

Francesc Carbonell / Danilo Martuccelli

La reconversió de l'ofici d'educar

Globalització, migracions i educació

La reconversió de l'ofici d'educar

Globalització, migracions i educació

Conciutadania Intercultural és un projecte de la Fundació Jaume Bofill que té per finalitat oferir al professorat de primària i secundària una col·lecció de materials per a la gestió de la diversitat sociocultural. La col·lecció rep el mateix nom del projecte.

En l'elaboració dels materials s'utilitzen dues aproximacions simultànies. D'una banda, les guies sobre els processos de socialització d'infants i joves dels col·lectius immigrants s'elaboren a partir de recerques etnogràfiques encarregades amb aquesta finalitat. D'altra banda, les guies que tracten temes transversals de les relacions culturals es nodreixen del treball i l'anàlisi fets en seminaris i espais de reflexió conjunta organitzats també per a l'ocasió.

Totes les obres són sotmeses a l'anàlisi del Consell Assessor de la col·lecció, format principalment per professionals de l'educació que orienten sobre el contingut dels treballs.

Coordinació del projecte:

Fathia Benhammou Lachiri

Direcció de la col·lecció:

Francesc Carbonell París

Consell Assessor:

Marta Casas, Marta Comas, Joan Maria Girona, Pep Gratacós, Albert Grau, Encarna Molina, Hamid Benhammou, Núria Terés, Mònica Tolsanas i Pilar Ugidos

Francesc Carbonell
Danilo Martuccelli

La reconversió de l'ofici d'educar

Globalització, migracions i educació

Disseny de la coberta: Eumogràfic
Maquetació: Victòria López
Il·lustracions: clic traç, sccl

Primera edició: setembre de 2009

© Francesc Carbonell, Danilo Martuccelli

© d'aquesta edició:

Eumo Editorial. C. de Perot Rocaguinarda, 17. 08500 Vic
Tel. 93 889 28 18 - Fax 93 889 35 41
www.eumoeditorial.com - eumoeditorial@eumoeditorial.com
—Eumo és l'editorial de la Universitat de Vic—

Fundació Jaume Bofill. C. de Provença, 324. 08037 Barcelona
www.fbofill.cat - fbofill@fbofill.cat

Imprès a Anman. Gràfiques del Vallès, SL - www.anman.com

Dipòsit legal: B-34.411-2009
ISBN: 978-84-9766-324-3

Sumari

INTRODUCCIÓ	7
1. ELS TEMPS JA HAN CANVIAT	17
Canvis socials i drets fonamentals	19
El nou <i>des-ordre</i> socioeconòmic mundial. La globalització.....	25
Nous models familiars i canvis en els valors socials	40
Els moviments migratoris i el transnacionalisme	54
Etnicitats i identitats en les societats actuals	64
Immigració, democràcia i cohesió social	72
2. CANVI D'ÈPOCA, REPERCUSSIONS EDUCATIVES	81
Reptes en la socialització escolar d'avui	84
Escola inclusiva i equitat educativa	99
De les «necessitats educatives» a les «barreres per als aprenen- tajes»	108
La vinculació educativa entre aculturació i inserció social.....	112
El respecte a la diversitat en l'escola inclusiva	118
REFLEXIONS FINALS A TALL DE CONCLUSIÓ.....	125
ANNEX. MIGRACIONS INTERNACIONALS	131
Algunes dades	133
Causes de les migracions	138
Conseqüències de les migracions.....	141
BIBLIOGRAFIA	155

Per iniciar la nostra reflexió sobre la incidència en el nostre sistema educatiu de les fortes transformacions socials que estem vivint en aquests temps de canvis, de crisis —en plural—, escoltarem la veu d'alguns dels implicats. En primer lloc, la veu d'un mestre, ja gran (i que també fou un gran mestre) al qual donarem el nom fictici de Sr. Tomàs.

El Sr. Tomàs forma part d'aquella generació de professors i de professores que van prendre el relleu directament dels grans pedagogs de la Segona República Espanyola. I no és una metàfora el que acabem de dir: el Sr. Tomàs va conèixer personalment, quan era un mestre jove de tot just vint anys, alguns d'aquells pedagogs. Alexandre Galí, per exemple, feia sessions de formació —al seu pis de Sarrià, a Barcelona, amb molta discreció, ja que encara érem a mitjan anys seixanta— a un reduït grupet del qual ell, el Sr. Tomàs, que era dels més novells, va tenir la sort de formar part. Per això se sentia i se sent, amb orgull i amb raó, hereu de la millor tradició pedagògica, catalana i europea.

Però aquest orgull va anar fent aigües quan, fa alguns anys, els periòdics van començar a publicar regularment articles amb títols com aquest: «Espanya retrocedeix en els objectius educatius de la Unió Europea i se situa en els últims llocs.» No fa gaire que, en conèixer-se els resultats de l'informe PISA 2006, deien rotundament: «L'educació catalana s'instal·la en el suspens.»

Al principi, el Sr. Tomàs no en va fer gaire cas i va atribuir aquests missatges més a maniobres polítiques amb interessos poc clars que a una anàlisi objectiva de la realitat, però darrerament, la seva opinió i, també, el seu estat d'ànim han canviat. Les dades de les estadístiques europees en què es basen aquests titulars li mereixen més respecte, fins i tot l'intimidien i posen en dubte la seva autoestima professional. Molts dels companys de la seva promoció han optat per una postura *negacionista* sobre la veracitat d'aquests informes: *Què ens han de dir, a nosaltres, que coneixem prou bé les cavernes i les misèries d'on venim!* Però el desassossec del Sr. Tomàs no disminueix pas amb aquest tipus

de reflexions. És conscient, sí, que qualsevol temps passat, des del 39 ençà, va ser pitjor, però també coneix aquell institut on treballa la seva filla com a professora de música, en el qual més de la meitat dels nois no aconsegueixen el graduat escolar. *Més de la meitat dels nois, quina barbaritat!* El Sr. Tomàs no s'ho pot treure del cap. *¿Tan malament ho hem fet, els de la meva generació, que, en temes educatius, en menys de setanta anys hem passat de la primera línia d'Europa a estar a la cua?* Entristit, i un xic deprimit, ha pres la decisió d'acollir-se a la possibilitat de la jubilació voluntària.

Les altres veus que volíem portar aquí són les de l'alumnat estranger, a través de les anotacions personals d'una assessora pedagògica que acut regularment a dos centres de secundària distints, ambdós a la perifèria de Barcelona (CARBONELL, 2006a). L'assessora va anotar en el seu quadern la seva preocupació pels comentaris d'alguns professors d'aules d'acollida, que s'expressaven així:

Samira fa dies que està molt trista. M'ha dit que ha demanat al seu pare que la retorni al seu país perquè a la classe (2n d'ESO) ningú no li parla, ni la tenen en compte per res. No té amigues.

Iván va acabar així una redacció referint-se als companys i companyes de l'aula ordinària de 4t d'ESO: «No em diuen res, no em miren. Potser no existeixo?...»

En preguntar-li a aquesta assessora si aquell centre disposa d'algun pla d'acollida per a l'alumnat estranger, va dir que no solament tenen un pla d'acollida aprovat pel claustre, sinó que ella mateixa va col·laborar en la seva elaboració. S'hi contemplen detalladament les actituds que cal tenir i les actuacions que s'han de realitzar davant l'arribada de nou alumnat. D'aquí l'estupor d'aquella bona professional que manifestava el seu desconcert i la seva impotència amb una reflexió similar a la del Sr. Tomàs: *Com és possible? Què és el que estem fent tan malament?*

Segurament les cites anteriors de textos d'alumnat nouvingut (que si no responen a situacions generalitzables, tampoc no poden considerar-se excepcionals) posen de manifest alguns d'aquests reptes i d'aquestes dificultats, que no són alienes al desconcert dels professionals implicats i responsables, com és el cas del Sr. Tomàs i de l'assessora esmentada. Perquè les coses són com són, i de poc serveix la tàctica de l'estruç o confondre el desig amb la realitat.

Sense voler sumar la nostra veu al cor dels apocalíptics, sabem que un pla d'acollida no és suficient, no és cap garantia que s'aculli bé l'alumnat immigrant, i que cal reconèixer que existeixen desajustaments massa importants entre, d'una banda, els objectius d'acollida, d'integració i d'excel·lència i èxit per a tothom, assenyalats des de l'administració educativa i, d'una altra, els resultats obtinguts en la major part dels centres educatius.

El Sr. Tomàs és molt conscient que el nivell d'instrucció ha millorat espectacularment en els últims quaranta anys —quan ell va començar a estudiar no arribaven al 2% de la població els que tenien estudis universitaris, mentre que avui aquest percentatge se situa prop del 13%—; però sap també que no és menys cert que els resultats en competències bàsiques i en abandó escolar al final de l'educació obligatòria són molt, massa deficientes. I es pregunta: *Serà, efectivament, culpa de la immigració estrangera, com diuen alguns?* L'assessora a la qual ens hem referit li donaria un no rotund i una mica crispat per resposta.

Que la immigració sigui la responsable principal dels nostres problemes educatius, ni forma part del llenguatge políticament correcte, ni sembla demostrat de forma irrefutable. En els tres anys que separen els dos darrers informes PISA, el percentatge d'alumnat immigrant s'ha triplicat. En canvi, encara que es mantenen per sota del que és desitjable, no es pot dir que els resultats de l'últim informe hagin empitjorat molt sensiblement a partir d'aquest significatiu augment d'immigració a les aules; al revés, hi ha hagut una lleugera millora.

Però, d'altra banda, també és cert, i no podem ocultar-ho, que aquella assessora coneix prou bé un estudi portat a terme a les comarques gironines (FULLANA *et al.*, 2003), en el qual va quedar de manifest que el percentatge d'alumnat d'origen familiar africà amb fracàs escolar era el doble que el de la població general, i arribava a xifres superiors al 60% (!). I sap també que, començant per les recerques als Estats Units de l'equip de Coleman a mitjan anys seixanta del passat segle, i acabant amb les dels Suárez-Orozco (SUÁREZ-OROZCO i SUÁREZ-OROZCO, 2008), són moltes les investigacions internacionals que han arribat a conclusions similars.

*El nivell
d'instrucció ha
millorat molt
en els últims
quaranta anys,
però els resultats
en competències
bàsiques són
encara massa
deficients*

La immigració estrangera ha posat de manifest problemes estructurals de l'educació catalana que no es resolen amb el pas dels anys

Segur que, en més o menys grau (i aquest matís és important), aquestes dificultats de l'alumnat nouvingut han contribuït a fer que els resultats globals de l'educació a casa nostra siguin deficients. Però el que també ha fet la immigració estrangera, i això és més innegable encara, és posar de manifest problemes estructurals de l'educació catalana que no aconseguim resoldre amb el pas dels anys. I, a més a més, cal reconèixer que, si els efectes de tot plegat no han estat més demolidors encara per a la nostra educació, no ha estat a causa de les mesures empreses per l'Administració educativa —que han arribat molt

tard: fins al curs 2004-2005 no es va fer un pla concret, dotat amb els recursos adients— sinó, precisament, gràcies a la dedicació i l'esforç de molts i moltes professionals responsables, com ara el Sr. Tomàs i l'assessora esmentada. Per això no pot estranyar a ningú l'existència, en àmplies capes del nostre professorat, d'un sentiment similar al del Sr. Tomàs, d'inquietud, d'incertesa, d'incomoditat i també —per què no dir-ho?— de desmotivació. Sentiments afavorits per un cert desconcert a l'hora d'analitzar les causes d'aquest estat de coses i que dificulta redreçar el rumb i reformular les prioritats. Un desconcert que, per cert, ens sembla que la nova Llei catalana d'Educació ni fa desaparèixer ni fa minvar en el grau que seria desitjable.

Ningú no pot negar que l'educació formal i obligatòria —els seus objectius i prioritats, i també els seus procediments, estratègies i metodologies— està estretament lligada i condicionada pel desenvolupament de la societat a la qual serveix. Ara bé, aquest lligam no va acompanyat de la indispensable agilitat a l'hora de fer els reajustaments necessaris per adaptar-se adequadament als canvis d'aquesta societat. Les rutines adquirides i els excessos de burocràcia fan que els sistemes educatius actuals donin respostes als reptes urgents amb la lentitud pròpia dels grans vaixells de transport, en lloc de fer-ho amb el nervi dels velers. A més a més, amb la consciència generalitzada que amb l'educació d'un país ens hi juguem molt, s'ha volgut justificar, de vegades, un excés de prudència que ens ha portat a menystenir —i darrerament, fins i tot a oblidar— els objectius bàsics i irrenunciables de tota educació bàsica obligatòria.

Com valorar aquest excés de prudència —per no dir d'immobilisme— en uns temps d'una acceleració impressionant, en l'evolució de tots els ordres de la vida? Avui encara —però segurament per poc temps— podem trobar, especialment a les zones rurals del nostre país, famílies compostes per membres de tres generacions (avis, pares i néts), amb cosmovisions, escales de valors i pràctiques socials tan diferents entre elles com mai en èpoques anteriors s'havien donat. Ens equivocaríem si penséssim que els avis viuen com els ancestres de dues generacions anteriors; efectivament, i per fortuna, els canvis en la qualitat de vida, i no solament en els aspectes més tecnològics, han afectat els comportaments i els costums també de la gent gran, però el que podríem anomenar la *distància intergeneracional* entre avis i néts dels nostres dies és, efectivament, incommensurable. Una distància similar a la que separa els inicis del telèfon analògic, on absolutament totes les connexions es feien a través de l'operadora de la centraleta local, del telèfon mòbil de darrera generació, amb navegador GPS i aplicacions multimèdia.

Lamentablement el nostre sistema educatiu no ha sabut adaptar-se a aquests canvis que encara no es veuen prou reflectits en l'orientació i les prioritats, ni de les polítiques, ni de les pràctiques educatives de la major part dels nostres centres educatius. Potser sí que hem començat a integrar les noves tecnologies de la informació i la comunicació, però gairebé gens, aquelles altres innovacions que haurien de mobilitzar els nous comportaments i les noves actituds que exigeixen *l'aprendre a ser* i *l'aprendre a conviure* en les complexes societats actuals (DELORS [et al.], 1996). Aquestes innovacions haurien d'haver estat la base *real* no solament del capítol de declaració d'intencions, sinó de l'esperit de tot el redactat de la nova Llei catalana d'Educació.

Intentàvem, en una altra publicació (CARBONELL, 2004), explicar així la magnitud de la repercussió d'aquests canvis en l'educació: «Els *altres* ja no són els del poble veí, els del carrer de baix. Vénen de més lluny. I si ho pensem bé, *els altres* potser som *nosaltres* (com ens donava a entendre aquella pel·lícula d'Amenábar), perduts i confosos en la incertesa i en una crisi identitària i referencial, insòlita fins ara, tan inquietant que ens fa por reconèixer-la en tot el seu abast. Educar ja no serà mai més un quasi-sinònim de *fabricar* bons pares i bones mares de família (què vol dir *bo* i què és avui *una família*?), ni treballadors obedients i qualificats (en quin dels molts treballs que

haurem de fer, cada vegada durant menys temps de les nostres vides?). Educar ja no pot limitar-se a ensenyar habilitats o destreses: cal fer persones competents. No ha de ser transmetre només coneixements, sinó també ensenyar a pensar, a *aprendre a aprendre*. L'educació ha de deixar d'ensinistrar en unes normes: cal aprendre la millor manera de canviar-les per millorar-les. L'educació no pot continuar mirant-se el melic, aixoplugada en la *cultureta* nostrada. Ja no és útil ensenyar a caminar pel *camí dret* que van recórrer totes les generacions anteriors, ara cal acompanyar en l'aprenentatge de l'art de la navegació per la incertesa. Una incertesa que, paradoxalment, com ens deia Giddens (GIDDENS, 1994), més creix com més creix el coneixement.»

Malauradament, avui encara es pot fer l'acudit fàcil que *amb institucions i metodologies inventades al segle XIX, professionals del segle XX intenten educar ciutadans i ciutadanes del segle XXI*. El sarcasme de l'acudit apunta a un fet que ens sembla innegable: cal fer un esforç important d'actualització, d'eliminació d'anacronismes, en la manera d'entendre i practicar l'educació dels infants, dels nois i de les noies. I els riscos de no fer-ho són importants.

Efectivament, creiem que, en aquesta nova època de globalització convulsa, als professionals de l'educació ens han canviat la feina. D'aquí ve el títol d'aquest llibre. I així com a les reconversions industrials que es varen generalitzar al nostre país a la darrereria de la dècada dels anys noranta, moltes empreses van haver de prescindir dels empleats «no reciclables», en la tasca d'educar no ha passat el mateix. Una altra diferència és que aquí no és l'empresa qui declara l'obsolescència del professional, sinó que ho fan els mateixos nois i noies, en el dia a dia de les aules.

Per això celebrem que sembla que s'acaben d'una vegada les traves, les dificultats i les demores per dur a terme una veritable actualització dels estudis inicials del professorat de primària i de les obsoletes *capacitacions pedagògiques* del de secundària. Una actualització que voldríem que comportés també, i sobretot, una optimització de les competències personals implicades en la tasca dels futurs *educadors de nois i noies*, i que no es reduís a una millora de les habilitats professionals d'un futur professorat concebut només com a *instructor* d'unes assignatures concretes.

«S'ha de millorar la qualitat de la formació (inicial i permanent) del professorat capgirant-ne l'orientació i les prioritats, des dels pa-

ràmetres tecnològics actuals a altres de més ideològics» (ESSOMBA, 2007). La formació permanent «tradicional» potser aconseguia actualitzar les nostres habilitats, però sabem que, malauradament, s'ha mostrat incapaç de millorar les nostres competències i les nostres actituds professionals. Per intentar donar una resposta adequada als reptes educatius actuals (aquells que deixen desconcertat el Sr. Tomàs i tants altres professors i professores), entre els objectius bàsics de la formació del professorat creiem que hi ha d'haver aquests dos: *a*) aprendre a ensenyar a conviure des de la solidaritat i l'equitat, a teixir vincles afectius i de corresponsabilitat entre l'alumnat, potenciant centres inclusius, en entorns educatius cada vegada més implicats, i *b*) aprendre les estratègies concretes més eficaces per garantir l'equitat educativa i la igualtat de possibilitats de tot l'alumnat.

Però si alguna vegada va ser possible exercir la professió de la mateixa manera a Mollerussa que a l'Hospitalet de Llobregat, a Sarrià que a Can Tunis, avui l'exigència de contextualització ha esdevingut condició *sine qua non* de l'eficàcia de la nostra intervenció professional. Una contextualització que, certament, exigeix dibuixar uns marcs generals de referència per a les nostres particularitats. La primera part d'aquest llibre pretén això: dibuixar un marc general i comú de les transformacions socials i econòmiques que ens han portat, en aquest canvi de segle, a aquest nou *des-ordre* mundial, per facilitar l'anàlisi que hauria de fer cada centre del seu context. Analitzarem els efectes d'aquestes transformacions socioeconòmiques en la família, en la cohesió social, en els sentiments de pertinença, en els moviments migratoris... Un marc general, sí, però de cap manera llunyà, ja que condiona d'una manera brutal el nostre dia a dia i el del nostre alumnat i les seves famílies. El lector desitjós d'entrar *en matèria educativa* de manera immediata, podria saltar-se aquesta primera part per entrar directament a la segona, que es refereix més concretament al fet educatiu. Però no ho recomanem. Només aixecant el vol guanyarem perspectiva i, així, tindrem una millor capacitat interpretativa i comprensiva. En cap cas no volem que aquest aixecar el vol ens faci perdre el món de vista; necessitem just el contrari.

L'exigència de contextualització ha esdevingut condició sine qua non de l'eficàcia de la intervenció educativa

La segona part del llibre, com acabem de dir, fa més referència al context educatiu; no solament es contemplen els reptes quotidians a les aules pel que fa als processos de socialització escolar de l'alumnat, sinó que també s'articulen una sèrie de propostes que van des de la vinculació educativa entre aculturació i inserció social a la necessitat d'avançar vers escoles cada vegada més inclusives en contextos i entorns socials progressivament implicats en el fet educatiu. La inclusió i l'equitat educativa es perfilen, doncs, com els eixos fonamentals de l'educació que necessitem ara i aquí, i que han de marcar les prioritats en aquesta indefugible reconversió de l'ofici d'educar.

Quan el treball es transforma, quan els models familiars es multipliquen, quan les desigualtats socials es renoven, quan les relacions entre les generacions veuen trontollar l'estabilitat tradicional del poder i l'autoritat, és indispensable que la institució educativa s'obri al món i reflexioni, des d'aquests canvis, per tal de poder escatir el futur de l'ofici d'ensenyar. Aquest llibre vol ajudar a caminar en aquesta direcció. I, com tots els de la col·lecció «Conciutadania Intercultural», té com a destinataris principals els educadors i les educadores, als quals, a més de convidar-los a reflexionar sobre les repercussions que els canvis socials de la postmodernitat i la globalització han provocat en l'educació, vol animar-los també a ser subjectes promotors d'aquests canvis, mitjançant, precisament, una eina tan privilegiada com la seva: l'educació.

I per cloure aquesta potser massa llarga introducció, volem agrair a cadascun dels membres del Consell Assessor de la col·lecció les seves valuoses observacions i aportacions durant les diverses fases d'elaboració d'aquest llibre. Dels debats que han ocasionat aquestes aportacions, tots n'hem sortit molt enriquits ja que, si bé podem dir que hi ha hagut acord en l'orientació general dels continguts, han estat molts els matisos, de vegades en qüestions gens anecdòtiques, que ens han portat a una tasca d'aprofundiment i d'exigència, tant en la valoració dels fets com en l'elaboració de les propostes. Donarem per molt ben pagat el nostre esforç si el llibre ajuda els equips docents, per poc que sigui, en aquesta tasca d'aprofundiment i d'exigència sobre la incidència que tenen en el nostre sistema educatiu les fortes transformacions socials que estem vivint, de manera que sapiguem reconvertir amb encert el nostre ofici d'educar.

Els temps estan canviant, deia Bob Dylan els anys seixanta. Ara, tot i que aquest procés de canvi continua —i cada vegada amb més acceleració—, repassant aquest mig segle passat podríem dir que els temps ja han canviat. Però diu la dita que *el peix no veu l'aigua*. De tan immers com hi està, no la percep, no la nota, no s'adona de la seva existència fins que algú no l'en treu fora. Als humans ens passa una cosa semblant amb els canvis socials. Hi estem tan submergits que, tot i afectar-nos molt, sovint només en percebem la magnitud i la transcendència en els moments més aguts d'una crisi, o quan hi reflexionem assossegadament.

Fa tant temps que els experts ens diuen que la nostra societat benestant occidental ha fet un salt qualitatiu, que ja gairebé ha esdevingut un tòpic referir-s'hi. Fins al punt que algú va dir (i molts hem repetit) que, més que d'una època de canvis, som els actors, els protagonistes, involuntaris i la majoria inconscients, d'un *canvi d'època*. Potser tan important com ho va ser passar de l'Edat Mitjana a l'Edat Moderna, tot i que, naturalment, són realitats i èpoques incomparables. Intentarem repassar, en aquesta primera part del llibre, les característiques més importants d'aquests canvis, la seva influència en els moviments migratoris, en la construcció identitària dels subjectes i, en definitiva, en la cohesió de les societats on vivim.

Canvis socials i drets fonamentals

Lamentablement, els canvis socials a què estem fent referència no han anat d'una manera decidida i efectiva en la direcció de corregir les greus injustícies locals i globals que afligeixen encara una part important de la humanitat, i que estan a la base de molts moviments migratoris. Donar un cop d'ull als vuit *Objectius de Desenvolupament*

del Mil·lenni de l'ONU¹ no ens omple de satisfacció, sinó de vergonya pel fet de no haver-los assolit encara, en una època de malbaratament com la nostra.

De fet, si és cert que, especialment als països privilegiats, àmplies capes socials han assolit un notable benestar, no és menys cert que la rasa que separa els rics dels pobres és cada vegada més fonda i més ampla. Mentre creixen les bosses de pobresa al nord, creixen també bosses de riquesa al sud. Sabem, per posar uns exemples ben coneguts i difosos de tant en tant pels mitjans de difusió, que la renda de les 350 persones més riques del planeta supera la d'un grup de països empobrits que, junts, representen el 45% de la humanitat. Sabem que encara són més de 24.000 les persones que moren diàriament de fam o de causes relacionades amb la fam, de vegades en directe i en *prime time* als nostres televisors, mentre molts de nosaltres, a l'altra banda de la pantalla, emmalaltim i morim a causa d'una ingesta excessiva i insana.

Constatem aquestes i altres desgràcies similars quotidianament, però això no sembla encara suficient, fins ara, per començar a aprendre a viure menys irracionalment en aquest nostre planeta que, com que cada vegada està més interconnectat, cada vegada és més interdependent. I això que la norma semblaria clara. Gosaria dir que gairebé transcultural: *tracta els altres sempre com un fi, mai com un mitjà, i fes-ho com t'agradaria que et tractessin a tu*. I el principi de convivència sociopolítica fa alguns segles que està ben acotat: *estar disposat a subordinar, quan cal, els interessos particulars als generals*. Però l'antropòleg Manuel Delgado reflexionava ja fa temps en veu alta, en la premsa diària, sobre les causes d'aquests desajustaments estructurals. I es preguntava, retòricament, si els principis ètics que regeixen la nostra concepció de la vida en societat, fonamentats en la llibertat, la igualtat i la justícia, són de veritat compatibles amb el nostre comportament, amb les nostres pràctiques convivencials *reals*. I formulava aquesta pregunta (senzilla, gairebé infantil, però dramàtica, perquè si ens traiem la bena dels ulls, ja sabem quina és, des de fa temps, la resposta): «és possible compaginar un sistema polític que es proclama equitatiu i igualitari amb un sistema econòmic que viu de la desigualtat i per la desigualtat?» (DELGADO, 2001)

1. Vegeu <<http://www.un.org/spanish/millenniumgoals/>>

Cada vegada sembla més exòtica, anacrònica i gairebé *beneitona* aquella declaració de principis atribuïda a Montesquieu que diu: «Si jo 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 per a la meva família i que no ho fos per a la meva pàtria, intentaria oblidar-ho. I si sabés de quelcom que resultés útil per a la meva pàtria i que fos perjudicial per a Europa i per al gènere humà, consideraria un crim acceptar-ho...» (citat a FINKIELKRAUT, 1987: 99). Quin partit polític en el poder anteposa avui els interessos de la humanitat als de l'estat, a l'hora de dissenyar, per exemple, la política d'immigració, o a l'hora de decidir el percentatge del PIB que dedica a cooperació, o a l'hora de prendre el determini de condonar el deute extern dels països empobrits? Quantes famílies catalanes donen prioritat avui, a l'hora de matricular els fills en un centre educatiu, als interessos socials sobre els familiars, intentant col·laborar en la lluita contra la guetització escolar? I en canvi tots, col·lectivament i personalment, ens sentim hereus directes i legítims de la Il·lustració, tothom proclama als quatre vents que cal lluitar incondicionalment en defensa dels Drets Humans (especialment quan hi ha la sospita que és *un altre* qui els vulnera).

Té raó Teresa San Román (1995) quan ens recorda que, en tot cas, som filantrops perquè volem ser-ho i que la filantropia és un compromís ètic assumit empàticament i mancat del tot de racionalitat científica. Però creiem que s'equivoquen els qui afirmen, com ella, que la pietat és l'únic argument, l'únic motor, que ens ha de permetre aquest accés a una civilitat equitativa. La pietat va ser possiblement la primera guspira d'humanitat que va posar en marxa i va donar alè a l'inici del llarg procés del pacte social que ens ha dut a la promulgació —i a l'actualització periòdica— d'unes normes de joc, d'uns drets bàsics universals i d'unes lleis constitucionals i estatutàries en cada nació i en cada estat. Però una vegada establertes aquestes normes de joc, ja no és l'hora d'implorar pietat, sinó d'exigir amb contundència el res-

*És possible
compaginar un
sistema polític
que es proclama
equitatiu i
igualitari amb
un sistema
econòmic que
viu de la des-
igualtat i per la
desigualtat?*

Els immigrants ni són ni haurien de ser considerats objectes del dret, sinó que són, a tots els efectes, subjectes de ple dret

pecte dels drets bàsics i el compliment d'aquestes lleis, potser encara insuficients però, precisament, promulgades per eradicar la injustícia.

Urgeix un canvi important de perspectiva: els immigrants ni són, ni haurien de ser considerats, *objectes* del dret, sinó que són, a tots els efectes, *subjectes* de ple dret. Com molt bé diu Angeles Solanes (2002: 111), aquesta consideració de *no subjecte*, que la major part dels ordenaments legals consagren, permet continuar mantenint normes extremament limitatives d'accés a la ciutadania

plena. Especialment preocupant és l'anomenada *Directiva del retorn*, aprovada el 18 de juny de 2008 pel Parlament Europeu. La votació d'aquesta directiva va escenificar la fractura existent a l'Eurocambra, ja que el text es va aprovar amb 367 sufragis a favor, 206 en contra i 109 abstencions.

Aquesta nova ordenació de la immigració a Europa representa un pas enrere important en la consolidació universal dels Drets Humans ja que, de fet, estableix la repulsiva categoria d'*ésser humà il·legal*, passant per alt els drets i les necessitats bàsiques de les persones més vulnerables, ignorant fins i tot l'interès superior del menor, principi d'actuació irrenunciable recollit per la Convenció Internacional sobre drets dels infants.² En cap cas no es pot gestionar la immigració il·legal considerant-la només un problema de seguretat pública, ignorant el drama humà que suposa per a tantes famílies. No es pot privar de més drets els qui van decidir emigrar per fugir de condicions de vida indignes, amb l'aspiració de poder ser reconeguts com a persones, sense restriccions de cap mena, en aquest reconeixement de la dignitat personal.

I el pitjor és que aquest *dret específic per a immigrants* (lleis i decrets d'estrangeria) i les pràctiques diferenciadores que comporta queden legitimats per l'ordenament jurídic i són acceptats, amb poques objeccions, com a quelcom natural. Són aquestes situacions les que han portat autors a parlar de *racisme institucional*. Com afirma Solanes al text citat, els cada vegada més freqüents centres de detenció (o de

2. Vegeu una valoració més detallada d'aquesta Directiva a la web de l'APDHA: <http://www.apdha.org/index.php?option=com_content&task=view&id=513&Itemid=63>

retenció) exclusius per a immigrants són, en opinió de més d'un expert, llocs de *suspensió del dret*. No es regeixen pel règim ordinari de les presons i són un testimoni més del fet que existeix un *dret especial* per als estrangers que pot fer cas omís, en aquest cas, de les garanties democràtiques establertes pel sistema penal.

Els Drets Humans no són drets només del ciutadà d'un país europeu, o d'aquells estrangers que *tenen papers*, sinó que són drets de totes les persones sense restricció ni condició de cap mena. Caldria revisar a fons el reconeixement, de fet i de dret, dels drets de les persones que pateixen diverses formes d'exclusió, com ara els no-nacionals, als quals se'ls exigeix tots els deures però se'ls regateja el reconeixement de drets bàsics. A la pràctica, la normativa jurídica ha construït, com a mínim, sis situacions administratives que comporten més o menys restriccions en el reconeixement dels drets bàsics. Des del ciutadà de ple dret, el que té la nacionalitat espanyola, fins al no-ciutadà amb menys drets reconeguts, que seria l'immigrant *sense papers* no empadronat, passant per les altres situacions intermèdies



com ara tenir la nacionalitat d'un país de la Unió Europea o disposar de permís de residència, però no de treball.

És clar que no tothom ho veu tan clar, això de la igualtat en dignitat i drets. Fins i tot alguns intel·lectuals que són tinguts, en alguns mitjans, per *progressistes* argumenten públicament el seu desacord amb aquesta igualtat. Giovanni Sartori, per exemple, afirmava fa uns anys amb contundència que a Europa, determinats immigrants —curiosament només els de religió islàmica— constitueixen *contranacionalitats*; que són *enemics culturals, inintegrables* (SARTORI, 2001: 118) i que concedir-los el dret al vot servirà per imposar la poligàmia i l'ablació del clítoris. Per aquest motiu es preguntava l'autor si és convenient que els nouvinguts tinguin accés a una ciutadania *gratuïta*, a la qual cosa responia rotundament que no. D'aquí a negar la igualtat en dignitat que defensa l'article primer dels Drets Humans, no hi ha més que un petit pas.

En canvi, i segons els Drets Humans bàsics i fonamentals que hem esmentat més amunt, el que correspondria fer no solament va en la direcció oposada a les recomanacions del *savi* italià, sinó que també s'oposaria a qualsevol manipulació paternalista d'aquests drets. Uns drets que no es poden *donar* si ja són constitutius de l'ésser humà, sinó que el que cal fer és *reconèixer-los* públicament a tots els efectes. Uns drets que amb lleis d'immigració estatals (o de la Unió Europea) es minimitzen i es condicionen des dels parlaments respectius.

L'educació per a la ciutadania hauria d'ensenyar a exigir del poder polític que sigui el primer de respectar els drets bàsics de totes les persones

En defensa dels parlamentaris, es pot argumentar que es veuen forçats a fer-ho pel mandat dels ciutadans que representen (o potser és, en gran part, per poder tenir satisfet i captiu el seu vot?) i que, per tant, la responsabilitat és de tots. Cert, és de tots, però no en el mateix grau. Hom té el dret a esperar (i l'educació per a la ciutadania hauria d'ensenyar a exigir) del poder polític que sigui el primer de respectar els drets bàsics de totes les persones, que faci planificacions no solament a curt termini pensant en les properes eleccions, sinó pensant en les futures generacions i que tingui una visió de la jugada més similar a la de l'àliga que a la dels ocells de corral.

El nou *des-ordre* socioeconòmic mundial. La globalització

L'any 1989 va caure el Mur de Berlín, que simbòlicament representava la divisió del món en dos blocs antagònics. Alguns autors han triat aquesta data com a referència de l'inici de canvi d'època a què ens hem referit. Però com és ben sabut, els canvis d'aquesta volada es congrien lentament, i són molts i diversos els factors que influeixen en el seu esclat i en el seu desenvolupament. Intentarem fer-ne un resum i en presentarem esquemàticament les conseqüències. Us pot semblar que, momentàniament, ens allunyem del nostre tema, però es tracta de repassar, sense entretenir-nos-hi, alguns fets i valoracions que creiem que justifiquen les reflexions sobre educació que fem en aquest llibre.

La crisi del petroli de l'any 1973 ja va representar un primer cop a unes polítiques europees de benestar, que van ser vigents entre 1950 i 1975 (a nosaltres, com era costum en aquell segle, tot el que era bo ens arribava amb retard) i que quedarien definitivament devaluades unes dècades més endavant, amb més o menys rapidesa i profunditat segons els països. Aquest període de benestar anomenat també *els trenta* [anys] *gloriosos*, va ser un període excepcional. El «normal» en la història de la humanitat ha estat sempre el malestar, que es va tornar a instal·lar després d'aquella època, certament en unes zones d'Europa més que en unes altres, amb forts increments de l'atur i amb l'emergència de noves formes d'exclusió social, fins i tot dins dels països més desenvolupats. Només cal donar un cop d'ull a les condicions de desprotecció social i de misèria en què viuen encara molts ciutadans del país més ric del planeta, o adonar-nos de la qualitat de vida d'algunes *banlieues* franceses, escenaris de les revoltes amb incendis de vehicles de fa poc temps.

Fou probablement el progrés espectacular de la microelectrònica, i la seva repercussió en el desenvolupament de la informàtica, el que revolucionaria de manera més important no solament la indústria i les comunicacions, tant físiques (penseu per exemple en els viatges

El període de benestar de la segona meitat del segle XX va ser excepcional; el «normal» en la història de la humanitat ha estat sempre el malestar

Amb la connivència dels estats s'ha arribat a l'extrem de socialitzar les pèrdues mentre es mantenen privatitzats els guanys

en avió a baix cost) com virtuals, sinó també la vida quotidiana de les persones.

Aquesta revolució en la gestió de la informació i en les comunicacions electròniques ha tingut un altre impacte molt gran en la globalització de l'economia, les conseqüències de la qual encara estan per veure. L'augment de la riquesa basada en la producció de béns i l'acumulació de plusvàlues, propi del període precedent, dona pas a una economia basada en l'especulació financera en el món virtual d'abast internacional, que els bancs centrals dels estats no sempre saben o poden controlar. L'enriquiment sobtat i il·lícit d'alguns

es fa a costa de l'empobriment de molts, com hem vist recentment amb la crisi econòmica de l'any 2008, ocasionada inicialment per la bombolla financera de les hipoteques *sub-prime* americanes. S'ha fet evident, així, el caràcter profundament antidemocràtic d'aquest funcionament descontrolat del sistema capitalista, que ha arribat a l'extrem, en aquesta darrera crisi —i amb la connivència dels estats—, de *socialitzar* les pèrdues mentre mantenia privatitzats els guanys. Això ha portat alguns economistes i caps de govern a parlar de la necessitat no tant d'acabar decididament amb l'especulació, sinó de *refundar el capitalisme*.

Es fa difícil d'entreveure el futur pròxim perquè, en gran manera, està condicionat per la força dels conflictes socials d'aquest nou període que s'ha obert en encetar el 2009. No obstant això, els escenaris més probables s'inscriuen en un arc que va des d'una simple *creu i ratlla* en el capitalisme financer de les últimes dècades fins a un retorn renovat de les polítiques keynesianes, la qual cosa suposaria correccions profundes en el repartiment de la riquesa entre el capital i el treball, a través tant de la fiscalitat com d'una revaloració del rol dels sindicats.

Michel Wieviorka denunciava els excessos d'aquesta *primera globalització* en un article que titulava amb la interrogació «Està superada la globalització?» (2009). Interrogació que ell mateix responia considerant tres panoràmiques diferents:

1. La crisi actual durarà el que duri, però quan acabi tot tornarà a ser com abans, i la globalització salvatge continuarà.
2. La crisi actual forçarà un major proteccionisme dels estats, de tancament i control, que deixarà la globalització en el terreny dels records.
3. La crisi actual forçarà l'emergència de noves formes de cooperació entre els estats amb la creació d'institucions supranacionals reguladores no solament dels temes econòmics. Això farà entrar la globalització en una nova era menys salvatge i més controlada.

En tot cas, la transformació en la vida quotidiana de les persones de què parlàvem difícilment farà marxa enrere. Aquesta transformació s'ha fet molt evident en el món del treball. Vegem-ho amb una mica de detall. La *taylorització* i el *fordisme* (reducció de la feina a tasques simples, cronometratge, treball en cadena...) vigents durant el segle passat havien permès un augment de la productivitat desconegut fins aquell moment, gràcies també —cal dir-ho tot— a una sobremotivació i sobreidentificació dels obrers en la seva empresa. Ara, la crisi estructural dels anys setanta va fer girar la mirada cap al que es va anomenar *miracle japonès*, de manera que va canviar l'orientació *fordista* del període industrial per una nova manera de fer que acabarà sent la dominant en aquesta nostra època postindustrial: el *toyotisme*.

La crisi estructural dels anys setanta va canviar l'orientació fordista per una nova manera de fer: el toyotisme

Les característiques principals —resumides molt esquemàticament— d'aquest *toyotisme* són:

- a) la flexibilització (i per tant, la inestabilització i la precarització) dels llocs de treball;
- b) la recerca constant d'un augment de la productivitat (llegiu «dels beneficis empresarials») a través d'una planificació, d'una gestió i d'una organització més eficients (per exemple: l'escurçament radical del temps que hi ha entre la producció i el consum d'un objecte, com passa amb la major part del

comerç de mobles actual —anomenada *just in time*—, la qual cosa estalvia moltes despeses d'emmagatzematge);

- c) el treball superespecialitzat, en processos productius molt fragmentats, en els quals el treballador perd el control —i també el sentit i la utilitat— d'allò que està produint, en no veure ni tenir incidència en el producte final (hi ha fàbriques que només fan, per exemple, el cablejat elèctric dels automòbils, o la tapisseria...).

Entre aquests canvis en l'economia productiva no ens podem oblidar de citar-ne un altre, també de molta transcendència: la tendència a la deslocalització de les unitats de producció. Ens referim al procés pel qual algunes empreses, generalment multinacionals, sempre a la recerca d'uns majors beneficis empresarials, traslladen alguns dels seus centres de treball des dels països desenvolupats a països amb costos menors, generalment en procés de desenvolupament, on els drets laborals i els sindicats són febles o inexistents. Augmenten considerablement, així, la rendibilitat i els beneficis de les empreses més agressives en l'aplicació d'aquests canvis d'estratègia.

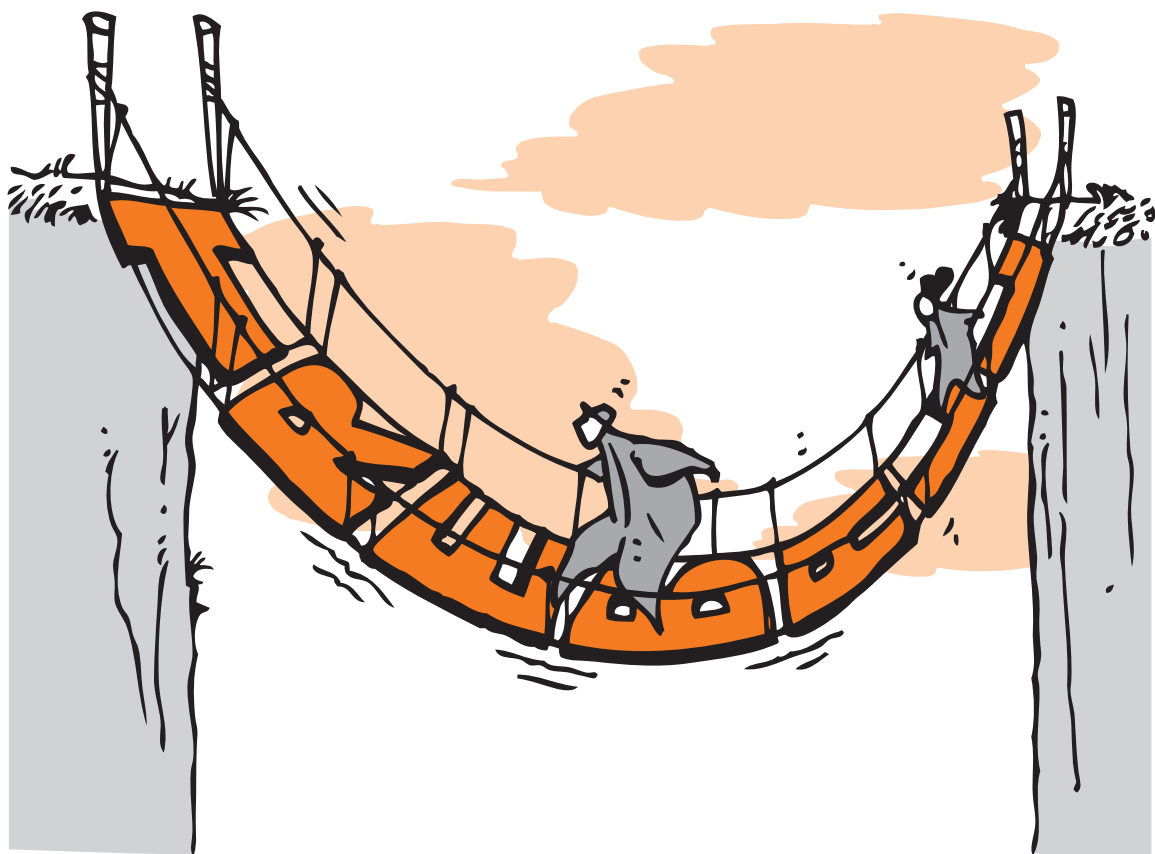
Amb el neoliberalisme, els països empobrits es veuen sotmesos a noves formes de neocolonialisme i dependència

Seria injust no reconèixer alguns dels beneficis socials que atribueix el neoliberalisme a aquests canvis. Però malgrat que sigui cert que hi haurà, a partir d'ara, salaris millors i un ascens en la qualitat de vida dels membres de les classes mitjanes dels països desenvolupats que puguin sobreviure i adaptar-se als canvis, malauradament també són molt importants l'emergència de les noves formes d'exclusió social i d'alienació a què ja hem fet referència, així com d'explotació, especialment als països empobrits, que es

veuen sotmesos, a partir d'aquestes estratègies, a noves formes de neocolonialisme i de dependència. Se suprimeixen, per exemple, els aranzels del comerç internacional, només quan això afavoreix la venda dels productes dels països rics (que són els qui tenen el control sobre els organismes internacionals responsables de prendre aquestes decisions), mentre que es mantenen mesures proteccionistes envers els propis productes —per exemple els agrícoles, però

no solament aquests— en perjudici de les economies i les balances comercials dels països que són, més que pobres, *empobrits* per la cobdícia de les seves classes dominants, que se suma a la dels nous i vells colons i a la de les multinacionals i altres poders fàctics.

Tots aquests reajustaments i canvis han provocat un fort trasbals en el concepte i el valor del treball en les societats postindustrials. Si en èpoques anteriors el treball era considerat quasi sagrat i font d'identitat personal (fixem-nos que molts cognoms, no solament al nostre país, són noms d'oficis: Ferrer, Pagès, Fuster...) i social (els oficis s'heretaven, el treball era quasi *dinàstic*), ara, com sabem prou bé, el treball esdevé flexible, gens estable i molt més precari. La identitat personal i social cal buscar-les en altres llocs, per exemple en el consum i en el lleure.



Les empreses poden respondre a les pressions amb l'amenaça de deslocalitzar unitats de producció a països menys conflictius

D'altra banda, el treball ha deixat progressivament de ser el *ciment* en les relacions capital-força de treball, tal com ho havia estat en la fase industrial. Per aquest motiu, els sindicats han perdut molt marge de maniobra i de negociació a partir d'aquestes transformacions. A l'hora de defensar uns llocs o unes condicions de treball millors, la coacció que s'exercia, per exemple, amb l'amenaça de la vaga —que en l'època industrial era l'arma dels treballadors en la defensa de les seves reivindicacions— perd, en la fase postindustrial, tota la força que tenia. Ara els obrers, a tot esti-

rar, poden tenir només el control sobre una petita part del producte final, a causa de la superespecialització i fragmentació de la producció ja esmentada. A més a més, les empreses poden respondre a les pressions amb l'amenaça de deslocalitzar fàcilment determinades unitats de producció a altres països menys *conflictius*, amb salaris i condicions laborals més favorables als seus interessos, com també hem vist. I no cal que una empresa perdi diners per tancar-la, per deslocalitzar-la, o per fer un reajustament dràstic de plantilla: n'hi ha prou que se'n guanyin menys dels esperats, o que el resultat no respongui a l'estratègia empresarial que han determinat els responsables de la seva gestió.

I per acabar-ho d'adobar, sovint es perd l'interlocutor: davant dels treballadors ja no hi acostuma a haver un *amo*, amb uns interessos concrets, amb el qual es pot intentar negociar. En ocasions fins i tot costa saber qui és el veritable amo d'unes empreses participades per societats i accionistes que, portades per la voràgine especulativa, passen d'unes mans a unes altres sense que els treballadors ni se'n asabentin... mantenint, això sí, la marca comercial per no perdre unes determinades parcel·les del mercat fidelitzades a aquesta marca.

L'atur, amb una desproporció important entre els diferents països i una evolució de vegades imprevisible (i que la crisi econòmica actual incrementa notablement) és un fenomen que, a partir de la crisi del petroli esmentada, afecta o amenaça molts treballadors i treballadores que abans consideraven el seu lloc de treball per a tota la vida. Al costat d'aquest atur creixent, es fan incomprendiblement, en alguns països europeus, propostes d'increment de la jornada laboral.

Paral·lelament al creixement de l'atur, s'ha donat també un creixement important del sector terciari, del sector serveis (comerç, turisme, sanitat, educació, lleure...). Vuit de cada deu assalariats europeus treballen en aquest sector. I això ha contribuït a generar també importants crisis personals identitàries, relacionades amb el sentit existencial del treball, ja que molts homes aturats han de reconvertir-se en treballadors de serveis i realitzar feines tradicionalment considerades feminitzades.

I per acabar, és clar, tots aquests canvis socials han afectat també, i continuen afectant de manera decisiva, tant els moviments migratoris, com veurem a continuació, com l'educació. Una educació que també n'ha resultat fortament trasbalsada, ja que han estat posats en qüestió molts valors que li donaven sentit com a institució social bàsica.

La globalització i les seves conseqüències

Hom anomena *globalització* el procés derivat de la creixent interdependència entre els diferents països del món, a causa de les facilitats en les comunicacions derivades de les noves tecnologies de la informació i la comunicació. Mentre els governs van perdent atribucions davant el que s'ha denominat la *societat en xarxa*, la globalització —també anomenada *mundialització*— tendeix a unificar mercats, societats i cultures, mitjançant una sèrie de transformacions socials, econòmiques i polítiques a escala planetària. Aquesta unificació ni és casual, ni és inevitable la manera com es duu a terme, ni es fa en profit del desenvolupament humà. La globalització, fins avui, ha respost únicament a la lògica d'un capitalisme evolucionat i salvatge, que no té altra finalitat que el lucre immediat i mostra una escassa o nul·la preocupació per les conseqüències de la seva voracitat en la resta de la humanitat o en les generacions futures. Conseqüències que, de

*La globalització
ha respost únicament a la lògica
d'un capitalisme
salvatge, que no
té altra finalitat
que el lucre
immediat*

La globalització ha estimulat l'economia financera especulativa, responsable de l'atur i de la pobresa de gran quantitat de famílies

vegades, suposen i comporten danys irreparables en el patrimoni de la humanitat, com ara en el medi ambient.

La globalització hauria de suposar una major facilitat per als desplaçaments interestatals tant de les persones, com de les idees, dels missatges, de la publicitat, amb la qual cosa s'aconseguiria una internacionalització d'estils de vida, dels valors socials, dels models de consum..., però a la pràctica la globalització econòmica avança ràpidament, mentre que les dimensions polítiques de la globalització avancen molt més lentament, això si no es troben amb restriccions obertes.

Les mercaderies o els capitals tenen cada vegada més facilitats per desplaçar-se per tot el planeta, però no passa el mateix amb les persones. Per tot plegat, es pot afirmar que, si bé no tothom està d'acord que la globalització sigui portadora d'avantatges, el que no es pot negar és la transcendència —per a bé o per a mal— d'aquesta globalització en les vides de tots. Una globalització que ha estimulat l'economia financera especulativa comentada en pàgines anteriors, responsable directa de l'atur i de la pobresa en una gran quantitat de persones i famílies.

Els poders estatals es presenten com les primeres víctimes polítiques d'aquesta globalització i d'aquesta crisi. Però cal malfiar-se'n: sovint la globalització es transforma en una retòrica política, dins dels estats, per legitimar actuacions impopulars que van en perjudici de determinats sectors sensibles. D'alguna manera ens vénen a dir: *nosaltres no ho faríem així, però els processos de globalització dominants ens hi obliguen*. Però una part molt considerable del PIB passa encara per les mans dels estats, i podrien incrementar molt més el control sobre l'especulació financera. Els partidaris de l'anomenada *taxa Tobin*³ (que propugna l'aplicació d'un impost a cadascuna de les transaccions financeres especulatives que travessen les fronteres nacionals) consideren que aquesta taxa seria una manera molt important de controlar i frenar aquestes operacions especulatives

3. Vegeu, per exemple, <<http://www.eumed.net/libros/2006a/mdll/6.htm>> d'entre els molts articles que poden trobar-se en qualsevol buscador d'Internet escrivint «Taxa Tobin».

transnacionals que, ara, s'escapen de la vigilància i la fiscalitat dels estats i perjudiquen l'economia productiva.

Però, certament, el problema és de mal resoldre ja que, si bé no tots els polítics són iguals, és evident que estan, com a mínim, tan immersos en aquest sistema econòmic com ho estem la resta de mortals. No són gent d'un altre planeta, sense interessos ni lligams amb els poders econòmics. Per molt que es faci tota una escenificació política de la llibertat d'acció del poder polític, per molt que s'afirmi la seva independència dels interessos de les empreses multinacionals, aquests vincles hi són. Els que inverteixen sumes importants en les campanyes electorals, els que inverteixen en els mitjans de comunicació per poder influir en el vot dels ciutadans creant estats d'opinió favorables al sentit dels seus interessos, esperen recollir els rèdits de les inversions.

El discurs neoliberal, sempre a punt per defensar el lliure mercat al màxim i la mínima intervenció reguladora dels estats, sovint presenta la globalització com un procés altament benèfic per arribar a una *unitat planetària*, que estaria autorregulada per les lleis de l'oferta i la demanda. Però, a la pràctica, el que fa aquest neoliberalisme és un atac frontal als mecanismes de solidaritat que s'havien generalitzat a tota la població, gràcies a fer-los públics i a regular-los des de les administracions. Les conseqüències, una vegada més, perjudiquen els més vulnerables. Segons va informar la premsa diària, amb motiu dels gegantins incendis que van assolir Califòrnia a final de 2007, pel fet d'haver-se privatitzat, entre altres serveis bàsics, també el dels bombers, els qui es van quedar sense casa van ser aquells que no havien pogut pagar els serveis d'aquelles empreses privades de bombers, les quals, contractades per les asseguradores, ruixaven amb líquid ignífug només les propietats d'aquells que sí que havien subscrit la corresponent pòlissa d'assegurança.

Aquest vessant neoliberal de la globalització és denunciat i combatut pels moviments antiglobalització.⁴ Segons alguns d'aquests moviments, el que està passant és que la globalització es desenvolupa sobretot en el terreny econòmic sense pretendre una interrelació mundial basada en la reciprocitat; no té, en cap cas, una voluntat

4. Vegeu, entre altres, aquestes webs: <<http://www.ifg.org/spanish.htm>>; <<http://www.nadir.org/nadir/initiativ/agp/free/catala/>>; <<http://www.aseed.net/>>; <www.attac-catalunya.org>; <<http://barcelona.indymedia.org/>>

redistributiva de la riquesa; al contrari, el que fa és facilitar la imposició dels poderosos econòmicament sobre els febles, procurant llur dependència econòmica. Segons aquests moviments antiglobalització, es tracta d'una ofensiva global contra els mecanismes públics de solidaritat d'un país, per substituir-los per altres de privats que donin beneficis a les empreses privades; al mateix temps, des d'institucions internacionals (Banc Mundial, Fons Monetari Internacional, Organització Mundial del Comerç...) imposen uns models capitalistes basats en les premisses de la teoria econòmica neoliberal als països menys desenvolupats, amb la prioritat de garantir la continuïtat del benestar dels països rics.

A partir del treball i de la lluita d'aquests moviments antiglobalització, han sorgit accions reivindicatives espectaculars que han donat repercussió mundial a aquests moviments de resistència al neoliberalisme, com ara les mobilitzacions i fòrums alternatius de Seattle, Davos, Praga, Niça o també a Barcelona, l'any 2001, sovint aprofitant les reunions del G-8 (grup dels set països més industrialitzats, més Rússia).

Tampoc no es poden passar per alt altres canvis importants, a nivell de l'estat, ocasionats per aquesta globalització. Els estats, d'una banda, han de compartir espais de sobirania amb organitzacions superestats i, de l'altra, han de fer front i donar resposta a les reivindicacions de la pròpia diversitat cultural interna. És fàcil que creixin, en aquest nou context, tant els sentiments nacionalistes com els aparentment antinacionalistes, —que no acostumen a ser altra cosa que nacionalismes assimilacionistes i dominants— davant aquesta voràgine mundialitzadora que posa en qüestió la solidesa de les velles identitats.

Aquesta diversitat cultural interna es fa més complexa, a més, amb l'augment de les migracions internacionals, potenciades també per la globalització, amb tots els fantasmes, reals o imaginaris, que neixen a partir d'una possible i més o menys greu indigestió social ocasionada per aquesta diversitat ètnica i cultural creixent en un mateix territori. Tot plegat contribueix a l'emergència de noves possibilitats —viscudes socialment, de vegades, de manera molt problematitzada— de construcció identitària individual i col·lectiva. Què vol dir, ara i aquí, «ser català» o «ser europeu»? Què o qui esdevenim quan deixem de ser una enorme casa pairal, un conjunt

de famílies extenses, totes emparentades, quan deixem de ser el centre de l'univers?

A les tres humiliacions clàssiques de la humanitat (la còsmica, de Galileu, en dir-nos, precisament això: que ni érem ni havíem estat mai el centre de l'univers; la biològica, de Darwin, en demostrar-nos que els nostres rebesavis eren el simis; i la psicològica, de Freud, en fer-nos veure que no érem amos ni tan sols de nosaltres mateixos), ara potser ens caldria afegir-n'hi una quarta: la cultural, la que desvela que la nostra cultura no és pas la millor del

món, la que posa de manifest el nostre etnocentrisme, de vegades fins i tot genocida, en el qual hem viscut engegats la major part dels éssers humans durant tants segles, creient a ulls clucs en la nostra superioritat davant *els altres*: els salvatges, els estrangers, els gitanos, els diferents... Certament, aquesta nova humiliació col·lectiva, tant o més difícil de pair que les altres tres, també ha estat, en certa manera, una conseqüència més d'aquesta globalització. Una conseqüència positiva, en aquest cas, si ha servit per fer-nos més humans i ens ha permès aixecar el cap per damunt de la tanca domèstica —i domesticadora— per tal de poder veure amb més nitidesa que tots els humans constituïm, efectivament, una sola i única família.

Resumim, doncs, les característiques més importants d'aquesta globalització:

- Increment del poder i de la importància dels agents externs a la política de l'estat-nació, com ara: les empreses multinacionals o les institucions internacionals (Banc Mundial, OCDE, Fons Monetari Internacional, Unió Econòmica Europea...)
- Mundialització creixent de les comunicacions gràcies al progrés de la tecnologia (Internet, satèl·lits de comunicacions...) i a l'abaratiment dels vols internacionals. Això comporta l'efecte secundari d'un trastocament de la percepció subjectiva del temps i de l'espai.
- Liberalització del comerç internacional, però fixant les normes els països més poderosos, que arbitraran mesures pro-

Els éssers humans hem viscut engegats creient en la nostra superioritat davant els altres: els salvatges, els estrangers, els diferents...

teccionistes en benefici propi i prohibiran mesures similars als països que les necessiten per subsistir.

- Augment de l'especulació financera internacional fins a límits inimaginables, que ha comportat molta inestabilitat i volatilitat dels fluxos financers, a més d'una crisi important d'abast mundial.
- Tendència a una política fiscal a curt termini i, com a conseqüència, a un augment de les privatitzacions dels recursos i xarxes que garantien, en èpoques anteriors, el benestar social dels ciutadans.
- Fortes repercussions d'aquests canvis tant en les estructures socioafectives personals com en les familiars i comunitàries, tant en el pla identitari com en l'ètic i normatiu; també en les institucions, com ara l'educativa, que ha de fer front a nous reptes i a nous perfils d'alumnat. Emergència de noves formes d'exclusió i de dominació.
- Increment i transformació dels moviments migratoris internacionals.

L'exclusió i la nova qüestió social

El resultat dels canvis que hem presentat en les pàgines precedents indica una transició de gran envergadura. Vivíem, fa poques dècades, en societats caracteritzades per l'explotació econòmica; avui, en canvi, estem immersos en societats generadores d'exclusió social. Les figures que encarnen la precarietat i la vulnerabilitat socials (els exclosos, els aturats, els immigrants... però també els joves o les dones) han reemplaçat com a símbols de la qüestió social la de l'obrer explotat en el treball en cadena tan ben caricaturitzat per Charles Chaplin a *Temps moderns*. Als problemes socials que semblaven concentrar-se en el món del treball, a la fàbrica, se n'hi afegixen molts més. En tot cas, per comprendre millor els mecanismes d'aquesta exclusió, cal situar-se mes enllà de la crisi, mes enllà de la idea —dominant en alguns sectors— que aquesta exclusió és només una conseqüència indesitjable, passatgera i transitòria, dels desajustaments econòmics contemporanis.

L'exclusió és el producte d'una manera determinada de construir i de gestionar la societat i els seus trets negatius s'accentuen en el procés de globalització. Reduït al seu esquelet més simple, l'exclusió s'estructura per un doble sistema d'organització de les relacions socials:

1. Per les *relacions de producció*, pel lloc que s'ocupa en els centres de treball, pels estatus d'ocupació, pel nivell d'ingressos. Unes relacions i uns estatus laborals que la globalització de l'economia estan transformant profundament;
2. però també pels canvis en les *relacions de reproducció*, pròpies de mecanismes institucionals com l'escola, la família, les polítiques públiques, o els drets socials, que formen part de l'entorn immediat de les nostres vides i que comporten protecció i redistribució de recursos.

Aquests dos sistemes semblen separar-se progressivament. El primer (les relacions de producció) apareix cada vegada més sotmès únicament, com ja hem indicat, a les lleis de l'especulació i de la competència econòmica; el segon (les relacions de reproducció) està cada vegada més tancat en les seves pròpies inèrcies i limitacions, i es defensa com pot segons les seves capacitats —i limitacions— polítiques i sindicals. No obstant aquesta separació progressiva, no són només les relacions de producció, sinó que *és la interdependència entre aquests dos grans mecanismes el que defineix, cada vegada més, els processos i els resultats de l'exclusió social*. Dit d'una altra manera més senzilla: els exclosos se situen avui sota una doble jerarquia: a) són pobres i cada vegada més vulnerables en les relacions de producció, i b) estan cada vegada menys protegits pels mecanismes de redistribució i de transferència socials.

Cal tenir molt en compte que l'exclusió no es pot reduir a una imatge simple, derivada del tall entre els que estan integrats i els que no ho estan, entre els guanyadors i els perdedors. Si entenem l'exclusió d'aquesta manera restringida, amaguen una característica determinant de l'exclusió en les societats contemporànies:

*L'exclusió és,
més que una
situació, un pro-
cés, una línia
contínua sense
punt final*

l'exclusió és, més que una situació, un procés, una línia contínua sense punt final. Per descomptat que els membres de grups socials amb uns ingressos escassos i alguns treballs precaritzats estan més a prop de l'exclusió que aquells altres, de grups qualificats professionalment, amb ingressos alts; però l'exclusió, en sentit ampli, defineix un procés global, i aquest procés depèn d'una sèrie de connexions socials, la qualitat de les quals defineix justament la profunditat i la naturalesa de l'exclusió.

No es pot menystenir la importància d'aquestes connexions socials (i de la seva qualitat i solidesa) en els processos d'exclusió. La societat moderna es divideix en segments, la posició estructural dels quals s'explica sobretot per la naturalesa de les diverses connexions socials i pel control que s'exerceix sobre elles. En un extrem, hi ha tots aquells que gaudeixen de *bones connexions* (que afecten l'ocupació, els ingressos, les capacitats, les proteccions institucionals), i que, sobretot, guarden i mantenen un control actiu, econòmic i polític, sobre elles. A l'altre extrem, tots aquells definits per *connexions dolentes* (ingressos febles, ocupacions precàries, mala qualificació professional), *escasses* (poca densitat relacional), *perverses* (lligades a activitats informals o il·legals), i sense un control efectiu sobre elles perquè depenen de decisions públiques sobre les quals tenen poca —o nul·la— capacitat d'incidència.

L'exclusió depèn de la densitat i la qualitat en la xarxa de relacions socials

És molt important adonar-se de fins a quin punt l'exclusió depèn d'aquesta densitat i qualitat en la xarxa de relacions socials. D'una manera gràfica, en termes col·loquials —i amb barbarisme incorporat— se n'ha dit sempre *estar enxufat*, o també *tenir bons contactes*. Però si bé és cert que sempre ha estat força important *tenir padrins* per ascendir en la piràmide social, la diferència és que ara no es necessiten només per millorar, per progressar, sinó que els bons contactes esdevenen indispensables per mantenir-se i, en ocasions, fins i tot per evitar precipitar-se pel pendent que porta inexorablement a l'exclusió. Per aquest motiu, si bé en les seves figures extremes l'exclusió és certament un fenomen minoritari, com a mecanisme de posicionament social, està en la base, en els fonaments de l'estructura social d'avui.

Davant la generalització d'aquest procés, les posicions socials intermèdies s'afebleixen. Amb l'excepció de les minories privilegiades, la major part dels individus tenen el sentiment que la seva posició ja no és immune ni al canvi ni a un possible deteriorament. Per això, les pràctiques més diverses de protecció apareixen en tots els àmbits de la vida social. Per dir-ho d'una manera que pot semblar paradoxal, l'important no és intervenir sobre els esdeveniments sinó aprendre a defensar-se'n. Tota la vida social està dominada i és ostage d'aquesta preocupació major; fins al punt que, com veurem, té repercussions importants fins i tot en les estratègies familiars relacionades amb els centres educatius. En primer lloc, però no solament, en la mateixa elecció de centre educatiu per als fills.

En conseqüència, si en el món del treball esclaten els sistemes universals de protecció, emergeixen una munió de miniproteccions estatutàries, on l'important és esquivar, procurar orientar cap als altres grups socials els riscos professionals i l'atur. I en aquest joc del campí qui pugui, els grans guanyen els joves, els homes les dones, els qualificats els desqualificats, els titulars els interins, els fixos els temporals i, és clar, els autòctons els immigrants...



A les ciutats, aquest diferencial en els marges de seguretat obre també bretxes cada vegada més profundes entre els barris residencials i els perifèrics; entre aquells que gaudeixen d'un entorn agradable i socialment homogeni, gràcies a les diverses possibilitats de segregació a les quals poden recórrer, i tots aquells altres que es veuen obligats a compartir l'espai amb veïns que són jutjats indesitjables.

En resum: ni l'explotació, ni la pobresa, ni les desigualtats han desaparegut de les nostres ciutats; el que ha canviat és que, cada vegada més, aquestes situacions de precarietat social són la dramàtica conseqüència de processos complexos d'exclusió. Uns processos en els quals, com acabem d'explicar, la manca de connexions socials eficients, unes relacions deficientes amb el sistema productiu i una pèrdua d'accés als mecanismes de redistribució i de transferència socials constitueixen un cercle viciós de causes i efectes que es retroalimenten i acceleren, així, l'esmentat procés d'exclusió social i de declivi personal.

Nous models familiars i canvis en els valors socials

Pel que fa als models familiars, vivim una acceleració impressionant, inimaginable fa només unes dècades

També pel que fa als models familiars vivim uns temps d'una acceleració impressionant, absolutament inimaginable fa només unes dècades. A la introducció ja hem esmentat la distància intergeneracional que separa avis i néts d'una mateixa família, i comparàvem aquesta distància amb la que separa el telèfon analògic del telèfon mòbil de darrera generació.

A final dels anys setanta, una reconeguda antropòloga, Margaret Mead (1977), proposava una tipologia de tres models de transmissió generacional i dedicava a cadascun d'ells un capítol del seu llibre. Aquests capítols portaven els títols que destaquem en cursiva:

- *Cultures postfiguratives i avantpassats ben coneguts.* Són pròpies de les societats preindustrials, en les quals els nens aprenien (i aprenen, en les societats actuals qualificades de «primitives») de manera repetitiva, sobretot dels més grans, en un context de canvis socials molt lents.
- *Cultures cofiguratives i parells familiars.* Serien aquelles en què tant els nens com els adults aprenen dels coetanis. Podríem dir que és una característica de les societats modernes on els canvis (socials, culturals...) es produeixen de manera cada vegada més ràpida.
- *Cultures prefiguratives i fills desconeguts.* Emergents en el moment d'escriure M. Mead el seu assaig, serien aquelles en què els adults també aprenen dels joves, els quals assumeixen una nova autoritat en prefigurar un futur encara desconegut.⁵ Correspondrien a les anomenades societats postmodernes; com sabem prou bé i estem analitzant en aquest llibre, els canvis hi són molt accelerats, la qual cosa incrementa la incertesa i el desconcert.

Carles Feixa, per explicar aquestes relacions intergeneracionals utilitza també una metàfora similar a la nostra del telèfon. Ell fa servir un altre estri, el rellotge, i relaciona la seva evolució amb aquells tres models de transmissió generacional de Mead. Ho explica així: «En les cultures postfiguratives —com en el rellotge de sorra— predomina una visió circular del cicle vital, segons la qual cada generació reproduïx els continguts culturals de la generació anterior. En les cultures cofiguratives —com en el rellotge analògic— preval una visió lineal, segons la qual cada generació instaura un nou tipus de continguts culturals. Per últim, les cultures prefiguratives —com el rellotge digital— instauren una visió virtual de les relacions generacionals, segons la qual les connexions entre les edats s'inverteixen i les estructures biogràfiques es col·lapsen» (FEIXA, 2001: 8-9).

5. Durant la famosa dècada dels anys seixanta, aquesta idea que els pares havien d'aprendre dels fills es va fer bastant popular en determinats ambients contestataris. «Ensenyi als seus fills», per exemple, és una cançó de Graham Nash publicada l'any 1970 a l'àlbum *Dejà Vu*, de Crosby, Stills, Nash i Young, que ràpidament es va convertir en un himne contracultural. La cançó, nascuda de la difícil relació de l'autor amb el seu pare, reflexiona sobre qui hauria d'ensenyar a qui.

Els pares creuen que avui és més difícil educar els fills que abans; i molts tenen un grau de desconcert notable

Aquests canvis en els models de transmissió generacional, units als canvis en les tipologies familiars a què ens referirem en l'apartat següent, expliquen molts dels conflictes que viu la família com a institució educativa bàsica. La gran majoria de pares creuen que avui és més difícil d'educar els fills que abans, i el grau de desconcert, en molts casos, és notable. Creiem que són cinc els factors més importants als quals es deu aquest desconcert:

1. Molts pares i moltes mares viuen amb desassossec llurs responsabilitats educatives en constatar que *els models heretats de generacions anteriors no donen resposta a les necessitats a què han de fer front*. Durant segles, hem educat els fills imitant els patrons i les conductes que vam veure en els nostres pares; avui, aquesta imitació ja no és funcional. Per dir-ho en paraules de Margaret Mead, pares que van ser educats, quan eren infants, segons models *cofiguratius* de transmissió generacional es veuen avui dia confrontats a la necessitat d'educar els fills en els requeriments propis d'una cultura *prefigurativa*. En el cas de les famílies immigrades, aquest salt pot ser encara més bruscat, segons les característiques socioculturals d'origen.
2. Els *canvis en els models de família* també han contribuït de manera decisiva a aquest efecte desestabilitzador. L'experiència personal d'haver estat fill o filla en una família extensa no serveix de gaire si s'ha de ser pare o mare en una família nuclear o monoparental. Al canvi de model cultural i axiològic, s'hi afegeix també aquesta pèrdua de referents familiars o d'altres adults significatius. Les famílies immigrades procedents de zones rurals pateixen encara més les conseqüències d'aquests canvis de model familiar. Per exemple, les mares dels pobles de Senegal i Gàmbia aprenen a tenir cura dels fills gràcies a les altres dones més experimentades de la família amb qui conviuen a la mateixa unitat familiar. Immigrades a Catalunya i instal·lades en un pis d'una ciutat, pateixen els seriosos inconvenients de no disposar d'aquest suport.

3. Relacionat amb el punt anterior, un altre canvi en els models familiars que s'ha de tenir en compte és la *creixent reducció del nombre de membres* de les unitats familiars. No es tracta únicament de l'increment de les famílies amb fills únics. També cal tenir en compte les famílies monoparentals, no sempre amb divorci o separació prèvia. I en l'extrem d'aquesta tendència hi ha l'increment de domicilis en què hi viu una sola persona, ja sigui per raons de viduïtat o pel creixent fenomen anomenat amb l'anglicisme *singles*, és a dir, persones adultes que han decidit viure soles.
4. La *incorporació de la dona al món del treball assalariat* ha tingut una gran repercussió tant en l'estructura i la composició familiar (es tenen menys fills i es tenen més tard) com en les funcions i els rols tradicionals del pare i de la mare, tant en la gestió de la vida domèstica com en l'educació dels fills. Augmenten, així, les dificultats de conciliació entre els requeriments de la vida familiar i els de la vida laboral, la qual cosa acostuma a anar en detriment de la dedicació dels adults (en quantitat, i sovint en qualitat) als seus fills.
5. Tot plegat fa aparèixer l'educació dels infants i joves com una cosa complexa, difícil, complicada i cada vegada més tecnificada. Això va ser causa i efecte alhora, a partir dels anys seixanta,⁶ de *l'aparició d'una allau d'experts i de teories* (sovint contradictòries) que van alarmar els pares sobre els terribles efectes —en forma de frustracions i complexos— que comporta reprimir els desigs o la creativitat dels infants. El desconcert que han ocasionat aquestes *psicologies de saló* ha fet necessaris nous experts que han d'ensinistrar els pares en les funcions més elementals, per exemple, ensenyar a menjar o a fer dormir un nadó. Com diu Ignasi Vila (1998: 51), «hi ha cada vegada més “experts” que decideixen què és bo i què és dolent per a un infant i, per tant, premien o castiguen les famílies segons si s'adeqüen o no a uns suposats criteris preestablerts».

6. Coincidint amb la vulgarització —a través del cinema i altres mitjans de comunicació— d'una lectura simplista i deformada de les principals teories de la psicoanàlisi.

Les dificultats d'entesa entre escola i família sovint tenen relació amb la falta de sintonia entre els «experts» i els pares

Aquesta necessitat de professionals especialitzats en temes de criança i educació dels fills es reforça amb el trànsit de la família extensa a la nuclear. Els pares, sense el suport tradicional dels avis, necessiten l'ajut d'aquests professionals. La infància, que fins fa un segle havia merescut molt poc l'atenció de la ciència, començarà, així, a ser un camp d'estudi important. Aquest increment d'informació sobre aspectes pediàtrics o de psicologia infantil, a més del risc de produir l'efecte contrari al que es pretén, ha tingut sovint un efecte culpabilitzador per als pares, que veuen confirmats els seus temors de no saber educar *adequadament* els fills. És el primer pas per a la dimissió progressiva de les seves funcions i responsabilitats educatives: «si ho fem tan malament, el millor serà intervenir com menys millor.»

Les dificultats d'entesa entre escola i família tenen relació, de vegades, amb aquesta falta de sintonia entre els «experts» i els pares, que acostuma a debilitar encara més la precària confiança de moltes famílies en les seves competències educatives. Són uns pares que busquen la sortida a aquest cercle viciós de vegades amb un excés de sobrerresponsabilització, de vegades atribuint els orígens de tots els seus mals a l'escola o als companys.

Evolució de les tipologies familiars

Forçant una mica el paral·lelisme, podríem dir que a cada un d'aquells models citats de transmissió intergeneracional a què es referia Margaret Mead, correspondria una tipologia familiar, que serien respectivament: la família *extensa*; la família *nuclear* i la família *postmoderna*. Vegem-les amb més detall, especialment aquesta darrera.

La família extensa

En la família extensa acostumen a viure en la mateixa unitat familiar diverses generacions: pares, avis, néts, oncles i cosins

d'ambdós sexes. En una proporció important de les societats estudiades per l'antropologia clàssica (HARRIS, 1990), la vida domèstica està organitzada en aquest tipus d'agrupaments, que de vegades poden ser polígins. Per exemple, un tipus de família extensa freqüent a l'Àfrica és la composta per dos o més germans, cadascun dels quals amb una esposa o més d'una, que viuen amb els seus fills, de vegades també adults i amb més d'una esposa i els seus fills. Alguns autors consideren també famílies extenses aquelles que, tot i no viure sota un mateix sostre (de vegades a causa de les dimensions dels habitatges moderns) mantenen entre els seus membres uns vincles quasi tan estrets com en la família extensa tradicional.

La família extensa, en contextos socioeconòmics difícils, garanteix més bé la supervivència dels membres de la unitat familiar. Ja ho diu la dita: *la unió fa la força*, i proporciona un contingent més gran de mà d'obra, la qual cosa permet augmentar la productivitat i realitzar diverses funcions simultàniament. Però amb la industrialització, l'estat i diverses institucions públiques i privades comencen a fer-se càrrec de funcions tradicionalment pròpies de la família, amb la qual cosa es facilita, si no l'emergència, sí l'increment de les famílies nuclears.

Val a dir que la caiguda de les societats del benestar es caracteritzarà precisament per una reculada en aquestes prestacions socials. Sovint, els avis i altres membres de la família han de tornar a assumir aquelles funcions que havien estat pròpies de la família extensa, amb els inconvenients derivats, moltes vegades, de no compartir un mateix barri. Per això no hem de desestimar la presència de famílies extenses en les nostres societats; famílies en què conviuen tres generacions juntes no són infreqüents. Segons el cens del 2001, hi havia a Espanya més famílies d'aquest tipus (més de 631.000) que no pas famílies nombroses (MEIL, 2006).

La família nuclear

Composta pel marit, la muller i els fills, és, segons els antropòlegs, el tipus d'agrupació familiar més estès en la gran majoria de les cultures humanes, tot i que també trobem formes alternatives d'organització domèstica, sovint més importants i nombroses que la família nuclear (HARRIS, 1990).

*La família típica,
amb un pare,
una mare i
els seus fills
dependents,
té cada vegada
menys pes
entre la població
espanyola*

Com ja hem dit, els serveis socials propis de les societats del benestar (educació, salut, sistema de pensions...) van estimular el creixement d'aquest model, que va arribar a ser dominant en les famílies urbanes occidentals de la segona meitat del segle passat. Són propis d'aquest model tres rols bàsics: esposa/mare, marit/pare i fill/germà.

La situació familiar més freqüent a Espanya és, encara, la família biparental amb dos fills, seguida de la biparental amb un fill. Aquestes dues categories sumen tant com totes les altres juntes. Tot i això, «el model de convivència en una família típica composta per un pare, una mare i els seus fills dependents té cada vegada menys pes en les formes de viure de la població espanyola» (MEIL, 2006: 16), i el model que més ha crescut en l'última dècada és el monoparental encapçalat per una dona. Cal assenyalar la importància de la feminització dels moviments migratoris per explicar també aquest creixement.

La família postmoderna

«Postmoderna», «adaptativa», «funcional», «líquida»... són qualificatius que els sociòlegs apliquen a la família contemporània en un intent de definir un nou conjunt taxonòmic que agrupi les diferents manifestacions actuals d'aquesta institució bàsica de la societat.

Javier Elzo, referenciant una àmplia recerca internacional⁷ en la qual va participar sobre les característiques de la família actual (organització i relacions dins la família, causes dels possibles conflictes, postura dels pares respecte d'una sèrie de valors, etc.), presenta quatre tipus de famílies contemporànies al nostre país les característiques dels quals resumim a continuació (ELZO, 2005):

1. *Família endogàmica*. Correspondria a un model familiar clàssic, «políticament correcte». Són famílies en les quals les relacions

7. Els resultats espanyols s'han publicat a E. MEGIAS (coord.). *Hijos y padres: comunicación y conflictos*. Madrid: FAD, 2002. Els resultats francesos a ATTIAS-DONFUT [et al.]. *Le nouvel esprit de famille*. París: Odile Jacob, 2002.

entre pares i fills són bones, on les responsabilitats d'uns i altres estan clares i són assumides per tots. Els valors més afavorits pels pares són la moralitat, la bona formació i els diners; però hi ha el dubte de si més enllà del caliu familiar, els fills poden demostrar que han fet seus aquests valors. Aquest model familiar va de baixa (actualment representa el 24% de les famílies espanyoles) a causa, sobretot, de la desaparició de la figura de la «mestressa de casa», atesa la creixent incorporació de la dona al treball fora de la llar, amb la reordenació de tots els rols familiars que això comporta.

La rigidesa dels pares i la diferència abismal d'escalles de valors dels fills són la principal causa de conflictes

2. *Família conflictiva.* Aquestes famílies són les que tenen les pitjors relacions entre pares i fills (a causa de les drogues, dels desacords sobre l'oci dels fills, de les amistats dels fills no volgudes pels pares, de les actituds i activitats sexuals dels fills, de les males relacions entre germans, etc.) i la comunicació entre els seus membres és escassa o dolenta. La dimensió educadora i socialitzadora de la família és molt deficient i els fills i les filles, en ocasions, assumeixen valors i actituds contràries a les dels pares com a manifestació d'autonomia personal. La rigidesa en els pares i la diferència abismal entre les escales de valors d'ambdues generacions acostumen a ser la causa principal dels conflictes. Segons la recerca esmentada, un 15% de les famílies espanyoles s'ubicarien en aquesta tipologia.
3. *Família nominal.* És el model majoritari en la nostra societat, ja que abasta el 43% de les famílies. Els membres es comuniquen poc, tenen pocs afanys i pocs objectius comuns. Més que conviure, podríem dir que practiquen una *coexistència pacífica*. Els pares han desertat de les seves funcions: no s'impliquen, estan cohibits, no donen resposta als requeriments dels fills. Valoren, en tot cas, el dia a dia, el temps lliure i l'oci, l'aparença física... Troben *normals* els comportaments dels fills si això *és el que fa la majoria*. S'eviten les discussions, es mira cap a una altra banda, es confia que amb l'edat les coses milloraran. La capacitat educativa i socialitzadora d'aquesta tipologia familiar és molt escassa. Els joves es formen

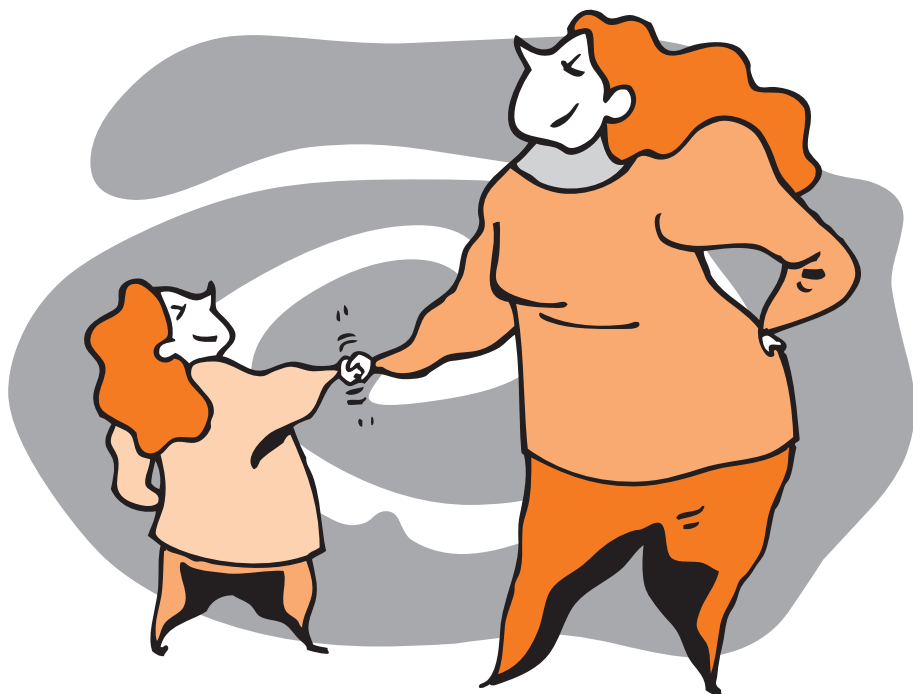
més amb els amics, amb els mitjans de comunicació, al carrer... que amb la família.

4. *Família adaptativa*. Seria el model emergent, el més modern, el que reflecteix millor les tensions a què està sotmesa la institució familiar. El defineix la recerca d'acomodament i adaptació a les noves condicions socials, als nous rols de l'home i de la dona, a la demanda creixent d'autonomia dels fills, que exigeix un acompanyament educatiu dels adults discret però efectiu. Uns fills amb unes noves escales de valors i que demanen més llibertat, especialment en l'ús del temps lliure. La capacitat de comunicació intergeneracional és bona, però això no vol pas dir que no es produeixin conflictes i malentesos de vegades fins i tot greus. Els rols i l'estatus de cadascú són poc estables, estan en revisió constant enmig de tempteigs i incerteses: ajustament dels rols familiars, de les noves formes de treball i d'oci, de les exigències d'autonomia dels adolescents, etc. Per tot plegat, no són endogàmics, com els del primer grup, sinó que estan molt oberts a l'exterior.

L'actitud negociadora de la família adaptativa davant del conflicte és la característica més important en la postmodernitat

L'actitud negociadora de la família adaptativa davant el conflicte també és la característica més important que altres investigadors destaquen en les famílies emergents en la postmodernitat. Per exemple, en la recerca citada de Gerardo Meil es parla d'un «nou pacte conjugal» que es desenvoluparà i cristal·litzarà en un model familiar que ell anomena, precisament, *família negociadora*. Negociadora, no solament dels rols de gènere sinó també de les normes i àmbits de llibertat individual que regulen la convivència dins la unitat familiar. Segons aquest autor, «la família negociadora no és sinó una manifestació

més d'aquesta concepció consensual de la vida conjugal, cosa que, alhora, és una manifestació d'aquest procés més general d'individualització que es produeix en la segona meitat del segle XX, que s'ha accelerat durant les últimes dècades i ha donat lloc a la pluralització de les formes d'entrada, permanència i sortida de la vida familiar. L'aparició de la família negociadora és fruit, per tant, de la postmodernització de la vida familiar» (MEIL, 2006: 9).



Aquest model de família negociadora es fa present també en moltes famílies immigrades. La diversitat de models familiars i l'acceleració en els processos de transformació d'aquests models, l'esmentada feminització dels moviments migratoris contemporanis, les separacions dels membres de la unitat familiar... són factors que qüestionen la validesa, o si més no la utilitat, dels models tradicionals.

La transmissió de valors a la família

En la descripció dels quatre models familiars precedents ja hem fet referència a alguns valors que es prioritzen a cada model, però ara voldríem aprofundir una mica més en aquest tema tan important.

Simplificant molt una anàlisi que requereix molta més profunditat i deteniment, de vegades sentim veus que afirmen que, durant el darrer segle, les nostres societats opulentes i globalitzades han passat de l'estalvi al malbaratament i al consumisme; del sacrifici i

l'ajornament de la satisfacció del desig a l'immediatisme hedonista; de la preocupació espiritual per *ser* a la generalització del *tenir* i a la banalització del *semblar*; dels dogmatismes al relativisme i la relaxació de la norma... Els instruments que han facilitat i accelerat aquests canvis de vegades han estat tan banals, aparentment, com la generalització de les targetes de crèdit o la penetració de la TV a pràcticament totes les famílies.

Amb un pessimisme mal dissimulat, el director de cinema polonès Krzysztof Kieslowski manifestava, en una entrevista, que «ens hem tornat massa egoistes, massa enamorats de nosaltres mateixos i de les nostres necessitats. Els altres han passat a un segon pla. Creiem fer moltes coses per als nostres familiars, però quan arriba la nit ens adonem que encara que aparentment ens hem escarrassat per ells, ja no tenim forces ni temps per abraçar-los, per dir-los alguna cosa bona, alguna cosa una mica amable».

*Cal fugir,
especialment els
educadors, de les
valoracions apo-
calíptiques dels
canvis de valors*

Creiem que cal fugir, especialment els educadors, de les valoracions apocalíptiques del canvi de valors que comentem, entre altres coses perquè tot fa pensar que aquesta època d'immediatisme i malbaratament està arribant a les acaballes. Com ja hem comentat, la profunda crisi financera de l'any 2008 probablement marcarà un abans i un després en aquests valors que, d'altra banda, avui per avui, ni són universals ni estan estesos d'una manera igual en tots els sectors socials.

Seria injust, per exemple, negar la permanència de la solidaritat i la força de les obligacions morals en el si de les famílies. Per ventura, no és encara la família qui, en cas de necessitat, assumeix responsabilitats enfront de la salut o de les dificultats de les persones? En realitat, més que a una simple crisi al que assistim és a una transformació dels valors, sobretot en els procediments i estils de la seva transmissió. Les nostres orientacions culturals són més ambivalents, els nostres desigs són més contradictoris, i la nostra relació amb els altres està cada vegada més marcada per la relació amb nosaltres mateixos. Per tornar a l'exemple anterior, assumir responsabilitats familiars depèn menys de les obligacions derivades dels rols respectius (fill, pare, mare, marit, muller...) que de la naturalesa afectiva del vincle que ens lliga singularment a l'altre.

Tot i això, és cert que, com diu Meil (2006: 14-15), «les famílies espanyoles (com les dels altres països desenvolupats) han optat per invertir els augments de renda registrats durant les últimes dècades no a tenir més fills, sinó a invertir cada vegada més en ells; i també a augmentar el consum fins a cotes insospitades en el passat». A Catalunya (a diferència del que passa als països escandinaus i fins i tot a França), en no veure's facilitada la conciliació entre treball i família, cosa que penalitza de manera especial les dones, no pot sorprendre ningú aquest descens de la natalitat. I tot plegat acaba d'erosionar la imatge i els rols tradicionalment propis de la figura paterna, ja prou deteriorada pel declivi del patriarcat. En conseqüència, sovint els pares assumeixen rols considerats tradicionalment maternals (nutrició, afecte, cura...), mentre que els rols tradicionalment atribuïts a la figura paterna (respecte, contenció, capacitat de posar límits, disciplina...) queden, massa sovint, sense assumir per ningú. Els pares i les mares volen ser *amics* dels fills, i això no sempre és fàcil de conjugar amb la necessitat de dir que no, d'haver de posar límits, d'ensenyar a contenir els impulsos i de gestionar adequadament el desig. Però, és clar, tampoc no seria desitjable passar-nos a l'altre extrem. El retorn a la família tradicional és una quimera; els nostres contemporanis, i entre ells sobretot les dones, no ho desitgen en absolut. L'autoritat paterna (i no solament la paterna) no serà restablerta retornant a un passat imaginat i massa sovint idealitzat, sinó compronent que l'anhel d'una comunicació més horitzontal entre les generacions només pot donar-se respectant certs límits.

L'anàlisi de les dades del quadre 1 ens pot ajudar a veure la riquesa i la complexitat dels valors i actituds que transmet la família actual, al mateix temps que ens permet una aproximació a les prioritats que tenen en aquesta qüestió les famílies de la immigració procedents de diferents països. No cal dir que resultats estadístics com aquests, cal prendre'ls sempre amb cautela, i mai no s'ha de pretendre fer-los dir allò que no diuen.

Els pares i les mares volen ser amics dels fills, i això no sempre és fàcil de conjugar amb la necessitat de posar límits

Quadre 1. Qualitats i valors que convé que els infants aprenguin a casa

	ALEMANYA	FRANÇA	ESPANYA	ITÀLIA	POLÒNIA	ROMANIA	PERÚ	VENEÇUELA	MARROC	PAKISTAN	XINA
Bones maneres	62	68	86	75	57	76			90	67	
Independència	70	29	44	41	22	28	39	45	34	13	74
Esforz en el treball	23	50	69	36	85	78	59	27	65	56	86
Sentit de la responsabilitat	84	74	80	81	72	59	79	88	64	50	64
Imaginació	30	18	25	12	13	13	23	24	7	7	35
Tolerància i respecte cap als altres	73	85	77	75	80	56	73	80	53	53	73
Sentit de l'economia i esperit d'estalvi	35	38	31	35	38	29	24	39	36	55	57
Determinació, perseverança	45	38	31	34	34	18	34	45	16	29	16
Fe religiosa	15	8	20	31	43	56	56	45	65	86	
Esperit de sacrifici	6	40	20	41	12	7	50	53	9	38	37
Obediència	10	36	49	28	32	18	61	51	47	44	15

81 Marquem amb color gris les tres caselles de cada país amb la puntuació (percentatge d'entrevistats) més alta.

81 Destaquem en negreta les puntuacions (percentatges d'entrevistats) més altes en cada qualitat o valor.

Pregunta: Penseu en les qualitats que es poden estimular als infants en la llar, si hagués d'escollir, quines considera vostè que són especialment importants d'ensenyar-los? Si us plau, esculli fins a cinc alternatives.

Font: WORLD VALUES SURVEY. «The Values Surveys 1981-2004». Consultable en línia a <<http://www.worldvaluessurvey.org/>>

Com a síntesi, podem reprendre les conclusions del treball de recerca esmentat de Gerardo Meil que també fa referència a aquesta enquesta de World Values Survey, i que diu això: «podem concloure que la majoria dels pares d'avui dia del nostre país tracten de transmetre, sobretot, valors que possibilitin una convivència en pau en el futur (tolerància, responsabilitat) i “l'èxit social” entès com una inserció satisfactòria en la societat a través de l'esforç individual i del treball. Hi ha, però, una minoria relativament important (al voltant d'una cinquena part) que no posen l'accent ni en “l'esforç en el treball”, ni en un altre valor que s'hi podria relacionar, com és “la perseverança, la determinació”» (MEIL, 2006: 91). Aquest darrer resultat li sembla a l'autor molt preocupant, ja que aquest hedonisme propi de la societat de consum no prioritza els valors indispensables per afrontar la formació contínua i l'adaptació a les noves realitats laborals que caracteritzen els temps actuals i, amb tota probabilitat, caracteritzaran els d'un futur immediat.

El professorat, els educadors professionals, hem de partir de la convicció que, durant l'etapa de l'educació obligatòria (tornarem sobre aquest tema a la darrera part del llibre), la institució escolar no es pot desentendre, de cap manera ni amb cap excusa, d'aquelles actuacions educatives i aquells suports que necessiti el desenvolupament integral de qualsevol infant. L'escola i l'institut, que han de fer tot el possible per coordinar la seva tasca amb la de les famílies, mai no haurien d'inhibir-se en l'educació dels infants i dels joves —especialment dels més vulnerables— amb l'argument que *això no ens toca, ho han de fer els pares*. I ara menys que mai. Tothom ha de fer la seva feina, però les necessitats de l'infant no poden quedar desateses en un debat irresponsable sobre quines competències són pròpies de la família o del centre educatiu. I entre aquests infants vulnerables hi ha els de moltes famílies immigrades, les quals estan sotmeses a uns canvis i a uns trastorns derivats del fet migratori, que incrementen la desestabilització dels seus models educatius i familiars.

*La institució
escolar no es pot
desentendre de
les actuacions
educatives que
necessiti el des-
envolupament
integral de
l'infant*

Els moviments migratoris i el transnacionalisme

Com estem veient, el món, al començament del segle XXI, està enmig d'una transformació de gran importància i transcendència, en la qual també influeixen les migracions internacionals. L'ordre global basat en els estats nacionals sobirans està en crisi, mentre que els contorns del nou ordre emergent no són encara prou nítids. Si, d'una banda, el sistema d'organització política internacional mitjançant els estats-nació encara es manté, d'altra banda el creixement del poder dels mercats globals i la integració en entitats supranacionals posa cada vegada més en qüestió la seva independència real i efectiva.

La migració internacional és un drama contemporani que preocupa cada vegada més els ciutadans i els polítics

Aquest panorama amb facetes contradictòries constitueix el teló de fons d'un drama contemporani que preocupa cada vegada més els ciutadans i els polítics: una migració internacional difícil de contenir, que esdevé un vector de transformació social als països d'instal·lació. En aquesta nova època d'abaratiment de les comunicacions i dels viatges internacionals, l'abast de les migracions ha acabat sent global. Aquestes migracions internacionals, malgrat el canvi de tendència esmentat, afecten tant les polítiques internes dels estats-nació com també les polítiques internacionals, a partir de les seves conseqüències econòmiques i socials. Castles i Miller (2004) van encertar-la en vaticinar que els processos migratoris internacionals, que s'han tornat tan resistents als controls governamentals, faran emergir necessàriament noves formes de control polític que potser no implicaran necessàriament la desaparició dels estats-nació, però que fomentaran l'aparició de noves formes d'interdependència, de cooperació bilateral i regional.

Segons l'informe de l'ONU de l'any 2002 referenciat a la bibliografia, el nombre de països que van adoptar polítiques per reduir la immigració va passar del 6% l'any 1976 al 40% l'any 2001 (el 44% dels països desenvolupats i el 39% dels països en vies de desenvolupament). L'increment del terrorisme islamista internacional va reforçar, sense cap dubte, aquesta tendència. Però sigui per la raó

que sigui, l'any 2001 ja arribaven gairebé a la quarta part de tots els països del món els que consideraven que els seus nivells d'immigració eren massa elevats. També van en aquesta línia els darrers sondeigs d'opinió realitzats a Catalunya.

Però la crisi econòmica mundial sembla afectar també directament els moviments migratoris. Europa Press publicava a la premsa el dijous 5 de març de 2009 unes declaracions de Consuelo Rumí, secretària d'estat d'Immigració i Emigració, en les quals manifestava que hi havia hagut un descens de 50.000 persones immigrades a Espanya l'any 2008, respecte de l'any anterior. D'entre elles, 30.000 corresponien a reagrupacions familiars. Una xifra també sensiblement inferior a les de l'any anterior (128.000). Per primera vegada, en molts anys, disminuïa el nombre d'entrades d'immigrants a l'Estat espanyol.

Paradoxalment, els països desenvolupats dediquen pressupostos inversemblants per intentar impedir l'entrada irregular d'uns immigrants que, segons els analistes econòmics, necessiten. Segons un informe recent d'Intermon-Oxfam, s'estima que el cost de prevenir la immigració en els cinc països industrialitzats més protegits és de 17.000 milions de dòlars. En el cas d'Espanya, les despeses han augmentat fins a extrems injustificables (FANJUL, 2007):

- El cost de mantenir un vaixell i un avió per a la vigilància conjunta i coordinada de fronteres és de 3.700 euros l'hora. Aquesta quantitat equival a la renda anual total de deu ciutadans de Sierra Leone.
- La tercera fase de la tanca de Melilla, que incorpora els últims avenços tecnològics, va costar a l'Estat espanyol, només l'any 2006, més de vint milions d'euros. Amb aquesta mateixa quantitat, diu l'informe d'Intermon-Oxfam, es podria facilitar tractament contra la malària a 11 milions de nens africans.

Però més enllà del fet que les quantitats que hi esmercen siguin tan escandaloses, s'imposa una altra reflexió prèvia: Fins a quin punt poden, els estats-nació, reprimir el dret de les persones a establir la seva residència on vulguin? Reconeixen les declaracions internacionals el dret a emigrar? La Declaració Universal dels Drets Humans⁸

8. Vegeu <<http://www.unhchr.ch/udhr/lang/cln.htm>>



reconeix a l'article 13 que «tota persona té dret a circular lliurement i a triar la seva residència dins les fronteres de cada estat, i té dret a sortir de qualsevol país, àdhuc el propi, i a retornar-hi». Els Drets Humans no reconeixen, però, en cap article el dret a *entrar* en un altre país. De manera que, de fet, i per paradoxal que pugui semblar, els Drets Humans només garanteixen el dret de ser *emigrant* internacional però no el de ser *immigrant* internacional, per molt que el més elemental sentit comú ens indiqui que és impossible ser una cosa sense ser l'altra. Com reconeix l'expert argentí en migracions internacionals Lelio Mármora (2002: 110), «la protecció dels drets dels individus tradicionalment ha estat subordinada als interessos més amplis dels estats o dels grups econòmics, afavorits o perjudicats per les migracions». Aquest autor insisteix encertadament que el dret principal que les persones hauríem de tenir reconegut i protegit respecte a les migracions és precisament el *dret a no emigrar*, atès que la major part de les migracions no són voluntàries, sinó forçades per causes diverses, ja siguin polítiques o econòmiques.

Malgrat aquestes traves i limitacions, els moviments migratoris han suposat i suposen un indubtable enriquiment per a la huma-

nitat, especialment per als països de destinació. Aquesta afirmació, tot i ser inqüestionablement certa en la formulació general, exigeix moltes matisacions. Per exemple, no hi ha dubte que les migracions internacionals poden suposar un empobriment, pel que fa al capital humà, dels països emissors —encara que es puguin beneficiar de les remeses de divises—, com també és innegable que poden provocar tensions econòmiques, polítiques o socials als països d'instal·lació. Per això el nus de la qüestió no és escatir com podríem controlar millor les nostres fronteres, sinó *identificar i posar en pràctica aquelles polítiques migratòries més beneficioses per a tots, tant per als que volen venir com per als qui els hem de rebre*.

Cal destacar alguns dels canvis importants d'aquestes darreres dècades pel que fa als moviments migratoris internacionals. Entre els més significatius hi ha aquests (ALTAMIRANO, 2004):

- Feminització creixent dels moviments migratoris. Les dones, a la dècada dels anys noranta, van arribar a ser prop de la meitat de tots els migrants internacionals, i l'informe de l'ONU de 2006 diu que avui són ja més nombroses que els homes migrants als països desenvolupats. Un increment degut tant a les reagrupacions familiars, com a l'augment de les dones que ho han fet per compte propi o com a caps de família.
- Rejuveniment en l'edat dels migrants.
- Incorporació de sectors rurals que emigren directament cap als països de destinació, en general, de l'hemisferi nord, sense una emigració interior prèvia de les zones rurals a les urbanes.
- Increment en els volums de migrants no voluntaris, com a conseqüència de catàstrofes i alteracions dels fenòmens naturals, així com també un augment del nombre de refugiats com a resposta a l'increment de la violència en determinades zones del planeta.

La major part dels moviments de població mundials es deuen a motivacions relacionades amb la cerca d'unes millors condicions de vida. Però de vegades les persones poden veure's forçades a migrar per salvar la vida a causa de guerres o de catàstrofes naturals. Molts anys és molt més important el moviment de persones entre països poc desenvolupats que el de des del *sud* cap al *nord*.

A nivell mundial hi ha hagut alguns canvis de tendència en les migracions internacionals en el darrer mig segle, entre els quals cal destacar:

- El creixement progressiu i sostingut, a partir dels anys seixanta, de fluxos d'immigrants llatinoamericans, caribenys i asiàtics cap als Estats Units.
- El creixement sobtat del nombre d'immigrants internacionals en els països del sud d'Europa, que ha transformat aquests països d'emissors a receptors de mà d'obra.
- L'emergència d'importants nous focus d'atracció d'immigrants en els darrers trenta anys: *a*) els països àrabs del Golf Pèrsic (més de la meitat de la població dels Emirats Àrabs —74%— i de Kuwait —58%— està formada per immigrants); i *b*) l'extrem orient, Japó i els anomenats *tigres asiàtics* (Taiwan, Corea del Sud, Hong-Kong i Singapur), països als quals s'han afegit més recentment Malàisia i Tailàndia.

Aquests nous pols d'atracció permeten parlar d'una veritable mundialització migratòria, facilitada també per la globalització econòmica i el nou *des-ordre mundial*, que possibiliten una comunicació més directa entre les necessitats de mà d'obra i els possibles candidats i, per tant, una resposta més ràpida a les noves oportunitats que ofereixen nous destins per als migrants, a qualsevol punt del planeta.

Tenir en compte aquest marc internacional de referència quan fem valoracions dels nostres moviments migratoris, no ens ajudaria a entendre'ls més, a superar tòpics i, potser també, a desdramatitzar els discursos i a guanyar objectivitat en les anàlisis i projeccions de futur? Com que n'estem convençuts, per això ampliem informació sobre migracions internacionals en un annex al final del llibre.

Teories sobre les causes de les migracions

En l'anàlisi de les causes de les migracions s'ha recorregut tradicionalment a diverses variants de la teoria del *push and pull*; és a dir, s'ha considerat decisiva la interacció entre els factors que empenyen (*push*) des dels països d'origen (manca de treball, pobres

expectatives de millora de vida —de la pròpia o de la dels fills— règims polítics poc democràtics, protecció sanitària o social escassa, etc.) i els factors que estiren (*pull*) des dels països de destí, i que acostumen a ser similars, però en sentit invers. Actualment aquestes anàlisis de les causes de les migracions tenen en compte una major complexitat de factors i cada vegada es dóna més importància a la influència de xarxes socials complexes, comunitàries i familiars, que faciliten i promouen la circulació internacional de persones i de recursos.

Diego Herrera (2006), sintetitzant les aportacions d'altres autors, resumeix en tres les principals teories que han intentat explicar en el darrer mig segle la complexitat del fet migratori: la teoria de la modernització, la de la dependència i la de l'articulació.

La teoria de la modernització, nascuda a mitjan segle passat als Estats Units, interpreta les migracions com un factor de modernització, tant dels immigrants com de la població que roman en origen, ja que tots en reben beneficis directes. Les migracions, segons aquesta teoria, respondrien al balanç d'avantatges i d'inconvenients que suposen els factors d'expulsió (*push factors*) i els d'atracció (*pull factors*) dels països d'origen i de destí. Si bé en l'anàlisi de les motivacions de les migracions es té en compte aquesta doble referència, la teoria de la modernització focalitza l'atenció en els factors purament econòmics, sobretot ocupació i salaris. Herrera assenyala que la teoria de la modernització ha estat durament criticada per la tendència a idealitzar els fenòmens que descriu, ubicant-los fora de qualsevol coordenada social i, per tant, del context de desigualtats econòmiques en què tenen lloc les migracions.

La teoria de la dependència va aparèixer en la dècada dels anys seixanta. Majoritàriament sostinguda pels teòrics dels països empobrits, posa en qüestió les tesis de la teoria de la modernització. Es considera el subdesenvolupament i el desenvolupament dues situacions extremes, estructuralment dependents de les relacions de desigualtat i subordinació que s'estableixen entre els països. Per això

En les anàlisis de les causes de les migracions cada vegada es dóna més importància a la influència de les xarxes socials, comunitàries i familiars

s'interpreten les migracions com a moviments de població mitjançant els quals els països empobrits proveeixen de mà d'obra barata els països enriquits. Però no solament això. Les migracions suposen, a més, un empobriment continu dels països emissors en produir-se una fugida de capital humà indispensable per afavorir-ne el desenvolupament. La teoria de la dependència no té gaire en compte els beneficis que els fenòmens migratoris poden aportar als països emissors.

Finalment, la teoria de l'articulació proposa una concepció de les migracions internacionals com a configuradores de xarxes relacionals entre els països d'emissió i els països de recepció. Aquesta teoria posa l'èmfasi en el fet que les persones immigrades mantenen vincles de tot ordre amb els seus familiars, envien remeses econòmiques i participen, des del país de destí, en els esdeveniments del seu país d'origen que són significatius per a ells. En la mesura que la població emigrada s'organitza en comunitats, creixen la freqüència, la diversitat i la importància dels contactes i, amb aquests contactes, la transferència de béns materials o de recursos i capitals socioculturals.

Com diu Herrera, la teoria de l'articulació intenta superar els dèficits dels models explicatius de la modernització i de la dependència, especialment pel que fa a les causes explicatives de les migracions i de seva dinàmica interna. No es tenen en compte només unes determinades condicions objectives d'existència sinó també les percepcions i les expectatives que tenen les famílies sobre les seves oportunitats en el país d'origen i les que preveuen que tindran en el país de destí, així com sobre les transformacions que previsiblement es produiran en els models culturals familiars en el procés de construcció d'un nou estil de vida acceptable i satisfactori per als seus membres.

D'altra banda, la teoria de l'articulació insisteix que les migracions no poden explicar-se sense tenir en compte la importància de les xarxes de relacions i de les estructures de vincles de suport i d'ajuda entre les persones que han emigrat o que pensen fer-ho. Les migracions no es produïrien de manera aleatòria entre diferents llocs del món, sinó que seguirien una pauta determinada, en la mesura que els migrants utilitzarien les cadenes migratòries existents.

És fonamental tenir en compte les expectatives de les famílies sobre les oportunitats en el país d'origen i en el de destí

Actualment, és tan intens el potencial de vinculació de les xarxes de relacions esmentades en el punt anterior que ja són molts els autors que parlen de la configuració de realitats socials *transnacionals*, és a dir, relacions econòmiques, socials, polítiques i culturals, a nivell familiar, comunitari o nacional, que transgredeixen els límits convencionals imposats pels estats-nació. Sense cap dubte, un dels efectes que ha tingut el procés de globalització han estat les facilitats —i per tant l'increment— d'aquestes interaccions a llarga distància. Això ha facilitat fins a límits impensables fa pocs anys la comunicació entre les persones i la difusió d'idees i de capitals (monetaris o no), de manera que la vida social que travessa les fronteres estatals ha esdevingut cada vegada més densa, intensa i àmplia.

Aquest fet ha donat lloc a l'aparició de nous conceptes i nous paradigmes en l'estudi de les migracions. Un és el *transnacionalisme*, que, pel seu interès i per la nova mirada que aporta al fet educatiu en temps de globalització, analitzarem amb més detall. Alejandro Portes (2002: 130) el descriu d'aquesta manera: «El transnacionalisme es relaciona cada vegada més amb els camps socials que creen els immigrants entre les seves comunitats i nacions d'origen, generalment pobres, i els països avançats on s'estableixen.»

Alguns estudis sobre transnacionalisme posen èmfasi en el concepte d'*espai social* transnacional (FAIST, 2005); altres autors (LEVITT i GLICK SCHILLER, 2004; PORTES, 2002) prefereixen posar èmfasi més que en l'espai, en el conjunt de xarxes interconnectades de relacions socials, mitjançant les quals s'intercanvien, s'organitzen i es transformen les idees, les pràctiques i els recursos. De fet, les pràctiques transnacionals no són noves: des de sempre hi ha hagut relacions i connexions per damunt de les fronteres dels estats o de les nacions, que mai no són *naturals*, sempre són conseqüència de les relacions humanes. El que és nou és aquest nou paradigma, aquesta nova manera de conceptualitzar els fenòmens migratoris.

El transnacionalisme es relaciona amb els vincles que creen els immigrants entre les seves comunitats d'origen i els països on s'estableixen

Ni tots els migrants contribueixen al desenvolupament de xarxes transnacionals ni cal haver emigrat per ser un subjecte transnacional

Una de les característiques del transnacionalisme seria la simultaneïtat; aquest no estar ni aquí ni allà sinó a tots dos llocs alhora, de manera que, estrictament parlant, no hi hauria dues comunitats diferents, sinó una sola comunitat constituïda per la transnacionalització de les estructures i institucions que caracteritzen aquesta comunitat (CASTRO NEIRA, 2005; LEVITT i GLICK SCHILLER, 2004). Ara bé, cal aclarir que ni tots els migrants són transnacionals (no tots mantenen vincles estrets amb els llocs d'origen), ni tots els migrants transnacionals contribueixen al desenvolupament de lligams i xarxes transnacionals denses i contínues;

com tampoc no cal haver emigrat per ser un subjecte transnacional. És el cas dels qui romanen a origen, però participen de la circulació dels béns culturals, dels intercanvis simbòlics i materials i de les pautes de consum de la xarxa, o també dels fills i néts de famílies emigrades que han nascut al país de destí, però que mantenen vincles transnacionals.

Yerko Castro Neira, resumint les aportacions de diversos autors, diu que les comunitats transnacionals poden respondre a diverses motivacions i necessitats: solidaritat de classe, sentiments de pertinença compartits, determinats processos polítics o senzillament l'estructuració de noves formes de vida transnacionals. Generalment, les comunitats transnacionals s'estableixen de baix cap a dalt, és a dir, des d'allò local a allò transnacional; podríem dir que és un fenomen de base i de les bases, sense que això no vulgui dir que no pugui tenir un impacte social més ampli. Per això, una xarxa transnacional no té únicament dos punts de referència: origen i destí. Pot tenir diversos centres de referència, més o menys importants, segons la seva participació en el *trànsit* dins la xarxa i la importància que van agafant com a referent cultural, social o polític per a la comunitat. Sovint hi ha famílies immigrades que tenen els pares al país d'origen, però els germans a altres països diferents. En les primeres fases de construcció d'un espai transnacional el nucli d'origen agafa un paper molt rellevant, però més endavant pot arribar a ser més secundari i la xarxa agafar un caràcter policèntric.

Aquests espais transnacionals familiars i comunitaris són els que, com a educadors, ens interessen més. Són freqüents, en els primers, les transferències de remeses a què ja ens hem referit, entre membres d'una mateixa família, que pot ser una família molt *extensa* i molt *estesa*. Aquestes transferències no són només unidireccionals: del país d'instal·lació al d'origen, com acostuma a passar abans de la reagrupació familiar, o quan els pares, ja grans, viuen sols. A vegades des de l'origen, o des d'altres punts de la xarxa on viuen altres parents, s'envien recursos per facilitar el període d'instal·lació i assentament. O, més endavant, per fer una ampliació del negoci. O per adquirir un immoble. O per concertar, organitzar i dur a terme un casament o qualsevol altra festa. Tant els capitals econòmics com els socials circulen per la xarxa en totes direccions.

En els espais transnacionals comunitaris els aspectes culturals i simbòlics juguen un paper important. Aquestes comunitats vinculen persones per altres raons que les de parentiu, com passa en les associacions d'oriünds; migrants d'un mateix poble del Marroc, per exemple, repartits per diversos països europeus i americans, que poden mantenir una xarxa transnacional ben activa, tant per fer conjuntament millores al poble comú, com per constituir una xarxa de solidaritat recíproca (per facilitar tant el moviment de persones que decideixin instal·lar-se en un altre país, com per socórrer la vídua d'un company).

Aquestes realitats i vincles transnacionals afecten els processos de socialització dels nois i noies que les viuen quotidianament en les seves relacions familiars i comunitàries: el seu sentiment de pertinença, els seus imaginaris, les seves identifications, les seves competències (lingüístiques, per exemple). L'adquisició d'aquestes competències pluriculturals pot convertir aquests joves en uns subjectes molt ben posicionats i qualificats en aquest nou món globalitzat. El centre educatiu hauria de saber treure partit d'aquesta circumstància⁹ que, si és gestionada adequadament, pot arribar a ser molt enriquidora per a tots.

Els vincles transnacionals afecten els processos de socialització dels nois i noies que els viuen en les relacions familiars

9. Tornarem sobre aquest tema, amb més detall a l'apartat «La vinculació educativa entre aculturació i inserció social», p. 112.

Etnicitats i identitats en les societats actuals

Atès que sovint s'ha presentat la diversitat cultural com la variable més significativa en les dificultats per a la cohesió social, intentarem aprofundir en les nocions *d'etnicitat* i *d'identitat*, que s'enriqueixen amb nous matisos i prenen un relleu especial en aquests temps de globalització, per entrar posteriorment en l'anàlisi de la relació que hi ha entre etnicitats, immigració, ciutadania i cohesió social.

Els immigrants, sovint definits per la seva alteritat cultural i social, en incorporar-se a la societat d'instal·lació plantegen nous reptes a la cohesió social, i ho fan d'una manera adaptada a cada moment històric. La immigració actual no s'escapa d'aquesta regla i ens formula uns nous interrogants, diferents dels de migracions anteriors. Ser italià als Estats Units dels anys vint no suposa el mateix que ser magribí o llatinoamericà avui a Catalunya. I això, com veurem més endavant, tant per les peculiaritats culturals dels nousvinguts, com —sobretot— per les importants transformacions, referides en pàgines anteriors, que estan vivint les nostres societats aquestes darreres dècades. És per entendre millor alguns d'aquests reptes que cal aprofundir en el sentit i les peculiaritats de l'etnicitat i la identitat, i en la relació entre l'una i l'altra.

Teresa San Román defineix clarament què s'entén per etnicitat i quina és la seva relació amb la identitat. Segons aquesta autora, etnicitat seria el bagatge cultural d'un poble que es pensa a si mateix únicament enfront de la resta dels pobles, amb independència que pugui, segons quin sigui el context, englobar-se per a alguns propòsits en altres unitats superiors, com ara l'estat, o bé disgregar-se en altres d'inferiors, com ara unitats territorials parcials o comunitats. El contingut ètnic seria aquest bagatge cultural, més o menys ric, extern i dinàmic, mentre que aquest pensar-se a si mateix en oposició a altres seria la identitat ètnica (SAN ROMÁN, 1984: 118). La noció d'etnicitat comporta, doncs, dues dimensions: *a*) una dimensió específicament cultural i identitària (que analitzarem en aquest apartat); *b*) una determinada relació social i política amb l'entorn (que veurem amb més detall a l'apartat següent).

La identitat designa habitualment dos grans processos. En primer lloc, la permanència en el temps d'una persona, de manera que

malgrat tots els canvis que puguin afectar-la, continuarà sent la mateixa persona. En segon lloc, la identitat fa referència a una sèrie de perfils socials i culturals comuns a diversos individus en les societats modernes. És propi de la identitat situar-se a cavall d'aquestes dues dimensions: «la identitat és, per tant, tant allò que permet subratllar la singularitat d'un individu com allò que ens fa veure'l semblant a altres persones en el si d'una cultura i d'una societat concretes» (MARTUCCELLI, 2002: capítol 4).

La identitat és tant allò que permet subratllar la singularitat d'un individu com allò que ens fa veure'l semblant a altres persones

Tots els canvis socials provoquen crisis en les identitats. Pel que fa a la nostra època postindustrial, la fi de la noció de *classe social* com a categoria bàsica en l'anàlisi de les relacions socials va obrir la porta, a partir dels anys seixanta, a les noves reivindicacions identitàries entre les quals el gènere, els grups generacionals o, precisament, l'etnicitat, han acabat per imposar-se com a noves categories d'identificació i de relació social.

La dissociació creixent entre el rol social i la identitat reforça aquesta crisi. Tot i que, com hem assenyalat en capítols anteriors, la identificació professional sigui encara, per alguns, el principal recurs identitàri, avui els individus ja no s'identifiquen tant a partir de la seva activitat professional, com passava en la societat industrial. D'aquí la importància creixent de les identifications culturals, més o menys personalitzades, més o menys inventades. Per a moltes persones s'obren, així, noves possibilitats identitàries específiques, esforçant-se per combinar elements d'una història personal amb els d'una tradició social i cultural determinada. A més, la identitat no estarà mai «acabada» i s'experimentarà sempre com el resultat d'una mediació entre diversos referents.¹⁰

De manera especial, els educadors hem de tenir molt present que cal veure l'etnicitat com un procés que, de la mateixa manera que permet a alguns escollir els seus estils de vida, serveix per encapsular i segregar uns altres en uns models culturals determinats

10. Aquesta mateixa col·lecció ha tractat amb més detall aquests temes a Comas; Molina i Tolsanas (2008).

i, de vegades, imposats. Continuar anomenant *immigrats de segona generació* uns joves que no són immigrants, ja que han nascut a Catalunya (per bé que de pares estrangers), és una conseqüència, una manifestació més, d'aquesta imposició de models culturals i de la força d'uns estereotips encapsuladors i excloents.

Tot i que el procés de construcció identitària no ha estat mai ni únic, ni lineal, avui més que mai cal destacar el fet que la identitat és el fruit de la superposició i de la coexistència de tradicions culturals i marcs referencials diferents, que donen lloc a les tensions internes pròpies d'aquest procés.



Els efectes de la globalització en l'etnicitat

La globalització o el transnacionalisme, que, com acabem de veure, són fenòmens plurals i complexos, incideixen activament en aquesta *re-formació* de les etnicitats. La creença en una identitat estable, essencial, determinada pel naixement o per la posició social («qui perd els orígens, perd identitat», cantava el poeta) ha de cedir pas, necessàriament, a una concepció més oberta i progressiva.

Cada vegada més, gràcies a la globalització, podem identificar-nos amb una diversitat de referents culturals, més o menys llunyans i diferents, però des dels quals es promouen activament les identitats individuals. Un nombre creixent d'individus del nostre entorn són consumidors actius d'imatges i productes culturals, que responen a patrons identitaris diferents dels que podríem considerar *tradicionals*. A més a més, el nou capitalisme global aporta nous referents en aquest procés de construcció identitària, saltant-se qualsevol frontera, amb la difusió de productes de consum al quals van associades imatges d'uns determinats valors i estils de vida. I tot això, no cal insistir-hi, té, com sabem prou bé, una gran transcendència en el procés de socialització dels més joves

Però des dels discursos estigmatitzadors, es continua tancant determinats individus —de manera especial els immigrants— en una cultura o, com a molt, se'ls defineix per *una tensió entre només dues cultures*; en el cas dels infants i els joves, la de casa i la de l'escola. El cert és que, en aquests temps, tots —també els migrants, però no solament els migrants— fem la nostra construcció identitària immersos en un aiguabarreig cultural en el qual, per descomptat, existeixen elements més dominants que altres. I en aquest aiguabarreig, cap identitat ja no pot considerar-se més *pura* que una altra. Com tampoc ja no és possible mantenir la idea d'una pretesa homogeneïtat nacional.

La identitat, en paraules de García Canclini (1999: 124), és avui, cada vegada més, una «co-producció internacional». Efectivament, encara hi ha qui continua percebent la identitat com una cosa sòlida i homogènia, però, progressivament, les identificacions mòbils (*líquides*, diria Bauman) estan guanyant terreny per damunt de les fronteres polítiques i culturals. La globalització, certament, impulsa aquest procés de *liquació* i d'interdependència múltiple i, a més a més,

*Construïm la
nostra identitat
en una cruïlla de
cultures heterogè-
nies però
clarament
jerarquitzades*

no ho fa d'una manera aleatòria ni desinteressada. Construïm la nostra identitat en una cruïlla de cultures heterogènies però —i això no ho hem de perdre mai de vista— clarament jerarquitzades, enmig de situacions marcades per mecanismes de dominació. Existeix, per posar un exemple, una tendència cultural anglòfona i omnívora, progressivament creixent, que es generalitza arreu, però ni tots els subjectes tenen la mateixa força per resistir-s'hi, ni totes les cultures posseeixen el mateix poder per a fer-hi front.

Aquests moments històrics d'obertura i mestissatge cultural provoquen un cert vertigen i, com a conseqüència, aguditzen la necessitat de replegament, de recuperar el sentiment de pertànyer a *cultures autèntiques*. Això dispara un conjunt d'estratègies de tancament identitari que cerquen l'estabilitat i la seguretat davant la incertesa creixent. Per això, davant aquesta permeabilitat de la cultura i la plasticitat de la identitat, el primer que es fa és negar aquesta evidència, construint un origen mític i erigint veritables barreres estratègiques, ja sigui entre civilitzacions, religions i tradicions nacionals, o identitats socials.

Com més forta és la barreja i la interpenetració cultural, més possibilitats hi ha que creixi la incertesa davant uns resultats que ens són desconeguts, que poden ser contraris als nostres interessos i, com a conseqüència, les estratègies esmentades de tancament identitari són més rígides. Per tot plegat, la identitat ètnica podria definir-se com *un conjunt de resistències i rebutjos que envolten un espai plàstic*. Això no és específic de la modernitat o de la globalització, però avui, a causa de la intensificació dels intercanvis culturals, ha esdevingut més evident, i és més difícil de negar. Però l'evidència ens diu que cap cultura no pot escapar-se —avui menys que mai— de la barreja. I per paradoxal que sembli, *la identificació només existeix en tensió. La identitat o s'oposa o desapareix*.

Aquesta formidable permeabilitat i plasticitat de les etnicitats i de les identificacions no és acceptada per tothom ni pressuposa, necessàriament, una bona comunicació entre les diverses cultures. Al contrari, hi ha qui s'entesta a mantenir la representació ideològica de mons culturals impermeables entre si i mútuament exclusius (HUNTINGTON,

2006 i SARTORI, 2001, entre altres). De manera que aquesta permeabilitat cultural, en lloc de facilitar l'entesa, pot engendrar conflictes importants, també identitaris, sobretot quan domina la por, predomina la desconfiança, i es reforcen els replegaments essencialistes.

És necessari recordar que els elements que es consideren més naturals, més propis d'una etnicitat, són moltes vegades empelts i manlleus històrics? Que la faldilla *escocesa* va ser inventada per un quàquer anglès al començament del segle XVIII? Que el turbant indi va ser una imposició de l'Imperi britànic? Que els vestits tradicionals de certes poblacions indígenes a l'Amèrica Llatina són, de fet, la recreació de models de vestits de l'Espanya del Segle d'Or? Que la tradicional barretina catalana és un símbol de catalanitat des de no fa més de 150 anys, quan els voluntaris catalans del General Prim la duïen a la guerra d'Àfrica i Verdaguer la va glossar en alguns dels seus poemes? Com veiem, i contra tota evidència, l'etnicitat suposa sovint l'oblit de la història, ja que obligaria a reconèixer l'absència de l'autenticitat i de la puresa identitària que es proclamen.

Així, doncs, en la porositat de les formes culturals hi ha, alhora, tant la possibilitat d'obertura i comunicació, com el risc de tancament comunitari i de deriva integrista. Que es vagi per un o altre camí no dependrà de la suposada impenetrabilitat de les cultures, com de vegades se'ns ha volgut fer creure, sinó que qui té el poder reconegui —o no— l'altre. I això és així, tant a nivells *macro* (estats) com a nivells *micro* (de comunitat de convivència, de barri i, és clar, també de centre educatiu).

L'etnicitat i la qüestió dels immigrants

A partir dels anys vuitanta, la confluència de la immigració amb les mutacions que han conegut les societats europees, i que hem analitzat ja més amunt, produeix una forta inquietud pel que fa a la cohesió social. Els països europeus comencen a reconèixer el caràcter complex de les seves societats, amb immigrants, de vegades perfectament assimilats i, en canvi, amb nacionals *des-integrats*, exclosos. I aquest reconeixement va més enllà dels diversos models nacionals d'integració de minories culturals o de les formes plurals de racisme i xenofòbia que van apareixent.

Però com mostren els millors estudis disponibles¹¹ (i sense negar que alguns immigrants sofreixen processos de discriminació importants), en la immensa major part les persones immigrades es troben en processos d'integració actius, encara que, certament, s'integrin a la societat amb ritmes diferents. Això és així. En canvi, impacta que en l'opinió pública (i també en l'opinió publicada als mitjans de comunicació) es posi en dubte o bé s'ignori aquesta integració, aquesta realitat objectiva.

Els dubtes sobre la integració dels immigrants són especialment forts i permanents amb relació als que són adeptes a l'islam. Encara que la majoria dels musulmans han viscut i viuen a Europa amb tota normalitat, una petita minoria de fonamentalistes —que hi són— és magnificada de manera exagerada i això dispara les alarmes i el debat públic sobre una *no-integració* que es generalitza a tot el col·lectiu. S'expandeix, així, la inquietud i la por que els immigrants musulmans desenvolupin unes actituds i uns comportaments contraris als interessos dels països que els acullen. Ara bé, l'existència d'una minoria de musulmans que decideixen viure a Occident sense integrar-s'hi, si

L'islamisme dels joves és una experiència religiosa personal, sobre la qual és relativament feble l'empremta dels imams

bé és una realitat que no es pot negar, actualment és un fet totalment residual i anecdòtic. L'islam, com a tradició religiosa instituïda per l'Alcorà i regida pels cinc pilars fonamentals, no s'imposa de manera monolítica sobre les noves generacions. Al contrari, com ja s'ha exposat amb deteniment en altres llibres d'aquesta col·lecció (CARBONELL, 2006b), els joves assumeixen els elements de la tradició religiosa d'una manera personal, en funció dels seus interessos o de les seves aspiracions subjectives. És cert que certes variants neocomunitàries de l'islam (com ara el Black Muslims als

Estats Units) posseeixen una capacitat real d'estructuració —i de control— de les persones que es troben en situació de crisi. Però no és menys cert que, de moment, a Europa, sobretot a França, a Alemanya i també a Catalunya, l'islamisme dels joves és una experiència religiosa personal, sobre la qual és relativament feble l'empremta dels imams i de les altres autoritats comunitàries.

11. Se'n citen alguns a la bibliografia. Valgui com a exemple el de Michèle Tribalat (1995).

És innegable que, avui, les societats modernes són màquines d'assimilació cultural, i que aquesta assimilació es produeix en proporcions mai abans obtingudes en cap altra societat. En les societats occidentals democràtiques, la major part dels immigrants, així com la major part de les minories ètniques, assumeixen, ni més ni menys que els autòctons, els valors bàsics del consens democràtic. Les societats europees no assisteixen a cap *guerra de déus*. Les minories i els col·lectius immigrants no són, fora de molt escasses excepcions, comunitats tancades que atemptin contra l'expressió individual dels seus membres, ni tan sols per mantenir l'ortodòxia i la cohesió internes. L'adhesió als principis de la modernitat política és forta, i és molt intens el procés d'assimilació cultural que viuen la major part dels immigrants, fins al punt que alguns estudiosos del tema, com Tribalat (1995), parlen de *sobreaculturació*. La tesi sobre la impossible assimilació cultural dels immigrants, per raons culturals o religioses, és, en el millor dels casos, fruit de la ignorància i, en el pitjor, una mentida interessada. Això no nega el fet que, enfront d'un cúmul d'obstacles, una minoria pugui veure's temptada per l'afirmació d'una identitat de ruptura tot i que, repetim-ho encara una vegada més, la major part dels immigrants es reconeixin participants d'aquest procés d'integració. De manera especial, els educadors no ens podem deixar confondre en aquests temes. Repetim-ho una vegada més: el reconeixement de la diversitat cultural no condueix necessàriament a una fragmentació comunitària, al contrari. Molts professionals de l'educació som testimonis que, quan s'adopta una actitud de convivència i de respecte interculturals, aquesta fragmentació apareix cada vegada menys com un problema cultural, i cada vegada més com l'expressió d'un fracàs social i econòmic.

Per tot plegat, el reconeixement de l'alteritat, que era un tema marginal fa alguns anys, s'està convertint cada vegada més en una exigència de la democràcia i, per descomptat, de l'educació. La institució educativa, que encara en l'època industrial era l'espai per excel·lència de transmissió de la cultura —de manera especial en la fase

La tesi sobre la impossible assimilació cultural dels immigrants per raons culturals o religioses és fruit de la ignorància o d'una mentida interessada

d'educació obligatòria—, ha d'adonar-se d'aquests canvis per poder fer un important i urgent exercici de reflexió i d'adequació a les noves necessitats. D'aquí prové la necessitat d'avançar cap a una educació intercultural, la qual ja no es pot continuar veient més ni com una moda ni com una dèria de quatre teòrics. Si volem donar respostes adaptades a les múltiples qüestions que ens planteja avui dia el procés de socialització de l'alumnat —i no solament del nouvingut—, ja no podem continuar confonent el desig amb la realitat: cal respectar la diversitat cultural familiar dels infants i dels joves si volem avançar decididament vers models educatius realment inclusius.

Immigració, democràcia i cohesió social

*Els immigrants
només poden
adquirir les
habilitats socials
necessàries per
a la inserció
social amb la
comunicació
amb la societat
d'instal·lació*

Cal reconèixer que, durant les darreres dècades, als països d'instal·lació dels migrants, la integració i la cohesió social no s'han concebut des de paràmetres estructurals i democràtics, sinó en el millor dels casos, assistencials. Com ha escrit Amalia Gómez (2002: 306), «a les polítiques migratòries hi ha predominat un cert caràcter utilitarista, i quan la realitat es redueix només a xifres que no s'expliquen bé, i des de paràmetres de conveniència interessada, difícilment es pot concitar un ambient favorable a la integració».

Com diu aquesta autora, hi ha vint-i-tres milions d'habitants estrangers a Europa que lluiten per incorporar-se a una vida normalitzada a través del treball i de la convivència en espais de lleure. Aquestes persones només poden adquirir les habilitats socials necessàries per a aquesta incorporació mitjançant la comunicació amb els membres de la societat d'instal·lació. Comunicació que hauria de donar-se per suposada pel fet de compartir territori, inquietuds i aspiracions. Però quan les condicions de treball o de convivència, en lloc d'esdevenir estímuls per a la integració i la cohesió social, es converteixen en motiu de segregació, difícilment es pot assolir una convivència normalitzada

entre ciutadans i ciutadanes de diversos orígens, ja que la desconfiança, el recel i de vegades el rebuig sorgeixen on hi ha desconcert i desinformació, i es generen, així, les discriminacions.

Drets universals, drets dels nacionals i multiculturalisme

Ens agradi o no, el fet és que per damunt de les grans declaracions de principis, si al fet de ser estranger, s'hi afegeix la pobresa, o algun estigma social o cultural, és més que probable que no siguis reconegut com a conciudadà i, per tant, que no tinguis accés ni tan sols als drets universals més bàsics i elementals.

Durant molt de temps, es va identificar la modernitat amb la superació dels particularismes i la penetració d'una perspectiva universalista en les societats. La modernitat anava associada a la victòria dels drets universals de l'individu enfront dels privilegis històrics de determinats estaments o grups socials. Apareix el sentiment nacional com a inseparable d'una política d'integració cultural que es confia sobretot a la institució escolar la qual, més enllà de l'alfabetització, vol garantir la transmissió selectiva d'una llengua i d'un conjunt de valors patriòtics.

En molts estats europeus, l'escola (i la llengua, indissociablement unides en la pràctica) va tenir un gran protagonisme en la construcció del sentiment nacional. La formació del ciutadà va suposar la transmissió d'una cultura racional, científica, universal, que es pretenia socialment neutra i que havia de reforçar el vincle entre la nació i la raó: fora d'elles, només quedava l'obscurantisme de la religió o els localismes dels dialectes regionals. En cap altre lloc el procés va ser tan radical com a França, on es va fer de l'escola un recinte neutre, aïllat, tant com fos possible, de les divisions religioses, lingüístiques, culturals...

Va ser sempre entorn d'una cultura nacional, per definició universal i moderna, com es va construir el sentiment de pertinença política. Aquesta concepció de l'universal ha estat vigorosa mentre ha estat

Ès difícil ser reconegut com a conciudadà si al fet de ser estranger, s'hi afegeix la pobresa o algun estigma social o cultural

emmarcada dintre d'un estat-nació i enmig d'una societat industrial. Però aquestes realitats, com hem comentat al llarg de les pàgines precedents, avui dia es troben qüestionades, i pel camí d'aquestes transformacions, l'etnicitat, que havia estat donada per superada, ha renascut amb noves energies.

Parlem d'interculturalisme no solament per designar la coexistència de grups culturals diversos, sinó per referir-nos a un model d'integració social

Catalunya és un dels països on avui es parla d'interculturalisme no solament per designar la coexistència de grups culturals diversos, sinó per referir-nos a un model d'integració social; a un conjunt de polítiques públiques que podrien afavorir l'expressió de la diversitat cultural present en una societat, mitjançant el reconeixement de drets a certs grups determinats. Es tracta d'un projecte de trànsit d'aquelles polítiques basades sobretot en l'assimilació, organitzades al voltant d'aquella representació i voluntat universalista de la qual parlàvem, cap a polítiques que lluitin contra la discriminació i que serien, per tant, sensibles a la diversitat cultural i al dret a la diferència tant dels grups culturals i de les nacions històricament diferenciades dins d'un mateix estat, com de les noves

minories nascudes dels moviments migratoris internacionals.

Aquest interculturalisme qüestiona la resposta democràtica tradicional al dilema identitari, que confrontava els dos grans valors de la política moderna: la llibertat i la igualtat. La llibertat —lligada a la separació entre l'espai públic i privat— permetia l'expressió de la diversitat fora del domini públic. La igualtat proposava la repartició de la riquesa socialment produïda, independentment dels trets particulars dels individus.

L'interculturalisme representa una certa institucionalització de l'etnicitat: cada vegada més, la democràcia ha de garantir no solament el desig d'autodeterminació individual, sinó també una capacitat efectiva d'assegurar la coexistència de totes les diferències possibles que puguin donar-se dins d'un espai polític determinat. Un interculturalisme que es concreta a fer possible l'expressió de reivindicacions particularistes que no accepten haver-se de sotmetre a imperatius universals, i en la progressiva consolidació de l'expressió pública de les identitats particulars. En l'arrel d'aquest procés hi ha el trànsit

del valor-homogeneïtat al valor-diferència, i el reconeixement que l'antiga divisió entre el «públic» i el «privat» no satisfà ja les noves exigències.

Des del nostre punt de vista, i des d'aquesta perspectiva intercultural, en el dilema universalisme/multiculturalisme no es tracta d'escollir entre l'una o l'altra opció. Tampoc en l'àmbit educatiu. El que cal és reconèixer que la vida social fluctua entre els dos extrems, i que ni cal buscar l'equidistància entre els dos pols, ni cal identificar-se solament amb un. La raó és simple: si les identitats es construeixen per oposició, tota identitat particular pressuposa i exigeix la diversitat. Per tant, afirmar una identificació particular no és possible sinó per l'afirmació, al mateix temps, de la globalitat del context que la fa possible. De manera que les opcions universalistes o particularistes no són sinó estratègies relatives, en funció del context d'acció.

Aquest debat universalisme/multiculturalisme té enormes repercussions en l'estreta vinculació que encara hi ha, a molts països i també a l'Estat espanyol, entre nacionalitat i drets ciutadans: cal ser nacional per ser considerat ciutadà amb plenitud de drets reconeguts. Hem de conèixer i reconèixer l'aposta clara que fa el Pla de Ciutadania i Immigració 2005-2008¹² del Govern de la Generalitat de Catalunya, a favor d'estendre els drets propis de la concitadania no solament als nacionals, sinó a tots els residents que estiguin degudament empadronats. Diu textualment a la pàgina 33: «és important impulsar un enfocament de la ciutadania basat en la residència material i en la voluntat de la persona de romandre efectivament i establiment en un entorn social determinat.» I més endavant: «Aquest Pla té com a objectiu general incorporar dins la seva ciutadania els nous residents. A fi de fer-ho, cal que els ciutadans de sempre els acullin com a iguals. Per aconseguir-ho, el criteri bàsic que ha de reconèixer l'immigrant com a ciutadà és la residència efectiva, reconeguda a través de l'empadronament.» Cal reconèixer que aquesta ampliació de la ciutadania

L'interculturalisme suposa el reconeixement que l'antiga divisió entre el «públic» i el «privat» no satisfà les noves exigències

12. Pot consultar-se a: <<http://www.gencat.cat/benestar/societat/convivencia/immigracio/pla/>>

ha facilitat l'accés a serveis socials bàsics, i això no és pas poca cosa, però aquesta ampliació de la ciutadania hauria pogut suposar un pas molt important i significatiu, en la direcció del l'interculturalisme del qual parlàvem, si hagués tingut més transcendència ciutadana, si se n'hagués fet més divulgació.

Així, doncs, com ho resumeix Bauman (2002: 76), «el factor més prominent de la vida contemporània és la varietat cultural de les societats, **més que la varietat de cultures en la societat**: acceptar o rebutjar una forma cultural no és més que un tracte puntual, no requereix acceptar o rebutjar tot l'inventari existent ni implica una “conversió cultural”». ¹³

Cap al reconeixement dels drets culturals

En la convivència democràtica, es tracta de decidir si es poden afegir drets culturals als drets civils, polítics i socials, i reinventar així el concepte de ciutadania

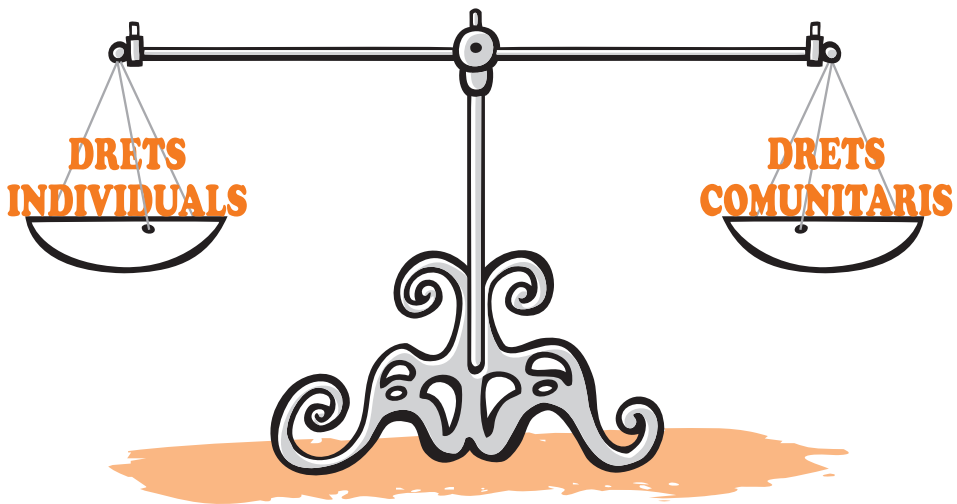
Els països europeus tenen tradicions diferents en el tractament de la diversitat cultural i, encara que la simplificació sigui abusiva, és usual afirmar que existeixen un model assimilacionista francès, un model comunitari anglès i una concepció cultural restrictiva alemanya. Malgrat tot, el més important és que tots els països estan confrontats avui dia a debats que afecten les bases mateixes de la convivència democràtica. En definitiva, es tracta de decidir si poden o no afegir-se nous drets culturals als drets civils, polítics i socials, la qual cosa suposaria re-inventar el concepte mateix de la ciutadania, sotmès a la tensió entre els principis universalistes i les aspiracions diferencialistes.

L'universalisme suposa sempre, d'una manera o altra, negar les diferències entre els individus i considerar les persones diferents com a equivalents en funció d'un propòsit determinat. Però apel·lant a la igualtat, sovint el que es fa és elevar a la categoria d'universal, vàlid per a tothom, el particularisme del grup dominant. A l'Estat espanyol, per exemple, és freqüent presentar com una actitud universalista, superadora dels nacionalismes perifèrics, allò que no és més que l'expressió d'un altre nacionalisme: l'espanyolisme. En canvi, la reivindicació del dret a la diferència tractaria d'establir un principi

13. La negreta és del mateix Bauman.

de reconeixement que anul·lés tota jerarquia entre les identitats, ja siguin minories internes o immigrades.

És important entendre que aquesta tensió és central en el debat actual sobre la ciutadania en contextos multiculturals, especialment a partir de les transformacions socials que hem analitzat més amunt. Però, en la pràctica, el debat no acostuma a plantejar-se sobre els valors de base del consens democràtic sinó sobre el paper que ha de donar-se a la llengua, a la cultura, a la religió o a les identitats ètniques, en el si de les institucions —entre elles l'escola i els instituts— i dels espais públics. Per això, el principal problema és el de decidir si un règim democràtic ha de reconèixer o no drets culturals a les seves minories. Com ho mostra de manera convincent el canadenc Kymlicka (1996), el problema no consisteix a saber si el reconeixement dels drets minoritaris és una injustícia, sinó a saber «si el procés d'institució de la nació crea o no, inevitablement, una injustícia cap a les minories». Sobretot tenint en compte que és contra aquestes minories que s'han construït històricament la major part dels estats moderns. I no és casual que Kymlicka s'interessi pels problemes que planteja el multilingüisme. Al Canadà, la inquietud enfront de la immigració ha coincidit amb el renaixement de la querella secular que oposa els *québécois* francòfons als seus veïns de



No és possible un estat neutre culturalment: la llei reflecteix sempre la concepció del bé del grup cultural que té el poder

llengua anglesa. Així, doncs, si tenim en compte la història, és impossible imaginar un estat neutre culturalment, ja que el codi civil reflecteix una determinada concepció del bé: la del grup cultural que té el poder i l'exerceix. L'estat *parla* una llengua determinada, i no una altra.

Cal tenir en compte també que, a partir dels anys noranta, hem de distingir entre un antic comunitarisme (que defensava sobretot el dret d'una comunitat a la protecció de la seva cultura, o de la seva llengua) i una variant nova, que exigeix que les diferències culturals siguin reconegudes, no en detriment de la llibertat individual de les persones, sinó, precisament, com un mitjà i una condició per a l'exercici efectiu d'aquesta mateixa llibertat individual. Aquest canvi ha estat essencial en els debats de filosofia política sobre aquests temes a final del segle XX ja que, del que es tractaria avui dia, és de defensar els drets culturals, no pel fet de considerar-los drets comunitaris, sinó perquè són una condició per a la llibertat i la igualtat individuals. Un canvi important en l'orientació de les reivindicacions culturals que també van fent seu els àmbits de defensa de la normalització lingüística a Catalunya.

L'objectiu d'aquesta nova variant del comunitarisme és, justament, millorar l'autonomia individual i protegir els ciutadans de les injustícies creades, implícitament o explícitament, per les institucions que tenen el poder polític, a través del reconeixement dels drets de les minories. Per autors com l'esmentat Kymlicka, l'objectiu és que l'estat es mantingui neutre enfront dels sistemes de valors culturals. Per això, l'estat està obligat a reconèixer drets a les minories si vol complir el seu compromís d'estendre la llibertat a tots els individus.

Així, doncs, l'encaix de l'etnicitat en la democràcia és un fenomen modern que, en plantejar el reconeixement —o no— dels drets culturals, presenta diferents models d'anàlisi i d'intervenció que podríem resumir en aquests quatre:

1. Un *universalisme cultural* segons el qual l'individu ha de desprendre's de les identitats premodernes per convertir-se en subjecte de la modernitat. La cultura majoritària, a la pràctica, acaba esdevenint l'ideal d'universalitat.

2. Un *universalisme conseqüent*, que reclama mantenir obert l'espai institucional del reconeixement de la diferència, però posant en pràctica polítiques que siguin com menys culturalistes i més universalistes millor.
3. Un *diferencialisme cultural*, bàsicament institucional, que reconeix l'existència d'un gran nombre de cultures diverses i exigeix un tractament institucional diferenciat, que apareix com la millor garantia cap a la igualtat.
4. Un *diferencialisme comunitari* que cerca la cohabitació gràcies, entre altres coses, a la tolerància i la convivència entre un conjunt de comunitats que romanen —i desitgen romandre— diferents entre elles, de manera que l'individu és integrat gràcies, precisament, a la seva pertinença grupal.

Val la pena de destacar que els problemes i les promeses, els riscos i les oportunitats, són possibles i presents en cadascun d'aquests models que el lector haurà observat que tenen la seva traducció en la gestió del multiculturalisme al centre educatiu. Però cal estar alerta, ja que si en alguns, per exemple, és possible observar com l'aspiració al reconeixement de la diferència pot obrir la porta a la reactivació de la desigualtat, al racisme o al patriarcat, en altres l'ideal igualitari pot posar en risc el reconeixement del dret a la diferència. *És en aquesta tensió entre la igualtat i la diferència on es juga, en bona part, l'orientació futura de la democràcia contemporània i de l'educació intercultural.* Per alguns, la tensió és insuperable. Per altres, un nou equilibri entre ambdues és possible, però això exigeix peremptòriament instaurar un principi institucional de reconeixement entre individus, capaç d'anul·lar la jerarquizació de les diferències.

*En la tensió
entre la igualtat
i la diferència es
juga l'orientació
futura de la
democràcia i de
l'educació inter-
cultural*

2. Canvi d'època, repercussions educatives

Ja hem dit que és gairebé un tòpic referir-se a les profundes transformacions que hem analitzat en la primera part d'aquest llibre, amb l'expressió que representen més un canvi d'època que una època de canvis. Però sabem que no són excepcionals, ni de bon tros, els centres educatius les pràctiques dels quals s'assemblen més a les habituals a començament del segle passat que a les que haurien d'estar adaptades a les necessitats d'avui. Per això, potser no és tan exagerada aquella amarga frase que citàvem a l'inici del llibre: *amb mètodes del segle XIX, mestres del segle XX intenten educar ciutadans del segle XXI*. I es fa més evident que mai la inevitable, necessària i dolorosa reconversió d'alguns professionals de l'educació que, per la raó que sigui, encara no s'han adaptat, en major o menor grau, a aquests canvis.

Dedicarem aquesta segona part del llibre a descriure alguns efectes sobre l'educació d'aquestes transformacions socials i també algunes exigències d'aquesta reconversió de l'ofici d'educar.

Començarem exposant alguns reptes actuals, que concerneixen directament el procés de socialització escolar. Convé situar cadascun d'aquests reptes en el marc del conjunt de transformacions socials que hem presentat fins ara en les pàgines precedents, sense ignorar les especificitats de les experiències dels alumnes immigrants.

La globalització és un fenomen que, com sabem, està implicant també canvis significatius en l'àmbit pròpiament escolar, com ara la generalització d'una cultura internacional de l'avaluació o les noves exigències de professionalització dirigides als educadors. I la nova immigració també és un procés que, tot i que supera el recinte escolar, planteja desafiaments específics en termes d'organització institucional, de planificació pedagògica i d'intervenció educativa i docent. Ens hi referirem en aquesta segona part, en la qual també descriurem un model d'inclusivitat escolar que respecti el dret a la diferència.

No vegem amb pessimisme dramàtic el canvi d'època que vivim. Adonem-nos que, malgrat la incertesa i el malestar que comporta,

ens convida al rejuveniment i a repensar el treball de socialització escolar en un nou horitzó d'equitat educativa, amb la promesa de la comunicació i l'enriquiment interculturals.

Reptes en la socialització escolar d'avui

Entenem per *socialització* el doble procés pel qual una societat es dota de persones capaces de garantir i donar continuïtat a la seva cohesió, al mateix temps que es constitueixen en subjectes competents per comportar-se de manera autònoma i responsable. Dit d'una altra manera: l'objectiu de la socialització dels joves i dels infants és doble: a) permetre la integració dels individus en la societat, assegurant la continuïtat de la vida social; i b) transmetre pautes que permetin als individus constituir-se en persones autònomes. Durant molt de temps, la sociologia va veure fortament articulats entre si aquests dos processos, però, com veurem, avui dia assistim a una sèrie de separacions, conflictes o tensions entre ells.

Ni ahir ni avui, ningú no pot negar, de manera seriosa i argumentada, que facilitar aquesta socialització és l'objectiu bàsic i irrenunciable de la institució educativa, de manera simultània i inseparable de la transmissió dels continguts acadèmics. Ens centrarem ara en quatre reptes morals i ètics que presenta avui aquesta socialització dels infants i dels joves, i ho farem no solament des d'una aproximació teòrica, sinó també des de la seva realitat, en el procés de socialització escolar actual. Aquests quatre reptes ni són deguts a la immigració, ni es deriven directament dels canvis econòmics associats a la globalització. Això sí: exemplifiquen la manera com aquests canvis es reflecteixen a les aules confrontant el professorat amb nous models de socialització. I si això és així, és perquè l'alumnat s'ha transformat, perquè les demandes culturals són unes altres, perquè la institució escolar no pot continuar funcionant demà com ho va fer ahir, davant de la increïble revolució dels mitjans d'informació i de comunicació.

Només tenint en compte aquestes transformacions de conjunt que fan referència a la socialització de tot l'alumnat, podrem repen-

sar els aspectes específics de les trajectòries de l'alumnat d'origen immigrant. No ho oblidem: aquest alumnat moltes vegades —quasi sempre— posa en qüestió la institució educativa més com a alumnes que com a immigrants.

Dos models de capteniment diferenciats

Durant molt de temps, es va suposar que els individus, a través de la interiorització de normes, es convertien en subjectes morals que acceptaven lliurement fer seus els valors de la societat. Gràcies a la socialització, la imposició externa d'aquestes normes i valors era tan assumida pel subjecte que deixava de sentir-los com a externs a ell, i els convertia en una motivació interna, personal, íntima. Avui dia, el capteniment de tot l'alumnat davant aquesta construcció moral pot manifestar dos estils diferenciats que anomenarem d'*encarnació* i de *distanciament*.

*Avui dia,
el capteniment
de l'alumnat
davant la
construcció
moral pot
manifestar estils
diferenciats*

El primer estil, el d'*encarnació*, es confon moltes vegades amb la manera tradicional com la sociologia ha descrit el procés de socialització, i que acabem de descriure en el paràgraf precedent: els individus, gràcies a la pressió externa, interioritzen normes, es converteixen en subjectes morals que accepten els valors de la societat i els fan seus, els encarnen. Segons aquesta interpretació, en les societats modernes la socialització conduiria a una individuació progressiva, concebuda com la interiorització creixent —més o menys crítica— d'orientacions, de valors i, en definitiva, de criteris per a l'acció. El sentiment moral que experimentaria el subjecte davant el desajustament entre expectatives i actuacions seria la culpabilitat.

En canvi, el segon estil, el de *distanciament*, subratlla el desacord entre les dimensions subjectives o interiors dels individus i les coaccions socials. En termes col·loquials, podríem dir que es tracta d'un capteniment *passota*: l'individu, en un nombre creixent de situacions, ha de definir la forma i el grau de la seva implicació en la vida social però, segons aquest estil, això ho fa marcant

distàncies entre ell i el món. És a dir: en lloc d'encarnar més o menys submisament les normes socials, el que caracteritza aquest estil és justament el contrari, és aquesta experiència personal de distància de la norma, de manera que el capteniment passa pel control d'aquest distanciament i no, simplement, per l'encarnació de les normes com a cosa natural i automàtica. No volem dir que no s'assumeixin, en aquest cas, unes normes i uns valors, és clar que també s'acaben assumint; el que marca la diferència entre un i altre estil és la manera, l'actitud de l'individu davant aquesta tasca inherent al procés de socialització. Aquest estil de distanciament qüestiona, interroga, dubta, relativitza... I el sentiment moral que experimentaria aquest subjecte davant el risc de desajustament entre les expectatives i les actuacions no seria tant la culpabilitat sinó la vergonya, la imatge que transmet de si mateix als altres.

La posmodernitat, amb el relativisme que li és propi, ha potenciat la generalització d'aquesta actitud més *líquida*, pròpia del distanciament. Però tant l'una com l'altra maneres de fer poden conduir igualment a la formació d'individus autònoms, capaços d'independència de judici



i de comportar-se responsablement. Seria un error concloure que, avui dia, s'ha produït la substitució d'un model (el de l'encarnació) per l'altre (el distanciament), ja que és més just parlar, en els processos de socialització actuals, d'una simultaneïtat entre aquests dos estils. I una part, no anecdòtica, dels judicis morals i dels malentesos intergeneracionals (també entre professorat i alumnat) s'explica per la tensió que comporta la coexistència dels dos estils: els partidaris de l'encarnació creuen que el distanciament només pot conduir al cinisme o al relativisme absolut; i, en sentit invers, pels partidaris del distanciament, el primer model només pot donar personalitats dogmàtiques, rígides i intolerants.

Un dels avantatges d'aquests dos models teòrics de socialització és que permeten visualitzar ràpidament dos grans estils de capteniment de l'alumnat contemporani: l'un, adust i seriós; l'altre, més irònic i distanciat. Una part dels desacords actuals entre alumnat i professorat —principalment a secundària, però també en cursos anteriors— es deu, precisament, a aquestes diferències en el capteniment. Fins al punt que, de manera esquemàtica, podríem dibuixar, simplificant molt, un doble sistema de coordenades. La primera és d'índole social: les classes populars tindrien tendència a un procés d'encarnació; les classes mitjanes altes, més ben dotades en el capital cultural valorat socialment, privilegiarien un estil de distanciament. La segona és d'índole generacional: els adults tindrien major tendència a ocupar els seus rols per encarnació, i els més joves per distanciament. Insistim que es tracta d'una simplificació.

Des de la perspectiva dels adolescents, el que se'ls presenta moltes vegades en l'àmbit escolar com l'encarnació d'uns valors que comporten un capteniment determinat moltes vegades és percebut com la mostra d'un excés de submissió, de *deixar-se menjar el coco*, atesa la manca de distància crítica. Els adolescents sovint no comprenen les exigències morals que els dirigeixen els adults. Experimenten els esdeveniments del món amb una gran força vital, però ells els han de poder viure enmig de l'humor, a

*Part dels des-
acords actuals
a les aules
—principalment
a secundària—
es deu a les
diferències en el
captament de
l'alumnat*

distància d'una adhesió massa ferma o seriosa. I aquesta actitud comuna a l'adolescència és, avui dia, accentuada pels mitjans de comunicació de masses i la producció de codis culturals específics per a la joventut i els adolescents. De manera que el segon model, el de distanciament, posseeix una legitimitat cultural cada vegada més forta.

Els centres educatius viuen una oposició entre mestres i alumnes, en funció del distanciament (crític o acrític) respecte als valors

En tot cas, als centres educatius és de vegades útil reconèixer que estem no solament enfront d'una oposició entre mestres, generalment adustos i seriosos, i adolescents, irònics i distanciats, sinó també enfront d'una oposició entre mestres i alumnes en funció del tipus de captament pel que fa al grau de distanciament (crític o acrític) respecte als valors. Recordar-ho potser ens evitaria certes conclusions excessivament tràgiques i pessimistes sobre la moralitat dels joves d'avui.

El conflicte entre moral i ètica i la importància de la comunicació

El procés de socialització escolar actual pot presentar també un conflicte davant l'escissió creixent entre els principis morals i ètics que dirigeixen els comportaments dels subjectes implicats en l'acte educatiu. Precisem els termes. En aquest text entenem per moral el conjunt de judicis relatius al bé i al mal, destinats a dirigir la conducta dels humans. Aquests judicis es concreten en normes de comportament que, adquirides per cada individu, en regulen els actes, la pràctica diària. Ara bé, ningú no incorpora automàticament el conjunt de prescripcions i prohibicions de la seva societat, de manera que l'ètica seria aquesta reflexió sobre la moral. L'ètica, entre altres propòsits, es pregunta per què considerem vàlids uns comportaments i no uns altres, i compara les pautes morals que tenen diferents persones

Tradicionalment, s'ha donat per suposada una articulació més o menys reeixida entre moral i ètica. Així com l'exigència de la integració social responia a principis morals, el desenvolupament

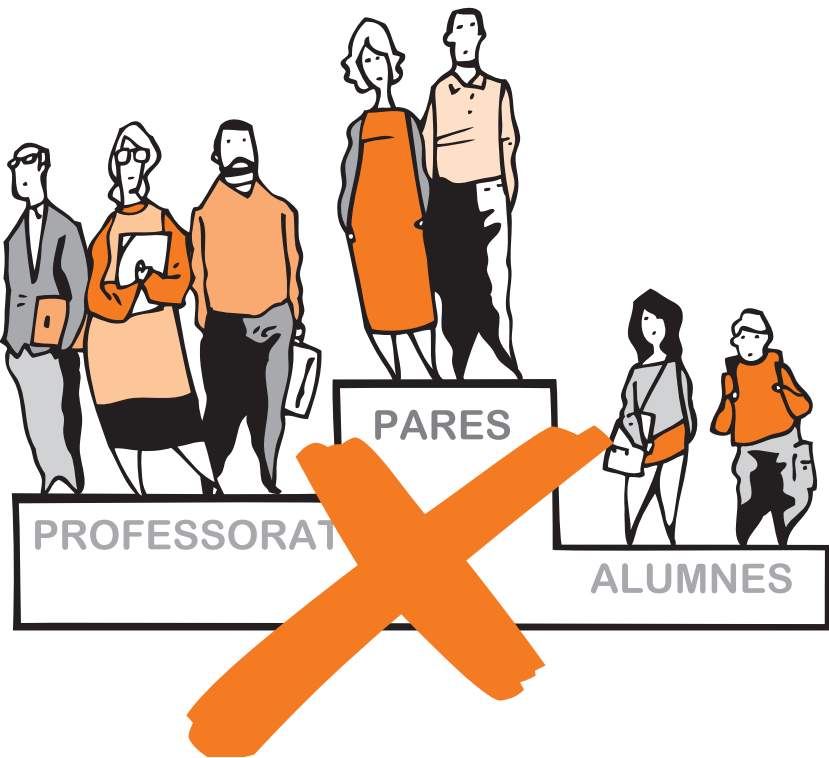
personal estava guiat per la reflexió ètica. Però, cada vegada més, en aquests temps de postmoderitat i globalització, aquesta relació ha entrat en conflicte i ha donat lloc a una sèrie de tensions en l'àmbit escolar. Uns temps que es caracteritzen pel qüestionament de les creences religioses i l'emergència d'un món social alliberat de la idea que la tradició, *allò que s'ha fet sempre*, ha de ser la principal font normativa de l'acció.

La modernitat va suposar la ruptura de la continuïtat entre el passat i el present (fins a aquest moment jutjada com a imprescindible), i l'inici d'un món desradicalitzat on el passat es considera poc apte, i fins i tot deslegítimat, per orientar les accions del present. Per això les societats modernes (i molt específicament la institució educativa) estan immerses en el dubte de quina part de la tradició, de l'herència cultural, ha de ser transmesa i conservada.

La institució educativa dubta sobre la part de la tradició, de l'herència cultural, que ha de ser transmesa i conservada

D'altra banda, la moral, en les societats contemporànies, s'arrela cada vegada més en consideracions estrictament funcionals. Això fa que una de les principals dificultats de l'escola d'avui sigui la resistència a reconèixer la importància creixent de les inquietuds ètiques sobre les consideracions morals i a acomodar-se a aquests canvis. Dit d'una altra manera: el professorat, la institució educativa, té dificultats per assumir unes inquietuds ètiques actuals que, d'una banda, tendeixen a qüestionar les morals tradicionals i, de l'altra, són vistes com una manifestació de l'«individualisme egoista» predominant.

El respecte al proïsme, l'obligació de complir els compromisos, els deures davant la col·lectivitat, el sentit de la responsabilitat, i fins i tot el sacrifici de si mateix en les variants religioses o patriòtiques, han format sempre part del cànon moral que transmetien les escoles. Avui, però, moltes relacions humanes no s'estableixen en un marc de relacions d'obligació recíproques i durables; i si és exagerat afirmar que el sentit del deure ha desaparegut, hom es queixa arreu d'una manca de cultura de l'esforç. D'altra banda, són ben evidents els canvis en les relacions interpersonals, no solament en la pèrdua de la cortesia i de les normes *d'urbanitat*, sinó també en l'oblit de les distàncies jeràrquiques que tenien una gran importància en la



regulació de la sociabilitat. Cada vegada més, i en un nombre creixent d'interaccions, els vincles han de donar-se sobre criteris alhora més reflexius i més conscients, però també més fràgils. L'alumnat ja no se sotmet, ni de grat ni per força, a unes normes basades en criteris transcendents o d'autoritat; tot i que aquesta darrera afirmació, vàlida a casa nostra per a la major part de l'alumnat, ha de ser molt matisada quan ens referim a l'alumnat nouvingut, amb diferències importants segons el país i el context social d'origen.

Durant molt de temps, l'escola partia del convenciment que la societat reposava sobre codis culturals compartits. Els individus havien de plegar-se a una determinada concepció del bé comú, que exigia imposar unes normes (inspirades en principis religiosos o laics, segons el país) per assegurar la desitjada integració i cohesió de la societat. Avui dia, aquest ensenyament del bé i del mal perd terreny en l'àmbit escolar i l'educació moral tendeix a reduir-se als aspectes més funcionals: la disciplina i el respecte del reglament.

El resultat és una situació atípica i, en bastants casos, conflictiva. Mentre bona part del professorat fa encara referència a un conjunt d'obligacions morals per poder mantenir la disciplina, davant del declivi de la seva autoritat professional està cada vegada més obligat a recolzar-se en aspectes estrictament funcionals. És a dir: la prohibició d'una acció ja només es justifica pel mal que provoca en el bon desenvolupament de la vida escolar, i el sentit de la sanció evoluciona en aquesta mateixa direcció. D'altra banda, i per un nombre creixent del professorat, l'ideal és que uns altres (sovint l'equip directiu) s'ocupin d'aquests temes disciplinaris més tard, fora de l'aula.

Això no vol pas dir que hagin desaparegut dels centres educatius formes culturals fortament autoritàries i tradicionals, però arreu s'assisteix a l'erosió d'aquella dimensió moral poc flexible, que ja és vista, en la major part de centres públics, com una relíquia d'uns altres temps. Ens equivocarem si, amb una actitud fatalista, atribuïm aquests canvis a una crisi global (la tan bescantada pèrdua de valors). Més que davant d'una crisi global, estem davant de moltes *crisis locals* que posen sobre la taula un nou repte educatiu: la dificultat de la institució educativa per interpretar i intervenir educativament en les noves inquietuds ètiques de l'alumnat. En el nostre context, la relació amb l'altre ja no es construeix al voltant de deures imposats per la tradició mitjançant principis jeràrquics forts. L'antic ordre moral estava basat en la lògica del missatge unidireccional (un emissor de les normes i un destinatari, clarament diferenciats en les seves posicions respectives); en canvi, la nova exigència ètica està articulada en la comunicació bidireccional i, sobretot, en el desig que, tant com sigui possible, aquesta comunicació sigui, a més, horitzontal.

Els infants i els joves nouvinguts, o procedents de medis culturals i familiars més tradicionals, reben inicialment un fort impacte davant aquesta pèrdua d'autoritat institucional i generacional. Al començament, aquest impacte pot portar problemes diversos d'adaptació, ja que desconeixen els rituals propis de la institució

En el nostre context, la relació amb l'altre ja no es construeix al voltant de deures imposats per principis jeràrquics forts

Cal defugir els prejudicis que generen discursos catastrofistes sobre la incompatibilitat de valors entre la família i l'escola

i els nous codis de comportament. No saben què s'espera d'ells, i aquesta incertesa genera ansietat. Més tard, sobretot si tenen el suport d'un adult que els acompanyi educativament en aquest procés (si no el tenen la confusió es pot cronificar), aprendran no solament a distingir els dos universos axiològics família-escola, sinó que sabran modular el seu comportament en funció del context i de les expectatives de l'interlocutor. Per facilitar-ho, cal defugir els prejudicis que generen discursos catastrofistes sobre el xoc de

cultures o la incompatibilitat de valors entre la família i l'escola.

En l'antiga educació moral, les relacions pedagògiques no eren sinó un canal de transmissió vertical del missatge, de la norma, del codi de conducta; en canvi, en el context de la nova inquietud ètica de comunicació, són les relacions en elles mateixes i per elles mateixes les que es doten d'una significació central. Aquesta oposició entre el món dels missatges i l'univers de la comunicació és, de vegades, radical. El primer, el món dels missatges, està fortament vinculat a la cultura escrita, dictada unilateralment pel professor, on l'aspecte visual té poc espai, i on la comunicació oral està poc valorada. El segon, l'univers de la comunicació, al contrari, com ho mostra l'univers cultural de consum dels adolescents, està sota l'empremta visual i del so, i l'intercanvi amb l'altre té un rol fonamental. En el món adolescent actual, la pràctica de la comunicació pot arribar a ser més important que el mateix missatge: es tracta de comunicar-se pel plaer de comunicar-se. Es parla, de vegades, sense comunicar res; l'interès, el plaer, resideix en l'acte mateix de la comunicació. Una tendència que els mitjans de comunicació actuals, els telèfons mòbils i les pràctiques dels xats per Internet reforcen de manera important. La comunicació ha esdevingut una veritable exigència per als adolescents, una font de plaer, que desestabilitza molts professors i professores, i que pot provocar —i provoca— conflictes en una institució escolar que no ha sabut ni gestionar-la, ni reconèixer-li la importància que té.

En cap cas no volem suggerir que la comunicació hauria de prendre el lloc dels coneixements, però sí que cada vegada més cal tenir en compte que la comunicació pedagògica, en si mateixa, és

un dels elements més valorats per l'alumnat. Les conseqüències són importants. Sobretot per les modificacions que això comporta en la relació amb l'autoritat, que es converteix d'alguna manera en un assumpte de reciprocitat relacional. L'alumnat demana, cada vegada més, ser tractat d'una manera horitzontal. Des del seu punt de vista, la bona relació pedagògica ha de ser, si no necessàriament de naturalesa igualitària, almenys de respecte recíproc. Moltes vegades, la major part de l'alumnat no qüestiona les bases de l'autoritat, el que demana és un tracte més equilibrat, més d'acord amb l'univers de comunicació en què està immers.

El centre educatiu, com a institució, hi té molt a guanyar si gestiona bé aquest procés. Acceptar-lo permet comprendre, sota una altra perspectiva, un conjunt de pràctiques socials de moment només interpretades com a signes d'una crisi de l'autoritat o d'indisciplina. Per avançar en aquesta direcció ens sembla fonamental prioritzar la comunicació —en lloc de la norma— com a nou eix ètic en la relació amb l'altre. Només així serà possible re-construir el necessari exercici de l'autoritat i el respecte dels individus.

Per descomptat, aquestes reflexions requereixen ser adaptades i corregides en funció del context social o cultural. Aquest augment de la importància de la comunicació en la convivència és més viu en els grups culturals postmoderns que en els més tradicionals. La verticalitat en les relacions professor/alumne és encara, en general, freqüent, però no és menys cert que l'exigència de comunicació s'incrementa i que no es pot ignorar. En tot cas, seria un error gravíssim que la institució educativa es trobés per darrere, i no (almenys una mica) per davant del nivell de democratització a què aspira la societat. I per a això, és indispensable que la institució educativa reconegui la legitimitat de moltes de les noves demandes ètiques que li planteja l'alumnat, sovint de manera desordenada, i de manera més o menys explícita.

La verticalitat en les relacions professor/alumne és encara freqüent, però l'exigència de comunicació s'incrementa i no es pot ignorar

La mentida del «model» en educació

Totes les societats han tingut, en el curs de la història, *models ètics* de l'individu que sintetitzaven, de manera idealitzada, les més altes virtuts. Per descomptat que se sabia que aquests models no es corresponien enterament amb la realitat, però, no obstant això, la presència d'aquestes figures referencials ha estat constant. En certa manera, aquests models representaven ideals cap als quals havien d'acostar-se els individus en el procés educatiu. Als països occidentals, l'Església i l'escola (avui dia cada vegada més els mitjans de comunicació) han estat els agents principals de la construcció i la transmissió d'aquests models. D'aquí el culte als individus que els haurien encarnat: els sants en els models religiosos; els herois en els models laics.



Es donava per suposat que la socialització havia de produir un subjecte capacitat per actuar en el món, amo de si mateix, autònom i dotat de judici crític i de capacitat per controlar-se des del seu fur intern. Aquest model heroic i desitjable de persona, d'una o altra manera, es troba sempre a la base de les virtuts transmeses per l'escola. El problema és que avui dia assistim a la dissociació entre aquest model normatiu, que insisteix que els individus han de *sostenir-se des de dintre* (per les seves qualitats i virtuts), i una realitat que ens diu que cada vegada més els individus són, en la pràctica, *sostinguts des de fora*. Efectivament, ateses les actuals condicions de vida, es fan cada vegada més indispensables un conjunt de suports externs de tot ordre i més o menys simbòlics o materials: econòmics, sociorelacionals, culturals... Dit d'una altra manera: el model escolar continuaria insistint en el *ser*, mentre que els models socials (i, sovint, familiars) prioritzarien el *tenir* i el *semblar*.

*El model escolar
continua insis-
tint en el ser,
mentre que els
models socials (i
sovint familiars)
prioritzen
el tenir i el
semblar*

Aquest supòsit educatiu alimenta, a més a més, una forma particular de desigualtat social, ja que, des d'aquest discurs que emfatitza el ser per damunt del tenir, es traça una línia de demarcació que separa aquells que disposen de suficients recursos i suports socials (familiars, afectius, laborals, polítics, associatius...), i que amb un cert cinisme canten les excel·lències de la cultura de l'esforç i del valor del sostenir-se des de l'interior, de tots aquells altres amb absència o escassa legitimitat de suports socials, i a qui s'obliga, paradoxalment, a sostenir-se des de l'interior, gràcies a les pròpies virtuts i mèrits. Uns joves, aquests darrers, que, de fet i lamentablement, o bé no disposen de suports efectius externs (com ara recursos econòmics familiars), o bé només disposen de suports que són jutjats de manera negativa pels adults (per exemple, el grup d'iguals). La justificació que, en moltes ocasions, es fa al fet d'atribuir la desigualtat i l'exclusió social a la diversitat cultural es basa sovint en aquests arguments centrats en l'esforç i la virtut del subjecte («si hi poses prou esforç, te'n surts sempre»), obviant la importància dels suports externs i del reconeixement i els vincles socials. García Canclini resumia aquesta situació dels més vulnerables en el títol

L'escola proposa com a model una figura ètica que ignora la importància dels privilegis socials i magnifica la responsabilitat de l'individu davant dels seus fracassos

d'un llibre seu: *Diferents, desiguals i desconnectats* (2004). En absència de suports reals externs, l'exigència d'autocontrol moral esdevé una forma particular de dominació social.

Podem concloure, doncs, que avui més que mai, l'escola vehicula i proposa com a model una figura ètica que *amaga* els privilegis socials, ja que no solament proposa un model inassumible per a molts joves, sinó que, a més, alimenta una mala fe col·lectiva que ignora la importància de disposar o no de suports externs i magnifica la responsabilitat de l'individu davant els seus fracassos, de manera dura i devastadora, cosa que afecta greument —i de vegades de manera irreparable— la seva autoestima.

És indispensable que l'escola revisi el seu model educatiu i que doni més importància al reconeixement de tot el que devem al nostre ambient social, sense deteriorar l'autoestima dels més febles ni fer responsables els vulnerables de les seves carències.

La necessària redefinició del civisme i de la convivència a l'escola

El conflicte entre la moral i l'ètica, que ens ha ocupat en els paràgrafs anteriors, afecta també l'educació pel civisme que es duu a terme als centres educatius. No ens referim únicament a la polèmica matèria d'Educació per a la ciutadania i els Drets Humans, sinó també a l'estil de convivència, comunicació i participació propi del centre, i fins i tot a les relacions interpersonals que s'hi estableixen (entre iguals, i entre alumnat i professorat), tant les que s'hi potencien com les que s'hi reprimeixen.

La moral, com la seva etimologia llatina recorda, té molt a veure amb els costums, i se suposava que tenia un vincle natural amb la socialització. Dins d'aquesta perspectiva moralista, quan els alumnes acudien a l'escola, aprenien els usos i els costums de les seves societats, i es convertien, així, plenament en membres d'un col·lectiu i d'una nació, fent seus un conjunt determinat de valors i normes comuns. Ara bé, la història del segle XX convida a ser bastant crítics sobre

l'èxit d'aquest model de socialització. En tot cas, cal reconèixer que no s'ha assolit un dels objectius tradicionals de l'escola: combatre la immoralitat en el món modern. La dramàtica història del segle XX ha desfet la confiança en la capacitat de la societat com a agent regulador i impulsor del bé comú a través de l'escola. Els crims i les vulneracions repetides de Drets Humans ocorreguts durant el segle XX i en aquests primers anys del XXI exigeixen un altre aprenentatge de la ciutadania i de la convivència als centres educatius que estimuli molt més la capacitat de resistència crítica dels individus.

L'absència de preocupació sobre aquest punt en el sistema educatiu contemporani és molt alarmant. Encara és més preocupant que, quan el tema és abordat, ho és únicament sota la forma d'una reflexió purament intel·lectual, de manera que s'estimula l'alumnat (molt vagament i amb molts matisos en funció dels seus orígens socials) a desenvolupar un esperit crític en abstracte, descontextualitzat, ja que, sovint, incomoda molt als mateixos que estimulen aquesta actitud la seva aplicació a la marxa del centre o de la classe.

És cert que en l'antic ordre moral sempre hi va haver un espai perquè els actors, invocant els valors comuns al grup, poguessin mantenir una mirada crítica o una actitud de resistència enfront de l'ordre institucional. Però aquesta actitud era una possibilitat extraordinària que només podia ser legítimament invocada en situacions excepcionals. L'escola i la moral que s'hi ensenyava estaven essencialment al servei de la transmissió de normes, la funció primera de les quals era la cohesió social i, per tant, la docilitat dels seus membres. La institució educativa ha de continuar transmetent normes que possibilitin l'exercici ordinari de la ciutadania, però, cada vegada més, cal que el model de civisme que inculca el centre educatiu reconegui la necessitat d'un exercici extraordinari de la ciutadania, consistent a aprendre a reconèixer i a resistir-se a allò que és inacceptable, i fer-ho des d'una perspectiva pràctica. Aprendre a discernir la línia de demarcació entre l'obligació de realitzar tasques funcionals i la resistència ètica davant l'inadmissible, ha de convertir-se en un objectiu central del civisme transmès a les escoles.

El model de civisme que inculca l'escola ha d'ensenyar a discernir entre l'obligació de realitzar tasques funcionals i la resistència ètica davant l'inadmissible

Davant de situacions històriques extremes, a les aules acostuma a plantejar-se la pregunta «què hauríem fet nosaltres en aquella circumstància?». Una pregunta sens dubte legítima, però en el fons errada. És més que probable que hauríem fet, més o menys, el mateix que van fer els nostres predecessors. No és aquesta la pregunta bona. Sobre el que hom ha d'interrogar-se és sobre allò que l'escola pot fer (i com) per fer més potent i lliure el judici dels individus, de manera que, en cas de repetir-se aquestes situacions límit, cada individu disposi d'un ventall de reflexió més ampli per poder decidir, amb millor criteri, allò que ha de fer i allò que és intolerable.

I per important i imprescindible que sigui aquesta potenciació i optimització del judici crític, encara resulta insuficient. El civisme a l'escola no pot limitar-se a l'ensenyament del judici crític. I, en canvi, s'hi limita molt sovint, per exemple, quan es toca el tema del racisme. No n'hi ha prou amb la reflexió teòrica, és necessari que s'exerceixi aquesta actitud, aquestes habilitats socials que volem desenvolupar, de manera pràctica. Això suposa, per descomptat, estar disposat a assumir algunes modificacions fins i tot en l'organització del centre i de l'aula, de manera que siguin més participatius. Ni el civisme, ni la convivència, ni la interculturalitat poden ser considerats únicament un conjunt de virtuts i actituds transmeses, sí, als centres educatius, però que només seran exercitades més tard, i sempre fora de l'aula. Perquè aquest aprenentatge del civisme sigui eficaç, cal exercitar-lo críticament en la vida quotidiana del centre. I de moment, excepte casos exemplars, la realitat està molt lluny d'aquesta orientació.

La capacitat, intel·lectual i pràctica, per dir *no* quan convé, per raons ètiques, si cal davant l'opinió contrària del propi grup de referència o de persones amb autoritat, és un objectiu bàsic i irrenunciable de l'ètica contemporània. Dir *no* al mal i a allò que és inacceptable. Però també saber dir *no* quan, en la vida quotidiana, les obligacions funcionals xoquen amb les nostres aspiracions ètiques. Saber dir *no*, també, quan la cadena de les responsabilitats, sobretot la dels dirigents, no és respectada. La realitat contemporània obliga, més que mai, a fer que el nucli dur del civisme forjat a l'escola sigui la capacitat de resistència ètica dels futurs ciutadans.

Escola inclusiva i equitat educativa

Els nous reptes en la socialització escolar que acabem de veure i els desafiaments que plantegen no poden ser dissociats d'altres problemes més amplis que es refereixen a la justícia i l'equitat. Ans al contrari, cal i convé preguntar-se què pot, i què ha de fer la nostra escola o el nostre institut en aquests àmbits.

Des del nostre punt de vista, en primer lloc i com acabem de dir en acabar l'apartat precedent, l'escola ha de transmetre un aprenentatge que permeti als individus anar contra l'abús i les injustícies. Això es pot facilitar, en gran manera, mitjançant un reforçament de l'autoestima. Quan algú es decideix a invocar la llei, ha de tenir la capacitat de suportar la mirada estranyada dels altres que no volen fer-ho, i fins i tot la seva hostilitat. D'aquí la importància d'entrenar l'alumnat, com acabem de mencionar, en una forma de civisme crític que els permeti resistir el conformisme o la pressió grupal, sempre que convingui.

Però, en segon lloc, és evident que el centre educatiu no pot pretendre acabar amb tota la injustícia social que l'envolta, però té l'obligació de mostrar que una institució pot ser justa —o almenys decent— en el tracte amb els individus; que s'hi recompensa i s'hi recompensarà de manera equitativa l'esforç, i que és capaç de fer sempre justícia, almenys en el reconeixement dels professors al valor del treball efectuat i de l'esforç esmerçat. A la base de la tan desitjada igualtat d'oportunitats i de possibilitats —pilar fonamental de tots els estats democràtics— hi ha aconseguir una veritable equitat en l'assoliment d'un desenvolupament integral òptim de tots els infants, i això sí que està, en una part gens menyspreable, en mans del sistema educatiu. En l'etapa de l'ensenyament obligatori, la institució educativa ha d'assumir totalment la seva responsabilitat d'intentar, per tots els mitjans, la compensació de les mancances familiars que afecten les capacitats i el procés maduratiu —biopsíquic i social— de la persona.

*La institució
educativa ha
d'intentar, per
tots els mitjans,
la compensació
de les mancan-
ces familiars
que afecten les
capacitats de la
persona*

En tercer lloc, i amb prudència, és necessari que el centre educatiu, com a institució, no es limiti a un pur recordatori de la necessitat imperiosa d'acatar la llei. Una de les insuficiències de l'escola és que massa sovint es limita a un rol d'enunciació normativa, prescindint de les característiques particulars dels contextos, socials i culturals, de l'alumnat. Les normes que han de ser respectades han de poder ser respectades. Oblidar-ho, condemna el missatge escolar a rrelliscar sobre uns determinats grups d'alumnat. L'escola ha de mostrar la possibilitat pràctica de fer respectar les regles, i això suposa, exigeix, l'existència de normes col·lectives realistes. És en aquest sentit, com veurem, que cal inscriure l'horitzó de l'equitat.

A la pregunta, doncs, de com plantar cara als nous reptes i a les noves necessitats que es presenten als professionals de l'educació en aquest canvi d'època, de com assolir els objectius que estem presentant en aquestes pàgines, creiem que només hi ha una



resposta: necessitem que augmenti el nombre de centres que fan una aposta ferma per esdevenir centres educatius inclusius i de qualitat, i que aquests centres estiguin acompanyats per entorns socials cada vegada més implicats en l'educació dels més joves. Aconseguir aquesta col·laboració compromesa i implicada de l'entorn supera l'àmbit estrictament escolar, tot i que el centre educatiu pot dificultar-la o facilitar-la. Però pel que fa a l'equitat, els centres educatius, en general, han de fer molt més i han de fer-ho millor. Si repassem els indicadors d'equitat del nostre sistema educatiu, els darrers informes sobre l'estat de la qüestió (FERRER; VALIENTE i CASTEL, 2008a) no deixen lloc al dubte:

- Catalunya mostra diferències de resultats en ciències, en funció del gènere, superiors a les d'altres països.
- En la comparació internacional, la puntuació de l'alumnat no nadiu a Catalunya és la més baixa de tots els països de la mostra.
- Les diferències de resultats entre el sector públic i el sector privat són molt elevades i són degudes, bàsicament, a la desigual composició social dels alumnes dels centres. Entre aquells països on hi ha una presència significativa del sector privat, Catalunya és el que presenta una major desigualtat de resultats entre xarxes.

Per això, entre les conclusions, l'estudi esmentat afirma de manera contundent: «Catalunya té un sistema educatiu que no aconsegueix compensar les desigualtats socials d'origen de l'alumnat. [...] La situació més preocupant és l'elevadíssima desigualtat d'oportunitats educatives entre l'alumnat nadiu i no nadiu. Catalunya és el país de la mostra que proporciona menors oportunitats educatives a l'alumnat estranger.»

Probablement serien molt pocs els qui estarien en desacord que, en l'educació obligatòria, cal garantir la igualtat en els recursos bàsics. Per això diem que és obligatòria i gratuïta. Sabem que això de gratuïta, de fet, és més un desig que una realitat, però tot i això, si volem aproximar-nos de manera real a una veritable equitat educativa, ens cal assumir-la però cal anar molt més enllà de la reivindicació d'una gratuïtat real.

A més a més, i segons el mateix Departament d'Educació, aquesta equitat «no ha de consistir, en cap cas, en un mal entès **igualitarisme** consistent a **donar a tots el mateix**. I, encara menys, a **donar a cadascú segons les seves capacitats**, sinó a **donar a cadascú segons les seves necessitats**, amb l'objectiu irrenunciable d'assolir la **igualtat en l'adquisició de les competències bàsiques**¹ (DIRECCIÓ GENERAL D'ORDENACIÓ I INNOVACIÓ EDUCATIVA, 2006: 46).

A la segona meitat del segle passat, en el que podríem anomenar *escola moderna* per distingir-la de l'actual *escola postmoderna*,² es va intentar aconseguir aquesta equitat amb estratègies encaminades a assolir el que anomenàvem *igualtat d'oportunitats*. Era el llenguatge LOGSE, llei promulgada, com sabem, l'any 1990, que posava molt èmfasi en l'atenció a les necessitats educatives especials i a la seva compensació, per poder assolir la igualtat esmentada. Però és probablement en l'aplicació d'aquestes estratègies de compensació, utilitzades per assolir-la, on van radicar, paradoxalment, algunes de les causes dels índexs de fracàs escolar que encara arrosseguem actualment.

Amb excessiva freqüència, quan un alumne era diagnosticat (era i és, encara, en molts centres) de necessitats educatives especials (o específiques) —ja siguin d'origen físic, psíquic o també socio-cultural— passava a pertànyer a una categoria d'alumnat que, en el millor dels casos, estaria, a partir d'aquell moment, sobreprotegit amb reforços individuals gairebé a mida, amb la qual cosa gaudiria d'una atenció molt personalitzada. Però un dels efectes indesitjables era —i aquest és el problema— que, molt sovint, a partir d'aquest moment minvaven significativament les expectatives del professorat sobre les possibilitats acadèmiques d'aquest alumnat, en la mateixa proporció que s'incrementaven les mesures sobreprotectores. Aquest descens en les expectatives solia anar acompanyat (i encara hi va, avui dia, en molts centres) de quatre efectes perversos més:

1. La negreta és de l'original.

2. Utilitzem aquests termes, una mica forçats, només per facilitar la comparació entre dos models d'escola ben diferenciats. Models que expliquem més detalladament en el quadre 2, que trobareu a la pàgina 107.

1. Una pèrdua de responsabilització del professorat de l'aula ordinària, que considerava, a partir del diagnòstic, que aquest alumnat passava a ser responsabilitat de la mestra d'educació especial, del professorat de compensatòria, del psicopedagog, etc. o, en l'actualitat, també del professorat de l'aula d'acollida.
2. Sovint, això comportava (i comporta encara) absències regulars i periòdiques de l'alumnat de les activitats de la classe ordinària, per poder ser atès individualment o en grups molt reduïts. D'aquesta manera es reforça la pèrdua d'autoestima d'aquest alumnat i, contràriament al que es pretén, va creixent la distància que el separa de la resta de companys.
3. També es donava (i es continua donant) una disminució en el nivell d'exigència a aquest alumnat al mateix temps que creixia un cert paternalisme del professorat envers ell. Les adaptacions i les adequacions curriculars no acostumaven a servir per accelerar els aprenentatges ni per fer l'esforç «d'atrapar» la resta de companys, ja que el currículum era mutilat en extensió i devaluat en qualitat.
4. I encara un darrer efecte pervers, que era el recurs excessiu i rutinari a fitxes de treball i materials de «recuperació» (propis d'una manera esclerotitzada d'entendre l'educació especial), de caire repetitiu, i de qualitat i eficiència «reeducadora» molt poc contrastades. El diagnòstic de vegades etiquetava l'infant en una categoria determinada (dislèxia, trastorns en l'atenció, immigració, hiperactivitat...) per a la qual el «reeducador» disposava d'un ventall d'eines de reeducació determinades, l'efecte real de les quals, en la *reeducació* de l'infant, sovint no era evident.

*Per accedir
a l'equitat
educativa,
cal superar
l'anomenada
igualtat
d'oportunitats
i tenir com a
objectiu la
igualtat de
possibilitats*

No cal dir que ni en tots els centres, ni en la tasca de tots els professionals, es donaven (ni es donen encara) aquests efectes pervers-

sos, però una vegada més, les valuosíssimes excepcions ens confirmen malauradament la regla, com ho demostren els alts índexs de fracàs escolar i d'inequitat esmentats. No és una sobreprotecció el que necessita aquest alumnat, sinó una sobreestimulació, i aquesta no ha estat l'actitud predominant en els centres *moderns* pel que fa al tractament de les desigualtats d'aprenentatge.

Com deia la cita anterior del Departament d'Educació, si volem accedir a una veritable equitat educativa, hem de superar aquesta anomenada *igualtat d'oportunitats* per tenir com a objectiu la *igualtat de possibilitats*, o el que ve a ser el mateix, la igualtat en les competències bàsiques de l'educació obligatòria, sense les quals absolutament cap alumne no hauria d'abandonar els estudis. I encara avui, gairebé un de cada quatre alumnes abandona els estudis obligatoris a Catalunya sense acreditar un domini en aquestes competències bàsiques.

Els estudis i recerques també ens diuen que no serveix per assolir aquesta igualtat de possibilitats una pràctica educativa que, lamentablement, és encara molt freqüent, especialment —però no únicament— a l'educació secundària obligatòria. Ens referim als grups-classe segregats i homogenis d'alumnat segons les seves dificultats. Una pràctica per desgràcia encara molt usual, com hem dit, amb la coartada, gairebé sempre, que això permetrà una atenció més ajustada a les necessitats de cada grup i, per tant, de cada alumne.

Segons diverses recerques, les agrupacions de l'alumnat per nivells no milloren el rendiment de cap dels grups, i no són innòcues

El pedagog belga Marcel Crahay (2000: 303), després d'un extens i rigorós estudi d'un important nombre d'investigacions sobre aquest tema, conclou en el seu informe que tant en l'ensenyament secundari com en el primari, l'efecte específic de l'agrupació dels alumnes en grups homogenis és nul «si la qualitat i la quantitat de l'ensenyament dispensat es mantenen constants». Així, doncs, en contra de les creences de molts professionals de l'educació, les agrupacions de l'alumnat per nivells no milloren el rendiment de cap dels grups. Això no vol pas dir que aquestes agrupacions siguin innòcues, al contrari. Ens diu també Crahay que l'organització en grups homogenis «va acompanyada sempre de desigualtats en les actuacions educatives», degudes a la

diferent motivació i aptituds del professorat i a les seves expectatives respecte de l'èxit o fracàs dels nois i noies de cadascun dels grups de nivell. Aquesta segregació en funció de les competències influeix de forma decisiva en els diferencials d'autoestima de l'alumnat, en les seves expectatives i en les de les seves famílies, a més de les del professorat ja esmentades.

Conclou Crahay que, des del moment que es constitueixen grups-classe homogenis segons les aptituds i les actituds de l'alumnat, es dona un valor social jerarquitzat a cada grup i l'ensenyament es dispensa en funció del prestigi i del valor social atribuït a cadascun d'aquests grups. És per aquesta raó que la diferenciació en grups-classe homogenis és, a la pràctica, molt contrària a l'equitat educativa. Reforça l'exclusió en perjudicar greument l'alumnat amb majors dificultats. Els grups-classe homogenis no són un recurs per afavorir l'aprenentatge de l'alumnat en risc d'exclusió, sinó que, en tot cas, són un intent per resoldre els problemes d'organització escolar derivats de l'existència, encara, d'un professorat amb deficiències greus en la seva formació docent, molt sovint per raons que només són imputables a l'administració educativa responsable d'aquesta formació, que es veu incapacitat per respondre adequadament a la creixent diversitat present a les aules malgrat, moltes vegades, el seu interès i bona disposició.

Amb el que acabem de dir ja s'entén que un centre que fos capaç de controlar aquestes expectatives del professorat, i de corregir aquests efectes negatius dels grups homogenis en l'alumnat més vulnerable, potser podria utilitzar aquestes agrupacions traient-ne algun benefici en la línia de l'escola inclusiva. Tot i acceptar aquesta possibilitat, volem subratllar que, si no és impossible, és extremadament difícil de corregir els efectes negatius d'aquestes agrupacions homogènies, la qual cosa les fa gens recomanables, com ha destacat un estudi recent (FERRER; VALIENTE i CASTEL, 2008b: 175 i següents). Una altra cosa és la possibilitat de fer ocasionalment agrupaments

Els grups-classe homogenis són molt contraris a l'equitat educativa perquè reforcen l'exclusió i perjudiquen greument l'alumnat amb dificultats

homogenis però en grups flexibles. En aquest cas, la flexibilitat ha de ser efectiva i no solament nominal, completament assumida per l'alumnat com un recurs benèfic per a ells en constatar que, efectivament, els permet accelerar els aprenentatges i canviar de grup, i establint mesures rigoroses i objectives per controlar els efectes perversos i no desitjats d'aquests agrupaments.

I què direm de determinades polítiques que permeten (per no dir potencien) que hi hagi escoles en les quals la possibilitat d'organitzar grups heterogenis és impossible, perquè pràcticament només hi acut l'alumnat nouvingut, o el dels grups autòctons més precaritzats i vulnerables? Fenomen degut, en gran part, a la injusta selecció de l'alumnat —explícita o implícita, directa o indirecta— que realitzen els centres privats concertats, i que provoca un fort desequilibri en la distribució de l'alumnat estranger entre centres sostinguts amb fons públics. Aquestes escoles-gueto són la màxima expressió de les nefastes agrupacions homogènies de què parlàvem, portades, en aquest cas, a nivells de barri o de ciutat.

L'escola inclusiva que postulem abomina aquests guetos i els grups-classe homogenis per nivells de capacitats de l'alumnat que hem esmentat. En canvi, valora molt positivament i sap treure partit de la riquesa que suposa la diversitat de perfils de l'alumnat, mitjançant treballs per projectes, propostes d'aprenentatge multi-nivell, grups cooperatius, itineraris individualitzats d'aprenentatge, tutorització entre iguals, etc. Aquest és el camí, i no cap altre, per implementar adequadament en les aules les pràctiques educatives d'acollida i integració indispensables per aconseguir una societat cohesionada i reduir els elevats índexs de fracàs actuals.

En resum, i com també s'ha escrit des del Departament d'Educació: «l'equitat educativa exigeix una dràstica reducció de l'anomenat **fracàs escolar**. Un objectiu que passa per abandonar les actuals estratègies enfocades a la consecució d'individus competitiu, i potenciar aquelles que ens permetin ampliar el nombre d'individus competents. [...] Per a això caldrà sovint aplicar **accions positives**, i concentrar així els nostres esforços a millorar la resistència del **pilar més feble**»³ (DIRECCIÓ GENERAL D'ORDENACIÓ I INNOVACIÓ EDUCATIVA, 2006: 47).

3. La negreta és de l'original.

I també per resumir, exposem en el quadre 2 les principals característiques que diferencien aquell centre educatiu *modern*, basat en el tractament de les necessitats especials de l'alumnat (o *específiques*, com acostumen a anomenar-se les dels infants fills de famílies immigrades) segregant-los de l'aula ordinària, del que hem anomenat centre educatiu *postmodern*, que cerca la inclusió i l'equitat educatives.

Quadre 2

<i>Centre educatiu modern</i>	<i>Centre educatiu postmodern</i>
Creu que els grups-classe homogenis faciliten els aprenentatges de l'alumnat.	Creu que els grups-classe heterogenis faciliten tant els aprenentatges com el desenvolupament global de l'alumnat.
És un centre educatiu «integrador» (que integra l'alumnat però el segrega en grups homogenis o aules especials: acollida, educació especial, etc.).	És un centre educatiu «inclusiu» (que valora l'heterogeneïtat no com una dificultat sinó com una oportunitat per assolir una millor qualitat educativa).
Se centra en l'alumnat. En les «necessitats» de l'alumnat (ordinàries, especials, específiques...).	Se centra en l'aula. En els obstacles per a l'aprenentatge que hi troba cada alumne (lingüístics, emocionals, cognitius...).
Es basa en el diagnòstic individual i atribueix un especialista a l'alumnat que ho requereix, segons el diagnòstic individual de cadascú.	Es basa en la resolució de problemes d'aprenentatge, de manera col·laborativa, millorant les estratègies del professorat.
Ubica l'alumnat en programes i aules específics de recuperació.	Incorpora els especialistes a l'aula ordinària per donar suport al tutor i treballar conjuntament.

Considerem tan important aquest canvi de perspectiva que suposa passar de les necessitats educatives especials de l'alumnat als obs-

tacles per a l'aprenentatge i la comunicació, que ens hi estendrem més en detall a l'apartat següent.

De les «necessitats educatives» a les «barreres per als aprenentages»

Han de preocupar-nos els molts joves que deixen l'escola amb qualificacions poc vàlides, i que la consideren una institució irrellevant

Estem d'acord amb Mel Ainscow quan diu que creu que «el repte principal que afronten els sistemes educatius en tot el món és com afavorir la inclusió». I continua dient: «això significa que, en els països econòmicament més pobres, la prioritat ha de centrar-se en els 113 milions de nens que mai no veuen l'interior d'una aula [...]. Mentre que, en els països més rics, la preocupació han de ser els molts joves que deixen l'escola amb qualificacions poc vàlides, que es veuen segregats en diverses formes d'educació especial apartats de les experiències educatives generals, i que simplement trien abandonar ja que l'ensenyament els sembla irrellevant en les seves vides» (AINSCOW, 2005).

Quan parlem de fracàs escolar d'aquests joves que abandonen prematurament l'escola, no es pot passar per alt que són uns índexs de fracàs selectiu, ja que, com sabem prou bé, no afecten d'una manera igual tots els sectors d'alumnat. Existeixen diferències molt significatives, per exemple, entre els resultats de la població general i els de determinats grups d'immigrats, com diu l'informe que acabem d'esmentar a l'apartat anterior, basat en els resultats de la recerca europea coneguda amb les sigles PISA. Investigacions precedents, d'àmbit català, ja ens avançaven aquestes desigualtats, especialment preocupants quan es combina diversitat cultural i risc d'exclusió social. Segons una d'aquestes investigacions, també mencionada anteriorment (FULLANA; BESALÚ i VILÀ, 2003: 23), «el percentatge d'alumnat d'origen familiar africà amb fracàs escolar és d'un seixanta per cent, molt superior [el doble!] al de la població general».

Per lluitar més adequadament contra les causes d'aquest fracàs escolar, ens sembla molt pertinent una de les principals troballes

de les escoles anomenades *inclusives*. Ens referim al canvi no solament terminològic que suposa l'expressió *barreres a l'aprenentatge i a la comunicació* (AINSCOW; BOOTH i VAUGHAN, 2002), que ja hem esmentat en els darrers paràgrafs de l'apartat anterior i que es contraposa i substitueix el de *necessitats educatives especials*. Observi's la diferència radical que hi ha en aquests dos enfocaments: mentre que les necessitats educatives situen en l'alumnat la causa de les seves dificultats, en parlar de barreres a l'aprenentatge s'atribueixen les principals causes d'aquestes dificultats al context educatiu. Aquest canvi d'orientació, portat a les darreres conseqüències, pot suposar una revolució pedagògica, i creiem que serà una de les característiques d'aquest *centre educatiu postmodern* de qualitat.

Recuperaríem, així, un principi fonamental —i massa sovint oblidat— de la pedagogia crítica que podríem definir amb la frase: sempre ha de ser el centre educatiu qui s'adapti a les peculiaritats de



l'alumnat i compregui, en tots els casos, aquestes particularitats, en lloc de fer el possible per a aconseguir que cada alumne i cada alumna «s'adaptin» als requeriments particulars de cada centre, de cada matèria, de cada professor.

No creiem que calgui destacar la transcendència d'aquests dos enfocaments en els processos d'acollida de l'alumnat immigrant atesa la conveniència de conèixer i tenir molt en compte les seves

Avançar cap a la inclusió té a veure amb tot l'alumnat i no únicament amb aquell que té necessitats especials

necessitats específiques. Però en cap cas aquest coneixement no ha de servir per fragilitzar la seva autoestima, per fer-lo sentir diferent, per posar-li una etiqueta i excloure'l del seu grup-classe ordinari situant-lo en grups homogenis i augmentant, així, els estereotips.

Com diu Climent Giné (2001), citant un treball de la UNESCO: «Avançar cap a la inclusió no és essencialment un treball de reestructuració de l'educació especial, ni tan solament de la integració. Té a veure amb tots els alumnes i no únicament amb aquells que tenen necessitats especials.

Tampoc és quelcom que pugui ser considerat com un objectiu en si, sinó més aviat un intent de millorar la qualitat de tot el sistema educatiu perquè pugui atendre convenientment tots els alumnes. [...] L'educació inclusiva té a veure amb la capacitat de “construir” una escola que respongui a la diversitat de necessitats dels alumnes. La inclusió suposa la reorientació dels serveis especials i del coneixement expert, més que el seu abandó. L'educació inclusiva és vista com un projecte de la comunitat i de la societat.»

Aquest mateix autor, resumint les aportacions de diversos especialistes, ofereix, en la ponència esmentada, una llista dels factors que es consideren clau per construir una escola inclusiva, que nosaltres gosem completar per intentar fer-la més exhaustiva:

- Des de la perspectiva d'una escola oberta a tothom, és necessari que l'escola proporcioni l'entorn i els mitjans adequats per al desenvolupament, i que s'identifiquin i es remoguin les barres que la mateixa institució escolar crea. Cal estar convençuts de la necessitat d'avançar cap a aquesta concepció inclusiva de l'educació encara que, lògicament, puguin (i potser hagin de) donar-se graus d'implicació diferents i progressius.

- És necessari dotar-se d'una estructura de centre flexible, capaç d'adaptar-se a les característiques i necessitats de l'alumnat i del professorat. Al mateix temps, és necessari fer un plantejament global, un plantejament de centre que n'afecti tota la vida.
- El centre i el professorat han de partir de l'experiència i dels coneixements propis, dels seus èxits, que sovint són molts, i també del reconeixement i l'anàlisi de les seves dificultats; i han d'adonar-se que la solució és sumar les seves competències i les seves aportacions per treballar coordinadament, aprenent críticament també dels errors.
- Per tant, cal implementar una organització interna que faciliti i estimuli la col·laboració entre els docents tant en la planificació com en el treball a l'aula. Cal fer d'aquest treball col·laboratiu l'instrument metodològic habitual per generar coneixement i per respondre de forma eficaç a les diferents necessitats de l'alumnat. Cal buscar estratègies en les quals es conjugui el respecte de la diferència amb la igualtat de drets i oportunitats, potenciant la convivència i el diàleg d'uns grups amb uns altres.
- S'han d'entendre les dificultats (entre les quals l'heterogeneïtat present a les aules) com a oportunitats per diversificar la resposta educativa, que pot servir-se del potencial d'aprenentatge que suposa el treball cooperatiu de l'alumnat i la col·laboració entre iguals. També per aquest motiu és tan important millorar l'autoestima, tant de l'alumnat com del professorat.
- Incorporar l'avaluació dels resultats com a element generador del procés de canvi, que pot adoptar diverses formes: autoavaluació, avaluació interna, observadors externs...
- Cal dissenyar i promoure plans de formació *ad hoc* del professorat, que no es limitin a les qüestions didàctiques i al tractament de la diversitat a l'aula ordinària, sinó que reflexionin sobre la importància de les expectatives i de les actituds del professorat. Que suposin, sobretot, la reflexió sobre la pròpia experiència, amb la col·laboració d'assessors externs quan sigui necessari.

Pel que fa a aquesta formació, tan important és el contingut com la manera de dur-la a terme. Com ja s'ha dit, cal centrar aquesta formació en la reflexió sobre la pròpia acció professional, acostant-

*Urgeix recuperar
la militància
antiexclusió
del professorat,
davant el fracàs
escolar dels més
vulnerables*

se a les tècniques clàssiques de recerca-acció. Els suports externs haurien d'anar, abans que cap altra cosa, en la línia d'assessorar en aquestes metodologies, i fer-ne el seguiment.

Reflexionar conjuntament sobre els aspectes polítics de la funció social de l'educació obligatòria esdevé també un objectiu indispensable i irrenunciable d'aquesta formació. Volem recordar la cita de Miquel Àngel Essomba (2007) que hem fet a la introducció: «s'ha de millorar la qualitat

de la formació (inicial i permanent) del professorat, capgirant-ne l'orientació i les prioritats, des dels paràmetres tecnològics actuals a altres de més ideològics.» Hi ha una necessitat ineludible de recuperar la conscienciació i la militància antiexclusió del professorat davant els actuals índexs de fracàs escolar dels més vulnerables.

La millor forma de plantar cara a aquest fracàs —deia un editorial de la revista *Contexto Educativo*— consisteix a «recuperar la intel·lectualitat dels educadors. Una intel·lectualitat seriosa i responsable, profunda i compromesa, construïda sobre una minuciosa anàlisi de la realitat, definitivament crítica respecte a tot allò que no respongui als ideals suprems de l'Educació».⁴ Ara bé, fem-ho sense perdre mai de vista el savi i assenyat consell de François Dubet (1998): «El veritable coratge no consisteix tant a reivindicar canvis radicals, com a fer que l'escola millori a través de reformes senzilles. Els actors de l'escola no han de sentir-se ni massa culpables ni massa innocents, només responsables.»

La vinculació educativa entre aculturació i inserció social

Potser un dels conceptes que més poden ajudar els equips docents a concretar el paper precís que han de tenir les cultures

4. Editorial «El maestro como intelectual», del número 30, any VI (2004) de la revista digital argentina d'educació i noves tecnologies *Contexto Educativo*: <<http://contexto-educativo.com.ar>>

dels grups minoritaris a l'escola, és el d'integració.⁵ Què s'entén, en aquest centre educatiu concret, per la integració de l'alumnat immigrant? Quin ha de ser el resultat final d'aquest procés d'integració?

Semblaria que, a hores d'ara, ja tothom hauria de tenir clar que no podem confondre la integració amb la submissió dels nousvinguts. Ni tampoc amb l'assimilació cultural. Sabem que aquesta integració i aquesta cohesió social de l'alumnat provinent de la immigració i de les seves famílies han de contemplar, ja des dels centres educatius, els aspectes culturals, però també els socials, laborals i polítics. Però sabem que aquests punts de partida probablement no són compartits per tot el nostre claustre. Per això és recomanable parlar-ne i intentar arribar a consensuar unes estratègies educatives concretes per aconseguir allò que hem acordat entre tots. Aquesta col·lecció de llibres s'ha referit repetidament a aquests conceptes bàsics de la integració i la inserció sociocultural dels immigrants.⁶

A partir dels resultats d'una àmplia enquesta realitzada a França a més de 13.000 persones, el treball de Michèle Tribalat (1995: 172-176), esmentat ja en pàgines anteriors, va arribar a conclusions molt interessants, entre les quals que els problemes de cohesió social no deriven de les resistències a l'aculturació dels descendents dels immigrants. Segons l'estudi, en aquests joves s'havia produït una demostrable sobreintegració cultural. El que sí que era preocupant és que a igualtat de titulació, el 40% de la joventut d'origen familiar magribí estava a l'atur, mentre que aquest índex, en la d'origen fran-

5. Es podria argumentar, amb raó, que l'ús indiscriminat i equívoc d'aquest terme ha acabat per atorgar-li una polisèmia notable. Amb sentits i significats diferents, utilitzen aquest terme tant els més conservadors com els més progressistes en qüestions relacionades amb la immigració. Però creiem que això no ha de ser un obstacle per dur a terme el debat reflexiu que proposem, ans al contrari. És bo que es confrontin les diferents maneres d'entendre aquest mot, amb l'objectiu d'arribar a un consens institucional.

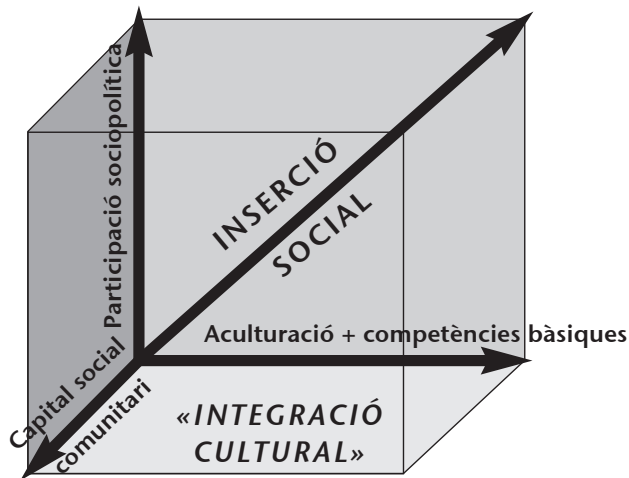
6. Més en concret, Carbonell (2006a) hi dedicava tot un subcapítol, del qual reprendrem aquí algun fragment. També a Comas; Molina i Tolsanas (2008) es fan moltes reflexions sobre aquest tema.

Quin hauria de ser en el nostre centre educatiu el resultat final del procés d'integració de l'alumnat estranger?

cès, només arribava al 10%. Aquest és, creiem, el punt neuràlgic de la qüestió: les dificultats més greus per assolir la cohesió social no són en absolut culturals sinó econòmiques i sociopolítiques. Per això estem d'acord amb Díaz i Alonso (2004: 25): «nosaltres sostenim la possibilitat que la qüestió social de la integració democràtica de les identitats i diferències pugui incorporar-se al camp de la pedagogia i la sociologia com a eina teòrica crítica en la construcció de relacions que qüestionin la submissió en les seves múltiples formes.»

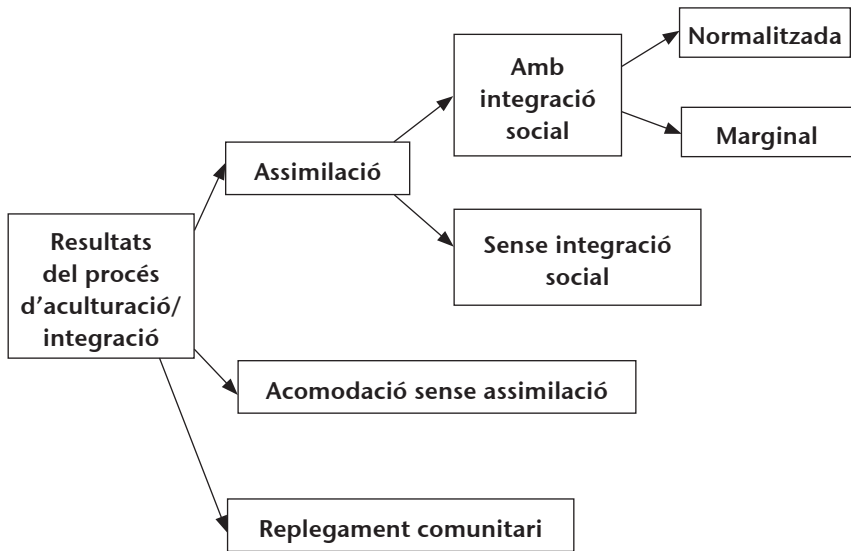
Però, com diu la dita, no podem llençar el nadó amb l'aigua de la banyera, i no podem passar a l'altre extrem de considerar irrelevants els aspectes culturals en la integració dels immigrants. Hem defensat en altres ocasions que la veritable inserció social és el fruit conjunt de l'adaptació cultural i la participació sociopolítica. Una adaptació cultural (integració cultural, si voleu) que dependrà en gran manera no solament de les actituds dels nousvinguts, sinó de l'actitud que el grup cultural majoritari tingui en l'acceptació del seu capital social i en la facilitació de les competències bàsiques per desenvolupar-se en la societat d'instal·lació. Ho intentem representar a continuació en una figura tridimensional:

Figura 1. Inserció social: conciutadania



Fins fa relativament pocs anys, el resultat final d'un procés d'aculturació i d'integració dels nouvinguts només podia desembocar, segons els estudiosos del tema, en l'assimilació o en el replegament comunitari. Avui dia aquesta qüestió es veu d'una manera molt més complexa, com mostrem a la figura 2, el contingut del qual detallarem tot seguit.

Figura 2. Procés d'inserció social: èxits i fracassos



L'assimilació amb integració social normalitzada és una situació que, si bé a primera vista pot semblar la ideal, és difícil que assoleixin els immigrants de països empobrits amb cultures minoritzades, a causa del rebuig social. A més, aquest passar-se al grup cultural majoritari comporta el risc d'un altre rebuig: el dels membres de la pròpia comunitat, pel que suposa de «fugida ètnica», quan l'assimilació és tan forta que exigeix fins i tot la negació del grup originari.

L'assimilació amb integració social marginal (també anomenada per alguns autors *assimilació* o *aculturació descendent*) és la situació que sol donar-se en convida i integrar-se en barris marginals amb col·lectius autòctons exclosos. Per tant, tampoc no és un resultat del procés de socialització que puguem considerar molt desitjable.

L'assimilació sense integració social és un model de situació especialment preocupant, ja que provoca sovint estats anòmics en els joves (pèrdua de referents, de normes de comportament...) pel fet que no respecten, no senten com a propis, ni els codis de la comunitat d'origen familiar —ja superats pels efectes de l'assimilació— ni els de la societat d'acollida, en no sentir-se acceptats com a membres de ple dret. Referent a aquest model, és molt il·lustratiu un treball, ja un clàssic, de l'antropòloga Teresa San Román (SAN ROMÁN, 1990) sobre les conseqüències, no sempre desitjables, de l'apaiament sense inserció social dels joves gitanos. També s'han atribuït a aquesta assimilació sense integració social les revoltes dels darrers anys amb incendis de centenars de cotxes en alguns barris francesos.

Pel que fa a l'altre extrem del gràfic, trobem el replegament comunitari. Algunes persones, certament, poden adoptar una postura d'oposició activa contra la generalitat de la societat d'acollida, especialment si no se'ls dóna altra opció que l'assimilació. Construeixen una identitat caracteritzada pel rebuig a la cultura dominant, sovint com a reacció al fet d'haver-se sentit prèviament rebutjades. Alguns autors l'anomenen *identificació per oposició*. Afortunadament, ara i aquí, són una minoria, com ja hem comentat extensament a l'apartat sobre etnicitats i identitats en les societats actuals (p. 64).

La immensa majoria dels fills d'immigrants desenvolupen un estil adaptatiu situat entre els extrems «opositor» i de «fugida ètnica»

Però els analistes, com dèiem, fugen cada vegada més d'aquest plantejament bipolar assimilació/replegament i es plantegen l'anàlisi d'aquests processos des de perspectives més complexes i més suggeridores, especialment per als educadors. Com diuen els Suárez-Orozco (SUÁREZ-OROZCO, i SUÁREZ-OROZCO, 2003: 179 i 193), en alguns casos els fills dels immigrants opten per una assimilació total i una identificació completa amb la cultura predominant. En altres casos emergeix una identitat opositora. Però en la major part de les situacions, es forja una nova identitat ètnica que incorpora aspectes seleccionats tant de la cultura d'origen com de la de destinació. Fins i tot dins d'una mateixa família, cada fill pot adoptar la pròpia fórmula. Així, doncs, la immensa majoria dels fills d'immigrants desenvolupen un estil adaptatiu situat entre els extrems «opositor» i de

«fugida ètnica». La immigració els duu a configurar unes identitats biculturals a partir del seu doble marc referencial.

Així, Margaret Gibson (1988) hauria encunyat el concepte *acomodació sense assimilació* per definir el procés d'aculturació d'algunes persones immigrades que protegeixen determinats elements culturals originaris amb l'aparició de les competències biculturals esmentades, amb la qual cosa minimitzen els riscos de desajustament personal i fomenten la construcció d'identitats denominades *híbrides* per alguns autors.

El paper dels educadors en aquests processos de socialització és important i pot ser determinant. És importantíssim que els educadors sàpiguen que aquesta acomodació sense assimilació no solament afavoreix l'autoestima i la salut mental d'aquests joves, sinó que, a més, està a la base de l'èxit escolar observat en determinats grups d'alumnat. En canvi, quan les possibilitats reals d'acceptació social dels joves dels grups minoritzats són reduïdes, a causa dels estereotips i de les actituds d'exclusió del grup majoritari, l'educador haurà de considerar detingudament quines poden ser les conseqüències d'una acció educativa potenciadora d'una assimilació cultural sense integració social. No podem menystenir de cap manera l'interès i l'oportunitat de facilitar, tant com sigui possible, el procés que hem anomenat *acomodació sense assimilació*. Mostrar un respecte exquisit per la cultura expressiva familiar de l'alumnat potenciarà l'adquisició de competències biculturals per part de l'alumnat.

En resum: creiem que tenir molt en compte els dos punts següents pot ajudar a resoldre el conflicte sociocultural present avui a molts centres, així com a prevenir la traumàtica dissociació del sentiment de pertinença i de pèrdua de referents que experimenten molts infants i joves, procedents de la immigració:

- No sobrevalorar la diversitat cultural de les famílies, atribuint a la cultura la culpa de tots els mals i de totes les dificultats, i posar més atenció a resoldre els problemes de manca d'equitat, superant els obstacles a la comunicació i a l'aprenentatge que afecten els més vulnerables, potenciant l'èxit escolar, i millorant les nostres expectatives.
- Desenvolupar una actitud favorable vers una acomodació sense assimilació en els termes que s'han descrit.

El respecte a la diversitat en l'escola inclusiva

La cultura escolar mai no coincideix exactament amb la cultura de la societat o, almenys, amb la d'un grup social determinat. En tot procés de socialització existeix una dosi inevitable d'imposició. I com tants estudis han mostrat, es pot establir un conflicte de legitimitat entre la cultura transmesa per l'escola i els valors socials de certs col·lectius socials. Des d'aquesta perspectiva, hom parla de mecanismes de *resistència* (o almenys de *reticència*) escolar entre l'alumnat de determinats col·lectius culturalment minoritaris i/o en risc d'exclusió social. Aquest punt és molt important, tant a l'hora de fer una reflexió sobre la idoneïtat del currículum proposat a aquests col·lectius, com a l'hora d'analitzar les causes de la reproducció de les desigualtats escolars.



Hem repetit que equitat educativa no vol pas dir igualitarisme, i que el respecte a la diversitat dels infants ha de ser compatible amb la defensa d'aquella igualtat d'oportunitats i de possibilitats. Però la institució educativa catalana, pressionada fortament aquests darrers anys per l'increment bruscat i important d'infants estrangers a les aules (que ha arribat gairebé al 15% del total de l'alumnat el curs 2008-2009), ha vist créixer i diversificar-se exponencialment la diversitat (social, cultural, lingüística...) que havia d'atendre. De la mateixa manera que també han crescut, molt significativament, els discursos sobre l'atenció a aquesta diversitat. Discursos que no sempre han anat acompanyats de propostes concretes d'intervenció i que, en moltes ocasions, han col·laborat més a desinformar que a avançar vers escoles més inclusives i respectuoses amb els drets bàsics (també culturals) dels infants. No és estrany que hi hagi un cert desconcert, de manera que al costat de centres educatius amb projectes educatius i de convivència intercultural ben plantejats i ajustats a les necessitats de l'alumnat, es donin tota mena de pràctiques i d'actuacions, des de les més folklòriques i estereotipades, fins a les més segregadores.

El repte educatiu que tenim plantejat en els termes d'aprendre a ésser i a conèixer en societats cada vegada més complexes no es resoldrà amb exercicis i jornades interculturals basades en l'educació per a la tolerància. Aquestes pràctiques solen contribuir a amagar, a emascarar, el conjunt de relacions conflictives, reals, de dominació i de submissió existents entre els membres del grup majoritari i els dels grups minoritzats. Amb la pràctica d'aquesta tolerància, la gestió dels conflictes no s'aborda, sinó que se substitueix per un simulacre de relacions interculturals estereotipades, consistent, en el millor dels casos, en un intercanvi d'elements folklòrics descontextualitzats, buits de referents i de sentit.

Des de la tolerància, no se sol mirar el diferent amb el reconeixement de la seva igualtat en dignitat, se'l mira des de l'asimetria de qui es creu superior, amb la condescendència de qui se sap en una posició de privilegi, de qui es creu en poder de la veritat i de la raó.

El respecte a la diversitat dels infants ha de ser compatible amb la defensa de la igualtat de possibilitats

Els tolerants es creuen en les antípodes del racisme, però el contrari del racisme no és la tolerància sinó l'antirracisme. Benvinguda sigui la tolerància, sens dubte, quan se li dóna el sentit que li atorga Paulo Freire, que la defineix com «la capacitat de conviure amb els diferents per lluitar contra els antagònics» (DÍAZ i ALONSO, 2004: 68). Però no acostuma a ser aquest el sentit més generalitzat en l'ús d'aquest terme, en contextos educatius multiculturals. Sense la consolidació de la convicció en la igualtat en dignitat de les persones, es corre el risc cert que moltes activitats denominades interculturals obtinguin resultats contraris als que pretenen, en donar facilitats, sense proposar-s'ho, per a la legitimació del racisme culturalista.

Quan no s'estableixen vincles socioafectius a l'escola, serà molt difícil que es considerin rellevants els aprenentatges que s'hi proposen

Quan no s'estableixen vincles socioafectius amb les altres persones que comparteixen aquest espai anomenat escola, quan no es teixeixen xarxes d'intersubjectivitat, de complicitats compartides, no és possible sentir com a propi aquest espai, i serà molt difícil que es considerin rellevants els aprenentatges que s'hi proposen. És indispensable, doncs, un clima i una atmosfera de qualitat i de respecte interpersonal en el centre educatiu. És indubtable que amb un clima, per exemple racista, difícilment podrà l'alumnat marroquí o gitano sentir-se en el seu centre educatiu i, per tant, les resistències als aprenentatges, la falta de significativitat, la impossibilitat

de teixir llaços afectius i grups socials d'aprenentatge compartit, les expectatives recíproques, etc. faran inútils tots els nostres esforços. Aquest clima no solament és important per raons ètiques i d'educació ciutadana, sinó també i precisament perquè són condicions bàsiques i *sine qua non* perquè l'aprenentatge es produeixi. Per tant, és bàsic que el professorat esdevingui no pas un expert en cultures exòtiques, sinó un expert en el desenvolupament socioafectiu dels infants i dels adolescents, i consideri aquesta una de les seves tasques fonamentals. Per descomptat que no es pot afirmar que en absència d'aquestes premisses el fracàs escolar és inevitable. No podem oblidar que molts processos d'integració es van donar enmig de relacions de rebuig cultural. Però en una societat marcada pels grans canvis culturals i socials que hem esmentat en la primera

part, aquest horitzó pedagògic, aquestes prioritats educatives, apareixen cada vegada més com a orientacions que, legítimament, es poden i s'haurien d'exigir a la institució escolar.

Aquesta relació dialèctica entre igualtat i diversitat no fa gens fàcil de trobar el grau precís de protagonisme que han de tenir les diferències culturals en els nostres centres educatius. Tan fàcil és passar-se per excés com per defecte. Des del nostre punt de vista, s'equivoca aquell professorat que, imbuït d'un furor laicista, vol eradicar del centre educatiu qualsevol referència a les cultures dels grups minoritaris. De manera que, confonent greument igualtat amb igualitarisme, concreta el seu pretès antirracisme en la seva voluntat de «tractar tothom igual». Però s'equivoca també qui es passa per l'altre extrem i acaba trobant raons culturals per justificar el que és injustificable, o perd de vista que la diversitat intragrupal pot ser més important que la diversitat intergrupala. En ambdós casos, fins i tot per camins diferents, el desafiament sempre és el mateix: aconseguir que l'escola assoleixi el reconeixement de la singularitat de cada alumne i de cada alumna.

El tractament de la diversitat cultural dels infants, doncs, podríem dir que encara no ha trobat el seu lloc als centres, en gran mesura per manca d'orientacions més concretes del Departament d'Educació. Els tres pilars que havien de sostenir l'ambició Pla per a la Llengua i la Cohesió Social aprovat per l'abril de 2004 (DIRECCIÓ GENERAL D'ORDENACIÓ I INNOVACIÓ EDUCATIVA, 2004) havien de ser: 1) l'aula d'acollida; 2) el centre educatiu acollidor, i 3) el pla educatiu d'entorn. La responsabilitat de l'acollida i la integració escolar de l'alumnat nouvingut a Catalunya és, òbviament, del centre educatiu i de tots els professionals que hi treballen i no solament de l'aula d'acollida. A més a més, per garantir una educació per a tot l'alumnat orientada a assolir la cohesió social, el centre havia de preveure un pla d'acollida i d'integració que hauria de suposar també la incorporació en el currículum del centre de la perspectiva pròpia de l'educació intercultural, tant des del punt de vista de determinats continguts, com, sobretot, del clima de centre (acollida, respecte, reconeixement de l'altre, no xenofòbia...). Dels

*El desafiament
és sempre el
mateix: aconseguir que l'escola
reconegui la
singularitat de
cada alumne*

tres àmbits esmentats, el del centre educatiu acollidor és aquell en què s'ha avançat menys, malgrat la seva centralitat i protagonisme en la consolidació efectiva del Pla. Ni pel que fa a marc teòric ni a propostes i aplicacions pràctiques, amb l'excepció dels continguts dels números 3 i 6 de la revista *Caixa d'eines*, referenciats a la bibliografia i que recomanem vivament (Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa, 2006 i 2007).

Però hem de dir que, en el moment de redactar aquestes línies, ens consta que s'està acabant d'elaborar un projecte de convivència amb el qual, probablement, s'intentaria compensar aquesta mancança. Un dels primers documents oficials que l'anuncien és la *Declaració de La Seu sobre convivència* (GENERALITAT DE CATALUNYA, DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ, 2008), amb l'anunci de la redacció d'uns *projectes de convivència* de centre, amb aquestes paraules: «És en aquest context de viure i convida que cal guanyar el repte de la convivència dins d'una concepció educativa global amb la implicació de tota la societat. Des de les famílies fins als diferents professionals de l'educació, passant pels diversos agents educatius, les entitats i totes les administracions. Amb aquesta finalitat, el Departament d'Educació vol promoure el desenvolupament de projectes de con-

vivència adaptats a les necessitats i exigències de cada centre educatiu que reflecteixin, potenciïn i millorin les accions que ja es duen a terme, de manera participativa, global i integradora, tant a dins dels centres educatius com en el seu entorn.» Caldrà estar molt atents perquè no quedin aigualts dins aquest *projecte* els objectius d'educació per a l'equitat i per al respecte a la diversitat cultural, sinó que, al contrari, serveixi per a potenciar-les de manera definitiva.

La interculturalitat ha de deixar de ser, d'una vegada, un apèndix, un afegitó incòmode al projecte educatiu de centre, i ha d'esdevenir una nova manera d'entendre les relacions interpersonals en els centres educatius inclusius, basada, com hem repetit tantes vegades, en l'equitat i el

respecte a la dignitat de l'altre. Per facilitar-ho, afegim telegràficament algunes reflexions finals:

La interculturalitat ha de deixar de ser un afegitó incòmode al projecte educatiu de centre per esdevenir una nova manera d'entendre les relacions interpersonals

1. Massa sovint entenem la integració cultural i social dels estrangers com una «inserció de l'individu en la societat», després de buidar-se d'algun tret distintiu incompatible. En canvi, els educadors hauríem de veure aquest procés a la inversa, com una «inserció de la societat en l'individu», és a dir, la incorporació per part de l'individu de determinats llenguatges, trets culturals, normes, convencions... fruit de pactes (tàcits o explícits) que estableix amb la societat d'instal·lació. La integració, vista des d'aquesta perspectiva, indubtablement suposa per a tots més un enriquiment que una pèrdua.
2. La reivindicada laïcitat dels centres sostinguts amb fons públics no pot fer-nos oblidar la seva obligació d'estar molt atents a les característiques individuals de tots els alumnes. Per tant, no poden ser-nos indiferents ni els continguts culturals familiars, ni la seva identitat ètnica, ni tan sols les seves conviccions. Una cosa és situar les variables culturals al seu lloc, de manera que ni s'organitzi l'escola pública segons línies particularistes, ni s'interpretin tots els comportaments de l'alumnat i la família immigrada en clau culturalista. Una altra de molt diferent és la conclusió errònia i perillosa que, en conseqüència, cal ignorar la transcendència de la cultura familiar i de les dinàmiques socials d'acceptació i rebuig d'aquesta cultura en els processos educatius dels nois i de les noies i, de rebot, també en els resultats acadèmics.
3. Com ja hem detallat en apartats anteriors en parlar de la vinculació indispensable entre aculturació i inserció social, cal revisar a fons el concepte d'integració dels immigrants que impregna les actituds dels centres educatius. Cal abandonar les actituds assimilacionistes encara dominants, i avançar cap a postures més properes a un biculturalisme, a una acomodació sense assimilació, la qual cosa vol dir facilitar l'aculturació i la socialització en els aspectes instrumentals, respectant els referents ètics familiars. Això vol dir, també, estar disposats a fer front a possibles conflictes ètics interculturals d'una manera positiva.
4. I cal també, evidentment, una formació del professorat en competències interculturals i en desenvolupament socioafectiu dels infants i joves, que el capaciti efectivament per exercir

la seva tasca en un context cada vegada més complex culturalment i amb una exclusió social creixent.

I parlant (altra vegada) de formació permanent del professorat, tanquem aquest darrer apartat subscriuint algunes de les conclusions de la ponència mencionada més amunt de Mel Ainscow (2005): «Hi ha la necessitat d'encoratjar els esforços coordinats i sostinguts de tots els grups de personal al voltant de la idea que el canvi de resultats per a tots els estudiants és difícil d'obtenir, tret que hi hagi canvis en els comportaments dels adults. En conseqüència, el punt de partida per a la millora escolar ha de trobar-se en els membres del personal [...] que també pot implicar l'abordatge de premisses assumides, molt sovint relacionades amb les expectatives sobre certs grups d'estudiants, les seves capacitats, comportament...»

En aquest llibre hem intentat recórrer un itinerari particular que ens permetés posar en relació alguns dels grans canvis socials viscuts en les darreres dècades (sobretot a nivell de l'estructura productiva, la família i els fenòmens migratoris) amb els nous reptes que es plantegen a les escoles i als instituts. Un llarg camí que, tal vegada, podrà semblar massa ampli a molts docents. Què pot fer, un ensenyant, enfront d'aquestes transformacions? No excedeixen, per definició, el seu àmbit d'intervenció? No és més útil i econòmic centrar-se exclusivament en els problemes escolars?

L'esperit que anima aquest llibre —i molts dels textos publicats en aquesta col·lecció— no desestima la possible legitimitat d'aquests interrogants, sinó que pensa que, en el món d'avui, és indispensable que els ensenyants disposin d'una visió més àmplia, completa i informada dels reptes i les dificultats que els afecten. Contràriament al que molts creuen, els problemes que es viuen a les aules no tenen l'origen necessàriament en les interaccions que s'hi produeixen. Oblidar-ho condemna la pedagogia a un treball de lampisteria enmig d'un tsunami. És ben cert que, enfront de la magnitud dels canvis, l'àmbit d'intervenció de molts docents és i continua sent la classe, però això no impedeix ni participar a altres nivells de treball i reflexió ni, per descomptat i sobretot, tenir en compte, a l'hora d'intervenir a les aules, l'existència de problemàtiques socials i culturals més àmplies.

Una actitud com aquesta convida a un tipus de treball pedagògic particular: es tracta de produir una reflexió d'un nou encuny, inhabitual per a molts ensenyants. En aquest món d'incerteses, ja no és possible continuar pensant que les dificultats de l'escola es resoldran gràcies a un disseny institucional intel·ligent adaptat als nous temps, ni que l'objectiu de la pedagogia pugui limitar-se a un receptari de mesures i consells pràctics per ser aplicats per cada docent. Per descomptat, ambdós punts —sobretot el primer: una reflexió renovada i renovadora— són necessaris, però això sol no absorbirà la totalitat dels reptes i de les contingències escolars

actuals. En darrera instància, cada ensenyant ha d'afrontar aquests reptes i aquestes contingències en la solitud de la seva classe. Les grans directives educatives, els suports institucionals i el treball en equip són ajudes precioses, sens dubte, per a aquesta tasca; però per importants que siguin, hi ha quelcom que se'ls escapa: la singularitat irreductible de les experiències personals i la manera com cada docent hi respon.

En cap moment hem intentat donar «receptes», convençuts com estem que correspon als mateixos docents (al professorat intel·lectual del qual hem parlat més amunt) trobar les pròpies respostes. És aquesta convicció la que ha animat el nostre treball. Però per a aconseguir-ho, cal compartir prèviament un marc comú de definició i acotament de les problemàtiques. És cert que l'escola del segle XXI requereix experimentació i flexibilitat organitzativa, però això només serà fructífer si es comparteix aquesta visió consensuada sobre els desafiaments actuals de la institució educativa. I tampoc no es tracta de donar orientacions estratègiques als docents; el treball és previ, cal treballar sense descans, repetim-ho una vegada més, en la producció d'una visió compartida dels reptes a què ha de fer front, de manera ineludible, l'escola d'avui. Només a partir d'aquesta visió compartida seran possibles i raonablement acceptables, dins de cada centre educatiu, les diferències pedagògiques, i fins i tot una certa diferència en els objectius.

En un món d'incertesa, on les respostes són el fruit d'aventures obertes, cal fer confiança, més que mai, a la intel·ligència dels docents. No per responsabilitzar-los (i fins i tot culpabilitzar-los) de tot el que succeeix en l'àmbit escolar, sinó per associar-los activament a la recerca de les solucions per als reptes que es dissenyen i es redissenyen quotidianament.

Les dues grans seccions d'aquest llibre, però sobretot la segona, han estat íntegrament redactades amb aquesta voluntat. Sí, és indispensable posar a disposició dels docents informació sobre els grans canvis en curs, amb la finalitat d'incrementar la seva comprensió local dels problemes col·lectius. Sí, és obligat que els ensenyants insereixin l'anàlisi de les seves dificultats escolars en un context referencial més ampli. Un context en el qual, i com ja hem destacat, les trajectòries de l'alumnat procedent de les noves migracions no es dissociïn en cap moment de les pròpies de la majoria de l'alumnat, sense que hagin de perdre la seva especificitat per aconseguir-ho. Sí,

i en resum, és necessari que es comparteixi una visió comuna dels problemes, perquè les respostes singulars siguin possibles.

Comprendre els grans eixos de la globalització, els canvis en la família, el perfil plural de l'alumnat, la transformació de les institucions... no són solament «coneixements» útils, són eines de treball indispensables per a cada docent. Sens dubte, no tots trauran individualment d'aquest saber el mateix profit pràctic; però creiem que tots podran incrementar, una vegada compartides aquestes anàlisis, la seva comprensió del món en el qual ensenyen i cap al qual dirigeixen les noves generacions. La nostra reflexió, com tota aventura oberta, pretén ser menys un conjunt de respostes que una invitació a plantejar-se una sèrie de problemàtiques que esperem que algun dia acabin sent compartides. En un món d'incertesa, l'escola val menys per les respostes que imprimeix en les noves generacions, que per la pertinència de les preguntes a les quals les obre.

Algunes dades

En els darrers dos segles, Europa ha vist com s'invertia radicalment el sentit dels seus moviments migratoris, i aquest ha estat un canvi d'enorme transcendència social i política. Si des de mitjan segle XIX fins a 1970 va ser el continent que va enviar més ciutadans a altres parts del món, sobretot als diversos països americans, a partir d'aquesta data el saldo migratori (la diferència entre immigrants i emigrants) de la majoria de països comença a ser positiu com podem apreciar al quadre següent.

Quadre 3. Saldos migratoris en milers de persones

	1950- 1960	1960- 1970	1970- 1980	1980- 1990
Espanya	-826	-551	-27	+350
Grècia	-221	-435	+272	+268
Itàlia	-1.166	-792	+30	+770
Portugal	-707	-1.300	+310	+270

Font: Carbonell (1997), a partir del treball de Chesnais (1992).

Però per valorar adequadament aquesta realitat europea, cal advertir que un saldo negatiu pot amagar una forta arribada d'immigrants compensada per una sortida d'emigrants encara més gran i, sobretot, cal veure-la inscrita en el panorama mundial. Segons els informes de l'ONU (2002 i 2006) el nombre total de migrants del planeta no ha parat de créixer en els darrers anys. De 75 milions de persones que l'any 1965 vivien fora dels seus països de naixement, es va passar a 155 milions el 1990, i s'ha arribat a prop dels 200 milions (el 3% de

la població mundial) en els primers cinc anys del segle XXI. Només en una generació s'ha doblat el nombre de persones migrants.

Cal tenir en compte que al voltant d'un 10% d'aquestes persones migrants, de fet, són reconegudes com a refugiats. Segons l'ACNUR, a final de l'any 1999 els refugiats internacionals arribaven a la xifra de 18,2 milions, dels quals només uns tres milions estaven acollits en països desenvolupats.

L'informe de l'ONU de l'any 2006 ens diu que:

- Els migrants Sud-Sud són gairebé tan nombrosos com els Sud-Nord.
- L'any 2005 el 75% de tots els migrants es concentraven només en vint-i-vuit països. Els Estats Units acollien un de cada cinc immigrants de tot el món.
- L'any 2005, Europa va acollir el 34% del total de migrants; Amèrica del Nord, el 23%, i Àsia, el 28%.
- Gairebé sis de cada deu migrants internacionals (un total de cent dotze milions) resideixen en països rics.
- Entre 1990 i 2005 el nombre de migrants va disminuir en setanta-dos països. Durant aquest període, els Estats Units van rebre quinze milions de migrants, seguits en nombre per Alemanya i Espanya, que en van acollir més de quatre milions cadascun.
- Entre 1990 i 2005, es van emprendre almenys trenta-cinc programes que van regularitzar la situació com a mínim de 5,3 milions de migrants.

El quadre 4 i el gràfic 1 permeten aprofundir més i valorar millor el nombre i l'increment en aquests darrers quinze anys de la població migrant internacional.

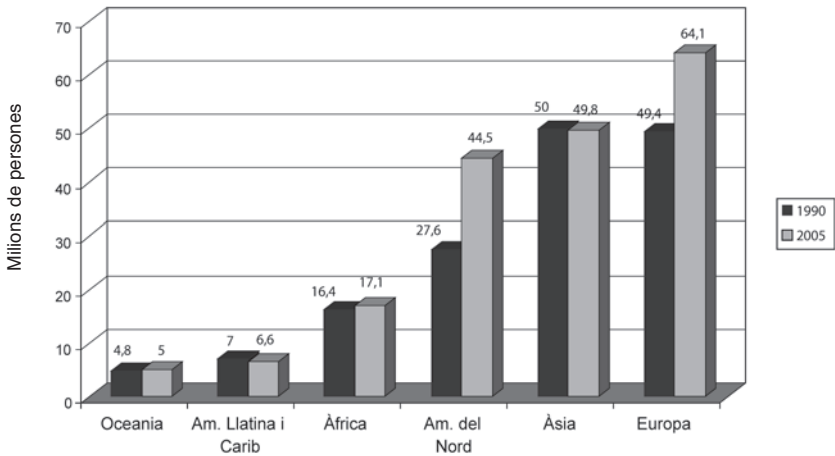
Quadre 4. Nombre i increment de la població migrant mundial, per regions receptores

	Milions de migrants			Distribució percentual		Percentatge de dones migrants	
	1990	2005	1990	1990	2005	1990	2005
Regions més desenvolupades	82,4	115,4	33,0	53	61	52,0	52,2
Regions menys desenvolupades	72,5	75,5	2,8	47	39	45,7	45,5
Tot el món	154,8	190,6	35,8	100	100	49,0	49,6
Àfrica	16,4	17,1	0,7	11	9	45,9	47,4
Àsia	49,8	53,3	3,5	32	28	45,1	44,7
Europa	49,4	64,1	14,7	32	34	52,8	53,4
Amèrica Llatina i el Carib	7,0	6,6	-0,3	5	3	49,7	50,3
Amèrica del Nord	27,6	44,5	16,9	18	23	51,0	50,4
Oceania	4,8	5,0	0,3	3	3	49,1	51,3

Font: ONU (2006).

Només en els cinc anys que van de 1995 a 2000, les regions més desenvolupades del planeta van rebre gairebé dotze milions de persones de les regions menys desenvolupades (a Europa va representar una mitjana anual de 800.000 persones) i en els quinze anys que van de 1990 a 2005 es va passar dels trenta-tres milions. Tot i aquests importants moviments internacionals, les migracions internes dins d'un mateix estat poden ser molt més importants encara. Per exemple l'Índia té dos-cents milions de migrants interns i la Xina cent vint milions; per posar un altre exemple, a Vietnam, entre els anys 1994 i 1999 hi havia quatre milions i mig de migrants interns, i *només* 300.000 van sortir del país en el mateix període (FAIST, 2005).

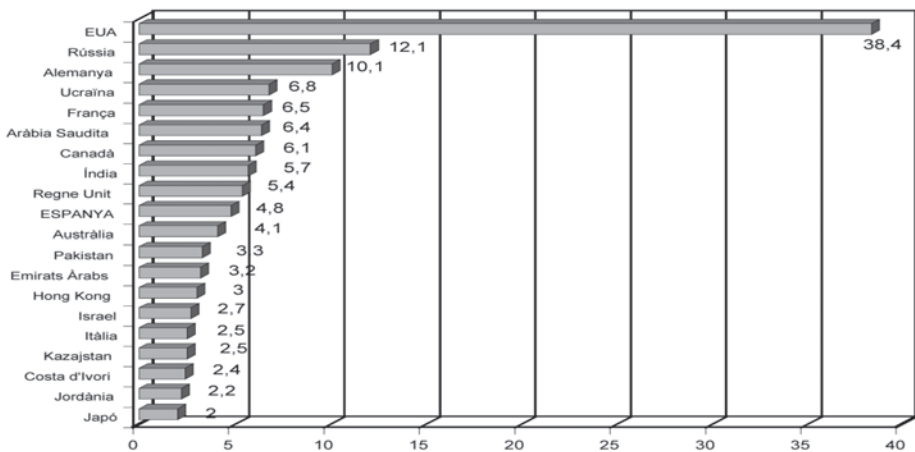
Gràfic 1. Evolució del nombre d'immigrants, per regions receptors



Font: ONU (2006).

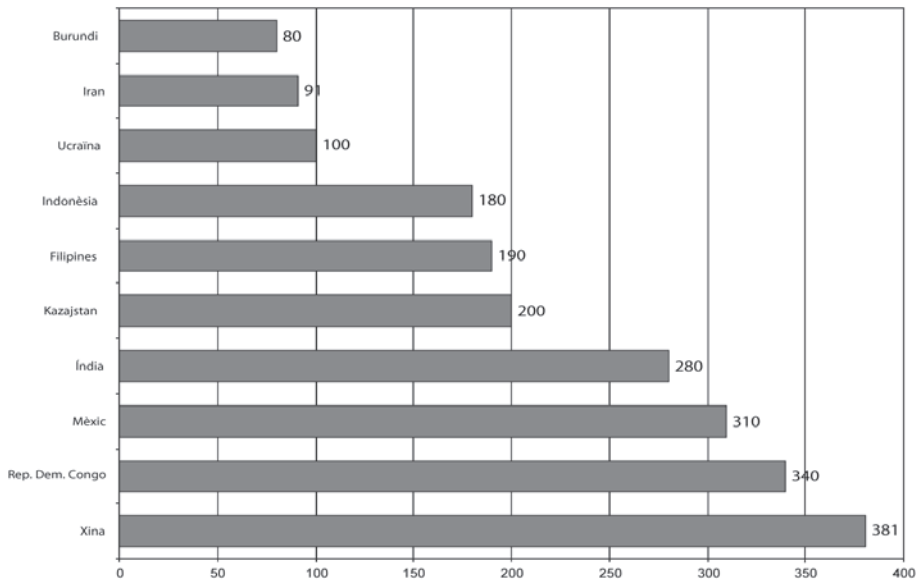
És interessant comparar els gràfics 3 i 4 per valorar la importància relativa de la *pressió* dels col·lectius immigrants sobre l'opinió pública. Sovint aquesta pressió no és forta pel nombre total, sinó pel percentatge d'immigrants respecte dels autòctons.

Gràfic 2. Països amb major nombre d'immigrants.
Any 2005 (milions de persones)



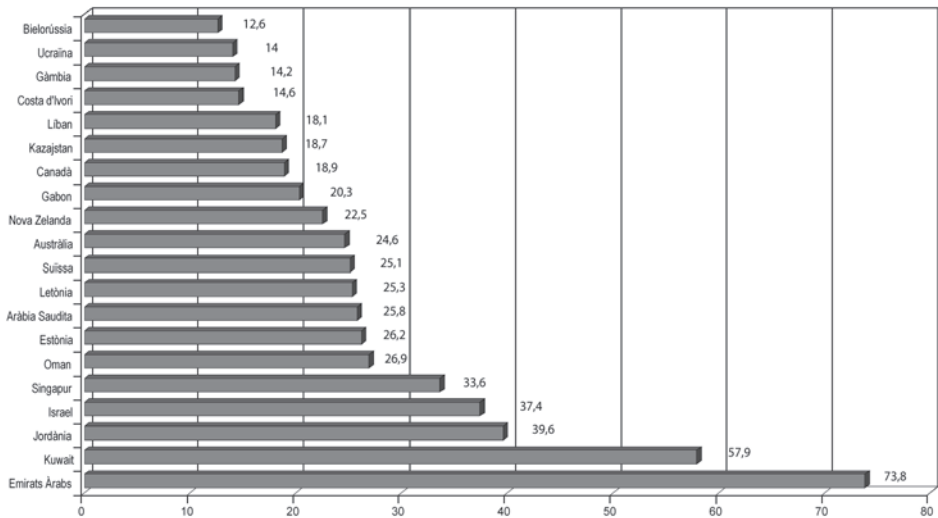
Font: ONU (2006).

Gràfic 3. Països amb major nombre d'emigrants. Mitjana anual del període 1995-2000 (milers de persones)



Font: ONU (2002).

Gràfic 4. Països de més d'un milió d'habitants en què viuen percentatges majors d'immigrants estrangers



Font: ONU (2000).

Causas de les migracions

Les migracions es deuen a una pluralitat de causes que, en la major part, s'han vist incrementades pels processos de globalització que hem descrit en el text i per les seves conseqüències econòmiques. D'aquí ve l'important creixement dels darrers anys que acabem de veure.

Crida l'atenció el contrast entre la facilitat per eliminar o per poder sobrevolar les fronteres i afavorir, així, el moviment mundial dels recursos econòmics, dels productes dels mitjans de comunicació, de la publicitat i fins i tot de les mercaderies (quan aquest moviment de mercaderies beneficia els poderosos), i les dificultats, en canvi, per possibilitar el moviment internacional de les persones. Ja hem fet esment de la recent Directiva del Retorn aprovada el 18 de juny de 2008 pel Parlament Europeu. Espanya, per exemple, seguint aquestes i altres consignes anteriors de blindatge de la *fortalesa europea* de la qual formem part, ha dificultat extraordinàriament en els darrers decennis aquesta mobilitat de les persones. I ho ha fet mitjançant l'ampliació als ciutadans de molts països —fins i tot als llatinoamericans, amb qui ens unien llaços tradicionals d'acollida i de germanor— de l'obligació d'obtenir un visat (no gens fàcil d'aconseguir en segons quins països i en segons quines circumstàncies) per poder visitar-nos.

Els forts desequilibris en benestar de les diverses parts del món són més grans, evidents, explícits i públics que mai

Malgrat tot (inclosa l'actual crisi econòmica), els forts desequilibris en els nivells de benestar i qualitat de vida entre les diverses parts del món tendeixen a incrementar-se i, amb la globalització, s'han fet encara més evidents, explícits i públics que mai. Ara els satèl·lits poden fer arribar no solament les imatges objectives (si és que es pot parlar d'objectivitat en les imatges) d'aquesta desigualtat, sinó també la publicitat directa o encoberta —a través de sèries i pel·lícules de ficció on es presenten models de vida centrats més en el consum d'articles de luxe que, per exemple, en el treball— d'uns sistemes de vida fantasiosos i irreal, basats en l'hedonisme i el consum compulsiu. La tòpica representació de l'africa

fascinat per qualsevol *gadget* que li arriba d'Europa, de les mans d'un compatriota que retorna de vacances, és encara massa real i quotidiana. Com ho és la seva incredulitat quan el compatriota retornat li diu que no intenti emigrar, que la situació és molt difícil i penosa per als que volen emigrar ara.

Per tot plegat les migracions s'han convertit, com sabem tots prou bé, en un tema d'importància cabdal en molts països com el nostre que, això sí, voldrien gaudir dels beneficis d'una immigració controlada (i si fos possible escollida, d'aquí la importància creixent de les oficines de contractació en origen). La cada vegada més gran preocupació per les conseqüències econòmiques, polítiques i socials del fenomen migratori ha anat acompanyada de canvis importants en les opinions públiques i en les polítiques dels governs afectats. Però malgrat la imposició de polítiques estrictes de control —estatals o comunitàries— les imatges tan impactants i tan escandaloses dels migrants volent escalar, de nit, els murs electrificats de Ceuta i Melilla, o les arribades de *cayucos* a les Canàries —tot i no ser, ni molt menys, els principals punts d'accés d'immigrants irregulars a l'Estat espanyol— mostren a l'opinió pública, sovint amb un excés de sensacionalisme, tant les dificultats existents per aturar l'arribada constant de persones esperançades per poder realitzar el seu projecte de vida com les contradiccions dels discursos oficials. Persones esperançades que massa sovint són, a més, víctimes de traficants sense cap escrúpol. Persones que sovint posen en evidència la inconsistència de la línia que intenta separar els immigrants econòmics dels refugiats polítics. O és que no són també causes polítiques les que ocasionen les migracions econòmiques?

Qui emigra i per què s'emigra?

Ens equivocaríem si establíssim una relació directa entre pobresa i emigració, com podria semblar en una visió superficial del fet migratori. A les regions molt pobres és freqüent i lamentable que les mancances siguin tan grans, que no es disposi dels recursos mínims per poder emigrar. No es tracta només de recursos econòmics, també són molt importants els recursos culturals i socials, com ara les xarxes de suport i d'ajuda mútua. És a partir d'uns

El PIB d'un país emissor d'immigració pot ser cinquanta vegades més petit que el d'un de receptor

nivells de pobresa menys severa que és possible pensar en l'emigració, llevat que catàstrofes naturals hi obliguin.

El que ja no pot estranyar ningú és que s'arrisquin tant, per exemple els africans, a voler passar l'estreta franja de catorze quilòmetres de mar que separa Àfrica d'Europa. Malgrat l'estretor, aquests catorze quilòmetres simbolitzen aquella rasa que hem mencionat, que separa el malbaratament de la misèria i que és cada vegada més ampla i més fonda. Tot i que no podem oblidar

que, així com hi ha bosses de pobresa al nord també n'hi ha de luxe i malbaratament al sud, la diferència entre el PIB d'un país emissor d'immigració i un de receptor no és ja el doble o cinc vegades més gran, sinó que pot arribar a ser cinquanta vegades més gran. És difícil de fer-nos-en una idea, però, com encertadament destaca l'economista Luís de Sebastián, si aquestes persones en surten ben parats, d'aquesta aventura en la qual ho arriquen tot, poden guanyar-hi nogensmenys que entre vint i trenta anys en esperança de vida (RECOLONS I SEBASTIAN, 2007: 97).

De l'altra banda de la rasa, pot semblar paradoxal que una economia com l'espanyola, on encara hi ha un alt percentatge d'aturats, hagi pogut absorbir, en tan pocs anys, més de tres milions d'immigrants en edat productiva. L'explicació cal buscar-la en diferents factors:

- a) L'atracció d'un país amb taxes altes de creixement econòmic (en els darrers anys la nostra ha estat per sobre de la mitjana de la Unió Europea), la qual cosa provoca un fort increment en la demanda de treball i genera moltes oportunitats. És clar que no és freqüent que els immigrants estiguin al corrent de les xifres macroeconòmiques dels possibles països de destinació, però les xarxes origen-destí permeten la circulació a gran velocitat de les informacions en temps real sobre les oportunitats i possibilitats de cada lloc.
- b) La disponibilitat d'aquests immigrants a ocupar-se en activitats que han deixat de ser atractives per a la major part d'autòctons, ja sigui pel salari baix o per les seves característiques.

- c) La possibilitat de trobar fàcilment feina en l'economia informal o directament submergida. A Espanya, segons estimacions de l'OCDE, aquesta economia arriba al 23% del total de l'activitat econòmica i, respecte a aquest tema, no podem permetre'ns cap ambigüitat: és molt important recordar la frase de Miguel Pajares que diu: «l'economia submergida és causa de la immigració irregular, però la immigració irregular no és causa determinant de l'economia submergida» (citada a RECOLONS i SEBASTIAN, 2007: 103).
- d) La predisposició a passar penalitats és molt diferent en un país, el de destí, en el qual hi ha una cobertura sanitària, educativa, social..., i que ofereix expectatives de progrés a termini mitjà, que en un altre país, el d'origen, en el qual no existeixen ni aquesta cobertura ni aquestes expectatives. I si hi són, hi són en un estat molt precari.
- e) L'existència de xarxes comunitàries, constituïdes per immigrants del mateix origen, que ofereixen —no sempre desinteressadament— un suport en els moments difícils i un possible mercat per a activitats i negocis específicament adreçats al propi col·lectiu.

Conseqüències de les migracions

Com ja hem dit, els moviments migratoris suposen un indubtable enriquiment per a la humanitat, en tots els sentits i tant per als països d'origen com per als de destí. També hem dit, però, que aquesta afirmació tan genèrica havia d'anar acompanyada de moltes matisacions per tal de veure la complexitat de la qüestió. Que globalment considerades, les migracions puguin valorar-se com a positives per a la humanitat, no ha d'amagar els problemes que també comporten i que no sempre queden del tot compensats per aquells aspectes positius. Posàvem com a exemples que, malgrat que els països emissors es puguin beneficiar de les remeses econòmiques, les migracions els poden suposar un empobriment molt significatiu pel que fa al capital humà, en produir-se el que s'ha anomenat una

fuga de cervells. Vegem ara, amb més detall, aquestes repercussions en uns i altres països.

Conseqüències per als països receptors

Un primer efecte beneficiós per a les societats receptores d'immigrants —i un dels més importants per la seva repercussió en moltes altres variables— és un rejueniment de les piràmides de població. Un increment de la població en països que no tinguin una densitat gaire alta sempre ha estat considerat un factor indiscutiblement positiu d'increment del progrés i de la riquesa. Espanya té 86 habitants per km² i Catalunya, 190; en canvi, per comparar amb altres països, Gran Bretanya i Holanda tenen 240 i 450 habitants per km².

A més, cal considerar que Europa està perdent pes demogràfic, en relació als altres continents, des de fa molts anys. Si a començament del segle XX vivia a Europa un 13% de la població mundial, l'any 1995 ja només hi havia un 7% i les previsions de les Nacions Unides són que l'any 2025 baixarà aquest percentatge fins a un 4,9% si no es canvien les tendències demogràfiques actuals (MARTUCCELLI, 1999). La baixa taxa de natalitat dels europeus, que arriba tot just a 1,4 infants per dona (a Catalunya, que fa pocs anys estava per sota, se situa avui exactament en aquest índex gràcies a l'increment d'infantaments de les dones immigrades), i la creixent longevitat de les poblacions (a Catalunya de les més altes d'Europa: 83,8 anys per a les dones i 77,3 anys per als homes)⁷ fan que esdevingui inquietant la baixa proporció de persones actives respecte a les inactives. Actualment hi ha a Europa quatre persones actives per cada persona que no ho és, però les previsions esmentades apunten que es podria arribar cap a l'any 2025 a una proporció de dues d'actives per una d'inactiva. Per aquest motiu, Europa necessitaria 160 milions de treballadors estrangers nous fins a aquell any.

Cap a principi dels anys noranta, segons declaracions del mes de març de 1993, el Departament de Política Territorial de la Generalitat de Catalunya considerava que «atès el baix creixement vegetatiu, caldria “importar” 350.000 immigrants en els propers trenta-cinc

7. Vegeu <<http://www.idescat.net>>

anys» (en aquells moments n'hi havia només uns 85.000). Hi va haver qui va qualificar la notícia d'exagerada i alarmista. Avui, només quinze anys més tard, a Catalunya hi ha prop d'un milió de ciutadans de nacionalitat estrangera (966.004 exactament), segons l'INE, la qual cosa representa un 13,4% del total de la població i un 21,6% del total de la població estrangera que resideix a Espanya (LARIOS i NADAL, 2007: VOL 2, 12).

Aquests canvis demogràfics han afectat, doncs, de manera significativa, l'edat mitjana dels espanyols que ha baixat de quaranta a trenta-dos anys, també segons la mateixa font, gràcies a aquests importants i sobtats moviments migratoris recents. Per aquest motiu, la vinguda de nous immigrants també fa molt més sostenible el finançament de les prestacions de la Seguretat Social i el manteniment del sistema públic de pensions. L'increment en sis milions de cotitzants a la Seguretat Social en els darrers vint-i-cinc anys fa que, segons els experts, quedi garantit l'actual sistema de pensions almenys per un quart de segle més (RECOLONS i SEBASTIAN, 2007: 99).



La major part d'economistes estan d'acord que l'economia creix gràcies als immigrants

Des del punt de vista de l'economia productiva, els prop de quatre milions i mig de persones amb què ha augmentat la població espanyola a partir de l'arribada i instal·lació d'aquests nous immigrants, han tingut també un innegable efecte dinamitzador en la demanda interna (alimentació, vestit, habitatge, serveis...) que està a la base del creixement econòmic d'un país (RECOLONS i SEBASTIAN, 2007). En això semblen estar d'acord la major part d'economistes, començant per l'exministre d'economia i vicepresident del govern Pedro Solbes, que el 10 de maig de 2005 afirmava sense embuts en un titular a la premsa barcelonina que l'economia creixia més d'un 3% gràcies a la immigració.

Però aquest creixement de ma d'obra immigrada pot tenir també, en opinió d'alguns economistes (RECOLONS i SEBASTIAN, 2007: 99), almenys un parell d'efectes negatius per als països receptors:

- a) Una reducció en la productivitat global del treball, ja que la major part de les ocupacions de la població immigrada generen poc valor afegit.
- b) Més preocupant és l'increment de la competència, a la baixa, sobre els salaris dels treballadors nacionals. Tot i que no passa, ni molt menys, en tots els sectors —els immigrants no tenen accés a moltes especialitats laborals— no es pot negar que aquest efecte sí que pot tenir transcendència en el mercat i en les condicions de treball, especialment dels treballadors menys qualificats. Però la solució a aquest problema ni es pot exigir ni es pot esperar que vingui de part dels immigrants, ni tampoc de polítiques encara més restrictives a la immigració, sinó de l'aplicació, en tota la seva extensió, de la legislació laboral vigent, incrementant les inspeccions de treball per detectar les bosses de frau i d'explotació inhumana de les persones, siguin de la nacionalitat que siguin.

Per acabar, cal citar també en aquest apartat les importants seqüències socioculturals que ha tingut el fenomen migratori per als països receptors. Potser la més important —o la que està al fons de totes les altres— és la de fer-nos adonar que la nostra cultura no és pas la millor del món, cosa que ha posat de manifest el nostre

etnocentrisme. Això sol ens ha permès, com ja hem assenyalat en el text, aixecar el cap per damunt de la tanca domèstica —i domesticadora— per tal de poder veure amb més nitidesa que tots els humans constituïm, efectivament, una sola i única família. La complexitat cultural creixent que han anat adquirint molts barris i localitats a partir d'aquestes migracions internacionals ha fet revisar a fons el concepte de ciutadania, ha donat una nova dimensió als aspectes culturals i, en definitiva, ha fet replantejar des del respecte als drets bàsics en les nostres societats fins al sentit i les formes de la cohesió social en contextos socials amb molta diversitat.

A un nivell més individual, no hi ha dubte que els canvis que acabem d'esmentar han obligat també a reajustaments personals, professionals i d'hàbits de convivència, pel fet de passar d'un model de societat més tancada a un altre amb una més àmplia varietat de referents culturals i religiosos. Això pot ocasionar alguns desajustaments i malentesos, però no hi ha dubte que, educativament, suposa un enriquiment en augmentar les oportunitats dels joves de tenir una visió més oberta.

Conseqüències per als països emissors

L'informe d'Intermon-Oxfam a què ja ens hem referit en pàgines anteriors, defensa que, si volem contribuir al desenvolupament dels països pobres, una política migratòria justa i intel·ligent és una de les formes més eficaces de fer-ho. No qualsevol política, però sí una política adequada. I aporta algunes xifres espectaculars que permeten remarcar la rellevància d'aquesta qüestió: «si al llarg dels pròxims anys es permetés un augment del flux d'emigrants cap als països desenvolupats equivalent a tan sols el 3% de la força laboral dels països de destinació, els ingressos per al conjunt del món en desenvolupament podrien arribar als 305.000 milions de dòlars.» Aquesta xifra, continua l'informe esmentat, multiplicaria per deu tots els beneficis que els països en desenvolupament podrien esperar d'un acord en la Ronda comercial de Doha. Agrupant-los en un any determinat, suposarien doblar tots els recursos que els països pobres obtenen de l'ajuda al desenvolupament, de la cancel·lació de deute i d'un hipotètic acord en l'Organització Mundial del Comerç (FANJUL, 2007).

Però com ja hem dit, no tot representa avantatges per als països emissors, en les migracions internacionals. Sobretot perquè no hi ha les polítiques justes i intel·ligents que es reclamen. Al contrari. La política de blindatge de les fronteres europees, per exemple, és la principal responsable de la immigració irregular que converteix milions d'éssers humans en fantasmes legals i socials, constitueix la nova cara de la pobresa i de l'exclusió social als nostres barris, i esdevé la forma d'esclavatge del segle XXI. Es calcula que són encara prop de 700.000 els immigrants en situació irregular a Espanya; una xifra absolutament inacceptable.

També suposen un daltabaix per als països emissors les separacions familiars i les limitacions i la lentitud dels reagrupaments, de manera especial pel que suposa d'abandonament dels fills en mans d'altres familiars, nois i noies que pateixen la mancança de la figura paterna/materna en uns anys decisius per al seu desenvolupament.

D'altra banda, la major part dels estudis dels efectes dels moviments migratoris sobre els països d'origen dels migrants se centren en dos aspectes: *a)* la pèrdua de recursos humans qualificats; i *b)* el guany de les remeses que aquests països reben dels emigrants. Vegem-los més detalladament.

La pèrdua de recursos humans qualificats

La migració pot significar la pèrdua dels ciutadans més brillants, més ben educats i més emprenedors d'un país

La migració pot significar, com reconeixen diversos organismes internacionals, la pèrdua dels ciutadans més brillants, més ben educats i més emprenedors d'un país. Cada any, desenes de milers de professionals i acadèmics altament especialitzats abandonen els seus països emigrants per buscar en els països del nord millors oportunitats professionals, salaris més alts i, en definitiva, una millor qualitat de vida. Això no solament priva la societat d'aquests països de les persones més capacitades —la seva principal riquesa—, que portarien ingressos i millors índexs de qualitat de vida per a tothom, sinó que, a més, impedeix que els països d'origen recuperin les inversions que han hagut

d'efectuar en l'educació i la formació d'aquestes persones. I aquesta migració encara és més greu quan suposa la marxa de professionals de sectors com la salut i l'educació. En aquests casos, la sortida d'aquests professionals pot afectar negativament el subministrament i la qualitat dels serveis bàsics.

Sovint aquesta fuga de cervells s'inicia amb la participació d'aquestes persones en cursos d'especialització o de postgrau als països del nord. Acabats aquests estudis, aquests professionals, en gran nombre, no retornen als seus països, ja que són *fixats* per empreses o administracions dels països on han fet aquesta formació. La meitat dels estudiants estrangers que obtenen el doctorat als Estats Units hi romanen encara, cinc anys més tard (FAIST, 2005: 20).

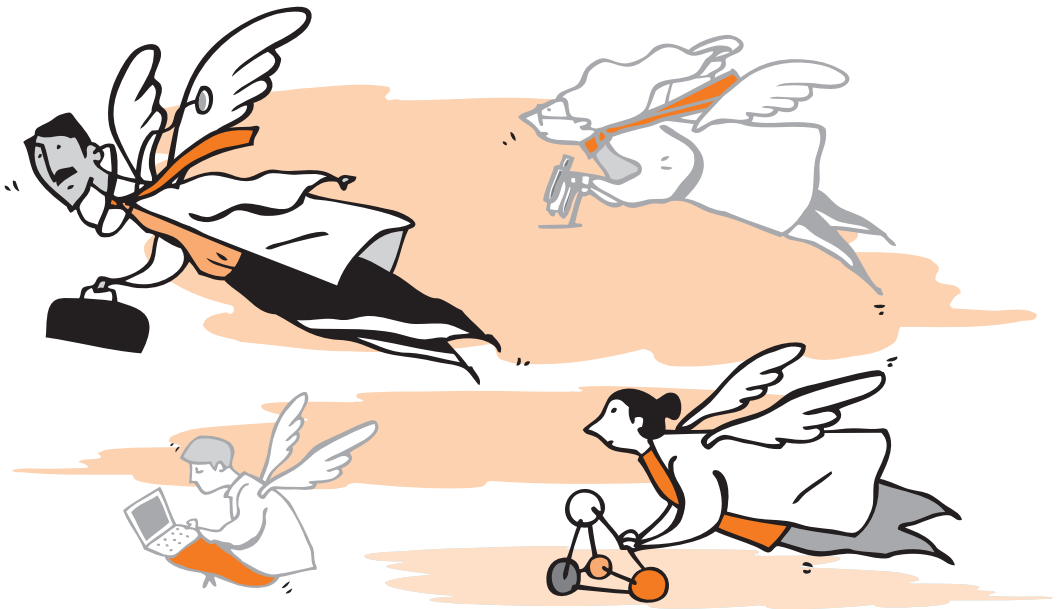
El cost d'aquesta pèrdua de recursos humans per als països emissors és incalculable. Els seus governs destinen els escassos recursos a finançar l'educació i la formació especialitzada dels seus treballadors els quals, si posteriorment abandonen el país, s'enduen amb ells no solament aquest capital formatiu acumulat, sinó també els potencials guanys socials i econòmics que se'n derivarien en la seva etapa productiva. Per acabar-ho d'adobar, aquests governs que han fet la despesa de formar els que haurien de ser els seus tècnics i experts hauran d'esforçar-se per cobrir les vacants en els serveis públics que han deixat els que han marxat, havent de fer front a l'escassetat de personal capacitada en sectors econòmics estratègics. Faist ens diu a l'article esmentat que prop de 250.000 professionals nascuts a l'Àfrica treballen fora del continent, mentre que 100.000 professionals no africans treballen a l'Àfrica empleats per ONG o agències de l'ONU. Hans Magnus Enzensberger afirma, també, que el nombre de metges del mal anomenat Tercer Món que exerceixen a Europa occidental supera de llarg el nombre de voluntaris que la Unió Europea envia a Àsia, Àfrica i Llatinoamèrica, llocs amb molta necessitat de metges qualificats (ENZENSBERGER, 1992: 42).

*Prop de 250.000
professionals
qualificats nas-
cuts a l'Àfrica
treballen fora del
continent, men-
tre que 100.000
professionals no
africans hi tre-
ballen en ONG*

Darrerament es parla del *brain gain* (guany de cervells) per contraposició al *brain drain* (fuga de cervells) per fer referència als retorns d'alguns tècnics als seus països d'origen. Faist esmenta el cas —que ja és un tòpic— dels hindús a l'estranger, establerts al Silicon Valley, que van contribuir al sorgiment entorn de Bangalore del centre de la indústria hindú dedicada a la tecnologia de la informació, una inversió en la puixant indústria de la tecnologia informàtica a l'Índia (FAIST, 2005: 17). Però estrictament parlant, no sembla que es tractés tant d'un retorn permanent dels cervells fugits, com d'una tramesa de recursos econòmics i de sabers per part dels emigrats, mitjançant estades temporals i *xarxes telemàtiques*.

Segons un informe recent del Secretari General de l'ONU (ONU, 2006), aquesta descapitalització dels països més empobrits no para de créixer. L'informe, entre altres, aporta aquestes dades:

- L'any 2000, el nombre de migrants amb estudis superiors i majors de vint-i-cinc anys residents en països de l'OCDE arribava ja als vint milions, a diferència dels dotze milions de 1990.



- Els migrants amb estudis superiors van ser responsables de gairebé la meitat de l'augment de migrants més grans de vint-i-cinc anys d'edat en els països de l'OCDE durant els anys noranta.
- Gairebé sis de cada deu migrants molt qualificats, residents en països de l'OCDE l'any 2000, procedien de països en desenvolupament.
- Entre el 33% i el 55% de la població molt qualificada d'Angola, Burundi, Ghana, Kenya, Maurici, Moçambic, Sierra Leone, Uganda i la República Unida de Tanzània viu en països de l'OCDE. La proporció és encara més gran, entorn d'un 60%, a Guyana, Haití, Fiji, Jamaica i Trinitat i Tobago.

No cal dir que les polítiques dels països industrialitzats adreçades precisament a reclutar immigrants amb una alta qualificació professional, o bé estudiants que han acabat els estudis i volen cursar una especialització a l'estranger —i que, com ja hem dit, sovint ja no tornen— reforcen aquesta tendència. El mes d'octubre de 2007 la Comissió Europea va proposar (tot imitant la *green card* americana) una «targeta blava» per a immigrants de tercers països amb alta qualificació professional. Aquesta targeta beneficiarà només els immigrants qualificats extracomunitaris —i la seva parella, que gaudirà també de permís de treball— que disposin d'un contracte d'almenys dos anys amb un sou com a mínim tres vegades el salari base del país de destinació. Amb aquesta proposta, els països europeus intenten impulsar la seva economia i satisfer l'alta demanda en el mercat de personal especialitzat i amb elevada formació, sense compensar adequadament els efectes secundaris que provocarà aquesta sagnia en els països d'origen.

Si bé les estratègies per compensar les desastroses conseqüències de les fugues de cervells poden variar —fomentar diàspores digitals, induir amb incentius els emigrants a retornar, crear condicions promotores de la circulació (i fins i tot la reintegració) de cervells— la meta dels països empobrits d'aquests recursos humans continua sent la mateixa: retenir un major nombre de professionals en el país i, simultàniament, optimitzar els beneficis aportats per les elits a l'estranger. La UNESCO participa activament en diverses iniciatives encaminades a assolir aquests objectius, de vegades en col·laboració amb empreses.

Les noves tecnologies ofereixen la possibilitat de teixir xarxes diaspòriques a través d'Internet, com Africast (<www.africast.tv>) o TOKTEN (*Transfer of Knowledge Through Expatriate Nationals*) (<<http://www.tokten.org.pk/>> permet connectar amb la seu del Pakistan), per posar només dos exemples.

Una altra d'aquestes xarxes és la que va néixer amb el nom de Red Caldas i que avui dia es diu ScienTI: Xarxa Internacional de Fonts d'Informació i Coneixement per a la Gestió de Ciència, Tecnologia i Innovació (<<http://www.scienti.net/php/index.php?lang=es>>). Es tracta d'una comunitat científica transnacional que intenta fer possible la *circulació de cervells* per pal·liar els efectes de la fuga.

Per molt que es vulgui argumentar que aquests creixents fluxos de coneixement que ultrapassen fronteres poden considerar-se un bé públic que beneficia tota la humanitat, el cert és que el coneixement generat circula lliurement només per determinats *grups estratègics*. Per als països més empobrits, els beneficis acostumen a ser, de fet i lamentablement, pràcticament nuls.

Les remeses que els països d'origen reben dels seus emigrants

Les remeses econòmiques enviades pels emigrats als països d'origen constitueixen una font d'ingressos molt important per a molts d'aquells països i representen, sovint, una part molt substancial del producte interior brut del país, encara que la intenció dels emissors sigui molt més modesta, ja que generalment responen als vincles afectius, de reciprocitat i de solidaritat que els migrants continuen mantenint amb els seus parents. De vegades es tracta de fills que mantenen els pares d'edat avançada; altres vegades s'intenta resoldre un problema econòmic que puguin tenir altres parents; sovint es dediquen aquestes remeses a invertir en la construcció d'una casa, que de moment pot ocupar —o no— la família que roman al poble, però que de fet suposa també una inversió per preparar un possible retorn.

De vegades, amb un cert cinisme, s'ha volgut presentar aquestes remeses com el retorn, la compensació que els països emissors reben per la fuga de cervells o la pèrdua de capital humà.

Es fa difícil de saber a quant arriba la xifra de les remeses mundials dels immigrants. Segons algunes fonts, les remeses representen

avui més de 200.000 milions de dòlars anuals, cosa que equival al doble del valor de l'ajuda oficial que es destina als països amb ingressos baixos, per a molts dels quals, després de la inversió estrangera directa, representa la segona font de finançament extern.

Segons l'esmentat informe del Secretari General de l'ONU de l'any 2006:

- A nivell mundial, les remeses enviades pels migrants van augmentar de 102.000 milions de dòlars l'any 1995 a aproximadament 232.000 milions de dòlars l'any 2005.
- El percentatge de remeses mundials enviades als països en desenvolupament també ha augmentat i ha passat d'un 57% el 1995 (58.000 milions de dòlars) a un 72% el 2005 (167.000 milions de dòlars).
- L'any 2004, el 66% de les remeses mundials va ser enviat als vint principals països receptors, dels quals només vuit eren països desenvolupats.
- Les remeses van representar gran part del producte interior brut (PIB) en només dos dels principals receptors: Filipines i Sèrbia i Montenegro. La major part dels vint països on les remeses van representar almenys el 10% del PIB són petites economies en desenvolupament.

A l'Amèrica Llatina, en el seu conjunt, les remeses arriben al 3% del PIB (OROZCO, 2005); i juntament amb el Carib, aquesta zona d'Amèrica rep la major part de les remeses, quasi la tercera part del total mundial: 38.000 milions de dòlars, i representen més del doble de l'ajut dels governs al desenvolupament de la regió. El nord d'Àfrica en rep 13.000 milions, mentre que l'Àfrica subsahariana, que agrupa els països més pobres del món, rep només 4.000 milions de dòlars per aquest concepte.

Un sondeig del Banco Interamericano de Desarrollo (OROZCO, 2005) conclou que el 60% dels emigrants envien remeses cada mes i el 70% almenys vuit vegades a l'any. La mitjana de les trameses és de dos-cents dòlars al mes, quantitat que representa al voltant

Segons algunes fonts, les remeses mundials dels immigrants representen el doble de les ajudes oficials al desenvolupament

del 15% dels seus ingressos, en unes famílies que sovint (el 25%) viuen per sota del llindar de la pobresa.

Cal saber que una gran part d'aquestes remeses es transfereixen aprofitant xarxes informals específiques, o els viatges d'amics i parents de confiança, per tal d'estalviar-se de pagar les comissions, sempre més altes, dels bancs i les empreses que s'hi dediquen. Western Union i MoneyGram són de les més antigues i més esteses a tot el món, especialment entre els llatinoamericans. Són presents també a Catalunya mitjançant, sobretot, les xarxes de locutoris, molt consolidades en alguns barris i en aquelles localitats amb un nombre important d'immigrants d'origen estranger.

Es calcula que les remeses mouen entre vuit i deu mil milions de dòlars, dels quals els canals oficials només en veuen mil

La pràctica d'enviar els diners basada en la confiança mútua i per canals alternatius està molt estesa entre els senegalesos i gambians de Catalunya. Segons Faist, també entre alguns migrants asiàtics; per exemple, un estudi realitzat a Bangla Desh deia que només el 46% de les remeses es feia a través de les entitats financeres públiques. Al Pakistan, els alts executius dels bancs calculen que les remeses mouen entre vuit i deu mil milions de dòlars, dels quals els canals oficials només en veuen mil milions. Com a conseqüència dels atemptats de l'11 de setembre a Nova York, diversos governs occidentals

han clausurat alguns d'aquests canals no oficials amb el pretext de combatre, així, el finançament del terrorisme internacional (FAIST, 2005).

Actualment, moltes organitzacions econòmiques internacionals, com el Banc Mundial i algunes ONG transnacionals, consideren les remeses que aporten els emigrants als països d'origen (monetàries, però també coneixement i capital social) una possible solució per impulsar el desenvolupament d'aquests països, molt més eficient que l'ajuda oficial al desenvolupament.

Cal esmentar, però, en aquesta relació entre els migrants i el desenvolupament del país, la tasca que realitzen les associacions d'oriünds. A Catalunya han estat pioneres en aquest sentit les associacions —sovint il·legals— de senegalesos i gambians d'un mateix poble. Els seus membres paguen unes quotes (regulars i,

quan convé, extraordinàries), de vegades força importants, tant per motius de solidaritat entre ells (per exemple, per finançar la repatriació d'un cadàver) com per construir un pou al poble d'origen i millorar l'accés a l'aigua potable, o un centre sanitari, o constituir i equipar una cooperativa agrícola, una escola o un centre de culte. En aquesta línia, sembla tenir un interès especial el programa mexicà *Tres por Uno*, segons el qual, per cada dòlar aportat pels migrants a projectes de desenvolupament aprovats pel govern mexicà, el projecte rep tres dòlars, un de cada administració: federal, estatal i municipal (GARCÍA ZAMORA, 2007). Tot i això, aquest programa ha estat fortament criticat pels qui valoren que s'està utilitzant per desviar l'atenció de la manca d'implicació dels poders de l'estat en la universalització d'infraestructures bàsiques de qualitat, al mateix temps que es sobrerresponsabilitza els migrants, que acaben realitzant tasques que corresponen a l'estat.

De vegades, els migrants inhibeixen les seves remeses o les canalitzen exclusivament per canals alternatius com a expressió del seu rebuig a governs corruptes o poc democràtics. Això ens dona peu a parlar d'un tipus de remesa més difícilment quantificable, més immaterial: és la que fan els emigrats en coneixement i també en idees polítiques, especialment quan s'associen amb la intenció d'intervenir en la política local en origen. Es plantegen, així, alguns problemes ètics i polítics que ni tan sols la doble ciutadania pot resoldre. I no ens referim només als derivats de l'existència de grups de dissidents a l'exterior —com és el cas dels cubans de Miami— sinó simplement al dilema democràtic d'incidir i pressionar des de fora del país a favor o en contra de determinades decisions, que no afectaran directament els qui viuen a l'estranger.

Bibliografia

- AINSCOW, M. (2005). «El próximo gran reto: la mejora de la escuela inclusiva». Presentació d'obertura del *Congreso sobre Efectividad y Mejora Escolar*. Barcelona. Disponible en línia a: <http://www.uam.es/otros/rinace/biblioteca/documentos/Ainscow_esp.pdf>
- AINSCOW, M.; BOOTH, T.; VAUGHAN, M. (2002). «Índex per a la inclusió. Guia per a l'avaluació i millora de l'educació inclusiva». Disponible en línia a: <http://www.eenet.org.uk/index_inclusion/Index%20Catalan.pdf>
- ALTAMIRANO, T. (2004). «Transnacionalismo, remesas y economía doméstica». *Cuadernos Electrónicos de Filosofía del Derecho* [València: Sociedad Española de Filosofía Jurídica y Política. Universitat de València], núm. 10. Disponible en línia a: <<http://www.uv.es/CEFD>>
- BAUMAN, Zygmunt (2002). *La cultura como praxis*. Barcelona: Paidós.
- CARBONELL, F. (1997). *Immigrants estrangers a l'escola. Desigualtat social i diversitat cultural en l'educació*. Barcelona: Fundació Serveis de Cultura Popular: Alta Fulla.
- CARBONELL, F. (2004). *Educar en temps d'incertesa. Equitat i interculturalitat a l'escola*. Palma de Mallorca: Leonard Muntaner editor.
- CARBONELL, F. (2006a). *L'acollida. Acompanyament d'alumnat nouvingut*. Vic: Eumo Editorial: Fundació Jaume Bofill.
- CARBONELL, F. (2006b). *L'Omar i l'Aixa. Socialització dels fills i filles de famílies marroquines*. Vic: Eumo Editorial: Fundació Jaume Bofill.
- CASTLES, S.; MILLER, M. J. (2004). *La era de la migración. Movimientos internacionales de población en el mundo moderno*. Mèxic: Fundación Colosio: Secretaría de Gobernación: Instituto Nacional de Migración.
- CASTRO NEIRA, Y. (2005). «Teoría transnacional: revisitando la comunidad de los antropólogos». *Política y cultura* [Mèxic: Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco], núm. 23. Disponible en línia a: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/267/26702311.pdf>>
- CHESNAIS, J. C. (1992). «Les migrations internationales en Europe 1945-1991». Dins: *Itinera. Anales de la Fundación Paulino Torras Doménech, 1990-1991*. Barcelona.
- COMAS, M.; MOLINA, E.; TOLSANAS, M. (2008). *Identitats. Educació, immigració i construcció identitària*. Vic: Eumo Editorial: Fundació Jaume Bofill.
- CRAHAY, M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace?* Brussel·les: De Boeck Université.

- DELGADO, M. (2001). «¿Somos compatibles con nuestros valores?» *El País*, 11 de gener. Suplement per a Catalunya.
- DELORS, Jacques [et al.] (1996). *L'Éducation, un trésor est caché dedans. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle*. París: UNESCO.
- DÍAZ, R.; ALONSO, G. (2004). *Construcción de espacios interculturales*. Buenos Aires: Miño i Dávila editores.
- DIRECCIÓ GENERAL D'ORDENACIÓ I INNOVACIÓ EDUCATIVA (2004). *Pla per a la Llengua i la Cohesió Social. Educació i convivència intercultural*. Actualització de novembre del 2007. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació. Disponible en línia a: <http://www.xtec.cat/lic/intro/documenta/pla_lic_nov_07.pdf>
- DIRECCIÓ GENERAL D'ORDENACIÓ I INNOVACIÓ EDUCATIVA (2006). «L'equitat com a fonament de la qualitat educativa: les accions positives». *Caixa d'Eines 03. Llengua, interculturalitat i cohesió social. El centre educatiu acollidor*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació. Disponible en línia a: <<http://www.xtec.cat/lic/intro/documenta/caixa%20eines/caixaeines3.pdf>>
- DIRECCIÓ GENERAL D'ORDENACIÓ I INNOVACIÓ EDUCATIVA (2007). *Caixa d'Eines 06. Llengua, interculturalitat i cohesió social. El centre educatiu acollidor*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació. Disponible en línia a: <<http://www.xtec.cat/lic/intro/caixa.htm>>
- DUBET, F. (1998). «L'école et l'exclusion». Dins: *L'école contre l'exclusion*. París: Nathan.
- DUBET, F.; MARTUCELLI, D. (1998). *Dans quelle société vivons-nous?* París: Éditions du Seuil.
- ELZO, J. (2005). *L'educació del futur i els valors*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. Disponible en línia a: <<http://www.fbofill.cat/intra/fbofill/documents/publicacions/401.pdf>>
- ENZENSBERGER, H. M. (1992). *La gran migración*. Barcelona: Anagrama.
- ESSOMBA, M. A. (2007). «Estrategias de innovación para construir la escuela intercultural». Ponència. 17 de l'Escola d'Estiu sobre Interculturalitat. Girona: Fundació SER.GI. Disponible en línia a: <<http://www.fundaciosergi.org/>>
- FANJUL, G. (2007). «Puertas al mar. Por qué todos deberíamos estar interesados en una política migratoria más justa e inteligente». Informe d'Intermon Oxfam, octubre. Disponible en línia a: <http://www.intermonoxfam.org/UnidadesInformacion/anexos/8768/071022_Puertas_al_mar_def.pdf>
- FAIST, T. (2005): «Espacio social transnacional y desarrollo: una exploración de la relación entre comunidad, estado y mercado». *Migración y desarrollo* [Mèxic: Red Internacional de Migración y Desarrollo],

- segundo semestre. Disponible en línea a: <<http://www.migracionydesarrollo.org/>>
- FEIXA, C. (2001). *Generació @. La joventut al segle XXI*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Secretaria General de la Joventut. Disponible en línea a: <<http://www20.gencat.cat/docs/Joventut/Documents/Arxiu/aporta12.pdf>>
- FERRER, F. (dir.); VALIENTE, O.; CASTEL, J. L. (2008a). «Equitat, excel·lència i eficiència educativa a Catalunya. Una anàlisi comparada. Una ullada a l'Informe PISA 2006». Avançament de resultats (I) Dossier de premsa. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. Disponible em línea a: <http://www.fbofill.cat/intra/fbofill/documents/Dossier_prensa_PISA2006.pdf>
- FERRER, F. (dir.); VALIENTE, O.; CASTEL, J. L. (2008b). *Equitat, excel·lència i eficiència educativa a Catalunya. Una anàlisi comparada*. Barcelona: Mediterrània: Fundació Jaume Bofill. Versió provisional disponible en línea a: <<http://www.fbofill.cat/intra/fbofill/documents/Informe%20provisional%20complet.pdf>>
- FINKIELKRAUT, Alain (1987). *La derrota del pensamiento*. Barcelona: Anagrama.
- FULLANA, J.; BESALÚ, X.; VILÀ, M. (2003). *Alumnes d'origen africà a l'escola*. Girona: CCG Edicions.
- GARCÍA CANCLINI, Néstor (1999). *La globalización imaginada*. Buenos Aires: Paidós.
- GARCÍA CANCLINI, Néstor (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa.
- GARCÍA ZAMORA, R. (2007). «El Programa Tres por Uno de remesas colectivas en México. Lecciones y desafíos». *Migraciones Internacionales*, vol. 4, núm 1 (gener-juny). Disponible en línea a: <http://www.colef.mx/migracionesinternacionales/Volumenes/Vol4_No1/n12165-172.pdf>
- GENERALITAT DE CATALUNYA. DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ (2008). «Declaració de La Seu sobre convivència». Gabinet de Comunicació i Premsa. Disponible en línea a: <<http://www.catdem.org/cat/downloads2/DECLARACIO%20SEU.pdf>> <<http://www.catdem.org/cat/downloads2/DECLARACIO%20SEU.pdf>>
- GINÉ, Climent. (2001). «Inclusió i sistema educatiu». Actas del III Curso *La Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo*. Salamanca. Disponible en línea a: <<http://www.usal.es/~inico/actividades/ponenciasuruguay.htm>>
- GIDDENS, A. (1994). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- GIBSON, M. (1988). *Accommodation without Assimilation. Sikh Immigrants in an American High School*. Cornell University Press.

- GÓMEZ, A. (2002). «Inmigración e integración social». Dins: PIMENTEL, M. (coord). *Procesos migratorios, economía y personas*. Almería: Caja Rural Intermediterránea CAJAMAR.
- HARRIS, M. (1990). *Antropología cultural*. Madrid: Alianza Editorial.
- HERRERA, D. (2006). «Experiències de socialització de fills i filles de famílies marroquines de Catalunya». Recerca finançada per la Fundació Jaume Bofill, pendent de publicació.
- HUNTINGTON, Samuel (2006). *El xoc de civilitzacions i el nou ordre mundial*. Barcelona: Proa.
- KYMLICKA, Will (1996). *Ciudadanía multicultural*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- LARIOS, M. J.; NADAL, M. (2007). *L'estat de la immigració a Catalunya. Anuari 2006*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill: Mediterrània. 2 v.
- LEVITT, P.; GLICK SCHILLER, N. (2004). «Perspectivas internacionales sobre migración: conceptualizar la simultaneidad». *Migración y desarrollo* [Mèxic: Red Internacional de Migración y Desarrollo], segundo semestre. Disponible en línia a: <<http://www.migracionydesarrollo.org/>>
- MÁRMORA, L. (2002). *Las políticas de migraciones internacionales*. Buenos Aires: Organización Internacional para las Migraciones: Paidós.
- MARTUCCELLI, D. (1999). «Exclusión social y diversidad cultural. Aportaciones de la sociología». Apunts del Màster en Exclusió Social i Diversitat Cultural de la Universitat de Girona. Bienni 1999-2001.
- MARTUCCELLI, D. (2002). *Grammaires de l'individu*. París: Gallimard.
- MEAD, M. (1977). *Cultura y compromiso*. Barcelona: Gedisa.
- MEIL, G. (2006). *Pares i fills a l'Espanya actual*. Barcelona: Obra Social de la Fundació La Caixa. Disponible en línia a: <http://obrasocial.lacaixa.es/StaticFiles/StaticFiles/068ace3ade9af010VgnVCM200000128cf10aRCRD/ca/es19_cat.pdf>
- ONU (2002). *International Migration Report 2002*. Nova York: Divisió de Població de les Nacions Unides. Disponible en línia a: <<http://www.un.org/esa/population/publications/ittmig2002/2002ITTMIGTEXT22-II.pdf>> <<http://www.un.org/esa/population/publications/ittmig2002/2002ITTMIGTEXT22-II.pdf>>
- ONU (2006). *Migración internacional y desarrollo. Informe del Secretario General*. Disponible en línia a: <<http://www.cinu.org.mx/prensa/especiales/2006/Migracion/migracion.pdf>> <<http://www.cinu.org.mx/prensa/especiales/2006/Migracion/migracion.pdf>>
- OROZCO, M. (2005). «Transnacionalismo y desarrollo. Tendencias y oportunidades en América Latina». *Foreign Affairs en español*, vol. 5, núm. 3 (juliol-setembre).

- PORTES, A. (2002). «La sociología en el hemisferio». *Nueva Sociedad* [Buenos Aires], núm. 178 (marzo/abril). Monogràfic sobre *Transnacionalismo: migración e identidades* Disponible en línea a: <<http://www.nuso.org/revista.php?n=178>>
- RECOLONS L.; SEBASTIAN, L. (2007). «Economías de la inmigración y mercado de trabajo». Dins: PALAUDÀRIAS, J. M.; SERRA, C. (ed.). *La migración extranjera en España: balance y perspectivas*. Girona: CCG Ediciones.
- SAN ROMÁN, T. (1990). *Gitanos de Madrid y Barcelona. Ensayos sobre aculturación y etnicidad*. Bellaterra: Publicacions d'Antropologia Cultural de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- SAN ROMÁN, T. (1995). *Los muros de la separación. Ensayo sobre heterofobia y filantropía*. Bellaterra: Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- SARTORI, Giovanni (2001). *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*. Madrid: Taurus.
- SOLANES, A. (2002). «Inmigración y derechos humanos». Dins: PIMENTEL, M. (coord). *Procesos migratorios, economía y personas*. Almería: Caja Rural Intermediterránea CAJAMAR.
- SUÁREZ-OROZCO, C.; SUÁREZ-OROZCO, M. (2003). *La infancia de la inmigración*. Madrid: Morata.
- SUÁREZ-OROZCO, C.; SUÁREZ-OROZCO, M. (2008). *Històries d'immigració: la comprensió dels patrons de rendiment escolar dels joves immigrants nouvinguts*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. Disponible en línea a: <<http://www.fbofill.cat/intra/fbofill/documents/publicacions/473.pdf>>
- TRIBALAT, M. (1995). *Faire France. Une enquête sur les immigrés et leurs enfants*. París: La Découverte.
- VILA, I. (1998). *Família, escola y comunidad*. Barcelona: Horsori: ICE de la Universitat de Barcelona
- WIEVIORKA, M. (2009). «¿Está superada la globalización?» *La Vanguardia*, 3 de febrer.

La reconversió de l'ofici d'educar

Globalització, migracions i educació

Aquest llibre, com tota aventura oberta, més que oferir respostes vol compartir amb el lector una sèrie de reflexions sobre fenòmens socials contemporanis complexos, per avançar en la seva comprensió: els grans eixos de la globalització, els canvis en la família, el perfil plural de l'alumnat, les noves migracions, la transformació de les institucions... i les repercussions de tot plegat en la tasca educativa.

Aquesta comprensió hauria d'esmolrar i fer més idònies i eficients les eines de treball indispensables per a cada docent. No tothom en traurà el mateix profit pràctic, però qualsevol docent, en participar activament en anàlisis i reflexions com aquestes, incrementarà la seva comprensió del món en el qual ensenya i cap al qual dirigeix les noves generacions.

Un món ple d'incerteses, en què cal posar la confiança, més que mai, en la intel·ligència dels docents, per associar-los activament en la recerca de solucions als nous reptes educatius; un món d'incerteses en el qual l'escola val menys per les respostes que imprimeix en les noves generacions, que per la pertinència de les preguntes a les quals les obre, tot ajudant a formular-les adequadament.

FUNDACIÓ
Fundació
JAUME
Jaume
BOFILL
Bofill

EumoEditorial
Universitat de Vic

ISBN 978-84-9766-324-3



9 788497 663243