est différente.

Le CSEE estime que la formation de tout enseignant devrait comporter une période d'étude ou de travail à l'étranger. La formation des enseignants doit jouer un rôle essentiel dans la promotion de l'éducation multiculturelle/transculturelle et de la diversité sociale, en mettant en avant les valeurs et les normes positives. Parallèlement à la formation centrée sur les disciplines, la formation des enseignants doit, plus particulièrement, s'étendre tant à la psychologie de la pédagogie et aux sciences sociales, qu'à la formation orientée sur la pratique en dynamique de groupe (notamment la formation à la résolution des conflits), l'apprentissage par le biais de projets, l'orientation pour les élèves et les parents, et la formation à la tolérance (prise de conscience plus aiguë de la discrimination et apprentissage de contre- stratégies). Les sciences de l'éducation et la méthodologie dans toutes les disciplines doivent tenir compte du fait que nous vivons dans une société multiculturelle.

Chaque futur enseignant doit avoir obtenu des unités de valeur à la suite de cours intensifs axés sur la culture d'au moins un des pays d'origine de ses futurs élèves. Très souvent les caractères ethniques ou la culture n'ont pas été définis en termes de pays d'origine, car de nombreuses minorités résident dans nos pays depuis plusieurs générations. Il faut que les cours de formation des enseignants comportent des éléments intensifs d'études culturelles comparatives.

Tous les futurs enseignants doivent avoir une connaissance pratique d'au moins une langue étrangère. Cette aptitude non seulement facilite les échanges transfrontaliers mais encore constitue la condition préalable à leur inscription à des cours choisis qui se donnent dans une langue officielle du pays où ils résident. Des cours dans la langue officielle en tant que deuxième langue doivent être offerts de plein droit dans tous les établissements de formation actifs dans le secteur de la formation des enseignants. Afin de rendre la formation des enseignants plus attrayantes pour les immigrés et les membres des minorités ethniques, il convient d'organiser, dans une plus large mesure, des cours dans les langues d'immigration et des minorités ethniques, en tant que disciplines à part entière.

### **La dimension internationale de l'enseignement**

L'internationalisation place les écoles devant de nouvelles tâches. La notion d'école en tant que vecteur de transmission du patrimoine culturel a acquis une nouvelle pertinence. Les élèves ont besoin d'une connaissance approfondie de leur patrimoine culturel incluant celui de la majorité, qui sert de base pour la coopération et la compréhension internationales. Les cultures sont en constante évolution et l'expérience culturelle d'un enfant peut varier très fort de celle de ses parents. Le respect des cultures et des valeurs fondamentales des autres personnes exige que les élèves reçoivent plus de temps pour apprendre à connaître leur propre patrimoine culturel. Les programmes et les autres documents définissant les orientations de la politique scolaire devraient s'articuler davantage autour de cet aspect de l'enseignement. Il faut encourager la recherche en matière d'éducation interculturelle et de société multiculturelle, et disséminer ses conclusions aux enseignants et autres personnels d'éducation. La formation initiale et en cours de carrière des enseignants doit en permanence s'inspirer de ces conclusions.

### **Les échanges éducatifs**

L'école du futur devrait donner tant aux enseignants qu'aux élèves des possibilités d'échanges éducatifs avec d'autres pays. Les affaires économiques, le progrès technique, le commerce et les questions environnementales ont rapproché les pays.

La jeune génération doit avoir la possibilité de jouer un rôle actif dans cette évolution alors qu'elle est encore à l'école. Les enfants et les adolescents ont une perspective globale dans leurs habitudes de pensée. Les nouvelles technologies permettent aux jeunes de réaliser leurs rêves de contacts mondiaux. Des camarades de classe de langue maternelle différente peuvent représenter un atout considérable pour les jeunes qui souhaitent appliquer une perspective globale aux questions essentielles et enrichir leurs connaissances.

Cette force, et les aspirations des jeunes, sont bien entendu quelque chose que les écoles doivent utiliser et développer. Le soutien et la participation active des parents sont essentiels pour réaliser ce travail. Le besoin de formation en langue et en technologie de l'information des enseignants doit être considéré sous cet angle.

## **Dependance internationale augmentée**

C'est la tâche de l'éducation et des écoles de répondre au besoin de savoir et de compétences pour l'avenir de chaque individu et au besoin de stabilité et d'évolution de la société. L'une des tâches fondamentales de l'école, par sa structure, son contenu et ses méthodes de travail, consiste à préserver et à renforcer la démocratie. Les enfants et les adolescents ayant différentes aptitudes, différentes origines sociales, religieuses, ethniques ou autres, apprennent pendant leurs années de scolarité à vivre ensemble et à se forger un cadre commun de référence sous forme de savoir, d'expérience et de valeurs. Ainsi, les écoles construisent les fondations de la cohésion pour la société adulte internationalisée de demain et permettent le règlement pacifique des désaccords et des conflits.

Dans le cadre des programmes de l'Union européenne existants et des programmes à venir qui seront adaptés spécifiquement aux besoins des futurs enseignants, il y a lieu d'élaborer une grande diversité de cours portant sur l'étude de l'éducation interculturelle; ces cours doivent être reconnus dans l'ensemble de l'Union européenne. Des programmes spéciaux (de l'Union européenne) doivent être mis sur pied pour promouvoir les échanges transfrontaliers d'étudiants, les échanges de maîtres de conférence et les programmes d'échanges impliquant des élèves et des enseignants. Ces programmes doivent également tenir compte des pays qui ne sont pas membres de l'Union européenne, dans la mesure où des élèves proviennent de ces pays.

## **4. L'EDUCATION INTERCULTURELLE**

Bien que d'autres termes soient parfois utilisés, l'éducation interculturelle a été adoptée par la plupart des Etats membres de l'UE pour désigner un ensemble de méthodes pédagogiques destinées à promouvoir le respect mutuel et la compréhension parmi les élèves, sans distinction d'appartenance culturelle, linguistique, ethnique ou religieuse.

L'éducation interculturelle constitue l'arme principale des écoles contre le racisme et la xénophobie. Dans une éducation interculturelle, quatre éléments peuvent être mis en exergue:

- (1) Chacun doit être capable de comprendre, parler, lire et écrire la langue la plus utilisée dans la société afin d'être capable de travailler et de participer à la vie culturelle, sociale et politique de la société. Ce point souligne le droit de tout enfant à apprendre la langue principale de la société où il grandit.
- (2) Chacun a le droit de préserver son identité culturelle. La langue est une composante essentielle de toute culture. Ce constat souligne le droit de tout enfant à apprendre sa langue maternelle, y compris quand cette langue maternelle n'est pas la langue principale de la société où il vit.



- (3) Chacun doit apprendre à respecter les autres cultures et posséder des connaissances élémentaires sur différentes cultures. Il est également important d'apprendre à apprécier les diversités d'une société multiculturelle. Une autre tâche cruciale est d'apprendre à régler les conflits sans violence et dans un esprit de respect mutuel. Cet élément souligne la nécessité d'une éducation à la tolérance, aux droits de l'homme et à la démocratie.
- (4) Chacun doit avoir le droit de posséder au moins une connaissance élémentaire d'une langue étrangère vivante. Cette connaissance est essentielle pour pouvoir rencontrer des gens d'autres pays et d'autres cultures et communiquer avec eux, voyager, travailler et vivre dans un autre pays. Ce point souligne la nécessité de l'enseignement des langues étrangères.

Vue sous cet angle, l'éducation interculturelle est une éducation destinée tant aux minorités qu'à la majorité de la société. Pour la majorité, il s'agit principalement d'apprendre à vivre dans une société multiculturelle et à respecter les diversités. Pour la minorité, l'élément central est d'apprendre les compétences et les connaissances nécessaires pour se forger une identité linguistique et culturelle et, pour les immigrants, les connaissances nécessaires à l'intégration dans son nouveau pays.

### **Contrecarrer la ségrégation**

L'augmentation de l'immigration et de la mobilité ne doit pas mener à une ségrégation accrue dans les systèmes d'éducation. Cela devrait représenter un défi pour tous les pays de trouver de nouvelles manières de gérer la diversité culturelle et linguistique démocratiquement.

C'est une question d'éducation à la responsabilité collective et à la solidarité active. Il s'agit également d'apprendre à construire une société où les droits de l'homme sont respectés - et de la construire ensemble. Une société d'égalité, qui respecte les identités tout en se consacrant au progrès général.

Cela nécessite une législation nationale et européenne capable de protéger tous les individus, sans distinction de sexe, croyance ou origine, de reconnaître l'égalité des droits, et d'empêcher et de combattre toute forme de racisme et de xénophobie. Dans les établissements d'enseignement, il serait utile de prendre en compte une dimension anti-raciste au niveau des principes généraux de conduite.

### **Une attitude interculturelle**

Tous les établissements d'enseignement, du pré élémentaire à l'université, devraient adopter une attitude interculturelle. Cela n'implique pas seulement d'accepter ou de tolérer la composition multiculturelle d'un groupe d'élèves ou d'étudiants, mais également de créer un climat où la diversité est considérée comme une force dynamique dans la situation d'éducation.

L'éducation interculturelle a certes un contenu, la connaissance des autres cultures et la connaissance de sa propre culture. Elle est aussi éducation civique: apprendre à vivre ensemble, au-delà des différences en s'appuyant sur les valeurs universelles comme la liberté, l'égalité, la tolérance et la solidarité. Mais cette éducation est avant tout affaire d'attitude et de comportement. Accueil, ouverture, respect de la personne sont des concepts qui se vivent autant qu'ils s'apprennent et l'école est un lieu d'apprentissage essentiel de la vie en société.

Tous les programmes et les outils pédagogiques à tous les niveaux d'enseignement et dans toutes les disciplines devraient refléter l'attitude interculturelle. Le droit d'un enfant à apprendre sa langue et sa culture d'origine revêt une importance particulière. L'attitude interculturelle englobe une sensibilisation à l'enseignement de la deuxième langue. Les enfants dont la langue maternelle est différente doivent avoir le droit d'apprendre la langue de la majorité ou officielle en tant que deuxième langue. Il est également important que les langues des immigrants ou des minorités puissent être étudiées comme langues étrangères.

L'attitude interculturelle doit également être présente dans les institutions où on ne compte que peu ou pas d'enfants d'immigrés ou de minorités.

L'importance de la participation active des parents ne doit pas être sous-estimée. Tous les établissements devraient impliquer les parents, les organisations de parents, d'autres organisations sociales comme les syndicats et les organisations patronales et la société environnante dans les discussions, en leur confiant des responsabilités pour le développement du travail à l'école. Ces discussions devraient concerner le respect mutuel des origines de chacun et la manière d'aborder la situation à l'école et dans la société.

Le recrutement, le maintien et la promotion actifs de personnel d'origine immigrée ou appartenant à une minorité devraient être encouragés à tous les niveaux de la société et notamment dans les établissements d'enseignement.

L'éducation interculturelle est une approche, une attitude qui doit être intégrée plus activement dans toutes les écoles, du niveau pré élémentaire à l'enseignement supérieur et à l'éducation des adultes. La préparation à vivre ensemble dans la démocratie et la paix concerne tous les élèves et étudiants, et pas uniquement les élèves et étudiants issus de minorités. Tout le personnel d'éducation a une part de responsabilité et doit suivre la même direction.

Les enfants dont la langue maternelle n'est pas la langue principale du pays doivent avoir le droit à une éducation dans la deuxième langue, qui corresponde aux traditions culturelles et éducatives du pays en question.

Tous les enfants devraient avoir accès à l'éducation préscolaire avec une approche interculturelle selon les circonstances nationales et le système juridique de chaque pays.

Chaque individu a le potentiel de se développer et d'apprendre à comprendre le monde qui l'entoure. La tâche de l'éducation dans la société est de fournir à chacun la possibilité d'acquérir des connaissances, de développer une perspective et une compréhension, de renforcer sa créativité et sa capacité, en tant qu'adulte, de jouer un rôle actif dans l'évolution de la société.

Le droit de devenir un être humain conscient, attentif à ce qui se passe dans le monde, engagé et doté d'une grande capacité pour la vie active fait partie des droits de l'homme.

Les enfants et les adolescents doivent être traités avec respect et de la considération doit être témoignée envers les aptitudes et les besoins particuliers d'un enfant. Les conditions de vie et les opportunités de développement que les enfants reçoivent dans leur famille et à l'école ont des répercussions cruciales sur les perspectives futures des nouvelles générations.

## 5. QUELQUES CONCLUSIONS

A la suite de l'augmentation de l'immigration, la plupart des gouvernements ont réalisé que des mesures doivent être prises afin d'éviter la marginalisation de groupes conséquents d'immigrés et de la population minoritaire. Des actions doivent également être entreprises afin d'éviter les tensions sociales dues aux différences ethniques, religieuses et culturelles au sein de la population. Ces mesures doivent comprendre de nombreux éléments différents, et il ne fait aucun doute que l'éducation doit en faire partie. Bon nombre d'organisations internationales intergouvernementales telles que l'Unesco et le Conseil de l'Europe ont décrit clairement dans diverses recommandations et conventions la manière d'organiser l'éducation et ce qu'elle doit contenir afin de rencontrer les besoins d'une société multiculturelle.

Au cours des années, les approches des gouvernements vis-à-vis de l'éducation interculturelle ont évolué. La plupart des gouvernements conviennent que les enfants immigrés ont le droit d'apprendre la langue de la majorité; que tous les étudiants doivent être éduqués à la tolérance, au respect des droits de l'homme et à la démocratie, et que les étudiants doivent étudier les langues étrangères. La controverse dans certains pays pourrait survenir à propos du droit des enfants immigrés d'apprendre aussi leur langue maternelle. Dans certains cas, on avance le fait que l'apprentissage de la langue maternelle pourrait constituer un obstacle à l'apprentissage de la langue de la majorité. Les recherches effectuées sur ce thème ne contiennent toutefois aucune preuve de cette supposition, au contraire.

Les élèves immigrés ou issus de minorités ethniques doivent bénéficier de l'apprentissage d'une seconde langue dispensé par des enseignants qui ont acquis l'habitude et l'expérience de l'enseignement de la langue nationale ou de la majorité en tant que deuxième langue. En d'autres termes, ces enseignants ont besoin d'une formation spécifique.

Il est très probable que la question de l'éducation interculturelle sera l'un des principaux thèmes dans le débat sur l'enseignement au cours des prochaines années. L'une des raisons des difficultés qu'éprouvent bon nombre d'écoles à vraiment mettre en oeuvre une approche interculturelle réside dans les traditions qui ont formé de nombreux systèmes éducatifs. Les systèmes éducatifs actuels, dans beaucoup de pays européens, ont été établis comme un élément de la consolidation des Etats nationaux. Les écoles étaient supposées créer des citoyens de ces Etats nationaux, où la culture et la langue étaient supposées monolithique.

Pour surmonter ces difficultés, il est important de discuter ouvertement du sujet. Il est également très important que les sujets relatifs à l'éducation interculturelle soient intégrés dans la formation des enseignants, à la fois dans la formation initiale et dans la formation en cours de carrière.

Nos systèmes d'éducation ont le devoir d'éduquer tous les enfants et de poser les fondations de l'égalité des chances de réussite à l'école, au travail et dans la société, sans distinction de sexe ou d'appartenance nationale, ethnique, religieuse ou culturelle.

Les écoles doivent être préparées à recevoir des résidents temporaires ou permanents et leurs enfants, représentant une diversité culturelle et linguistique en tant qu'élèves et étudiants.

Il est donc urgent que les syndicats poursuivent et amplifient la mobilisation pour une société démocratique fondée sur les droits de l'homme, tels qu'ils figurent dans la charte des Nations Unies. Les organisations d'enseignants ont la responsabilité de susciter la discussion parmi les professionnels de l'éducation et de conscientiser ces derniers à ce sujet. Les structures de pouvoir des syndicats d'enseignants mêmes doivent également prendre en considération la nécessité de promouvoir la participation des membres appartenant à des minorités ethniques, et de fournir des modèles de rôle positifs aux enseignants en service et aux nouveaux membres.

La plus grande contribution que l'école peut apporter à la lutte contre le racisme et la xénophobie réside dans la création d'un environnement d'apprentissage interculturel pour les enfants et les adolescents. Les méthodes de travail doivent se caractériser par une attitude anti-raciste.

Les élèves doivent recevoir la possibilité de se construire des valeurs et des comportements menant à la compréhension et au respect de la diversité. C'est pourquoi les écoles devraient entreprendre des actions destinées à optimiser la capacité des enfants à réagir aux nouvelles cultures, de manière à les munir des compétences indispensables dans une société multiculturelle.

Les enseignants et les autres personnels d'éducation devraient avoir accès à une formation initiale et continue leur procurant une meilleure compréhension et une plus grande conscience de leur propre identité culturelle ainsi que des spécificités de la

culture de la majorité par rapport à celles des minorités. Il est extrêmement important qu'une formation initiale soit dispensée aux enseignants des langues des minorités ethniques et des immigrés. Les compétences linguistiques des enseignants sont en général insuffisantes, surtout dans la perspective de contacts internationaux dans le domaine de l'éducation.

Le personnel d'éducation doit être capable de reconnaître des enfants souffrant de traumatismes et de les confier à des spécialistes si nécessaire. Les enseignants et les autres personnels d'éducation doivent apprendre à gérer les préjugés et l'hostilité dont pourraient faire preuve les élèves/étudiants de la culture majoritaire à l'égard de ceux apparaissant comme différents d'eux. Cet aspect devra faire l'objet d'une formation en cours de carrière ou lors de la formation initiale de l'enseignant. Les enseignants et les autres personnels d'éducation ont le devoir de préparer tous leurs élèves/étudiants à vivre dans une société multiculturelle. Un renforcement des compétences des enseignants dans ce domaine s'avère crucial pour que les différents pays puissent s'épanouir en sociétés harmonieuses et multiculturelles.

L'emploi et les méthodes de recrutement doivent être anti-discriminatoires. Le CSEE encourage le recrutement de personnels d'éducation qui reflètent la composition ethnique de l'ensemble de la société.

L'accueil réservé aux familles immigrées depuis peu fait une grande différence, entre autres, pour l'image qu'ont les enfants du pays d'accueil. La manière dont les enfants sont accueillis peut renforcer ou handicaper la faculté des écoles à intégrer les enfants aussi rapidement que possible au moyen du travail scolaire.

La participation active des parents dans le système éducatif s'avère cruciale.

Il faut encourager la recherche en matière d'éducation interculturelle et de société multiculturelle, et disséminer ses conclusions aux enseignants et autres personnels d'éducation. La formation initiale et en cours de carrière des enseignants doit en permanence s'inspirer de ces conclusions.

Propositions d'autres points de vue du CSEE

#### **Le caractère multiculturel et ethnique**

Le CSEE s'efforcera de diverses manières de faire des questions de caractère multiculturel et ethnique un domaine supplémentaire d'échange d'expériences et de coopération au sein de l'Union européenne.

#### **Le CSEE**

Le CSEE oeuvrera à la création de davantage de réseaux entre les organisations d'enseignants en Europe afin de lutter contre le racisme et la xénophobie et de promouvoir l'éducation interculturelle.

Le CSEE encouragera la recherche en matière d'éducation interculturelle et de société multiculturelle et la dissémination de ses conclusions aux enseignants et autres personnels d'éducation.

#### **Les programmes d'éducation de l'UE**

Les divers programmes d'éducation au sein de l'UE doivent être utilisés de manière à constituer des composants importants et réels de la campagne contre le racisme, la xénophobie et l'antisémitisme. Le chômage et l'exclusion sociale frappent le plus durement certaines communautés immigrées. Afin de contrecarrer les tendances menant à une société divisée et d'améliorer les perspectives des personnes d'origine culturelle, religieuse et ethnique différente, la coopération en matière d'éducation au sein de l'UE doit être plus active afin de mettre en évidence les questions d'intégration, de ségrégation et de diversité culturelle et linguistique. Les programmes devraient mettre en avant l'éducation aux Droits de l'Homme et être conçus de manière à rendre cette priorité évidente et à fournir des occasions d'échanges extensifs des enseignants et d'autres personnels d'éducation, y compris ceux originaires de pays tiers.

#### **Institut de l'éducation pour les enseignants**

Le CSEE encouragera avec force la création d'un institut de l'éducation pour les enseignants au sein de l'UE. Cet institut sera à même d'assumer la responsabilité du développement urgent des compétences des enseignants et de recherches propres portant sur des questions éducatives d'importance capitale pour les enseignants en Europe. Cet institut autonome de formation des enseignants, relié à un réseau d'instituts de formation des enseignants existant déjà dans différents pays, pourrait avoir six tâches principales:

- organiser, ou aider les universités et les établissements de formation des enseignants à organiser des cours sur différents aspects de la dimension européenne dans l'enseignement.
- offrir une formation en cours de service aux enseignants, ou en coopération avec différentes agences responsables de cette formation au niveau national.
- diriger des projets de recherche, en favorisant particulièrement la recherche liée à l'école.
- réunir des données valables, des résultats de recherches, des rapports, etc. sur l'éducation en général et sur la formation des enseignants en particulier, en Europe, notamment en liaison avec EURYDICE et CEDEFOP.
- diriger des projets de recherche, personnellement ou en coopération avec des universités et des instituts de recherche sur l'éducation européenne, d'un point de vue comparatif.
- promouvoir l'éducation interculturelle par la recherche et l'information.

### **Suivi des minorités ethniques**

Le CSEE recommande aux écoles d'entreprendre un suivi systématique des résultats des élèves/étudiants issus de minorités ethniques afin que puissent être entamées des actions visant à développer des méthodes non discriminatoires.

### **Bourses de voyage**

Les enseignants et les autres personnels de l'éducation doivent bénéficier de la possibilité de visiter réellement les pays dont proviennent les enfants immigrés.

### **Enseignants invités**

Les écoles doivent pouvoir inviter des enseignants des pays d'origine des enfants, afin de se forger une idée de la culture et du parcours scolaire antérieur des enfants.

### **L'Année européenne contre le racisme et la xénophobie**

Le CSEE devrait solliciter le financement d'un projet faisant partie de l'Année européenne contre le racisme et la xénophobie, en 1997.

## ANNEXE

### DECLARATIONS ET RECOMMANDATIONS INTERNATIONALES

Le lecteur trouvera ci-après un aperçu de diverses déclarations et recommandations internationales, facilitant la compréhension du concept d'éducation interculturelle.

#### 1. Les Nations Unies (NU)

##### 1.1 Les droits de l'homme

L'une des bases des activités des NU est la Déclaration universelle des droits de l'homme, adoptée le 10 décembre 1948, et dont le premier article énonce ce qui suit :

*"Tous les êtres humains naissent libres et égaux en dignité et en droits. Ils sont doués de raison et de conscience et doivent agir les uns envers les autres dans un esprit de fraternité."*

L'article 2 de la Déclaration débute comme ceci :

*"Chacun peut se prévaloir de tous les droits et de toutes les libertés proclamés dans la présente Déclaration, sans distinction aucune, notamment de race, de couleur, de sexe, de langue, de religion, d'opinion politique ou de toute autre opinion, d'origine nationale ou sociale, de fortune, de naissance ou de toute autre situation."*

Les deux premiers articles de la Déclaration concernent donc l'essence d'une perspective interculturelle.

La Déclaration énumère ensuite un certain nombre de droits et libertés fondamentaux, notamment :

- le droit à la vie, la liberté et la sécurité de l'individu,
- l'interdiction de l'esclavage et du commerce d'esclaves,
- l'interdiction de la torture et des traitements cruels,
- le droit à la reconnaissance en tant qu'individu,
- l'égalité devant la loi,
- l'interdiction de l'arrestation, la détention et l'exil arbitraires,
- le droit à une audition équitable et publique par un tribunal indépendant et impartial,
- le droit à la liberté de circulation,
- le droit de demander et d'obtenir dans d'autres pays l'asile contre la persécution,
- le droit à une nationalité,
- le droit des adultes à se marier,
- le droit à la propriété,
- le droit à la liberté de pensée, de conscience et de religion,
- le droit à la liberté d'opinion et d'expression,



- le droit à l'association et à la réunion pacifiques,
- le droit de participer au gouvernement de son pays, directement ou par l'intermédiaire de représentants librement élus,
- le droit à la sécurité sociale et aux droits économiques, sociaux et culturels,
- le droit au travail,
- le droit au repos et aux loisirs,
- le droit à un niveau de vie adéquat pour la santé et le bien-être de l'individu et de sa famille,
- le droit à l'éducation,
- le droit de participer librement à la vie culturelle de la communauté.

Le deuxième paragraphe de l'article 26 est particulièrement intéressant à ce sujet :

*“L'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales. Elle doit favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux ou religieux, ainsi que le développement des activités des Nations Unies pour le maintien de la paix.”*

Ce paragraphe peut être considéré comme la définition de l'éducation interculturelle des NU.

Juridiquement, la Déclaration universelle des droits de l'homme des NU n'est pas un document contraignant. Les Etats membres des NU peuvent être supposés avoir l'obligation morale de se conformer aux objectifs de la Déclaration. Au sein des NU et d'autres organisations internationales pour la coopération interétatique, on distingue généralement deux types de documents : d'une part des déclarations, qui ne sont pas contraignantes juridiquement, et d'autre part des conventions, qui le sont lorsqu'elles sont ratifiées. La ratification d'une convention implique un engagement de l'Etat signataire à se conformer aux exigences de la convention et à veiller à ce que sa législation respecte ces exigences. En outre, une convention est en général associée à une forme de système de contrôle international.

La Déclaration universelle des droits de l'homme des NU a été complétée par deux conventions, la Convention sur les droits civils et politiques et la Convention sur les droits économiques, sociaux et culturels, qui ont toutes deux été adoptées par l'Assemblée générale des NU et ouvertes à la ratification en 1966. En 1992, 118 pays avaient ratifié la Convention sur les droits économiques, sociaux et culturels, et 116 la Convention sur les droits civils et politiques.

L'on peut considérer la Convention sur les droits civils et politiques comme un catalogue des droits de l'homme traditionnels. Pour le sujet qui nous occupe ici, il peut être utile de passer en revue certains de ses articles particulièrement intéressants pour l'éducation interculturelle. Le deuxième paragraphe de l'article 20 dit ceci :

*“Tout appel à la haine nationale, raciale ou religieuse qui constitue une incitation à*

*la discrimination, à l'hostilité ou à la violence est interdit par la loi."*

Les pays ont donc le devoir non seulement de promouvoir la coopération et la tolérance entre les nations, les races et les peuples, mais aussi de lutter activement contre l'attitude opposée.

L'article 27 soulève la question des droits des minorités :

*"Dans les Etats où il existe des minorités ethniques, religieuses ou linguistiques, les personnes appartenant à ces minorités ne peuvent être privées du droit d'avoir, en commun avec les autres membres de leur groupe, leur propre vie culturelle, de professer et de pratiquer leur propre religion, ou d'employer leur propre langue."*

La Convention sur les droits économiques, sociaux et culturels traite en partie de droits d'une nature différente de ceux énoncés dans la Convention sur les droits civils et politiques. Ainsi, l'on peut dire que la seconde traite principalement des droits individuels et la première des droits collectifs.

Si l'on examine cette Convention dans la perspective de l'éducation interculturelle, on peut prendre note en particulier du premier paragraphe de l'article 13 :

*"Les Etats parties au présent Pacte reconnaissent le droit de toute personne à l'éducation. Ils conviennent que l'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et du sens de sa dignité et renforcer le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales. Ils conviennent en outre que l'éducation doit mettre toute personne en mesure de jouer un rôle utile dans une société libre, favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux, ethniques ou religieux et encourager le développement des activités des Nations Unies pour le maintien de la paix."*

La Conférence mondiale sur les Droits de l'Homme s'est réunie à Vienne en juin 1993. La question de l'éducation aux droits de l'homme fut un des points essentiels de la discussion, à tous les stades du processus préparatoire et de la Conférence elle-même. La Déclaration de Vienne et le Programme d'action qui en ont résulté reflètent clairement l'importance accordée à l'éducation aux droits de l'homme par les Etats et les organisations gouvernementales et non-gouvernementales représentés à la Conférence mondiale.

L'article 78 concerne l'éducation aux droits de l'homme:

*"La Conférence mondiale sur les droits de l'homme estime que l'éducation, la formation et l'information en la matière sont indispensables à l'instauration et à la promotion de relations intercommunautaires stables et harmonieuses, ainsi qu'à la promotion de la compréhension mutuelle, de la tolérance et de la paix".*

## 1.2 Les droits de l'enfant

Les droits de l'enfant représentent un autre domaine qui a mérité l'attention particulière des NU. En 1959, les NU ont adopté une Déclaration générale des droits de l'enfant, dont le principe 10, dans le même esprit que la Déclaration universelle des droits de l'homme et les Conventions, énonce :

*“L'enfant doit être protégé contre les pratiques qui peuvent pousser à la discrimination raciale, à la discrimination religieuse ou à toute autre forme de discrimination. Il doit être élevé dans un esprit de compréhension, de tolérance, d'amitié entre les peuples, de paix et de fraternité universelle, et dans le sentiment qu'il lui appartient de consacrer son énergie et ses talents au service de ses semblables.”*

Les déclarations, comme il a été mentionné plus haut, ne sont pas des documents juridiquement contraignants, et dans ce domaine également, la Déclaration universelle a été complétée par une Convention sur les droits de l'enfant. Elle a été adoptée par l'Assemblée générale des NU en 1989 et les pays ont été invités à la ratifier. En 1992, 126 pays l'avaient ratifiée ou y avaient accédé.

Le premier paragraphe de l'article 29 présente un certain intérêt dans une perspective interculturelle :

*“Les Etats parties conviennent que l'éducation de l'enfant doit viser à :*

- (a) Favoriser l'épanouissement de la personnalité de l'enfant et le développement de ses dons et de ses aptitudes mentales et physiques, dans toute la mesure de leurs potentialités;*
- (b) Inculquer à l'enfant le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales, et des principes consacrés dans la Charte des Nations Unies;*
- ⊙ Inculquer à l'enfant le respect de ses parents, de son identité, de sa langue et de ses valeurs culturelles, ainsi que le respect des valeurs nationales du pays dans lequel il vit, du pays duquel il peut être originaire et des civilisations différentes de la sienne;*
- (d) Préparer l'enfant à assumer les responsabilités de la vie dans une société libre, dans un esprit de compréhension, de paix, de tolérance, d'égalité entre les sexes et d'amitié entre tous les peuples et groupes ethniques, nationaux et religieux, et avec les personnes d'origine autochtone;*
- (e) Inculquer à l'enfant le respect du milieu naturel.”*

L'article 30 est également intéressant à ce sujet :

*“Dans les Etats où il existe des minorités ethniques, religieuses ou linguistiques ou des personnes d'origine autochtone, un enfant autochtone ou appartenant à une de ces minorités ne peut être privé du droit d'avoir sa propre vie culturelle, de professer et de pratiquer sa propre religion ou d'employer sa propre langue en commun avec*

*les autres membres de son groupe.”*

Les obligations figurant dans la Convention sur les droits de l'enfant, la Convention sur les droits civils et politiques, la Convention sur les droits économiques, sociaux et culturels et la Recommandation sur l'éducation pour la compréhension internationale (cette dernière étant traitée dans la section suivante, consacrée à l'Unesco) sont prises au sérieux par de nombreux pays dans lesquels ces documents complètent et clarifient les valeurs sous-jacentes aux objectifs définis dans le programme.

## **2. UNESCO (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture)**

### **2.1 Jomtien, 1990 : Education pour tous**

En 1990, à Jomtien, en Thaïlande, l'Unesco a organisé une conférence mondiale sur l'Éducation pour tous, qui a marqué le point fort de l'Année internationale des NU pour l'alphabétisation. L'objectif de l'Année pour l'alphabétisation, et de la Conférence de Jomtien, était d'attirer l'attention du monde sur les efforts nécessaires pour donner à chacun l'accès à l'éducation de base, et notamment le droit universel d'apprendre à lire et à écrire. Il a été déclaré dans la résolution finale :

*“...que l'éducation est un droit fondamental de tous les peuples, hommes et femmes, à tout âge, partout dans le monde...”.*

L'article 3 de la résolution finale concentre son attention sur les groupes en danger de se voir privés de l'accès à l'éducation. Le quatrième paragraphe de l'article 3 déclare :

*“Un engagement actif doit être réalisé afin de supprimer les disparités éducatives. Les groupes défavorisés - les pauvres; les enfants vivant dans la rue ou travaillant; les populations rurales et isolées; les nomades et les travailleurs immigrés; les populations autochtones; les minorités ethniques, raciales et linguistiques; les réfugiés; les personnes déplacées par la guerre; et les personnes sous occupation - ne doivent pas souffrir d'une discrimination dans l'accès aux possibilités d'enseignement.”*

### **2.2 Recommandation sur l'éducation pour la compréhension internationale**

Une partie du travail de l'Unesco consiste également à adopter diverses recommandations internationales. En 1974, l'Unesco a adopté une Recommandation sur l'éducation pour la compréhension, la coopération et la paix internationales et l'éducation relative aux droits de l'homme et aux libertés fondamentales.

L'article 4 de cette Recommandation fait des objectifs suivants d'importants principes directeurs de la politique de l'éducation :

- *une dimension internationale et une perspective mondiale de l'éducation à tous les niveaux et sous toutes ses formes;*
- *la compréhension et le respect de tous les peuples, de leurs civilisations, de leurs valeurs et de leurs modes de vie, y compris les cultures des ethnies nationales et celles des autres nations;*
- *la conscience de l'interdépendance mondiale croissante des peuples et des nations;*
- *la capacité de communiquer avec autrui;*
- *la conscience non seulement des droits, mais aussi des devoirs que les individus, les groupes sociaux et les nations ont les uns vis-à-vis des autres;*
- *la compréhension de la nécessité de la solidarité et de la coopération internationales;*
- *la volonté chez les individus de contribuer à résoudre les problèmes de leurs communautés, de leurs pays et du monde."*

L'article 10 de cette Recommandation mérite lui aussi une attention particulière :

*"Les Etats membres devraient prendre les mesures voulues pour renforcer et développer, dans l'apprentissage et la formation, des attitudes et un comportement fondés sur la reconnaissance de l'égalité et de la nécessité de l'interdépendance des nations et des peuples."*

Un autre article intéressant est l'article 17 :

*"Les Etats membres devraient promouvoir, aux diverses étapes et dans les divers types d'éducation, l'étude des différentes cultures, de leurs perspectives et des modes de vie différents de façon à valoriser l'appréciation mutuelle de leurs particularités respectives, ainsi que l'étude de leurs influences réciproques. Cette étude devrait attribuer notamment l'importance voulue à l'enseignement des langues, des civilisations et du patrimoine culturel d'autres pays afin de promouvoir la compréhension internationale et interculturelle."*

Bien que la Recommandation de l'Unesco sur l'éducation pour la compréhension internationale ait aujourd'hui plus de vingt ans, elle reste l'un des documents qui expriment le mieux la nature de l'éducation internationalisée et interculturelle.

### 2.3 Déclaration sur les principes de tolérance

Les Etats membres de l'Unesco ont adopté le 16 novembre 1995 une déclaration importante concernant les Principes de tolérance. Dans le Préambule, les Etats membres se déclarent :

*"Alarmés par l'augmentation actuelle des actes d'intolérance, de violence, de terrorisme, de xénophobie, de nationalisme agressif, de racisme, d'antisémitisme, d'exclusion, de marginalisation et de discrimination perpétrés à l'encontre des*

*minorités nationales, ethniques, religieuses et linguistiques, des réfugiés, des travailleurs immigrés, des immigrants et des groupes vulnérables au sein de la société; ainsi que par les actes de violence et d'intimidation commis à l'encontre de personnes exerçant leur liberté d'opinion et d'expression - actes qui menacent la consolidation de la paix et de la démocratie, tant au niveau national qu'international, et représentent des obstacles au développement."*

L'article 4 souligne l'importance de l'éducation :

4.1 *"L'éducation est le moyen le plus efficace de prévenir l'intolérance. La première étape dans l'éducation à la tolérance est d'apprendre aux élèves quels sont leurs droits et leurs libertés communs, afin que ceux-ci puissent être respectés, et de promouvoir la volonté de protéger ceux d'autrui."*

4.4 *"Nous nous engageons à soutenir et à mettre en oeuvre des programmes de recherche en sciences sociales et d'éducation à la tolérance, aux droits de l'homme et à la non-violence. Cela implique de consacrer une attention particulière à l'amélioration de la formation des enseignants, des programmes, du contenu des manuels et des leçons, ainsi que des autres outils pédagogiques, y compris les nouvelles technologies éducatives, dans l'objectif d'éduquer des citoyens attentifs et responsables afin qu'ils soient ouverts aux autres cultures, capables d'apprécier la valeur de la liberté, respectueux de la dignité et des différences humaines, et capables d'éviter les conflits ou de les résoudre par des moyens non violents."*

### **3. Le Conseil de l'Europe**

#### **3.1 Les droits de l'homme**

Les activités du Conseil de l'Europe ayant trait aux droits de l'homme s'appuient sur la Convention européenne des droits de l'homme. Un certain nombre de protocoles complémentaires sont joints à cette Convention. Tout comme pour les Conventions des NU, les Etats sont invités à ratifier la Convention et les Protocoles complémentaires. Le respect de la Convention et des Protocoles est contrôlé par une Commission spéciale pour les droits de l'homme et un tribunal. Une fois qu'un Etat a ratifié la Convention et les Protocoles, d'autres Etats sont autorisés à déposer une plainte contre cet Etat s'il est réputé violer les règles de la Convention et des Protocoles. De même, tout citoyen des Etats parties peut introduire une plainte relative à la violation des droits de l'homme. Depuis le lancement de cette procédure, 20 000 plaintes privées ont été enregistrées. Les droits énoncés dans cette Convention comprennent:

- le droit à la vie,
- l'interdiction de la torture,
- la liberté de religion,
- la liberté d'expression,
- la liberté de réunion.

L'article 14 de cette Convention s'oppose à la discrimination sous toutes ses formes:

*"L'exercice des droits et libertés énoncés dans la présente Convention sera garanti sans discrimination pour aucune raison, telle que le sexe, la race, la couleur, la langue, la religion, l'opinion politique ou autre, l'origine nationale ou sociale, l'association à une minorité nationale, la propriété, la naissance ou un autre statut."*

Le deuxième article du premier Protocole complémentaire traite du droit à l'éducation:

*"Aucune personne ne sera privée du droit à l'éducation. Dans l'exercice de toutes les fonctions qu'il remplit dans le cadre de l'éducation et de l'enseignement, l'Etat respectera le droit des parents à veiller à ce que l'éducation et l'enseignement soit en conformité avec leurs propres convictions religieuses et philosophiques."*

Le Conseil de l'Europe a également adopté une Charte sociale, qui garantit certains droits sociaux et économiques, y compris :

- le droit au travail,
- le droit à des conditions de travail raisonnables,
- le droit à un salaire équitable,
- a protection des enfants et des adolescents,
- la protection de la santé de l'individu,
- la sécurité sociale.

L'article 19 de cette Charte traite du droit des travailleurs immigrés et de leur famille à la protection et à l'assistance. Le paragraphe 7 de cet article déclare :

*"7. garantir aux travailleurs en situation légale sur leur territoire un traitement qui ne soit pas moins favorable que celui réservé à leurs propres ressortissants dans le respect des procédures légales se rapportant aux questions auxquelles le présent article se réfère."*

### **3.2 Les droits des minorités**

Le Comité des Ministres du Conseil de l'Europe (l'organe politique et exécutif du Conseil) a adopté le 10 novembre 1994 une nouvelle Convention cadre pour la protection des minorités nationales, qui a été ouverte à la ratification le 1er février 1995.

L'objectif de cette Convention est de garantir aux personnes appartenant à des minorités nationales les mêmes droits qu'aux autres citoyens. Cette Convention inclut également plusieurs articles portant sur le secteur de l'éducation. Le premier paragraphe de l'article 6 déclare :

*"Les Etats parties encourageront l'esprit de tolérance et de dialogue interculturel et prendront les mesures voulues afin de promouvoir le respect et la compréhension*

*mutuels et la coopération entre toutes les personnes vivant sur leur territoire, sans distinction d'identité ethnique, culturelle, linguistique ou religieuse de ces personnes, notamment dans les domaines de l'éducation, de la culture et des médias."*

Les articles 12 à 14 se réfèrent particulièrement aux questions d'éducation :

*"Article 12*

- 1. Si nécessaire, les Etats parties prendront des mesures dans les domaines de l'éducation et de la recherche afin de promouvoir la connaissance de la culture, de l'histoire, de la langue et de la religion de leurs minorités nationales et de la majorité.*
- 2. Dans ce contexte, les Etats parties fourniront inter alia les opportunités voulues pour la formation des enseignants et l'accès aux manuels, et ils faciliteront les contacts entre les étudiants et les enseignants des différentes communautés.*
- 3. Les Etats parties s'engagent à promouvoir l'égalité des chances d'accès à l'éducation à tous les niveaux pour les personnes appartenant aux minorités nationales.*

*Article 13*

- 1. Dans le cadre de leurs systèmes d'éducation, les Etats parties reconnaîtront que les personnes appartenant à une minorité nationale ont le droit de mettre sur pied et de gérer leurs propres établissements privés d'éducation et de formation.*
- 2. L'exercice de ce droit n'entraînera aucune obligation financière pour les Etats parties.*

*Article 14*

- 1. Les Etats parties s'engagent à reconnaître que toute personne appartenant à une minorité nationale a le droit d'apprendre la langue de sa minorité.*
- 2. Dans les régions habitées, par tradition ou en nombre substantiel, par des personnes appartenant à des minorités nationales, s'il existe une demande suffisante, les Etats parties s'efforceront d'assurer, dans la mesure du possible et dans le cadre de leur système d'éducation, que les personnes appartenant à ces minorités aient les opportunités voulues de recevoir un enseignement dans la langue de la minorité ou de recevoir un apprentissage de cette langue.*
- 3. La mise en oeuvre du paragraphe 2 du présent article ne portera pas préjudice à l'apprentissage ou à l'enseignement de la langue officielle."*



La Convention ne définit pas l'expression "minorité nationale". Les documents de commentaires expliquent qu'il était impossible de trouver une définition qui obtienne le soutien général de tous les membres du Conseil de l'Europe.

A la suite du travail sur la Convention pour la protection des minorités nationales, le Conseil de l'Europe a élaboré au cours des dernières années plusieurs rapports sur les minorités nationales et l'éducation destinée aux minorités.

### **3.3 L'éducation aux droits de l'homme**

Pour attirer l'attention des Etats membres sur l'éducation aux droits de l'homme, le Comité des Ministres du Conseil de l'Europe a adopté en 1985 une Recommandation sur l'éducation aux droits de l'homme. Une annexe à cette recommandation contient diverses propositions relatives aux manières dont peut être conçue cette forme d'éducation.

Cette annexe soutient le point de vue que les concepts relatifs aux droits de l'homme devraient être enseignés à un stade précoce. Les enfants devraient déjà être formés au respect d'autrui et au règlement des conflits dans l'éducation préscolaire et élémentaire. Cette annexe met l'accent sur l'importance de former aux diverses compétences intellectuelles et sociales nécessaires afin de comprendre et de respecter les autres et de participer à un échange critique d'opinions. De même, il y est affirmé que la démocratie ne peut s'apprendre que dans un contexte démocratique, ce qui signifie que le climat de travail de l'école doit être imprégné de méthodes de travail démocratiques. La formation des enseignants reçoit également une attention particulière.

## **4. L'Union européenne (UE)**

### **4.1 La politique de l'éducation**

La politique de l'éducation est l'un des domaines d'activité de l'UE qui a acquis de l'importance. A l'origine, la coopération était dans une large mesure une question de formation professionnelle exclusivement, le seul domaine explicitement mentionné dans le document fondateur de la CEE, le Traité de Rome. Avec l'entrée en vigueur du Traité de Maastricht en 1993, les questions d'éducation elles aussi ont toutefois été mentionnées directement dans le texte d'un traité de l'UE.

L'article 126 du Traité de Maastricht définit les tâches de l'UE dans le secteur de l'éducation. L'UE contribuera au développement d'une éducation de qualité en encourageant la coopération entre les Etats membres, tout en respectant pleinement leur compétence pour l'éducation à l'intérieur de leurs propres frontières. Les actions de l'UE viseront à :

- développer la dimension européenne dans l'éducation, notamment par l'apprentissage des langues,

- encourager la mobilité des étudiants et des enseignants grâce à la reconnaissance de la part des Etats membres des diplômes et des périodes d'études dans différents établissements d'enseignement,
- promouvoir la coopération entre les établissements d'enseignement,
- développer l'échange d'informations et d'expériences sur les questions communes aux systèmes d'éducation des Etats membres,
- favoriser le développement des échanges de jeunes entre les Etats membres,
- encourager le développement de l'enseignement à distance.

L'article 127 traite des devoirs de l'UE en matière de formation professionnelle. Les actions communautaires viseront à :

- faciliter l'adaptation aux mutations industrielles grâce à la formation et à la reconversion professionnelle,
- améliorer la formation professionnelle initiale et la formation continue afin de faciliter l'insertion professionnelle,
- faciliter l'accès à la formation professionnelle et favoriser la mobilité des formateurs et des personnes en formation,
- stimuler la coopération entre les établissements d'éducation ou de formation et les entreprises,
- développer l'échange d'informations et d'expériences sur les questions communes aux systèmes de formation des Etats membres.

#### **4.2 Actions de la Commission en vue de l'éducation interculturelle**

L'UE a assisté à la proportion croissante des élèves d'origine immigrée dans l'ensemble des Etats membres. On estime qu'entre 7 et 9 % de tous les enfants et adolescents fréquentant l'école dans les Etats membres ne sont pas des ressortissants du pays dans lequel ils vont à l'école. Environ 50 % des élèves dans l'UE entrent en contact quotidiennement avec des camarades de classe ayant une langue maternelle différente de la leur. Cette tendance va sans doute se poursuivre. En conséquence de ces observations, la Commission européenne a pris diverses initiatives dans le domaine de l'éducation interculturelle et de l'éducation des immigrés.

En 1976, le Conseil des Ministres a adopté une Directive sur l'éducation des enfants immigrés. On considère généralement que cette Directive renferme les règles-clés de l'UE dans ce domaine.

La Commission européenne signale dans un rapport de 1994 qu'après 12 ans, le respect de cette Directive varie toujours d'un Etat membre à l'autre. La méthode pour augmenter le respect est d'accepter une mise en oeuvre graduelle, en utilisant une combinaison de persuasion, de coopération et de pression afin d'obtenir des résultats.

Le Conseil a proclamé 1997 "Année européenne contre le racisme et la xénophobie".

### 4.3 Commission consultative sur le racisme et la xénophobie

Le Conseil européen de Corfou en 1994 a mis sur pied un comité consultatif afin de discuter de la manière d'optimiser la lutte contre le racisme et la xénophobie. Le rapport final du comité a été déposé le 23 mai 1995 et adopté par le Conseil européen de Cannes en juin 1995. Il a permis à l'UE d'adopter ce que l'on a décrit comme une stratégie globale dans la lutte contre le racisme et la xénophobie. Cette stratégie comprend un amendement au Traité sur l'Union européenne afin de définir explicitement la compétence de la Communauté dans ce domaine.

Dans la partie du rapport qui traite de l'éducation, une série exhaustive de propositions concrètes souligne le rôle des enseignants et des administrateurs d'école. Il est proposé que les écoles poursuivent une politique active de recrutement d'enseignants issus de différentes minorités ethniques.

## DIVERSITAT CULTURAL I INTEGRACIÓ SOCIAL

Manuel Delgado Ruiz  
Universitat de Barcelona.

### 1. *Heterogeneïtat cultural, homogeneïtat social*

Estem massa acostumats a pensar en termes duals absoluts per a adonar-nos de fins quin punt categories que se'ns presenten com a antagòniques resulten, en realitat, complementàries. D'aquest malentès en resulten un bon nombre de falsos dilemes, dels quals n'acaben derivant conflictes no menys artificials. El moviment antiracista és víctima d'alguns d'aquests pseudoproblemes, sobretot pel que fa al supòsit que hi ha alguna cosa d'inconciliable entre l'elogi de l'heterogeneïtat que comporta tota defensa del dret a la diversitat, i la no menys irrenunciable convicció —si més no per aquells que creuen que el món hauria de resultar més just del que és ara— que és desitjable un màxim nivell d'igualtat entre els individus i els grups que decideixen constituir entre ells una mateixa societat.

Si aquestes dues idees apareixen com a irreductibles l'una a l'altra és perquè no es pren consciència de fins quin punt tota heterogeneïtat no pot existir si no troba un pla homogeni sobre el qual retallar-se.

En efecte, el funcionament de la naturalesa no pot ser més que holístic, és a dir assentat en la interacció entre parts i fases prèviament indiferenciades. Els físics han posat de manifest com tota percepció és possible a partir de la recepció d'una notícia relativa a una diferència, és a dir un contrast, una discontinuïtat, un canvi. No copsem coses diferenciades en relació les unes amb les altres, sinó la relació entre les coses, un cop han estat sotmeses a una diferenciació. El que és indiferenciat no pot ser objecte de percepció sensorial, ni, en conseqüència, tampoc processat per l'enteniment, pensat. Ara bé, l'homogeneïtat no nega la diferència: n'és la seva condició. El món adopta múltiples formes, però sempre és *el món*. És cert que no pot existir percepció sense diferència, però la diferència no podria donar-se tampoc si no pogués destacar-se sobre una unitat on s'integra la globalitat de formes d'existir. És aquesta totalitat, a la qual solem assignar noms com ara *naturalesa*, *univers* o, senzillament, *vida*. Això mateix fou expressat poèticament des del surrealisme d'una forma esclaridora sobre manera: "Hi ha altres mons, però són en aquest" (Eluard).

Si ens traslладem a l'activitat humana, el terme més escaient per a referir-nos a aquesta totalitat englobadora seria senzillament el de "societat". A l'hora de referir-nos al mecanisme que, en l'àmbit social humà, permet transitar de la pluralitat a la unitat —de la pluralitat d'estils de fer i de dir, a la unitat de convivència organitzada, sotmesa a instruments d'arbitri consensuats—, el valor que ens resulta més útil és el d'*integració*.

La idea d'integració estableix que, tot i que hi ha diferents identitats culturals presents a la societat —ètniques, ideològiques, religioses, fins i tot basades en afeccions, modes o gustos—, cap d'elles no reclama l'exclusivitat sobre l'espai públic. La integració pot consistir en l'assumpció d'unes normes comunes per part d'individus i comunitats, que les han negociat per tal de fer possible la col·laboració entre ells, o senzillament la seva copresència. No cal dir que s'entén que aquestes normes poden ser reinteprades i renovades quan convingui, tot i reconeixent la necessitat de coincidir en algunes coses a l'hora de resoldre afers comuns, encara que aquesta confluència es produeixi en termes distints per a cada comunitat diferenciada. Es tracta de la construcció de formes institucionals reduïdes al mínim, però suficients per a assegurar l'exercici pacífic de la convivència en tant que s'ofereixen per a articular la pluralitat al seu voltant. Hi ha diverses esferes en les quals la coincidència integradora resulta feliçment

indefugible. El mercat i l'esfera econòmica són marcs unitaris dels quals ningú no es pot escapar, per molt diferent que es consideri. Dominique Schnapper (1988, p. 190) escriu: "El procés específic de modernització del gruix de la població immigrant es produeix, davant tot, mitjançant la seva participació econòmica, la qual cosa deixa intacta la forma més íntima de la identitat personal i social. Si tots els països moderns atorguen un lloc central al camp econòmic, aquest tret comú no impedeix de cap de les maneres la diversitat de formes socials i polítiques, d'ideologies i de símbols." Bruno Burnacs s'havia referit a aquesta capacitat que el sistema social pot exercir a l'hora d'articular diferents estils culturals en marcs que preservin el seu sentit de la singularitat, com "la pau de l'estructura".

En un altre ordre de coses, el dret dels grups minoritaris de veure no sols respectat, sinó també estimulat allò que consideren el seu patrimoni cultural, no ha de ser incompatible amb un espai escolar integrat, en què els nens i els joves siguin formats en els valors que fan possible la convivència col·lectiva. En una societat multicultural són presents moltes llengües, però és ostensible que no totes poden ser usades en igualtat de condicions i és indispensable que la majoria acabi establint una o dues llengües franques que hauran de permetre les relacions amb l'Administració i garantir que ningú no quedarà exclòs de l'intercanvi generalitzat d'informació. Un Estat modern ha de fer entendre, per últim, que l'obediència a les lleis resulta innegociable per fer possible la convivència ordenada, la qual cosa obligarà per força a restringir certs aspectes de la particularitat de cada grup. Per últim, no hem d'oblidar que, junt amb aquestes modalitats estructurals i institucionalitzades d'integració, trobaríem que també la mobilització i l'acció socials tenen la qualitat d'integrar els que són culturalment diferents. La manera com les lluites vindicatives i de classe han organitzat entorn seu els individus, deixant de banda la seva adscripció identitària, ha tingut multitud d'oportunitats històriques en les quals palesar-se.

A l'hora d'establir quins són els límits d'aquesta pluralitat, més enllà de la qual el límit mínim d'homogeneïtat social pot veure's en perill, el primer pas consisteix a reconèixer que la majoria de col·lisions entre comunitats diferenciades no tenen com a base els seus trets identitàris en si, com podria semblar per causa de la il·lusió de l'autonomia dels fets culturals, sinó interessos incompatibles. Un cop establerta tal premissa, la diversitat cultural apareix en si mateixa com una font molt més relativa de conflictes del que sovint es suposa. En conseqüència, en la mesura que un percentatge segurament majoritari de conflictes que es presenten com a ètnics, racials, religiosos o interculturals són en realitat la conseqüència de situacions d'injustícia o de pobresa, cal donar per segur que una millora general en les condicions d'existència de les persones —habitatge, treball, sanitat, educació— hauran de facilitar la comunicació i l'intercanvi entre els grups humans, atès que eren interessos antagònics o relacions percebudes com asimètriques allò per què topaven, i no diferències culturals.

Si bé és cert que tota inferiorització ha estat el resultat d'una prèvia operació diferenciadora, no tota diferenciació ha de comportar per força l'establiment d'una asimetria en les relacions entre aquells que es diferencien. De fet, sovint sols estan en condicions preferents de justificar la desigualtat aquelles estratègies de distinció que han estat concebudes per a aquesta finalitat. En aquest sentit, cal donar la raó, un cop més, a Albert Memmi (1968, pp. 75-76), quan advertia: "Abans que res, el racisme procedeix insistint a propòsit d'una 'diferència' important entre l'acusador i la seva víctima. Malgrat això, revelar un tret diferencial entre dos individus o grups no és, per si sola, una actitud racista. L'afirmació de la diferència revesteix un significat particular en el context racista: com que insisteix a l'entorn de la diferència, el racista vol augmentar o crear l'exclusió de la víctima de la col·lectivitat o de la humanitat. La utilització de la diferència és necessària en el mode de procedir racista, però no és la diferència

la que recorre al racisme, és el racisme el que utilitza la diferència. En volem la prova? Si falta la diferència, el racista la inventa; si la diferència existeix, la interpreta."

Tenim així que el primer pas per a fer recular el racisme, la xenofòbia i les tendències socials a l'estigmatització de minories consistiria a delatar els interessos que sovint utilitzen la distinció cultural, religiosa o fenotípica com a coartada. En efecte, el racisme, la xenofòbia o l'estigmatització no són fenòmens que puguin ser considerats al marge de determinats sistemes d'acció i de representació socials. Són aquests contextos els que permeten reconèixer qualsevol ideologia d'exclusió com la conseqüència, que no l'origen, de les relacions entre sectors socials que són considerats o que es consideren ells mateixos incompatibles o antagònics, la seva funció dels quals és la de racionalitzar, a posteriori, l'explotació, la marginació, l'expulsió, la violència o, senzillament, la negació que uns humans poden imposar a uns altres.

L'apogeu de les pràctiques excloents en la nostra societat ha de ser explicat a partir de la confluència de diverses circumstàncies singulars del món actual, totes les quals tenen relació amb la funció política i econòmica que compleixen. En primer lloc, perquè les societats industrialitzades avançades han viscut una intensificació de l'element crònicament conflictiu que tota societat situa a la mateixa base del seu funcionament. Claudi Esteva Fabregat (1984, p. 14) s'ha referit a la inevitabilitat del conflicte en les societats ètnicament compostes i la manera com aquesta conflictivitat no deixa de ser una contrapartida dels nombrosos avantatges que la cooperació entre grups humans diferenciats propicia: "En les societats urbanes modernes, la concurrència social de diverses etnicitats és, per tant, una causa potencial d'antagonismes ètnics, malgrat que és notori que les societats poliètniques s'enriqueixen demogràficament i culturalment més que les uniètniques en virtut que, sent major el nombre de variables socioculturals, desenvolupen i estimulen més els intercanvis inventius i produeixen, així mateix, un mitjà social més estimulants per a la creació de nous recursos. Malgrat això, els seus processos socials són més conflictius i tensos... En gran mesura, si les societats uniètniques són en la seva estructura social menys conflictives, la celeritat del seu desenvolupament evolutiu és també més lent".

Cadascun dels grups que s'autodiferencia o que és diferenciat pels altres representa un indret dins d'una xarxa de relacions socials, en què la distribució de l'espai, els requeriments de la divisió social del treball i moltes altres formes de conducta competitiva són fonts permanents de col·lisió d'interessos i entre les identitats en què aquests interessos es refugien tan sovint per tal de legitimar-se. La freqüència i la intensitat dels contactes físics, territorials, culturals, econòmics seria, doncs, a la mateixa base de l'augment de la conflictivitat entre col·lectius humans, una conflictivitat que, no cal dir-ho, sempre acabarà beneficiant l'agent comunitari que ocupi la posició hegemònica. En aquest cas, la identitat col·lectiva —ètnica, religiosa, política— sovint és només una subrogació, que amaga relacions de classe o de casta. Això explica la verticalitat que s'imposa en les relacions entre un col·lectiu diferenciat i l'altre.

Els dispositius de l'exclusió, que podríem trobar, en diversos graus, presents en altres societats i moments històrics, s'han aguditzat en una última fase de l'evolució de les societats modernitzades, com a conseqüència paradoxal de l'apogeu de l'igualitarisme. En efecte, les ideologies de l'exclusió —prejudici, marginació, racisme, xenofòbia, estigmatització...— funcionen com una font de justificacions per al desmentiment de la igualtat de drets i oportunitats que sofreixen constantment les relacions socials reals. Totes les modalitats d'exclusió troben, per aquesta via, un vehicle per a naturalitzar una jerarquia en la distribució de privilegis i en l'accés al poder polític i a la riquesa econòmica que els principis democràtics que presumptament orienten la societat moderna mai no podrien legitimar.

Per tot això, perquè un altíssim percentatge del que se'ns presenta com a enfrontaments racials, ètnics o d'identitat són conseqüència directa de la relació inequívoca entre classes socials, es fa urgent distingir amb claredat entre unes diferències culturals que cal respectar i que es despleguen sobre un eix horitzontal, i unes desigualtats socials estructurades

verticalment que condemnen àmplies capes de la població a patir carències inacceptables.

Aquesta matisació, sobre el valor real que tenen les divergències culturals per explicar els enfrontaments i els problemes entre comunitats, hauria de fer reflexionar el moviment antiracista. Sovint no ens adonem que reclamar "tolerància" per la diferència cultural el que fa és donar a entendre que les dificultats que pateixen certs col·lectius són la conseqüència d'algun tipus de discapacitat adaptativa d'ordre cultural. Sense voler, s'acaba donant la raó a aquells que defensen postulats racistes i xenòfobs justament en nom de la presumpta condició irrevocable de determinants trets culturals i a partir de la idea de que les cultures tenen sempre alguna cosa d'incommensurable. Quan, posem per cas, les organitzacions antiracistes convoquen "festes de la diversitat", en les quals les comunitats d'immigrants preparen plats típics i ballen danses tradicionals del seu país, el que estan fent és folkloritzar la seva singularitat, confirmant al gran públic tots els estereotips que se'ls solen aplicar precisament per desacreditar-los. A més —i això és encara molt pitjor—, s'insinua que els entrebancs legals, l'explotació i les amenaces de tota mena que pateixen són fruit del rebuig cultural que susciten, i no de condicions jurídiques i econòmiques intrínsecament injustes.

Un cop s'ha separat amb claredat el fet de la diferenciació dels usos sociopolítics que eventualment poden rebre el seus resultats, la lluita pel respecte per la pluralitat es confon amb aquell altre que reclama reduir —si és que de debò no fos possible eliminar-la del tot— la presència entre nosaltres, i en altres indrets també, de la injustícia, la misèria i l'explotació. La integració cultural serà impossible —és obvi— sense uns mínims nivells d'integració socioeconòmica, és a dir de reducció al mínim de les asimetries que imposa un sistema econòmic —el capitalisme i el sistema de mercat— que sol tendir a l'abús per obtenir les seves fites. Cal evocar aquí la lucidesa de Michel Leiris: "El prejudici racial no té res d'hereditari, ni tampoc d'espontani; és un "prejudici", és a dir un judici de valor no fonamentat objectivament i d'origen cultural: lluny d'estar donat a les coses o inherent a la natura humana, forma part d'aquells mites que provenen d'una propaganda interessada, més aviat que d'una tradició immemorial. Puix que està lligat a antagonismes que reposen sobre l'estructura econòmica de les societats modernes, és en la mesura que els pobles transformin aquesta estructura que se'ls veurà desaparèixer, igual que altres prejudicis que no són pas les causes d'injustícia social sinó més aviat els símptomes" (Leiris, 1996 [1955], p. 77).

Es tracta, en definitiva, d'establir que no hi ha res que impedeixi —ans al contrari— que un elevat grau d'homogeneïtat social aparegui simultàniament amb un no menys alt nivell de pluralitat cultural. Un cop s'ha desmentit la falsa idea que un increment en la pluralitat cultural ha de conduir inexorablement a un augment de la conflictivitat social, s'ha d'acceptar l'evidència incontestable que és impossible una total harmonització de tots els valors morals i estils de vida que concorren a la ciutat. Aquesta visió idíl·lica del multiculturalisme que sovint es difon és probablement una utopia irrealitzable i cal fer-se a la idea de que sempre existirà un cert grau de conflictivitat en la convivència entre grups que s'autosingularitzen. Tanmateix, això no impedeix que sigui impossible cercar i finalment trobar fórmules d'arbitratge entre grups que poden practicar estils de valorar moralment distints i fins i tot incompatibles entre si. Totes les comunitats que conviuen han de prendre consciència que la vida en societat sols és possible en la mesura que es doni una mínima homogeneïtat en aspectes conviencials. Resulta inevitable que el grup ètnic o cultural majoritari estableixi la vertebració de l'heterogeneïtat entorn seu, seguint el que els teòrics canadencs del multiculturalisme anomenen *main stream* o "corrent principal". Això no té per què ser problemàtic, sempre, és clar, que aquesta majoria no intenti excloure ni assimilar per la força les minories amb les quals conviu.

La majoria d'aquest problemes que sí que corresponen a la convivència entre estils culturals tenen a veure amb qüestions d'indole moral, relatives gairebé sempre a la definició de què és el que està bé i què està malament. D'això se'n parla en termes de "llindars de la

tolerància", i es planteja si és o no possible una acceptabilitat acrítica i absoluta de tots els costums de tothom, sobretot quan es constata que determinats aspectes de la manera de fer les coses que una minoria considera bàsics per al manteniment de la seva integritat identitària poden vulnerar la constitució d'un país, els seus codis legals o, més enllà, la mateixa Carta dels Drets Humans.

En efecte, hi ha hàbits culturals que són legítims i àdhuc obligatoris per a un grup culturalment diferenciat, però que són il·legals i, per tant, interdibles i sotmesos a punició. La llei, per exemple, pot imposar el principi que hi ha certes formes de família que són inacceptables, de manera que prohibeix o no reconeix la poligàmia, una forma de matrimoni prevista pels mahometans i pels mormons cristians. Tampoc no es concedeix cap força legal al divorci *talaq*, que permet a un marit musulmà repudiar unilateralment la seva dona repetint tres vegades "em divorcio de tu". Els musulmans tampoc no s'han vist eximits de les legislacions que consagren la divisió equitativa de les propietats matrimonials. La llei també impedeix els gais i lesbianes casar-se amb persones del seu sexe, i les parelles de fet homosexuals tenen prohibit adoptar fills.

També ens trobem amb conflictes derivats de pràctiques vestimentàries que un grup pot considerar fonamentals, però que impliquen un desacatament de les normes vigents. El cas més conegut és el de les estudiants franceses de religió islàmica a les quals, en nom de l'obligatòria laïcitat de l'ensenyament, es va prohibir dur el xador a classe en alguns instituts. Els ortodoxos jueus han reclamat a Estats Units el dret a continuar vestint la *yarmulka* a l'exèrcit. En defensa del seu dret a usar el turbant, els varons sijs immigrants al Canadà han reivindicat una exempció del casc obligatori per a conduir motos. Per acabar, recordem que fa temps que els jueus i els musulmans de la Gran Bretanya demanen ser exceptuats del tancament obligatori de les seves botigues el diumenge, per poder fer-ho el dissabte i el divendres respectivament. En altres casos, els problemes poden venir dels drets que les famílies culturalment dissidents poden reclamar sobre els seus fills. Aquestes desobediències poden afectar l'obligatorietat de l'ensenyament, com és el cas de minories religioses com els amish dels Estats Units o dels mennonites, doukhobours i huterrians del Canadà, que aparten els seus fills de l'escola a partir del setze anys. Algunes associacions religioses —Opus Dei, Família de l'Amor, Hare-Krixna, entre altres— han estat acusades d'emprar mètodes pedagògics inacceptables, la qual cosa els ha valgut ser marcades amb aquesta modalitat contemporània d'estigma que és el qualificatiu de "sectes destructives". Els problemes poden venir donats pels principis morals propis de certs grups religiosos minoritaris, com és el cas de la prohibició que els testimonis de Jehovà assumeixen de rebre sang aliena, que ha provocat coneguts problemes d'ordre legal quan alguns pares d'aquesta confessió s'han negat a autoritzar transfusions per als seus fills menors d'edat. Grups indis als Estats Units o els gitanos entre nosaltres han volgut aplicar normes legals i formes de càstig que tenen com a pròpies, però que contrarien el principi del monopoli que l'Estat s'arropa sobre l'ús de la força. L'obligació que els nens sijs assumeixen de dur sempre a sobre un punyal també ha estat, per la mateixa causa, font de conflictes a moltes escoles canadenques. A la inversa, altres minories culturals han tingut problemes a molts països per negar-se, en nom dels seus imperatius morals, a esdevenir còmplices de l'exclusivitat estatal sobre la violència, ja sigui per motius civils —membres de societats juvenils que promouen la insubmissió; nacionalistes que es neguen a acatar l'Estat segons ells opresor— o bé per raons religioses, com ha estat el cas dels testimonis de Jehovà o dels cuàquers.

Aquestes situacions poden produir paradoxes significatives. Si ja hem vist com una certa manera de defensar el particularisme cultural acaba confonent els seus arguments amb els dels racistes, també ens trobem amb un universalisme purament metafísic, que propugna la condició inqüestionable dels drets humans o la condició superior de certs avenços civilitzadors, que pot fer-lo coincidir, en certes ocasions concretes, amb postures racistes i xenòfobes. Les



postures antiimmigració han gaudit en països com els Estats Units d'argumentacions proveïdes des del moviment ecologista, que alarmen sobre l'amenaça mediambiental que representa el flux d'estrangers. Molts protectors dels animals s'han vist confosos amb els xenòfobs a França a l'hora de defensar els drets de les bèsties, cosa que, per exemple, ens ha permès contemplar Brigitte Bardot, simpatitzant del Front National, denunciar el perill que representa la immigració magrebina per al benestar dels animals. Els zooproteccionistes també han insinuat arguments racistes a Espanya, quan han denunciat certes festes amb animals com a "impròpies de pobles civilitzats", donant a entendre que hi ha pobles que no ho són. El cas del xador i la polèmica que va suscitar a França va aliar amplis sectors liberals i d'esquerres, així com bona part del moviment feminista, amb Jean-Marie Le Pen i la ultradreta nacionalista, a l'hora d'emprendre una mena de croada islamofòbica, que insistia en el perill que els immigrants musulmans representaven per als ideals republicans que fundaren la nació francesa.

La qüestió de l'amputació del clitoris que molts pares practiquen a les seves filles en el si d'algunes comunitats immigrants provinents de l'Àfrica subsahariana o d'Egipte va provocar situacions no menys contradictòries. Fa uns mesos, el Parlament de Catalunya va fer pública una declaració de condemna d'aquesta mena de costums, per la manera com contrariaven aspectes fonamentals dels drets humans. En aquella oportunitat, ja es va advertir que aquesta actitud institucional podia tenir efectes força negatius per a la integració dels immigrants a la societat catalana, en la mesura que venia a confirmar davant l'opinió pública tots els pitjors estereotips sobre el "salvatgisme" dels africans, o els que insistien en el "fanatisme" de la religió islàmica, amb la qual la clitoridectomia havia estat associada injustificadament per part del mitjans de comunicació. En aquests casos, en què hi ha una vulneració de la llei per part dels culturalment diferents, s'ha comprovat que la via de la sanció penal, sent la més senzilla, implica contrapartides massa greus en la resolució dels conflictes interculturals d'aquesta mena, en la mesura que opera una simplificació extrema de processos socials complexos, i contribueix a marginalitzar i victimitzar encara més sectors que ja tenen prou problemes d'adaptació.

L'aparició de reaccions de resistència o la clandestinització de les pràctiques prohibides solen ser en aquests casos conseqüències previsibles. És en aquest sentit que un bon nombre de juristes ha suggerit que, en aquesta mena d'afers, convé seguir una via legislativa que, en primer lloc, aparti les conductes culturals problemàtiques de la via exclusivament policial i judicial (cf. Facchi, 1994). I un argument més a l'hora d'aconsellar prudència en el tractament d'aquests temes: difícilment s'està en condicions morals d'instar un grup humà a respectar la llei, quan se li escamoteja sistemàticament la possibilitat de gaudir dels avantatges que té, en la mesura que a la immensa majoria se'ls neguen els drets més bàsics. Cal que hi hagi unanimitat a l'hora de denunciar comportaments inacceptables en una societat democràtica, en la mesura que atempten contra la integritat física de les persones, però l'exigència que *tothom* obeeixi la llei ha d'anar acompanyada de l'imperatiu que també *tothom* se'n pugui beneficiar. El ple reconeixement del dret a la ciutadania de tots aquells que són presents a la societat és, doncs, un requisit inexcusable a l'hora de condemnar i perseguir pràctiques culturals inacceptables.

Se sol coincidir a pensar que el marc mínim d'homogeneïtat que convé respectar és aquell que defineix la declaració universal dels drets humans. En altres paraules, la diversitat cultural no pot ser acceptada si vulnera, per exemple, el principi que tots els éssers humans neixen lliures i iguals o que tenen dret a la vida i a la integritat física. És cert que tenen raó aquells que sostenen que els drets humans no són sinó una projecció a nivell còsmic dels principis mateixos de la cultura europea. Aquest pecat original de l'etnocentrisme que inspirà l'elaboració dels drets humans podria, però, alleujar-se acceptant la seva condició no immutable, sinó fruit de circumstàncies històriques concretes que els van fer necessaris com a instruments de mediació i coincidència. En aquest cas, la vocació universal de certs principis ètics seria producte de la seva acceptabilitat, un cop haguessin estat degudament argumentats i

discutits, és a dir prescindint d'una assumció mística i acrítica i entenent-los com a millorables i objecte de renovacions constants.

I una cosa més. És un error insistir que les conductes culturalment pautades d'aquells que anomenem "estrangers" o "immigrants", i per tant "culturalment diferents", són una font de problemes, sempre relatius a la seva adaptació als nostres costums. Com si els nostres costums no fossin proveïdors més que freqüents de tota mena de conflictes i prejudicis! Sense deixar mai de criticar aquells aspectes de les cultures d'altres que ho mereixin, no podem oblidar que moltes de les pautes culturals que hem heretat no són menys ofensives per al respecte dels drets de les persones, i que, per posar un exemple, cada dia apareixen notícies relatives a dones i nens maltractats per conciutadans nostres que, pel fet d'haver nascut homes, es consideraven amb dret d'infringir-los càstigs físics. N'hi hauria tants exemples com volguéssim, i no tots d'origen atàvic. Per esmentar-ne dos, l'alcoholisme ritual o el culte a l'automòbil són pràctiques culturalment pertinents en la nostra societat, i tots sabem fins quin punt poden resultar problemàtiques. Cal recordar el que va escriure Dolores Juliano (1993, p. 5), justament amb relació a l'arbitrària acusació que havia rebut de defensar l'ablació del clitoris entre alguns "intrusos" culturals: "Com que totes les cultures tenen aspectes negatius i aspectes positius, senzillament es seleccionen i descontextualitzen els més negatius i es presenten com a fruit de la irracionalitat i l'endarreriment dels grups ètnics que els sustenten. Al mateix temps s'evita que s'assenyalin les similituds que aquestes pràctiques puguin tenir amb les nostres, ja que nosaltres ens constituïm en el model que volem imposar. La palla a l'ull aliè és objecte de crítica, cosa que està bé, però ens neguem sistemàticament a ampliar la crítica a nosaltres mateixos."

No pot haver-hi integració cultural si no es garanteix una integració legal, requisit primer de la qual és que els països que han inventat els Drets Humans siguin capaços d'aplicar-los fronteres endins. Això requereix assegurar per tots els mitjans una igualtat de drets entre aquells que conformen la societat, tots els quals han de merèixer ser reconeguts com a ciutadans. Aquesta igualtat davant la llei està associada a un altre nivell d'inserció, la integració política, que ha d'assegurar una plena accessibilitat de tothom —deixant de banda allò que el fa diferent— a les institucions polítiques que la societat accepta com a instàncies de mediació i arbitratge.

## 2. El poder de la classificació.

La qüestió de la integració política i legal de la diversitat cultural planteja alguns dilemes difícils de resoldre. La premissa de tots ells és el de que tota persona a la qual es privi del seu marc comunitari perd aspectes fonamentals de la seva identitat personal i que la plena realització d'un individu en el si de la societat requereix respecte i protecció per aquest entorn del qual en darrera instància depèn la seva pròpia integritat moral. El problema ve quan ens trobem un sistema legal com el democràticoliberal que regeix als països modernitzats, que sols reconeix com a titulars de drets els individus, i opera una homogeneïtzació que rasa les particularitats amb la noció abstracta de *ciudadà*. Tret d'algunes excepcions —la llei hongaresa, per exemple—, les col·lectivitats, en efecte, no tenen drets com a tals, en la mesura que les seves institucions familiars, religioses, econòmiques —sobretot pel que fa a la qüestió de la propietat—, polítiques, etc.; sols tenen existència legal —eventualment il·legal— en relació als subjectes concrets que les representen i segueixen les seves normatives específiques. La solució seria, segons plantegen alguns teòrics del multiculturalisme radical, dotar les minories d'un reconeixement legal que els atorgui drets i obligacions com a tals.

A l'hora d'establir quines haurien de ser les fórmules d'integració legal i política de les minories, la primera dificultat és la que suscita delimitar-les, és a dir quin criteri ha d'establir quines són i qui compon les comunitats que siguin homologades com a diferenciades culturalment. El perill més evident aquí és el d'acabar "tribalitzant" —per dir-ho així— la vida civil, encapsulant cada individu en la seva "ètnia" o, senzillament, inventant-se etnificacions que no responen a realitats objectives. No s'ha d'oblidar que tota catalogació com a que "minoria" minoritza automàticament aquell a qui s'adjudica, i això s'agreuja encara més quan s'invoca la condició "ètnica" d'aquesta minoria, en la mesura que, com ja hem repetit, en l'imaginari social vigent allò "ètnic" està associat a allò premodern o extramodern, és a dir, inferior.

Les pràctiques de reconeixement dels drets de les "minories ètniques" molt sovint han acabat produint efectes perversos. En primer lloc, perquè la idea de "culturalitat" sempre acaba implicant nocions essencialistes i místiques. Però, sobretot, perquè la designació d'un grup com a minoritari o ètnic en certa mesura ja predisposa a entendre'l com a segregat jurídicament, a la manera d'una mena d'estigma benigne que conté el germen de la seva sempre potencial malignització. D'altra banda, perquè la voluntat de reconèixer segments clarament diferenciats de la població urbana pot desembocar en una artificial divisió de la societat en segments netament distingibles que no existeixen en realitat. Moltes presumptes "minories ètniques" són realment engendraments estadístics sense cap base, la funció dels quals és purament la de facilitar el control sobre sectors "anormals" o suposadament perillosos. Tenim, d'aquesta manera, que la qualificació d'"asiàtic", "hispan" o "negre", als Estats Units, designa minories ètniques que no existeixen sinó virtualment, i que uneixen grups humans sense cap relació entre si. La categoria "hispan" no distingeix un porto-riqueny, un colombià, un immigrant il·legal mexicà o un "chicano". L'etiqueta "asiàtic" a Estats Units fica al mateix sac coreans, xinesos i japonesos, de manera similar a com, a França, les zones on s'agrupen cambodjans, laosians, vietnamites o tailandesos són denominades arbitràriament "chinatowns". La qualificació "negre" a Texas no distingeix entre els negres anglòfons i els negres francòfons provinents de Louisiana, una distinció que per als propis actors és ben fonamental. Els haitians residents a Nova York ja fa temps que intenten que se'ls distingeixi dels afro-nord-americans.

A Gran Bretanya, la marca "antillà" no és capaç de distingir l'adscripció que els negres del Carib fan entre els originaris de Santa Lucía i els granadins i barbadins, que participen de xarxes familiars i associatives completament diferenciades. Sota la denominació de "gitanos" són inclosos sistemàticament grups que de cap de les maneres no s'hi voldrien veure confosos, com els quinquis o mecheros espanyols, els kalderesh hongaresos, els manouches francesos o els sintis alemanys o italians. La invenció periodística i ara ja directament policíaca de la majoria de "tribus urbanes" en què s'imagina que es divideixen els joves demostra fins quin punt pot arribar aquesta dèria per etnificar artificialment les ciutats. A la pràctica, les polítiques de reconeixement de les diferències han estat més font de problemes que de solucions. A la Gran Bretanya, la política multiculturalista ha servit per a recloure en guetos la població immigrada. Per últim, s'ha de fer notar com resulten de compromeses nocions com ara "minoria ètnica" per a discriminar classificatòriament sols determinats grups, caracteritzats sobretot per provenir de països pobres o d'excolònies. No s'entén, en efecte, per què els suecs, els japonesos o els alemanys que viuen a París no constitueixen una minoria ètnica, i sí que ho són els armenis, els xinesos o els novacaledonians: els estrangers rics no constitueixen *minories ètniques*, sinó *colònies*.

Entre nosaltres, *ètnia* s'utilitza com a sinònim del concepte de *raça*, ja racista per si mateix. Quan es parla a la premsa o en qualsevol altre àmbit de trivialització de "minories ètniques", es fa referència a "moros", "negres", "filipines" o "peruans", és a dir, immigrants pobres, o bé a "gitanos". Aquesta visió purament superficial de la multiculturalitat també està en condicions d'inventar-se grups ètnics inexistents, com ara "magrebins", ignorant diferències

fonamentals per als afectats, com, per posar un cas, la que distingeix un àrab d'un berber. Impossible fer entendre que el taxó "guineà" amaga l'oposició bubi-fang. I no cal tampoc recordar que, com hem dit, un quinqui no és un gitano, i que, dins dels propis *mercheros*, la diferència entre la majoria d'ells i els *remuelcos* bascos i els *moinantes* gallecs és fonamental. Per descomptat que no s'acceptaria de cap de les maneres una cosa tan evident com que els francesos o els extremenys són a Catalunya minories ètniques, en la mesura que existeix una prohibició implícita d'usar el mot "ètnic" per referir-se a comunitats que no siguin les sobreenteses com a "endarrerides".

Els riscos que el diferencialisme absolut i una certa idea del que són les "minories ètniques" produeixi efectes contraris als que pretén assolir queda manifest en el que es denomina "educació multicultural".

Diguem, d'entrada, que entre els àmbits amb què la societat compta per a garantir el trànsit de la pluralitat cultural a la unitat de convivència, l'escola pública ocupa un lloc destacat. És a l'escola que els individus haurien de ser entrenats en els mateixos principis bàsics que permeten que la societat s'organitzi, deixant de banda quina sigui l'ètnia, el gènere, els trets fenotípics, la llengua materna, la religió, la ideologia, els gustos o els costums dels educands. Cal reconèixer, però, que l'escola pública no està complint aquesta tasca de constituir-se en un dels àmbits d'integració en què els diferents es reuneixen en la igualtat, ans al contrari. L'escola no ha fet altra cosa que confirmar que la seva finalitat latent és legitimar un ordre socioeconòmic que, per molt que s'afirmi igualitari, s'aixeca sobre tota mena de desigualtats estructurals. Aquest procés, que ha convertit el que hauria pogut ser un àmbit d'integració i equilibri socials en una màquina de justificar i perpetuar asimetries, ha estat possible fent de l'escola un lloc on s'ensenya la irreversibilitat de les relacions de domini existents en la societat. Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron (1977) ja van mostrar-nos, en un conegut treball, com la violència simbòlica que s'exerceix a les aules servia no sols per a imposar els estàndards culturals dominants i per a argumentar "científicament" les divisions socials, sinó també per a escapolir-se de la seva mateixa naturalesa jerarquitzadora. Paul Willis (1988) ha encunyat nocions com ara *reproducció cultural* per posar de manifest com es conceptualitzen en l'escola les relacions socials i de poder.

Entre aquests dispositius de reproducció, figuren, en un lloc destacat, els encarregats de repetir en el seu discurs i aplicar en la seva organització de l'espai escolar principis taxonòmics que naturalitzen la distribució de llocs en l'estructura social i que, fent-ho, proveeixen d'una coartada als greuges de què són víctimes els sectors més desfavorits de la societat. Es tracta, en definitiva, d'aquest aspecte de les estratègies de reproducció que Bourdieu (1989), seguint Weber, anomena *sociodiceas*, és a dir aquelles estratègies simbòliques que vénen a legitimar, naturalitzant-lo, el fonament social de tota dominació. La reificació en el discurs educatiu del sistema d'encasellament social i políticament en vigor confirma l'apreciació que Durkheim i Mauss havien formulat sobre la correspondència entre les estructures socials i l'ordre mental, però socialment induït, mitjançant el qual els éssers humans classifiquen. En el cas de les modernes societats urbanoindustrials, bé podrien traduir-se dient que la jerarquització i l'estratificació de les classes troben també estructures simbòliques per mitjà de les quals integrar-se en la mentalitat dels subjectes individuals, i fer-ho, a més, com a incontestablement certes, en la mesura que han estat proveïdes des de la institució educativa.

Un dels exemples més remarcables de la complicitat activa i estratègica del sistema educatiu en la reproducció i justificació de les conseqüències més indesitjables de l'estructura social a través de la substantivització dels entramats classificatoris que divideixen conceptualment els grups copresents en la societat, el tenim en l'ús que s'està donant en la institució escolar a una idea fetitxe: la de l'educació multicultural o intercultural. Aquesta, en comptes de ser, com presumeix, un instrument per a la integració d'una societat tota ella feta ja de minories, es constitueix en el motor conceptual que permet donar per bo un ordre

classificatori dels individus i dels grups que presumeix la condició crònicament problemàtica d'alguns d'ells per causa de la seva cultura, escamotejant l'origen sobretot legal, social i econòmic dels seus problemes d'adaptació. Els usos educatius d'aquesta noció resulten una prova més de fins a quin punt un cert discurs a propòsit del multiculturalisme, el mestissatge cultural, la interculturalitat i altres conceptes derivats de l'equivoca noció de cultura, pot portar a algunes de les idees-força més astutes de què disposen les noves modalitats de racisme, molt més eficaces, en la seva virtut d'interioritzar l'inevitable de les desigualtats socials —presentades ara com a "culturals"—, del que podrien ser-ho els maldestres i fàcilment detectables tòpics del vell racisme biològic.

Com el signe més eloqüent del sentit ocult que té aquesta classificació com a "diferents" de certs educands, les polítiques pedagògiques basades en la multiculturalitat atenen exclusivament a membres de comunitats humanes ja problematitzades, i que són víctimes cròniques de la marginació, la segregació i la discriminació. El seguiment "multicultural" d'alguns nens no s'adreça als fills de residents holandesos o alemanys en les zones turístiques, ni tampoc, per posar un altre exemple, a nens gitanocatalans de barris de Barcelona com ara Hostafrancs, el Raval o Gràcia. La "multiculturalitat" es planteja únicament i exclusivament amb fills de gitanos marginats o d'immigrants provinents de països de l'anomenat "tercer món". Dit d'una altra manera, la multiculturalitat o la interculturalitat no es basa en el reconeixement del fet que en una aula tots els alumnes són diferents, és a dir, tots procedeixen i usen diferents estils de fer, pensar i dir, sinó que sols alguns ho són, i que aquests *diferents* ho són, no per la seva cultura —com es sosté—, sinó pel lloc de marginació o extrema subordinació que ocupen dins l'estructura social. En síntesi, la presumpta multiculturalitat en l'escola es redueix a un principi ordenador que divideix els usuaris de l'ensenyament en dos tipus: una minoria constituïda per aquells que han estat definits com a "diferents" i, davant d'aquesta, una majoria que conformen els que, encara que no es reconegui, no deixen mai de pensar-se a si mateixos i ser pensats pel sistema educatiu en què s'insereixen com a "normals".

Dit d'una altra manera, la diferenciació detectada i sotmesa a atenció especial es presenta com a cultural, per molt que aquest mateix principi d'assenyalament de trets distintius no s'apliqui a totes les altres expressions de pluralitat que es despleguen a l'aula, cosa que demostra que no eren tan culturals com es pretenia, sinó essencialment d'índole social, i indica el que no és altra cosa que una situació fronterera, exterior o inferior d'aquells que han estat fets "beneficiaris" de l'indicatiu de "diferents". El que es presentava com una actuació pedagògica pensada per a preservar una imaginària "personalitat cultural" es condueix, a la pràctica, com un mecanisme de marcatge social, o, cosa que és igual, com un senyal que adverteix de la presència dins l'espai escolar d'un estrany, que no ho és per ser portador d'una llengua, una religió o uns costums distints, tal com es manté, sinó que la seva anomalia es refereix, més aviat, al lloc social del qual prové i que representa en l'aula, i l'assenyalament del qual serveix per a fer de l'educand marcat com a *diferent* un límit vivent, que indica la divisió entre l'*a dins* —els altres nens, els "iguals", els "no diferents"— i l'*a sota* o l'*a fora* del sistema social.

D'aquesta manera, i d'entrada, la detecció i la vigilància especial de què és objecte qui és investit com a diferent no nega, sinó que, al contrari, reproduïx aquells mecanismes de segregació i discriminació dels quals, en teoria, s'afirma protegir-lo. El tracte que rep, en aparença beneficiós, instal·la el fill de l'immigrant pobre en el punt de mira de tota xenofòbia, aquesta modalitat d'exclusió que afecta especialment aquells que són contemplats com a posseïdors d'uns nivells alarmants —per excessius o per qualitativament inassimilables— d'estranyesa o *estrangeritat*.

L'individu membre d'una comunitat la distinció de la qual s'ha institucionalitzat en el marc escolar és convocat perquè confirmi tots els tòpics que permeten identificar

superficialment el seu grup i ell mateix. Se'l presenta d'aquesta manera com a "víctima innocent" d'unes condicions que fan que sigui una cosa així com un minusvàlid cultural, que mereix una atenció compensatòria que el mantingui dins del sistema..., però sols en una mesura indispensable. Resta garantida, així, la possibilitat de reintegrar-lo en un ambient sociofamiliar que és concebut a la manera d'una presó que, per molt que es presenti com a "identitària", és en realitat un indret en l'estructura social del que es considera que no és possible —ni, en el fons, legítim— escapar-se. Es tracta, com es veu, d'una conseqüència més d'aquesta convicció, ara per ara comunament acceptada, que les diferències culturals són irrevocables, i que es deriva al seu torn de les accepcions més obscurantistes de la idea de cultura. Recordem que aquesta noció, la de *cultura*, està sistemàticament utilitzada com un subrogat de la vella idea de raça, que ha substituït la irreversibilitat dels factors genètics i la classificació de base fenotípica, per una altra —més subtil en l'argumentació, però idèntica en les tasques de marcatge—, que determina els subjectes psicofísics a partir de la llengua que parlen o de la cosmovisió del grup del qual procedeixen. Aquest nou determinisme permet classificar els éssers humans de forma igualment radical, però ara en nom de criteris culturals, encara que els efectes en forma de prejudicis sobre la incompetència social d'alguns d'aquests criteris siguin idèntics.

L'anomenada "educació multicultural" se suma, aleshores, com a nova variant, a una línia d'actuació del sistema educatiu ja estudiada des de la pedagogia crítica (cf. Muel, 1991). La taxonomia que etnifica la població escolar en completa d'altres, ja disposades per la nosografia psiquiàtrica i per la mesura intel·lectual dels escolaritzats, per mitjà dels coeficients d'intel·ligència i altres mètodes "científics" per a tipificar i tractar els diferents graus i formes de l'anormalitat. La funció d'aquest tipus de dispositius classificatoris ha estat, en tots els casos i des del seu origen, la de desmentir, per raons naturals o naturalitzades, la condició democràtica de l'educació obligatòria. És a dir, l'escola "per a tots" no pot ser per a tots, perquè n'hi ha que són decididament "anormals", per causa ja sigui del seu origen en les classes socials "especials" —marginació, desestructuració familiar, etc.—, ja sigui del seu "retard mental" o, en el nostre cas, per aquesta singularitat ètnica que converteix el seu portador en una mena de "disminuït cultural". L'assimilació entre "alteritat cultural" i minusvalidesa per ser perfectament explícita. Un dels més recurrentment esmentats exemples d'integració "multicultural" en l'ensenyament ordinari, la *Scuola Media Sperimentale Giuseppe Mazzini*, de Roma, incorporava a principis de la dècada actual, entre els seus 106 alumnes, "15 sords, 3 nens amb el síndrome de Down, 5 minusvàlids mentals de diferents tipus, 4 peruans, 4 turcs, i 1 salvadorenc, així com un nena polonesa i una de Somàlia que eren, a més, sordes" (a *El País*, 19 de juny de 1990).

S'acompleix així la correspondència entre, d'una banda, la divisió del món social en camps entre els quals s'expressen relacions de domini i, de l'altra, els esquemes de percepció i apreciatius que el sistema escolar fa per interioritzar en els subjectes que se li confien. L'imaginari social i políticament hegemònic es substantivitzava, "es fa carn entre nosaltres", ja no sols per les informacions divulgades pels *mass media* sobre les "minories ètniques", ni per les justificacions governamentals a propòsit dels "perills de la immigració", sinó des de la mateixa iniciació escolar, encarregada de presentar com a naturals les emanacions que rep del context sociopolític i econòmic en què s'ubica i que serveix.

La perspectiva que reclama drets per a les minories culturals ha estat qüestionada pels qui pensen que els imperatius que consagren la igualtat de drets i oportunitats, així com les llibertats d'associació, culte, expressió, lliure circulació, etc., han de ser suficients per a protegir les col·lectivitats autodiferenciades. De fet, seria incontestable que el sistema de llibertats públiques ja va ser concebut per fer possible una societat plural, en la qual les idees i les pràctiques de cadascú poguessin gaudir de totes les garanties. No és el règim democràtic un ordre polític que assumeix la defensa de l'autonomia i la independència dels subjectes —tant individuals

com col·lectius—, permetent i obligant-los a la coexistència i la cooperació sota l'ordre consensuat de la llei? Perquè l'exercici del dret a la diferència quedi assegurat caldrà, sobretot, aprofundir encara més aquesta funció fundacional que la democràcia va fer seva, que és la de salvaguardar la llibertat d'opció. Per a aquest fi, bastaria que l'Estat reafirmés la seva neutralitat, i ampliés la seva laïcitat fins a abraçar, més enllà de la pluralitat religiosa, el domini global de la pluralitat cultural.

També s'assenyala que lleis especials per a minories implicarien la creació de diferents tipus de ciutadania, amb la qual cosa es vulneraria el principi d'igualtat davant la llei. Sovint s'ha vist que les polítiques proteccionistes de les minories, a més de reforçar la distància i la impermeabilitat entre col·lectius i institucionalitzar la "minorització" d'un grup, acaben exasperant els sentiments d'hostilitat per part dels sectors més febles del grup dominant, que és veuen ells mateixos agreujats amb un tracte desavantatjós i asimètric. La política de reconeixement legal de minories també planteja el dilema de què fer quan els drets eventualment atorgats a un grup humà per mantenir les seves singularitats d'identitat impliquen vulnerar els drets individuals dels seus membres, com hem vist en els exemples de l'estatut d'inferioritat imposat a les dones en alguns codis culturals o en la restricció del dret a l'educació o al lliure moviment a què sotmeten els seus fidels algunes denominacions religioses. Aquesta contradicció no ha estat resolta pels teòrics liberals del diferencialisme cultural (Rawls, Kymlicka, Charles Tylor, Dworkin) i podria trobar una certa solució en què les concessions al manteniment d'una determinada tradició fossin acompanyades de mesures que asseguressin el dret a aquells que s'hi sotmeten a criticar-les, canviar-les o abandonar-les en un moment donat.

Una cita d'Alain Touraine (1991, p. 32) podria resultar-nos aquí clarificadora: "El multiculturalisme no consisteix en una fragmentació de la societat en comunitats tancades en si mateixes...; el multiculturalisme sols té sentit si es defineix com la combinació, en un territori donat, d'una unitat social i d'una pluralitat cultural mitjançant intercanvis i comunicacions entre actors que utilitzen diferents categories d'expressió, anàlisi i interpretació." En aquesta direcció de radicalitzar i estendre els valors de la democràcia com a instruments al servei de la pluralitat cultural, Jürgen Habermas (1987, *passim*\*\*\*)) ha fet notar que una teoria dels drets humans ben entesa fa indispensable un reconeixement d'aquelles identitats construïdes intersubjectivament de les quals depèn la integritat del subjecte. Això implica certs inconvenients, és cert, en la mesura que un reconeixement d'un dret absolut a la diferència faria inviable qualsevol cosa similar a un Estat de dret. Però sí que és possible un grau màxim d'obertura. Allò que Habermas proposa és cercar una fórmula que faci compatible el projecte modern de llibertat, simetria i igualtat amb la constatació que hi ha una dimensió col·lectiva de l'existència individual que ha de ser reconeguda i protegida. Tot i acceptant que és indispensable, en nom d'una mínima regulació de la interacció social, l'existència de límits legals a l'exercici de la diversitat cultural, cal que les lleis i la seva interpretació es demostrin capacitades per a demostrar una nova sensibilitat davant la pluralitat d'aquelles persones a les quals s'han d'aplicar.

La via d'una ininterrompuda reformulació i autocorrecció, ben lluny de tot dogmatisme, dels termes en què es produeix l'acord que fa viable una societat global feta de segments interdependents, s'imposa aleshores com a inobliquable. En aquest ordre de coses, les campanyes en defensa del respecte a la diversitat serveixen no sols per a advertir del perill de la intolerància i per a fer causa comú amb els més desfavorits, sinó per a obligar el conjunt de la societat a pensar entorn del sentit dels seus costums i la inalterabilitat dels principis morals en què es fonamenta, això com les raons que condueixen a acceptar uns valors i unes pràctiques en detriment d'altres. Es tractaria aleshores de combinar tots dos principis a protegir —el de l'autonomia individual i el de les esferes d'identitat en què aquesta cobra un sentit—, i fer-ho reclamant que els subjectes rebin la doble possibilitat de mantenir-se inserits dins del sistema de

món de la seva comunitat, però, nogensmenys, de qüestionar la seva estructura normativa i institucional. És a dir, que els individus puguin romandre, però també escapar-se del seu nínxol identitari, en la mesura que la seva adhesió no és una mena de condemna sinó una opció conscient i reflexionada.

És en aquest marc que s'ha d'anar amb compte a l'hora d'invocar principis massa abstractes a fi de defensar la diversitat cultural. El recurs al concepte de "tolerància" és un bon exemple d'aquesta mena de perills. En efecte, el dret de les minories culturals a expressar la seva distinció, sent aquesta conforme al dret vigent, no pot ser reconegut en nom de la "tolerància", car aquesta pertoca a qui des d'una situació d'hegemonia s'arroga la capacitat de transigir amb una conducta que es considera inacceptable, consentint-la en nom de valors que interpreta com a prioritaris. La tolerància, com a concepte, està aleshores emparentada amb una certa moral del vencedor, que es considera amb el dret d'aplicar la clemència sobre aquells que ha sotmès. És evident, per exemple, que si les minories religioses —dels musulmans als Hare-Krixna— haurien de veure reconegut el seu dret al culte no és en nom de la "tolerància", sinó en el de principis bàsics d'igualtat i llibertat que qualsevol constitució moderna reconeix com a inqüestionables.

Tenim així que quan es diu que s'ha d'acceptar el dret dels grups humans a la diferència, sense menyspreu del seu dret a la igualtat —a la manera de la consigna antiracista "iguals i diferents"— es volen dir dues coses al mateix temps. En primer lloc, que tenen dret a viure en llibertat el que consideren que és el seu estil particular de relacionar-se entre ells i amb el món, sempre que això no sigui incompatible amb les lleis de les quals la societat s'ha dotat democràticament. Però també s'està dient que aquest dret a la diferència no ha d'impedir que els seus beneficiaris puguin també gaudir dels mateixos drets legals i satisfer en igualtat de condicions les seves necessitats fonamentals. Això porta implícit establir amb total claredat que diferència no és desigualtat, d'igual manera que la igualtat no implica uniformitat ni unanimitat. Però també es vol dir que obtenen el seu dret a la igualtat no malgrat la seva diferència, sinó perquè abans han pogut veure aquesta última reconeguda.

### 3. Universalitat i diferència.

Davant la nova urbs multicultural —que no és nova sinó per la intensitat amb què es produeixen els contactes— solen suscitar-se dues actituds. Una és l'*heterofòbia*, el refús i la por a l'heterogeneïtat i la recerca d'una homogeneïtat absoluta entre els individus i grups que conformen la societat. Segons Albert Memmi, "*heterofòbia* podria designar aquestes constel·lacions fòbiques i agressives, dirigides contra allò aliè, que pretenen legitimar-se mitjançant arguments diversos, psicològics, culturals, socials o metafísics. *Heterofòbia* permetria englobar totes les variants de rebuigs agressius" (Memmi, 1992, p. 130).

L'*heterofòbia* és la base dels moviments racistes i del nacionalisme excloent contra els considerats estrangers, i per tant "inferiors", així com dels mecanismes d'estigmatització i de marginació que afecten aquells que són percebuts com en excés diferents, i per tant "perillosos". Aquestes actituds heterofòbiques no són, com sovint es vol fer pensar, cosa d'una minoria de racistes i xenòfobs. La majoria de polítiques oficials davant el pluralisme cultural són, en un grau o altre, reactives, és a dir es plantegen com a estratègies per a fer front aquestes tendències a la diversificació que experimenten les societats urbanes contemporànies. En efecte, les respostes normatives solen plantejar-se gairebé sempre en termes d'assimilació



forçosa dels considerats estranys, cosa que porta a jerarquitzar els grups considerats aliens a partir del seu grau d'adaptabilitat. Sovint succeeix que un grup és considerat inassimilable. Són ben conegudes tesis com les d'Herskovits, sobre la impossibilitat d'incloure a la cultura nord-americana els negres, per la persistència irreductible d'arrels culturals africanes, o les de Emmanuel Todd, entorn de la inviable integració dels musulmans a les societats europees per la seva lleialtat a estructures de parentiu inhomologables. En tots aquests casos ens trobem un discurs diferencialista absolut que ordena verticalment les comunitats humanes singularitzades a partir del seu grau d'aptitud o resistència a la "convertibilitat cultural" (Castoriadis) i que acaba donant la raó a les pràctiques excloents, en la mesura que afirma que algunes no poden, per dir-ho així, ser digerides per la cultura amfitriona per causa justament de la diferència radical que presenten. Aquest és l'eix vertebral del discurs de Le Pen a França, però apareix sovint incorporat als plantejaments de partits no explícitament xenòfobs. Aquest és el cas de Catalunya, on Jordi Pujol ha comentat en diferents ocasions les dificultats afegides per integrar els immigrants musulmans a la societat catalana, per causa d'un entrebanc cultural gairebé insuperable, que és la religió que professen (vegeu, per exemple, la crònica del lliurament dels Premis Catalunya de 1991 a *El País*, 1 d'octubre de 1991).

Els "estranys" poden ser interpretats no sols com una amenaça per a la supervivència de la cultura autòctona d'un país, sinó per al conjunt global de la mateixa cultura occidental. Cal recordar, amb relació a això darrer, que hi ha teòrics (Enserberger, per exemple) que estan convençuts que Europa ha d'enfrontar-se a l'amenaça cultural extraeuropea, i que aquesta lluita per la preservació de la "cultura d'Occident" constituirà sens dubte "la guerra del segle XXI". Aquestes polítiques proteccionistes de les "cultures nacionals" europees i, més enllà, de l'anomenada "cultura cristiana i occidental", impliquen la segregació d'aquells que es mostrin recalitrants davant el principi d'homogeneïtzació que se'ls imposa, la clandestinització de pràctiques considerades problemàtiques o, sovint, la institucionalització de guetos en l'interior dels quals un grup pot ser el que és sols pel que fa a les seves relacions internes.

L'heterofilia també s'expressa en una modalitat de nacionalisme sovint pitjor que l'excloent: el nacionalisme incloent. Si el nacionalisme excloent —que deriva de l'essencialisme i desemboca en la xenofòbia— consisteix a excloure molts d'aquells que voldrien veure's inclosos, el nacionalisme incloent funciona incloent-hi grups i territoris que s'estimarien més romandre exclosos. L'imperialisme, el colonialisme i el nacionalisme annexionista que han practicat un bon nombre d'Estats moderns han estat bons exemples de nacionalisme incloent. Va ser l'heterofòbia i la voluntat d'homogeneïtzar la societat pròpies del nacionalisme d'Estat el que va a dur, per exemple, a expulsar els moriscs i els jueus i a perseguir als heretges en temps dels Reis Catòlics, o el que va promoure els pogroms antisemites que ha conegut Europa al llarg de segles, en un procés que culmina amb l'extermini nazi. De fet, la darrera guerra mundial va desencadenar-se a partir de la voluntat d'unificar políticament una ètnia —l'alemanya— imaginada com a homogènia, que la història política hauria desplaçat més enllà de les fronteres estatals, deixant fragments a França —Alsàcia-Lorena—, Txecoslovàquia —la zona de Bohèmia, habitada pels sudets—, Polònia —la Pomerània— i Àustria. El sionisme és un moviment que pretén fer d'Israel un Estat jueu pur. No cal dir que la "neteja ètnica" que ha conegut l'antiga Iugoslàvia és una mostra especialment tràgica de la vigència d'aquesta mena de polítiques d'homogeneïtzació i de la virulència amb què poden ser dutes a terme. A l'Europa occidental, la negació i la violència exercida pels Estats francès, belga, britànic o espanyol, per exemple, contra les seves respectives minories nacionals, al llarg de segles i fins ara mateix, són exemples de nacionalisme incloent.

L'alternativa a l'heterofòbia és l'*heterofilia*, que consistiria en una crida a favor del dret a la diferència cultural. Aquesta diferència cultural no és en cap cas, però, interpretada com una substància incommovible, sinó com el resultat sempre canviant de les exigències que la

societat i el pensament imposen a la realitat. Aquests enunciats teòrics no gaudeixen d'un poder màgic que pugui assegurar-ne el trasllat automàtic a les relacions socials reals. És més, res no justifica un optimisme excessiu per part d'aquells que lluiten per una societat sense exclosos. Hi ha potser massa factors socials, econòmics, històrics i àdhuc —encara que en una dosi molt inferior al que hom suposa— psicologicoafectius complicats en la gènesi de la intolerància per a pensar que la convivència a les grans societats complexes d'Occident es veurà algun dia lliure del tot d'enfrontaments entre identitats que es consideren amb interessos antagònics i incompatibles. La capacitat d'autorenovació que presenten els discursos i les actituds agressives contra els que no poden ser culpats d'altra cosa que de ser el que són, s'ha posat de manifest en el fracàs de les campanyes antiracistes oficials. Aquestes iniciatives s'han centrat en vagues proclamacions ètiques i sentimentals i en simplificacions que han reduït les qüestions abordades a la seva caricatura i que han servit, com a molt, per tranquil·litzar la consciència dels benpensants.

Davant dels plantejaments afectadament ingenus, que dissenyen una inversemblant societat urbana harmonitzada, convé acceptar que és probable que la circulació de greuges i contragreuges entre comunitats no s'aturi mai i calgui esperar una perpètua renovació dels contenciosos que justifiquen relacions problemàtiques entre grups humans. De cert que algunes lluites generades o justificades per la diferència cultural hauran d'apaivagar-se, però ho faran al preu de fer-nos contemplar l'aparició d'altres d'inèdites. Pel que fa al prejudici, la marginació, la discriminació, la segregació, el racisme, la xenofòbia, l'antisemitisme i altres modalitats d'estigmatització, són mecanismes l'eficàcia dels quals, en ordre a excloure i culpabilitzar, ha estat prou manifesta al llarg de segles i en tota mena de societats perquè sigui càndid pensar que deixaran de ser exercides alguna vegada per part d'aquells que a cada moment gaudeixin de l'hegemonia política o social. És més, de ben segur que sabran trobar formes cada cop més astutes d'expressar-se i actuar.

Però aquesta constància del fet que un cert nivell d'enfrontament entre identitats en contacte no es podrà evitar mai, no ens ha d'impedir procurar reduir al mínim els efectes de la condició crònicament intranquil·la d'una societat com la nostra, que fins a cert punt té la crisi i el conflicte com el seu estat, per dir-ho així, natural. Pel que fa a la multiculturalitat —entesa com simplement la convergència d'una pluralitat d'estils de fer, de pensar i de dir—, aquesta possibilitat d'alleujar les conseqüències de les inevitables friccions a què condemna tota convivència ve donada pel projecte de noves formes encara per definir de ciutadania. Aquesta ciutadania hauria de renunciar, s'ha de tenir ben clar, a les connotacions massa homogeneitzadores que ha sofert fins ara i hauria de resultar també prou oberta, dinàmica i plural per a esdevenir un punt de trobada i integració.

Es fa precís, així, doncs, omplir amb intercanvi pacífic i comunicació les zones de la vida social on tenen lloc les fragmentacions i discontinuïtats. No cal dir que s'ha d'assegurar el dret de qualsevol grup social i cultural a diferenciar-se i a crear els seus propis microclimes morals, dels quals s'hauria també de garantir la lliure entrada i sortida. Però no és menys important que cadascuna d'aquestes comunitats prengui consciència de la necessitat d'assolir graus acceptables d'articulació amb el projecte comú de la societat en el seu conjunt, sent capaces de mantenir el seu particularisme comunitari al mateix temps que el transcendeixen. Aquells que es consideren a si mateixos com a distints han d'acceptar un marc mínim compartit, que és el definit per unes institucions que han rebut de la majoria social l'encàrrec d'elaborar i aplicar lleis, però també han de poder gaudir del dret a intentar canviar-les i de les possibilitats i instruments que els permetrien fer-ho.

El moviment antiracista, per la seva banda, ha de saber adaptar-se amb sagacitat a les metamorfosis del discurs racista i xenòfob i saber reconèixer les tan sovint inèdites formes que adopta l'estigmatització. Enfront de les tendències moralitzants, pseudopolítiques, pseudosociològiques, reduccionistes, polemistes i espectacularitzadores que tant de mal li han

fet darrerament, l'antiracisme hauria de reconèixer com són de minsos els seus resultats i plantejar-se una reconsideració seriosa de molts dels seus postulats. Una revisió autocrítica que ha estat Pierre-André Taguieff (1996, p. 24) és qui més ha urgit: "Si no resulta excessiu, en relació a l'antiracisme pseudomilitant, parlar d'impostura, és d'entrada per la forma com aquest antiracisme ha estat pres, a la vegada, i d'una manera abusiva, per una moral, una política i una anàlisi de la realitat social. El seu fracàs i la seva descomposició han permès, si més no, a alguns reconèixer la necessitat de definir les tasques i els objectius per força limitats de l'acció contra les discriminacions anomenades racials o ètniques. Aquest passatge a un antiracisme modest i eficaç, sense verborrea i sense poses, ens col·locarà en el camí d'una reforma intel·lectual i moral de la lluita contra el racisme."

Es fa urgent combatre la tendència a presentar el respecte a la diferència com un valor absolut, defensable des d'un relativisme acrític amb si mateix, però també advertir entorn de la pretensió d'un universalisme no menys absolut que, a les antípodes, sostingui la preeminència despòtica de models culturals directament inspirats en la visió del món que tenen els grups políticament, econòmicament, culturalment o demogràficament hegemònics. Cal explicar que el multiculturalisme no reposa en un diferencialisme mecanicista, sinó en un diàleg entre maneres de ser i d'estar que reconeixen mútuament el que totes tenen d'universal i, per tant, en comú. L'universalisme, per la seva banda, no pot continuar sent sinònim d'uniformització, sinó l'expressió d'una condició humana compartida que sols pot existir en les seves expressions concretes i diferenciades i que sols pot ser conegut a través de les seves versions. Aquest universalisme és, doncs, irrenunciable, però hauria de ser més modest a l'hora d'establir les seves invariables. En aquest sentit s'ha d'insistir que el particular no és el contrari de l'universal, sinó el seu requisit, l'únic lloc on pot existir de debò. Convindria recordar el que, respecte a això, escrigué Margared Mead (1975 [1951], p. 32): "Així, per reforçar el desenvolupament d'una cultura mundial, hauríem de treballar per l'increment de valors omnicomprendius, dins dels quals tots els pobles poguessin veure's a si mateixos com a parts comprensibles i tolerables d'una totalitat, a la qual cadascú, de diferents maneres, deuria una lleialtat comparable i fidedigna, però no uniforme, idèntica i ni tan sols per força similar."

Aquest multiculturalisme igualitari no compta amb exemples empírics per oferir. No existeix més que com a propòsit. S'ha de reconèixer, en aquest sentit, la frustració de totes les fórmules que han intentat, sovint d'una manera tan sols nominal, la plena integració de la diversitat cultural en una sola societat. Ni el *melting-pot* nord-americà, ni l'assimilacionisme republicà francès, ni la legislació diferencialista britànica poden presumir d'haver aportat una solució als aspectes més conflictius de la pluralitat ètnica o religiosa. Més aviat caldria dir que cap de les polítiques d'integració assajades a tot arreu pot considerar-se plenament reeixida, molt probablement perquè en cap cas no s'ha volgut reconèixer que molts entrebancs per a la convivència s'arrelen en la desigualtat social, i no en la pluralitat cultural. Una prova, aquesta, de fins quin punt es indispensable crear models nous, encara per definir, que segurament caldrà que combinin els ja provats i fracassats, però que hauran de ser capaços d'una immensa capacitat imaginativa i d'adaptació. Les alternatives de segur que hauran de defugir de presumptes fórmules màgiques i seran la conseqüència d'una visió plàstica de les qüestions plantejades, que s'emmotlli a cada circumstància i que hi vegi elements inèdits i irrepetibles.

La societat actual està conformada per humanitats diferenciades, a les quals el desenvolupament econòmic i demogràfic ha portat a viure en marcs geogràfics cada cop més restringits. No s'ha de dubtar que els problemes del futur, encara més que els del present, tindran molt a veure amb aquesta situació en què la tendència a l'homogeneïtzació cultural es veurà compensada per una intensificació creixent en els processos de diferenciació cultural. De ben segur que com més les circumstàncies de la dinàmica modernitzadora imposin la indiferenciació i el monoconreu, més els grups generaran elements de resistència que

compensin l'atracció exercida des dels centres culturals hegemònics. L'antídot, en qualsevol cas, sempre passarà, com hem dit, per desmentir el fals antagonisme entre universalisme i particularisme. Com ens va recordar Michel Wieviorka: "En tots els contextos en els quals s'ha de comptar amb fortes identitats i consciències comunitàries, resulta absurd, artificial i injust pretendre difuminar-les en nom de la modernitat, i la millor resposta a les tendències que aquests processos puguin sustentar, més que rebutjar-les, consisteix a fomentar tot allò que permeti associar-les a valors universals... El racisme s'afirma en contextos de dissociació del social i del comunitari; per contra, el seu espai es redueix quan entre aquests dos registres s'estableixen determinats vincles. Per aquest motiu, cal recolzar amb simpatia els esforços d'aquells actors que es resisteixin a aquesta dissociació i tractin d'inventar fórmules d'integració en les quals la referència a un ésser col·lectiu no impedeixi de cap de les maneres apel·lar al progrés i a la participació en la modernitat."

Aquest quadre que hem dibuixat, definit per una pluralitat creixent en la societat, no és, però, del tot nou. Ja en moltes altres oportunitats grups humans dispersos entre si es van veure obligats a cohabitar en un mateix espai i en un mateix temps. En tots i cadascun d'aquests casos històrics, les comunitats en contacte pogueren optar per desintegrar-se l'una en l'altra, i crear així una nova identitat, o bé per continuar sent el que consideraven que eren. En aquest segon supòsit, calgué elucidar entre dues altres alternatives. La primera —heterofòbia, xenofòbia, o també *alterofòbia* (San Román)— consistia a imaginar l'altre amb el qual s'entrava en contacte com una font de perill o de contaminació, per després sotmetre'l, destruir allò que el feia disimilar o fins i tot suprimir-lo físicament mitjançant l'expulsió o l'extermini. Com a conseqüència d'haver triat aquesta via de l'exclusió de l'altre i de la imposició d'homogeneïtat a costa del que fos, una llarga trajectòria de negacions, acusacions, persecucions, matances i humiliacions ha pres com a objecte, al llarg de segles d'història d'Occident, tota mena de minories ètniques, religioses, polítiques o sexuals. L'altre camí —el de l'heterofilia o el de la *xenofilia* (Lévinas)—, que també les societats europees han tingut oportunitat de seguir en un moment o altre del seu passat, és aquella que ha preferit el diàleg i l'intercanvi pacífic amb els seus veïns singulars o, senzillament, hi ha mantingut una respectuosa indiferència.

El moment actual ja ens mostra assaigs en totes dues direccions. Esdeveniments ben recents demostren fins quin punt continua viva aquella penosa tradició que fa segles que va excloent estrangers, jueus, gitanos, dissidents ideològics i religiosos, homosexuals, dones, vells, malalts i tots aquells als quals el poder polític o les majories socials han decidit marcar, amb una excusa o altra, amb una creu de guix a l'esquena. Al mateix temps, però, una creixent sensibilitat pública reclama que sigui l'opció de l'obertura i la integració la triada. Ho fa en nom de dos principis que, tot i semblar antagonics, són en realitat requisit l'un de l'altre: d'una banda, el dret a la diferència, és a dir, el dret dels grups humans que ho vulguin de mantenir-se units als altres per allò mateix que els separa; de l'altra, el dret a la igualtat, o, dit d'una altra manera, el dret d'aquells que s'han vist acceptats tal com són a ser indistingibles davant la lluita per la justícia.

#### 4. *El relativisme cultural i el paper de l'antropologia.*

La necessitat de negociar constantment els termes de la convivència entre aquests segments que volen mantenir-se diferenciats, però que estan abocats a un contacte ineludible, és el que requereix un esforç mutu de comprensió recíproca, una empatia que no ha de desembocar per força en l'assimilació d'altres formes de fer les coses o de pensar, que ni tan sols obliga a simpatitzar-hi, però que insta a la comprensió del punt de vista d'aquells amb els quals es comparteix un mateix temps i un únic i reduït espai físic. És en aquest sentit que

l'antropologia —la ciència que estudia les cultures, tot comparant-les— i l'etnografia —la seva disciplina auxiliar, basada en una aproximació qualitativa a la vida dels altres per tal de reconèixer les seves premisses de vida— poden resultar d'una extraordinària utilitat, car esdevenen instruments que ensenyen a pensar i viure en els termes d'aquells que no són com a nosaltres, establint allò que els és particular, però també constatant la seva naturalesa de versions contrastades d'una mateixa condició humana compartida.

Clifford Geertz (1996, p. 98) ens fa una apreciació que bé podríem aplicar aquí: "Com recopilar diccionaris o ajustar treballosament lents, l'etnografia és, o hauria de ser, una disciplina capacitadora. I a allò que capacita, quan ho fa, és a un contacte fructífer amb una subjectivitat variant. Situa, no sense dificultat, a particulars "nosaltres" entre particulars "ells" i els "ells" entre els "nosaltres", allà on eren tots plegats. La tasca de l'etnografia, o si més no una de les seves tasques, és certament el de proveir-nos, com les arts i la història, de relats i escenaris per a refocalitzar la nostra atenció; però no de relats i escenaris que ens ofereixin una versió autocomplaent i acceptable per a nosaltres mateixos perquè representa els altres reunits en mons que nosaltres no volem ni podem assolir, sinó relats i escenaris que, com que ens representen, permetin veure'ns, tant a nosaltres mateixos com a qualsevol altre, llançats al bell mig d'un món ple d'indelebles estranyeses de les quals no podem deslliurar-nos."

Si l'etnografia pot oferir com a contribució al debat entorn de la diversitat cultural i els seus problemes una eina metodològica que permeti accedir a la realitat vital i valorativa dels altres, l'antropologia, en tant que disciplina acadèmica, està en condicions de brindar una forma de donar amb les coses que li és singular i que es basa en un axioma que és al mateix temps epistemològic i deontològic: el relativisme cultural. El relativisme cultural implica un doble moviment per part d'aquell que observa la conducta humana, per estranya que pugui semblar amb relació a allò que és considerat "normal". D'una banda, l'antropòleg intenta aproximar-se al màxim a l'existència dels altres, fins al punt de tractar d'introduir-s'hi, de conviure amb aquells que atén, per tal d'arribar a veure el món des del seu punt de vista. Al mateix temps, l'antropòleg es distancia i procura contemplar l'activitat humana amb perspectiva i des de l'exterior, amb una visió que voldria assemblar-se a la del naturalista sobre el terreny. És a dir, l'antropòleg es col·loca amb relació als fets culturals dels quals vol conèixer la naturalesa profunda al mateix temps "dins" i "fora", o, per dir-ho de la manera com ho feia el títol d'un llibre consagrat a Claude Lévi-Strauss, "de prop i de lluny". En aquesta operació d'acostament als altres a l'antropòleg se li imposa una suspensió o posada entre parèntesis provisionals de tot judici moral, en la mesura que està obligat a considerar, si més no d'entrada, totes les modalitats de conducta cultural com a comparables. El que el relativisme cultural ens ensenya és, doncs, que, per entendre les altres cultures, hem de saber veure la nostra pròpia com una més entre les altres.

S'ha de dir que el relativisme cultural, però, ha estat culpats sovint de desfonamentar els principis morals més bàsics, deixant a la intempèrie els avanços ètics de la civilització i col·locant-los en peu d'igualtat amb tota mena de costums, molts dels quals —crema de vídues a l'Índia, tortures als presoners entre els tupinambà, etc.— no podrien ser acceptades de cap de les maneres des de l'òptica dels drets humans. A les nostres societats urbanes europees, els antropòlegs han estat objecte de retrets per adoptar postures d'excessiva comprensió envers pràctiques culturals incompatibles ja no sols amb valors que tenim com a fonamentals, sinó senzillament amb la llei. Aquestes acusacions contra el relativisme antropològic, al qual es recrimina haver contribuït a l'afebliment ètic de la societat, són del tot injustes, sobretot perquè parteixen d'un malentès: aquell que confon el relativisme cultural amb el relativisme absolut de les lectures postmodernes de Nietzsche i Heidegger, és a dir, amb les una part fonamental del pensament de Derrida, Foucault, Vattimo, Lyotard, etc. En nom de conceptes com

*deconstrucció o pensament feble*, el relativisme postmodern nega la possibilitat de tot universalisme, de manera que acaba legitimant qualsevol conducta en nom de la condició construïda i artificial de tota crítica moral. Davant d'aquesta tendència a l'absolutisme del relativisme postmodern, el relativisme cultural conté l'antidot contra els seus possibles excessos, a l'hora de justificar allò que sols hauria de limitar-se a explicar. Com deia l'enyorat Alberto Cardín (1990, p. 31-41), poca cosa hi ha en comú entre el pensament dèbil dels postmoderns i el pensament làbil dels antropòlegs. I és que, en efecte, si vol ser coherent amb si mateix, el relativisme sols pot ser-ho relativament, és a dir, sols pot exercir-se posant-se ell mateix en qüestió i assumint amb humilitat les seves paradoxes i contradiccions.

La tasca dels antropòlegs és, aleshores, la d'estudiar comparativament les cultures humanes, però recordant en tot moment el que té de precari i d'inestable allò que les constitueix. L'antropòleg ha de fer una contribució fonamental a favor del respecte a les diferències, sense deixar de fer notar al mateix temps que, en si mateixes, aquestes diferències a penes si valen alguna cosa, i que sols prenen valor en la mesura que satisfan la necessitat que tota societat, tot pensament i qualsevol forma de vida experimenten del contrast, com la matèria primera de la qual depenen. L'elogi de la pluralitat d'identitats que l'antropòleg fa té cura de recordar a qui el vulgui escoltar que aquestes identitats que estudia no són el que alimenta la segmentació identitària de la societat, sinó, ben al contrari, el que resulta d'aplicar-la. Les diferències no són mai la causa, sinó el resultat de la diferenciació.

Es tracta, en definitiva, de tornar a donar la raó a Lévi-Strauss, quan, convocat aviat farà mig segle per la UNESCO a fer una contribució teòrica a la lluita contra el racisme, escrivia: "No hi ha, doncs, societats cumulatives en si i per si. La història cumulativa no és propietat de certes races o certes cultures que d'aquesta manera es distingirien de les altres. La història cumulativa resulta de llur 'conducta' més que no pas de llur natura. Expressa una certa modalitat d'existència de les cultures que no és altra que llur 'manera d'ésser plegats'. L'exclusiva fatalitat, l'única tara que pot afligir un grup humà i privar-lo de realitzar plenament la pròpia natura, és la d'estar sol" (Lévi-Strauss, 1969 [1952], p. 89). I, més endavant, per cloure el seu text: "És el fet de la diversitat allò que cal salvar, no pas el contingut històric que cada època li ha donat i que cap no pot perpetuar enllà de si mateixa. La diversitat de les cultures és darrere, al voltant i davant nostre. L'única exigència que podem fer valer respecte a la diversitat és que es realitzi sota formes cadascuna de les quals sigui una contribució a la major generositat de les altres" (p. 93).

## Bibliografia.

- BOURDIEU, P. 1989. "Les pouvoirs et leur reproduction". A : *La Noblesse d'État*, Minuit, Paris.
- BOURDIEU, P. i PASSERON, J.-C. 1977. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Laia, Barcelona.
- CARDÍN, A. 1990. "Mejor lábil que débil". A : *Lo próximo y lo ajeno*, Icaria, Barcelona.
- ESTEVA FABREGAT, C. 1984. *Estado, etnicidad y biculturalismo*, Península, Barcelona.
- FACCHI, A. 1994. "La escisión: un caso judicial". A : J. Contreras (ed.), *Los retos de la inmigración*, Talasa, Madrid, pp. 161-192.
- GEERTZ, C. 1987. *La interpretación de las culturas*, Gedisa, Mèxic DF.
- 1996. *Los usos de la diversidad*, Paidós, Barcelona.
- HABERMAS, J. 1987. *Teoría de la acción comunicativa*, Taurus, Barcelona.
- JULIANO, D. 1993. "El fundamentalismo cultural de nuestra época", *Full Informatiu de l'Institut Català d'Antropologia*, 73 (juliol-agost).
- LEIRIS, M. 1966 [1951]. "Race et Civilisation". A : *Cinq études d'ethnologie*. Gallimard, Paris.
1981. LÉVI-STRAUSS, C. 1969 [1952]. *Raça i història*, Ed. 62, Barcelona.
- LÉVI-STRAUSS, C. i ERIBON, D. 1990. *De prop i de lluny*, Orion 93, Barcelona.
- MEMMI, A. 1968. "Ensayo de definición". A : Senghor *et al.*, pp. 73-87.
- 1992. *Le racisme*, Gallimard, Paris.
- MEAD, M. 1975 [1951]. *La antropología y el mundo contemporáneo*, Siglo XXI, Mèxic DF.
- MUEL, F. 1991. "La escuela obligatoria y la invención de la infancia anormal en Francia, a finales del siglo pasado". A : M. Foucault *et al.*, *Espacios de poder*, La Piqueta, Madrid, pp. 123-43.
- SAN ROMÁN, T. 1996. *Los muros de la separación*, UAB/Tecnos, Barcelona/Madrid.
- SCHNAPPER, D. 1988. "Modernidad y aculturaciones a propósito de los trabajadores emigrantes". A : T. Todorov (edit.), *Cruce de culturas y mestizaje cultural*, Júcar, Gijón, pp. 173-206.
- TAGUIEFF, J.-P. 1996. "Les raisons d'un échec patent. Les sept péchés de l'antiracisme". A : L. Bitterlin (ed.), *L'antiracisme dans tous ses débats*, Panoramiques, Arléa-Corlet.
- TOURAINÉ, A. 1991. "¿Qué es una sociedad multicultural?", *Claves de la razón práctica*, 6 (octubre).
- WILLIS, P. 1988. *Aprendiendo a trabajar. Como los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*, Akal, Madrid.
- WIEVIORKA, M. 1992. *El espacio del racismo*, Paidós, Barcelona.

Alternatives al multiculturalisme<sup>1</sup>

Enric Prats

El fenomen del multiculturalisme amaga ambigüitats i confusions. Com tots els mots, el multiculturalisme és una arma que es pot tirar contra els rivals de la manera que millor ens convé. És un mot fàcil de dir i molt difícil de definir.

El multiculturalisme ha estat definit com la característica principal de les societats modernes, en oposició, hem d'entendre, a les societats premodernes, que se suposa que devien ser monolítiques o monoculturals, o uniculturals. Segons aquest esquema, el monoculturalisme de les societats premodernes vindria a ser la font i la raó de ser de la tradició, del patrimoni tradicional, d'allò que cal conservar per tal de mantenir les essències. Els tradicionalistes miren el multiculturalisme amb recança i el culpabilitzen de fomentar el genocidi cultural perquè, diuen, l'intercanvi cultural elimina precisament les peculiaritats culturals, les diferències. Segons els multiculturalistes moderns, la societat monocultural és una rêmora del passat, oposada a la societat multicultural, diversa, que remarca la diferència, signe de modernitat i de progrés. Una gran ambigüitat associada amb la primera confusió: la barreja de multiculturalisme i modernitat.

Per aquesta raó, el multiculturalisme també es contempla com la causa d'alteracions en la cultura pròpia. En el contacte entre cultures assumim el "risc" d'incorporar elements nous al nostre patrimoni cultural; així, és natural que amb el temps el nostre patrimoni cultural quedi modificat, bé amb una ampliació de nous continguts que no existien en la cultura pròpia, bé amb la substitució o el desplaçament d'elements propis. Per alguns això és un enriquiment, però per altres no deixa de ser un empobriment de la cultura i de la llengua pròpia. Cal assumir que aquest fenomen ha estat i serà una constant de la humanitat.

Confonem, per tant, multiculturalisme amb intercanvi i comunicació. El multiculturalisme s'ha presentat com la capacitat d'interrelació i d'interadaptació dels grups humans. D'integració, en una paraula. Els grups humans o les societats són multiculturals en la mesura que són capaços d'integrar, assimilar o "captar" individus, i els "fragments" de cultura que aquests aporten dels respectius grups humans o societats que representen. L'etnicitat i l'exotisme són arguments bàsics de la societat multicultural i, associats a aquests, el concepte de minoria ètnica o cultural oposada a la majoria, que mai no és ètnica ni cultural. És a dir, la inevitable multiplicació dels contactes entre persones donaria origen a una capacitat més de comunicació (d'on sortirà el mot paral·lel: la interculturalitat), i per tant una capacitat que el sistema educatiu s'ha d'encarregar de desenvolupar.

I arribem a una de les confusions més destacades; la que ha barrejat multiculturalisme amb tolerància. El multiculturalisme no necessita la tolerància; ni la tolerància és una exclusiva del multiculturalisme. La tolerància ha esdevingut la recepta màgica per solucionar les més que aparents calamitats associades amb el multiculturalisme: discriminació, insolidaritat, racisme, etc. No veig clara la correspondència entre multiculturalisme i tolerància, de la mateixa manera que no veig clara la relació entre monoculturalisme i intolerància. És a dir, ¿només necessitem la tolerància quan ens relacionem amb persones d'altres grups culturals? La tolerància, terme d'altra banda gens ambigu, no és una capacitat sinó una actitud, una

<sup>1</sup> Aquest text formà part de la conferència "Multiculturalisme i models d'integració social", pronunciada el 3 d'octubre de 1997 al Consorci per a la Normalització Lingüística, Barcelona.



disposició a actuar d'una manera determinada, en aquest cas de respecte a altres maneres de pensar, de viure. ¿No hi ha altres maneres de pensar en la cultura pròpia? ¿La cultura pròpia no admet lectures diferents de la vida? Perquè si afirméssim que una cultura és una manera de pensar, de parlar, de sentir, de viure, haurem de concloure que en el si d'una cultura no cal tolerància perquè tots pensem, parlem, sentim i vivim igual o diferent. ¿Ser català és una manera de veure les coses i no n'admet d'altres? ¿Quina és la manera catalana o russa de pensar, de sentir, de veure les coses, de viure? Se'm fa difícil pair aquestes darreres afirmacions, com també se'm fa difícil assumir que la tolerància és un valor del multiculturalisme. Segurament haurem d'arribar a la conclusió, esperada, que totes les societats són multiculturals perquè acullen formes de pensar, de sentir, de parlar i de viure essencialment, i no només formalment, diferents. I haurem de concloure, també, que aquesta característica de les societats és universal i estesa arreu, no associada específicament a cap grup humà ni a cap civilització, ni ètnia, perquè la diversitat és intrínsecament humana, en tant que individus d'una mateixa espècie. La tolerància és un dels principis liberals, segons el qual he de respectar les decisions de l'altre sempre que no atemptin contra els meus interessos, i quan això succeeix la tolerància m'obliga a adoptar dues solucions: abdicar en favor de l'altre (la tolerància esdevé submissió) o bé entaular-m'hi i resoldre el problema (la tolerància esdevé negociació). En el límit de la tolerància hi ha la submissió (o la imposició, si vull guerra) i la negociació.

Els models de convivència creats sobre el multiculturalisme o l'interculturalisme recolzen en el creuament de dues variables: a) el reconeixement de la diferència i l'existència de grups reconeguts com a diferents; b) la direccionalitat dels interessos entre el grups. En la primera variable, la diferència és present i té un tractament específic; admet dues possibilitats: l'acceptació i el rebuig. En la segona variable, el contacte pot desembocar o no en una comunió d'interessos (econòmics, culturals, polítics) entre els grups diferents; l'interès es concreta en dues situacions excloents: la comunió o la divisió.

En un marc de convivència pacífica, la combinació de les dues variables desemboca en quatre models purs, que interpretarem com a eines d'anàlisi:

- a. Naturalització
- b. Mestissatge
- c. Disgregació
- d. Segregació

El model de naturalització parteix de la base que tots els individus són iguals i, per tant, no reconeix l'existència de diferències entre les persones que puguin esdevenir substancials o motiu de tractament separat. No nega la diferència, però tampoc no admet que hi pugui haver un tracte diferencial per qualsevol raó: sexe, edat, religió, ètnia, creença, etc. Nega els grups culturals com a portadors de drets diferenciats. Aquest principi està escrit en els textos constitucionals de molts estats actuals. Hi pot haver, i de fet hi ha, un grup majoritari que ratifiqui una comunitat d'interessos, no entesa com a oposada als grups minoritaris, sino com a aglutinant de les diferències.

El model de mestissatge també proclama la comunió d'interessos però, al contrari que el de naturalització, defensa i protegeix l'existència de diferències entre els individus, les quals han de servir per evolucionar i transformar la societat. Les persones són iguals i diferents; aquesta és la paradoxa d'aquest model. La

barreja ètnica, cultural o de qualsevol altra mena és la bandera d'aquest model; els cripto-racistes al·legaran que el model desvirtua l'espècie (prenent la part pel tot). Segurament aquest model obliga a un equilibri numèric dels grups diferents.

El model de disgregació és el fruit de combinar la no existència d'interessos comuns amb el no reconeixement de diferències, les quals són la causa de l'estratificació social. En aquest model no hi ha un referent majoritari. El límit de la disgregació és la marginació, quan algun grup s'autoimposa el paper majoritari o de guia de la societat.

El model de segregació tampoc no admet que els interessos puguin ser comunitaris però sí que admet l'existència de grups diferenciats, els quals tenen una funció específica a la societat. Les diferències originen situacions de separació física entre els grups socials, en règim d'autonomia política, com ara el cas dels palestins a Israel o dels indis d'Amèrica del nord que viuen en reserves.

Cada model de convivència es concreta en actuacions i situacions específiques: política d'habitatge, política educativa, codi de la nacionalitat i de residència, etc.

Quina relació hi ha entre cada model i el concepte de multiculturalitat o d'interculturalitat?

En defensa de la identitat, la multiculturalitat pot desembocar fàcilment en situacions de segregació i d'assimilació-naturalització; en canvi, la interculturalitat és la propietat fonamental que explicaria el mestissatge, objectiu últim de molts antiracistes. La disgregació seria pròpia de societats autoconsiderades uniculturals però amb poca potència per assimilar altres peculiaritats (individuals o col·lectives).

El paradigma exposat es basava en la diferència com a variable explicativa de les relacions socials. Els models de convivència dibuixats desemboquen en situacions que freguen la xenofòbia, tot i el marc de relació pacífica que s'hi plantejava com a premissa. Cal reflexionar, per tant, en un canvi de paradigma que se centri en la transculturalitat, com a superació del concepte d'identitat basat en els referents; caldria apuntar la possibilitat de formalitzar una conceptualització de cultura a partir de les relacions entre les persones. En altres paraules, cal descentrar encara més la posició absoluta de la persona com a centre del món, per assolir una concepció basada en la posició relativa que adoptem en el món. Aquí hi ha el punt central de la meua tesi: el concepte d'identitat i el model de convivència que es deriva de la idea de transculturalitat.

La identitat també és un terme polisèmic i admet moltes lectures. En poques paraules podríem dir que la identitat és allò que ens fa sentir idèntics els uns als altres (l'etimologia sembla indiscutible), que ens inclou en un col·lectiu que es defineix per algunes característiques tangibles i concretes. I com més tangibles i concretes siguin, més identificat m'hi trobaré. Per això, per aconseguir aquest enquadrament inconscient, els col·lectius remarquen la importància dels seus símbols d'identificació externa (banderes, escuts, himnes, logotips, insígnies o pins, etc.), diferents els uns dels altres.

Sota aquesta concepció tradicional de la identitat, la meua identitat no és meua, sinó que pertany al col·lectiu que m'ha definit. La identitat sexual, per exemple, determinarà el meu comportament, que es reflectirà en uns gustos, una manera de vestir, uns rols socials, etc.; la identitat de classe social em donarà arguments per sentir-me solidari amb la lluita sindical que duen a terme els treballadors de Riga, o la

identitat religiosa em permetrà entendre l'emoció que provoquen els tocs de campana que cada diumenge convoquen els catòlics per a l'acte de comunió. És a dir, hi ha unes esferes de relació que, per naixement, educació o socialització, conformen la nostra identitat personal (sóc home, proletari i catòlic). Aquesta és una concepció tancada de la conformació d'identitat; una concepció fatalista de l'ésser humà, en el sentit d'indefugible, que nega profundament la capacitat de la persona per triar les seves esferes de relació i, en definitiva, que vulnera un principi bàsic de la llibertat. De fet, és una postura clàssica, en el sentit de tradicional, i difícil de qüestionar per part dels qui s'hi aferren perquè provoca moltes esquerdes en el pensament monolític, d'on prové.

Davant d'això, s'imposa una concepció oberta de la identitat que s'ha desenvolupat de manera important amb la postmodernitat. Una concepció dinàmica, no estàtica, que defineix la identitat com el conjunt de referents culturals que la persona va triant al llarg de la seva vida. Evidentment aquesta postura no nega l'existència d'esferes diverses de relació; només nega la imposició i la determinació de tals esferes en la conformació de la identitat personal, i emfatitza el valor central de l'elecció com a mecanisme de conformació de la identitat. Afirmar, per tant, l'autonomia i el paper actiu de l'individu en la conformació del seu caràcter i de la seva personalitat. És un concepte molt arrelat a l'individualisme liberal, que proclama la superioritat de l'individu per sobre de la comunitat i, per tant, nega valor als drets col·lectius perquè són coercitius dels drets individuals.

Segons la primera definició d'identitat, una persona és en relació amb alguna cosa, sempre li cal un atribut per definir-se. Per a la segona definició, una persona és perquè elegeix; sense matisos apriorístics; després, la persona es fa i adquireix atributs que per ella i per tothom tenen una significació cultural. Evidentment, jo no he pogut triar néixer ser negre o blanc (tot i que l'enginyeria genètica ja ho permetria), però per raons culturals un sí que pot triar "sentir-se" negre o blanc (i, per tant, més vinculat a la lluita antiracista o més vinculat al racisme nazi). De la mateixa manera, no és el mateix ser català, perquè ha nascut a Catalunya, que sentir-se català, nascut a Argentina de pare i mare catalans. O ser andalús i sentir-se andalús. O ser andorrà i sentir-se andorrà.

En síntesi, la integració es realitza en alguna o en algunes de les esferes de relació que la persona té al seu abast, de manera directa o mediàtica, per conformar la seva identitat, entesa de manera estàtica (col·lectivitzada) o dinàmica (individualitzada). En altres paraules, la integració és un procés d'identificació i de recerca de les coincidències amb els sectors, organitzats i estructurats, que trobo al voltant. En aquest procés d'identificació busco els elements coincidents que m'ajudaran a relacionar-me amb els altres; després, analitzo els elements divergents, en trio els més fàcils d'assimilar i n'estudio a fons els més difícils; finalment, accepto o rebutjo els elements que no entren en contradicció amb els meus esquemes; o modifico els esquemes anteriors perquè els nous elements satisfan millor les meves necessitats (espirituals, afectives, sexuals, econòmiques, etc.). Aquest és un procés racional i crític d'integració; però és un procés inoperatiu quan no es donen les condicions reals per elegir, quan no hi ha oportunitats de triar (d'aquí l'emfasi dels partits progressistes per l'estat del benestar com a garantia de la igualtat d'oportunitats). Sense aquestes opcions o oportunitats, el procés de conformació de la identitat és irracional i acrític, sense una reflexió sistemàtica i, en conseqüència, dirigit.

D'una manera o d'una altra, quan aquest procés és protagonitzat per una persona provinent d'una altra cultura per integrar-se, voluntàriament o no, en una altra es pot arribar a punts diferents segons si el model adoptat ha sumat o ha restat elements. Per relació convivencial assimilativa o integrativa designo el procés d'identificació en què la persona reemplaça o nega la seva cultura d'origen a favor de la cultura d'acollida. Per relació convivencial acumulativa o sumativa, entenc el procés en què no hi ha reemplaçament ni negació de la cultura d'origen, sinó una juxtaposició de referents culturals, sense arribar a una mixtura, concepte que caldria reservar a les relacions entre grups culturals situats en un mateix pla d'igualtat.

Hi ha una relació de caire assimilatiu quan la persona rebutja usar la seva llengua d'origen i observa interès per aprendre i usar la llengua d'arribada; quan participa força en activitats comunitàries, manifestacions culturals, festives o folklòriques, del grup lingüístic o cultural d'acollida; manté un contacte escadusser amb el grup cultural d'origen (pròxim o no geogràficament). En l'esfera política, això es tradueix en la manca de reclamació de drets col·lectius. Simultàniament es pot produir una proclamació desaforada de la condició d'integrat (com una mena de síndrome d'Estocolm) i un rebuig explícit a la identitat anterior. És un procés que es dona en persones, tractades individualment i no com a col·lectius, i és més pròpia de les segones generacions, nascudes al lloc d'arribada, que no pas de les primeres generacions mogudes en onades migratòries. El desarrelament de la cultura original, quan es produeix, sempre és conseqüència d'una consciència d'inferioritat de la cultura i de la llengua d'origen, acompanyada o no d'una condició econòmica inferior. Indicadors de convivència assimilativa: acostament de les taxes de natalitat; reducció de la taxa d'endogàmia; augment de l'alfabetització en les societats occidentals. El grup, en aquest cas el d'arribada, concep la identitat de manera estàtica o tancada, arrelada en el col·lectiu.

En la relació acumulativa, en canvi, no hi ha rebuig de la llengua d'origen ni dels elements culturals anteriors. La persona sintetitza referents culturals (d'alguns, no tots) entre la cultura d'origen i la d'arribada (amb conseqüències sobre les respectives llengües, quan són diferents). Al límit, és pròpia de comunitats nombroses traslladades en onades fortes de migració que no volen perdre el sentiment identitari anterior però no rebutgen el nou. Hi pot haver defensa de drets col·lectius diferenciats i, amb aquesta finalitat, es creen associacions organitzades i estructurades, que mantenen viu el sentiment identitari, per mitjà d'activitats "pròpies". És una relació que es troba en la frontera de la segregació, molt a prop del sectarisme (o guetització), però sense una consciència com a tal per part dels seus protagonistes. Però la integració acumulativa, en sentit positiu, és la integració crítica i reflexiva, conduïda per un concepte dinàmic de la identitat.

De què depèn la conformació d'una o integració una altra? De la societat d'acollida. Hi ha societats netament diferencialistes, i n'hi ha d'universalistes, segona la seva base antropològica. Les primeres facilitaran els models assimilacionistes; les segones els models acumulatius. El debat, en aquest punt, deriva cap a la polèmica entre universalisme i diferencialisme.

### Conclusions

Els discursos polítics i acadèmics que assumeixen la multiculturalitat com a característica intrínseca de les societats modernes  $\frac{3}{4}$ una multiculturalitat, d'altra banda, basada en la presència activa (en sentit positiu o negatiu) de la diferència $\frac{3}{4}$ , no són capaços de superar les dificultats que, per definició, impliquen els

models de convivència derivats. Aquestes dificultats tenen l'origen en una concepció estàtica de la identitat, fonamentada en la cultura com a contingut inapelable, en clara oposició a una concepció dinàmica de la identitat, fonamentada en la cultura entesa com a fruit de les relacions intersubjectives. El canvi de concepció esmentat afecta el punt de pivotació sobre el qual s'ha de construir el cos teòric d'un discurs alternatiu sobre els models de convivència en un marc transcultural que sàpiga superar el tractament actual de la diferència.

# "LLENGUA, CULTURA I INTERCULTURA"

## L'aportació de l'antropologia cultural

Gentil PUIG i MORENO, Març 1998

### INTRODUCCIÓ

Plantejat sota el prisma d'aquest títol tridimensional, l'anàlisi sembla inabastable i difícil de dur a terme per moltes raons, totes justificables i justificades, que haurien tingut, durant massa temps, tendència a diferenciar i separar allò que en realitat i a la pràctica no ho és gens. En efecte, com podem separar, d'una banda, l'anàlisi de la llengua de l'anàlisi de la cultura que li serveix de substància o de coixí, i de l'altra, com podem separar la cultura d'una societat determinada (en el nostre cas, la societat catalana) de les subcultures que conviuen o interactuen - sovint difícilment - en un mateix territori?

Com ens n'adonem segurament, proposo de plantejar, de bell antuvi, el repte d'una anàlisi global que només es podrà entendre en una perspectiva inter o transdisciplinària. Sembla evident que els especialistes de la didàctica menys que ningú, no podem tancar-nos en la nostra pròpia disciplina. Precisament, el tema anunciat aquí planteja d'entrada una posició teòrica delicada, en un camp com el nostre, el de la didàctica de la llengua i de la literatura, o millor dit de "*la didàctica de les llengües i de les literatures*", que només pot dur-se a terme amb el concurs d'un intercanvi fecund de totes les ciències socials i humanes.

Per sort, actualment aquestes ciències han acabat definitivament amb la concepció positivista que tendia a delimitar-les i separar-les arbitràriament les unes de les altres. En efecte, durant molt de temps han estat sovint més preocupades per la defensa del seu espai disciplinari que no pas de l'aprofundiment del seu espai temàtic gràcies a l'intercanvi amb altres especialitats. Ara s'admet, cada cop més, que tot especialista de qualsevol disciplina social o humana ha de poder treballar en relació directa amb altres disciplines veïnes.

De fet, aquests últims anys, tots plegats, ens hem acostat poc o molt d'una recerca global, sinó estrictament interdisciplinària, que ha fet intervenir certes perspectives d'anàlisi teòrica com, per exemple, la psicologia cognitiva (o "sociocognitiva" de l'escola de L.S. Vigotski) que ens ha ajudat a clarificar cada vegada millor criteris clau del desenvolupament de les funcions mentals superiors i dels processos d'aprenentatge de la llengua en relació amb el domini dels mitjans de desenvolupament cultural de l'infant. També les "neurociències" han precisat les funcions de cada hemisferi cerebral pel que fa, d'una banda als fenòmens categorials i racionals o, de l'altra, als que són afectius i artístics. De la mateixa manera, ara coneixem amb més precisió les pautes de la memòria funcional i temporal o bé la fixació-estructuració dels coneixements en funció dels hàbits d'aprenentatge.

En una altra perspectiva, la influència de les investigacions del grup de "Palo Alto" sobre la "nova comunicació" ( 1 ) en què la influència de l'antropologia començava a fer-se notar (de G. Bateson, E.T. Hall, E. Goffman a R. Birdwhistell) o els treballs de la sociolingüística i de la pragmàtica (de J.A. Fishman, W. Labov a J.J. Gumpertz i de J.L. Austin, J.R. Searle a Dell Hymes) així com també els treballs sobre l'anàlisi del discurs (de J.M. Adam, P. Charaudeau a C. Kerbrat-Orecchioni) ha estat particularment notable entre nosaltres i demostra que hem integrat i adoptat una concepció cada vegada més plural i global del fet lingüístic i del fet expressiu dins un marc interactiu.

Tot plegat, aquestes diferents perspectives han estat reflectides en un treball de la Marta Milián i de l'Anna Camps en un estudi publicat per la revista "*Interàula*" l'any 1990 intitulat: "*L'espai de la Didàctica de la Llengua i la Literatura*", en què les dues autores proposen un esquema, de fet, interdisciplinari que recull molts paràmetres esmentats més amunt i que, jo mateix, sovint he proposat. El marc sociocultural hi és perfectament situat en relació amb el marc psicolingüístic, les dues ciències de referència són la sociologia i la sociolingüística que, sens dubte han aportat molt a la comprensió de la relació llengua i societat. Però, hi trobo a faltar l'antropologia. Crec sincerament que hi guanyariem incorporant-la, ja que reforçaria la nostra comprensió de la dimensió cultural - fins ara situada massa sovint en un segon pla - i de la relació llengua i cultura.

Recordem no gensmenys que Lucila Nussbaum i Empar Tusón ja van introduir substancialment aquest tema l'any 1990 amb un estudi realitzat a partir d'una perspectiva marcadament antropològica. Es tractava d'una experiència d'alfabetització comunitària que van dur a terme a la capital del Senegal, Dakar, en una situació de gran diversitat lingüística i ètnica. Aquest treball d'investigació pedagògica tenia el suport del Consell Internacional d'Educació d'Adults i de la UNESCO ( 2 ) .

De moment, la qüestió és saber com podem articular i beneficiar-nos de les aportacions d'aquestes diferents ciències en evolució constant, intensa i ràpida, no no més pel que fa a la llengua ans també pel tractament de la cultura. He tractat de respondre sovint a aquesta pregunta proposant i justificant un esquema -segurament incomplet- però que planteja precisament la combinatòria i l'estructuració de les diferents aportacions de les ciències socials, d'una banda, i ciències humanes, de l'altra, a un moment particularment fecund del seu desenvolupament conjunt. En efecte, les diferents recerques sobre les "etnociències" (conjunt de ciències "ètniques", com l'etnometodologia, l'etnomúsica o l'etnomedicina) i de les "cogniciències" o ciències de la cognició (com per exemple, la neurolingüística o la neuroacústica que investiguen els sistemes de la percepció i els de la reconstrucció de la realitat o les investigacions de la Programació Neurolingüística ( 3 ) ) són una demostració del que volem assenyalar. (cf. Quadre 1: Interdisciplinarietat) .

Per donar un exemple anecdòtic d'aquesta qüestió, Sophie Moirand citava l'any 1988, a "*Une histoire de discours*" ( 4 ) un conjunt de més de cinquanta especialitats o tècniques que han estat citades pels professionals de la didàctica de les llengües estrangeres, algunes

són realment particulars com, per exemple, la "criptologia" ("tècnica" i estudi dels codis secrets) o encara l'"etnològica" (somni d'algun conseller pedagògic a Àfrica...).

Ara bé, tornant a les ciències que més estan influïnt darrerament a la pedagogia en general i a la didàctica de les llengües en particular, desitjo insistir en una de molt concreta que ja he anunciat i que, al meu entendre, serà cridada a desenvolupar-se molt més entre nosaltres, vull parlar de l'antropologia en general i més concretament de l'antropologia cultural. Evidentment, no és un atzar si cito l'antropologia: és que s'interessa, entre molts altres aspectes, a la relació existent entre llengua i cultura, per una banda, i a la qüestió de l'articulació del pluralisme cultural dins les societats modernes, per l'altra.

## I - QUÈ ÉS L'ANTROPOLOGIA?

L'antropologia neix a finals del segle XIX com a ciència de descripció de l'home des del punt de vista físic. Classifica i estudia l'evolució de les diferents races, a partir d'una concepció sens dubte abusiva de la teoria darwiniana, per arribar a finals del segle XX a l'estudi de l'home en la seva diversitat fonamentalment cultural, ètnica i psicològica. La biologia moderna s'ha encarregat, ella mateixa, de posar les coses al seu lloc pel que fa al concepte de raça, substituint-lo pel de variació i de freqüència genètica.

Durant el segle XVIII s'intensifiquen els intercanvis entre intel·lectuals anglesos i francesos precisament sobre temes culturals, filosòfics i científics que serviran d'antecedent al neixement de l'antropologia. Els filòsofs i filòlegs alemanys J.G. Herder (1744- 1803), F. Bopp (1791-1867) però sobretot W. von Humboldt (1767-1835) també van contribuir poderosament al neixement de l'antropologia i de la lingüística comparades.

D'ençà la fi del segle XIX, s'han desenvolupat tantes concepcions de l'antropologia com corrents trobem a les altres ciències socials i humanes, com a la lingüística del segle XX. A continuació resumirem el que han aportat conceptualment algunes de les tendències més destacades com l'antropologia lingüística, social, estructural, cultural i cognitiva.

L'antropologia lingüística es desenvolupa als USA segurament perquè la situació de la lingüística moderna d'aquest país a finals del segle XIX era influïda per la pluralitat de cultures i de llengües tant d'origen europeu (tots eren immigrants) com d'origen autòcton "ameríndies". Un dels fundadors, Franz Boas (1858-1942) desenvolupà l'estudi dels aspectes psicològics comuns a les "ètnies" i "races" ameríndies i tracta després, de deduir les lleis generals del desenvolupament cultural i lingüístic. S'interessa per la relació entre pensament i llenguatge i entre llengua i cultura. Els seus treballs conduiran més tard vers l'antropologia cultural. Utilitza el mètode d'enquestes antropològiques i el mètode comparatiu. També cal mencionar l'obra d'Edward Sapir (1884-1939) que va analitzar, ell també, les llengües i les cultures ameríndies, i va proposar una tipologia general de classificació de les llengües del món i l'elaboració d'una lingüística moderna que tingués sempre en compte el fet antropològic global. Finalment, no podem oblidar l'obra de B.L. Whorf



(1897-1941) perquè ha insistit en el concepte germànic de "Weltanschauung", és a dir, de la visió del món específica de cada llengua, que és sempre marcadament antropològica, i que tractava d'analitzar la percepció de la realitat a partir de l'estructura del vocabulari i de la sintaxi de cada llengua ameríndia. En definitiva, Whorf planteja una oposició, sens dubte, suggeridora encara avui, entre la part de la llengua constituïda pels universals lingüístics (indoeuropeus) i la part que és més específica, única, no repetible.

Després de la segona guerra mundial es desenvolupa l'antropologia social que correspon més a la tradició anglesa dels mètodes i plantejaments de l'etnologia social. Aquesta tendència és molt propera i es confon sovint amb l'antropologia estructural. El principal autor, Radcliffe-Brown (1922-1964), analitza els fenòmens identitaris i les representacions col·lectives, com ho fa ara també la psicologia social. És una antropologia influïda per la concepció cultural de la sociologia de Durkheim. L'antropologia social tracta de les relacions existents entre cultura i societat, establint implicacions entre estructura social i estructura cultural molt típica dels anys 50-60.

Per la seva banda, l'antropologia estructural rep una influència als seus inicis de la lingüística estructural europea que era molt potent a la primera meitat del segle XX. El principal autor és l'antropòleg francès Claude Lévi-Strauss (5) que proposa l'estudi de l'estructura dels diferents sistemes d'organització i de pensament de les comunitats humanes. Treballa i investiga durant més de trenta anys els indígenes del Mato Grosso, regió situada al nord-est del Brasil: particularment el sistema de parentiu, l'estructura familiar, el sistema alimentari, els sistemes de valors i dels mites. Lévi-Strauss ha contribuït poderosament al desenvolupament de les ciències socials i humanes dels anys 60.

L'antropologia cultural -que és certament la que més ens ajuda a millor entendre els conceptes derivats dels contactes culturals- neix i es desenvolupa essencialment als USA a partir dels anys 50-60, estudia els caràcters distintius de les conductes dels éssers humans pertanyents a una mateixa cultura considerada com una totalitat irreductible a cap altra. Fa èmfasi a tot allò que és específic de la nostra pròpia societat (per exemple els aspectes intraculturals, és a dir: cultura rural i cultura urbana o cultura de grup) però insisteix sobretot en l'esforç de decentració i d'empatia necessaris per entendre qualsevol cultura. Observa i analitza els comportaments dels individus en interacció els uns amb els altres en una societat determinada, primitiva o post-industrial, receptora o d'origen. Tracta d'entendre els processos d'adquisició i de transmissió d'una cultura determinada com també l'adquisició dels aprenentatges (en això, l'antropologia cultural té la mateixa preocupació que la psicologia i la pedagogia interculturals). Estudia la transformació del camp sociocultural, particularment els processos de contacte i/o de conflicte i de difusió culturals (interculturalitat i mestissatge cultural) d'on neixen els fenòmens d'aculturació, de marginació, d'integració i d'interacció culturals, que considero molt útils per a la didàctica de la llengua i de la cultura, però també per a la didàctica de la major part de les altres matèries.

L'antropologia cultural tracta sempre de defugir l'etnocentrisme (sobretot occidental) amb la pràctica del principi de decentració cultural, del qual nosaltres també ens hauriem d'inspirar en la nostra pràctica pedagògica de la diferència cultural present o virtual a les nostres aules. Els autors més significatius d'aquesta tendència són: Margaret Mead amb l'obra: "*Coming of age in Samoa*" (1935), Gregori Bateson amb: "*Balinese Characters*" (1942); però és sobretot M.J. Herskovits (6) qui elabora les bases teòriques de l'antropologia cultural. No hi ha cap mena de dubte que aquests darrers autors són per a la didàctica d'una gran ajuda en la mesura que aprofundeixen no únicament el camp de les cultures ans també i sobretot el camp de la comunicació "orquestral", multidimensional i paralingüística amb la "kinèsica" és a dir, l'estudi del gest i de la mimica, i la "proxèmica" (7) l'estudi de les distàncies culturals en les situacions d'interlocució binària o col·lectiva.

En aquest punt, vull referir-me a Carmel Camilleri, de la Universitat de París V, amb el qual tinc el plaer de col·laborar, d'encà més de cinc anys, en el "*Laboratoire (le Psychologie appliquée aux problèmes de culture*". Ha publicat una obra de referència molt significativa per a nosaltres (cf. infra nota 10) sobre la relació entre els conceptes teòrics provinents de l'antropologia cultural i el camp concret de l'educació intercultural. Camilleri fa la història dels moviments culturals i educatius als EEUU i a Europa.

A partir dels anys 70-80, s'ha desenvolupat l'antropologia cognitiva. G. Jahoda, de la Universitat de Strathclyde a Escòcia, n'és un dels investigadors més destacats (8). La seva aportació es considera central per a l'anàlisi de la interculturalitat. Aquest autor investiga els fenòmens de contacte o de conflicte entre les cultures, els sistemes sociocognitius, és a dir, la variació cognitiva en funció dels aprenentatges en la cultura d'origen (enculturació). Ha treballat sobre l'oposició de les adquisicions i els aprenentatges de la cultura centreafricana i de la cultura occidental; sobre l'adquisició dels "savoirs faire" en el marc de les interaccions d'aprenentatge: l'adquisició dels reflexos, de les relacions afectives, de la comunicació, i l'adquisició dels coneixements ("savoirs"). Jahoda aprofundeix la relació i complementaritat entre psicologia i antropologia i a partir d'ell es pot parlar d'una antropologia psicològica. Alguns membres de la potent associació de psicologia "transcultural" nordamericana i internacional IACCP (9) han pres el relleu d'aquesta tendència.

Encara que sigui de passada vull referir-me als treballs de la psicologia social, sobretot els de Jean Maisonneuve i de Serge Moscovici (10) perquè han investigat aspectes molt sensibles com: les actituds psicosocials, les representacions, els estereotips, els sistemes de valors, així com també, els fenòmens grupals i comunitaris i els processos de construcció de la identitat psicosocial. Crec que els enfocaments de l'antropologia cognitiva, d'una banda, i els de la psicologia social, de l'altra, són molt propers l'un de l'altre i poden ser molt útils per a la didàctica de les llengües, al costat de la psicologia cognitiva i altres ciències, per entendre millor els processos d'aprenentatge, ja sigui de coneixements o d'habilitats lingüístiques i culturals.

## 11 - REFLEXIÓ SOBRE LA RELACIÓ LLENGUA, CULTURA I CIVILITZACIÓ

Després d'aquesta ràpida presentació de les tendències de l'antropologia ens serà certament més fàcil d'intentar donar una visió global i alhora precisa de la cultura que tingui en compte els diferents factors i criteris que la configuren. I per a nosaltres, avessats a definir constantment el concepte de llengua, ens serà també útil de fer el mateix per al concepte de cultura per poder tractar després d'establir els lligams existents entre aquest dos pols o dues perspectives d'una mateixa realitat globalment observable.

Arrisquant-nos a donar una primera aproximació de la cultura direm que és tot el que no és la natura, és a dir, tot allò que és creat materialment o simbòlicament per l'home. Tot és cultura: el llenguatge com la sexualitat són dues activitats privilegiades i fundades precisament en la interacció entre natura i cultura. Però és sobretot la llengua en la seva dimensió "whorfiana", és a dir, com a visió del món específica, la que és profundament cultural. Amb tot, les concepcions culturals són molt nombroses. L'antropòleg Kroeber va recollir, a principi de segle, més de cent cinquanta definicions del concepte de cultura.

També podem afegir que la cultura defineix i cohesiona el grup social, nacional o ètnic i caracteritza un sistema de valors, de representacions i de normes de conducta comuns. Finalment, la cultura és, per una banda, dinàmica, és a dir, que mai no pot donar-se per acabada ni per definitiva i per l'altra, tota cultura és necessàriament transmissible. Aquest últim aspecte ens implica directament com a ensenyants però implica també tots els organismes de transmissió dels coneixements, dels valors i de les normes de conducta, com la família i la comunitat. Carmel Camilleri, psicòleg, antropòleg i especialista de les qüestions interculturals, que ja hem presentat anteriorment, proposa una definició teòrica bastant abstracta però més antropològica que ara serà més entenedora:

"La cultura és el conjunt més o menys lligat de significacions adquirides, més persistents que els membres d'un grup i gràcies a la seva vinculació a aquest mateix grup, són comuns de manera prevalent a partir d'un conjunt d'"stimuli" que provenen del seu entorn i que induïx unes representacions i uns comportaments comuns valoritzats que tendeixen a assegurar la transmissió per vies no genètiques". ( 11 )

Pensem que aquesta concepció teòrica, profunda i dinàmica de la cultura està tenint, i tindrà sens dubte, conseqüències positives sobre la necessària vinculació que hem d'aprofundir entre la llengua i la cultura. Des de la didàctica de les llengües en podem extreure molts ensenyaments per a una didàctica que pugui relligar els dos aspectes i les dues dinàmiques. A més, cal afegir que els ensenyants, a més de nombroses funcions socials, ens situem precisament en la perspectiva de la transmissió dels coneixements (savoirs) i de les habilitats d'aprenentatge (savoirs-faire) som els qui n'asseguren "la reproducció per vies no-genètiques", com ho precisa Camilleri.

A més, aquesta definició de la cultura que prové de les noves situacions de contacte o de conflicte culturals de les societats modernes i postindustrials que són cada vegada més plurals del punt de vista ètnic i cultural, té el merit de qüestionar-nos i implica alhora una modificació substancial d'allò que fins ara enteníem nosaltres mateixos per cultura, en general, i per cultura catalana, en particular.

Pel que fa a la relació entre llengua i cultura, Patrick Charaudeau ( 12) pensa que la llengua no és en essència portadora de les especificitats culturals sinó que ho és el discurs, sobretot perquè el discurs és sempre connotat culturalment. Dit d'una altra manera, per a ell no són les paraules ni la morfosintaxi que són portadores de cultura sinó els usos que cada comunitat fa d'aquestes mateixes paraules o construccions sintàctiques. Aquesta afirmació de Charaudeau és, sens dubte, arriscada, nosaltres podem continuar pensant però, que l' estructura gramatical de la llengua així com també el lèxic (i encara més les parèmies) són també en gran part culturalment marcades. Aquest mateix autor afirma que el diàleg de les cultures és un altre mite perquè cadascuna es construeix en oposició a les altres, són les persones que dialoguen i no pas les cultures, seguint unes pautes que van de la percepció de la diferència a les actituds de rebuig o d'atracció.

En el camp de la Didàctica de la Llengua Estrangera (DLE) alguns especialistes han tractat de proposar, a partir dels anys 70, una concepció de la cultura que distingís allò que durant molt de temps s'havia anomenat confusament l'ensenyament de la civilització ( 13 ). Malgrat això, no es va diferenciar massa el que constituïen els elements de la "cultura promocional" dels elements que configuren la "cultura popular". Actualment la cultura promocional cobreix un camp molt extens que va de l'estudi tradicional de la civilització a l'anàlisi dels "béns simbòlics" en la perspectiva dels treballs del sociòleg P. Bourdieu ( 14) sobre el capital cultural hereditat de l'entorn familiar i el capital adquirit a l'escola.

Per consegüent, entre aquestes dues concepcions de la cultura ja tenim una primera oposició que té implicacions en la DLE però segurament també en la Didàctica de les Llengües Primeres(DLP). Per "civilització" s'entenia a principi de segle, sobretot en la tradició francesa, anglesa i hispànica l'accés a la "gran cultura" que constituïa l'objectiu primordial de l'aprenentatge per a les classes socials benestants. Era un ensenyament basat en comentaris de textos literaris (les obres mestres dels autors més coneguts); dels fets històrics i dels personatges més destacats del país del que s'ensenyava la llengua. I durant aquest llarg període, els pedagogs s'inspiraven dels programes d'història, de geografia o de literatura, així com també de la història de l'art, per transmetre aquests continguts.

De passada, és interessant de notar que en la tradició pedagògica catalana -ja sigui de la llengua materna o primera (dels anys trenta ençà) o de la llengua segona o estrangera (molt més recent, Simposium de Vic, 1981)- no notem que hagi existit mai un ensenyament d'una "civilització catalana"- sinó tal vegada, una presentació resumida dels moviments culturals catalans com la "Renaixença", el "Noucentisme" o el "Modernisme" -comparable al que s'entén generalment per "civilització hispànica" (la hispanidad) o bé per "civilització

francesa", i tampoc sembla que hagi estat cap necessitat. En sentit tradicional, la civilització s'aparentaria, doncs, a allò que és més emblemàtic i semiòticament més destacable d'una cultura. De fet, algunes representacions de la cultura i de la civilització en els manuals de LLEE no s'allunyen massa del que anomenem actualment els "estereotips" culturals ( 1 S ).

Després, a partir dels anys 60-70, l'expansió de la sociologia va influir notablement en la presentació de les pautes socioculturals i de les normes de conducta social reflectides en els manuals d'ensenyament de les LLEE, en els quals apareixien les institucions socials i els elements socioculturals constitutius de les societats de què s'ensenyava la llengua. Aquesta tendència encara persisteix avui si bé es combina amb nous enfocaments.

Durant la dècada 1980-90 la lingüística pragmàtica i les teories cognitives conjuntament als treballs sobre els corpus lingüístics com els "Nivells Llindars" ( 1 C ) de les diferents llengües europees, realitzats pels experts del Consell d'Europa, permeten i impliquen una concepció més variacionista de la llengua amb l'estudi de la variació lingüística dels enunciats que impliquen alhora la variació cultural. C. Kerbrat-Orecchioni ( 17 ) es refereix, en un recent estudi sobre la variació cultural, als elements paraverbals, com la prosòdia, la proxèmica i la kinèsica que són el material semiàtic pertanyent a qualsevol "comunitat discursiva" i que, segons ella, revesteix una gran significació per a l'anàlisi del discurs.

De 1980 encà, s'ha vingut desenvolupant una presentació de la diversitat cultural bàsicament en dues perspectives: d'una banda, la perspectiva intracultural (variació a l'interior d'una mateixa cultura ètnica o nacional) i, de l'altra, la perspectiva extracultural (variació entre diverses cultures ètniques o nacionals). Actualment, ens situem en aquesta perspectiva si bé hem d'afegir que no és, ni de bon tros, majoritària. Hem pogut constatar, en un recent estudi, que encara continua persistint una concepció majoritàriament etnocentrada de les cultures occidentals en els manuals de LLEE.

Si he citat més extensament les relacions entre llengua, civilització i cultura en la perspectiva de la DLE és perquè aquestes relacions tenen una marca més clara de cada concepció cronològica que acabem de citar, que no pas en la perspectiva de la DLP. Això no significa que la relació llengua/cultura no sigui present en els manuals de llengua catalana, ben el contrari, una ràpida ullada ens pot confirmar que és també una realitat observable.

Efectivament, en la perspectiva de les llengües maternes o primeres ens podem demanar en quina mesura podem assumir i analitzar els continguts textuais de qualsevol nivell d'ensenyament i d'aprenentatge, sense fer referència als implícits culturals com els de la identitat i de l'alteritat, o sense fer referència a les representacions de mons imaginaris col·lectius, als valors simbòlics explícits o implícits a tot text o a tota situació d'enunciació. Sembla evident que no podem evitar un plantejament que incorpori la noció de cultura i que compti amb l'aportació, entre altres, de l'antropologia cultural. És clar que fins ara hem comptat amb ciències o especialitats com la sociolingüística, la pragmàtica o l'etnografia de la comunicació que han servit de referència a gran part dels estudis realitzats, només vull assenyalar que, a partir d'ara, haurem de comptar més amb ella, sobretot si admetem que la

nostra cultura i les nostres societats s'orienten cada vegada més cap al pluralisme i la diversitat culturals, cap a la multi o la interculturalitat.

### III - QUÈ ES LA INTERCULTURA I LA PEDAGOGIA INTERCULTURAL ?

Podem tractar la noció d'intercultura a partir de les definicions que en dona el Consell d'Europa (18), l'oposarem però al concepte de multicultural que també s'utilitza entre nosaltres. Ens referim sovint a societats multiculturals, com: els USA, el Canada i, més concretament, el Quebec on conviuen amb els primers pobladors indígenes, antics colonitzadors anglòfons i francòfons i ara amb immigrants provinents del món sencer.

Aquestes societats semblen constituïdes bàsicament per tres estratificacions demogràfiques considerables i diferenciades en el temps. Si els primers pobladors van arribar-hi fa més de 10.000 mil anys, els segons colonitzadors hi són d'ençà l'inici del segle XVI. Per contra, els immigrants actuals comencen d'arribar-hi massivament a finals de segle XIX, i continuen encara. Per consegüent, es tracta de societats realment multiculturals i que són -però no sempre- organitzades per tal de fer front a aquesta realitat complexa, per exemple en el cas del Canada, compten amb tres o quatre ministeris dedicats a les qüestions indígenes, ètniques, derivades de la diversitat cultural o de la immigració.

La noció i la realitat multiculturals inclouen molt sovint la noció i la practica interculturals en la mesura que les societats que tenen una gran diversitat ètnica impliquen fenòmens de mestissatge cultural que són el resultat de l'intercanvi implícit o explícit entre les diverses comunitats ètniques, nacionals i culturals presents en un mateix territori. En conseqüència, podem dir que la multiculturalitat és una realitat objectiva i observable a moltes societats modernes i que la interculturalitat és una practica més o menys voluntària dels individus i de les comunitats que són immersos en societats i contextos de pluralisme ètnic i/o cultural. Aquest darrer concepte sembla posseir una connotació més voluntarista i ideològica que no pas el primer. És una primera aproximació al concepte intercultural que denota, com ho podem veure, la complexitat derivada de la realitat a què es refereix i de què procedeix i que completarem amb altres conceptes, com els d'integració i d'assimilació.

Ara bé, ens podem demanar quina és la utilitat del concepte intercultural en un context social, ètnic i cultural com el nostre, i més concretament en el camp de la DLP i de la DLE? Podem respondre d'entrada que té una doble perspectiva i una doble funcionalitat. Per una banda, podem referir-nos al pluralisme (multi o intercultural) que a Catalunya comencem a notar i a viure, encara que sigui tímidament, pel fet de la presència dels nous migrants, de la nova immigració "extracomunitària" (eufemisme que es refereix els immigrants del Tercer Món). Per l'altra banda, podem referir-nos a l'aspecte intracultural, és a dir, a la variació interna de la nostra pròpia cultura. Es tracta de la realitat de les cultures tradicionals, locals i "comarcals", de les festes populars, en definitiva de la cultura popular en la mesura que aquestes cultures són encara una realitat tangible i observable a casa nostra.

Si insisteixo en aquest tema és perquè a altres cultures, no gaire llunyanes de la nostra, com la cultura francesa, la cultura popular té tendència a desaparèixer i a folkloritzar-se ràpidament sota els impactes cada vegada més forts i profunds de les cultures estàndards, ja sigui nacional (francesa) o bé internacional (anglosaxona, l'anomenada cultura "Mac Donald"). Certs etnòlegs i etnomusicòlegs parlen de "ninxols culturals" (mai millor dit!) quan volen referir-se als restos de la cultura tradicional i popular que tracten de recuperar i d'estudiar abans que desapareguin definitivament.

Per contra i també per sort, a Catalunya constatem que aquestes cultures locals, "comarcals" i populars no solament existeixen realment sinó que, a més, han estat extensament estudiades pels especialistes de la cultura popular. En Joan Amades ha fet en aquest sentit un treball considerable de recollida i de classificació de molts aspectes de la cultura popular catalana i en particular de la rondallística. Per aquest motiu, els ensenyants podem disposar d'un fons viu de manifestacions culturals que tenen una gran variació i riquesa a Catalunya i que ja són molt sovint reflectides en els propis manuals de llengua primera, en els de socials o també en certs documents de vídeo editats en les sèries de difusió cultural antropològica de la Conselleria d'Ensenyament (19). Potser el que no s'ha posat prou de manifest, en l'anàlisi de la cultura popular i local, són els elements fòssils provinents d'altres cultures i que són ara patrimoni cultural català. Em refereixo concretament a trets culturals moriscos que trobem, sense anar més lluny, en el folklore del Berguedà i del Solsonès o a trets culturals bascoïdes de l'Alta Ribagorça i del Pallars Sobirà.

L'altra perspectiva multi o intercultural es refereix, per una banda, a la pluralitat de cultures presents en una societat determinada, com per exemple, a la societat catalana -amb la seva diversitat d'identitats culturals intra i ara extrapeninsulars. Hi ha evidentment altres societats pluralistes en les quals es pot constatar aquest fenomen d'una manera encara més evident i, per altra banda, a la interacció entre aquestes mateixes cultures.

La intercultural, i la pedagogia intercultural, impliquen necessàriament interacció i intercanvi positiu i respectuós amb les diferències culturals, l'absència de prejudicis racials i d'apriorismes. L'educació intercultural valoritza la diferència cultural com a font d'enriquiment mutu sense jerarquització de les cultures. En resum, la interculturalitat significa interacció, intercanvi, reciprocitat i solidaritat objectiva per tal de donar ple sentit al concepte de cultura. Implica, doncs, reconeixement dels modus de vida, dels sistemes de valors i de les representacions simbòliques existents a l'interior dels registres d'una mateixa cultura i entre cultures diferents. Com podem veure es tracta de les bases de tot un programa educatiu i d'una perspectiva certament voluntarista i amb fort contingut ideològic. Educar, però, no comportaria actualment dur a la pràctica aquests reptes ?

Ja hem dit que aquesta nova perspectiva intercultural implicava una revisió dels nostres propis conceptes de llengua, de cultura i fins i tot d'escola. El Manifest intercultural de l'Escola d'Estiu de "Rosa Sensat" de 1993 anava precisament en aquest sentit (20). També implica aclarir que entenem per intregació i per assimilació. En efecte, caldria

esbrinar qui intregra qui i per què? Fins ara, la integració sempre es realitza en sentit únic, el grup minoritari ha d'integrar-se de grat o de força a la societat receptora i més que d'integració, l'escriptor camerunes Inongo Makomé (21) prefereix referir-se a la marginació, perquè correspon més a la situació real que viuen nombrosos migrants centreafricans. Afegeix que els africans coneixen bé els europeus i les seves cultures i llengües, fins i tot abans d'arribar a cada país; que no són els immigrants o els seus fills que no saben o no volen integrar-se a les societats receptores, sinó que són els propis habitants dels països receptors (els autòctons) que no saben entendre o no volen admetre la diferència cultural i la modificació dels seus propis comportaments i actituds envers els nousvinguts. Les coses han de quedar clares encara que dolguin.

En realitat sabem que a la nostra societat, i a qualsevol societat, la interacció entre una cultura receptora i dominant, amb una cultura immigrada i marginada, no és mai per definició i a la pràctica, ni equilibrada ni respectuosa. Cada dia ens assabentem de brots de xenofòbia i de racisme aquí i arreu contra persones de les minories ètniques. En conseqüència, ens demanem si no caldria compensar aquest desequilibri "natural" de la societat amb un esforç, de formació i d'educació més orientat i més intensiu.

El psicòleg i antropòleg John W. Berry (22) de la Universitat d'Ottawa pensa que la integració és diferència de l'assimilació en la mesura que l'individu desitja tenir contactes amb la societat receptora tot i mantenint la seva cultura d'origen, enlloc que en el segon cas l'individu centra el seu interès en l'adquisició de totes les pautes de conducta de la societat receptora fins a perdre la seva cultura d'origen. És evident que entre el primer i el segon cas el factor temps és decisiu atès que permet construir i dur a la pràctica una i altra actituds.

Finalment, vull referir-me al paper de l'aprenentatge de la llengua catalana i el de la llengua castellana en els processos d'integració a la societat catalana. Primer precisem que cadascuna de les dues llengües compleix uns objectius comunicatius diferents pels immigrants i pels seus propis fills escolaritzats a Catalunya. Els immigrants, ells mateixos formulen, amb una certa precisió, les seves demandes lingüístiques en funció d'un mercat i d'una mobilitat de treball específics que ocupa sovint la llengua castellana. Per contra, accepten per als seus fills l'aprenentatge de la llengua catalana sense gaire problemes. I s'entén perfectament aquesta actitud atès que en els seus propis països d'origen sovint ja són acostumats a una gran diversitat lingüística i cultural.

En segon lloc, tot i ser important, l'aprenentatge de la llengua no ho és tot, ni de bon tros, pel que fa a la integració dels nens dels migrants, en efecte, és necessari comptar amb altres elements socioculturals per poder arribar a certs nivells d'integració acceptables. L'educació compensatòria que des de la Conselleria d'Educació s'ha dut a terme durant aquests deu darrers anys no va poder contribuir de manera satisfactòria a la integració d'aquests nens. Cal, sens dubte, moltes més coses que una educació compensatòria i, de fet, el Programa d'educació en la diversitat de l'Ajuntament de Barcelona (23) -que malauradament també s'ha alentit fa dos anys- tractava de respondre i d'atendre aquestes



IV

q  
u  
a  
n  
t  
s  
  
p  
a  
r  
e  
s  
  
d'  
a  
l  
g  
u  
m  
n  
e  
s  
  
d'  
e  
s  
d'  
u  
e  
s  
e  
s  
c  
o  
l  
e  
s  
d'  
e  
s  
v  
i  
c  
e  
l  
p  
r  
o  
p  
s  
p  
l  
s  
s  
a  
t

NOTES I REFERÈNCIES:

1. Winkin, Y. (1981): "*La nouvelle communication*". Editions du Seuil. Paris. (presentació d'estudis de Bateson, Birdwhistell, Goffman, Hall, Jackson, Schefflen, Watzlawick.)

2. Nussbaum, L. i Tusón, E. (1990): "L'alfabetització des d'una perspectiva antropològica: una experiència a Dakar" a Recerca i Educació interculturals. G. Puig i Moreno (Coord.). Edicions de La Llar del Llibre, Barcelona. pp.171 - 184.
3. Cayrol, A. i Barrere, P. (1986): "*La Programmation Neurolinguistique*". Ed. ESF, Paris.
4. Moirand, S. (1988): "*Une histoire de discours..(1961-1981)* ". Hachette, Paris. pp.388-391.
5. Levi-Strauss, C. (1945): "*L'analyse structurale en linguistique et en anthropologie*". Editions Plon, Paris. réédité en 1958 par Plon.
6. Herskovits, M.J. (1967): "*Bases de l'anthropologie culturelle*". Editions Payot. Paris.
7. Hall, E.T. (1989): "El lenguaje silencioso". Alianza Editorial. Madrid.
8. Jahoda, G. (1989): "*Psychologie et anthropologie*". Editions Armand Colin. Paris. 343 pp.
9. L'IACCP ("Intercultural Association for Cross Cultural Psychology" amb seu als EEUU) és l'equivalent anglofon de l'ARIC ("Association pour la Recherche Interculturelle") amb seu a Montréal, Québec, Canada.
10. Moscovici, S. (1984): "*La psychologie sociale*". Editions PUF  
PP  
Fondamental. Paris. 596
11. Camilleri, C. (1985): "*Anthropologie culturelle et éducation*". Delachaux Ed. Lausanne.
12. Charaudeau, P. (1990): "*L'interculturel entre mythe et réalité*", revista "LFDLM" n° 230. Editions Hachette/Larousse Paris. pp.48-53.
13. Reboulet, A. (Coord.), (1973): "*L'enseignement de la civilisation française*". Collection F. Pratique pédagogique. Hachette. Paris. pp.16-28
14. Bourdieu, P. (1979): "*La distinction*". Les Editions de Minuit. Paris. Chapitre I. pp. 78-88.
15. Puig i Moreno, G. (1994): "Les stéréotypes ethnoculturels dans les manuels de LLEE" a "Les Llengües a l'Europa Comunitaria", Universitat Ramon Llull i d'Amsterdam.
16. El Nivell Llidar (1984): Publicació DGPL de la Conselleria de Cultura. Generalitat de Cat.
17. Kerbrat-Orecchioni, C. (1994): "*Les interactions verbales*". A. Colin Ed. Paris. pp.15-23
18. Conseil de l'Europe. (1987): "*L'interculturalisme: Théorie et pratique*". Projet n° 7 du CDCC. Séminaire du Limbourg. (Belgique). Editions du Conseil de l'Europe. Strasbourg.
19. Conselleria d'Ensenyament (1990): "*La Festa del Corpus. La Patum*". Serie Catalunya. Difusió cultural antropològica.
20. "Manifest per una Escola Intercultural". Escola d'Estiu de "Rosa Sensat" de 1993, a "Perspectiva Escolar" n° 177, Setembre 1993, Barcelona. pp.66-69.
21. Inongo vi Makomé (1990): "*España y los negros africanos*". Edicions de La Llar del Llibre. Barcelona.
22. Berry, J.W. (1988): "Psychology of Acculturation". in *Current theory and research in motivation*. Lincoln: University of Nevraska Press
23. Puig i Moreno, G. (1993): "La integració escolar dels fills de migrants a Europa i a Catalunya" a "L'Educació Intercultural. Revista GUIX n° 184. Barcelona. pp. 35-38

Minories culturals (i lingüístiques) a l'escola ara i aquí. Condicionants sociopolítics i reptes educatius<sup>1</sup>

Francesc Carbonell i Paris. Fundació SER.GI

Vaig començar a escriure aquesta ponència sota la forta impressió que em va produir un extens reportatge televisat sobre els camps de concentració a Bòsnia i sobre l'inici dels judicis contra el genocidi que allí es va consumir a començaments d'aquesta dècada, i que es va batejar amb l'eufemisme repugnant de "neteja ètnica".

Aclareixo immediatament que no tinc cap intenció de comparar la nostra situació amb la de l'antiga Iugoslàvia. Així com tampoc la d'entrar en un possible debat sobre si és molt o poc important allò que diferencia el nostre context multicultural del seu. Tot i això, crec que no hem oblidar, ho subratllo, no podem d'oblidar de cap manera, que els fets a què fa referència l'esmentat reportatge ni foren simplement una bretolada racista, ni han ocorregut en un continent remot. Es tracta de quelcom molt més pròxim i molt més greu: l'existència de camps de concentració per a la tortura i l'extermini sistemàtic, per raons de diversitat cultural i ètnica, que ha succeït com qui diu ara mateix, a les portes del segle XXI, i a un lloc europeu tan proper que fins abans de la guerra ens hi arribàvem en cotxe per passar-hi uns dies de vacances.

Potser el reportatge em va impressionar tant per aquesta proximitat en l'espai i en el temps. Però encara més, i de manera especial, per una reflexió que fa la veu en *off* d'una de les malaurades protagonistes, una dona musulmana víctima de tota mena d'humiliacions i calamitats. Deia (i cito de memòria): *El que ens ha passat deu ser un càstig de Déu: dos mesos abans d'iniciar-se la guerra, miràvem a la televisió els desastres que passaven a altres llocs del planeta amb una quasi total indiferència, i ningú no podia ni tan sols imaginar que coses semblants i pitjors ens podien arribar a passar un dia a nosaltres.*

Realment els condicionants socials, polítics i econòmics, i fins i tot els culturals, que van provocar el conflicte dels Balcans són molt diferents dels nostres, i per això ja hem dit que no volem comparar-los. Però hi ha una cosa en el reportatge que sí que crec que és, lamentablement, comparable: aquesta indiferència de què s'acusava la dona bosniana, amb què contemplem en els mitjans de comunicació les desgràcies dels altres. Indiferència a què cal sumar, com a agreujant, la rapidesa amb què enterrem aquests fets en el pou de l'oblit, de l'amnèsia col·lectiva.

Tot plegat em fa mal i em recorda aquell conegut poema atribuït a Bertold Brecht, que fa referència a un altre genocidi, el de l'Alemanya nazi, i que comença dient: *Primer es van endur els negres, però no em va importar, perquè jo no era negre...* i que acaba així: *Ara se m'enduen a mi però ja és massa tard.*

Si la nostra intenció avui és la de posar sobre la taula els condicionants sociopolítics que afecten els reptes educatius que comporta una societat cada vegada més complexa i multicultural, assenyalem, ja d'entrada, que potser el més important d'aquests condicionants és aquesta generalitzada indiferència, aquesta manca d'implicació, de sentir-nos preocupats pels problemes dels altres, aquesta escassa conscienciació cívica que **els altres també són nosaltres**.

S'acostuma a dir que *"la meua llibertat comença on s'acaba la de l'altre"*. Crec que va ser a Josep M. Terricabras a qui vaig sentir formular aquesta expressió d'una manera ben diferent *la*

<sup>1</sup> Ponència presentada al Primer Simposi: *Llengua, Educació i Immigració*. Girona, març de 1997  
CONC, Pati Manning (Barcelona), 14 i 15 de novembre de 1997

*meva llibertat comença on comença la dels altres*, per subratllar com és d'important i decisiva la dimensió col·lectiva fins i tot en la consecució i el reconeixement dels drets més íntims i individuals. Per la mateixa raó, i parafrasejant la frase anterior, hem escrit en un altre lloc que *el nostre benestar només podrà veure's legitimat realment, quan un mínim de benestar sigui comú*.

Em pregunto si aquest primer condicionant sociopolític de què parlavem, la moral de l'individualisme i de la competitivitat, del *salvi's qui pugui!*, consubstancial del neoliberalisme dominant, que feia reflexionar a aquella dona bosniana sobre si era aquest l'origen de tots els seus mals, em pregunto, deia, si aquest individualisme deixa gaire marge a causa de la seva extensió, per somniar tan sols en la possibilitat d'unes relacions veritablement simètriques i interculturals entre membres de cultures dominants i membres de grups minoritaris.

Però diuen a la meua terra que *totes les maces piquen*. Si no és ni bo ni convenient recórrer a la demagògia alarmista per parlar ara i aquí d'aquestes qüestions (algú podria valorar així la introducció a la nostra ponència parlant de Bòsnia), tampoc no ho seria, i gens, caure en l'altre extrem, d'organitzar simposis per parlar d'aquests temes com si fossin uns jocs florals, o com si es tractés d'esbrinar quines són les tècniques més adequades per realitzar una fira de mostres de diferents cultures, amb parades de gastronomia i festival folklòric inclòs, això sí: per tal *d'enriquir-nos mútuament coneixent i respectant la diversitat*.

Segueixen vigents, i em preocupa especialment que puguin seguir sent-ho durant molts més anys, aquelles paraules que Carmen Treppte pronunciava aquí mateix a Girona fa un parell d'estius: *els defensors de la educació intercultural es destaquen freqüentment per una certa ingenuïtat política. Tendeixen a dissenyar visions elaborades d'una convivència tolerant en el futur [...] Els és fàcil adornar la superfície de fenòmens multiculturals amb detalls pintorescs que per sí mateixos mai no serviran per canviar l'estructura d'estratificació [...] D'aquesta manera, la superfície reflecteix en aparença la complexitat de la situació multicultural, mentre que les actituds discriminatòries [...] segueixen manifestant-se com de costum*. (Els subratllats són nostres)

Però a la vista de com van les coses darrerament al nostre país, i de molts dels articles i documents que es publiquen, potser serien més colla els qui estarien més d'acord amb una altra frase, aquesta vegada de Condorcet, que diu així: *les diferències entre els humans tenen tres causes principals: la desigualtat de riquesa; la desigualtat d'estat (entre aquells que transmeten els seus mitjans de subsistència a la seva família i aquells que han de realitzar un treball); i finalment la desigualtat d'instrucció. Caldrà, doncs, demostrar que aquestes tres causes de desigualtat social han de disminuir, però no desaparèixer, perquè són causes naturals i necessàries*.

Caldría avaluar amb rigor els resultats de campanyes internacionals que mouen molts diners, molts esforços de polítics, de professionals de ONG i de voluntaris, i en definitiva moltes hores de treball, al voltant de lemes a vegades tan desafortunats com aquell *"som iguals, som diferents"* o el més contundent d'aquest any europeu *"contra el racisme"*, no fos cas que, sense saber-ho, amb determinades accions estiguem intentant apagar el foc amb gasolina, o el que és el mateix, fent el joc als interessos contraris als que creiem donar suport. M'explicaré.

Es promouen i es duen a terme, realment, en aquestes campanyes actuacions decidides en la línia que demanava Treppte de canviar les injustes estructures d'estratificació social de les quals són víctimes els membres de les cultures minoritàries? No serà que, en la pràctica, acaben imposant-se els partidaris de Condorcet que creuen que les causes de la desigualtat són *naturals i necessàries*, i per aquesta raó les úniques accions possibles i convenients són totes aquestes variants de *"jocs florals interculturals"*. Intentaré explicar-me encara més, i ara amb exemples.

Vaig intentar seguir la repercussió de la passada campanya "*som iguals, som diferents*" en les activitats de les ONG i de les escoles, a través de la publicació de les experiències, propostes i activitats que s'anaven realitzant i posteriorment publicant a la premsa diària o a les revistes d'educació.

Crec que és molt important adonar-se que molt poques activitats escolars (almenys de les que vaig tenir notícia) van anar adreçades a subratllar sobretot la primera part (som iguals) de l'eslògan, i, en canvi, la gran majoria es van dedicar a cantar les excel·lències de l'enriquiment que suposa per a tots el que siguem tan diversos.

De fet, ja estem molt acostumats a aquest esbiaixament en el tractament del tema, que queda reflectit fins i tot en els títols de les activitats escolars o de les d'algunes ONG: *Visca (o visquem) la diversitat!*; *la diversitat ens enriqueix*; *respectem la diversitat*; *un món plural i divers, la ciutat de la diferència, la festa de la diversitat, educació per a la tolerància*, etc. Tant acostumats que molts han acabat creient que aquest és el tema.

He qualificat abans de desafortunat aquell eslògan -som iguals, som diferents- i voldria explicar-ne les raons. Crec que era -i segueix sent- equívoc i confús, en una temàtica en la qual ha esdevingut indispensable la claredat i la contundència unívoca. Tant o més que aquell altre que es va posar de moda fa més anys i que deia "*Igualtat per viure, diversitat per conviure*".

Que d'aquest darrer eslògan tots imaginem el que vol dir, però ningú ho sap amb precisió, va quedar clarament demostrat quan es va utilitzar presidint tots els actes d'una setmana de la solidaritat en una capital de comarca gironina. Aquest lema figurava a tots els tríptics, programes, cartells, pancartes... però dient exactament el contrari! Els organitzadors varen equivocar-se. Enlloc de reivindicar la igualtat per viure, la reivindicaven per conviure, i l'eslògan es va transformar en "*Diversitat per viure, igualtat per conviure*". Si tant és d'una manera com de l'altra, llavors algú sap de què estem parlant realment? Són suficientment clars els missatges que fem arribar per educar als nens i nenes i sensibilitzar la ciutadania?

Taguieff ha demostrat de manera contundent la facilitat amb què el racisme diferencialista modern ha capgirat a favor de les seves tesis, arguments i teories inicialment antiracistes (com per exemple les del relativisme cultural).

Per això, i després de constatar com la major part d'aquestes activitats escolars i de les ONG han estat de defensa a ultrança del *valor de la diversitat*, com si aquest fos el tema, dèiem (i en algunes ocasions ja hem vist que de manera ben confusa), em terno que més d'un dels destinataris d'aquestes activitats, pot haver arribat, malgrat les innegables bones intencions dels seus professors, o dels organitzadors dels actes de les ONG, si no a conclusions diametralment oposades de les que, en teoria, aquella campanya del *som iguals, som diferents* pretenia, si almenys a un estat que podríem qualificar de *vulnerabilitat* davant les *argumentacions de la ideologia racista* que es pot trobar a casa, al barri, als mitjans de comunicació, al seu grup esportiu o d'esplai, etc.

Veiem-ho sinó amb una reflexió gens forçada ni inversemblant: els partidaris que els nens immigrants (o els gitanos) es concentrin en escoles específiques per a ells, i totes les seves famílies en uns mateixos barris, és a dir, els partidaris dels ghettos, els racistes diferencialistes, haurien d'estar absolutament en desacord amb aquest repetit eslògan, si realment es tractés d'un missatge antiracista clar i unívoc. Però per aquella habilitat de la ideologia racista en capgirar els arguments a favor de les seves tesis, que dèiem ja havia denunciat Taguieff, podrien no solament estar-hi d'acord, sinó aplaudir-lo i fer-se'l seu. I podrien argumentar-nos (i és el que fan constantment): "*Dieu que som iguals?, no ho neguem pas: escola i habitatge per a tots. Però reconeixeu que som diferents i que*

*això és una gran riquesa? Doncs, llavors cadascú al seu lloc. Protegim-nos tots, i protegim la cultura de tots (la nostra sobretot, però també la d'ells), del mestissatge gris, unificador i infamant. Protegim aquesta riquesa, policromia i varietat que suposa la diversitat. I quina és la manera més eficaç de fer-ho?: amb escoles, classes, centres culturals, barris, etc. diferents per a cada comunitat cultural".*

El racisme diferencialista de Le Pen no defensa altra cosa, argumentant, a més a més, que això és el que els convé a aquestes minories per afavorir els seu legítim desig de mantenir la seva identitat cultural davant l'agressió assimilacionista de la cultura majoritària... A quins interessos, doncs, podem estar fent realment el joc, sense saber-ho, si no anem amb molt de compte amb les nostres activitats a favor del *valor de la diversitat*? Com cal que organitzem els continguts de les nostres activitats escolars entorn aquests temes, per no fer als nostres alumnes encara més vulnerables a l'agressió de les tesis del racisme diferencialista?

Molts són els autors que han fet una distinció entre el racisme clàssic, també anomenat *racisme d'inferiorització*, que seria, per simplificar, el que defensa l'existència jeràrquica de races humanes, d'aquest altre *racisme diferencialista*, que justifica l'explotació, l'exclusió i fins i tot l'expulsió dels grups minoritaris culturalment diferents. Les nostres estratègies d'educació antiracista, a la vista dels continguts d'aquelles campanyes i activitats de les ONG i de les escoles, se centren principalment en combatre el primer, el clàssic, el d'inferiorització, el paradigma del qual és el nazisme. Quan, en canvi, és el segon, el diferencialista, molt més subtil, que pot ni tan sols utilitzar el mot "raça" en els seus discursos, el que és en aquests moments més preocupant per la seva importància i capacitat de difusió de les seves tesis, multiplicant els seus adeptes, en uns moments de crisi com els actuals.

Només tenim tendència a identificar com a racistes, ara i aquí, a determinats grups de joves que llueixen símbols nazis, roba militar, els caps rapats, etc. Tenim tendència a imaginar el retrat robot del votant del Front Popular de Le Pen com un energumen violent, tipus *holigan*. I no és així. Aquest racisme diferencialista és el substrat ideològic de moltes persones pulcres, netes i educades (per exemple: de molts professionals de l'educació), que quan parlen d'aquests temes acostumen a començar les seves frases dient: *Jo no sóc gens racista, eh?, però crec que...*

Per totes aquestes raons insistim que cal una extremada prudència, ara i aquí, en les nostres reivindicacions del "dret a la diferència". Mai, i per cap concepte, no podem separar-lo ni molt menys anteposar-lo al dret a la igualtat. Probablement al nostre país, tant castigat en tantes ocasions històriques (i algunes ben recents) pels afanys assimiladors i etnocides de determinats governs de països veïns, ha esdevingut especialment sensible al *dret a la diferència*. Però alerta: **només la defensa radical i prèvia, i millor encara, la consecució legal i el reconeixement real pels conciutadans del dret de tots a la igualtat, podrà garantir l'exercici, també de tots, del dret a la diversitat.**

Després tornarem sobre aquest punt, ja que no voldríem que es malinterpretessin les nostres paraules. No estem, de cap manera, a favor de l'assimilació igualitarista, sinó d'una igualtat de drets laborals, cívics i polítics, que es concreti en una real igualtat d'oportunitats de desenvolupament personal i social.

Per això, com més ho penso, menys d'acord estic en que totes les persones tinguin el **deure** de desenvolupar la seva cultura, com afirma la Declaració dels principis de cooperació cultural internacional, aprovats per la UNESCO el 1970. Us llegeixo textualment l'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 (l'èmfasi és nostre).
- 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.

A la vista dels progressos del racisme diferencialista, i amb tota la meua modèstia, gosaria proposar si fos el cas i en tingués l'ocasió (cosa altament improbable) una esmena al punt 2 anterior, en aquests termes: *Totes les persones tenen el dret i han de tenir la possibilitat, tant de desenvolupar la seva cultura, com d'enriquir-la si ho creuen convenient amb aportacions d'altres cultures.*

L'afirmació que les cultures són *un patrimoni de la humanitat* necessitaria també algunes precisions. De cap manera es pot considerar les cultures com si fossin objectes, obres d'art, diamants tallats i cristal·litzats amb el pas del temps. Com tampoc que cada col·lectiu humà té la responsabilitat de veïllar pel manteniment d'una suposada "puresa" cultural que li permeti transmetre íntegrament als seus successors aquest patrimoni. Aquest concepte estàtic i fossilitzat de la cultura i aquesta aversió al mestissatge són també característiques dels discursos de la dreta xenòfoba europea.

Per això, si alguna vegada s'obligués a un col·lectiu humà, en contra de la seva voluntat i dels seus interessos, a conservar a ultrança la seva cultura (com si es tractés d'un problema ecològic en què cal conservar com sigui una espècie biològica en vies d'extinció, pensant en el manteniment d'aquell patrimoni universal de què parlàvem) crec que seria totalment procedent denunciar a qui fes aquesta ingerència, per violació dels més elementals drets humans.

Estariem davant d'una situació diferent però similar quan, per imposicions, pressions o manipulacions de qui té el poder a l'interior del grup, es dogmatitzen determinats continguts culturals, i s'esclerotitza i impedeix aquesta capacitat d'adaptació de les cultures, perseguint, excloent o estigmatitzant aquells que intentin innovar-les posant en qüestió o renovant els seus continguts. També amb el mateix pretext de protegir patrimonis culturals i *essències identitàries*. Llavors la cultura perd la funcionalitat i l'adaptabilitat que li són constitutives, esdevé un *fonamentalisme cultural*; per dir-ho en expressió de Verena Stolke, i passa a complir la funció quasi exclusiva d'eina de control, de cohesió i de repressió social dels seus membres, al servei de l'elit que controla el poder de sancionar les conductes d'altri i de pontificar sobre quina és l'única manera de ser un bon musulmà, un bon català, etc.

No podem oblidar en cap moment, tant si parlem de la cultura majoritària com si parlem de les minoritàries, que **són les cultures les que són eines que estan al servei dels grups humans, i no a l'inrevés**. Totes les cultures evolucionen i canvien constantment en allò que els seus portadors creuen convenient, per adaptar-se als nous requeriments i a les noves situacions. Per això, no entenc gaire el concepte de *cultura desadaptada per descontextualització*, que hem vist utilitzat en documents publicats recentment per l'administració educativa. Són les persones les que passen per crisis d'adaptació. Parlar de "*cultures desadaptades*" és, una vegada més, atiar el foc del racisme diferencialista, donar-los arguments a favor de les seves tesis.

Però... anem en compte. Si ens hem queixat a partir dels anys seixanta de l'excessiu pes específic que ha anat prenent la psicologia (i encara més, els "psicologismes") tant en els programes de formació de mestres com en el disseny dels currículums i especialment en el diagnòstic de les causes del fracàs escolar, en detriment d'altres marcs teòrics, no caiguem ara en mans de nous científismes. Llavors trobàvem a faltar, i seguim trobant a faltar ara, en el diagnòstic i tractament de les causes d'inadaptació escolar i de les dificultats d'aprenentatge dels membres dels grups

minoritaris o dels exclosos, que aquells marcs teòrics tinguessin més en compte les aportacions de la sociologia i de la política, de les teories de la reproducció social, dels mecanismes creadors i legitimadors de l'exclusió, etc.

Mal favor farem a la naixent *educació intercultural* (i els darrers punts de la meua ponència podrien, segons com, fer-ho creure) si ens limitéssim a acolorir aquell psicologisme dominant, amb quatre referents manlevats a corre cuita més que de la ciència antropològica, d'un "antropologisme" mal digerit. L'ajut dels marcs teòrics i de les eines i mètodes de treball dels antropòlegs serà, sense cap dubte, de molta vàlua, si tots plegats sabem situar-nos al lloc que ens correspon. I pel que ja estem veient en experiències concretes, això no és tant fàcil saber-ho fer.

I si l'educació intercultural ha de servir pel que deia Treppte: **canviar les actituds discriminatòries, pretesament legitimades en la diversitat cultural, que produeixen i reproduïxen les injustes estructures d'estratificació social**, aquells marcs teòrics i eines d'anàlisi de la realitat més propers a la sociopolítica que reivindicàvem fa anys, esdevindran tan necessaris almenys, si no més, que les etnografies per ajudar-nos en aquesta tasca.

Perquè, i tornant altra vegada a la valoració que hàviem iniciat dels treballs amb els alumnes sobre la diversitat, cal reconèixer que, aquesta, la diversitat humana, és ben obvia i evident. Però, en canvi, no passa el mateix amb la igualtat de drets.

Ningú no pot demostrar que *som iguals*. Aquesta afirmació no pot constatar-se científicament, "experimentalment", ja que pertany al terreny dels pactes, de les normes, de la moral, de les conviccions, dels valors, dels pilars bàsics sobre els quals se sustenta el nostre concepte de civilització. Només per aquest motiu, el de ser menys "evident", més abstracte, ja sembla que hauria de merèixer més atenció en les escoles l'educació per a la igualtat -un valor-, que per al reconeixement de la riquesa que comporta la diversitat -una constatació. No tenir en compte aquesta prioritat, des del meu punt de vista, és posar el carro davant dels bous.

Lamentablement aquest error és greu i freqüent en una determinada manera d'entendre l'interculturalisme, superficial i paternalista, en la qual hem caigut o hem estat a punt de caure, en un moment o altre, moltes ONG i molts educadors, en estar mancats dels marcs teòrics necessaris per poder intervenir adequadament, la qual cosa demanaria, d'entrada, contenir l'activisme i l'espontaneisme. També en aquest terreny es pot aplicar aquella frase que donà títol a un llibre de Bruno Bettelheim: *Con el amor no basta*. Per això crec que és urgentíssim revisar la política actual amb el voluntariat.

L'antropòloga Teresa San Román, una de les intel·lectuals que a casa nostra més ens ha advertit d'aquests riscos, sembla ser també d'aquesta opinió quan afirma: *El problema no és com aconseguir l'heterogeneïtat, que ja està ben assolida. El problema és com potenciar un sistema integrador, acollidor, en el qual tots hi tinguem cabuda, i en què puguem arribar a acords respecte a algunes qüestions d'incompatibilitat, a alguns conflictes*.

I aquest problema de **com potenciar un sistema integrador, acollidor, en el qual tots tinguem cabuda** és la mare dels ous. No ens faria res de deixar per una mica més endavant el compliment de la resta de desigs que expressava San Román en el punt anterior, és a dir: arribar a acords respecte a algunes qüestions d'incompatibilitats que presenten conflictes, si aconseguíssim, de manera efectiva, aquest sistema integrador amb cabuda per a tothom.

Però, tornem a preguntar-nos: estem realment disposats a potenciar aquest sistema integrador que, com podem veure, vol dir aproximadament el mateix que canviar l'estructura



d'estratificació que demanava la Treppte? Més enllà dels discursos de bones intencions hi ha les realitzacions. I algunes estadístiques poden assenyalar-nos si anem o no en la direcció adequada.

No tenim, o per a ser més exactes: jo no conec, estadístiques fiables sobre el nombre de nens gitanos escolaritzats. Que jo sàpiga, a cap imprès de matriculació de cap tipus d'escola hi figura explícitament l'apartat per consignar-hi la identitat ètnica familiar. Però, en canvi, sí que disposem d'estadístiques sobre el nombre de nens i nenes estrangers escolaritzats.

Aclarim d'entrada que no es pot posar en el mateix sac estrangeritat i pertinença a una minoria cultural. Però si ens centrem en els nens procedents, ells o els seus pares, de la zona de Senegàmbia i del Marroc, que són les minories estrangeres més abundants a Catalunya, convindrem que la immensa majoria de nens i nenes d'aquestes nacionalitats, residents a Catalunya, pertanyen al que acostumem a anomenar *minories culturals*. Minories no tant en el sentit estrictament numèric de ser menor el nombre dels seus membres que el nombre dels de la cultura majoritària, sinó, sobretot, pel fet de tenir un estatus legal i/o social inferior al del grup majoritari (en el mateix sentit que en temps de l'apartheid sudafricà, es parlava de la *minoria* negra tot i ser els negres molt més nombrosos numèricament que els blancs).

Com que sobre aquestes minories culturals d'origen estranger, i més específicament sobre els fills que tenen escolaritzats al nostre país, sí que tenim algunes estadístiques, podem intentar una aproximació a la comprovació empírica de si estem disposats, més enllà de les paraules, a potenciar un sistema integrador, o si per contra, estem reforçant ja ara i aquí, les estructures d'exclusió i estratificació.

Per no quedar-nos amb les dades d'un sol curs escolar, comparem les dels tres darrers cursos en el quadre 1, que recull els totals de la població estrangera no universitària escolaritzada a Catalunya.

Com es pot comprovar, la població magrebina no només és la més important, un terç del total, sinó que és la que ha tingut un creixement més espectacular en aquests darrers tres anys, amb un 40 % d'increment.

**POBLACIÓ ESTRANGERA ESCOLARITZADA  
NO UNIVERSITÀRIA A CATALUNYA**

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

Quadre núm. 1

Elaborat a partir de dades fetes públiques pel Gabinet Tècnic del Departament d'Ensenyament

El total de la població estrangera escolaritzada a què ens referim ha crescut també i de manera continuada cada any, en els percentatges que s'expliciten al gràfic 1 i que, com es veu, es situen entorn del 10-15 % anual.

**EVOLUCIÓ DE L'ALUMNAT ESTRANGER NO UNIVERSITARI  
A CATALUNYA (1992-1996)**

Gràfica 1

Elaborada a partir de dades fetes públiques pel Gabinet Tècnic del Departament d'Ensenyament

Cal advertir, però, que quedar-nos en aquestes xifres d'increment global ens podria fer arribar a conclusions equivocades. Cal no oblidar que el col·lectiu de nens marroquins, només en els tres anys compresos entre el curs 1991-92 i el 1994-95 va doblar-se.

També fora procedent preguntar-nos si ja hem tocat sostre o no, i quina és la previsió en els propers anys respecte a aquests increments de nens i nenes estrangers a les nostres aules.

Tot i les dificultats que comporta qualsevol prospecció de futur, especialment si, com en aquest cas, no es disposa de totes dades que farien falta, nosaltres creiem que no és aventurat pronosticar que en els propers 3 o 4 anys, abans de l'any 2000, s'haurà tornat a doblar el nombre d'alumnes africans a les nostres aules. En ho fa pensar que:

a) Segueix sent encara molt majoritàriament masculí el col·lectiu d'immigrants africans adults residents a Catalunya. La colònia marroquí instal·lada a Espanya l'any 1992, entre els 15 i els 49 anys, era d'un 78 % d'homes i un 22 % de dones, segons el col·lectiu Ioé. Aquesta proporció d'una dona per cada quatre homes, coincideix bastant amb la d'un estudi nostre realitzat l'any 1994 sobre el padró municipal de Salt (81 % homes, 19 % dones). Cal, per tant, esperar encara moltes reagrupacions familiars, ja que, de fet, no podien realitzar-se abans del febrer del 94, data del decret que les regula, malgrat les dificultats de tot ordre que imposa la legislació vigent per a dur-les a terme.

b) Les expulsions massives d'estrangers extracomunitaris retinguts a Melilla el passat estiu, fins i tot amb procediments presumptament vulneradors dels més elementals drets humans, no són més que una mostra de fins a quin punt les nostres forces de seguretat estan disposades a jugar amb contundència el paper d'àngels amb espasa de foc destinats a protegir l'entrada al paradís europeu. És innegable el creixent *control dels fluxos migratoris* en el que està obstinat el nostre govern estatal en compliment dels acords de Maastricht, de les decisions que es prenen al grup de TREVI i, més específicament, de l'aplicació de les mesures aprovades als tractats de Schengen. En aquests moments, i llevat dels procediments excepcionals de regularització (el tercer i darrer amb motiu de l'entrada en vigor del nou reglament d'aplicació de la *Llei d'estrangeria* l'estiu passat i que ha regularitzat fins avui unes 17 mil persones de les quasi vint-i-cinc mil que es van presentar), l'únic procediment legal d'entrada de nous estrangers és el que s'anomena *Sol·licitud normativa de migració laboral*, més coneguda amb el nom de *contingents*, i popularment "els cupos". Aquest procediment, que el que ha fet fins ara és bàsicament regularitzar la situació de molts "il·legals" que havien entrat clandestinament al nostre país i que tenien un pre-contracte de treball, ha suposat unes "entrades" -si més no a la legalitat- de 20.600 persones adultes l'any 93 i 29.300 l'any 94, ha vist reduït aquest any el seu nombre a 15.000 possibles autoritzacions.

c) Però per altra part, tampoc no podem oblidar les paraules d'un expert en migracions com Bichara Khader quan diu: *cap cordó policial, cap cordó sanitari no podrà impedir nous fluxos migratoris. A falta d'un desenvolupament econòmic als països del sud de la Mediterrània, que dissuadeixi als candidats a emigrar, que els retingui a casa seva, que els tregui les ganes de marxar, de fugir, assistirem en els propers decenni a una intensificació de les migracions internes i dels fluxos migratoris cap a l'exterior.* Recordem que només en un parell de mesos de l'estiu passat han estat prop d'un miler els estrangers, principalment marroquins, detinguts a les platges andaluses i repatriats al Marroc, que havien creuat l'estret en les tristament famoses *pateres* intentant entrar clandestinament a Espanya, o sense anar més lluny el camió accidentat la vigília de la inauguració d'aquest simposi i només a uns cinquanta quilòmetres d'aquí, on han mort més de deu persones del grup que hi viatjava d'amagat.

d) I per últim, si milloressin les expectatives de futur i les condicions de vida de les famílies senegambianes, no seria inimaginable que invertissin la tendència actual en moltes d'elles de retornar els infants a partir dels 5-6 anys al país d'origen, amb els avis o altres familiars.

Tot i això cal tenir en compte també què representen aquestes xifres respecte a la població autòctona. Assenyalem al quadre 2 els percentatges respecte a la població total

**POBLACIÓ ESCOLARITZADA NO UNIVERSITÀRIA  
ESTRANGERA A CATALUNYA  
Percentatges respecte a la població total.**

	Curs 1995-96
Infantil	1,68 %
Primària	2,00 %
Secundària	0,75 %
<b>TOTAL</b>	<b>1,50 %</b>

Quadre 2

E.laborat a partir de dades fetes públiques pel Gabinet Tècnic del Departament d'Ensenyament

Les minories culturals africanes, presents als nostres centres escolars no universitaris, arribarien ara i aquí justet al 0,5 %. És a dir: avui dia a Catalunya només **4 de cada mil alumnes** pertanyen a la minoria cultural que, despectivament anomenem *moros*, i que sembla ser una de les minories que més preocupen.

Dient que el pes relatiu dels nens i nenes africans escolaritzats no arriba al 5 per mil, no pretenc de cap manera provocar un debat sobre si aquest nombre és o no és "encara" insignificant, ni sobre si té més o menys sentit que es provoqui tant enrenou amb aquest tema. Al costat d'aquests percentatges generals, no podem oblidar que hi ha escoles al nostre país en les quals els alumnes estrangers superen el 70 % de la matriculació del centre, així com, sense sortir de l'Empordà, en trobaríem bastants en què supera el 25 % la xifra d'alumnes només marroquins.

És a dir:

- D'una banda, el nombre absolut de nens i nenes pertanyents a grups culturalment minoritaris procedents de la immigració estrangera, és encara prou "manejable" com per pensar que encara estem a temps de dissenyar estratègies adequades d'atenció i d'integració, corregint els possibles errors que haguem pogut cometre fins ara. La progressió creixent i les perspectives de futur ens obliguen encara més a fer-ho.

- I per altra banda, la concentració en determinades zones, pobles o barris d'aquests col·lectius comença a ser prou significativa com per poder comprovar i avaluar, més enllà de les sospites, amb dades objectives, si estem avançant en la línia d'afavorir o no l'estructura d'estratificació, o si estem potenciant un sistema integrador.

Adverteix encertadament Alegret, en el pròleg al conegut llibre de Hannoun *Els ghettos de l'escola*, que la superació de l'escola-ghetto no podrà venir de mans dels alumnes ni dels professors, sinó únicament de mans de la societat global. I és cert. Però no creiem que Alegret volgués dir amb aquesta frase que el sistema educatiu, que la comunitat educativa no pot fer res per evitar la consolidació de l'escola-ghetto.

Probablement ni els professors, ni els pares ni molt menys els alumnes són més responsables que qualsevol altre ciutadà de l'acumulació en les zones més degradades de les ciutats, dels col·lectius culturalment minoritaris, dels grups socials marginats. Però la responsabilitat de la comunitat educativa potser sí que és especialment important, si resulta que es concentren en determinades escoles aquests nois i noies pertanyents a minories culturals **en percentatges molt superiors als dels residents de la mateixa cultura al barri o a la zona.**

Dit en altres paraules: mal servei farà la comunitat educativa a la tendència de les nostres societats a generar ghettos, a estigmatitzar als diversos i diferents, **si enlloc d'intentar contrarestar aquesta tendència, encara l'afavoreix i l'accentua,** permetent que estiguin concentrats en algunes escoles, sobre-representats respecte al cens de la zona, els membres dels grups culturals minoritaris.

Voldriem defugir absolutament la demagògia, i no volem tampoc ressuscitar antigues polèmiques entre escola pública i escola privada, però tampoc seriem prou honestos si no poséssim sobre la taula unes dades de com es distribueixen a Catalunya els alumnes estrangers en els sectors públic i privat subvencionat, que reflectim al gràfic 2 i al quadre 3, dades que, per altra banda, són ja prou conegudes, sinó en detall, en la seva tendència general per qualsevol persona sensible a aquest tema.

**DISTRIBUCIÓ PERCENTUAL EN SECTORS PÚBLIC I PRIVAT  
DE L'ALUMNAT ESTRANGER EUROPEU I AFRICÀ  
Curs 1995-96**

		SECTOR PÚBLIC	SECTOR PRIVAT
EDUCACIÓ	Alumnat europeu	47,1%	52,9%
INFANTIL	Alumnat africà	92,9%	7,1%
EDUCACIÓ	Alumnat europeu	47,5%	52,5%
PRIMÀRIA	Alumnat africà	95%	5%
EDUCACIÓ	Alumnat europeu	41,3%	58,7%
SECUNDÀRIA	Alumnat africà	84%	16%

Quadre núm. 3

Elaborat a partir de dades fetes públiques pel Gabinet Tècnic del Departament d'Ensenyament

**DISTRIBUCIÓ EN ELS SECTORS PÚBLIC I PRIVAT  
DE L'ALUMNAT ESTRANGER EUROPEU I AFRICÀ  
Curs 1995-96**

Gràfica núm. 2

Elaborada a partir de dades fetes públiques pel Gabinet Tècnic del Departament d'Ensenyament

El Col·lectiu Ioé, amb dades del Ministeri d'Educació i Ciència, afirmava en una publicació que el curs 1991-92, el volum total d'alumnes marroquins i la seva distribució per sectors era la que manifesta el quadre núm. 4. Quatre anys més tard, aquesta distribució per sectors no ha canviat pas molt sensiblement, tot i que si que ha crescut molt el nombre absolut d'alumnes estrangers escolaritzats als nostres centres, com hem acabat de veure.

A l'inici de la ponència dèiem que fora bo avaluar la rendibilitat i els resultats aconseguits amb aquelles campanyes de sensibilització europees multimilionàries, del tipus "som iguals, som diferents". Si un dels indicadors per avaluar-les hagués de ser el desitjable canvi de tendència en les inscripcions dels nens als centres escolars, hauriem de considerar nul·la la rendibilitat d'aquelles campanyes.

**Alumnat marroquí a Catalunya per sectors**  
**Curs 1991-92**

	SECTOR PÚBLIC	SECTOR PRIVAT	TOTAL
Preescolar	436 (91,2%)	42 (8,8%)	478 (100%)
E. G. Bàsica	1.693 (95,2%)	85 (4,8%)	1.778 (100%)
<b>TOTAL</b>			<b>2.256</b>

Quadre núm. 4

Font: Ioé, a partir de dades del Ministeri d'Educació i Ciència

Però no ens deixem impressionar més del compte per l'espectacularitat d'aquestes dades, que crec que són només la punta de l'iceberg, i tinguem, a més a més, en compte que, si reduïm l'anàlisi a un conflicte pública-privada, podem perdre de vista on rau el punt neuràlgic del problema.

Em sembla que ningú no pot tenir el coratge de negar que, fins i tot entre les escoles públiques d'una mateixa localitat, es marquen i reforcen diferències d'estatus (segurament d'aquells que Condorcet qualificava de naturals i necessaris), de manera que si per una banda s'intenten evitar les irregularitats administratives més o menys encobertes (en els padrons municipals, per exemple), per altra, no es pot dir encara, i així ho evidencien les estadístiques, que es facin actuacions realment efectives per anar en contra d'aquella estratificació social que qualificàvem de marginalitzadora i injusta. O si es fan, no es noten.

I són encara malauradament mal compresos els esforços contracorrent d'un grapat de professionals convençuts de la necessitat d'impulsar un sistema integrador (que no és altre que el que proposa -no gosem dir *imposa*- l'administració educativa amb tota la reglamentació i ordenació que anomenem *reforma educativa*). També en general, i tot i que s'ha avançat bastant en aquest terreny, s'accepten encara a desgrat i *si-us-plau-per-força* els intents concrets d'integració d'alumnes amb característiques que els fan *diversos*. Si això passa, com veiem, en les mateixes escoles públiques, no podem quan parlem d'aquests temes, denunciar *només* l'actitud selectiva del sector privat, tot i que les xifres creiem que no deixen lloc al dubte sobre la gravetat de l'actitud i les actuacions d'aquest sector en aquest tema de la integració intercultural.

La tendència a l'estigmatització, a la reclusió, a la marginalització dels diferents és tan gran, són tan fortes les forces que ens empenyen cap a la legitimació de l'exclusió d'aquell que no és com nosaltres, que són més que meritoris els esforços dels professionals que s'hi oposen, i que han de lluitar constantment per denunciar la tendència a legitimar, per exemple, els famosos *grups flexibles* dins d'una mateixa escola, legitimacions que ens recorden massa aquell racisme diferencialista que denunciàvem anteriorment, ja que, ben mirat, es tracta, com sempre, de construir els cercles concèntrics de l'exclusió, el ghetto dins el ghetto, agrupant els nois per característiques socioculturals estigmatitzadores. Això sí: sempre amb la coartada moral de poder ajudar-los millor a superar les seves dificultats.

És així com es posa en marxa un més dels **mecanismes d'encapsulament**, en paraules de Teresa San Román, per poder marginar, o per consolidar la marginació d'aquells que són diferents a

nosaltres. I espero que ara s'entengui millor la nostra *exagerada* por davant l'encoratjament a la diversitat que expressava al començament.

Els condicionants sociopolítics que interessa destacar en aquesta ponència i que afecten tota la comunitat escolar, anem veient que es manifesten mitjançant un doble llenguatge. D'una banda, el de les reflexions pedagògiques, teòriques, i expressions sempre de bones voluntats que és l'únic llenguatge que pot utilitzar-se en els documents, siguin projectes educatius o ponències i comunicacions a simposis com ara aquest, ja que és l'únic llenguatge *políticament correcte*, tècnicament homologat i estilísticament de moda. Però d'altra banda, en el terreny de les actuacions, fins i tot en les pròpies conductes privades de molts mestres i membres d'ONG que sobre els papers lluiten a favor de la interculturalitat i la igualtat d'oportunitats, quan han de matricular als seus fills, per exemple, reforcen la tendència a l'estratificació i a la ghetització.

Intentar resoldre aquest problema de l'estratificació excloent, incidint per començar en els processos de matriculació, és més complex del que sembla ja que caldria treballar simultàniament, almenys, en aquests tres fronts:

- a) Canviar d'estratègia en la sensibilització dels pares del grup sociocultural majoritari. Prou de parlar dels grans enriquiments que es derivaran de la convivència intercultural, ja que molt abans que amb aquest enriquiment, amb el que es trobaran és amb els conflictes que comporta la convivència multicultural. I així, una vegada més, tornem a abonar el terreny als racistes diferencialistes. Estudiem, en canvi, argumentacions en la línia de demanar-los que no col·laborin a crear *profecies d'obligat compliment*, ja que serà sense cap dubte precisament el fet de retirar els seus fills de determinades escoles, molt més que no pas la matrícula d'alumnes estrangers, el factor que més incidirà probablement, en fer baixar el nivell d'instrucció del centre.
- b) També caldran mesures reguladores adequades per part de l'Administració, capaces d'evitar que l'exercici d'un dret, el dels pares de triar l'escola que considerin més adient per als seus fills, no provoqui danys socials més grans que els que es pretenen evitar amb el reconeixement d'aquell dret.
- c) Sensibilitzar els professors, els tutors, els equips docents en la línia que han d'assumir tant, si no més, el paper d'agents del canvi social com el d'especialistes en didàctiques concretes. Més que mai, el rol d'educador ha d'esdevenir inseparable del d'instructor, si és que alguna vegada ha tingut sentit que anessin separats. Però no n'hi haurà prou amb sensibilitzar. Es crearà frustració i desànim si aquesta sensibilització no va acompanyada de les eines necessàries per a dur aquesta tasca a terme.
- d) I no hauríem de perdre de vista que les mesures correctores adequades en els processos de matriculació per part de l'administració educativa, haurien de anar precedides sempre d'una anàlisi afinada de les condicions específiques de cada localitat, cada barri i cada centre, que permetessin un diagnòstic diferencial i uns criteris específics, si cal, per a cada escola. Està demostrat que no hi ha uns "*llindars de tolerància*" a la diversitat com per justificar una política de percentatges, d'aplicació mecànica i idèntica en tots els casos.

Fora bo, però, una vegada més, no confondre la malaltia amb el símptoma, ni prendre els efectes per les causes que els provoquen. Aquests problemes associats als processos d'inscripció dels alumnes als centres, no són la malaltia que cal guarir, sinó una de les seves manifestacions. La malaltia és, i aquí tanquem el cercle, aquell individualisme, aquella manca de sensibilitat i de fer

nostres els problemes dels altres de què es queixava aquella senyora bosniana al documental citat a l'inici.

S'atribueix a Montesquieu aquesta magnífica declaració de principis: *Si sabés d'alguna cosa que em resultés útil però que fos perjudicial per a la meva família, ho rebutjaria de la meva ment. Si sabés d'alguna cosa que resultés útil a la meva família, però que no ho fos per a la meva pàtria, intentaria oblidar-ho. Si sabés d'alguna cosa que fos útil per a la meva pàtria i que fos perjudicial per a Europa o per el gènere humà, ho consideraria un crim.*

Quan un pare o una mare, a l'hora de decidir la matriculació del seu fill, posi per damunt dels interessos de la família, el interessos col·lectius; i quan aquest pare o aquesta mare no siguin un cas excepcional, llavors estarem en condicions de començar a dur a terme projectes d'educació intercultural.

Quan deixin de ser una exigua minoria els mestres, professors i agents socials que facin realment seva la màxima de Montesquieu, de manera que més enllà de llurs especialitzacions professionals i de llurs responsabilitats com a funcionaris hi anteposin la responsabilitat de transformar la societat, llavors potser anirà perdent força aquella obsessiva cançó de l'enfadós, que parla de l'escola com a espai privilegiat de reproducció de l'ordre social vigent, i serà possible posar en marxa algun projecte d'educació intercultural.

Ja que, fins i tot la mateixa integració dels immigrants, ben entesa, passa inevitablement per aquesta implicació dels membres del grup majoritari, dels quals s'espera, diu Montesquieu, que posin per davant dels seus interessos més propers els de la col·lectivitat, i els del gènere humà, per damunt dels nacionals.

Probablement aquesta paraula **integració** sigui la més utilitzada per sintetitzar els objectius últims de qualsevol projecte d'intervenció, pedagògica o social, amb minories culturals però, tant aquesta paraula com la seva antònima més utilitzada, **marginació**, són dos termes, especialment el primer, que trobem utilitzats de manera equívoca i a vegades fins i tot contradictòria, a causa de l'absència o el desconeixement de marcs teòrics sòlidament consolidats, en aquest terreny.

Quan ens referim a la integració de les minories, quan s'intenta definir aquesta integració, sovint prenen més relleu els aspectes culturals que els sociopolítics. En aquest cas semblaria com si es donés per suposat que l'antònim més *correcte* d'integració no és marginació sinó **assimilació**. Quan un grup cultural majoritari (no necessàriament pel nombre d'individus que el componen, sinó perquè té el poder) devora, fagocita els trets culturals distintius d'un grup minoritari, de manera que el procés d'aculturació d'aquest el porta fins a la pèrdua de la seva identitat ètnica, no podem dir que "l'ha integrat", hem d'usar un terme precisament més propi de les funcions digestives: l'ha assimilat.

A aquesta *integració cultural* seria més correcte anomenar-la senzillament **aculturació**. I Teresa San Román assenyala encertadament que *integració i aculturació són vies relacionades però diferents i l'escola té un paper aculturatiu que només té sentit si hi ha, a més a més, elements d'acceptació i de participació social de la minoria, elements positius d'integració*. I en un altre text ens adverteix *l'aculturació no permet un pas enrere. Si les relacions fracassen, el resultat no és un gitano reafirmat en la seva cultura, sinó l'anòmia en quant a normes i valors en el pla de les idees i l'aculturació en el de les expectatives, maneres de fer i desigs frustrats*.

¡Error! Marcador no definido.

Gràfica 3



Crec que la integració de dos grups ètnics diferents és el procés que lentament va realitzant-se a partir d'una voluntat activa i inequívoca, per les dues parts, de resoldre els inevitables conflictes que provocaran la diversitat de valors i costums, però sobretot la desigualtat social i política.

En el procés d'integració, de la manera com nosaltres el definim, no es tracta tant de fer un collage amb les aportacions que recíprocament el grup A i el grup B estan disposats a aportar, a acceptar i a fer seves -és a dir: la integració entesa com una fusió dels dos grups-, sinó que es tracta de crear conjuntament un nou espai, encara inexistent, regit per unes noves normes, nascudes de la negociació i de la creativitat conjunta. Per això tots dos grups són agents d'aquesta creació-integració a una nova realitat sociocultural, distinta de les dues que l'han generat.

La integració social es confon massa sovint amb l'obligació d'adaptar-se del foraster, una adaptació que passa necessàriament per la submissió. I aquesta opinió, molt generalitzada, influeix poderosament en la construcció de la ideologia i de les actituds i valors que es transmeten en les escoles. Però la integració no és això, sinó que, en certa forma és una forma d'alliberament col·lectiu, que ni es demana, ni s'ofereix, ni es pot donar. Cal guanyar-la dia a dia amb l'exercici per part de tots de la solidaritat i la voluntat de negociació, amb la lluita contra tota mena d'exclusió i per una veritable igualtat d'oportunitats i de drets cívics i polítics.

Per això, un procés vertader d'integració passa inevitablement perquè el grup majoritari estigui disposat a acceptar com a homòlegs els grups minoritaris, la qual cosa implica estar disposat a compartir tant els privilegis dels quals gaudeix en exclusiva, com la pobresa dels altres, en definitiva a compartir el poder i a fer autèntica i possible la igualtat d'oportunitats entre els éssers humans que conviuen en una societat determinada. Hem intentat representar les conseqüències de les possibles actituds del grup majoritari en la gràfica 4.

Sabem que el grup majoritari no és homogeni ni culturalment, ni socialment, ni ètnicament parlant. I això no solament a causa de les immigracions que hi ha hagut al llarg d'aquest segle a Catalunya. Robert Castel, Pierre Rosanvallon i altres sociòlegs contemporanis, analitzen amb detall les causes i les repercussions de la fractura social que ha portat a etiquetar les actuals societats postindustrials i postmodernes com a *societats dels dos terços*, ja que un terç de la població d'aquestes societats està submergit en un cada vegada més ampli segment social caracteritzat per la precarització premarginal o marginal que provoca diversos graus de pobresa, diversos estadis de *desafiliació* i de pèrdua de relació sistèmica, a causa fonamentalment de la pèrdua de llocs de treball assalariat.

#### ¡Error! Marcador no definido. Gràfica 4

Però si la nostra *societat d'avollida* no és ni un tot homogeni culturalment, ni un tot *integrat socialment*, encara menys podem plantejar-nos el problema de la integració exclusivament en funció dels immigrants com acostumen a fer majoritàriament els discursos dominants. Al meu entendre, la tasca principal pels propers anys de tots els agents socials (i per tant també dels educadors) serà la de treballar a favor d'una major conscienciació col·lectiva, per tal de trobar entre tots, els recursos i les estratègies per poder reteixir aquest malmès teixit social. No seria altre el principal objectiu de la *integració* que propugnàvem fa uns moments.

La tasca a favor de la integració dels immigrants i de les seves famílies, quan es fa amb massa *activisme immediatista* i sense tenir en compte aquests condicionants sociopolítics més globals, corre el risc, per seguir amb el símil del teixit social, de no ser més que un petit pedaç que intenta tapar inútilment un forat molt més gran que el propi pedaç. Per això, el sargit no arriba ni als marges d'una base mínimament sòlida a la qual poder ancorar-se i incorporar-se. Aquesta és una de

les raons dels sentiments d'impotència i d'inoperància de moltes ONG i escoles que treballen amb aquests col·lectius minoritaris.

Per tant, els reptes educatius prioritaris i realment importants d'una educació intercultural no serien al nostre entendre:

- respectar els trets culturals diferencials dels grups minoritaris;
- ni tampoc organitzar festes, diades o setmanes de convivència i coneixement multicultural;
- ni tampoc organitzar unes activitats de recuperació específiques per als alumnes de les minories culturals;
- ni tampoc ensenyar a cosir a màquina a les dones immigrants;
- ni tampoc treballar determinades àrees curriculars tenint en compte les aportacions d'altres cultures, o posant exemples d'altres cultures, o aproximant-nos al coneixement d'altres cultures;
- ni tampoc redactar quatre fases adients al tema, i incorporar-les al projecte pedagògic del centre;
- ni tampoc organitzar com a activitat extraescolar classes de llengua i cultura dels països d'origen;
- ni tampoc un cant de lloança incondicional a l'enriquiment que es deriva de la convivència multicultural;
- ni tampoc una educació a ultrança en el valor de la tolerància;
- ni tampoc, etc. etc.

Ni és cap d'aquestes coses per separat. Ni tan sols és el conjunt d'aquestes coses, ja que alguna d'elles, ben mirat, potser aniria fins i tot en contra dels interessos que, almenys en teoria, es pretenen defensar i dels objectius que es volen aconseguir amb l'educació intercultural.

Nosaltres creiem que, ara i aquí, i abans que cap altra cosa, l'educació intercultural comença amb l'esforç per

**1er.- Prendre consciència i reconèixer l'existència d'actituds excloents i discriminatòries injustificables vers els membres de determinats col·lectius, no solament en els membres dels nostres grups socials de referència sinó, probablement, fins i tot en nosaltres mateixos.**

**2on.- Adonar-se de la transcendència d'aquestes actituds en la producció, el manteniment i la reproducció de les injustes estructures d'estratificació social vigents.**

**3er.- Identificar els supòsits, mecanismes i processos mitjançant els quals es pretén explicar, justificar i legitimar aquelles actituds i aquelles desigualtats socials, precisament en base a la diversitat cultural, fent, en definitiva, els marginats, responsables de llur marginació, pel fet "d'entossudir-se en seguir pertanyent" a cultures "desadaptades", "endarrerides", "pre-democràtiques", "descontextualitzades", "que no han entrat en la modernitat", "pre-capitalistes", etc...**

**4rt.- I, per fi, l'esforç per canviar aquelles actituds generadores (o còmplices) dels processos d'exclusió, per actituds de compromís i implicació personal en una lluita pel reconeixement quotidià de la igualtat de fet i de dret de tots els humans, sigui quina sigui la seva cultura, capaç de trencar les injustes estratificacions**

**socials actuals que condemnen ja abans de néixer a la misèria a la major part dels sers humans.**

Hem d'estar molt atents que el cant a l'enriquiment mutu i a la diversitat, al respecte i al cultiu de les llengües i cultures minoritàries, etc., que semblen ser els objectius prioritaris de l'educació intercultural, no siguin utilitzats, 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 cal tenir ben clar en quin bàndol ens situem. Ja que cada vegada es fa més evident la necessitat de mantenir la injusta estructura d'estratificació sociocultural a què ens hem referit al llarg de tota la ponència, per poder mantenir la situació de privilegi de la major part de nosaltres.

Sant Gregori, març 1997

#### **BIBLIOGRAFIA CITADA**

ALEGRET, J. L. (1992) "Pròleg" a HANNOUN, H. *Els ghettos de l'escola*. Vic: Ed. Eumo.

CARBONELL, F. (1995): "Salt i el món" en *Jornades d'estudi i reflexió sobre la població de Salt*. Ajuntament de Salt. Salt (Girona).

---- (1997): *Immigrants estrangers a l'escola. Desigualtat social, i diversitat cultural en l'educació*. Barcelona: Fund. Serveis de Cultura Popular/ Edit. Altafulla.

CASTEL, R. (1991) "La desafiliació: treball precari i vulnerabilitat relacional" En *Món Laboral* Primer semestre del 91. Barcelona: Conselleria de Treball de la Generalitat de Catalunya.

---- (1995) "L'avènement d'un individualisme négatif" a *Magazine littéraire* N° 334. Juliol-agost del 1995.

---- (1995) *Les Métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat*. Paris: Ed. Fayard.

COLECTIVO IOÉ, (1996) *La educación intercultural a prueba: hijos de inmigrantes marroquíes en la escuela*. Granada: CIDE y Laboratorio de Estudios Interculturales.

KHADER, B. (1992): *Le Grand Maghreb et l'Europe, enjeux et perspectives*. Paris: Ed. Publisud-Quorum-CERMAC

ROSANVALLON, P. (1995) *La Nouvelle Question sociale. Repenser l'Etat-providence*. Paris: Ed. du Seuil.

SAN ROMAN, T. (1990) *Gitanos de Madrid y Barcelona. Ensayos sobre aculturación y etnicidad*. Bellaterra (Barcelona): Universitat Autònoma de Barcelona, Publicacions d'Antropologia Cultural.

---- (1992) "Pluriculturalidad y marginación". En A.A.V.V. *Sobre Interculturalitat*. Girona: Fundació SER.GI

---- (1993) "Reprement marginació i racisme: hipòtesi sobre el discurs i la seva gènesi". En *Perspectiva Social* Núm 33 Barcelona, ICESB.

---- (1996): "La educación ante la marginación y la diferencia cultural" A CARBONELL, F. (Coord). *Sobre Interculturalitat*, 3. Girona. Ed. Fundació SER.GI.

TAGUIEFF, P. A. (1987) *La force du préjugé. Essai sur le racisme et ses doubles*. Paris. La Découverte.

TREPPTE, C. (1993) "La comunicación intercultural" A CARBONELL, F. (Coord): *Sobre Interculturalitat*, 2. Girona. Fundació SER.GI.

*Us hem traduït la part que fa referència a les qüestions lingüístiques del PROGRAMA DEL COMITÈ SINDICAL EUROPEU DE L'EDUCACIÓ (CSEE) CONTRA EL RACISME I LA XENOFÒBIA. UNA CAMPANYA A FAVOR DE L'EDUCACIÓ INTERCULTURAL (1997)*

*El document sencer, en francès, forma part de la documentació que us serà donada al començament de les sessions. El publicarem traduït a les Actes.*

(...)

## 2. ELS PROBLEMES DE LLENGUA

En aquest document s'entén per "primera llengua" la llengua materna de la persona, aquella que parla la majoria en el seu entorn. La "segona llengua" correspon a la llengua nacional o la llengua de la majoria dins de l'entorn local, la llengua que generalment s'usa per comunicar-se amb altres persones que tenen una altra primera llengua. Per fer referència a l'estudi de llengües que no es parlen ni a casa ni a l'entorn local, nosaltres utilitzem l'expressió "llengua estrangera".

### **L'alumnat que té una "primera llengua" diferent**

L'alumnat d'Europa la llengua materna del qual no és la llengua nacional no té pas automàticament el dret d'aprendre la seva pròpia llengua.

Els investigadors en lingüística estan d'acord en la importància que té per als alumnes poder desenvolupar la seva llengua materna a l'escola. L'ensenyament és necessari, d'una banda, per al bon desenvolupament lingüístic i intel·lectual de l'infant, i com un instrument per reforçar la seva identitat cultural; de l'altra, ajuda l'infant a adquirir la llengua nacional o de la majoria. El dret de l'infant a aprendre la seva llengua materna hauria d'estar garantit per llei. S'han de destinar recursos específics per donar resposta a les necessitats en matèria d'educació de l'alumnat que aprèn la llengua nacional com a llengua suplementària. Aquest ensenyament ha de ser gratuït.

No s'hauria de dubtar del dret de l'alumne a una certa quantitat d'iniciació educativa en la seva primera llengua, si es vol que l'alumnat de llengua materna diferent disposi de les mateixes perspectives d'èxit escolar que els seus companys de classe. En els llocs on hi ha classes de llengua materna, aquestes classes han d'adaptar-se al nivell necessari per assolir els criteris de transició als nivells superiors de l'educació i donar resposta a les exigències de la vida activa.

### **La formació dels ensenyants**

És extremadament important que es doni una formació inicial als ensenyants de les llengües de les minories ètniques i dels immigrants. Podria organitzar-se de manera que poguessin escollir ensenyar la llengua de la minoria ètnica i de la immigració al mateix temps que d'altres matèries, o fins i tot esdevenir ensenyants bilingües, en funció dels coneixements lingüístics i de les aptituds generals de cada estudiant.

Si cal, els ensenyants haurien de poder comptar a la classe amb la ajuda d'assistents qualificats, que dominessin la llengua de la minoria, així com d'intèrprets i de traductors.

És també primordial que una formació inicial i continuada doti els ensenyants dels coneixements i les competències bàsiques que els permetin donar resposta a les necessitats dels infants que estudien la llengua nacional com a segona llengua.

### **La llengua nacional en tant que "segona llengua" de l'infant**

La llengua materna de l'infant és la seva primera llengua, i la llengua nacional esdevé la seva segona llengua. Perquè l'infant assoleixi un nivell elevat de competències en la llengua del seu país de residència, cal una estratègia reflexionada amb maduresa i un ensenyament de les llengües concebut especialment amb aquest objectiu. És per això que s'hauria de garantir una instrucció d'aquest tipus als alumnes que tenen una primera llengua diferent. Totes les experiències i les recerques indiquen que les possibilitats d'èxit escolar d'un alumne depenen del seu coneixement de la llengua nacional.

Aquesta instrucció l'han de donar ensenyants que han adquirit l'hàbit i l'experiència d'ensenyar la llengua nacional o de la majoria com a segona llengua. En altres paraules, aquests ensenyants necessiten una formació específica. Aquesta formació hauria de donar-se tant en la formació inicial dels ensenyants com en forma de formació contínua.

### **El bilingüisme en tant que qualificació suplementària**

Diversos països europeus són avui societats multiculturals. És important que les escoles, pel que fa a això, reflecteixin les societats en el si de les quals els infants es desenvolupen. Això no és el que passa actualment; cal, per tant, realitzar un veritable esforç amb la finalitat d'augmentar la proporció d'ensenyants i d'altra mena de personal educatiu de procedències diverses. Per això, una possibilitat seria fer del bilingüisme, d'acord amb les tradicions i la cultura de cada país, una qualificació suplementària en la selecció d'ensenyants. El mateix principi podria aplicar-se als candidats a la formació d'ensenyants en els diversos països.

L'ocupació i el mètodes de contractació han de ser antidiscriminatoris. El CSEE anima la contractació de personal educatiu que reflecteixi la composició ètnica del conjunt de la societat. És essencial que, en funció de cada sistema educatiu nacional, s'engeguin iniciatives en els àmbits competents per assegurar, per mitjà d'un seguiment continuat de les minories ètniques, que les escoles puguin superar la subrepresentació de les esmentades minories entre el personal educatiu. El desenvolupament del bilingüisme té efectes positius respecte a això. El bilingüisme representa un punt positiu per a les escoles, més que no pas un obstacle.

Hi ha molts problemes estructurals per resoldre: pensem aquí, per exemple, en una taxa elevada de fracàs entre els estudiants provinents de la immigració i de les minories ètniques, dificultats que encara s'agregen amb els problemes lingüístics. Les qualificacions dels ensenyants haurien de ser, en la mesura del possible, reconegudes d'un país a un altre, adaptades si cal perquè l'ensenyant pugui treballar de manera eficaç en el segon país.

### **Directiva del Consell**

La directiva del Consell d'Europa del 25 de juliol de 1977, a l'article 3, imposa als estats membres de prendre les mesures necessàries per promoure l'ensenyament de la llengua materna i de la cultura del país d'origen, com a complement de l'educació tradicional, als fills en edat escolar de les persones que han estat treballant dins de l'Estat en qüestió i tornen a sortir de la Unió Europea.

### **La Convenció del Consell d'Europa sobre les llengües regionals i minoritàries**

En el Consell d'Europa s'ha elaborat una convenció sobre les llengües regionals i minoritàries, que es va signar a Estrasburg el 5 de novembre de 1992. Aquesta convenció, que es pot qualificar de revolució cultural en si mateixa, té l'objectiu de protegir i afavorir les llengües regionals "històriques" i les llengües minoritàries. No només conté disposicions que prohibeixen la discriminació d'aquestes llengües dins del seu domini, sinó que també pressuposa un suport actiu a la seva supervivència i al seu desenvolupament. A més, la convenció disposa que, en la mesura del possible, s'ha d'autoritzar o garantir l'ús d'una llengua minoritària en l'ensenyament i en els mitjans de comunicació, com també en els serveis públics com la justícia o l'Administració pública.

(...)

**Immigració, integració i llengua**  
**Materials per al seminari**

Aquest dossier conté els materials següents:

- ✓ Manuel DELGADO RUIZ (1997)  
Diversitat cultural i integració social
  
- ✓ Enric PRATS (1997)  
Alternatives al multiculturalisme
  
- ✓ Gentil PUIG I MORENO (1995)  
Llengua, cultura i intercultural. L'aportació de l'antropologia cultural
  
- ✓ Francesc CARBONELL I PARIS (1997)  
Minories culturals (i lingüístiques) a l'escola ara i aquí. Condicionants sociopolítics i reptes educatius
  
- ✓ Comitè Sindical Europeu d'Ensenyament (1997)  
Programa del CSEE contra el racisme i la xenofòbia. Una campanya a favor de l'educació intercultural. Aspectes lingüístics
  
- ✓ Comissió Normalització Lingüística i Immigració (1997)  
La normalització lingüística d'immigrants estrangers a Catalunya

L'organització us proposa aquests materials com a introducció al Seminari.

Hi ha, com veureu, aportacions fetes des de punts de vista diferents (l'antropologia, l'escola, la normalització lingüística), i hi apareixen informacions i conceptes que, sens dubte, seran punts de referència en les discussions del Seminari. Us els enviem abans perquè quan assistiu a les sessions de treball ja els hàgiu llegit i treballat.

Convé que vingueu al Seminari amb ànim d'aportar-hi les vostres idees i les vostres experiències perquè el desenvolupament de les sessions sigui positiu i no hi intervinguin tan sols les persones que les conduiran.

Quan comenci el Seminari us donarem un guió específic per a cada una de les sessions.



regulació compleixi els seus objectius ha d'abastar les polítiques de caire social de diferent abast, la política educativa, en formació ocupacional i en l'habitatge i en l'atenció específica a les persones en les darreres migracions.

Finalment, considerem que el procés d'immersió en l'ús de la llengua catalana, que no són altres que el nostre país utilitzin correctament el català al de l'educació obligatòria. Han de tractar-se de mecanismes que considerem adequats per al fi que s'ha d'assolir, que no és un altre que involucrar tota la societat catalana en l'objectiu d'ampliar els drets de tots els ciutadans al coneixement i l'ús efectiu de la llengua catalana, des del respecte i la garantia dels drets individuals i col·lectius de les persones.

CCOO hem estat un element actiu en tot el procés de recuperació i normalització de la llengua catalana i volem seguir sent-ho ara i en el futur. Des de la nostra implicació de sempre, volem que les nostres propostes i aportacions siguin una part important del consens social en què s'ha d'inserir l'actual normativa i tot el procés que porti a la total normalitat del coneixement i ús de la llengua catalana.

Finalment, considerem que per fer viable el compliment del nou ordenament legal sobre l'ús de les dues llengües oficials seran més importants el consens i les polítiques actives destinades a aquest fi que les eventuals sancions que poguéssim portar el seu incompliment, mecanismes que considerem inadequats per al fi que s'ha d'assolir, que no és un altre que involucrar tota la societat catalana en l'objectiu d'ampliar els drets de tots els ciutadans al coneixement i l'ús efectiu de la llengua catalana, des del respecte i la garantia dels drets individuals i col·lectius de les persones.

Finalment, considerem que per fer viable el compliment del nou ordenament legal sobre l'ús de les dues llengües oficials seran més importants el consens i les polítiques actives destinades a aquest fi que les eventuals sancions que poguéssim portar el seu incompliment, mecanismes que considerem inadequats per al fi que s'ha d'assolir, que no és un altre que involucrar tota la societat catalana en l'objectiu d'ampliar els drets de tots els ciutadans al coneixement i l'ús efectiu de la llengua catalana, des del respecte i la garantia dels drets individuals i col·lectius de les persones.

**La Generalitat ha de destinar els recursos per fer possible la normalitat a Catalunya**

Catalunya ha de comprometre els recursos disponibles per fer possible l'avenç de la normalitat lingüística a través de les propostes legislatives en les llengües i des de l'aplicació de polítiques actives que facin possible la seva aplicació.

Finalment, considerem que per fer viable el compliment del nou ordenament legal sobre l'ús de les dues llengües oficials seran més importants el consens i les polítiques actives destinades a aquest fi que les eventuals sancions que poguéssim portar el seu incompliment, mecanismes que considerem inadequats per al fi que s'ha d'assolir, que no és un altre que involucrar tota la societat catalana en l'objectiu d'ampliar els drets de tots els ciutadans al coneixement i l'ús efectiu de la llengua catalana, des del respecte i la garantia dels drets individuals i col·lectius de les persones.

accés a una ocupació. Per garantir això calen polítiques específiques de formació lingüística, en el marc de la formació contínua i la formació ocupacional, i mesures de transitorietat i gradualitat en l'aplicació de la nova normativa.

Finalment, considerem que per fer viable el compliment del nou ordenament legal sobre l'ús de les dues llengües oficials seran més importants el consens i les polítiques actives destinades a aquest fi que les eventuals sancions que poguéssim portar el seu incompliment, mecanismes que considerem inadequats per al fi que s'ha d'assolir, que no és un altre que involucrar tota la societat catalana en l'objectiu d'ampliar els drets de tots els ciutadans al coneixement i l'ús efectiu de la llengua catalana, des del respecte i la garantia dels drets individuals i col·lectius de les persones.

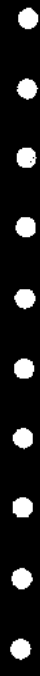
CCOO hem estat un element actiu en tot el procés de recuperació i normalització de la llengua catalana i volem seguir sent-ho ara i en el futur. Des de la nostra implicació de sempre, volem que les nostres propostes i aportacions siguin una part important del consens social en què s'ha d'inserir l'actual normativa i tot el procés que porti a la total normalitat del coneixement i ús de la llengua catalana.



**COMISSIÓ EXECUTIVA  
DE LA COMISSIÓ OBRERA NACIONAL  
DE CATALUNYA**



# RESOLUCIÓ SOBRE EL NOU MARC LEGAL D'ÚS DE LES LLENGÜES OFICIALS A CATALUNYA



## RESOLUCIÓ DE LA COMISSIÓ EXECUTIVA DE LA COMISSIÓ OBRERA NACIONAL DE CATALUNYA (CONC) DEL DIA 25 DE JUNY DE 1997 SOBRE EL NOU MARC LEGAL D'ÚS DE LES LLENGÜES OFICIALS A CATALUNYA

La Comissió Obrera Nacional de Catalunya (CONC), des dels seus primers orígens, ha mantingut una aposta clara per una societat cohesionada, en què es garanteix la igualtat de drets a tota la ciutadania, una ciutadania que configura una única comunitat, amb independència del seu lloc de procedència, de la seva cultura d'origen, dels seus costums i de la llengua que emprí en les seves relacions personals i socials.

Aquesta consideració explica la implicació dels afiliats i afiliades de la CONC en la lluita per la recuperació de les llibertats nacionals de Catalunya -com a part indestriable de la recuperació de les llibertats democràtiques- i en el procés de normalització de la llengua catalana; i alhora la nostra definició i pràctica com a sindicat de classe i nacional i, més recentment, també multilingüe, com a constatació d'una nova realitat social a Catalunya.

Cal recordar, quant a aquesta qüestió, el paper protagonista que ha tingut al llarg d'aquests anys el conjunt de la militància sindical, amb independència del seu lloc de naixement, del qual n'és una mostra pública el míting que es va fer el 4 d'abril de 1977 a Barcelona sota el lema "Els treballadors per l'autonomia", dins del marc del Congrés de Cultura Catalana.

## L'actuació de la CONC ha estat fonamental en el procés de normalització lingüística de la llengua catalana

La CONC ha intervingut de manera decidida en el procés de normalització de la llengua catalana, des de tots els seus àmbits d'actuació, com a sindical sociopolític, tant en el marc de les relacions laborals com en el de la intervenció en les polítiques socials. Els nostres afiliats i afiliades han col·laborat en aquest procés des de la seva condició de sindicalistes i de ciutadans i ciutadanes.

La nostra actuació ha estat, i ho és encara, un element fonamental en el procés de normalització, perquè la recuperació del dret al coneixement i ús de la llengua catalana, en tant que llengua pròpia i oficial, es faci en condicions de convivència, i perquè ningú no el visqui com una imposició, sinó com l'assoliment d'un dret més de ciutadania i d'igualtat d'oportunitats.

Entenem que en una realitat com ara la nostra, en què es dona la convivència de dues llengües en el si d'una mateixa comunitat, totes les persones han de tenir garantit el dret al coneixement i ús de les dues llengües i que la persona que en descobreix una pot quedar situada en desigualtat d'oportunitats en el seu desenvolupament personal, professional i social.

En els 14 anys transcorreguts des de la Llei de 1983 s'ha avançat molt en el procés de la normalització del dret al coneixement i ús de la llengua catalana, especialment pel que fa a l'ensenyament. L'avenc és més atribuïble al consens social amb què va ser elaborada la Llei i a la implicació de la ciutadania que pròpiament als seus continguts normatius.

El procés de normalització i adquisició de les dues llengües oficials en el món educatiu només s'explica des de la decidida actuació i compromís de pares i mares i del professorat que, amb els seus esforços, han sabut superar la insuficiència dels recursos aportats per les administracions i han posat de manifest l'alt nivell de consens social.

La creació del Consorci Per a la Normalització Lingüística i l'estorj dels i de les professionals que hi treballen, tot superant precaritats laborals i migrades de recursos, han col·laborat en gran mesura a l'extensió del coneixement i ús del català entre la ciutadania.

La creació i el bon funcionament del Servei de Normalització Lingüística de la CONC ha comportat un increment considerable de l'ús del català en les relacions internes del Sindicat i, sobretot, és un element molt important en la dinamització de l'ús de la llengua catalana en les relacions laborals i socioeconòmiques.

Quant a la unitat de la llengua catalana, prescindint del nom que se li doni en els diferents territoris, hem establert un conveni de col·laboració amb les conselleracions de les Illes i el País Valencià per tal de promoure'n l'ús social.

## Avui encara el dret al coneixement i l'ús del català no està garantit

Tot i el balanç globalment positiu que es pot fer d'aquests anys, avui encara el dret al coneixement i l'ús d'una les dues llengües oficials a Catalunya no està garantit. D'una banda, trobem organismes i entitats públiques en què els ciutadans i ciutadanes no poden fer ús efectiu del dret de què legalment disposen a utilitzar la llengua catalana, com és el cas de l'Administració de Justícia. De l'altra, una part important de la població de Catalunya no ha comptat amb els instruments i mitjans necessaris per poder accedir al seu dret al coneixement de la llengua catala-

na, la qual cosa ha de ser considerada com un problema política d'equitat en l'accés a drets bàsics.

Això és especialment significatiu pel que fa a relacions socioeconòmiques. En concret, esforços del conjunt de la CONC i d'altres organitzacions catalanes continuen sense entrar a la forma generalitzada. L'empressariat del nostre país té un interès en facilitar la formació lingüística i, si alguna despesa, la considera com un cost inversió per adequar l'empresa a les noves realitats socials.

En el moment actual calen noves mesures que impulsi per garantir l'accés del conjunt de la població al coneixement i l'ús de les dues llengües oficials. A més, cal reforçar les mesures legislatives que de moment no s'han adoptat, el gruix de les mesures a adoptar ha de ser de caràcter social i perseguir la compensació dels efectes que avui encara existeixen.

Creiem que és convenient que el debat sobre llengües a Catalunya es faci a partir del conjunt de les realitats de la societat catalana, des d'una perspectiva social i que es fonamenti en els valors i d'integració que sempre l'han caracteritzada.

Aquest debat ha de fer-se des de la serenitat i la responsabilitat que cal tenir en compte per la publicació de les múltiples posicions que les temptacions d'instrumentalització no poden ser un altre que el de la voluntat dels ciutadans i polític sobre el contingut de la legislació i sobre el seu procés d'aplicació. La capacitat és especialment sentida pel símbol de la llengua catalana i política, que hem de defensar i desenvolupar i que portin a una finalitat de separació dels treballadors i les treballadores de la llengua que utilitzen en les seves relacions socials.

## La nova normativa de garant de l'accés i d'ús de les llengües oficials

En matèria de legislació, la modificació de drets de la Llei del 83 ha de tenir com a objectiu el dret d'accés i d'ús de les llengües oficials. L'objectiu ha de partir de criteris de gradualitat en la seva aplicació i de la perspectiva de les diferents realitats socials i generacionals.

# immigració, integració i llengua

**seminari de treball**

14 i 15 de novembre de 1997  
Pati Manning, Casa de la Caritat  
Carrer de Montalegre, 5  
Barcelona

**comissió obrera nacional de catalunya**



Ajuntament  de Barcelona

Institut d'Educació

## IMMIGRACIÓ, INTEGRACIÓ I LLENGUA

Models d'integració: interculturalisme, multiculturalisme, assimilació...

La llengua de la comunitat d'acollida com a vehicle d'integració.

Els casos, com el català, en què el país té dues llengües oficials, amb graus de normalitzat diferents.

La diversitat de la població immigrada i l'aprenentatge de les llengües locals.

El tractament de les llengües maternes de la població immigrada en l'ensenyament.

La llengua catalana i la nova immigració.

Les polítiques institucionals.

Les experiències d'altres comunitats europees.

### SEMINARI DE TREBALL

No anirem al pati Manning a escoltar conferències i taules rodones i prou. Haurém rebut un dossier de documents a casa, dies abans, l'haurém llegit, ho haurém posat tot en relació amb la nostra experiència i hi haurém reflexionat, de manera que podrém participar en les sessions de treball. Hi haurà persones expertes que conduiran i dinamitzaran les sessions de treball donant per suposada aquesta feina anterior, i intentarem que la discussió permeti recollir punts de vista diversos i avançar en els raonaments.

Més endavant, l'organització publicarà un document que recollirà els materials del seminari i les conclusions a què s'hagi arribat.

*El seminari "Immigració, integració i llengua" és organitzat per la Secretaria de Formació Sindical i Cultura, la Secretaria de Relacions i Política Social i la Federació d'Ensenyament de la Comissió Obrera Nacional de Catalunya, i s'inscriu dins dels actes organitzats per aquesta confederació sindical en el context de l'Any europeu contra el racisme.*

### Divendres, 14 de novembre de 1997

9-9.30 h	Lliurament de materials
9.30-10 h	Obertura del seminari
10-12 h	Conferència inaugural a càrrec de Manuel Delgado i Ruiz (Universitat de Barcelona i Institut Català d'Antropologia).
12-12.30 h	Pausa. Degustació de cafè solidari
12.30-14 h	Taula rodona: Polítiques institucionals a la Unió Europea, a l'Estat espanyol i a Catalunya.
14-16 h	Pausa per dinar
16-18 h	Presentació de diferents realitats d'immigració europees
18-18.30 h	Pausa
18.30-20.30 h	Sessió de treball 1
<b><u>Dissabte, 15 de novembre de 1997</u></b>	
9.30-11.30	Sessió de treball 2
11.30-12 h	Pausa
12-14 h	Sessió de treball 3
14-16 h	Pausa per dinar
16-17.30 h	Taula rodona: Immigració, integració i llengua
17.30-18 h	Pausa
18-19 h	Lectura de conclusions i acte de cloenda

Les sessions de treball seran conduïdes i dinamitzades per Francesc Carbonell i Paris (Fundació SER.GI), Genell Puig i Moreno (Codirector del Postgrau de Pedagogia Intercultural de la UAB i sociolinguïsta) i una altra persona per confirmar.

Nom i cognoms.....

Adreça.....

Telèfons..... E-mail.....

Estàs afiliat/da a CCOO?  Sí  No

Com vols rebre els materials del Seminari?

E-mail  Word 5  WP 5.1  Write 3.0  Paper  No me'ls envieu, els passaré a buscar.

Inscripció: 3.000 ptes. (1.000 ptes. per a les persones afiliades a CCOO). Inclou el Dossier de documents, l'assistència i un exemplar de les actes del Seminari. Feu l'ingrés o la transferència al número de compte de "La Caixa" 2100-1089-73-0200033608 i feu-hi constar el vostre nom i el del seminari.

Si voleu assistir al seminari, feu-nos arribar la butlleta d'inscripció i una fotocòpia del resguard de l'ingrés o de la transferència **abans del 24 d'octubre** a:

### SERVEI DE NORMALITZACIÓ LINGÜÍSTICA DE LA CONC

Via Laietana, 16, 7a 08003-Barcelona Tel: 481 29 11 Fax: 315 17 24 E-mail: formacio@conc.ptv.es

Convé que us inscrivieu al més aviat possible perquè pugueu rebre els materials a temps. Igualment, si esteu interessats a fer qualsevol aportació a l'organització o als materials que es distribuïran, feu-nos-la arribar abans del **17 d'octubre** a la mateixa adreça, perquè hi hagi temps d'incorporar-la al dossier que enviarem a totes les persones que s'hi inscriviu.