

Núria Vives Ferrer

Racisme als centres educatius

Eines per prevenir-lo i combatre'l

Racisme als centres educatius

Eines per prevenir-lo i combatre'l

«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 feta 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 Lachini.

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 i Pilar Ugidos.

Núria Vives Ferrer

Racisme als centres educatius

Eines per prevenir-lo i combatre'l

Disseny de la coberta: Eumogràfic
Maquetació: Victòria López
Il·lustracions: Clic Traç, sccl

Primera edició: febrer de 2009

© Núria Vives Ferrer

© 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-2.071-2009

ISBN: 978-84-9766-303-8

Sumari

INTRODUCCIÓ	7
Per què ens costa afrontar el racisme?	9
Per què cal afrontar el racisme als centres educatius?	11
Què és l'educació antiracista?	12
Què us proposem, en aquesta guia?	13
1. ESCOLTEM ALGUNES VEUS	17
Educació infantil i primària	19
Educació secundària	22
2. ACLARIM-NOS I PENSEM	27
Això és racisme?	29
Què portem, a l'esquena?	36
Origen dels discursos racistes	37
El racisme culturalista	38
Què és la «cultura»?	40
Tot s'hi val?	43
Els espais del racisme	45
3. QUÈ EM DIU, EL MIRALL?	47
Anàlisi de la pràctica docent	49
Anàlisi d'experiències personals	53
4. ANALITZEM EL NOSTRE CENTRE	59
Normativa i documents de centre	61
Admissió i matrícula	67
Ambient i espais	71
Pla d'acollida	73
Expectatives i orientació d'estudis	75
Currículum i materials escolars	77
Relació amb les famílies	82
Acció tutorial	86
Mediació i gestió de conflictes	90
Sortides i activitats extraescolars	96
Centre i entorn	97

CONCLUSIONS	105
Criteris generals d'actuació	107
En cas de conflicte	108
En l'acció educativa	109
No funciona i pot ser contraproduent	110
REFÈRENCIES BIBLIOGRÀFIQUES I	
ALTRES RECURSOS	III

Introducció

Abordar el racisme sembla que fa respecte, per no dir una certa por. Més aviat és un tema incòmode que es vol minimitzar, o fins i tot evitar. La presència del racisme en els nostres centres, i en cadascun de nosaltres, ens costa més de reconèixer que la d'altres discriminacions, com ara la desigualtat de gènere, en què assumim amb més facilitat (relativament) com ens influeixen els estereotips socials i l'educació rebuda.

Per què ens costa afrontar el racisme?

Aquests podrien ser alguns dels motius:

- La paraula «racisme» té un significat profund, gruixut. L'associem a fets històrics tan greus com l'esclavisme, l'holocaust nazi i l'apartheid sud-africà. No volem de cap manera ser identificats amb aquests fets, que rebutgem sincerament. Ens pot semblar que la paraula és massa forta per qualificar els fets que vivim, que no creiem comparables en gravetat. Fins i tot hi ha qui creu que parlar gaire de racisme és cridar el mal temps (això és el que criticaven a les associacions antiracistes nascudes a final dels anys vuitanta). Però mal ús farem de la memòria històrica si adaptem el nostre llinyar de sensibilitat a l'horror. Per contra, cal afinar la sensibilitat per detectar i combatre la discriminació en tots els nivells en què es manifesta. I tampoc no estaria de més mirar-nos en el mirall d'aquests episodis històrics i veure'n les manifestacions actuals.¹

1. En l'apartat «Això és racisme», del capítol «Aclarim-nos i pensem», trobareu una anàlisi més detallada de la definició de *racisme*.

- El racisme pot semblar un «isme» més d'una llista interminable que només serveix per construir discursos políticament correctes desconectats de la realitat de cada dia, que ja és prou complexa. Algú pot pensar que la societat va carregant a les nostres esquenes cada cop més tasques (sovint, tasques en què la societat fracassa) i que cadascuna se suma a les anteriors. Però contribuir a la igualtat d'oportunitats és per definició un objectiu central del sistema educatiu. Siguem pràctics, perquè l'economia d'esforços ben orientada farà que treballem millor. Impregnem el centre d'una actitud antidiscriminatòria general que anirem concretant en els diversos àmbits: no es tracta d'anar sumant coses diferents, sinó d'aplicar el mateix valor a diferents nivells. Incrustem amb fermesa el treball per la igualtat en els aspectes concrets de la vida del centre: no es tracta forçosament de fer més coses, sinó de repensar allò que fem i descobrir coses a fer, a refer i a desfer.²
- A l'hora d'afrontar el racisme ens podem sentir insegurs. Cada vegada se sent més el comentari «és que aquest tema és molt complicat» És evident que la realitat ha canviat a una velocitat vertiginosa, i que els recursos que utilitzàvem fa uns anys han quedat obsolets. El panorama no està per ingenuïtats ni per declaracions generals de principis. Però precisament perquè la societat s'ha fet més complexa, i segurament més dura, necessitem més que mai una educació antiracista, és a dir, antidiscriminatòria. Sense paternalismes (que no deixen de ser una forma endolcida de discriminació), sense «bonismes», sense exotismes, amb una aposta ferma i rigorosa per la igualtat entre les persones. Acceptem que «el tema és complicat», però no com a excusa per deixar-lo de banda, sinó per capbussar-nos en aquesta complexitat i extreure'n criteris que puguem aplicar a la vida concreta del centre. Formem-nos, reflexionem, i ens sentirem més segurs en la mesura que la realitat i la condició humana ho permeten. Comencem per preguntar-nos: què té de «complicat» aquest tema?³

2. En les conclusions trobareu una llista de criteris generals per afrontar el racisme en els centres escolars.

3. Per aprofundir aquest aspecte, llegiu l'apartat teòric «Aclarim-nos i pensem». Al final de la guia trobareu també una referència bibliogràfica.

- Ens sap greu reconèixer el racisme en nosaltres i en els nostres centres. Pensem que, si els altres ho són com a mínim tant com nosaltres i no ho diuen, val més no destapar el tema; no fos cas que, si decidim afrontar-lo de forma explícita, la gent pensi que tenim més problemes que els altres. Però ho podem interpretar també com un grau més alt d'autoexigència i de rigor. Metodològicament, ens serà més útil partir de la idea que tenim molt per millorar (com en hàbits mediamambientals o en igualtat de gènere) que de la vella idea que «els racistes són els altres». No ens sentim culpables, però sí que som responsables de prendre totes les mesures que estiguin al nostre abast per impedir la discriminació.⁴

Per què cal afrontar el racisme als centres educatius?

- Perquè és present als centres, i no solament en aquells on hi ha alumnat procedent de la immigració. Si hi pensem, ens vénen al cap determinats discursos que sentim a les famílies, reflex del racisme social general; o bé accions i comentaris de l'alumnat que en bona part reflecteixen aquest discurs general que flota a l'ambient. Però mirem-nos també nosaltres: calculem les expectatives acadèmiques de l'alumnat segons el seu origen? Presentem en el procés de matriculació la presència poc nombrosa d'alumnat estranger com un factor positiu del centre, associat a menor problemàtica i a major rendiment acadèmic?
- Perquè som centres educadors. Diuen que els infants no aprenen el que diuen els pares, sinó el que fan. Els índexs més alts de petits lectors, per exemple, es donen a les cases on es llegeix. Als centres passa igual: els valors no es transmeten només a les activitats de l'aula o de tutoria, sinó que infants i adolescents aprenen dels mecanismes reals de funcionament que observen. Ens cal, doncs, revisar tots els aspectes de la vida del centre i buscar la màxima coherència en les nostres

4. En l'apartat «Què portem, a l'esquena?» del capítol «Aclarim-nos i pensem» s'analitza aquest tema.

actuacions. Els centres educatius són la primera «societat» en què viuen els infants, i del que veuen en treuen conclusions del món en general. La importància central del racisme i la immigració en la nostra societat fa necessari un treball intens i acurat en educació. És un tòpic, però és cert, que els alumnes d'avui són els ciutadans de demà. El racisme s'inscriu en les diverses formes de discriminació socioescolar que són presents als centres i que es manifesten en una gradació de formes, des de les més subtils fins a les més evidents. Un objectiu central del sistema educatiu és treballar perquè les persones més desfavorides tinguin eines que els ajudin a compensar les desigualtats socioeconòmiques, a avançar cap a la igualtat d'oportunitats.

- Perquè podem fer-hi alguna cosa. Malgrat el pes innegable dels discursos socials, i malgrat que sabem des de fa molt de temps que no tenim la vareta màgica per a res, podem fer-hi alguna cosa. És cert que infants i adolescents tendeixen a repetir el que senten a casa i al carrer, però també ho és que passen moltes hores a l'escola o a l'institut. Som referents i models, encara que certament no els únics, i potser no els més importants, però hi ha coses que alguns alumnes no sentiran enlloc si no les diem als centres educatius. Sabem que segurament molts alumnes no aniran de grans a museus o al teatre, que potser no llegiran, però pensem que els hem d'oferir aquestes activitats per si a alguns (i hem d'intentar que sigui el màxim nombre possible) els queda memòria i gust. Realisme no és passivitat. És cert que anem a contracorrent en moltes coses, i ens toca fer una mica la tàctica de l'escalador: aprofitar la mínima esquerda a la paret per posar-hi els dits, fer força, i mirar d'avançar.

Què és l'educació antiracista?

En començar a fer-se significativa a les escoles la primera immigració estrangera, a començament dels anys noranta, es va plantejar la qüestió de com abordar el tema de la diversitat d'origen a nivell

educatiu. Alguns centres ja ho havien treballat en relació a l'alumnat gitano, però per a molts era una realitat nova. El primer enfocament va ser *l'educació multicultural*, que posava l'accent a donar a conèixer (i així reconèixer) la diversitat cultural present a l'escola. Tallers de coneixement de la «cultura magribina» o africana, mostres festives i gastronòmiques, pertanyen a aquesta etapa. Tot i que aquestes activitats van ser profitoses per mostrar una realitat poc coneguda, ben aviat es van veure les mancances del model. Posant l'èmfasi en les «cultures» es corria el risc de caure en la generalització i de donar una visió folklòrica dels nous ciutadans. A més, la multiculturalitat entén les cultures com a compartiments estancs i, per tant, ignora les influències mútues.

Així, en un segon moment es va treballar amb el model *d'educació intercultural*. La interculturalitat posa de manifest les interconnexions entre les cultures i el caràcter dinàmic que tenen. Continua sent un model útil per combatre l'etnocentrisme i per descobrir que, juntament amb les diferències, en la cultura humana també hi ha elements universals (tots els grups humans celebren festes, juguen, tenen manifestacions artístiques...).

Però la interculturalitat no es pot entendre al marge de les relacions de poder i de les desigualtats estructurals lligades a l'origen de les persones. Cal tenir en compte els factors jurídics i sociopolítics d'exclusió. Aquest és el model de *l'educació antiracista*, que situa la diversitat cultural en el context de desigualtat social. L'educació antiracista té per objectiu la igualtat de drets i d'oportunitats de totes les persones, és a dir, vol combatre els factors de desigualtat i promoure espais d'inclusió en termes d'igualtat.

Què us proposem, en aquesta guia?

Us proposem que l'agafeu com si fos una guia de viatge. D'una guia, tal com indica el nom, esperem que ens guiï, o sigui, que ens mostri els llocs més importants per veure, que ens informi dels aspectes pràctics a tenir en compte, que ens recomani itineraris... Després de mirar la guia, pensem els dies que tenim de viatge i el

tipus de viatgers que som, i ens fem més o menys uns plans. Un cop a lloc, la guia ens acompanya però fem el nostre viatge, de vegades bastant diferent del que havíem planificat.

En aquesta guia, hi trobareu una mena d'«auditoria» individual i col·lectiva per detectar la possible presència d'elements discriminadors en els diferents espais de la vida del centre. Us oferim també una bateria d'eines i estratègies per fer-hi front, i un conjunt d'experiències per estimular la reflexió.

Si la llegiu a partir d'un interès individual, podeu fer una lectura lineal o bé començar per aquell aspecte que us preocupa més o que connecta més amb les vostres experiències i inquietuds. Al llarg de la guia hi ha referències creuades entre els casos pràctics i els aspectes teòrics. Us convidem a llegir sencer l'apartat teòric, que és la base d'on surten els criteris d'actuació. Podeu començar també fent autoanàlisi, responnent l'enquesta de l'apartat «Anàlisi de la pràctica docent», del capítol «Què em diu el mirall?», i anar saltant des d'aquí als diversos apartats de la guia.

Si llegiu la guia com a equip directiu d'un centre, com a equip docent o com a grup de professorat que es planteja una actuació col·lectiva, podeu fer una lectura completa del text començant per l'apartat del centre que més us preocupi. Us convidem a fer els exercicis d'anàlisi d'experiències personals, i l'anàlisi individual de la pràctica docent, per interioritzar més la reflexió. Si en teniu l'oportunitat, podeu organitzar diverses sessions, fent una lectura individual a casa de l'apartat teòric (que es pot comentar després en grup), i seqüenciant sessions de grup per analitzar el centre i fer propostes d'actuació.

Simplificant models, intentem fugir de l'«educació-vernís» i ens proposem l'«educació-disc dur». No volem pintar les parets si tenen humitats, sinó revisar l'estructura de l'edifici i avançar a poc a poc, però des dels fonaments.

La idea s'inspira bastant en el model d'«escola verda», impulsat a Catalunya des de fa uns quants anys. Com en aquest cas, proposem un projecte global, que inclogui els aspectes següents:

- Implicació màxima de la comunitat educativa. En aquesta línia, al llarg de la guia trobareu qüestionaris, casos concrets a comentar, etc. Aquesta implicació pot ser un procés lent, però val la

pena d'emprar tot el temps que calgui per aconseguir consensos amplis. Fins que no hi hagi un consens bàsic en els diferents agents de la comunitat educativa, no és convenient iniciar un procés col·lectiu d'autoanàlisi.

- «Auditoria» interna del centre en tots els agents i espais (acció del professorat a l'aula, acollida a l'alumnat nouvingut, actuació de l'alumnat, acció tutorial, gestió de conflictes, sistema sancionador, itineraris acadèmics, programes d'estudis i llibres de text, serveis, activitats extraescolars, relació amb les famílies, relació amb el municipi, imatge exterior del centre, espais del centre...). Per a cada apartat us proposem aspectes concrets a revisar.
- Definició d'objectius, generals i per àmbits, per combatre la discriminació i treballar per la igualtat. Us recomanem incloure'ls en la documentació del centre, per fer-los explícits i facilitar-ne el seguiment. Al llarg del llibre fem referències al Projecte Educatiu de Centre (PEC), al Reglament de Règim Interior (RRI), i al Pla d'Acció Tutorial (PAT). Caldrà aprovar les possibles modificacions en Claustre i en Consell Escolar, on està representada tota la comunitat educativa.
- Introducció d'actuacions antidiscriminatòries en el conjunt del centre.
- Mecanismes de seguiment, avaluació i revisió del projecte.
- Formació teòrica que ajudi a orientar l'acció. La guia dibuixa alguns conceptes i alguns criteris, que podreu ampliar amb la bibliografia i altres referències que trobareu al final.

La guia s'adreça principalment al professorat, tant als equips directius com als ensenyants a títol individual. Està pensada sobretot per fer-ne un ús de centre, seguint el procés complet o alguns dels apartats, però també es pot fer servir individualment per revisar la pròpia feina. No hi trobareu materials per treballar amb l'alumnat, perquè no és la intenció central del llibre, però se'n ressenyen alguns al final de la guia. En resum, us volem oferir un conjunt d'eines que us facin servei i que pugueu adaptar a la vostra realitat. Bon viatge!

Aquest llibre ha tingut la sort de comptar amb les aportacions de moltes persones, que hi han contribuït amb les seves experiències i

reflexions. Des d'aquí el més sincer agraïment al Consell Assessor de la Fundació Jaume Bofill, al professorat consultat i als adolescents Fàtima, Fernanda, Gabriela, Sumaia i Umayr. També hem d'agrair a Assumpta Bargalló les seves valuoses orientacions i els matisos sobre el contingut d'aquest llibre.

i. Escoltem algunes veus

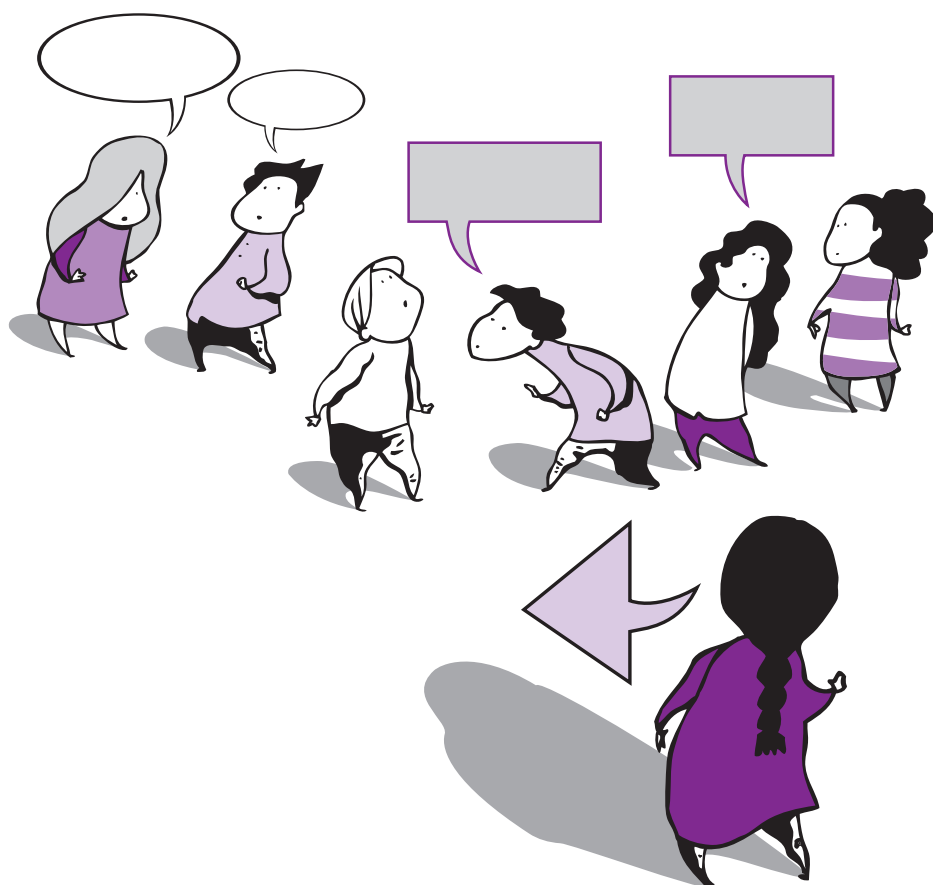
Per a l'elaboració d'aquesta guia s'han realitzat entrevistes individuals amb responsables de tres escoles de primària i de tres instituts de secundària (directores, mestres d'aula d'acollida i professorat), una reunió amb professorat i una assessora LIC per comentar la casuística concreta que es viu als centres, i una sessió de treball amb adolescents de tres instituts catalans, d'origens familiars i edats d'arribada diversos. La informació aportada s'ha utilitzat en els diferents apartats de la guia, però sembla útil dedicar-hi un espai específic per fer més explícita la seva veu. Els noms dels centres no consten per no focalitzar allò que es diu en uns noms concrets, ja que la problemàtica sembla bastant comuna a nivell general.

Educació infantil i primària

Mestres d'aula d'acollida i directores ens diuen que el rol que assumeix l'alumnat d'origen estranger depèn bastant del moment en què arriba al centre. Els nens i nenes nascuts aquí o arribats durant l'etapa d'educació infantil no són percebuts com a «immigrants» (en molts casos no ho són!) i ells tampoc s'hi perceben. Són tractats pels companys com un més, i molts neguen ser «de fora». Un nen deia: «jo no sóc xinès, jo sóc d'aquí!», i tenia tota la raó del món! Quan es fan més grans, alguns es neguen a parlar a l'escola en la llengua familiar, quan se'ls demana per algun motiu, per no diferenciar-se de la resta.

La incorporació a l'escola quan ja s'ha iniciat la lectoescriptura és més complicada, perquè els ensenyaments són molt més verbals. Els nens i nenes acabats d'arribar es perceben i són percebuts com a «diferents» perquè no parlen la llengua que s'utilitza a l'escola, i aquesta percepció tendeix a mantenir-se amb el temps, tot i que en alguns casos desapareix. Així, a l'hora de triar els equips per jugar a

futbol o a altres jocs al pati, amb certa freqüència es tria primer «els d'aquí», llevat que algun alumne nouvingut destaquí en el joc. A l'aula, alguns alumnes «autòctons» no volen tenir com a companys de grup de treball els «nouvinguts» perquè diuen que van més lents, fan menys feina i a ells els toca treballar més. Al pati tendeixen a formar-se grups amb alumnes del mateix origen, a no ser que la mestra intervingui. A l'estona d'esbarjo s'observa una diferència de gènere: els nens tenen una activitat integradora que és el futbol, però les nenes no tenen cap activitat que les inclogui en un grup més ampli i heterogeni. El pes del factor llengua és molt important. En alguns casos es veu que alumnes procedents de països castellanoparlants se senten «menys estrangers», sobretot en zones on el castellà és la llengua d'ús al carrer, i fins i tot en algun cas han dit a nouvinguts que no parlen castellà que «se'n tornin al seu país».



L'actitud dels companys varia segons l'edat. Com més petits, més pesa la curiositat inicial, o almenys és més manifesta, i els grups són més flexibles i oberts. Com més grans, més pesen els estereotips, i els grups i les relacions són més estables i rígides. De vegades, la persona més acollidora és la que es troba més aïllada dins de la classe, i això situa la persona nouvinguda en aquesta òrbita de marginalitat dins del grup, cosa que li dificulta entrar en contacte amb altres companys. Passa també que alguns alumnes tenen una relació amb els nouvinguts que barreja l'interès i la burla: els ensenyen alguns codis per moure's a l'escola, però els ensenyen sobretot els insults perquè els fa gràcia i perquè això els situa a ells com a experts enfront dels que acaben d'arribar.

*Alguns alumnes
tenen una
relació amb
els nouvinguts
que barreja
l'interès
i la burla*

La percepció de l'alumnat nouvingut per part dels companys varia segons les circumstàncies de qui arriba. Si és d'un país o llengua de prestigi, té la pell clara o ha vingut per motius ben valorats a nivell social (per exemple, adolescents que han arribat com a esportistes d'elit), no apareixen actituds racistes. En el cas de criatures adoptades, que s'incorporen majoritàriament al començament de l'educació infantil, pot aparèixer un racisme més «primari» (comentaris despectius referits al color de pell dirigits als infants africans o a la forma dels ulls de les nenes xineses) però no apareix el racisme més vinculat a factors d'exclusió social (no se'ls diu «ves-te'n al teu país» perquè se'ls considera «d'aquí»).

L'autoimatge de l'alumnat d'origen immigrant reproduceix en certa manera els estereotips socials. Molts tendeixen a pensar que les seves expectatives no són tan obertes com les dels seus companys i que de grans faran el que ara fan els seus pares, tot i que cal precisar que no tots els pares tenen feines devaluades. En alguns casos, aquesta autoimatge canvia en arribar a secundària. Alguns veuen en l'estudi una via per tenir més oportunitats a la vida, en moltes ocasions en relació amb l'ideal de la família que els fills tinguin una vida millor, que per a molts ha estat un dels motius principals a l'hora d'emigrar. En altres, amb el pas a l'institut es produeix una reducció d'expectatives, en la qual influeixen factors com ara no comptar

amb un lloc adient on estudiar i fer els deures, passar moltes hores sols a casa, les poques expectatives escolars que pugui tenir la família, la necessitat de col·laborar econòmicament a casa, les expectatives que projecta en ells el professorat, etc.

En la relació amb les mestres, el primer que perceben els nens i nenes nouvinguts és l'actitud de benvinguda o de destorb, que es manifesta en molts registres no verbals que a la infància es capten amb molta perspicàcia. El registre afectiu és important en totes les edats, però a educació infantil i primària és la base sobre la qual es construeix la resta. Si aquesta base falla, totes les altres coses no són creïbles.

Entre les famílies «autòctones» continua havent-hi algunes queixes perquè consideren que l'alumnat nouvingut fa baixar el nivell, tot i que les queixes han disminuït des de l'obertura de les aules d'acollida. Alguns pares i mares pensen que si la mestra ha de prestar atenció als alumnes nous, dedicarà menys temps al seu fill o filla. A la porta de l'escola, les mares tendeixen a agrupar-se per origen. Continua havent-hi queixes per les beques, que suposadament arriben més a uns que a altres, quan els criteris d'atorgament de beques són estrictament socioeconòmics i no fan cap distinció per origen o per nacionalitat. Als centres on es treballa de forma individualitzada amb totes les famílies, i als municipis on es mira que totes, i no solament les famílies que ho necessiten, tinguin beca, la problemàtica és menor.

Educació secundària

Els adolescents consultats diuen que els més discriminats acostumen a ser els que són percebuts com a més indefensos. Aquest és un criteri general que afecta també altres persones, però especialment l'alumnat nouvingut que encara no coneix prou la llengua i/o els codis de conducta d'aquí. S'observa, com a les escoles, l'escalada de la broma al conflicte perquè sovint comencen jugant i acaben barallant-se.

De vegades es fa difícil destriar el component racista de les accions. Hi ha conflictes entre «autòctons» i «estrangers», entre grups d'«es-

trangers» de diferents orígens, entre grups del mateix origen, i també entre grups «mixtos». Les motivacions no tenen sempre relació amb l'origen, tot i que sovint aquest factor s'utilitzi per discutir o barallar-se. De vegades són baralles primàries pel poder (marcar «qui mana» en un grup o en un espai determinat) o per qüestions diguem-ne sentimentals, que també es donen en l'alumnat autòcton.

Hi ha una discriminació més oberta i explícita, que es manifesta en forma d'insults racistes, d'intimidacions i fins i tot d'agressions. I hi ha també una discriminació més subtil, però no per això menys greu, que es manifesta en forma d'aïllament i de segregació, de comportar-se com si l'altre no existís. De vegades, qui emet un insult racista és una persona que conviu amb l'altre, que hi té un contacte normal i s'enfada. Evidentment, això no el disculpa, però ens podem plantejar si exclou més un insult o el fet d'ignorar l'altre.

A l'adolescència el grup d'iguals té una importància fonamental. L'individu se situa en la realitat, i sovint elabora la seva autoimatge i mesura el seu grau d'autoestima a partir del grup. Els comportaments d'exclusió o inclusió s'efectuen sovint com a grup, i els conflictes acostumen a involucrar grups i no solament individus. Hi ha grups més oberts i flexibles, que incorporen persones noves amb facilitat, i n'hi ha de més tancats que fins i tot es defineixen com a tals en funció de quines són les persones amb qui no s'entenen. Sol ser difícil trobar grups mixtos de referència, i en força casos l'alumnat d'origen estranger acostuma a agrupar-se per origen. Els grups d'origen donen acollida, informen dels codis de la nova realitat als nouvinguts, però, com altres grups, de vegades ofeguen la individualitat. Alguns adolescents diuen que entren poc en aquests grups perquè, quan necessiten alguna cosa, no poden comptar-hi gaire i, en canvi, de vegades es veuen forçats a fer coses que no voldrien. Tal com passa a les escoles, els alumnes «autòctons» de vegades acullen bé i de vegades barregen acollida i burla, i ensenyen els insults als nouvinguts perquè els diguin quan no toca o simplement per riure.

Els adolescents que van arribar a Catalunya a secundària diuen que al començament anaven molt perduts pel desconeixement de la llengua, que els confortava parlar la llengua d'origen i que agraiïen molt l'actitud de qui feia un esforç per entendre'ls. Remarquen la importància dels referents: qui va trobar un tutor o una tutora acollidors, o un grup de companys disposat a integrar-lo, va viure el pro-

*Agraeixen
el professorat
càlid, que escolta
però que es fa
respectar*

cés amb més facilitat. Comenten l'impacte produït per la diferència de codis: la vergonya de despullar-se als vestidors, la vermellor a les galtes d'un noi quan una noia de la classe l'abraça com si fos la cosa més normal del món, etc.

Aquests adolescents també es van trobar amb una diferència entre el sistema educatiu català i el del país d'origen. En general, els agrada que aquí el sistema sigui menys autoritari (alguns diuen estar contents perquè no es pega), però troben que a classe hi ha massa soroll i que els alumnes falten al respecte als professors, tot i que observen fortes diferències d'un professor a un altre. Agraeixen el professorat càlid que escolta però que es fa respectar. Qui ha passat per més d'un centre observa fortes diferències de funcionament de l'un a l'altre, sobretot pel que fa a l'ús del català, al grau i tipus de control, i a les activitats que es promouen. Uns quants es queixen que alguns professors «passen» d'ells o que fins i tot els castiguen amb més duresa que a l'alumnat «autòcton».

Les famílies, en general, valoren positivament que els centres els tinguin informats dels seus fills i filles, però també troben que el professorat no es fa respectar prou. Algunes diuen que hi ha problemes de comunicació amb el centre per manca de traductors. De vegades, són els fills i filles els que fan de traductors en les entrevistes amb el tutor o amb el cap d'estudis, amb un grau variable de fiabilitat perquè quan cal traduir alguna cosa poc agradable per a l'alumne de vegades la traducció és força lliure.

La percepció que tenen els adolescents consultats de la incidència del racisme als centres no és homogènia. Depèn de l'edat en què es van incorporar al sistema educatiu, però sobretot del tipus de centre. Sembla que als centres que treballen per prevenir els conflictes, que els aborden amb fermesa quan es produeixen i que escolten l'alumnat, hi ha menys conflictes, i els que hi ha són viscuts amb més tranquil·litat perquè es creu que hi ha mecanismes per solucionar-los. En canvi, als centres que tanquen els ulls davant dels conflictes o els minimitzen, als que actuen només de forma puntual quan esclata el problema i només llavors emprenen una via sancionadora, l'alumnat té el sentiment que han de solucionar ells mateixos els problemes, i que han de fer-ho a la seva manera, acostuma a ser uti-

litzant la violència. Qui és víctima d'actituds racistes es tanca en posicions defensives que de vegades condueixen, fins i tot en alguns casos les noies, a una resposta violenta davant de les agressions verbals o físiques.

A la pregunta «què demanarien als centres?», els adolescents consultats han respost el següent:

- Que facin prevenció dels conflictes i que obliguin els alumnes a parlar quan hi ha algun problema. Insisteixen molt, i de forma general, que cal parlar i que cal algun adult o algun mecanisme que els hi obligui perquè ells sols no se'n surten.
- Que els tutors actuïn com a tals, és a dir, que els escoltin, que els assessorin i que intervinguin quan calgui en els assumptes del grup.
- Que hi hagi més respecte envers el professorat. Aquí, com en el tema del parlar, demanen ajuda: cal que el professor imposi l'autoritat, altrament ells també s'apunten al ritme que crea el grup.



- Que el professorat tingui més informació sobre els països d'origen de l'alumnat, perquè li sigui més fàcil entendre'ls. Demanen que es revisin també els criteris d'«integració», sobretot en relació amb l'islam. Demanen que no es consideri la pràctica religiosa sinònim de «no integració»; reclamen el dret a ser musulmans i «d'aquí».

En termes generals, els centres que se'n surten millor a l'hora de prevenir i combatre el racisme tenen els següents trets comuns:

- Són, en general, escoles inclusives, és a dir, centres que treballen per incorporar de forma cohesionada la diversitat de l'alumnat, que afavoreixen la participació de tots els sectors i que es plantegen com a objectiu prioritari contribuir a la igualtat d'oportunitats.
- Creen espais perquè el diàleg sigui possible i es desenvolupi amb garanties.
- Marquen pautes per reforçar l'autoritat del professorat, de forma que no es produeixin situacions que perjudiquin els alumnes més vulnerables i donin sensació d'impunitat als més prepotents.
- Treballen la prevenció dels conflictes i, quan apareix un problema, no deixen que es faci gros, sinó que l'aborden de seguida.
- Treballen des de l'empatia, del «posar-se en el lloc de l'altre».
- Cuiden els detalls, sobretot en les relacions personals. Fan aquells petits gests (parlar amb les famílies a la porta de l'escola, preocupar-se per allò que els passa als alumnes...) que apropen alumnat i famílies al centre, i teixeixen relacions de confiança.
- Intenten esbrinar les causes d'allò que passa, per crear les condicions de màxima igualtat. Per exemple, saber que alguns alumnes d'origen estranger falten a sortides o no s'apunten a activitats extraescolars perquè al país d'origen no és costum, i treballar amb les famílies per la seva incorporació en aquests àmbits.
- Utilitzen, si existeixen, els recursos de l'entorn, sobretot per avançar vers la igualtat d'oportunitats (llocs on estudiar en casals o biblioteques, classes de llengua o de reforç fora d'horary escolar, activitats de temps lliure...).

2. Aclarim-nos i pensem

Tot i que l'objectiu d'aquesta guia no és teòric, creiem que ens cal aclarir conceptes i aprofundir l'anàlisi abans de plantejar-nos què fem per combatre el racisme en la nostra pràctica individual com a ensenyants i al nostre centre. En aquest tema, com en tots els altres, ens cal unir reflexió i acció. Adaptant de manera molt lliure el que deia el filòsof Immanuel Kant, podríem dir que l'acció sense teoria és cega i la teoria sense acció és buida. Perquè ens sigui més fàcil connectar les dues dimensions, al llarg del capítol es van fent diverses referències a l'àmbit educatiu

Això és racisme?

La definició de *racisme* no resulta senzilla, ni en l'àmbit teòric ni en el pràctic. Als centres escolars ens podem trobar de vegades amb dubtes a l'hora de valorar si un determinat fet pot ser qualificat o no de racisme. Segons la definició prèvia que tinguem de racisme, tant si en som conscients com si no, farem una valoració o una altra. Com més reflexionada sigui aquesta definició, com més equipats estiguem a nivell teòric, més ajustades seran les nostres valoracions i, en conseqüència, orientarem millor la nostra actuació.

Alguns casos són molt clars, però en d'altres tenim dubtes. Vegeu els fets següents, que van passar en un centre de Catalunya. Són d'un institut, però poden passar amb poques variacions en una escola.

ANÀLISI DE CAS

Aquest matí, una representació de 2n B d'ESO ha anat a parlar amb la tutora. Li han comunicat que no els sembla just el càstig que ha rebut l'Ivan, que ahir va ser sancionat perquè va donar una empenta i va dir «t'ho has buscat, moro» a en Mohamed, un noi marroquí de la classe que es va incorporar al grup la setmana passada. Al·leguen que en Mohamed provoca constantment amb insults i empentes els companys, i quan li diuen alguna cosa riu. En Mohamed fa un mes que ha arribat del Marroc.

- Quins components racistes, i quins d'altres tipus, hi ha en aquest cas?
- Què ha de fer, la tutora?
- Us proposem que hi penseu abans de llegir la resta de l'apartat. Podeu comentar-ho en equip de mestres o professors.

D'entrada, la paraula «moro» és despectiva i discriminatòria. Cal insistir-hi, però també inserir-la en el context. Els alumnes al·leguen que és una paraula que utilitzen els mateixos marroquins i, per tant, no és un insult. Al·leguen també que una paraula «lletja» no és forçosament despectiva: entre amics es diuen coses més grosses i ningú no s'ho pren malament. Podem aprofitar l'avinentesa per fer-los reflexionar: és cert que històricament hi ha col·lectius que han assumit les paraules despectives com a bandera reivindicativa, però no sabem si és aquest el cas i, a més, la reivindicació sorgeix d'una situació inicial de discriminació. O sigui, no s'ha d'utilitzar la paraula «moro» encara que la utilitzin els mateixos marroquins. Podem fer també una segona reflexió, que ens portarà més enllà del tema del racisme: per què utilitzem insults en una comunicació amistosa? Si insultem els amics per mostrar-los que ens cauen bé, què farem quan ens enfadem amb algú?

Una agressió física al centre se sanciona sempre, no pot quedar mai impune. Per què no s'han sancionat també les empentes d'en Mohamed? Perquè no se'n tenia notícia. En tot

cas, és clar que l'empenta de l'Ivan a en Mohamed no era precisament amistosa. Aquí entrem en un terreny relliscós sobre el significat del llenguatge no verbal de les empentes. Per als alumnes, fins a una certa intensitat i en segons quins contextos les empentes són senyals amistosos, però és un llenguatge molt poc exacte i més d'una vegada la cosa acaba en baralla. Aquí podem continuar la reflexió sobre el llenguatge: donar-se una empenta és la millor manera de saludar-se? Podríem trobar un llenguatge més relaxat i que no originés tants malentesos?

A partir d'aquí, intentem amb el grup entendre els motius de l'actuació d'en Mohamed, posar-nos en el seu lloc sense excusar-lo (si no s'han de donar empentes no n'ha de donar ningú). Els alumnes reconeixen que és habitual entre ells saludar-se amb insults i empentes. Acabat d'arribar, i sense gaire coneixement de l'idioma, en Mohamed ho ha observat a l'institut i pot haver deduït que aquesta és la manera «normal» de comunicar-se. Es pot tractar, per tant, d'una conducta d'imitació que mostra la voluntat de connectar amb els companys. Com és la comunicació del grup amb els companys nous que arriben? És diferent segons quin en sigui l'origen? Per què?

En el cas real, el grup va quedar sorprès davant la hipòtesi que es tractés d'una conducta d'imitació i d'apropament: no s'ho havien plantejat. No van canviar de forma espectacular, però sí que hi va haver un gir d'actitud. En conversa privada amb la tutora, en Mohamed va dir que ho havia fet perquè tots ho feien i per cridar l'atenció. Si algú necessita cridar l'atenció, és perquè no li fan prou cas o perquè li agrada ser el centre. Aquí ens trobem novament amb una possible discriminació: en Mohamed se sentia aïllat del grup i un dels motius de l'aïllament pot ser l'origen. Cal, per tant, treballar amb molta cura la incorporació d'alumnat nou als grups: qualsevol alumne nou pot tenir dificultats d'integració, però si un alumne en té més pel color de la pell o per l'origen, ens trobem davant d'una discriminació racista.¹

1. Podeu ampliar la reflexió llegint l'apartat «Mediació i gestió de conflictes» del capítol «Analitzem el nostre centre».

Podem dir, per tant, que hi ha racisme si existeix una discriminació deguda al color de la pell o a l'origen. En canvi, no hi ha racisme si el que passa s'explica per altres factors, encara que en aquests casos hi pugui haver algun altre tipus d'exclusió i de discriminació. El racisme és la desigualtat de tracte i de drets que resulta de la classificació de les persones en grups segons el color de la pell i/o l'origen, i la generalització en alguns grups d'unes característiques negatives que s'utilitzen per intentar legitimar la inferioritat.

El racisme es pot manifestar de forma directa o indirecta. El racisme directe és la desigualtat de drets i/o de tracte pel color de la pell o per l'origen personal o familiar. És el que passa en els casos d'insults, agressions físiques, conductes amenaçadores o intimidatòries, comentaris despectius o excloents, burles, assetjaments, aïllament... i també en el no-reconeixement de drets, posem per cas el dret de vot, per part de les lleis. El racisme indirecte suposa aplicar una norma o un requisit que condueixi indirectament a una situació discriminatòria. Per exemple, la dificultat d'obtenir els papers afavoreix indirectament l'explotació laboral. En els centres escolars, el racisme es pot manifestar de forma indirecta, per exemple, si infravalorem automàticament un determinat grup d'alumnat quant a les seves capacitats o a les seves expectatives de futur per raó de l'origen, i l'orientem directament a opcions acadèmiques o professionals de baix nivell; o també si suposem *a priori* que en cada individu es donaran aquelles característiques negatives que s'atribueixen als individus del seu origen. També, segons com s'enfoquen, les aules d'acollida poden esdevenir espais per apartar l'alumnat nouvingut de la resta del centre.

El racisme és, per tant, un mecanisme d'exclusió que actua en diversos nivells, des de la percepció personal fins a la desigualtat de drets que estableixen les lleis. L'antropòloga Teresa San Román (1996: 18) sistematitza així les dimensions del racisme:

<i>Operacions cognitives</i>	<i>Dimensions d'alterofòbia</i>	<i>Categoritzacions</i>	<i>Categoritzacions</i>	<i>Categoritzacions</i>	<i>Categoritzacions</i>
		<i>Què és</i>	<i>Components</i>	<i>Funció</i>	<i>Resultats socials</i>
Percebre	1. Racisme-actitud o «racialisme»	Actituds Disposicions Sentiments	Opinions Verbalitzacions	Orientació passional de l'acció	Hostilitat latent
Classificar- jerarquitzar (i dur-ho a la pràctica)	2. Racisme-conducta o «discriminació»	Comportaments Relacions socials	Actes d'exclusió o explotació	Satisfacció d'interessos	Supeditació Agressió
Justificar	3. Racisme-ideologia o «racisme»	Idees	Representacions Explicacions Avaluacions	Legitimació d'actes i de resultats	Manteniment de discriminació i ús de pobles

El sociòleg Michel Wieviorka (1992: 102-104) distingeix quatre nivells de racisme:

- a) L'«infracisme», o difusió de prejudicis, amb mostres incipients de segregació.
- b) El racisme «fragmentat», en què la segregació i la discriminació són més evidents i la violència és més freqüent.
- c) El racisme «polític», en què el racisme esdevé principi d'acció política i capitalitza discursos i actuacions.
- d) El racisme «total», en què el mateix Estat s'organitza segons orientacions racistes.

En totes dues classificacions observem una gradació que podem aplicar tant al conjunt de la societat com als centres educatius. En la mesura que actuem contra les primeres formes de manifestació, impedirem la difusió i la consolidació del racisme; en la mesura que restem passius, obrirem camí a aquesta consolidació. Tampoc no

podem obviar que la relació s'estableix també en sentit invers: en la mesura que contribuïm a la igualtat de drets i d'oportunitats, barrem el pas a les actituds racistes; en la mesura que restem passius o contribuïm a les desigualtats, les alimentem.

El racisme és un dels principals mecanismes d'exclusió social, ja que inferioritza determinats grups per intentar legitimar-ne l'exclusió. En aquesta exclusió hi juguen un paper fonamental, encara que no únic, l'estructura de classes i les relacions de poder: s'exclouen bàsicament els pobres (pensem a qui diem «immigrant» i a qui «estranger»), i el racisme afecta de manera important els sectors socials que han millorat el seu estatus social i tenen por de perdre'l. Combatre el racisme implica, en conseqüència, lluitar en general contra qualsevol forma d'exclusió. De totes maneres, tot i que és evident que les més discriminades són



les persones pobres, el racisme no es pot reduir als factors econòmics: existeix una discriminació racista específica, que es manifesta també en persones riques sota altres formes més subtils.

L'anàlisi que vincula racisme i exclusió és aplicable tant a la població immigrada com al poble gitano, que pateix des de fa segles una situació de discriminació. Tret del que fa referència explícita a factors lligats a la condició d'estranger, aquesta guia és aplicable al racisme envers els gitanos, un col·lectiu que ha quedat en segon pla davant dels reptes que planteja la immigració i la rapidesa amb què ha augmentat la seva presència. La nova realitat dels gitanos estrangers a casa nostra, sobretot d'origen romanès, i els gravíssims atacs que reben arreu d'Europa, són fets que haurien de suscitar reflexions i actuacions (Peeters, 2005).

En el racisme, hi intervenen també mecanismes relacionats amb la transformació de les identitats com a resultat del procés de globalització i de canvi social. La velocitat dels canvis (pensem com han canviat en pocs anys l'estructura familiar, l'accés a la informació, les tecnologies, l'alimentació, la durada dels contractes laborals, etc.) genera en algunes persones vertigen i desorientació, i alguns sectors s'aferren a les identitats tradicionals (reals o suposades) en un intent inútil de negar uns canvis que els depassen (Sennett, 1999). En aquest sentit, el racisme és expressió de la por al canvi, però és sobretot un «cap de turc». No tots els canvis socials reben el mateix tracte. La tecnologia, per exemple, pot ser vista com una cosa cada cop més incomprendible, però no desperta rebuig. La immigració, en canvi, és presentada com a origen de problemes socials que tenen una altra causa: la precarietat laboral, la delinqüència, les insuficiències de l'Estat del benestar... En una situació de crisi econòmica, és d'esperar que aquest factor «cap de turc» s'agregui, enfortit pel missatge que transmeten les noves polítiques europees, cada cop més excloents.

*El racisme
és també
l'expressió de
la por als
canvis socials*

Què portem, a l'esquena?

El racisme analitza el món des dels prejudicis i els estereotips. Un prejudici és una valoració barroera, precipitada i estereotipada que es forma sense mirar la realitat. D'aquí ve la paraula: «prejutjar» és jutjar abans de conèixer. Un estereotip és una imatge, normalment negativa, que s'aplica a un col·lectiu de forma homogènia: «els catalans són garrepes», «les dones no saben conduir», «els mestres/professors viuen molt bé i treballen molt poc», etc. Els prejudicis i els estereotips estan tan estesos perquè ens estalvien feina. El món és molt complex, i per respondre amb rapidesa a les situacions quotidianes necessitem classificar i ordenar aquesta complexitat. Ho fem mitjançant generalitzacions que, un cop formades, constitueixen la base del prejudici, ja que ens condicionen la percepció de la realitat (Allport, 1962). Construir generalitzacions és necessari i inevitable, però cal que el sistema educatiu ensenyi a elaborar-les amb finesa, a sotmetre-les a crítica, a mostrar-ne els límits i a vigilar perquè no esdevinguin elements discriminatoris en cap àmbit de la realitat.

La societat transmet, de vegades de manera subtil, prejudicis i estereotips que anem incorporant de forma inconscient des de la infantesa, a través dels comentaris que sentim, els acudits que ens expliquen, la imatge que transmeten els mitjans de comunicació, les nostres lectures... Aquests elements discriminatoris s'han anat construint al llarg de la història per legitimar desigualtats, per simplificar la realitat o com a autoprotecció davant d'un fet que per algun motiu inquietava.

És difícil ser conscient dels propis prejudicis perquè no els tenim al davant sinó al darrere: són el lloc des d'on fem les nostres valoracions. Per això ens costa posar-los en qüestió i de vegades, inconscientment, expressem opinions racistes, transmetem actituds racistes i podem actuar de forma racista.

Els prejudicis i els estereotips funcionen moltes vegades com una profecia que s'autocompleix. En jutjar les persones a partir dels prejudicis, podem arribar a condicionar-ne, i fins i tot a determinar-ne, el futur i les possibilitats, de manera que les expectatives negatives que es projecten sobre un grup acaben confirmant-se.

Només podem alliberar-nos d'aquesta motxilla, o com a mínim alleugerir-la tot el que puguem, si intentem prendre consciència d'aquests elements que s'han anat escolant en la nostra visió del món, desenvolupant una actitud crítica per intentar posar davant dels nostres ulls allò que normalment tenim a l'esquena, si estem a l'aguait per detectar possibles elements discriminatoris i combatre'ls amb propostes actives que afavoreixin la igualtat. Com a educadors, ens pertoca treballar especialment aquest tema, amb l'alumnat i amb nosaltres mateixos.

Origen dels discursos racistes

La classificació de les persones en grups s'ha fet al llarg de la història sobre la base de diferents criteris. En els orígens del racisme com a ideologia, al voltant del segle XIX, els criteris eren bàsicament biològics; avui, la base del racisme és més cultural, per això es parla de racisme culturalista o diferencialista. No podem dir que el racisme com a discurs sigui exclusiu del món occidental, però moltes de les seves principals manifestacions són atribuïbles a aquest sector (d'altra banda difícil de definir), perquè és qui ha tingut més poder al llarg de la història i, per tant, més voluntat i oportunitat d'intentar legitimar les seves actuacions d'ocupació i d'explotació.

La ideologia racista, com a discurs estructurat, va néixer a començament del segle XIX per justificar el colonialisme europeu. Abans no existia el concepte de «raça». Hi havia estereotips i prejudicis, és clar, i alguns de molt greus. Els grecs antics anomenaven «bàrbars» tots els que no parlaven la seva llengua; durant el segle XVI els colonitzadors espanyols discutien si els pobladors autòctons d'Amèrica tenien ànima o no; l'esclavisme es va iniciar des d'una visió deshumanitzadora de la població africana...

Aquests exemples ens mostren que, des de sempre, el racisme ha anat unit als interessos econòmics, és a dir, s'han creat les teories racistes per intentar legitimar polítiques d'explotació i d'exclusió. El colonialisme del segle XIX va arrencar uns anys després que la Il·lustració francesa i la independència nord-americana difonguessin

*S'han creat
teories racistes
per intentar
legitimar
polítiques
d'explotació i
d'exclusió*

idees d'igualtat entre les persones. La nova economia necessitava mà d'obra barata i servil: el teler mecànic produïa a gran velocitat i s'havia d'augmentar la producció de cotó. Calia una teoria que legitimés el retorn a l'esclavisme com a forma massiva de treball i els estralls del colonialisme. Estirant l'evolucionisme de Darwin, es va crear el concepte de *raça* i van aparèixer les primeres classificacions de grups humans.

El primer racisme era de base biològica, atribuïa unes característiques jerarquitzades d'intel·ligència i de caràcter segons el color de la pell. La gran quantitat de classificacions que es van fer durant els segles XIX i XX ja ens dóna una idea que dividir la humanitat en compartiments estancs no és empresa fàcil.

Durant el segle XX, la biologia ha desmantellat la idea de «raça». La genètica mostra que existeix una única espècie humana, i que entre els humans hi ha moltes més semblances que diferències. Entre les diferències, n'hi ha de molt més importants que el color de la pell, com ara el grup sanguini. El color de la pell és una adaptació evolutiva que no va lligada a factors de caràcter o d'intel·ligència, i que forma un continu en què és fàcil distingir els extrems però no els nivells intermedis. Hi ha diferents colors de pell, però no races en el sentit de grups tancats, i molt menys associació del color amb característiques psicològiques o intel·lectuals.

El racisme culturalista

Per tot el que acabem de dir, sembla que com a referent han desaparegut les races, però això no vol pas dir de cap manera que hagi desaparegut el racisme! A partir dels anys setanta del segle XX, el discurs racista es transforma i substitueix la jerarquia biològica per la incompatibilitat cultural. Novament, en la revifalla del racisme hi trobem una base econòmica. A partir de la crisi del petroli de 1973, l'economia europea entra en crisi. La immigració que s'havia anat a

buscar per refer l'economia dels països malmesos per la Segona Guerra Mundial és vista com un destorb davant l'augment alarmant de l'atur. Es pren consciència que la immigració no és provisional sinó definitiva, i que no solament són treballadors sinó que tenen famílies i necessitats semblants a la resta de la població. Com deia l'escriptor suís Max Frisch, «esperàvem treballadors i van arribar persones».

L'extrema dreta que pren força a partir dels anys vuitanta a diversos països europeus, canalitzant el descontentament de les classes populars afectades per la crisi, troba en el racisme una potent arma electoral. Els partits xenòfobs elaboraran un nou discurs que té per objecte la població musulmana, la qual es considera impossible d'integrar en la societat. El racisme diferencialista o culturalista substitueix la «raça» per la «cultura» i afirma que cada cultura té una visió incompatible i incomunicable del món i, en conseqüència, qualsevol convivència de cultures diferents porta necessàriament al conflicte. La immigració és vista com una amenaça a la pròpia identitat cultural, i es conclou que, per tal de preservar-la, cal limitar els drets dels «diferents». En els darrers anys, aquests discursos xenòfobs han anat afegint altres eixos, com el de la delinqüència, i s'han enfocat també a altres col·lectius, com els romanesos i els llatinoamericans.

Aquest discurs parteix d'un concepte essencialista de la cultura, és a dir, considera que hi ha cultures perfectament delimitades, dotades d'unes característiques inalterables i compartides per tots els membres del grup. L'aparent simplicitat del discurs, que permet atribuir unes determinades característiques a les persones independentment de la seva personalitat individual, és una de les seves claus d'èxit. Però, tal com passava amb les «races» durant el segle XIX, resulta difícil establir quantes «cultures» hi ha al món: una mirada mínimament atenta ens mostra que qualsevol grup humà té una gran diversitat interna i està sotmès a evolució. D'altra banda, el culturalisme emmascara la intenció de legitimar l'exclusió socioeconòmica. Com diu l'antropòleg Manuel Delgado (1999): «La presumpció, hereva del romanticisme, que les cultures són entitats clarament delimitables i que es poden retallar nítidament les unes de les altres, serveix per tancar individus en el seu interior; individus que ja havien estat marcats com a "problemàtics" per causes tan poc

“culturals” com la marginació social, l'estigmatització política o la pobresa.»

El racisme culturalista es va veure reforçat arran de l'atemptat de l'11-S a Nova York, amb l'associació entre islam i terrorisme, que ha fet créixer la islamofòbia arreu del món. Uns anys abans, l'any 1996, el nord-americà Samuel Huntington publicava *El xoc de civilitzacions i la reconfiguració de l'ordre mundial* (*The Clash of Civilizations and the Remaking of the World Order*), paradigma intel·lectual del racisme culturalista. Segons aquest autor, després de la caiguda del mur de Berlín l'any 1989, el món ja no es troba dividit en dos blocs ideològics —comunisme i capitalisme— sinó que les arrels dels actuals conflictes són culturals. Bàsicament, Huntington parla de l'enfrontament entre el món musulmà i l'occidental. Evidentment, la guerra del Golf a principi dels anys noranta i la d'Iraq a inici del segle XXI són l'escenari on cal situar aquestes idees. La teoria de Huntington ha rebut nombroses crítiques, tant per la feblesa teòrica com per la ideologia que implícitament defensa, però, com moltes teories simples, també ha fet fortuna i s'ha estès més enllà dels cercles intel·lectuals.

Un altre concepte a revisar és el d'«ètnia», que de vegades s'utilitza en substitució de «raça». Per què les músiques africanes són «ètniques» i no ho són les dels pastors del Tirol, o les sardanes, o el *cante* flamenc? Anomenem «ètnic» allò que ens sembla «exòtic», estrany, en contraposició a allò que és «normal». Es tracta, per tant, d'un ús etnocèntric d'aquest terme.

Què és la «cultura»?

Alguns dels supòsits que planteja el racisme culturalista són d'interès per a la nostra pràctica quotidiana als centres escolars i val la pena, per tant, examinar-los amb detall. En primer lloc, existeixen les cultures? Ja hem dit que no existeixen blocs monolítics i inalterables, aïllats de la resta del món. El culturalisme ignora, entre moltes altres coses, l'impacte de la globalització. L'alumnat nouvingut que arriba als nostres centres està, en general, fortament occidenta-

litzat com a conseqüència del procés de globalització. Fa uns anys, quan la presència d'alumnes estrangers començava a ser significativa a Catalunya, un diari presentava la notícia amb el titular «La diversitat entra a l'escola». Just a sota, una fotografia del pati de l'escola abans de començar les primeres classes. Nens i nenes, independentment de l'origen, amb enormes motxilles i calçat esportiu, en una imatge d'uniformitat estètica considerable. Fins a quin punt existeix la diferència, i fins a quin punt la construïm?

No podem negar que en cada persona existeix el component de l'origen, tot i que no és tan obvi com de vegades pensem. També és cert que existeixen codis culturals, dels quals moltes vegades no som conscients (la velocitat en caminar, el to de veu amb què parlem, els gestos que fem, la manera d'ocupar l'espai públic...), i que requereixen un notable esforç d'interpretació de la persona que s'incorpora a una societat nova.

Però també és cert que les persones som molt més que el nostre origen geogràfic i familiar: estem sotmeses a influències múltiples, fins i tot contradictòries, i construïm la nostra identitat a partir d'elements diversos. Com deia l'escriptor Albert Camus, no som allò que ens passa, sinó allò que fem amb el que ens passa. Un altre escriptor, Amin Maalouf, parla de les «identitats que maten», alertant del fet que les visions essencialistes de la cultura deriven ràpi-



dament en actituds d'exclusió i de discriminació. Hem d'estar alerta, doncs, a veure persones i no grups, tant per entendre millor qui tenim al davant com per prevenir actituds discriminatòries.

Els infants i joves d'origen estranger han de treballar més materials a l'hora de construir la seva identitat i, en alguns casos, tenen més dificultats per conciliar les diferents dimensions de la vida que les que tenim la resta de gent. Aquesta construcció els portarà segurament més feina i, de vegades, com li pot passar a tothom, poden dimitir de l'esforç i adherir-se a una identitat prefabricada que circuli en l'ambient on es mouen, sobretot si se senten exclosos per algun motiu. Però, si aconsegueixen encaixar més o menys les peces, la seva identitat serà especialment completa i treballada.

El culturalisme se'ns escola de vegades en la nostra pràctica quotidiana, quan tendim a interpretar en clau cultural qualsevol conflicte en què participin alumnes d'orígens diversos. Si dues criatures es barallen al pati per una pilota, o dos adolescents no es poden ni veure, pot ser per motius molt diversos. Davant de qualsevol conflicte, n'hem d'analitzar primer les causes; no el podem etnificar de forma automàtica.

Tampoc no podem negar que en algunes conductes, tant en la societat com en l'àmbit escolar, hi intervenen factors culturals vinculats a l'origen. Per exemple, la majoria de l'alumnat nouvingut té, d'entrada, un alt grau de respecte pel mestre-professor, però aquest respecte de vegades va associat a un model d'ensenyant autoritari i masculí. Per això alguns alumnes poden tenir dificultats a reconèixer models menys autoritaris. En aquests casos, la cultura no ho justifica tot. Ens pot ajudar a entendre el perquè dels comportaments, i haurem de buscar la manera d'evitar resistències innecessàries i conduir el procés de la millor manera possible, però l'acceptació de l'autoritat d'una dona no és negociable.

De fet, és el mateix que hauríem de fer amb l'alumnat «autòcton», que també es veu influït per la seva «cultura». Si una de les nostres característiques culturals és que tendim a consentir i a sobreprotegir els infants, els quals, com a conseqüència, tenen una tolerància molt baixa a la frustració i els costa assumir responsabilitats, no podem atribuir-ho sense més a la cultura i acceptar-ho acríticament. Un cop identificades les causes, haurem d'actuar sobre els efectes.

Tot s'hi val?

Aquests exemples ens situen en un debat teòric obert des de fa molt de temps: quines pautes de valoració es poden utilitzar quan entrem en contacte diferents maneres d'orientar la vida? Històricament, l'actitud més antiga, i segurament la més espontània si no fem un esforç de reflexió, és l'etnocentrisme. És etnocèntric afirmar que les pautes culturals pròpies són normals i cultes, mentre que les dels altres són estranyes i poc civilitzades. Els exemples més cridaners els trobaríem en el menjar: diem que menjar cargols és normal, però que menjar formigues és estrany; ens pot costar entendre que els musulmans no mengin porc, però hauríem de tenir molta gana per menjar-nos un gat... La societat i els centres escolars estan plens d'exemples d'etnocentrisme que, en la mesura del possible, hauríem d'intentar detectar i eliminar, i que poden ferir o molestar l'alumnat d'origen immigrat. Per exemple: de quin color parlem, quan parlem del color «carn»? A partir de quins criteris diem que el continent americà és el «nou» i que va ser «descobert» per Colom? Per què, seguint el vocabulari d'alguns llibres d'història, els romans van «ocupar» la península ibèrica i els àrabs la van «envair»?

La segona manera d'enfocar el tema de la relació entre pautes culturals és el relativisme, que afirma que no hi ha cultures superiors ni inferiors i que qualsevol conducta només es pot jutjar des dels paràmetres propis i no des de criteris externs. Tot i que suposa un pas endavant en reconèixer que tothom té cultura a un mateix nivell i que no hi ha una cultura «central», el relativisme difós a partir dels anys seixanta del segle XX, pot conduir a pensar que la convivència és impossible, ja que, en afirmar que no existeixen valors universals, nega la possibilitat de construir un marc comú de convivència. Conductes com els matrimonis forçats o l'obsessió per l'aspecte físic, segons el relativisme no poden ser valorades des d'un altre àmbit cultural, perquè no hi ha cap valor comú a tots els humans sinó únicament pautes de valors de cada cultura. Com veiem, el relativisme pot acabar portant a postures molt semblants al culturalisme de Huntington.

*El relativisme
pot conduir
a pensar que la
convivència és
impossible*

Les investigacions antropològiques ens condueixen a una tercera posició, el pluralisme cultural, que seria la més ajustada a la Declaració dels Drets Humans. Segons el pluralisme, rere la diversitat de pràctiques humanes hi trobem elements comuns: mengem coses diferents però tots els humans celebrem les festes amb àpats; en tots els grups humans hi trobem alguna forma d'art; tots els humans celebrem festes; tots tenim rituals relacionats amb el naixement i amb la mort, etc. També, rere la diversitat de costums, podem trobar uns valors comuns a tots els humans, per molt que de vegades costi concretar-los i per més que haguem de vigilar perquè aquesta llista no sigui etnocèntrica. El respecte a la vida i a la integritat física i psíquica, el dret a l'educació, la igualtat home-dona, el dret a decidir sobre la pròpia vida... formen part del patrimoni moral de la humanitat i, com diu la Declaració de Drets Humans de 1948, són drets universals i inalienables.

No hem d'oblidar que en els darrers anys alguns autors com Samuel Huntington han utilitzat els drets humans per intentar legitimar la política internacional de dominació nord-americana, de la mateixa manera que al segle XIX es legitimaven les invasions colonials en nom de la superioritat de la civilització europea. El món occidental no és, ni de lluny, un model de compliment dels drets humans i, per descomptat, no acostumen a ser aquests valors els que impulsen la política internacional. Tampoc no podem ignorar que la Declaració va ser redactada per homes blancs occidentals fa seixanta anys. Sense negar, al contrari, la necessitat de comptar amb uns valors compartits universalment, sí que cal fer una revisió dels possibles elements etnocèntrics de la Declaració. Per a aquesta tasca seria molt útil comptar amb els moviments socials que, arreu del món «no occidental», lluiten per la igualtat i per la dignitat de les persones.

En l'entorn escolar, o en les converses quotidianes sobre l'actualitat, de vegades també tendim a subratllar la manca de respecte als drets humans en els altres i a ignorar-la en nosaltres. Com diu el refrany, cap geperut no es veu el gep. L'arribada de la immigració ens hauria d'activar per examinar-nos més a fons i veure'ns el gep: quin model de tracte a la gent gran tenim? Per què necessitem tants llibres d'autoajuda i tants psicòlegs? Per què posem sempre les coses urgents per davant de les importants? Per què augmenta tant l'ús d'ansiolítics i d'antidepressius? Per què algunes noies demanen cirurgia estètica com a regal d'aniversari?

Els espais del racisme

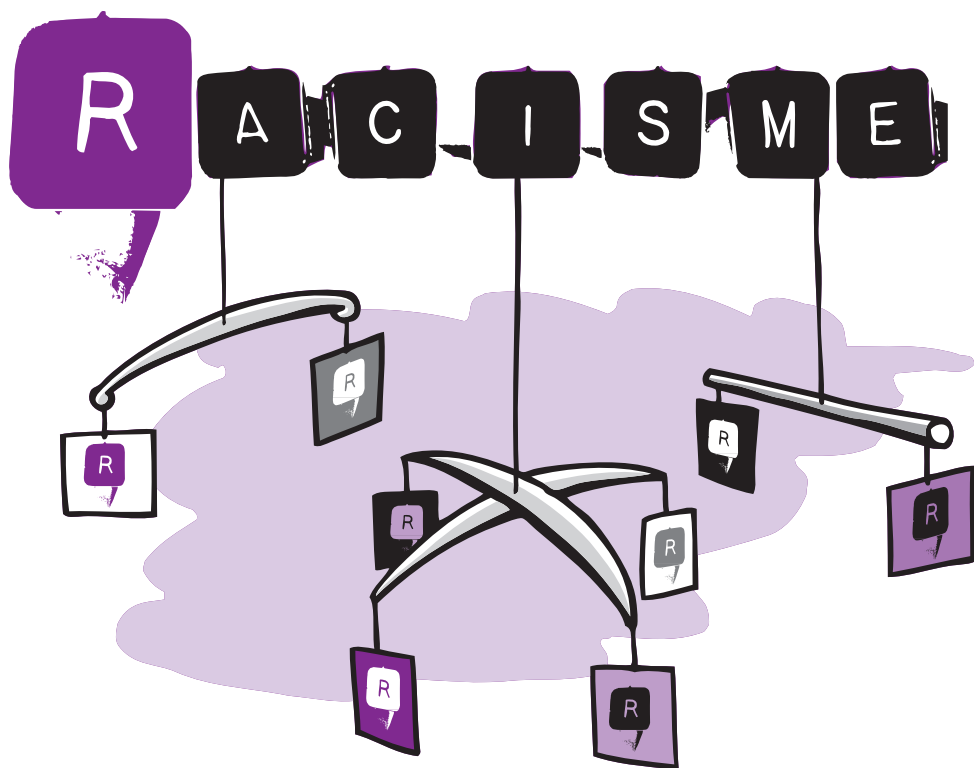
Quan parlem de racisme, tendim a fer-ho com si fos una característica que ens permetria distingir dos grups: el de les persones racistes i el de les que no ho són. Com hem vist, el tema no és tan simple. Segurament ens serà més útil pensar en el racisme com una actitud que es pot manifestar en diversos espais, tant individuals com col·lectius. Intentem esbrinar quins són els espais del racisme. Hi ha, en primer lloc, un racisme difús, present en el llenguatge i en l'imaginari social (actualment molt influït pels mitjans de comunicació), que cristal·litza en prejudicis i estereotips. El podríem anomenar el racisme de la mirada. En el racisme social, que culpa els estrangers de tots els mals socials, els prejudicis es converteixen en accions. El racisme violent, que s'expressa en insults i agressions, és la punta de l'iceberg. A la base hi trobem el racisme institucional, és a dir, el marc jurídic i polític que situa les persones estrangeres en una situació d'inferioritat de drets i d'oportunitats. Tots aquests àmbits interactuen: és molt difícil que la societat vegi com a iguals aquells que les lleis tracten com a diferents; és difícil que les lleis avancin si defensar postures contràries a la immigració dóna vots.

D'aquesta reflexió social, n'hauríem de treure conclusions per aplicar als centres escolars. En molts aspectes, escoles i instituts són com petites societats. De la mateixa manera que, a nivell social, el racisme té una progressió des d'una presència difusa fins a la seva consolidació en l'opinió pública i en el sistema polític, a l'escola es pot produir la mateixa progressió. Si tanquem els ulls davant de les primeres mostres, si restem passius o no els donem importància, el racisme anirà creixent fins que s'instal·li en el nucli de la nostra manera d'actuar.

Ens hem de plantejar també per què les classes populars voten (encara que no totes les persones, ni només elles) postures xenòfobes. Probablement, un factor important sigui que hi veuen una via de canalització del seu descontentament, de les seves pors, de les seves incerteses. El mateix ens pot passar a les escoles i als instituts, i hauríem de mirar de no reproduir la desconexió que moltes vegades hi ha entre preocupacions socials i classe política. Davant d'alumnes o famílies que manifesten actituds racistes, ens hem de pre-

Davant d'actituds racistes al centre, ens hem de preguntar sempre què les motiva

guntar sempre d'on surten aquestes actituds i, en la mesura que ens sigui possible, intentar identificar aquelles motivacions de fons que són raonables i deslligar-les del tema de la immigració. Per exemple, una família autòctona que es queixa de la immigració perquè a la seva filla no li han donat la beca de menjador i creu que les donen totes als estrangers, està dient en el fons que necessita la beca, i potser té raó. Si és així, el que caldria seria una ampliació de fons en aquest sentit, de manera que, en darrer terme, la «culpa» no seria de l'immigrant sinó de qui fa el repartiment de beques o de qui decideix quantes se n'han de donar. Entre l'alumnat, el racisme pot ser també l'expressió d'un problema més greu la solució del qual és prèvia a qualsevol altra iniciativa.



3. Què em diu, el mirall?

Les activitats que us presentem a continuació estan pensades per iniciar la reflexió col·lectiva: abans d'abordar com tractem el tema del racisme a l'aula, i al centre en general, us proposem reflexionar des de la pròpia experiència, en un tipus de conversa que pot ser bastant informal.

Cada centre podrà trobar l'espai de diàleg més adient. Si hi ha d'entrada una voluntat comuna d'afrontar el tema del racisme al centre, es poden aprofitar reunions ordinàries (claustres en centres petits, reunions de tutors o d'equips docents, etc.). Si no, es pot fer la reflexió en un espai d'assistència opcional per a aquelles persones que hi estiguin interessades. L'essencial és que l'activitat sigui percebuda com una cosa necessària i útil, i que serveixi per impulsar la participació i la implicació personal.

Com que l'objectiu és l'aportació d'experiències personals, l'ambient i l'espai són importants. Tot el que faci que l'activitat s'assembli poc a una reunió i molt a una conversa distesa afavorirà els objectius. Podeu buscar un espai acollidor, prendre cafè...

En aquest capítol, hi trobareu dos tipus d'activitats: l'anàlisi de la pràctica docent i l'anàlisi d'experiències personals. La primera pretén examinar com actuem en la nostra feina quotidiana al centre; la segona, recollir vivències pròpies que ens ajudin en la reflexió.

Anàlisi de la pràctica docent

La feina del dia a dia no ens hauria d'impedir, de tant en tant, aixecar el cap i donar una mirada a la manera com fem les coses. Com els psicoanalistes, que per exercir bé el seu ofici han de fer un important treball d'autoanàlisi, els ensenyants hauríem de comptar com a part de la nostra feina l'avaluació periòdica de la nostra pràctica docent.

En el tema del racisme, tenint en compte la velocitat dels canvis socials i la força dels prejudicis que es transmeten a nivell social, aquesta tasca és especialment important. Us proposem ara examinar la nostra manera de funcionar a l'escola o a l'institut.

En l'enquesta següent, marqueu la resposta amb què us sentiu més identificats:

1. La presència d'alumnat d'origen estranger als centres escolars és:
 - a) Un problema.
 - b) Una realitat que duu associats problemes que cal abordar.
 - c) Una realitat que comporta alguns problemes, però sobretot enriquiment.
 - d) Un canvi més de la societat al qual ens hem d'adaptar.
2. Davant de la presència d'alumnat d'origen estranger a les aules:
 - a) He continuat fent el mateix que feia.
 - b) He canviat el mínim improvisant sobre la marxa.
 - c) He buscat recursos per adaptar la meva tasca.
 - d) M'he format per respondre millor a la nova realitat.
3. Quan he de parlar amb un alumne d'aspecte «estranger» que no conec:
 - a) M'hi adreço en català a velocitat normal.
 - b) M'hi adreço en català parlant més lentament.
 - c) M'hi adreço en castellà a velocitat normal.
 - d) M'hi adreço en castellà parlant més lentament.
4. Si en passar llista hi ha un cognom que no sé pronunciar:
 - a) Pregunto a l'alumne com es pronuncia i m'esforço per fer-ho bé.
 - b) Pronuncio el cognom a la meua manera i no li pregunto com s'ha de dir.
 - c) Li catalanitzo el cognom per fer-ho més fàcil.
 - d) Li faig broma sobre el nom o el cognom.
5. Si arriba un alumne nouvingut a la classe al llarg del curs, i no en sóc tutor/a:
 - a) Faig el possible perquè se senti bé i aprofiti al màxim les classes.
 - b) Li dono sempre material adaptat, sense tenir gaire en compte si cal.

- c) Li dic que treballi el dossier de l'aula d'acollida, si en té.
 - d) Faig la classe prevista, sense mirar gaire si l'entén o no.
6. Si a classe tractem algun tema relacionat amb l'origen divers de l'alumnat:
- a) Demano directament que parlin del tema (alfabet, festes, geografia, etc.)
 - b) Demano si volen parlar del tema, sense donar res per descomptat.
 - c) No els demano res, ja parlaran si volen.
 - d) No tractem mai aquests temes.
7. Si un alumne d'origen estranger falta sovint a classe:
- a) Me'n preocupo més que si fos un altre alumne.
 - b) Me'n preocupo igual i intento esbrinar-ne les causes.
 - c) Penso que és habitual en aquest tipus d'alumnat i que no puc fer-hi res.
 - d) Penso que així tindrè menys feina.
8. Si un alumne d'origen estranger falta sovint a les sortides:
- a) Me'n preocupo i intento parlar amb qui calgui perquè vingui.
 - b) Me'n preocupo, però no faig res.
 - c) Dono per descomptat que els estrangers falten més i no en faig gaire cas.
 - d) Me n'alegro perquè així tinc menys feina.
9. Si a l'aula es manifesten actituds racistes:
- a) Abordo el tema i em sento segur de com fer-ho.
 - b) Abordo el tema, però em sento insegur.
 - c) Ho comunico a direcció.
 - d) Faig veure que no ho he sentit.
10. Si veig a l'aula una pintada racista:
- a) La faig esborrar immediatament i tracto el cas amb qui l'ha feta.
 - b) La faig esborrar i tracto el cas amb l'autor i amb la classe.
 - c) La faig esborrar i prou.
 - d) Faig veure que no l'he vista.
11. Si els temes que tracto a classe poden ser ofensius per a algú (per exemple si he d'explicar la «Reconquesta» o el «descobriment» d'Amèrica):

- a) Canvio, si cal, l'orientació i aprofito per parlar de l'etnocentrisme.
 - b) Faig una breu referència i explico el mateix.
 - c) Pregunto si algú se sent molest i explico el mateix.
 - d) No faig res.
12. En l'orientació d'estudis:
- a) Dono per descomptat que l'alumnat estranger està destinat a fer només estudis elementals.
 - b) Si hi ha algun alumne interessat a seguir estudis, l'animo.
 - c) Intento que tothom pugui accedir al màxim nivell d'estudis en general.
 - d) Treballo especialment amb l'alumnat que per ambient té menys expectatives perquè es plantegi la possibilitat d'estudiar.
13. A l'hora d'interpretar el comportament d'un alumne d'origen estranger:
- a) Atribueixo automàticament el comportament al seu origen i crec que no pot canviar.
 - b) Atribueixo automàticament el comportament al seu origen, però crec que pot canviar.
 - c) Analitzo la conducta en termes individuals, com qualsevol altre alumne.
 - d) Analitzo la conducta en termes individuals, però em fixo més en les circumstàncies.
14. Si algú (un company, una família) fa davant meu un comentari racista:
- a) Responc que ni el centre ni jo ho tolerem.
 - b) Intento desmuntar amb informacions i arguments el comentari.
 - c) Responc de manera tèbia i mig en broma.
 - d) No responc, com si no hagués sentit res.
15. Si observo un cas de racisme fora de l'institut o de l'escola:
- a) Passo de llarg.
 - b) Truco a la policia, si cal, però no intervenc.
 - c) Intento, si puc, defensar la víctima i després marxo.
 - d) Intento, si puc, defensar la víctima i m'ofereixo com a testimoni, si calgués.

L'enquesta no té puntuació, el tema és difícilment quantificable. Et demanem que reflexionis sobre les teves respostes i, si vols, escribis unes breus conclusions. En les conclusions de la guia i en els diversos apartats d'anàlisi de centre, trobaràs elements de reflexió i d'anàlisi. Torna a fer l'enquesta d'aquí a uns mesos i analitza si la teva actuació ha evolucionat.

Anàlisi d'experiències personals

Es poden fer totes les activitats, una o algunes, segons voluntats i necessitats. El grup de participants no ha de ser superior a vuit o deu, perquè si no es fa massa llarga la relació d'experiències. En cada reunió hi ha d'haver una persona que moderi i condueixi el diàleg, i prèviament haurà llegit el guió de l'activitat. Algú ha de prendre notes de la reunió, sobretot d'allò que pugui ser útil després per aplicar al centre.

Les activitats també es poden aplicar en altres espais, com ara escoles de mares i pares o tutories, adaptant-les en aquest cas, si cal, a l'edat de l'alumnat. També poden servir per a la reflexió individual si al centre no hi ha possibilitat d'organitzar un espai col·lectiu de debat.

ACTIVITAT 1. HISTÒRIES FAMILIARS

El 75% de la població catalana ha nascut fora de Catalunya o té un dels dos progenitors que no ha nascut a Catalunya. Gairebé tothom, per tant, hem viscut en pròpia pell o tenim a la família històries de migració. Compartir i comentar aquestes experiències pot ser un bon punt de partida per posar-nos en la pell de les persones que avui entren un camí força semblant.

- Explica una història de migració de la teva família, o teva si l'has viscut: Qui va marxar? A quina època? D'on venien? Quines van ser les causes de la migració? On vivien quan van arribar? Quins treballs feien? Què els va sorprendre més de Catalunya? Com els veia i els tractava la gent?

- Si a la família hi ha algun cas de migració com a conseqüència del franquisme, després de la Guerra Civil, o alguna migració a països europeus durant els anys seixanta i setanta, expliqueu-lo també.
- Com han viscut les generacions posteriors? Quina relació han mantingut (si n'hi ha alguna) amb el lloc d'origen dels pares? Si tu ets aquesta segona generació, explica com t'has sentit, anècdotes significatives, etc.
- A partir de les experiències explicades, analitzeu semblances i diferències amb els processos migratoris actuals, i anoteu-los en un full. Analitzeu els aspectes següents: causes de les migracions, aspectes legals, habitatge, treball, llengua, costums, tracte per part de la societat receptora.

Fets:

- L'any 1973 es va convocar a París una manifestació de suport als treballadors «sense papers» espanyols i portuguesos, demanant-ne la regularització.
- A la Catalunya dels anys seixanta i setanta, moltes famílies llogaven habitacions o s'allotjaven a casa de familiars fins que podien accedir a un habitatge propi, de forma que vivien moltes persones en el mateix espai.
- A Suïssa i a Alemanya, moltes dones que no treballaven fora de casa pràcticament no van aprendre la llengua alemanya. Sé d'una família on els entrepans eren sempre de formatge, perquè la paraula és més semblant al castellà que la de qualsevol tipus d'embotit.
- La pel·lícula *Un franco, 15 pesetas* retrata amb vivesa aquesta situació.

ACTIVITAT 2. MAPES VITALS¹

Els nostres vincles emocionals amb llocs del món no són només determinats pel nostre origen, i menys ara que a través dels viatges, dels mitjans de comunicació i dels béns de consum

1. Podeu ampliar la reflexió llegint l'apartat «El racisme culturalista» del capítol «Aclarim-nos i pensem».

tenim accés gairebé a tot arreu. Ens podem sentir vinculats a un lloc a partir d'unes vacances, per l'experiència d'una adopció, a través de la lectura d'una novel·la, per la música que ens agrada, per la gastronomia, pel desig de viure altres vides...

- Expliqueu un per un a quins llocs del món us sentiu vinculats, per quin motiu ho esteu i en què consisteix la vostra vinculació.
- Si teniu a mà un mapamundi, podeu posar-hi marques per tenir una panoràmica general.
- Comenteu els sentiments que van associats a aquestes vinculacions (identificació, plaer...), i compareu-los amb els que, de forma real o suposada, lliguen les persones als seus orígens.

Fet:

- El pintor francès Henri Rousseau (1844 - 1910) va plasmar en els seus quadres paisatges selvàtics desbordants de vegetació i plens d'animals exòtics, sense haver sortit mai de França. Sentia que aquella naturalesa exuberant era el seu món. Les seves fonts d'inspiració eren el Jardí Botànic de París (deia que quan hi entrava era com si entrés en els seus somnis) i les converses amb uns soldats que li van explicar la seva experiència de l'expedició francesa a Mèxic.

ACTIVITAT 3. ESTEREOTIPS²

Ja hem vist anteriorment que la utilització d'estereotips respon a una simplificació de la realitat que ens facilita emetre judicis en la vida diària sense pensar gaire, encara que pensem malament. Per tant, tothom tendim a utilitzar-los si no anem amb compte. Generalitzem característiques, normalment negatives, i les utilitzem per valorar sense tenir en compte la seva base real i les diferències individuals. Però, i si un estereotip fos parcialment cert? En aquest cas, hauríem de tenir en compte que això no justifica utilitzar-lo sense més

2. Podeu ampliar la reflexió llegint l'apartat «Els espais del racisme» del capítol «Aclarim-nos i pensem».

per fer judicis individuals, i que la base real que pugui tenir no ha de servir per discriminar el col·lectiu, ans al contrari, per treballar en favor de la igualtat d'oportunitats.

- Descriviu quins són els estereotips en relació amb els mestres i professors. Segur que no us costa gaire, n'hi ha prou de recordar converses sentides i viscudes, determinades notícies dels mitjans de comunicació, etc. Feu una pluja d'idees i anoteu els elements més importants a la pissarra o en un full que vegi tothom.
- Analitzeu quins sectors de la societat tenen aquests estereotips, en què es basen, com es difonen, fins a quin punt són certs, com ens sentim i com es podrien combatre.
- Examineu ara quins són els estereotips dels «immigrants» en general i de l'alumnat estranger. Feu també una pluja d'idees i anoteu les aportacions al costat de les anteriors. Analitzeu qui té aquests estereotips, en què es basen, com es difonen, fins a quin punt són certs, com se senten les persones implicades i com es podrien combatre.
- Compareu el funcionament dels estereotips en els dos col·lectius. Quin està més estereotipat? Per què? Qui ho té més difícil per combatre els estereotips?

Fets:

- Quan els anys vuitanta va aparèixer als Estats Units un llibre que qüestionava novament que els negres tinguessin el mateix grau d'intel·ligència que els blancs, l'escriptor Paco Candel feia la reflexió següent: imaginem que fos veritat. Encara que els negres fossin menys intel·ligents que els blancs, això no legitimaria un tracte discriminatori; per contra, hauríem d'invertir més esforços en educació per aconseguir la màxima igualtat. Per cert, el llibre havia aparegut en l'època de majors retalls en polítiques socials de la presidència de Ronald Reagan.
- Dos dels estereotips més estesos dels espanyols que treballaven a França i a Alemanya durant els anys seixanta i setanta (a més del costum de la migdiada i de la pudor d'all) eren que tenien massa fills i que eren massa catòlics. Mirant les taxes actuals de natalitat i de pràctica religiosa, sembla que les coses han canviat una mica.

ACTIVITAT 4. DISCRIMINACIÓ

L'experiència de la discriminació viscuda en la pròpia pell ens pot ajudar a posar-nos en el lloc de les persones que la viuen, a fer allò que els experts anomenen ara «aproximació empàtica». Podem haver viscut una situació discriminatòria per qüestions de gènere, d'edat, o per altres circumstàncies. Us proposem exposar-les i comentar-les.

- Cadascú explica si ha viscut alguna experiència de discriminació i l'exposa amb el màxim detall. Expliquem què va passar, com ens vam sentir i com ens ha influït després, tant en la nostra manera d'actuar com a l'hora de detectar i tractar discriminacions que observem al nostre voltant. Si hi ha algun cas de discriminació racista, tracteu-lo amb especial atenció.
- Analitzeu quins paral·lelismes hi ha entre els diversos tipus de discriminació.

Fet:

- Cada cop hi ha més persones que se senten discriminades per l'edat. Si algú es queda sense feina a partir dels 50 anys, es dóna generalment per suposat que no serà dinàmic, que ja no pot aprendre gaires coses noves, que no domina les noves tecnologies... i els currículums acostumen a descartar-se sense fer ni tan sols la primera entrevista.

ACTIVITAT 5. IDENTITAT³

Us proposem dues activitats més abstractes, i segurament un pèl més compromeses. Poden funcionar bé en grups on hi ha confiança entre les persones i ganes d'anar a fons. L'objectiu és descobrir que la identitat de les persones és múltiple i canviant. La nostra vida té moltes dimensions, no sempre fàcils de compaginar. La nostra identitat ha anat canviant amb els anys, com a resultat de les decisions preses i de les experiències viscudes. El mateix passa amb el nostre alumnat, vingui d'on vingui.

3. Podeu ampliar la reflexió llegint l'apartat «El racisme culturalista» del capítol «Aclarim-nos i pensem».

a) Com em veig, com em veuen

- Cadascú anota en un full «qui és», com una mena d'auto-presentació. Es tracta de fer una llista, com més completa millor, de dimensions de la nostra vida (amiga, mestra, tieta, balladora de tango...) i de característiques personals. No s'hi posa el nom.
- Es posen tots els fulls en una capsa, sense que se sàpiga de qui és cadascun. A l'atzar, es van llegint un per un i el grup ha d'endevinar qui és la persona descrita. Per donar-hi més «suspens» es poden anar llegint les característiques lentament, deixant que el grup vagi dient.
- Normalment no s'endevinen tots els fulls. Podem fer una reflexió final sobre les diferències entre com ens veiem i com ens veuen.

b) L'arbre de la vida

- Cadascú dibuixa un arbre amb tres parts: arrels, tronc i copa. A les arrels s'ha d'escriure d'on vénen (els pares eren de Catalunya? D'esquerres? Marcats pel franquisme?) i quins elements de l'entorn van influir en la infantesa. Al tronc s'escriuen les influències d'adolescència i joventut (Institut? Amics?). A la copa, les influències en la vida adulta (Viatjar? Maternitat/paternitat? Feina?)
- Es presenta l'arbre de cada membre del grup en públic.
- Reflexionem: què ens dóna identitat? Fins a quin punt influeixen els «orígens»? Com i fins a quin punt canvia la nostra identitat?
- Reflexió final: Traslladem la reflexió a l'alumnat d'origen estranger. Som conscients que la seva identitat també és múltiple i canviant? Tenim en compte que la seva identitat no es redueix a l'origen? Els veiem tal com són, en la mesura que això és possible?

Fet:

- L'escriptor Amin Maalouf diu que la seva identitat és més semblant a la de qualsevol altre escriptor d'arreu del món que a la del seu avi, que pasturava cabres a les muntanyes del Líban.

4. Analitzem el nostre centre

Normativa i documents de centre

En el millor dels mons possibles, els documents de centre serien l'espina dorsal que estructuraria el conjunt de l'activitat de l'escola o de l'institut, l'eix vertebrador i alhora l'expressió de la identitat del centre. En el comú dels mons reals, de vegades són allò que cal aprovar i revisar periòdicament, però que no és prou conegut ni té prou incidència en la pràctica quotidiana.

Els documents bàsics per al tema que ens ocupa són els següents:

- a) *Projecte educatiu de centre* (PEC). Recull l'ideari del centre, és a dir, els principals eixos pedagògics i el seu desenvolupament en la vida escolar.
- b) *Reglament de Règim Interior* (RRI). Inclou les normes de convivència (i les sancions en cas d'incompliment) i l'estructura organitzativa del centre.
- c) *Pla d'Acció Tutorial* (PAT). Estableix les actuacions quant a educació en valors, orientació acadèmica i professional, etc. que es desenvolupen a les sessions de tutoria i que orienten també el treball del conjunt del professorat, ja que l'acció tutorial és una responsabilitat col·lectiva.
- d) *Pla d'Acollida*. Estableix el procés d'acollida i incorporació de l'alumnat nouvingut i de les seves famílies, tant en els aspectes acadèmics com en els formatius i relacionals.

Els documents han de recollir allò que un centre és, els objectius que pretén, la seva filosofia o l'ideari, si ho volem dir així. Per això és important que els aspectes lligats a valors s'incloguin explícitament en els documents, i no solament com una declaració retòrica de principis sinó com un objectiu del qual se'n deriven actuacions completes. Els principis han de ser clars i s'han de desplegar en les diverses dimensions de la vida del centre.

Tenir una normativa antiracista monogràfica, tal com recomanen alguns autors, potser multiplica els papers sense augmentar prou l'eficàcia, però hi ha objectius més assequibles i transversals en què no es tracta de sumar temes nous sinó de donar major coherència i eficàcia als instruments que ja tenim.

Una primera qüestió de coherència serà analitzar si la normativa del centre té les característiques següents:

- **ORIENTADA.** Marca quins són els objectius, com s'hi arriba i com es valoren.
- **CREÏBLE.** Es correspon amb el que realment es fa al centre.
- **ÚTIL.** Els implicats la consideren realitzable i eficaç.
- **ACCESSIBLE.** És coneguda i fàcil d'entendre per als diversos destinataris i usos.
- **COMPARTIDA.** És fruit de processos de participació dels diversos sectors; és coneguda pels sectors implicats i és revisada periòdicament.

Un cop fet això, plantegem-nos incloure en els documents que ja tenim el compromís actiu contra qualsevol tipus de discriminació, incloent-hi explícitament el racisme, així com els diversos mitjans per dur a terme la defensa activa de la igualtat entre les persones i la pràctica de l'antiracisme.

VALORACIÓ GENERAL DELS DOCUMENTS DE CENTRE

- Hem inclòs el compromís actiu contra qualsevol tipus de discriminació en la normativa de centre?
- Hi ha alguna norma o actuació immediata per intentar evitar els sobrenoms despectius, les intimidacions i les conductes amenaçadores?
- Tenim mecanismes de detecció i denúncia de possibles casos de racisme?
- Hi ha mecanismes perquè la normativa del centre sigui coneguda i assumida per l'alumnat?
- Hi ha mecanismes perquè la normativa del centre sigui coneguda i assumida pel professorat?
- Hi ha mecanismes perquè la normativa del centre sigui coneguda i assumida per les famílies?

A continuació us proposem analitzar un per un els documents del vostre centre, a partir d'uns qüestionaris. Podeu fer-ho com a ensenyants individuals, per aprofundir i revisar el marc en què treballem. Pot ser també una eina de treball per a equips directius que hagin d'impulsar la redacció o l'actualització dels documents del centre. En aquest cas, els qüestionaris es poden utilitzar per dinamitzar el debat amb el professorat i amb la resta de sectors de la comunitat educativa. En la valoració dels diversos documents, punteu les preguntes de 0 a 5 (0=gens, 5=molt), i reflexioneu després sobre els resultats.

PROJECTE EDUCATIU DE CENTRE	
Quin és el teu grau de coneixement del projecte educatiu del centre on treballes?	
Té influència en les actituds i l'actuació del professorat, en general i més concretament en la promoció d'una educació antiracista?	
Té influència en les actituds i l'actuació de l'alumnat, en general i més concretament en la promoció d'una educació antiracista?	
És conegut pel conjunt del professorat?	
És conegut per l'alumnat?	
Marca amb claredat els objectius del centre?	
Està redactat en un llenguatge comprensible?	
Té associats els recursos materials i organitzatius per dur-lo a terme?	
S'ha elaborat de forma participativa?	
Aposta de forma explícita per la igualtat d'oportunitats i per la inclusió?	

PREGLAMENT DE RÈGIM INTERN

Quin és el teu grau de coneixement del reglament del centre on treballes?	
Té influència en les actituds i l'actuació del professorat?	
Té influència en les actituds i l'actuació de l'alumnat?	
És conegut pel conjunt del professorat?	
És conegut per l'alumnat?	
Marca amb claredat els objectius del centre?	
És eficaç per resoldre els conflictes?	
Està redactat en un llenguatge comprensible?	
És vist per tots els sectors implicats com una eina útil i justa?	
Els alumnes reben missatges clars sobre la conducta que han de tenir al centre i sobre els valors que inspiren les normes del RRI?	
El professorat té clar quin és el seu espai de responsabilitat per fer complir les normes i per promoure els valors que orienten el RRI?	
Conté de forma explícita la no-discriminació?	

PLA D'ACCIÓ TUTORIAL

Inclou activitats de sensibilització contra la discriminació?	
Si n'hi ha, les diferents activitats tenen coherència i responen a un pla conjunt?	
Inclou activitats de cara a la prevenció i l'eradicació del racisme?	
Les activitats contra la discriminació, estan connectades amb el treball que es fa a l'aula en les diverses matèries?	
Les activitats contra la discriminació, són eficaces de cara a les actituds de l'alumnat?	

PLA D'ACOLLIDA¹

Implica el conjunt del centre, de forma que puguem parlar de «centre acollidor» i no solament d'aula d'acollida?	
En l'entrevista inicial amb alumnat nouvingut i famílies, es vetlla perquè es puguin sentir ben acollits?	
En la presentació del nou alumnat a l'aula i al professorat, es vetlla perquè hi hagi una acollida càlida?	
Es busquen mecanismes per facilitar la participació de les famílies d'alumnat nouvingut al centre?	
Es busquen mecanismes per facilitar la socialització dels alumnes nouvinguts (companys-tutors...)?	
Es revisa i s'avalua periòdicament el pla d'acollida?	

1. Trobareu desenvolupat aquest tema a Carbonell (2006a).

Algunes propostes

- Incloure al PEC el compromís actiu del centre per la inclusió, contra la discriminació i l'opció de treballar per la igualtat real d'oportunitats.
- Incloure al PEC l'aposta del centre per treballar l'antidiscriminació a matèries, tutories i activitats del centre, i per tenir-la en compte com un element que ha d'impregnar el conjunt de la vida del centre.
- Incloure a l'RRI elements dirigits a combatre el racisme i la xenofòbia. «Tolerància zero»: presència de símbols racistes o nazis a taules, pintades, manifestacions verbals discriminatòries...
- Incloure a l'RRI els elements educatius que es tindran en compte quan hi hagi sanció a causa d'una conducta racista.
- Incloure a l'RRI els mecanismes de denúncia per a persones que han patit agressions verbals o físiques, entre les quals s'han de destacar els casos de racisme.
- Incloure al PAT activitats que treballin l'empatia, que afavoreixin el coneixement mutu de l'alumnat, que ataquin prejudicis i estereotips en general, i que previnguin el racisme en particular.
- Incloure al Pla d'Acollida la dimensió de centre, el rol que ha de jugar cadascun dels sectors. Incloure mesures per afavorir la relació entre l'alumnat i mecanismes que permetin fer un seguiment de l'alumnat d'origen estranger, amb l'objectiu que accedeixin al màxim nivell d'estudis.
- Si cal actualitzar documents, obrir un procés de reflexió que impliqui el professorat, l'alumnat i les famílies, més centrat en els objectius i en els temes de fons que en l'articulat detallat del text. Impulsar la participació i recollir suggeriments i aportacions, aprofitant sobretot el Consell Escolar, espai on conflueixen els diferents sectors de la comunitat educativa.
- Si no ens toca encara actualitzar-los, plantejar sessions de coneixement i «interiorització» dels documents a tutories, reunions de professorat i reunions de pares, si n'hi ha. Es poden plantejar sessions per temes, de mica en mica i en to de comentari i diàleg.

- Si cal, plantejar al Consell Escolar la inclusió d'articles contra la discriminació i per la igualtat als documents de centre.
- Impulsar, en general, mecanismes de revisió i d'avaluació del funcionament del centre i, en concret, en temes d'igualtat d'oportunitats i antiracisme.
- Impulsar, en general, mecanismes de consulta «de baix a dalt» per conèixer punts de vista i suggeriments del professorat, de l'alumnat i de les famílies.
- Impulsar mecanismes perquè el professorat revisi periòdicament la seva actuació, tant en la pràctica docent com en el tracte amb l'alumnat.
- Utilitzar sempre la normativa com a eina de consulta, planificació i avaluació que incideixi de forma efectiva en la vida quotidiana del centre.
- Si cal, elaborar versions més entenedores de la normativa i dels documents de centre per als sectors que ho necessitin.

Admissió i matrícula

La segregació escolar a Catalunya és un fet molt preocupant.² Crea una fragmentació social dins del sistema escolar i una desigualtat d'oportunitats educatives que agreuja posteriorment les desigualtats socioeconòmiques. En aquesta mesura, la segregació escolar és discriminatòria i crea discriminació. És, en conseqüència, un tema en què cal una intervenció ferma de les administracions públiques, així com una acció decidida per part dels centres. La intervenció pública correspon tant al Departament d'Educació com als municipis, entre els quals hi ha previstos espais de coordinació per abordar aquest tema.

Quan parlem de segregació o de «centres gueto», ens referim normalment a concentracions d'alumnat de famílies de nivell socioeconòmic baix, però són les classes mitjanes i altes les que majori-

2. Les dades d'aquest apartat s'han obtingut de Síndic de Greuges de Catalunya (2008).

tàriament duen a terme estratègies de distinció social en l'escolarització dels seus fills i filles. Els processos de concentració més forts es produeixen en aquests nivells; per tant, cal una redistribució equitativa del conjunt de l'alumnat, i no solament de l'alumnat desafavorit o immigrat.

La fugida del centre de famílies autòctones produeix guetos escolars

Podem definir el gueto escolar com una situació d'«homogeneïtat social intraescolar i heterogeneïtat social extraescolar» (Benito i González, 2007), és a dir, com la situació que es produeix quan la composició de l'alumnat d'un centre és més homogènia que la del seu entorn social. La segregació escolar resulta en part de la segregació urbanística, però va molt més enllà. Algunes famílies autòctones tenen un prejudici general envers l'escola pública i escolaritzen els fills i filles en centres concertats (els centres públics escolaritzen, segons dades del curs 2006-2007, el 84,9% de l'alumnat estranger). A més, un dels criteris que orienten la tria de centre per part de les famílies de classe mitjana-alta és evitar la convivència amb els sectors que s'identifiquen amb la precarietat social. En aquest sentit, la segregació escolar no és un fenomen exclusivament relacionat amb el fet migratori, però sí que hi ha una associació. És la fugida de les famílies autòctones de classe mitjana-alta la que produeix la segregació, i no la presència d'alumnat immigrat, com ho mostra el fet que en alguns municipis amb índexs d'immigració alts hi ha poca segregació i en llocs on hi ha poca immigració hi ha molta segregació.

Hi ha segregació en la distribució d'alumnat entre centres públics i concertats, però també s'observen diferències significatives entre diferents centres públics del mateix barri o del mateix municipi. Això fa pensar que la normativa vigent no s'aplica amb prou rigor o bé és insuficient. La segregació és un procés difícilment reversible si no s'actua. Atès que als centres segregats queden places vacants un cop començat el curs, la matrícula viva d'alumnat nouvingut va a parar majoritàriament a aquests centres, que s'especialitzen com a receptors de matrícula fora de termini i consoliden, així, la segregació.

Un dels arguments més utilitzats per les famílies que fugen de determinats centres és el dret d'elecció de centre, però aquest dret no és absolut. La Constitució espanyola reconeix el dret dels pares a esco-

llir la formació moral i religiosa dels seus fills (art. 77.3), però no un centre concret. La Llei Orgànica d'Educació, que desenvolupa aquest tema, estableix el deure de les Administracions de garantir l'equitat en el sistema educatiu i d'intervenir per orientar els procediments d'admissió i matrícula de manera que es compleixi aquest objectiu.

Aquestes són algunes de les mesures que pertocarien a les Administracions:

- Planificació residencial que eviti la segregació urbanística. El municipi ha de promoure tant l'equitat social com l'escolar.
- Planificació educativa que anticipi l'evolució de la demanda escolar i que analitzi els processos de segregació escolar del municipi.
- Zonificació escolar que promogui zones socialment heterogènies.
- Promoció de l'escola pública i establiment de mesures perquè els centres concertats acullin més alumnat immigrant.
- Desenvolupament del marc normatiu amb mesures que evitin la concentració de matrícula viva en centres guetitzats, i altres mesures en la gestió de la matrícula.
- Augment de les funcions de les comissions d'escolarització.
- Polítiques d'informació a les famílies que redueixin les diferències socials d'accés a la informació.
- Mesures compensatòries que propiciïn la demanda als centres guetitzats: millora d'instal·lacions i de recursos materials, recursos humans, activitats complementàries atractives i de prestigi, vinculació d'aquests centres al municipi a través d'activitats.

Quina intervenció pertoca als centres? Contribuir activament a evitar la segregació dins del seu àmbit d'actuació i reclamar, si cal, allò que correspongui a les Administracions. Podem intervenir en:

- Els missatges que transmetem en les jornades obertes i en els materials de promoció del centre.
- La informació que donem a les famílies durant el procés de matriculació i al llarg del curs.
- La participació de la direcció del centre en reunions d'àmbit municipal.

CASOS PER ANALITZAR

- A la jornada de portes obertes d'un institut, una mare pregunta si al centre hi ha «molts alumnes multiculturals». Què vol dir exactament? Per què ha utilitzat aquesta paraula? Quina resposta cal donar a aquest tipus de preguntes?
- A la jornada de portes obertes d'una escola, es retiren dels penjadors de les aules d'educació infantil els rètols amb els noms dels nens i les nenes, perquè els futurs pares no vegin que hi ha tants estrangers, s'espantin i no matriculin els fills. Com valoreu aquest comportament? Com caldria actuar? Compareu-ho amb el cas contrari: una escola que, abans que els pares preguntin res, informa de la composició de l'alumnat del centre i de la manera com està organitzada l'aula d'acollida i l'ensenyament en general.



Ambient i espais

El vestíbul d'entrada, els passadissos, les parets de les aules, els patis, el nivell de soroll... són com el «llenguatge no verbal» del centre. Els missatges que emeten ens donen molta informació sobre la vida real i quotidiana de les persones que s'hi mouen. Els registres d'aquests missatges són potser més intangibles, però no per això menys reals o significatius. Tranquil·litat o crispació, cura o deixadesa, calidesa o fredor, dinamisme o apatia, participació o desvinculació, són alguns dels trets del centre que es copsen passejant per aquests espais.

Tots percebem aquests trets en un centre aliè, però en el nostre ens passa com amb l'olor de casa: no la sentim. Una bona mesura per autoanalitzar-nos pot ser preguntar al professorat substituït o als serveis educatius, que en això hi veuen més perquè vénen de fora i poden tenir una àmplia experiència en ambients diferents i, per tant, ens poden informar de bones idees d'altres centres.

Si els espais transmeten serenitat, cura, calidesa, dinamisme i participació, estem creant un marc on serà més fàcil educar, i també combatre el racisme. En aquest tema en concret, els espais han de transmetre un ambient de tolerància zero al racisme i de reconeixement en termes de normalitat de la diversitat del centre. Plantegem-nos el següent:

- Fem una supervisió periòdica dels espais (lavabos, taules, parets, pati, vestidors, etc.) per detectar i eliminar pintades discriminatòries i ofensives?
- Garantim en general l'absència de símbols nazis i d'elements racistes (en carpetes, agendes, etc.)?
- Les cartelleres, la decoració de passadissos i aules i els elements d'imatge (web, tríptics, etc.) visualitzen la diversitat del centre?

Els espais han de transmetre un ambient de tolerància zero al racisme

Us plantegem a continuació un cas real perquè el comenteu.

PER CARNAVAL, TOT S'HI VAL?

Aquest any, el tema del carnaval és el cinema. Cada grup de l'institut es disfressa i decora l'aula recreant una pel·lícula que ha triat representar. Les dues primeres hores del matí, les aules es transformen. Apareixen dinosaures, boscos... i una enorme creu gamada a la paret d'un grup de 4t d'ESO que ha escollit *La llista de Schindler*. La tutora, que passava per l'aula per veure com anaven els preparatius, es queda de pedra.

Va a buscar el cap d'estudis i junts reuneixen el grup per parlar. Se'ls pregunta per què han pintat la creu gamada, i el delegat respon que la intenció no és fer una apologia del nazisme, ans al contrari. Fa poc que uns quants han vist la pel·lícula i els ha impressionat molt. Se'ls pregunta quina lectura creuen que faran del símbol les persones que passin per l'aula (el jurat del concurs, els alumnes del centre que visiten les diferents aules durant el matí) i no puguin sentir la seva explicació. Per al grup, és molt clar: si la pel·lícula representada és *La llista de Schindler*, és obvi que no volen exaltar el nazisme.

Tutora i cap d'estudis intenten mostrar al grup que no és tan clar que la gent faci aquesta lectura: de fet, el primer que li ha arribat a la tutora és l'impacte del símbol, tot i que coneixia quina era la pel·lícula representada.

La majoria d'alumnes troben que la tutora és una exagerada, i que no n'hi ha per a tant. Total, «només» per un dibuix! Se'ls intenta fer reflexionar sobre aquest «només», explicant-los que hi ha símbols molt carregats de contingut, molt potents. Se'ls explica el tractament que rep la simbologia nazi a Alemanya i a altres països. No semblen entendre-ho gaire. Finalment, més per resignació que per altra cosa, proposen mantenir el símbol però ratllat, perquè quedi clara la intenció... i per no haver de refer la decoració de la paret, que els ha portat molta feina, i se'ls accepta la proposta.

— Què penseu de la solució que van adoptar la tutora i el cap d'estudis? S'havia de prohibir el símbol? Com valoreu el pes del diàleg en aquest procés?

- Com valoreu la utilització dels símbols (la imatge del Che, la falç i el martell, el símbol anarquista...) que observem entre els adolescents i en la societat en general? Com es pot tractar aquest tema a l'institut?

Pla d'acollida

La paraula «acollida» suscita tot un seguit de connotacions quan la posem en relació amb «centre educatiu». No solament acollim alumnat, també som acollits o acollim com a ensenyants. Tots nosaltres ens hem sentit més o menys ben acollits quan ens hem incorporat a un centre nou. Es tracta d'una percepció global, com passa amb els espais i l'ambient. La forma com ens tracten a consergeria, a secretaria, a direcció, configura en nosaltres la imatge del centre. En el cas de l'alumnat nouvingut, això és especialment important, ja que no solament valoraran el centre, sinó en part el conjunt de la societat, segons com se'ls rebi a l'escola o a l'institut on passen tantes hores.

Actualment tenim aules d'acollida, plans d'acollida i «centres acollidors». Acollim realment bé? No repetirem aquí allò que ja s'ha dit en textos dedicats a aquest tema (Carbonell, 2006a; Departament d'Educació, 2007), sinó que ens centrarem en aquells aspectes que poden ser més rellevants a l'hora de garantir la igualtat d'oportunitats de l'alumnat procedent de la immigració.

Els primers dies tenen una importància crucial. Més que la informació, que ja anirà arribant, és vital transmetre cordialitat, calidesa, i dedicar temps a parlar amb la persona nouvinguda i amb la seva família. No solament els hem d'explicar com funcionen aquí les coses, és important també interessar-nos per les seves expectatives, recollir tota la informació per conèixer-los millor i, en conseqüència, afinar més en la nostra feina.

És important cuidar l'aspecte relacional: que la persona nouvinguda tingui algú que l'aculli i la incorpori al pati, entre classe i classe. Alguns centres tenen la figura de l'«alumne tutor». La tendèn-

cia ha de ser avançar cap a una relació natural amb companys i companyes, sense estructures que, si duren gaire, poden acabar sent força artificioses. Cal un seguiment detallat de l'evolució de cada alumne, no solament en el pla acadèmic sinó també en el relacional, i, per tant, caldrà pensar qui s'encarrega de fer-lo.

A mesura que passa el temps, l'alumnat nouvingut deixa de ser-ho i s'incorpora progressivament a l'aula ordinària a temps complet. Després d'aquesta incorporació, també cal fer un seguiment acurat de l'evolució de cada persona per afavorir que el sostre de les seves expectatives respongui als seus interessos o capacitats i no a altres circumstàncies. Haurem de tenir en compte que el sistema educatiu del país d'origen pot ser molt diferent, i que aquí ha de desenvolupar unes capacitats diferents. Per exemple, l'alumne pot estar acostumat a un sistema memorístic i de realització de còpies, i pot trobar-se desconcertat davant dels nous requeriments. En aquest seguiment, el paper de la comissió de diversitat és fonamental.

*L'actitud
d'escolta i
el tracte amable
són l'oli dels
engranatges
d'un centre*

El principi d'acollida s'ha de fer extensiu també a les famílies, ja que només des de la base d'una actitud de confiança podem treballar conjuntament. I, més enllà de l'acollida de l'alumnat nouvingut, l'acollida hauria de ser l'actitud general en qualsevol centre. L'acollida demana temps, però és un temps ben esmerçat. En l'agenda de l'equip directiu d'un centre, parlar amb el professorat, amb els conserges, amb les famílies i amb l'alumnat ha d'ocupar un lloc rellevant. Recollir suggeriments, compartir preocupacions, conèixer necessitats i interessos, copsar els detalls de la vida quotidiana del centre, són aspectes fonamentals. L'actitud d'escolta i el tracte amable són com l'oli dels engranatges d'un centre: si tothom sent que pot explicar allò que li passa, i que es dóna resposta a allò que diu (encara que no sempre s'accepti), augmenta la cohesió i baixa el nivell de tensió.

No solament els equips directius han d'escoltar i acollir. Cadascuna de les persones del centre ha de fer-ho. És una qüestió de «filosofia de centre» a difondre. No és fàcil, però només si les persones adultes escoltem i acollim podem educar el nostre alumnat en aquestes actituds.

Quan un centre té directrius clares i una acció educativa decidida, duu a terme un «modelatge» d'actituds en la comunitat educativa que impulsa el valor de la igualtat a nivell global. Per contra, si hi ha passivitat o inèrcia, s'afavoreix el sorgiment al centre de les actituds racistes que són presents en l'entorn social.

Expectatives i orientació d'estudis

L'accés al màxim nivell d'educació per part de l'alumnat estranger és un tema cabdal: estem parlant del futur del 12,3% de la societat catalana (Ferrer i Albaigés, 2008). Si no proporciona l'ajut necessari perquè els fills d'immigrants obtinguin resultats equivalents a la resta, el sistema educatiu contribueix a perpetuar la desigualtat; si proporciona aquests ajuts, contribueix a la igualtat.

Catalunya és un dels països europeus amb més abandonament prematur dels estudis. Dins d'aquesta situació preocupant, l'alumnat estranger és el grup que experimenta més desigualtat educativa. Gairebé el 50% de l'alumnat nouvingut no supera les proves PISA, i quasi el 50% de nois i noies de nacionalitat estrangera han abandonat el sistema educatiu als disset anys (Ferrer i Albaigés, 2008).

Segons un informe de l'OCDE (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007), la majoria de sistemes educatius comparteixen aquest desavantatge de l'alumnat estranger quant als resultats educatius, que no és atribuïble únicament a la llengua, sinó que depèn fonamentalment del sistema educatiu. Així, al Canadà i a Austràlia els coneixements matemàtics dels fills d'immigrants són gairebé els mateixos que els dels alumnes autòctons; i els resultats de l'alumnat d'origen turc són molt millors a Suïssa que a Alemanya. En general, cal tenir en compte que per a tot l'alumnat, sigui quin sigui l'origen, els estudis realitzats mostren que els resultats acadèmics van relacionats amb el nivell socioeconòmic familiar.

La relació d'aquest tema amb la lluita contra el racisme és òbvia. El sistema educatiu ha de posar les condicions per garantir una igualtat d'oportunitats efectiva dins de l'àmbit que li pertoca. Qui parteix d'una situació inicial més desfavorable ha de rebre l'empenta que el

*Els centres
educatius han
de garantir una
igualtat
d'oportunitats
efectiva*

col·loqui en la màxima igualtat de condicions amb els companys.

Ja des de l'escola, alguns nens i nenes tenen unes expectatives restringides sobre el seu futur: es plantegen fer allò que fan els pares aquí (tot i que hi ha força pares immigrants que tenen estudis superiors i han fet feines molt qualificades), perquè és el que coneixen. Això no passa únicament amb l'alumnat d'origen immigrant, però la resta potser tindran més estímuls que els ajudin a ampliar horitzons. És feina dels centres escolars, per tant, assegurar-se que no apliquen criteris limitadors en funció de l'origen familiar, i desenvolupar mecanismes per afavorir el màxim accés a estudis postobligatoris.

En el cas d'alumnat nouvingut que s'incorpora a l'ESO, el tema és especialment complicat, ja que de vegades arriben a l'edat laboral sense haver completat el procés d'incorporació al sistema educatiu. Hem de tenir en compte que no solament han d'aprendre la llengua vehicular, sinó un munt de coneixements forçosament diferents dels del país d'origen (geografia i història, per exemple), i també un estil d'aprenentatge que pot ser molt diferent d'aquell a què estaven habituats.

En les converses amb les famílies, tant a primària com a secundària, cal apujar la confiança quan calgui (moltes famílies donen molt valor als estudis, però no saben si els seus fills podran accedir-hi), donar la màxima informació perquè coneguin el ventall de possibilitats, i encoratjar, quan calgui, que els fills continuïn els estudis.

Aquest és un tema en què inconscientment poden actuar amb força els prejudicis. Podem donar per descomptat que tot l'alumnat d'un determinat origen vol dirigir-se al món laboral de seguida i, per tant, adreçar-los directament a un itinerari dirigit al treball poc qualificat. Fins i tot si mostren poc interès pels estudis, encara que es donés el cas que volguessin posar-se a treballar de seguida (com molts autòctons), els hem d'obrir perspectives i informar-los de totes les vies possibles. Caldrà tenir en compte en aquest tema la perspectiva de gènere, tant per banda de nois, que poden pensar que treballar és més «masculí» que estudiar, com per part de noies, que poden pensar que estudiar no és per a elles.

Plantegem-nos com ho tenim organitzat al centre:

- Apliquem criteris d'assignació d'alumnes a grups o a itineraris educatius que facin que l'alumnat d'origen estranger sigui assignat per aquest motiu a itineraris o grups de nivell inferior? (La pregunta no es refereix a assignacions justificades per motius de llengua o de nivell, sinó a assignacions més o menys automàtiques o bé esbiaixades, només per raons culturals o d'origen)
- En l'aplicació dels criteris d'avaluació, tenim en compte la diversitat de situacions de l'alumnat, i especialment les que deriven del procés d'immigració?
- En l'orientació d'estudis, donem per suposat que l'alumnat es dirigirà a determinades opcions acadèmiques o professionals en funció del seu origen?
- Informem l'alumnat d'origen immigrant i les seves famílies sobre les diverses possibilitats d'estudis, la durada, el caràcter públic, i les sortides professionals?
- Informem l'alumnat d'origen immigrant i les seves famílies de les beques i ajuts a què poden accedir?
- Intentem animar aquell alumnat que té capacitat i interès perquè continuï estudiant, i l'estimulem a ampliar perspectives, independentment de l'origen familiar?
- Busquem alternatives perquè l'alumnat de secundària que no vol estudiar aprofiti l'estada al centre per formar-se com a persones i per preparar-se per al món laboral?

Currículum i materials escolars

Què en sabeu, de la història de l'Equador? Podríeu distingir dues ceràmiques de diferents dinasties xineses? Algú sap el nom de la muntanya més alta de Romania? Quins són els principals poetes en llengua àrab?

Si us mireu al mirall, veureu que feu la mateixa cara que fa un alumne que s'incorpora al nostre sistema educatiu, amb la diferència que ell, a més, ha d'aprendre la llengua i moltes altres coses. Fins i tot un nen o nena nascuts aquí, o que hagin vingut de molt petits, veuran que als programes d'estudis difícilment hi apareixen els llocs i els rius dels quals parlen els seus pares.

*La composició
actual de les
aules obliga
a revisar
el currículum
per respondre
a la diversitat de
l'alumnat*

Des de fa anys, s'han anat analitzant els continguts etnocèntrics o discriminatoris dels llibres de text i del currículum escolar. És una feina necessària i encara en queda molta per fer. Però, a més a més, la composició actual de les aules ens obliga a revisar el currículum, els llibres i els materials perquè responguin a la diversitat de l'alumnat. És una oportunitat d'or per anar tots ple-gats més enllà del nostre melic i ampliar la nostra visió del món amb aportacions de primera mà. És, a més, un requisit bàsic en la lluita contra el racisme: només si la realitat de l'alumnat

procedent de la immigració es veu mostrada i reconeguda, es transmet la imatge que aquest alumnat és un més, amb un bagatge cultural i coses a aportar. Més enllà d'activitats puntuals i més o menys folklòriques, el reconeixement de la realitat i del bagatge de l'alumnat immigrant com a cultura hauria d'impregnar el conjunt dels ensenyaments en condicions de normalitat.

Aquest tema, cal emmarcar-lo en el tractament general de la diversitat que han de fer els centres. Si un centre té en compte tota la diversitat que hi és present, tindrà en compte també els elements d'antiracisme i d'interculturalitat.

Analitzem-nos:

- Hem examinat si hi ha elements etnocèntrics o discriminatoris en el currículum?
- Hem introduït elements antiracistes i interculturals en el currículum?
- En la tria de llibres de text, tenim en compte que no continguin elements etnocèntrics o discriminatoris, i que introdueixin elements antiracistes i interculturals?

- En la tria de llibres de lectura, tenim en compte que no continguin elements etnocèntrics o discriminatoris, i que introdueixin elements antiracistes i interculturals?
- A la biblioteca, vetllem perquè hi hagi llibres amb continguts antiracistes i interculturals?

Curriculum

Analitzant els continguts que ensenyem, pensem:

- Hi ha algun contingut que pugui ser etnocèntric o ofensiu d'alguna manera per a algunes persones, com ara el «descobriments» d'Amèrica o la «Reconquesta»?
- Hi ha algun contingut que pugui introduir per aprofitar i mostrar la diversitat de l'aula, com ara investigar com es veuen les constel·lacions des dels llocs d'origen dels diferents alumnes?³
- Hi ha algun contingut que pugui afegir perquè forma part de la cultura universal encara que no aparegui als programes, com ara la poesia àrab, l'art xinès, la cultura maia o l'origen del poble gitano?

Llibres de text

Analitzem el fragment següent:

La investigació sobre el racisme en els llibres de text de les últimes dècades ha descobert les següents característiques típiques:

- Exclusió: els immigrants i les minories no apareixen o apareixen molt poc representats en els llibres de text.

3. L'exemple és real. Vegeu Departament d'Educació (2007).

- Diferència: si apareixen representats d'alguna forma, són descrits emfatitzant les diferències.
- Exotisme: d'aquestes diferències, allò que es remarca com a positiu s'identifica amb l'exotisme.
- Estereotip: les representacions de grups minoritaris tendeixen a ser estereotipades, esquemàtiques i fixes.
- Autopresentació positiva del grup majoritari: tecnològicament avançats, democràtics, ben organitzats, informats, etc.
- Representacions negatives de les diferències: utilitzant preferentment estereotips negatius.
- La negació del racisme: el racisme és representat generalment com a part del passat (esclavitud) o com una cosa d'un altre lloc (per exemple, als Estats Units o a Sud-àfrica), i molt poques vegades com a quelcom d'ara i aquí.
- Carència de veu: no solament es representa els immigrants de forma estereotipada i negativa, sinó també com a passius i mancats d'una veu. Es parla i s'escriu sobre ells, però poques vegades se'ls escolta o se'ls representa parlant o emetent la pròpia opinió, i menys sovint encara emetent crítiques respecte a «nosaltres».
- Text i imatges: moltes de les característiques esmentades no solament s'exhibeixen en forma de text escrit, sinó també en imatges.
- Tasques: les dimensions didàctiques dels llibres de text presuposen generalment la presència exclusiva d'alumnes del grup majoritari i no s'adrecen a la resta (Van Dijk, s.a.).

Qüestionari

- Identifiqueu algun dels elements esmentats en els llibres de text que utilitzeu? Quins?
- Com poden influir en l'alumnat?
- Com podem intervenir en aquest tema?
- A l'hora de triar els llibres de text, és un criteri que tingueu en compte? Heu notat diferències entre les diverses editorials?

Podem aprofitar els llibres de lectura, els audiovisuals i les activitats a la biblioteca per treballar valors antiracistes i de reconeixement de la diversitat. De vegades és millor que l'objectiu no sigui gaire explícit, sinó que sigui un ingredient més de la lectura o de l'activitat. Per exemple, per als més petits hi ha un vídeo de «Barrio Sésamo» titulat *Todos somos raros*, que és una excel·lent introducció a la normalització de les diferències. I per als més grans hi ha molt material disponible que, en part, trobareu referenciat al final del llibre.

Tenim l'oportunitat de conèixer contes i relats, cançons, poemes, i també de donar a conèixer autors i autores no occidentals. Atlas, llibres i reportatges sobre diferents llocs del món (sempre que evitem l'exotisme i l'estereotip) són també eines excel·lents.

Orientacions generals

Prestem especial atenció:

- Als continguts. Abans d'entrar en un tema on puguin difondre's estereotips, hem de concretar què volem ensenyar i com ho ensenyarem.
- A la relació dels continguts que ensenyem amb el món exterior. Quines implicacions i quines actituds pot treure'n l'alumnat en funció d'allò que passa al seu entorn, del que diuen els mitjans de comunicació, etc.
- Al llenguatge que utilitzem.
- Als exemples que posem per explicar els temes.
- Als estereotips que puguin divulgar els llibres de text i els materials que utilitzem.
- A no limitar-nos a evitar allò que no hem de fer, sinó afavorir una imatge del món més completa tot plantejant activitats que contribueixin a desfer els estereotips. Per exemple: analitzar les aportacions àrabs en l'ús de l'aigua (nòria, sèquies...), buscar semblances entre els contes de diversos orígens, etc.

Relació amb les famílies

Quan analitzem la presència del racisme a l'escola, no podem obviar la relació amb les famílies (Bertran, 2005). En els diferents espais de relació (reunions de tutoria, reunions generals, AMPA, relació amb direcció, etc.) cal vetllar perquè totes les famílies rebin un bon tracte, independentment del seu origen, i caldrà treballar, si apareixen, manifestacions del racisme social que és present en l'entorn.

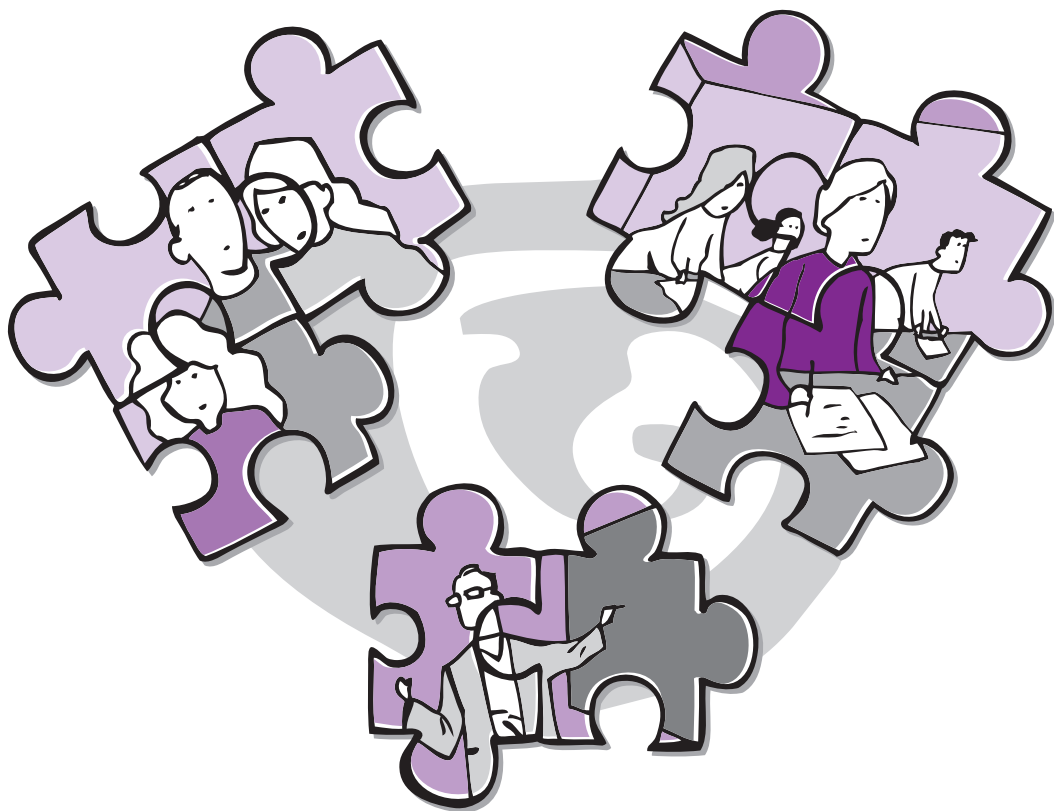
Les famílies elaboren una relació amb el centre a partir d'un paràmetre global de confiança o de desconfiança, que depèn de factors de vegades difícils d'identificar. El tracte que reben a les jornades de portes obertes i després, en el procés de preinscripció i matriculació, el tracte directe amb mestres i tutors, la informació que reben per diferents vies, allò que els fills i filles expliquen a casa i la possibilitat de participar en activitats del centre, són alguns dels elements que configuren aquesta relació.

En el tracte amb les famílies immigrades, cal anar amb compte de no moure'ns per estereotips i prejudicis. Hi ha una certa tendència a valorar les famílies segons el seu estatus socioeconòmic i el «col·lectiu» del qual provenen. Per tant, es fa necessari un coneixement individualitzat de cada família, i un tracte personal que faciliti la comunicació. No hem d'oblidar que aquesta comunicació és a dues bandes: no és únicament el centre qui ha d'informar, sinó que hem de saber escoltar les necessitats i les expectatives de les famílies. No fer-ho podria ser, a part de desconsiderat, etnocèntric, en la mesura que suposa que l'altre no pot aportar res de significatiu.

La immigració ha afegit diversitat a unes formes familiars que ja s'han anat diversificant per altres factors en els últims anys. Les famílies immigrades presenten una gran diversitat interna, i s'inscriuen en un context de diversitat general, però cal conèixer i tenir en compte possibles elements específics que, evidentment, no es donen tots en cada família ni es donen en totes les famílies immigrades:

- Les famílies d'immigració recent viuen processos de canvi intensos, que incideixen en l'evolució personal i acadèmica dels fills. Una bona relació facilita aquesta evolució.
- En les famílies nouvingudes, el primer posicionament davant l'escola està molt condicionat per l'experiència del lloc d'origen i per les expectatives que dipositen en la societat receptora. Com més coneguem aquests elements, més bé podrem actuar.
- Per a moltes famílies, un dels factors que han impulsat la migració és el desig que els fills estudiïn i tinguin una vida millor i, per tant, donen una gran importància als estudis.
- Algunes famílies es troben dividides entre origen i destí, o han de compartir habitatge amb altres persones, i això influeix en les seves condicions de vida.
- Les condicions laborals de moltes famílies immigrades fan que tinguin horaris precaris i inestables. Si, a més, no tenen aquí una xarxa familiar de suport, els és molt més difícil assistir a les reunions del centre.
- En alguns països d'origen de la immigració, la participació de les famílies als centres escolars és diferent que aquí, ja que se suposa que els mestres instrueixen i decideixen, i els pares no han de qüestionar la seva autoritat. En aquests casos, caldrà obrir un espai de diàleg, entenent que la participació no és només allò que espera el centre, sinó també allò que necessiten les famílies.
- Conceptes com l'autoritat i l'autonomia s'entenen de manera heterogènia entre la població autòctona, i també entre les famílies immigrades, segons els referents d'origen. Per exemple, per a algunes famílies immigrades una criatura de sis anys és prou autònoma per cuidar-se del germà petit però no per anar a colònies, i per a algunes autòctones la criatura pot anar a colònies però és normal que sigui dependent a l'hora de menjar i de vestir-se. Com que el debat sobre l'autoritat i l'autonomia és prou viu dins del sistema educatiu, podem aprofitar la mirada de les famílies immigrades per estimular i enriquir la reflexió.

- Algunes famílies, sobretot les novvingudes, poden tenir dificultats per entendre les comunicacions escrites del centre i allò que es diu a les reunions. En aquests casos caldrà traduir materials, demanar traductors per a les entrevistes, i afavorir l'aprenentatge de la llengua entre les famílies (alguns centres organitzen cursos de català per a mares). Però no podem donar per suposat que una família immigrada, només pel fet de ser-ho, no entén la llengua.



En la relació amb les famílies d'alumnat d'origen estranger, plantejem-nos:

- La família entén les notificacions que rep des del centre, i la resposta que s'espera a aquestes notificacions?

- Si la família no pot venir a una entrevista o a una reunió, se'ls pregunta per què, o es dóna per suposada una actitud de desinterès?
- Donem coses per suposades, per exemple, que una mare marroquina necessitarà traducció, o que una persona sud-americana no parlarà el català?
- La família té confiança que les seves preocupacions seran escoltades i compreses?
- Tenim prou informació sobre la família per entendre-la?
- Treballem amb aquestes famílies aspectes concrets que contribueixin a una millor escolarització dels fills (assistència a excursions, activitats esportives i extraescolars...)?
- Impulesem la participació d'aquestes famílies a l'AMPA i a les activitats del centre?

Quant a la relació amb les famílies, en general, els criteris d'actuació són els mateixos: escolta atenta, empatia, crear un clima de comunicació i de confiança, afavorir mecanismes de participació, etc. En la mesura que es fa això, es facilita prevenir i abordar possibles manifestacions de racisme, com els que es poden donar amb relació a beques i ajuts. En els centres on la realitat és més complexa, es fa especialment necessari que la direcció expliqui de forma pedagògica i realista a les famílies les mesures que es prenen. Cal intentar que famílies i centre tinguin objectius compartits, un projecte comú que aglutini forces. Un àmbit d'actuació important és l'AMPA. En molts casos, la composició de l'AMPA no reflecteix la diversitat sociocultural del centre, i no solament en relació a la immigració. Per tant, caldrà treballar perquè l'AMPA sigui representativa de tota la diversitat del centre.

Propostes d'actuació

- Conèixer bé el barri o el municipi, per prevenir i abordar possibles conflictes que s'originen fora del centre però es poden manifestar dintre.
- Explicar amb claredat i en positiu el projecte de centre.

- Posar fre, amb argumentacions rigoroses, a possibles manifestacions racistes. Calen dosis iguals de fermesa, paciència i pedagogia, però en cap cas no hem de donar a entendre que el centre tolera aquestes manifestacions. Abordar l'origen real del problema que pot haver motivat el comentari racista i resoldre'l en la mesura del possible. No ignorar mai els problemes ni donar la impressió que es fa més cas a unes famílies que a altres.
- Intentar, en allò que ens sigui possible, que ningú que necessita un ajut no es quedi sense.
- Evitar sempre el paternalisme i qualsevol mesura que fomenti la dependència d'ajuts.
- No donar mai informació de beques a l'alumnat, sinó tractar el tema individualment amb les famílies.
- Impulsar activitats per a pares i mares fora de l'horari escolar perquè es coneguin entre ells.
- Impulsar la participació de les famílies immigrades al centre i a l'AMPA.

Acció tutorial

Hi ha una actitud personal de fons en el tutor que l'alumnat percep molt clarament

L'acció tutorial no correspon només a la persona que fa de tutora «oficial» d'un grup, a tothom li toca estar atent a cada alumne com a persona. Aquí cadascú té el seu estil i no es tracta, ni de bon tros, que haguem de comportar-nos tots de la mateixa manera. No es tracta de ser tothom molt simpàtic ni molt obert, cadascú és com és, però hi ha una actitud personal de fons que l'alumnat percep molt clarament. Els alumnes valoren aquells mestres i professors que els posen uns límits clars, que els valoren els esforços, que els exigeixen en la mesura de les seves possibilitats, que els escolten quan cal, que es preocupen per ells. Potser sí que en nens i nenes més petits ho té més fàcil per transmetre aquestes actituds una per-

sona més afectuosa i oberta, però l'actitud de fons s'acaba captant sempre.

Allò que cal tenir en compte per no exercir actituds discriminatòries, és a dir, per combatre el racisme, és aplicar a cadascun dels alumnes el mateix tracte, sense paternalismes ni discriminacions:

- Respectar i tenir en compte les identitats i les experiències individuals de cada alumne.
- Conèixer i tenir en compte els factors extraescolars que poden influir en el comportament i/o en el rendiment acadèmic.
- Tenir disposició a escoltar.
- Evitar moure'ns per prejudicis i estereotips.
- Crear un ambient d'aprenentatge en què cadascú pugui rendir al màxim de les seves possibilitats.

Aquest és un cas on es plantegen algunes d'aquestes qüestions:

FINS ON ARRIBA LA BROMA?

Una alumna comunica a la tutora que un professor, a l'hora de passar llista, es queixa de forma continuada que alguns alumnes tenen noms impronunciables. Moltes vegades fa broma exagerant la pronunciació de determinats cognoms. A alguns alumnes els ha «catalanitzat» el cognom, també suposadament en broma, perquè així li resulta més fàcil de pronunciar. L'alumna se sent malament perquè és centre d'atenció i objecte de broma per aquest tema.

- Per què se sent així, l'alumna? Ens ha passat alguna cosa semblant?
- Per què actua així, el professor?
- Què creieu que ha de fer, la tutora?
- Aquest cas es planteja en una sessió de tutoria, però no es pot resoldre només en aquest àmbit. Com cal articular la tutoria amb la resta del centre perquè casos com aquests puguin tractar-se col·lectivament?

Hem vist que pel que fa al tracte personal, no cal fer res més per prevenir el racisme que tractar tothom igual. El que potser caldrà fer de manera específica és un seguiment acurat del procés acadèmic i de socialització de l'alumnat nouvingut i procedent de la immigració, per prevenir i detectar si hi ha alguna situació discriminatòria a la qual haguem de fer front. Aquests són alguns dels indicadors que ens poden donar una idea del tema. Evidentment, no es tracta de passar enquestes als alumnes, però podem tenir en compte aquests ítems a l'hora d'observar el procés i de pensar com fem les coses. Els alumnes:

- No se senten forasters al centre. Consideren que és «el seu» centre.
- A secundària, veuen el centre com un espai que els ofereix la possibilitat de millorar la seva vida futura.
- Senten que fer amics o amigues al centre és possible, fins i tot fàcil.
- No es veuen obligats a explicar la seva vida o les seves circumstàncies gaire sovint, no els pregunten per aquest tema a no ser que sigui necessari.
- Allò que saben i que han après amb la família és valorat pel professorat.
- El professorat espera d'ells que facin estudis superiors o que triïn una professió en funció de les seves capacitats i dels seus interessos.

Plantejar el tema del racisme a l'aula pot obrir la caixa de Pandora

Una altra dimensió de l'acció tutorial són les activitats que es fan a les sessions de tutoria, recollides al Pla d'Acció Tutorial. De vegades perquè està previst, de vegades perquè hi ha hagut algun conflicte, el tema del racisme surt a tutoria. Plantejar el tema a l'aula pot ser com destapar la caixa de Pandora: pot sortir de tot, i de les persones més insospitades, tant per a bé com per a mal.

Ens podem trobar que el sector més racista sigui fort a la classe i domini l'activitat, es poden originar situacions d'enfrontament entre alumnes o entre l'alumnat més racista i el professor, potser

algú, per fer-se el valent, emetrà una expressió racista per provocar el «profe» i veure com reacciona, pot crear-se un esclat d'irracionalitat que fa impossible la conversa... o pot anar molt bé.

Per si de cas, abans de plantejar una activitat sobre el tema del racisme cal conèixer el terreny. Si hi ha risc que passi alguna de les coses que acabem d'esmentar, no val la pena posar-s'hi. Hem de fer abans un treball previ, per exemple sobre una discriminació que els creï més rebuig i a partir de la qual puguem fer paral·lelismes. Si no està clar, cal treballar també abans el fet que els drets de les persones són universals i inalienables, és a dir, que no és el mateix la diferència entre un racista i un no racista que entre un del Barça i un de l'Espanyol. Els valors no són qüestió de gustos, i el relativisme tou està bastant estès. Per tant, assegurem bé aquest punt abans d'anar més endavant.

També val la pena que ens formem i ens informem abans d'encetar qualsevol activitat. A la primera part d'aquesta guia donem alguns elements i a l'apartat final hi trobareu recursos per treballar a l'aula.

Abans de començar una activitat a tutoria, pensem:

- Fins a quin punt em sento segur/a per abordar aquest tema? Necessito llegir i formar-me més?
- Tinc clars els missatges que vull transmetre i la manera d'aconseguir-ho?
- Quina reacció preveig en el grup quan s'abordi el tema? És probable que una part del grup expressi obertament actituds racistes? Quin pes tenen aquestes persones dins del grup? Per què tenen aquestes actituds?
- He de fer algun treball preparatori, per exemple abordant altres tipus de discriminació per després fer el paral·lelisme, treballant en general l'aproximació empàtica o recollint experiències de migració de les seves famílies?
- Quines regles de joc establiré perquè el diàleg a classe no sigui l'expressió de reaccions primàries sinó un espai de reflexió raonada?
- Com afavoriré que l'alumnat tingui eines i seguretat per oposar-se a punts de vista o a conductes racistes?
- Com abordaré els conflictes i les resistències?

- Quines activitats són les més apropiades per a aquest grup?
- Com avaluaré el resultat de les activitats pel que fa a les actituds de l'alumnat?

Mediació i gestió de conflictes⁴

Quan pensem en racisme i centres escolars, els casos que ens vénen al cap amb més facilitat són els de conflictes entre l'alumnat. Tot i que la presència del racisme als centres no es pot limitar a aquest punt (anem veient la influència d'un marc jurídic i social discriminatori, la presència del racisme en materials i llibres de text, la necessitat de combatre el racisme en el tracte amb l'alumnat i les expectatives que en tenim, etc.), la importància dels conflictes amb components racistes és fonamental.

Per abordar-los, caldrà tenir sempre en compte que en els conflictes acostumen a barrejar-s'hi diversos factors, relacionats amb l'edat, amb la forma de ser i amb altres aspectes que caldrà destriar per fer-ne un bon tractament.

Hi ha molts estudis i documents sobre convivència i gestió de conflictes que podeu consultar o que ja esteu treballant al centre. Recordarem només alguns aspectes a tenir en compte, i després de fer una anàlisi de centre passarem a examinar casos concrets:

- Encara que previnguem, sempre hi haurà conflictes. El conflicte és inherent a la naturalesa humana. Per tant, sempre tindrem conflictes al centre, i hem d'estar preparats per afrontar-los. Hi ha dies més calmats, en què allò que passa (sempre passa alguna cosa) és de poca intensitat, i hi ha dies francament moguts. Segons com i a on, n'hi ha més dels segons o dels primers.

4. En la redacció d'aquest apartat he tingut en compte Canimas i Carbonell (2008).

- Hi ha també conflictes per omissió. Ens preocupen més els esclats d'agressió verbal o física, però l'aïllament d'una persona o d'un grup, o la seva absència en determinades activitats del centre, és també un conflicte. Als centres podem fer com aquelles famílies que diuen que els seus fills no els porten problemes perquè es passen el dia asseguts davant del televisor o de l'ordinador, o podem pensar que això és un problema i actuar.
- És important prevenir els conflictes. Com en medicina, la millor manera de preservar la salut és evitar les malalties, vacunant i portant hàbits de vida saludables. Com més tranquil sigui l'ambient al centre, com més treballem la gestió de les emocions i la convivència, menys conflictes es produiran. Si en un centre no hi ha gaires conflictes, molt millor, però mai no hem d'abaixar la guàrdia. De la mateixa manera que afavorir bons hàbits en els fills des de petits és una feinada però acaba sent una bona inversió, també ho és treballar a fons la prevenció.
- És important gestionar bé els conflictes. Alguns conflictes es resolen, altres es dissolen i en altres no podem fer gaire cosa, però la forma com els abordem va marcant el to del centre. Els adolescents consultats a l'hora d'escriure aquesta guia demanen que els centres actuïn davant dels conflictes, que els obligeu a parlar, que se'ls prenguin com una cosa important. La passivitat afavoreix que els alumnes resolguin els conflictes a la seva manera, que de vegades és utilitzant la violència física. No n'hi ha prou de fer les paus, cal esbrinar què ha passat, per què ha passat, si hi ha hagut abusos o injustícies, i reparar el dany.
- No solament hi ha conflictes entre alumnes. Quan hi ha implicats adults (professorat o famílies, per exemple), els conflictes poden ser encara més difícils d'abordar. És un tema delicat, però la passivitat no és mai una bona estratègia, tot i que sovint es fa molt difícil trobar una via que resolgui els temes i no generi gaires efectes secundaris.

A continuació us proposem respondre un breu qüestionari sobre la resolució de conflictes al vostre centre:

Resolució de conflictes

- Es fan activitats de prevenció i gestió de conflictes a tutoria?
- Es fan activitats de prevenció i gestió de conflictes en altres àmbits?
- Es tenen en compte aspectes educatius en el sistema sancionador del centre?
- Es donen directrius al professorat sobre la manera de tractar els conflictes?
- Es fa formació del professorat en prevenció i gestió de conflictes?
- Es fa formació de l'alumnat en prevenció i gestió de conflictes?
- Quin paper té la comissió de convivència en aquest tema?
- El centre té servei de mediació?
- En cas afirmatiu, aquest servei és vist com una eina útil per part de l'alumnat?

Ara examinem alguns casos de conflicte amb possibles components de racisme, extrets de casos reals:

«AMB AQUESTA NO HI JUGO»

A classe d'educació física, a quart de primària, una nena es nega a fer un joc de parelles amb una companya equatoriana. Expressa obertament el seu rebuig i li diu «que marxi al seu país».

- Com actuaríeu si fóssiu la professora?

En el cas real, la professora va enviar la nena al despatx de la directora, per no deixar sol el grup. Quan li van demanar

per què li havia dit allò, les primeres respostes van ser que perquè sí, perquè volia que marxés al seu país i no volia jugar amb ella. Després va dir que un altre dia havien jugat juntes i ella sempre havia hagut d'anar a buscar la pilota quan sortia fora del camp. Per què no li havia dit això, en lloc del que li va dir? Perquè és estrangera, i els estrangers molesten. On ho ha sentit, això? No ho sap, però ho diu tothom. Per què han de molestar més que altres? No ho sap. Com es deu sentir, la nena insultada? Malament. Després de fer-li veure que l'origen real del que ha passat era el comportament en el joc, acorden que anirà a demanar-li perdó i a explicar-li el motiu real per veure si ho poden arreglar. A més, rebrà un càstig pel seu comportament. Se li fa una breu reflexió sobre la història de la nena insultada: la seva família ha vingut aquí per poder viure millor i, per tant, aquest és també el seu país.

«SI NO ES TREU EL MOCADOR, NO EM TREC LA GORRA»

La professora de matemàtiques ha obligat a treure's la gorra a un alumne que la portava posada a classe, a 4t d'ESO. L'alumne respon que la gorra no molesta per fer la classe. Quan la professora insisteix, l'alumne diu que si una companya marroquina pot portar el mocador, ell pot portar la gorra, i que no se la traurà fins que l'altra es tregui el mocador. La professora l'expulsa de classe i l'adreça al cap d'estudis. Quan aquest li argumenta que el mocador es permet perquè té un significat religiós, l'alumne contesta: «la gorra també, jo sóc de la religió del hip-hop.»

- Com valoreu l'actitud de la professora? Què hauríeu fet en el seu lloc?
- Com valoreu l'actitud del cap d'estudis? Què hauríeu fet en el seu lloc?
- Com valoreu l'actitud de l'alumne? Què hauríeu fet en el seu lloc?

Aquest debat té una llarga història a països com França, que basa la prohibició (teòrica, a la pràctica hi ha de tot) en

l'argument que no es pot fer ostentació de símbols religiosos ni es poden fer actuacions que atemptin contra la igualtat de gènere. Resultat del prohibicionisme: abandonament dels centres públics per part de les noies musulmanes que porten mocador.

Davant de conflictes de qualsevol tipus hem de tenir en compte, en primer lloc, que estem educant, i que només formarem persones autònomes si tenim en compte les seves opinions i si raonem el perquè de les nostres actuacions. En aquest cas, es donen per suposats els motius pels quals la noia porta mocador (algú li ha preguntat?), i no es dialoga sobre els motius del noi.

En aquest cas concret, hem de pensar que els criteris que apliquem han de ser aplicables en general, i que han de tenir per objectiu últim el dret a l'educació en un context on s'afavoreixi la màxima llibertat, la igualtat i la responsabilitat de les persones.

A Catalunya, el Departament d'Educació va admetre el dret a dur el mocador a una nena a qui el centre li havia negat dient que contradeïa la normativa del centre. Es va considerar que el dret de la nena a l'educació prevalia per damunt d'a-



questa normativa. Queda per saber què fem amb les gorres. Normalment, si la cosa no deriva en una confrontació on els alumnes s'hi juguen el tipus sinó que es veuen tractats amb amabilitat, els alumnes no tenen problema a treure's la gorra.

CASTIGAT PER SER ESTRANGER?

Durant una revisió dels expedients disciplinaris de l'institut, es posa de manifest que proporcionalment hi ha un major nombre de sancions a alumnat d'origen estranger. Alguns d'aquests alumnes diuen que a ells se'ls aplica amb més rigor el règim disciplinari, alguns professors diuen que els alumnes d'origen estranger tenen més problemes de comportament.

- Heu viscut alguna situació semblant?
- Per quins motius podria donar-se una situació d'aquest tipus?
- Si no hi ha cap discriminació però l'alumnat implicat no ho percep així, com cal actuar?

Ser castigat i ser estranger és diferent a ser castigat per ser estranger. Per tant, cal provar que la sanció va associada a l'origen i no a la conducta per determinar si hi ha un component racista. Però pot ser que hi sigui, i que actui fins i tot de manera inconscient: perquè es generalitzen els estereotips al conjunt dels individus del col·lectiu, i perquè es tracta de forma diferenciada uns i altres. Pot produir-se aquí, a part d'alguns casos més flagrants, el mateix que passa en l'educació de gènere: pensem que eduquem igual els nois que les noies, però hi ha un munt de diferències subtils que acaben configurant un tracte diferenciat. Per si de cas, plantegem-nos-ho: la «presumpció d'innocència», l'apliquem igual en tots els casos? Contemplem el canvi d'actitud, o donem per fet que «són» (en plural) així i no hi ha res a fer? En el cas de l'alumnat nouvingut, tenim present que s'estan adaptant a una nova realitat i a noves normes, i que estan fent un procés personal difícil?

Sortides i activitats extraescolars

Alguns alumnes vénen de sistemes educatius on escoles i instituts no organitzen sortides ni activitats extraescolars. Ni ells ni les seves famílies entenen, d'entrada, que aquestes activitats formen part del programa d'estudis i, en conseqüència, prefereixen quedar-se a casa. Les interpreten com una pèrdua de temps i una despesa innecessària, i els genera desconfiança no conèixer ben bé què es fa.

Davant d'aquesta situació, si el centre resta passiu, es produeix un absentisme de determinats alumnes en totes les sortides, que finalment es pot considerar normal i no ser percebut com un problema sinó com un fet. Aquests alumnes queden exclosos de la sortida, l'endemà no en parlen, no han viscut l'experiència d'estar amb els companys en un espai diferent, i no han conegut coses que potser només poden descobrir amb l'escola o amb l'institut perquè a casa seva tampoc hi han tingut accés. Teatre, museus i llocs emblemàtics són eines que obren perspectives, que ajuden a descobrir que el món és gran i val la pena d'investigar-lo. Si no tenen aquesta experiència, els restringim ja d'entrada les dimensions del món.

Es facilita que participin en les sortides incidint en allò que provoca l'absentisme

Però el centre pot intentar que participin en les sortides, actuant sobre les causes que provoquen l'absentisme. En alguns centres, es dedica una estona llarga a la sessió d'acollida a les famílies per explicar quin paper tenen les sortides en la vida escolar. A més, es donen els papers informatius en la llengua d'origen de les famílies (si hi ha possibilitat de traducció). En alguns casos, es truca a les famílies per explicar-los les sortides, fins que agafen l'hàbit d'assistir-hi. Als centres on a l'AMPA hi ha famílies immigrades, són aquestes les que expliquen als més nous la importància de les sortides. Altres centres fan l'esforç d'abaratir-les molt perquè els diners no siguin o puguin presentar-se com a motiu per no assistir-hi.

En les activitats extraescolars passa si fa no fa el mateix. Ja des de l'escola s'observa en alguns centres una menor participació de l'alumnat d'origen estranger, ja sigui perquè no s'ho plantegen ja sigui

perquè s'han de quedar a casa a cuidar germans petits o ajudant. En canvi, alguns dels nens i adolescents procedents de la immigració poden tenir una especial necessitat de disposar d'aquests espais, perquè tenen menor coneixement d'altres espais, o perquè necessiten un espai fora de casa per poder estudiar i jugar a les tardes.

Hi ha nombroses experiències d'intervenció de centres i instituts en les activitats de temps lliure. En alguns casos, les activitats les organitza el mateix centre, que es converteix en referent del barri o del municipi. En altres, s'aprofita o s'impulsa una xarxa que va més enllà del centre per articular-se en el barri o en el municipi. Reforç de català, espais per fer deures, activitats esportives, ràdio i audiovisuals, són algunes de les activitats que s'organitzen.

Potser en algun cas es podrà anar més enllà i implicar l'alumnat i les famílies en espais on no siguin només receptors de coneixements, sinó en activitats on hi hagi intercanvis de coneixements o on puguin exercir d'«ensenyants»: cursos d'informàtica (la població pakistanesa i índia en té un nivell molt bo), poesia i cultura (l'alumnat llatinoamericà utilitza en general un lèxic molt ric), esports, pastisseria, bricolatge... En la mesura que relacionem l'alumnat d'origen estranger i les seves famílies amb activitats que tenen prestigi social, contribuïm a desfer estereotips i prejudicis.

Centre i entorn

En els últims anys, s'ha fet cada cop més clara la necessitat d'articular els centres escolars en el seu entorn social, d'eixamplar l'acció educativa i integradora del centre al teixit social que l'envolta. És una obvietat dir que els nens i adolescents que durant unes hores omplen els centres duen els seus referents socials incorporats, i que fora d'horari escolar es mouen en un entorn determinat. I és més difícil, però és necessari, articular els dos mons.

El Departament d'Educació ha impulsat des del 2004 els Plans d'Entorn (Alegre i Collet, 2007), que tenen per objectiu aconseguir, mitjançant el treball conjunt d'escola, famílies i comunitat, l'èxit educatiu de l'alumnat en totes les dimensions (personal, social, aca-

dèmica, laboral) i combatre exclusions i desigualtats. No és un programa específic per a l'alumnat de famílies immigrades, però sí que en alguns casos aquest alumnat pot requerir actuacions per fer front a les desigualtats.

Els Plans d'Entorn treballen a partir de «contractes-programa» entre centres i barris o municipis, que s'elaboren a partir de plataformes organitzades de coordinació. Podeu consultar el procés d'elaboració d'aquests projectes i el funcionament dels que ja estan implantats (Alegre i Collet, 2007), però també podeu inspirar-vos en la seva filosofia per connectar el vostre centre educatiu amb l'entorn:

- Analitzant l'entorn: com és el municipi o barri del centre? Quines necessitats educatives i socials hi ha? Com és el teixit associatiu?
- Examinant la relació actual del centre amb l'entorn: com influeix l'entorn en el centre (composició d'alumnat, problemàtiques o característiques)? Què ofereix l'entorn al centre (associacions esportives, casals de joves, espais...)? Què ofereix el centre a l'entorn (activitats complementàries, activitats de ciutat o de barri...)? Què necessitaria el centre de l'entorn (activitats de temps lliure per a infants i adolescents...)?
- Elaborant un projecte de municipi o de barri: com podem treballar les problemàtiques escolars amb l'entorn? El centre pot contribuir a revifar el teixit associatiu? Podem educar en valors cívics treballant en xarxa amb entitats del barri o del municipi, o en activitats que ja estan organitzades? Què pot aportar, el centre?

Cada centre pot trobar el seu estil i el seu projecte, però hi ha nombroses experiències en què es mostren els resultats positius d'aquesta línia de treball: incorporació d'infants i adolescents a entitats de temps lliure de l'entorn, promoció de llocs d'estudi i classes de reforç a centres del barri, realització d'activitats de barri o municipi als centres educatius, col·laboració de persones jubilades en l'hort escolar, etc.

L'altra dimensió de la relació entre centre i entorn és la repercussió de la realitat social a l'escola. En el cas del racisme, aquesta dimensió és fonamental. El racisme social es fa present al centre, i

ho fa de forma més intensa quan al barri o al municipi es viu una situació de racisme explícit, com pot ser el refús a l'obertura d'un oratori musulmà o el rebuig a un determinat col·lectiu. En aquests casos, en els centres educatius s'obre un doble front: el tractament del tema a l'interior del centre, i la possible intervenció com a centre de cara al barri o al municipi. Us presentem un cas, extret d'una situació real, per a la reflexió:

«NO VOLEM MESQUITA AL BARRI»

Un matí, dues alumnes de primer de batxillerat arriben plorant al despatx de direcció. Al barri hi ha enrenou: ahir al vespre, uns veïns van manifestar-se en contra de l'obertura d'una mesquita musulmana i uns altres es van manifestar, just al davant, a favor de la llibertat de culte. Les dues noies, que participaven a la manifestació en favor de la mesquita, van trobar les seves mares a l'altra manifestació. Van quedar impactades per aquesta confrontació, no entenen com pot ser que les mares, precisament elles, defensin aquesta posició. Comentant-ho aquest matí amb els companys de classe, s'han endut un altre disgust: n'hi ha que també estan en contra de la mesquita, i la discussió a classe de seguida ha pujat de to.

Es tracta d'un tema que està afectant molt intensament el barri. Les manifestacions es van repetint cada dia, cada cop amb més intensitat. Apareixen fulls de colors amb el lema «mesquita, no», el fet apareix als mitjans de comunicació, al barri no es parla d'altra cosa i l'institut forma part del barri. L'alumnat, com el barri, està dividit: els uns defensen el dret a la mesquita, els altres manifesten obertament idees racistes que van més enllà del tema, del tipus «que se'n tornin al seu país», i «no volem moros al barri».

- Què us sembla que ha de fer l'institut?
- Quins són els aspectes que cal tenir en compte (resistències, implicacions...) abans d'emprendre cap acció?
- Creieu que l'institut ha de prendre postura com a tal?

Així és com va encarar-ho el centre. En primer lloc, es va veure que qualsevol mesura a treballar amb l'alumnat no podia partir només del professorat o de direcció, perquè es reforçarien les actituds racistes associades a la transgressió, a l'oposició al món adult i escolar. Es va veure també que la intensitat emocional de les opinions desaconsellava anar directament al tema, perquè es corria el risc d'un esclat d'irracionalitat en què s'enrocarien les posicions i no s'analitzaria cap argument. Sembla que un centre educatiu ha d'intentar, si el que pretén és educar, conduir els temes, siguin quins siguin, al debat argumentat i objectiu. També es va valorar, primerament en reunió d'equip directiu, que corresponia com a centre manifestar-se públicament en defensa dels drets de les persones.

Per canalitzar l'enrenou que es vivia a passadissos i aules, es va convocar una reunió de delegats i delegades en què es



va posar tot damunt la taula. Entre els representants de l'alumnat hi havia de tot i, per tant, el primer objectiu era aconseguir expressar les opinions de forma serena. La persona de l'equip directiu que moderava anava conduint les opinions a la formulació de preguntes: sabem quins són els drets vinculats a la llibertat de culte? Sabem si abans la comunitat musulmana havia parlat ja amb l'Ajuntament i amb els veïns? Atès que dues de les objeccions eren el soroll i la sospita que el local no complia els requisits de seguretat, s'hauria muntat el mateix enrenou per un bar que estigués en les mateixes condicions? De què tenen por els veïns que es manifesten? Com es deuen sentir les persones que no han pogut reunir-se amb normalitat a la mesquita, i que han vist com alguns veïns feien sonar botzines i fins i tot colpejaven la porta?

L'estratègia de les preguntes va trencar la situació d'enfrontament (ni uns ni altres estaven gaire informats) i va fer aparèixer un terreny de joc comú. Van decidir fer un petit dossier informatiu dels fets, de la normativa sobre llibertat religiosa i també sobre l'islam. Van decidir també elaborar una enquesta per a l'alumnat, amb la intenció de treballar dossier i enquesta a les sessions de tutoria.

Esbrinant les causes dels fets, es va veure que una de les pors dels veïns era la desvaloració dels pisos i del barri. Es tracta d'un barri obrer que havia aconseguit una situació digna després de molts anys de lluita veïnal per sortir de la marginalitat i de l'abandonament. Els veïns associaven la presència de la mesquita amb una «degradació» del barri, amb el retorn a la marginalitat d'on els havia costat tant sortir. D'altra banda, encara eren recents els atemptats de l'11 de setembre a Nova York i de l'11 de març a Madrid, i molts veïns manifestaven por que hi hagués una explosió o un atemptat al barri, o que aquest es convertís en un niu de fonamentalistes.

Es van repartir els dossiers entre els tutors, perquè els treballessin amb el seu grup. El resultat de l'activitat va ser desigual. En els grups on hi havia un tutor amb més seguretat per abordar el tema, un delegat compromès i amb pes dins del grup, una composició d'alumnat on predominaven les actituds en favor de la igualtat, i/o una dinàmica on era possible

el debat serà i argumentat, el treball de l'enquesta i del dossier va ser més profitós: les opinions més racistes van quedar esmorteïdes per la poca argumentació, els indecisos van adquirir coneixements que els van permetre adoptar una actitud més favorable, i l'alumnat que ja d'entrada estava a favor del dret a la mesquita va sortir reforçat i amb més arguments. Per contra, en els grups on el tutor se sentia més insegur o tenia poca autoritat, el delegat era més ambigu o tenia poc pes, en l'alumnat predominaven les actituds racistes, els líders del grup eren contraris a la mesquita i/o no hi havia condicions per al diàleg, l'activitat va ser més aviat contraproduent. Es van produir situacions de confrontació, d'enrocament en les actituds racistes i, fins i tot, de domini en el grup de les tesis contràries a la mesquita. Alguns alumnes i alguns tutors van expressar el malestar per no haver sabut, o no haver pogut, capgirar la correlació de forces. Evidentment, hi va haver també grups intermedis, però s'observava una certa polarització.

El buidat de les enquestes va revelar un predomini d'opinions raonades, favorables a l'obertura de la mesquita, i una minoria d'opinions desfavorables, més nombroses en uns grups que en altres, que responien a totes les preguntes «solo sé que no sé nada». Les preguntes eren, aproximadament, les que es van fer a la reunió de delegats i s'han exposat anteriorment. Aquestes respostes «socràtiques» es presten a nombroses interpretacions: coordinació entre les persones que les van escriure, actitud de boicot a l'enquesta, negativa a posar per escrit allò que es manifesta de paraula perquè l'escriptura és més compromesa i més definitiva, incapacitat d'argumentar la pròpia postura, etc.

El treball que el centre va fer amb les famílies va ser una conversa informal amb l'AMPA en què es va vincular el dret a la llibertat religiosa i la igualtat entre les persones al compromís amb els valors democràtics i amb els drets humans que ha de tenir tot centre educatiu.

La intervenció del centre com a tal es va centrar en el suport a un manifest impulsat per diverses entitats ciutadanes, i en la convocatòria d'una reunió de tots els centres de

primària i secundària de la zona per plantejar possibles accions conjuntes. Dins del centre, el claustre va aprovar per àmplia majoria l'adhesió al manifest ciutadà, tot i que alguna persona creia que el centre no havia de pronunciar-se sobre temes religiosos perquè és una institució laica, i alguna altra creia que un pronunciament augmentaria la fractura social i el conflicte. Aquesta era també l'opinió d'algunes persones d'altres centres. En veu baixa i fora de les reunions, algú comentava que els centres que es posicionessin públicament a favor del dret a l'obertura de la mesquita podrien quedar «marcats» ideològicament i veure's perjudicats en la matrícula del curs següent.

El tema va acabar, com passa tantes vegades, amb la mesquita instal·lada «provisionalment» en uns barracons dels afores. El barri, calmat; la comunitat musulmana, pensant que no val la pena d'intentar llimar les resistències de la gent. Havien pagat lloguer del local durant mesos sense obrir-lo, havien iniciat converses amb l'Ajuntament i amb els veïns perquè l'obertura fos ben acceptada, però com que tot s'endarreriria van decidir obrir en començar el Ramadà. No hi ha hagut al barri cap més «conflicte», però, quin és el missatge que s'ha transmès?

Conclusions

Per intentar combatre amb èxit el racisme, tant en la societat com en els centres escolars, cal un marc general d'igualtat de drets i d'oportunitats. L'actual marc jurídic i social és discriminatori i això afecta els nostres centres. Caldrà denunciar-ho sempre que passi, i intervenir en la mesura que ens sigui possible, tant en l'àmbit educatiu (disseny de mapes escolars, criteris de distribució d'alumnat, etc.) com en l'àmbit social (iniciatives d'àmbit municipal per millorar la cohesió social, etc.).

En l'àmbit escolar, la premissa bàsica és que el centre sigui inclusiu i que aquesta actitud impregni el conjunt del centre: el tracte a l'alumnat i a les famílies, les normes, l'organització d'itineraris i currículum, els espais, etc. Els centres han de treballar de forma activa per la igualtat en totes les dimensions (gènere, desigualtats socioeconòmiques, racisme, etc.), des del dia a dia de la pràctica educativa i no solament amb activitats aïllades. La coherència entre les diferents dimensions, i la coherència entre discurs i pràctica és el que donarà credibilitat i eficàcia al treball.

Com a conclusió del llibre, us suggerim una llista de criteris d'actuació que han estat contrastats amb l'experiència de diversos centres escolars i que serien aplicables també, a grans trets, a la societat en general. Us proposem que els llegiu pensant en la realitat del vostre centre, analitzant quins aspectes ja us funcionen i quins us caldria incorporar o modificar.

Criteris generals d'actuació

- Mostrar que el centre es pren molt seriosament el tema.
- «Tolerància zero»: el centre no admet ni excusa cap actitud o conducta discriminatòries.
- Treballar de forma preventiva, global i a llarg termini.

- Donar importància als petits gestos i a les accions concretes, i emmarcar-les en objectius globals.
- Pensar, abans de donar un pas, quines resistències ens podem trobar i com fer-hi front, evitant desgasts innecessaris.

En cas de conflicte

- Escoltar amb atenció i intentar mantenir la màxima objectivitat.
- No perdre els nervis, crear un espai serè de resolució dels conflictes. Evitar situacions d'enfrontament i de descontrol emocional.
- Disposar de la informació completa abans d'intervenir. Quan calgui, completar la informació amb testimonis o amb altres persones que puguin aportar dades rellevants.
- Examinar amb el màxim rigor els components racistes i no racistes de les accions, de manera que no se'ns escapi cap element de racisme ni diguem racisme a allò que no ho és.
- No «etnificar» els conflictes. Analitzar-ne les múltiples dimensions i les circumstàncies individuals.
- No negar ni banalitzar els conflictes. Abordar-los de cara, analitzant-ne les causes últimes i buscant alternatives justes i educadores.
- En casos de violència, assetjament, intimidació o agressió verbal, emprendre una acció ferma i ràpida. Donar sempre suport i defensa a les víctimes.
- En casos de conflicte on pot haver-hi responsabilitats per les dues parts, utilitzar les eines que ofereix la mediació. Treballar a partir de l'empatia, del posar-se en el lloc de l'altre.
- Proposar-nos com a objectiu principal el canvi d'actituds, les modificacions del «disc dur». Qualsevol sanció ha d'anar acompanyada d'una acció educativa.

En l'acció educativa

- Establir paral·lelismes amb altres tipus de discriminació que desperten un rebuig clar.
- Intentar l'aproximació empàtica amb la persona o col·lectiu que pateix la discriminació.
- Donar les informacions que ajudin a desfer prejudicis i estereotips.
- Evitar, en la mesura que sigui possible, les situacions d'enfrontament. Això és especialment important amb l'alumnat adolescent. La tendència a enfrontar-se al món adult pot afavorir que els alumnes s'apropin a actituds racistes perquè les identifiquen com a transgressores respecte a l'autoritat dels adults i del centre. Si en una aula es preveu que part de l'alumnat manifestarà obertament actituds racistes, valorar l'estratègia. Si hi ha condicions per reforçar les actituds antiracistes, tractar obertament el tema. Si hi ha risc que es produeixi un enfrontament amb el professor i que la resta d'alumnes no diguin res (cosa que reforçaria l'alumnat racista), treballar prèviament altres tipus de discriminació, actitud d'empatia, dades i informació, fins que es pugui abordar el tema. En qualsevol cas, tractar-lo de forma que es generin les mínimes resistències.
- Fugir dels sermons. Intentar, més que donar discursos fets, que les persones implicades facin elles mateixes el camí que les allunyi d'idees i conductes discriminatòries. Qui es veu negat radicalment en les seves opinions tendeix a veure's negat també com a persona i, com a reacció, acostuma a atrinxer-se en les seves posicions. En canvi, qui es veu conduït a través de preguntes, dades a tenir en compte, etc. a un procés de revisió d'idees ho viu millor, i fins i tot pot sentir-se orgullós dels seus descobriments. És certament difícil, però el mecanisme psicològic és comú a totes les edats.

No funciona i pot ser contraproductiu

- Negar la realitat, sobretot quan hi ha conflictes que sembla que ens trastoquen els esquemes. Hem d'analitzar-la amb cura, mirant de no moure'ns per prejudicis i estereotips, i intentar trobar solucions als conflictes des del respecte més rigorós al principi d'igualtat entre les persones.
- Deixar que els problemes creixin fins que es fan tan grossos que ens desborden o els assumim com una cosa que no podem resoldre. Cal estar atents als primers signes i encarar les coses des del principi.
- El paternalisme. El filòsof J. J. Rousseau deia a final del segle XVIII que els humans som bons per naturalesa i és la societat qui ens fa dolents. Amb tot el que ha passat des d'aleshores, aquesta bondat humana sense més sembla avui força qüestionable. El que és clar és que la bondat i la maldat estan repartides de manera bastant equitativa entre tothom, o sigui que ningú no és millor ni pitjor per ser estranger. Cal anar alerta a no caure en el paternalisme per diversos motius:
 - Genera un sentiment de greuge comparatiu i de rebuig en qui no rep els avantatges del paternalisme. Per exemple, si per la mateixa conducta sancionem un alumne autòcton i excusem un alumne estranger, l'alumne sancionat se sentirà tractat injustament, i refermarà la idea que els estrangers tenen privilegis, que és una de les bases del racisme social adult.
 - Impedeix que les persones es facin una idea clara que hi ha un marc comú de normes de convivència, dins del qual han d'interactuar amb els altres.
 - En el fons és un discurs discriminatori. D'una banda, per la proximitat al discurs del «bon salvatge» («són bons, però tenen un altre tipus de bondat que nosaltres», implícitament inferior); d'una altra banda, perquè pot semblar que les persones immigrades només tenen drets mentre siguin bones.

Referències bibliogràfiques i altres recursos

Referències bibliogràfiques

- ALEGRE, M. A.; BENITO, R.; GONZÁLEZ, S. (2006). *Immigrants als instituts. L'acollida vista pels seus protagonistes*. Barcelona: Mediterrània: Fundació Jaume Bofill.
- ALEGRE, M. A.; BENITO, R.; GONZÁLEZ, S. (2007). *Els sistemes educatius als països d'origen de l'alumnat immigrant. Una aproximació*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
<<http://www.fbofill.cat/intra/fbofill/documents/publicacions/459.pdf>>
- ALEGRE, M. A.; COLLET, J. (2007). *Els plans educatius d'entorn: debat, balanç i reptes*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
<<http://www.fbofill.cat/intra/fbofill/documents/publicacions/465.pdf>>
- ALLPORT, G. (1962). *La naturaleza del prejuicio*. Buenos Aires: Eudeba.
- BENITO, R.; GONZÁLEZ, I. (2007). *Processos de segregació escolar a Catalunya*. Barcelona: Mediterrània: Fundació Jaume Bofill.
- BERTRAN, M. (2005). *Relacions entre famílies immigrades i institucions educatives en l'etapa de zero a sis anys*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
<<http://www.fbofill.cat/intra/fbofill/documents/publicacions/419.pdf>>
- BESALÚ, X.; CLIMENT, T. (coord.) (2004). *Construint identitats. Espais i processos de socialització dels joves d'origen immigrant*. Barcelona: Mediterrània: Fundació Jaume Bofill.
- CANIMAS, J.; CARBONELL, F. (2008). *Educació i conflictes interculturals*. Vic: Eumo Editorial: Fundació Jaume Bofill.
- 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.
- DADZIE, S. (2004). *Herramientas contra el racismo en las aulas*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: Ediciones Morata, S. L.
- DELGADO, M. (1999) «Anonimat i ciutadania. Dret a la indiferència en contextos urbans». *Revista catalana de sociologia*, núm. 10.
- DE LUCAS, J. (1996). *Puertas que se cierran*. Barcelona: Icaria.

- DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ (2007). «El centre educatiu acollidor (II)». Caixa d'eines 06. Llengua, interculturalitat i cohesió social.
<<http://www.xtec.cat/lic/intro/caixa.htm#5>>
- DIRECCIÓ GENERAL D'ORDENACIÓ I INNOVACIÓ EDUCATIVA (2003). *La convivència en els centres docents d'ensenyament secundari. Programa i propostes pedagògiques*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació.
- ESPLAC (Esplais Catalans) (2005). *Espai de ciutadania*. Barcelona: Esplac.
- FERRER, F.; ALBAIGÉS, B. (2008). *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2006*. Barcelona: Mediterrània: Fundació Jaume Bofill.
- GRUPO INTER (2006). «Racismo, adolescencia e inmigración. Imágenes y experiencias de racismo en adolescentes y jóvenes».
<www.uned.es/centrointer>
- GRUPO INTER (2007). «Racismo: qué es y cómo se afronta. Una guía para hablar sobre racismo».
<www.uned.es/centrointer>
- LED, P.; QUERA, P. (coord.) (2007). *La convivència en els centres d'educació infantil i primària*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació.
- MÉNDEZ, C. (coord.) (2001). *El poble gitano i l'educació*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2007). «PISA 2006. Programa para la evaluación internacional de alumnos de la OCDE. Informe español».
<<http://www.mepsyd.es/multimedia/00005713.pdf>>
- NAÏR, S. (2006). *Diálogo de culturas e identidades*. Madrid: Complutense.
- PEETERS, K. (2005). *Entre tenebres. Gitanos immigrants: els rrom de l'est d'Europa a Barcelona i el seu accés a l'educació*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
<<http://www.fbofill.cat/intra/fbofill/documents/publicacions/411.pdf>>
- Pla per a la Llengua i la Cohesió Social (LIC)*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació.
- SAN ROMÁN, T. (1996). *Los muros de la separación. Ensayo sobre alterofobia y filantropía*. Madrid: Tecnos.
- SENNETT, R. (1999). *La corrosión del carácter*. Madrid: Anagrama.
- SÍNDIC DE GREUGES DE CATALUNYA (2008). *La segregació escolar a Catalunya. Informe extraordinari*.
- SOS RACISME (1995-2008). *Informe anual sobre el racismo en el estado español*. BARCELONA: ICARIA.
- SUÁREZ-OROZCO, C. I. M. (2008). *Històries d'immigració: la comprensió dels patrons de rendiment escolar dels joves immigrants nouvinguts*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
<<http://www.fbofill.cat/intra/fbofill/documents/publicacions/473.pdf>>
- VAN DIJK, T. (s.a.). *Racismo, discurso y libros de texto*.
<<http://iaeu.es/etextos/index.php>>
- WIEVIORKA, M. (1992). *El espacio del racismo*. Barcelona; Buenos Aires: Paidós.

Altres recursos

Films

American History X

Tony Kaye. Estats Units, 2002, 115'

Nivell educatiu: Secundària

Sinopsi: Descripció del món dels joves neonazis als Estats Units i de les causes que els porten a fer-se *skinheads*. Un dels joves és empresonat i a la sortida retroba els antics amics. La pel·lícula reflecteix els processos de canvi del jove i dels amics en aquest període. (Hi ha fitxa didàctica a: <www.dracmagic.com>)

Ghosts

Nick Broomfield. Gran Bretanya, 2006. 96'

Nivell educatiu: Secundària

Sinopsi: Basada en un fet real, la mort per ofegament l'any 2004 de 23 immigrants xinesos mentre treballaven a la costa nord d'Anglaterra. Una de les supervivents explica el seu viatge de la Xina a Anglaterra i les condicions laborals que ha de suportar per donar una vida millor al seu fill.

Pan y rosas

Ken Loach. Gran Bretanya, 2000. 102'

Nivell educatiu: Secundària

Sinopsi: Una noia mexicana creua il·legalment la frontera per reunir-se amb la seva germana i treballar en una empresa de neteja. És aconsellable per treballar les condicions laborals dels treballadors estrangers i per reflexionar sobre actituds i valors.

Quiero ser como Beckham

Gurinder Chadha. Gran Bretanya-Alemanya, 2002. 110'

Nivell educatiu: Cicle superior de primària, secundària

Sinopsi: Una noia de família hindú juga en un equip de futbol. Bon treball, en clau de comèdia, d'estereotips sexistes i racistes. (Hi ha fitxa didàctica a: <www.dracmagic.com>)

Rebeldes del swing

Thomas Carter. Estats Units, 1993. 112'

Nivell educatiu: Secundària

Sinopsi: L'any 1939, a l'Alemanya nazi, un grup de músics es rebel·la contra Hitler a través de la música. Comèdia.

Todos somos raros

Barrio Sésamo, episodi 4

Nivell educatiu: Educació infantil, Cicle inicial de primària.

Sinopsi: Qüestionament general del que és la «normalitat», a partir de diferents àmbits.

Un franco, 14 pesetas

Carlos Iglesias. Espanya, 2006. 105'

Nivell educatiu: Secundària

Sinopsi: Els anys seixanta, dos germans emigren a Suïssa. Retrat de la problemàtica de l'època.

Útil per establir comparacions amb l'actualitat.

Altres referències

Aula abierta. Revista de Educación Crítica. <www.escuelalibre.org>

L'apartat d'educació intercultural i antiracista ofereix materials i activitats per treballar a l'aula.

AULA INTERCULTURAL: <www.aulaintercultural.org>

CASTIELLO, CH. (2001). *Huevos de serpiente. Racismo y xenofobia en el cine.* Madrid: Talasa Ediciones S. L.

Aquest llibre conté una guia didàctica sobre una trentena de pel·lícules que faciliten la reflexió i el debat sobre el racisme i la xenofòbia.

CENTRO DE INVESTIGACIONES SOCIOLOGICAS (CIS). <www.cis.es>

FUNDACIÓN DEL SECRETARIADO GITANO. *Campanya de sensibilització «Els teus prejudicis són les veus d'altres».* <www.gitanos.org/conocelos/web>

Inclou materials per plantejar activitats a l'aula.

GENERALITAT DE CATALUNYA. DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ. <www.xtec.cat/lic>
<www.xtec.cat/innovacio/ciudadania/recursos>

A l'Espai LIC i a Innovació Educativa trobareu un ampli ventall de recursos i d'experiències de centres

DRAC MÀGIC. <www.dracmagic.com>

Hi trobareu fitxes didàctiques per treballar pel·lícules relacionades amb educació en valors.

EDUALTER. <www.edualter.org>

FUNDACIÓ JAUME BOFILL. <www.fbofill.cat>

Hi trobareu nombrosos recursos per a les diferents etapes educatives.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. CENTRO DE RECURSOS PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EDUCACIÓN (CREADE). <www.mepsyd.es/creade/index.do>

OBSERVATORIO PERMANENTE DE LA INMIGRACIÓN (MTAS).

<www.extranjeros.mtas.es>

SECRETARIA D'IMMIGRACIÓ. <www.gencat.net/benestar/societat/convivencia>

SOS RACISME. <www.sosracisme.org>

Conciutadania intercultural

1. L'acollida

Acompanyament d'alumnat nouvingut

Francesc Carbonell

2. L'Omar i l'Aixa

Socialització dels fills i filles de famílies marroquines

Francesc Carbonell

3. Vinguets del centre del món

Socialització dels fills i filles de famílies xineses

Francesc Carbonell

4. Tot un món

Material didàctic

Miquel Àngel Essomba

5. Educació i conflictes interculturals

Primum non nocere

Joan Canimas i Francesc Carbonell

6. Identitats

Educació, immigració i construcció identitària

Marta Comas, Encarna Molina i Mònica Tolsanas

Racisme als centres educatius

Eines per prevenir-lo i combatre'l

Aquesta guia parteix del doble convenciment que mirar la realitat de cara és la millor manera de prevenir i afrontar els problemes, i que per afinar la mirada cal saber on s'ha de mirar. Reflexiona, per tant, sobre la definició del racisme i els seus principals espais de manifestació, tant en la societat com en l'àmbit escolar, i planteja un conjunt d'activitats per analitzar la possible presència d'elements discriminadors en els diferents espais de la vida del centre.

L'enfocament de la guia parteix del supòsit que el racisme existeix i que cal combatre'l. Ensenyants i centres hem de treballar per la igualtat en totes les dimensions de manera transversal des de tots els aspectes de la pràctica educativa, i no solament amb activitats aïllades, sense defugir els problemes i les contradiccions, sense renunciar als valors bàsics, i buscant la màxima coherència entre discurs i pràctica.

FUNDACIÓ
Fundació
JAUME
Jaume
BOFILL
Bofill

EumoEditorial
Universitat de Vic

