

# Educar per a la integració i la igualtat d'oportunitats

Actes

*Fundació*  
"SA NOSTRA"

"SA  
NOS  
TRA"  
CAIXA DE BALEARS

*moltes persones mereixen*  
"SA NOSTRA"  
*solidaritat*

El Seminari *Educar per a la integració i la igualtat d'oportunitats* va comptar amb la col·laboració de:



**GOVERN DE LES ILLES BALEARS**  
**Conselleria d'Educació i Cultura**  
Direcció General d'Ordenació i Innovació

Les opinions expresades a les ponències incloses en aquest Seminari són responsabilitat exclusiva dels seus autors i no compten necessàriament amb el suport de la Fundació "SA NOSTRA", Caixa de Balears

© dels textos: els autors

© de l'edició: Fundació "SA NOSTRA", Caixa de Balears  
C/ can Tàpera, 5. Sant Agustí  
07015 Palma  
Telèfon (34) 971 707421  
Fax (34) 971 707950

Coordinació de l'edició: Carme Torres Costa

Agraïments: Isabel Mozo Fornari, Bartomeu Tomàs Vives

Revisió lingüística: Gabriel Colom Coll

Fotografia de la coberta: Bartomeu Tomàs Vives  
*Rangoli*: dibuix que es fa prop de l'entrada de les cases a l'Índia per donar la benvinguda als visitants

Maquetació i impressió: Esment, centre especial de treball d'AMADIP

Dipòsit legal: PM-2368-2002

ISBN: 84-96031-04-7

Imprès en paper ecològic 100% lliure de clor

## Índex

Presentació .....	5
<i>Anonimat i ciutadania. L'espai públic com a marc d'integració</i> .....	7
<b>Manuel Delgado</b>	
<i>De l'anar, el venir i l'estar. Fluxos migratoris i gestió de la mobilitat</i> .....	19
<b>Àngels Pascual de Sans</b>	
<i>La interacción familia-escuela en el contexto migratorio</i> .....	28
<b>Amina Bargach</b>	
<i>La cultura escolar y la lucha contra la exclusión. Un currículum optimista</i> .....	36
<b>Jurjo Torres Santomé</b>	
<i>El repte de la integració a les Illes Balears. Propostes de futur</i> .....	64
<b>Jordi Vallespir</b>	
<i>Gestión de la multiculturalidad en los centros educativos.</i>	
<i>Un modelo de intervención sistémica</i> .....	78
<b>Andalucía Acoge</b>	
<i>Escola Viva. Programa de prevenció i suport per a nins i joves</i> .....	105
<b>Ateneu Alcari</b>	
<i>Programa socioeducatiu de tallers de jardineria</i> .....	111
<b>Grup d'Educadors de Carrer i Treball amb Menors-GREC</b>	
<i>Tallers de formació bàsica per a la dona, una experiència d'integració</i> .....	115
<b>Càritas Diocesana de Mallorca</b>	
<i>Experiències d'integració als centres escolars</i> .....	120
<b>IES Sa Pobla</b>	
<b>CP Joan Miró</b>	
<b>CP Jafudà Cresques</b>	
<b>CP Felip Bauçà</b>	
<b>CP Puig de sa Morisca</b>	



## Presentació

Aquestes actes són el recull de les ponències, programes d'intervenció d'entitats socials i experiències d'integració a centres escolars, que es presentaren en el seminari de formació en valors *Educar per a la integració i la igualtat d'oportunitats*, que es va realitzar a can Tàpera durant l'abril de 2002.

Els objectius que es plantejaren en aquest seminari varen ser: fomentar la capacitat d'educar per a una societat plural, democràtica, responsable, solidària i tolerant; aportar eines per facilitar la comunicació, el respecte i l'aprenentatge entre cultures diferents; entendre la diversitat com a factor positiu per a l'enriquiment i el desenvolupament de la societat; promoure la millora de l'entorn social per aconseguir la igualtat d'oportunitats i contribuir a la integració de persones que es troben en situació de discriminació o en risc d'exclusió.

És del tot evident que per assolir aquestes fites cal un canvi d'actitud per part del conjunt de la societat, a fi de garantir unes relacions socials basades en valors cívics. L'escola és un reflex de la realitat social, i educadors, d'una manera o altra, ho som tots. Els infants pensen i actuen a semblança dels adults i del que aprenen i, per tant, s'ha de ser absolutament responsable amb la informació que se'ls hi transmet. En aquest sentit, es pretén contribuir a la capacitació professional dels educadors i educadores per tal d'aconseguir que els infants i joves d'avui, adults de demà, siguin persones crítiques i capaces de rebutjar prejudicis i estereotips, sovint presents quan es tracten temes com la immigració.

La Fundació "SA NOSTRA", Caixa de Balears, tot donant continuïtat a la línia engegada fa uns anys, proposa espais de formació, reflexió i diàleg sobre la cultura dels valors amb la intenció de fer camí cap al progrés social i millorar, d'aquesta manera, el món en el qual vivim.



**Manuel Delgado Ruiz**

Professor d'Antropologia Social de  
la Universitat de Barcelona  
Institut Català d'Antropologia

### TOTHOM EN PARTICULAR, NINGÚ EN GENERAL

Potser una de les característiques més singulars de les societats urbanoindustrials contemporànies és la de la seva manera de generar i ser generades per una xarxa immensa, indeterminada i contradictòria de fluxos que es mouen i es barregen en totes direccions, que depenen els uns dels altres, que configuren constel·lacions socials sempre inèdites i impredecibles, en el si de les quals la pertorbació és l'estat normal. No és que la nostra societat sigui complexa: és que viu de la complexitat i no cessa de produir-ne. Com escrivia Iain Chambers, parlar del món actual és fer-ho de «"transfiguracions", de "conjunts atonals", d'una ètica de la diferència en la qual sons, llenguatges, sintaxis, materials i institucions comuns s'articulen en direccions divergents i contradictòries».<sup>1</sup> Tota experiència humana s'insereix avui en un panorama en el qual resulta gairebé inútil cercar fronteres clares –tret malauradament d'algunes de legals–, car tot és ja frontera, llindar, una mena d'espai de transició que sols pot ser viscut transversalment. L'heterogeneïtat generalitzada de la qual depèn tota societat urbana fa de la vida a les ciutats un colossal calidoscopi, en el qual és difícil trobar parcel·les tancades i completament impermeables, ni configuracions socials fixes.

N'hi ha prou amb fer un cop d'ull al nostre

voltant, qualsevol dia, passejant per un carrer qualsevol, de qualsevol urbs, per adonar-nos que l'activitat quotidiana als espais urbans és ja un model de societat, un exemple de fins quin punt és possible i fèril la convivència entre desconeguts, que prescindeixen de les incompatibilitats per compartir un espai reduït i un temps sempre insuficient. Aquest món que veiem desplegar-se cada dia a la via pública és ja, en bona mesura, un model de coexistència basada en la igualtat i el respecte mutu, que malauradament no s'estén encara al conjunt de la vida social. És cert que encara no és plenament així, i que hi ha massa excepcions i obstacles que fan que el carrer no pugui realitzar de forma plena la seva vocació d'espai per a la llibertat. Però, malgrat tot, malgrat les vigilàncies i les violències, al carrer es pot respirar molt millor no sols que a les presons, a les casernes o als hospitals, sinó que a les escoles, a les fàbriques, a les oficines i que a un bon grapat de llars. I si això és possible és precisament perquè al carrer la gent no es pren mútuament en compte, perquè "passem" els uns dels altres, tret que qualsevol eventualitat posi en marxa la clàusula d'ajut mutu entre desconeguts que tots signem com a usuaris dels espais públics. Als vagons del metro, als cinemes, als cafès... els pitjors enemics, els més irreconciliables rivals es creuen o resten a uns centímetres de distància sense prestar-se la mínima atenció, dissimulant la seva malvolença, ajornant les venjances, oblidant deliberadament els greuges, qui sap si perdonant-se mútuament la vida. Amb totes les excepcions que es vulgui, la immensa majoria de persones estan massa ocupades, tenen massa coses a fer, com per perdre el temps ofenent-se o

<sup>1</sup> Chambers, I. *Migración, cultura, identidad*. Buenos Aires: Amorrortu 1994.

agredint-se entre elles per la futilesa de ser absolutament incompatibles entre si o odiar-se a mort.

La gent del carrer, aquells que poden merèixer el qualificatiu de “normals”, reclamen i obtenen automàticament el poder ocultar qui són en realitat, els seus “autèntics” sentiments, la naturalesa de les seves idees sobre l’univers, els seus gusts culinaris, l’adreça, les seves conviccions polítiques, l’orientació de la seva sexualitat o què guanyen cada mes. Tot això i moltes altres coses romanen en secret per als altres, que no tenen altre remei, si és que volen conèixer-les, que guiar-se per indicis sempre insuficients, quan no engalipadors. Estem parlant de “simples vianants”, “gent del carrer”, persones amb les quals ens creuem quan passem per un bulevard i a les quals podríem demanar l’hora, després d’haver-los pregat disculpes, és clar *—perdoni, què em podria dir quina hora és, si us plau?—*. Això és així perquè el criteri que orienta les pràctiques urbanes apareix dominat pel principi de no interferència, no intervenció, ni tan sols prospectiva als dominis que s’entén que pertanyen a la privacitat dels desconeguts o coneguts relatius amb què s’interactua constantment. A la vida pública es reafirma l’apreciació que formulava Harvey Sacks, per qui, «des dels temps d’Adam i Eva, per als humans al menys, ser observat és ser incomodat».

La norma bàsica que organitza aquesta forma de relació entre persones que es protegeixen amb la pel·lícula protectora de l’anonimat és la que els interaccionistes anomenen *desatenció cortès* o *indiferència d’urbanitat*. Aquest principi implica una abstenció amable envers aquells respecte dels quals no tenim projectes imminents i que es tradueix en el que Goffman designa com *baixada de fars*, desvia-

ció de la mirada cap el terra per evitar una confrontació o manteniment de mirades que, de perllongar-se massa, no podria ser interpretat sinó com allò que els etòlegs coneixen com un *display* d’intencions. La indiferència mútua o el principi de reserva constitueix la forma mínima de ritual interpersonal i consisteix en «mostrar-li a l’altre que l’hem vist i que s’està atent a la seva presència i, un instant més tard, distreure l’atenció per fer-li comprendre que no és objecte d’una curiositat o d’una intenció particular».<sup>2</sup> Aquesta atenuació de l’observació implica dir-li a aquell amb qui s’interactua que no es tenen motius de sospita, de preocupació o d’alarma davant seu, així com que tampoc no és té un projecte d’interpel·lació immediata. No temem l’altre, ni li som hostils, ni tenim plans respecte de la seva copresència. Aquest gest elemental d’allò que es coneix com a “bona educació”, i que consisteix en no tenir en consideració la presència d’altri, permet superar l’eventual desconfiança, inseguretat o el malestar que pogués provocar la companyia física de determinades persones, la identitat real o imaginada de les quals estigués associada a un estigma social, sempre i quan aquestes persones mal considerades no donessin senyals inquietants pel que fa a les seves intencions immediates. En aquests casos, l’evitació cortès converteix la víctima d’un prejudici social en allò que els interaccionistes anomenen una *no-persona*, individu relegat al fons de l’escenari (*upstaged*) o que resta eclipsat pel que es produeix davant d’ell, però no li incumbeix. La premissa és la que en qualsevol interacció —per efímera que pugui resultar— els agents han de modelar mútuament llurs accions, fer-les recíproques, garantir la seva mútua intel·ligibilitat escenogràfica, distribuir l’atenció sobre uns components més que sobre altres, ajustar-les constantment a les circumstàncies que vagin apareixent en el

<sup>2</sup> Goffman, E. *Relaciones en público. Microestudios del orden público*. Madrid: Alianza 1979, p. 45.



decurs de l'acte comunicatiu. De la desatenció cortès depèn el que Giddens anomena *compromís de presència* i *compromís anònim*,<sup>3</sup> principis de fiabilitat mútua que conformen el que a la pràctica és una mena de "soroll de fons" de la vida urbana, configuració altament densa i complex de microrituals informals. En tots els casos, l'estranyament mutu, és a dir el romanre estranys els uns als altres en un marc temps-espacial restringit i comú, és un exemple d'ordre social autorealitzat en un espai topològic d'activitat.

Sigui com sigui, el possible estigmatitzat o aquell altre que és exclòs o marginat en certs àmbits de la vida social pot veure's beneficiat en l'espai públic d'aquest principi de desatenció cortès i poden, tot i que sigui mentre duri la seva permanència en aquests àmbits, rebre la mateixa consideració que les altres persones amb les quals comparteixen aquesta experiència de l'espacialitat pública, puix que la indiferència de què són objecte els allibera –certament sols de forma provisional– de la reputació negativa que els afecta en la majoria de les altres circumstàncies de la vida social. A això cal afegir que, malauradament, la intervenció dels fanàtics excloents, de la policia o dels vigilants encarregats d'aplicar el dret a l'admissió són l'excepció que impedeix que els espais públics puguin ser –com programàticament pretenen– espais de la plena accessibilitat per qualsevol ésser humà que demostrï la seva competència per usar-los pertinentment.

Hauríem d'evocar aquí les aportacions que féu la sociolingüística interaccional a propòsit dels acords lingüístics que es reproduïen constantment a la vida quotidiana de societats que, com les urbanitzades, es defineixen justament per la seva condició heterogenètica. El punt de partida per aquests teòrics és el valor

*competència*, adoptat de la lingüística generativa. Per a Chomsky, la competència és la capacitat virtual de produir i comprendre un nombre infinit d'enunciats, així com de manipular una quantitat no menys indeterminada de codis. Es tracta, doncs, d'un saber, una facultat o potencialitat latent prèvia a l'acció i requisit per a ella. D'aquí parteixen autors com Dell Hymes a l'hora de proposar conceptes com *competència de comunicació*, al·lusiu a la facultat explícita o implícita, simètrica o desigual, que permet a un individu qualsevol conèixer les normes psicològiques, socials o culturals que estan pressuposades en tot acte de comunicació, ja sigui contractual o polèmic.<sup>4</sup> Convé recordar que aquest mateix corrent teòric, l'interaccionisme lingüístic, basava els seus postulats en tres nocions essencials: la *commutació de codi*, competència social bàsica que exerciten actors extrets de grups culturals, de classe, d'edat o lingüístics completament diferents, que participen d'uns mateixos encontres i que han de posar en comú la seva competència comunicativa; els *índex de contextualització*, que són els recursos que reclamen o produeixen els interactuants per definir les situacions en què participen i estableixen les estratègies i els consensos provisionals que permeten moure-s'hi adequadament, i la *inferència conversacional*, o lògica pràctica d'una posada en congruència que permet la mútua intel·ligibilitat dels interactuants i la negociació i el compromís entre ells. La idea de competència comunicativa remet en especial a l'estructuració dels intercanvis lingüístics entesos com a organització de la diversitat, en marcs socials –la vida urbana quotidiana– en els quals tots depenem o podem dependre en qualsevol moment com a persones –de vegades desconeguts totals– amb qui és probable que no compartim a penes trets culturals. El llenguatge no expressa ja una comunitat humana,

<sup>3</sup> Giddens, A. *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza 1997, pp. 81-83.

<sup>4</sup> Cf. Joseph. I. *Erving Goffman y la microsociología*. Barcelona: Gedisa 1999, pp. 91-111.

com havia volgut l'idealisme lingüístic i cultural, sinó com a acció que es desenvolupa amb fins pràctics de cooperació entre individus que han de compartir un mateix escenari i que participen d'uns mateixos esdeveniments. Cada moment social implica una tasca immediata de socialització dels copartíeps, tasca en què els actors aprenen ràpidament quina és la conducta adient, com determinar les impressions alienes i quines són les expectatives suscitées en l'encontre. Existeixen certament sistemes lingüístics i culturals subjacents, però són aquests que resulten determinats pel seu ús per part dels parlants i no a l'inrevés, com donaria per descomptat l'idealisme lingüístic o cultural.

Aquesta perspectiva no deixa de resultar anàloga a la que es derivaria de la filosofia del llenguatge de Wittgenstein, per a la qual el llenguatge no és un codi sotmès a unes regles de significació preexistents, sinó un ús, que passa a ser reconegut com una activitat cooperativa que es constitueix i resulta accessible a partir de la seva pròpia praxis per part d'una col·lectivitat. Dit d'una altra forma, «un significat d'una paraula és una manera de la seva utilització. [...] És per això que existeix una correspondència entre els conceptes *significat* i *regla*».<sup>5</sup> Tanmateix, aquesta regla no pot ser mai obeïda privadament, ja que, per definició, seguir una regla és «fer una comunicació, donar una ordre, jugar una partida d'escacs, són *costums* (usos, institucions)». Ara bé, això no implica que una ordre hagi de tenir per força que determinar una manera concreta d'actuar, puix que qualsevol manera d'actuar pot ser forçada a concordar amb qualsevol regla i, a l'inrevés, a contradir-la. Aquesta paradoxa és resolta per Wittgenstein advertint com una regla no és mai la seva *interpretació*, sinó la seva *aplicació*. Així doncs, per exemple,

l'anomenat immigrant, presumptament entrenat en altra cultura, es condueix d'una manera no gaire distinta de com fa aquell investigador estranger al qual es refereix Wittgenstein en les seves *Investigacions filosòfiques*, que arriba a un altre país distint del seu i aprèn de seguida quina és la manera de comportar-se per resultar acceptable, a partir de la simple observació del que fan aquells que constituïran per a ell el nou paisatge humà. «Els modes d'actuar humà comuns són el sistema de referència per mitjà del qual interpretem un llenguatge estrany».<sup>6</sup>

Aquesta mena d'enfocaments són idonis per a circumstàncies socials en les quals la comunitat de parlants oïdors no és culturalment homogènia i aquests han de plegar-se constantment a contingències contextuais fundades en la pluralitat de tradicions, codis i àdhuc biografies personals, que obliguen a ajustaments i reajustaments ininterromputs que, al seu torn, generen morfologies socials i universos culturals compartits durant un breu lapse de temps. Aquestes circumstàncies d'encontre i col·laboració entre distints culturals, en les quals els malentesos i les interferències en la relació interpersonal solen sovintejar, poden, malgrat això –o potser precisament *per això*–, generar sentiments de simpatia i fins i tot de pertinença o identitat compartides, la base de les quals ja no és més que el particularisme cultural al qual rendiren culte els romàntics i que continuen fetitxitzant els diferents essencialismes ètnics.

En fi, les persones que comparteixen els espais públics són i volen ser considerades sols com a masses corpòries, perfils que han renunciat voluntàriament a tota o a gran part de la seva identitat. Han assolit amb això col·locar-se per sobre de tota cosificació, puix que

<sup>5</sup> Wittgenstein, E. *De la certesa*. Barcelona: Edicions 62 / La Caixa 1987, § 62.

<sup>6</sup> Wittgenstein, L. *Investigaciones filosóficas*. Barcelona: Edicions 62 1997, § 206.

encarnen el protagonista per excel·lència de les dramàtiques urbanes: el desconegut, aquell que, com prescrivia Epicur, «amaga la seva vida» i que, fent-ho, es col·loca per damunt de qualsevol marcatge. «Sóc *ningú*, he vençut el meu nom», havia escrit Cioran. Els éssers que han conquerit el seu anonimat són, en efecte, *ningú*, en el sentit que no són ningú en concret, el que implica, al mateix temps, que esdevenen també una mena de *qualsevol en general*, o, si es prefereix, *un tots en particular*.

### L'“ALTRE” COM ESPECTACLE MORAL

En aquest context tan intensament divers que estem dibuixant, que té en l'heterogeneïtat la seva gènesi, el seu requisit i el seu fruit, parlar d'*interculturalitat* o de *multiculturalitat* no deixa de ser tot un pleonasma, car la nostra societat ha desistit de qualsevol cosa que pugui semblar-se a una coherència cosmovisional interna, ni pot reduir la seva creativitat en funció d'un repertori restringit de tecnologies i models d'acció. El món on vivim no pot ser mai sorprès en descans; tot hi apareix sotmès a contínues sotragades i tot es troba en un estat de vibració permanent. Tampoc no hi ha gaires opcions per a la uniformitat. Entre nosaltres hi ha gent de tota mena, que fa tota mena de coses, emprant tota mena d'estils de fer. Qualsevol pretensió d'autoctonisme és irrealitzable en una societat urbana, en la mesura que tot i tothom ha vingut de fora en algun moment. La figura de l'estrany com a foraster indesitjable, tal i com ens va mostrar en la seva esplèndida anàlisi Richard Sennet,<sup>7</sup> sols seria justificable en un context en el qual les identitats estiguessin clarament establertes i regnés una homogeneïtat cultural quasi absoluta, la qual cosa únicament pot produir-se en

una societat urbana com la nostra en forma de quimera, sovint sacralitzada, però no per això menys fictícia. En aquest marc, la multiculturalitat i la interculturalitat –és a dir, la multiplicitat i la interrelació entre universos humans– no són sinó *fets* i *prou*, és a dir realitats que són consubstancials al funcionament de les societats urbanoindustrials contemporànies, inoblíquables per tant per les mecàniques de les quals depèn.

Aleshores, si tan evident hauria de resultar això que acabem de dir, a què ve que aquests *fets* i *prou* ocupin el centre de tants discursos conflictivitzadors i mobilitzin tantes energies destinades a pal·liar el que sent una solució, és mostrat com una font de problemes? Quin sentit té fer tantes voltes a conceptes nebulosos com el d'*identitat*, aplicat a éssers humans que ens passem el temps travestint-nos “per a l'ocasió”, que ens hem convertit ja en una espècie de mutants que s'adapten a les característiques dels diferents terrenys pels que anem travessant a cada moment? I, sobretot, quin sentit té parlar d'*estrangers* en un marc en què tothom, si fa o no fa, procura resultar un estrany davant dels altres, és a dir un personatge que usa el distanciament i la reserva per protegir-se dels altres, al mateix temps que gaudeix de la seva companyia i del seu eventual auxili en cas d'emergència?

Les respostes a aquestes preguntes, totes relatives al misteri que hauria de representar –repetim-ho– que es presenti com un problema el que és en realitat una solució, tindran segurament molt a veure amb la necessitat que experimenten els grups dominants, però també les majories socials, d'explicar aquelles asimetries i injustícies que fan no que la gent sigui *diferent*, sinó *desigual*, que òbviament és una altra cosa ben distinta. Aquestes asimetries i

<sup>7</sup> Sennet, R. *El declive del hombre público*. Barcelona: Península 1977, pp. 64-65.

desigualtats són inacceptables des del punt de vista dels principis democràtics que s'afirmen vigents en la societat, però trobarien en "diferències culturals" insalvable una immillorable excusa per no aplicar-se a segons qui. És veritat que les persones haurien de ser totes iguals, però –ves, quina pena– se'ns diu que no poden ser iguals perquè són "massa diferents", encara que no sigui –com volia el racisme biològic– per raons biològiques sinó per raons que són "culturals", però que són tan ineluctables com les primeres. Vet aquí una fórmula que permet mostrar una determinada jerarquia social i política del tot artificial com la conseqüència d'un determinisme quasi "natural". Definir qualsevol metròpolis occidental, com sol fer-se, en termes de "mosaic" de cultures, on al costat de la gent "normal" viuria gent "d'altres cultures", és donar-li la raó a aquest nou racisme cultural, que vol fer creure que les persones i els grups han de ser ordenats verticalment en funció del seu grau d'adaptabilitat a la presumpta "cultura" de la societat amfritriona, una cultura que ni existeix ni pot existir, si no és com una acumulació intel·ligible de maneres de fer, de pensar i de dir, una noció de cultura que no té res a veure amb la que tothom sembla donar per bona ara per ara. Simultàniament, la presumpció, hereva del romanticisme, que les cultures són entitats clarament delimitables i que es poden retallar nítidament les unes respecte de les altres, serveix per tancar al seu interior a individus que ja havien estat marcats abans com "problemàtics", per causes tan poc "culturals" com la marginació social, l'estigmatització política o la pobresa.

Tot això està connectat –i molt– amb les utilitzacions perverses que tendeixen a rebre els esmentats conceptes d'*interculturalitat* o *multiculturalitat*, que són convertits en entelè-

quies destinades a emfatitzar un presumpte dret a la "diferència cultural", a exercir per aquells que han rebut el dubtós privilegi de ser considerats "culturalment singulars". Amb això s'aconsegueix fer creure que els greuges i les injustícies que pateixen un bon nombre d'éssers humans físicament propers a nosaltres no són la conseqüència d'abusos socials, inhabilitacions civils o/i desigualtats jurídiques inadmissibles en una societat que fos de debò democràtica, sinó resultat d'algun tipus d'"anomia cultural" o de "rebuig de l'altre", insinuant que si hi hagués una mica més de "coneixement" i de "comprensió" envers certes comunitats considerades ja d'entrada "estranyes" i "alienes", s'alleugeriria la penosa situació que han de suportar. La "cultura" seria així una esplèndida excusa, una immillorable racionalització a posteriori, que serviria perquè uns justificuessin les seves pràctiques d'exclusió i d'altres la seva passivitat, i àdhuc perquè alguns poguessin practicar un cert exhibicionisme de la bondat compromentent-se amb un antirracisme purament estètic. Una prova més de la imaginació que els dispositius de segregació, discriminació i marginació inverteixen en ordre a mostrar com inevitables els seus efectes, car són escenificats com a producte de diferències humanes irrevocables, que col·loquen a cadascú en el lloc on li pertoca i d'on no té ni la possibilitat ni la legitimitat per fugir.

No és que categories com *multiculturalitat* o *interculturalitat* hagin de ser víctimes d'una impugnació a la totalitat que les desqualifiqui en ordre a designar realitats de la nostra societat. Al contrari, del que es tracta és d'assenyalar que aquestes nocions haurien de servir per posar de manifest que la societat urbanoindustrial és en gran manera complicada, una troca immensa de diferències que provoquen

diferències –que no per força desigualtats– i que són obra de gent de tota mena, que fa tota mena de coses, invertint tota mena de maneres de fer-les. Aquesta idea d’heterogeneïtat cultural generalitzada ens implica a tots i cadascun de nosaltres, que som exponents d’aquesta diversitat creixent de la qual depèn l’avenir de les nostres ciutats. A la vida urbana tothom és diferent als altres, fins i tot a si mateix, en la mesura que cadascú és una entitat contradictòria i paradoxal que no es pot reduir a cap unitat, ni tan sols a la de la seva pròpia “personalitat” com a subjecte. Tothom forma part de vàries “minorïes culturals”, en la mesura que utilitza diferents tecnologies especialitzades –ideacionals o materials– de relacionar-se amb el món i amb els altres éssers humans. Això és el que hauria de voler dir *multicultural* o *intercultural*. En canvi, a la pràctica, aquests qualificatius serveixen per indicar que entre nosaltres hi ha persones que són netament *diferents*, la qual cosa els distancia de nosaltres, que *no som diferents*, és a dir que som *normals*, en la mesura que no presentem aquelles “alteracions” que fan d’alguns dels nostres veïns minusvàlids o discapacitats per causa de la seva “cultura”.

Dit d’una altra manera, el discurs multicultural o intercultural, tal i com s’està enunciant ara per ara, serveix per marcar al foc a certes persones amb el ferro “immigrants” o “minorïa ètnica”, per contrastar-los amb una suposada majoria de gent “autòctona”, que no formaria part de cap ètnia ni de cap minorïa. És obvi que no hi ha res de natural en aquesta classificació. Al contrari, ja hem posat de manifest en un altre lloc que ni “immigrant”, ni “minorïa cultural”, ni “minorïa ètnica” són categories objectives, sinó etiquetes al servei de l’estigmatització d’altri, atribuïts denegatoris aplicats amb la finalitat de senyalar la

presència d’algú que és “el diferent”, que és “l’altre”, en un context en el qual, com ja hem dit, tothom és *diferent* i tothom és *altre*.<sup>8</sup> Aquestes persones a les quals s’aplica la marca d’“ètnic”, “immigrant” o “altre” –i que poden assumir elles mateixes com a incontestable el sistema taxonòmic del qual no són la font, sinó el fruit– són sistemàticament obligades a donar explicacions, a justificar què fan, què pensen, quins són els ritus que segueixen, què mengen a casa seva, com és la seva sexualitat, quins sentiments religiosos tenen o quina és la visió del món que li dóna sentit a llurs vides, dades i informacions que nosaltres –els “normals”– ens negaríem en rodó a brindar-li a algú que no formés part d’un nucli molt restringit d’afins. En canvi, l’“altre” ètnic o cultural i l’anomenat “immigrant” no són beneficiaris d’aquest dret. Ells han de fer-se “comprendre”, “tolerar”, “integrar”. Ells requereixen la misericòrdia moral de la gent amb la que hi viuen, que quedi ben palès fins quin punt són “inofensius”, fins i tot la “bondat natural” que amaguen darrera de les seves estrambòtiques i primitives tradicions. Tot plegat per fer-se perdonar no ser com els altres, i, sobretot, com si els altres no fóssim també diferents, heterogenis, exòtics, exposables com a expressió dels hàbits més extravagants.

Aquest és l’acte primordial del racisme dels nostres dies: negar-li a certes persones qualificades de “diferents” la possibilitat de passar desapercubudes, el dret a no donar explicacions, ni haver d’exhibir el que els altres podem mantenir ocult. Aquell a qui assignem la denominació d’origen “ètnic” o “immigrant” el que vol no és que l’acceptem, l’abracem, l’estimem o el “tolerem”... sinó que li siguin atorgats drets civils i humans que tothom hauria de veure reconeguts pel simple fet de ser-hi present. Fora d’això, segurament aspira al

<sup>8</sup> Cf. Delgado, M. “Qui pot ser immigrant a la ciutat?”, a Delgado, M. (ed.). *Ciutat i immigració*. Barcelona: CCCB 1997. També, en general, a Delgado, M. *Diversitat i integració*. Barcelona: Empúries 1998.

mateix que tots aspirem: que el deixin en pau. La qüestió no té res d'anecdòtica. Quan és diu que la lluita antirracista hauria de fer-se no en nom del "dret a la diferència", sinó tot el contrari, en nom d'un cert *dret a la indiferència*,<sup>9</sup> el que s'està fent és reclamar per a qualsevol persona que aparegui al nostre costat, i sense que importi la seva identitat com a individu o com a membre d'una comunitat, justament allò que, com feia notar Isaac Joseph, se li nega a l'anomenat *immigrant*, que és una distinció clara entre *públic* i *privat*.<sup>10</sup> Escapolir-li a algú –com s'està fent– el dret a una diferenciació nítida entre públic i privat és en realitat negar-li a aquest algú el dret tant a la vida privada com a la vida pública. El suposat "immigrant" o "ètnic" es veu atrapat en una vida privada de la qual no pot escapar, puix se l'imagina esclau dels seus costums, hostatge de la seva cultura, víctima d'un seguit de trets conductuals, culinaris, religiosos, familiars que no són naturals, però que és com si ho fossin, en la mesura que se suposa que el determinen d'una manera absoluta i invencible, a la manera d'una maledicció. Aquesta omnipresència de la seva vida privada és el que l'inhabilita per ser acceptat en l'esfera pública i el condemna a viure reclòs en la seva privacitat. Una privacitat, però, que tampoc pot ser plenament privada, car és constantment exposada a la mirada pública i per tant desproveïda del dret que la nostra privacitat mereix de romandre a estalvi dels judicis aliens i les indiscrecions. Poques coses més públiques que la vida íntima dels "immigrants" i dels "ètnics". Poques coses desperten més la curiositat pública que la "sorprenent identitat" dels treballadors estrangers pobres o dels sectors marginats de la societat, i poques coses mobilitzen tant l'atenció de tants: periodistes, antirracistes, policies, personal sanitari, assistents i treballadors socials, polítics, programadors culturals, sindicats, mestres, organitza-

cions no governamentals, juristes, feministes, antropòlegs... Tots profundament *interessats* en saber coses sobre ells, en saber com viuen, on viuen, quants són, com s'ho fan. Una legió d'"especialistes qualificats" consagrats a demostrar que allò que estudien és alguna cosa més que el seu propi invent, i, sobre tot, a fer incontestable que la negació que afecta a alguns éssers humans té alguna cosa a veure amb les estridències culturals que suposadament fan gala les pròpies víctimes.

Qualsevol zoòleg ens podria explicar com el pitjor mal que s'infringeix als animals captius no és negar-los la llibertat, sinó no oferir-los a penes la possibilitat d'amagar-se. Amb aquells que classifiquem com "immigrants", "estrangers" o "ètnics" passa una cosa similar, bàsicament perquè també ells són condemnats a ser exhibits com a expressió d'allò civilitzatoriament remot i enrederit, éssers en certa mesura més a prop de la natura que de la civilització. En definitiva, què són les "festes de la diversitat" o les "setmanes de la tolerància", sinó una mena de zoos ètnics en els quals el gran públic pot veure de prop i fins i tot tocar els espècimens que conformen la etnodiversitat humana? A l'exponent de cada una d'aquestes espècies culturals –també anomenades "minories ètniques"– també se li nega la possibilitat d'ocultar-se de l'ull públic, també se l'obliga a restar en tot moment visible.

En obligar-lo a estar-se enfilat a una mena de tarima, des de la qual se l'obliga a passar-se el temps informant sobre la seva identitat, els anomenats "immigrants", "estrangers" o "ètnics" veuen inviable l'exercici de l'anonimat, aquest recurs tan bàsic de què es deriva l'exercici dels fonaments mateixos de la democràcia i la modernitat, que no són altres que la civilitat, el civisme i la ciutadania.

<sup>9</sup> Cf. Chebel d'Apolonia, A. Sobre el "dret a la indiferència", a *Los racismos cotidianos*, Barcelona, Bellaterra, 1998.

<sup>10</sup> Joseph, I. "Le migrant comme tout venant", a Delgado, M. (ed.), *op. cit.*, pp. 177-188.

Aquests eixos de la convivència democràtica s'apliquen –o s'haurien d'aplicar– a individus que no han de justificar idiosincràsies ni orígens especials per rebre el benefici de la reducció –o l'elevació, si es prefereix– al *no-res* identitari bàsic: aquell que fa de cadascú senzillament un *ésser humà*, el que hauria de ser idèntic a un *ciudadà*, amb tots els drets i obligacions conseqüents. Aquesta factibilitat d'esdevenir senzillament *transeünt*, *persona del carrer* que no ha de donar explicacions de res, és el requisit per qualsevol forma d'integració social vertadera. Sols rebent-hi la capacitat per esdevenir *desconegut* es poden dur a terme les interaccions constants i multiformes de les què està composada la vida quotidiana. Estem parlant d'allò que George Simmel anomenava el recurs a la *reserva*, única forma que té l'habitant de les ciutats modernes d'adaptar-se amb èxit al «creixement de l'activitat nerviosa» que les caracteritza, una mena de «preservatiu de la vida subjectiva» davant les turbulències que se susciten durant la nostra relació amb un món altament imprevisible i inestable, una posta a distància feta, a parts quasi iguals, àdhuc de «silenciosa aversió, una estrangeria i repulsió mútua»,<sup>11</sup> però també d'una constant vigília davant el que en qualsevol moment està a punt de succeir, el que ens sorprèn, un «veure-les venir» sempre activat.

No hem pensat prou el que implica aquest ple *dret al carrer* que es vindica per a tothom, dret a la lliure accessibilitat a l'espai públic com a màxima expressió del dret universal a la ciutadania. Aquest carrer del que estem parlant és quelcom més que una via per la qual transiten d'un costat a l'altre vehicles i individus, un mer instrument per als desplaçaments al si de la ciutat. És, davant de tot, el lloc d'epifania d'una societat que volgués ser de debò democràtica, l'escenari buit a disposició d'una

intel·ligència social mínima, d'una ètica social elemental basada en el consens i en un contracte d'ajuda mútua entre desconeguts. Àmbit al mateix temps de l'evitació i de l'encontre, societat igualitària on, afeblit el control social, inviable una fiscalització política completa, governa una “mà invisible”, és a dir ningú.

## DESCONEIXEMENT I CONVIVÈNCIA

El *transeünt* desconegut, l'home o la dona de la multitud, són –no ho oblidem– la matèria primera d'una societat com la nostra, feta no tant d'institucions estables, a la manera de les societats premodernes o tradicionals, com de relacions socials impersonals, superficials i segmentàries, fonamentades en la construcció de *situacions* efímeres. En cadascuna d'aquestes situacions eventuais els individus correm darrere d'una certa gamma d'objectius, en el sentit que ens haguem o no incorporat a tal situació de manera voluntària, el nostre comportament apareix orientat per una idea o altra del que volem que hi ocorri. Aquesta participació es produeix en termes de paper o de *rol*, que és la manera d'indicar com cada element copresent negocia la seva relació amb els altres a partir d'un ús diferenciat dels recursos amb què compta. Aquesta idea de *rol* és fonamental, car s'oposa a la d'estatut que caracteritzava les relacions socials en les societats tradicionals no modernitzades, que servia per indicar un seguit de drets i deures clarament definits i immutables que cadascú rebia pel seu naixement en un punt o altre de l'estructura social. En encadenar l'anomenat “altre cultural” amb una estatuació fixa i immutable, en negar-li la possibilitat de jugar lliurement al joc de la vida social, utilitzant tot tipus d'estratagemes i tàctiques, fins i tot el “farol” i la

<sup>11</sup> Simmel, G. “Las grandes urbes y la vida del espíritu”, a *El individuo y la libertad*. Barcelona: Península 1986, p. 243.

impostura, posem de manifest fins quin punt la nostra societat encara és lluny de ser el que tant presumeix de ser, és a dir *moderna*, en el sentit de realitzadora del mai realitzat gran projecte cultural de la modernitat.

És el nostre protagonista –el transeünt, el passant– qui centra els àmbits situacionals més específicament urbans, aquells que els teòrics de l'escola de Chicago anomenaren *de trànsit*, inèdits en les societats no modernes i diferenciats dels domesticofamiliars, comunals i de veïnatge. Les relacions de trànsit consisteixen en vincles ocasionals entre “coneguts de vista” o estranys totals, sovint en marcs d'interacció mínima a la frontera mateixa de no ser relacions en absolut. Parlem d'aquella unitat fonamental de l'anàlisi interaccionista que són els avatars de la vida pública, entesa com el seguit d'agregacions casuals, espontànies, consistents en barrejar-se durant i per causa de les activitats ordinàries. Les unitats que es formen sorgeixen i es dilueixen contínuament, seguint el ritme i el flux de la vida diària, el que causa una trama immensa d'interaccions efímeres que s'entrelliguen seguint regles explícites, sinó sobre tot latents o inconscients.

Conèixer o intuir les pautes que ordenen en secret aquestes relacions ocasionals és indispensable per poder interactuar de forma apropiada a cada circumstància i a cada context. Cada cop que estem davant d'altres executem comportaments i accions reglamentades, molts cops sense adonar-nos-en, en les quals resulta indispensable amagar coses, utilitzar dobles llenguatges, escapolir-nos, “sortir-nos-en per la tangent”, “guardar-nos cartes a la màniga”, etc. Aquest tipus d'estratagemes resulten fonamentals a l'hora de comportar-se competentment en les diferents situacions socials en què

ens veiem compromesos i que han de tenir com requisit –si és que es volen produir en unes condicions mínimes d'equitat– la possibilitat de definir-les i redefinir-les tantes vegades com calgui, permetre negociar i renegociar els consensos operatius, l'estructura de cada encontre i les expectatives i valors considerats pertinents o adients per cada ocasió. Per aquesta finalitat, el paper de l'incògnit i la reserva és estratègic, puix els protagonistes de la interacció transitòria no es coneixen a penes, de l'altre no en saben res o tan sols –parafraçant el títol d'una famosa pel·lícula de Jean-Luc Godard de 1966– *tres o quatre coses*. Perquè aquesta interacció entre desconeguts sigui possible cal que els concernits per relacions efímeres i de trànsit rebin la possibilitat d'aixoplugar-se sota una espècie de pel·lícula protectora que fa de la seva autèntica identitat, els seus punts febles i les seves veritables intencions un arc per l'altre.

Exemplificant tot això, recerques empíriques dutes a terme recentment a Barcelona, en concret al barri del Raval,<sup>12</sup> han posat de manifest fins quin punt la convivència relativament –mai plenament– desconflictitzada és viable perquè es desenvolupen estratègies compartides de mutu esquivament, perquè s'evita la interferència més enllà de l'indispensable, de manera que la tolerància no és una virtut civil abstracta sinó una tàctica cent per cent interessada: no ingerència en els afers privats dels altres, incloent-hi, és clar, els relatius a la seva identitat i a tot allò que en resulta. Les interaccions entre individus i grups es produeixen aleshores no en funció d'una taxonomia preestablerta, feta en gran mesura de prejudicis, sinó d'una negociació constant, una permanent posada en qüestió dels termes que defineixen cada context i cada situació, una dialèctica del qui és qui en que la personalitat

<sup>12</sup> Monnet, N. “La imagen del Otro y las relaciones de convivencia en el Casc Antic de Barcelona”. *Quaderns de l'Institut Català d'Antropologia*, 12, 1999.



dels altres i la imatge de la pròpia s'adapta a cada perspectiva concreta dels interactuants.

De les persones amb les quals ens relacionem cada dia, la majoria són una incògnita, en essència, perquè són això, *persones*, és a dir –si hem de fer-ne cas de l'etimologia del mot, en la què tant insistí Erving Goffman–<sup>13</sup> *màscara*s. En desconeixem, o a penes n'arribem a intuir, coses com la ideologia, l'origen ètnic o social, l'edat precisa, on viuen, les inclinacions personals. Sovint no en sabem ni tant sols el nom. Per la possibilitat que tenen d'encobrir qui són en realitat i que pretenen, els desconeguts que conformen societats provisionals poden aplicar tota mena de tècniques relacionals basades en la simulació, amb abundància de mitges veritats i, si el guió ho exigeix, d'engany. En els contextos de trànsit, tothom no sols té dret a enredar, sinó que sovint no té altre remei que fer-ho.<sup>14</sup> Tots nosaltres, que també simulem i ens refugiem en l'ambigüitat i la farsa, no tenim altre remei que basar-nos en impressions fragmentàries, extretes de signes externs –manera de vestir-se, estil de pentinat, trets fenotípics, el diari que porten sota el braç, gests indeterminats, comentaris dispersos...– com les úniques pistes que ens permeten, sempre de manera defectuosa, inferir les predisposicions dels nostres interlocutors eventuals, fer la prospectiva de les seves accions imminents o tractar d'endevinar els seus objectius immediats.

En aquestes situacions *de trànsit* es concreta la condició que sovint la vida social pot tenir com un procés mitjançant el qual els actors resolen significativament llurs problemes, adaptant la naturalesa i la persistència de les seves solucions pràctiques. En cada encon-

tre entre desconeguts totals o relatius, cada un dels interactuants mira d'elaborar una mena de *teoria pràctica*, un raonament empíric per procura establir, descriure i copsar la seva normalitat i la racionalitat de les situacions en què es va veient involucrat. El punt crucial és que no existeix un ordre social que tingui existència per si mateix i independentment de ser conegut i articulats pels seus membres, en la mesura que tota societat no és una norma o codi a obeir, sinó un ordre *realitzat, acomplert* sobre la marxa.

A nivell general, hem vist que el dret a l'anonimat és un requisit del principi democràtic de la ciutadania. En un pla més concret l'acabem de reconèixer com l'ingredient bàsic per la pràctica competent de la vida ordinària, aquesta possibilitat de viure com tot el món, és a dir *diferentment*, que li és negada paradoxalment a aquells que reben l'atribut de "diferents". En qualsevol d'aquests dos aspectes, no s'està parlant d'altra cosa que del dret a esdevenir tan sols un passant, un tipus que va o que ve –com saber-ho? –, sense veure aturada la seva marxa ni per algú que d'uniforme li demani els "papers", ni per algú altre que s'entesti en "comprendre'l" i acabi exhibint-lo en una mena de fira dels monstres culturals. Un massa corpòria que, com tothom, va "a la seva", però que pot ser protagonista, en el moment menys pensat, dels més grans heroïsmes o generositats: a un mateix temps l'element més trivial i més enigmàtic de la vida urbana.

Aquests caminants, que van d'aquí cap allà traçant diagrames aparentment capritxosos, constitueixen la forma moderna per excel·lència de cooperació: espontània en gran mesura, autorregulada, reduïda a pautes mínimes,

<sup>13</sup> Goffman, E. *La presentació de la persona en la vida quotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu 1987, p. 68. Particularment Goffman cita un fragment dels *Soliloquis* de Santayana: «...Els nostres hàbits animals són transmutats per la consciència en lleialtats i deures, i ens tornem "persones" o màscares».

<sup>14</sup> Cf. Sacks, H. Sobre el paper que ha de jugar la mentida a la interacció humana, a "Tout le monde doit mentir". *Communications*, 20, 1973, pp. 696-735.

basada en el consens i no en la coacció, disponible sempre per allò que Comte anomenà *l'altruisme*, que coneix la seva expressió més autèntica i radical quan s'exerceix entre gent que mai no s'havia vist fins aleshores i que no es tornarà a veure mai més. Parlar aquí d'*estrangers* no té gaire sentit, en tant ens trobem davant un univers dislocat, en el qual tothom apareix desplaçat i desplaçant-se i en el qual la figura del *foraster* és un impossible lògic, car tots els presents ho són. Aquesta comunitat peripatètica no apareix mai conclusa, sempre està *a mig fer*. És una societat que es treballa i que *és sols* aquest treball que interminablement la fa. No té òrgans ni estructures acabades, sinó que es construeix, es dissol i es torna a construir ininterrompudament. Aquest ordre està fet d'un "desordre" autoorganitzat, de milions de molècules independents que se les apanyen per conviure a base d'acords puntuals i efímers, siguin de cooperació, siguin de mútua ignorància, que consisteixen sempre no en "entendre" a l'altre, sinó d'*entendre's* amb ell. Els seus components no es parlen, no tenen res a dir-se, bàsicament perquè estan d'acord en el més important: conviure. Tampoc es miren, ja que la mirada fixa d'un desconegut, al carrer o al metro, només pot anunciar una imminent agressió o l'inici d'un gran amor. No es toquen. Milers de persones circulant en totes direccions i per espais reduïts... i sense amb prou penes fregar-se entre elles! Els membres d'aquesta col·lectivitat perpètuament intranquil·la acorden protegir-se els uns dels altres mitjançant una relativa indiferència mútua. A la mínima oportunitat, però, els elements humans d'aquell immens «calidoscopi dotat d'intel·ligència» de què parlà Baudelaire –la urbanitat moderna– podrien demostrar-se la seva potència solidària i altruista, cons-

cients de fins quin punt tots podrien necessitar, en qualsevol moment, el cop de mà d'un desconegut.

### Àngels Pascual de Sans

Catedràtica de Geografia Humana i directora del Grup de Recerca sobre Migracions de la Universitat Autònoma de Barcelona

### LA MIGRACIÓ COM A FENOMEN HABITUAL EN LES SOCIETATS HUMANES

La migració és un fenomen present a tota la història de la humanitat. Des de sempre, hi ha hagut desplaçaments de persones individuals i de grups sobre el territori. La migració no és, de cap manera, un fet excepcional. El que ocorre és que aquests moviments espacials han pres noms diferents segons les societats en què s'han produït i segons les formes que han adoptat en cada context històric. Així, la història de la humanitat és plena d'episodis de desplaçaments que coneixem amb noms com tràfic d'esclaus, colonitzacions, invasions, exilis, deportacions, conquestes i reconquestes, poblament i defensa de territoris, pelegrinatges, viatges, exploracions, expedicions comercials o itineraris. Tots han suposat trasllats de quantitats ingents de persones. Per prendre només el cas de la nostra tradició occidental i els seus relats d'origen, val la pena recordar que un dels primers llibres de la Bíblia es titula precisament *Èxode*, terme que designa inequívocament una forma destacada de migració<sup>1</sup>. El joc entre mobilitat i assentament és tan vell com la humanitat.

L'espècie humana no és una espècie

migrant, en el sentit de que no realitza uns moviments regulats, codificats, comuns a tots els individus de l'espècie, com és el cas de les espècies migrants de la resta del món animal. Però hem de convenir que sí és, com diu Guy Standing<sup>2</sup>, una espècie inquieta. O, com diu Blai Bonet, l'home és un ésser de natura vaiverra, un ésser intermitent<sup>3</sup>. Parlant en termes demogràfics, les migracions són un dels tres fenòmens que conformen l'evolució d'una població, junt amb els naixements i les defuncions.

Ara bé, qualsevol desplaçament espacial fa referència a un moviment entre dues estades, entre dos assentaments. Se surt d'un lloc i s'arriba a un altre. És a dir, per una banda trobem la migració i per l'altra la permanència, l'assentament, l'estada. L'home és també un ésser territorialitzat. No es pot pensar la mobilitat sense considerar aquesta altra qüestió. Migració i assentament són dues facetes d'una mateixa realitat, i tant l'ésser humà individual com els grups socials oscil·len entre aquestes dues possibilitats, pel que fa a la seva relació amb els llocs: la mobilitat i la permanència. Es neix en un lloc, de vegades la gent s'hi queda tota la vida, altres vegades es desplaça d'una banda a una altra, amb estades més o menys llargues en els diferents punts. Per tant, per entendre la migració hauríem de tenir en compte que és un *procés*, és a dir, no només un moviment bipolar sinó una successió d'*estades* o *assentaments* –més estables o més precaris– en diversos llocs i de *trajectes* entre uns i

<sup>1</sup> Anant encara més lluny en la història bíblica, la mateixa expulsió d'Adam i Eva del paradís ja és una migració que segueix a un primer assentament, i ja en el primer capítol del *Gènesi, La Creació*, es pot llegir: «Jahveh Déu prengué l'home i el posà al jardí d'Edèn perquè el cultivés i el guardés». I, després de la maledicció: «I Yahveh Déu l'expulsà del jardí d'Edèn, perquè conreés la terra d'on havia estat tret». I el cominà a anar «vagant i errant per la terra». (Edició catalana de la *Bíblia*. Barcelona: Alpha 1968, pp. 11, 14 i 15).

<sup>2</sup> Guy Standing, *Conceptualising territorial mobility in low-income countries*. Geneva: International Labour Office 1982.

<sup>3</sup> Mesquida, Biel. "Preludi", a *L'adolescent de sal*. Barcelona: Empúries 1990, p. 8. (1a ed. 1975).

altres, algunes vegades amb retorns ocasionals o permanents o també definitius al lloc primer. Tant els llocs com els trajectes tenen la seva entitat i, a la vegada, uns i altres estan estrictament relacionats.

La migració i l'assentament són doncs qüestions habituals. Com a tals, hauríem de dir que ni l'una ni l'altra no tenen connotacions ni positives ni negatives. Tant el fet de desplaçar-se, d'anar-se'n d'un lloc, com el fet de quedar-s'hi no són, en si mateixos, un drama, ni tampoc són una solució. Són les condicions i les circumstàncies en les quals les decisions sobre aquestes qüestions s'adopten i es porten a terme les que conformen el seu caràcter. Mobilitat i assentament són dos aspectes importants de l'exercici de la llibertat de les persones i els pobles. No obstant, val la pena recordar que en línies generals, com diu el clàssic català, «qui bé està no es cuita moure»<sup>4</sup>. I també que una societat «necessita per a la seva continuïtat un cert grau de permanència, per anar consolidant la xarxa de relacions socials que en garanteixen la reproducció»<sup>5</sup>.

Així mateix, s'ha de remarcar que la migració no és tampoc una qüestió banal. No ho és, en primer terme, per les persones que es desplacen. La decisió de deixar un lloc és una decisió generalment molt complexa, que afecta nivells molt profunds de la personalitat dels qui la prenen. Però també afecta les societats de partida i les societats d'arribada, en múltiples formes. En aquest sentit, es pot pensar que possiblement un factor de neguit i desestabilització en les societats benestants contemporànies és el fet d'haver menystingut la importància de les molt variades però sovint intenses relacions entre les persones i els llocs.

Encara que en qualsevol moment històric i en qualsevol país amb uns mínims de llibertat la migració sigui un fet habitual, hi ha èpoques de sacsejades fortes que ens fan adonar més d'aquest fenomen. Nosaltres ho hem vist en la nostra història recent, per exemple en els anys 60, quan hi va haver una situació a Espanya en la qual, per raons diverses, molta gent es va desplaçar cap a llocs diferents d'aquells en els quals estaven assentats. Igualment, amb anterioritat, espanyols, portuguesos i italians havien anat cap a l'Amèrica del Sud. I en els anys 70 molts espanyols i altres europeus del sud, junt amb turcs i magribins, van emigrar cap al centre i nord d'Europa.

En situació de normalitat, tant la immigració com l'emigració no només no tenen res d'excepcional. Una societat tancada al moviment de persones no es pot concebre sinó com aberració: un lloc així seria una presó pels de fora i pels de dins. No poder entrar a un país al qual es vol anar és terrible, però no poder sortir-ne ho és igualment. A l'horitzó hauríem de veure que una condició d'existència per a una societat lliure és que aquesta pugui oferir idealment a la població que ho desitgi la possibilitat d'entrar, de sortir i d'assentar-se en el seu territori.

## LA MIGRACIÓ EN EL NOSTRE CONTEXT

En aquests moments i en el nostre entorn, la migració pren unes formes molt variades. A algunes d'elles se'ls hi dona una gran importància i molt sovint es problematitzen, mentre que algunes altres passen desapercebudes. La migració interior és la més important en termes quantitius aquí –i en quasi

<sup>4</sup> *Tirant lo Blanc*. València: 1490, cap. 132.

<sup>5</sup> Pascual de Sans, À. i Cardelús, J. "Migracions a Catalunya: entre la mobilitat i l'assentament", a S. Giner (dir.) *La societat catalana*. Barcelona: Institut d'Estadística de Catalunya 1998, pp. 189-200.

bé totes les societats–, tot i que ara quasi no en parla ningú. Els fluxos migratoris són nombrosos, i existeixen xarxes migratòries notables, tant entre els Països Catalans i Espanya com a l'interior de l'àmbit dels Països Catalans. Aquesta migració és pluridireccional, i està formada per persones de molt variada condició: professionals, estudiants, funcionaris, polítics, treballadors. Al seu costat, hi ha també la migració que va i ve de l'estranger, amb anades i vingudes tant de ciutadans estrangers com d'espanyols.

Els moviments migratoris actuals i de la nostra història recent van deixant, òbviament, la seva petjada sobre les societats en les quals es produeixen. Aquesta petjada varia segons les circumstàncies. Així, per exemple, el moment de grans fluxos migratoris dins d'Espanya, els anys 50 i 60, es va produir en plena dictadura franquista. Arreu d'Espanya la situació era difícil, i als Països Catalans s'hi afegia la repressió de la llengua i de qualsevol manifestació d'identitat nacional, però també és cert que en el context d'aquells fluxos hi havia, al costat dels projectes personals i familiars, un projecte i una il·lusió de construcció de país que ara no hi és.

D'entre la gran varietat de fluxos migratoris –en funció de l'àmbit, les procedències o les categories socioprofessionals, etc.– que ara es produeixen entre nosaltres, en aquest moment, n'etiquetem només alguns amb el nom de migració. Hi ha persones a les quals es designa com a *immigrants* o *immigrats*, i això sense distincions entre aquests dos termes, tot i que les distincions serien molt pertinents perquè immigrant designa pròpiament una persona que està arribant a un lloc i immigrat designa algú que ja hi ha arribat. I

si ja ha arribat, ens podríem plantejar també el temps que s'ha d'estar en un lloc perquè una persona que s'hi queda deixi de ser considerada una persona immigrada. De fet, el que és evident és que aquests termes no s'apliquen com una categoria conceptual consistent, i es fa difícil explicar perquè a una persona se la considera immigrant i a l'altra no. Més que designar, el que aquests termes fan és aïllar i estigmatitzar unes persones i uns grups socials.

Fa uns quants anys, quan s'usava el terme immigrant, tothom entenia un migrant interior, una persona que s'havia traslladat d'un lloc a un altre dins les fronteres de l'estat espanyol. Ara, a finals del segle xx, la gent utilitza el terme immigrant exclusivament per referir-se a una persona vinguda de més enllà de les fronteres de l'estat.

Això podria representar només un desplaçament del significat del concepte. Però no és només això el que passa. Ni abans, ni ara, el terme s'aplica a totes les persones desplaçades. Esquemàticament: per immigrant s'entenia abans una persona andalusa, gallega o extremenya amb pocs recursos, desplaçada a Barcelona, Madrid o Bilbao, però no un tècnic, un directiu, un empresari, un funcionari, un artista o un polític madrileny a Barcelona o a Bilbao, o la inversa; i per immigrant s'entén ara un marroquí, un senegalès o un paquistanès amb pocs recursos, que es trobi a qualsevol lloc, però no un estudiant o un professional dels mateixos orígens, ni tampoc les persones vingudes d'Alemanya, França, Anglaterra, els Estats Units o el Japó. És més, el terme s'aplica també a persones no desplaçades que comparteixen algunes característiques fenotípiques o socials dels grups etiquetats.

## **Tòpics, confusions i distorsions al voltant de la migració**

Amb tot això ja es va veient que el tema de la migració es tracta massa sovint d'una manera superficial i grollera, amb molts tòpics, confusions i distorsions. S'hi sol posar molt poc rigor i molta emotivitat. I això es fa a vegades de forma no intencionada, però també altres vegades es fa de manera gens innocent. I es fa en el carrer i en els mitjans de comunicació, però també en el món intel·lectual i acadèmic, que es deixa arrossegar per modes i requeriments dels finançadors de les recerques.

Una de les distorsions o confusions freqüents consisteix a referir-se a la immigració –ara sempre exterior– com a fenomen nou, com si mai s'hagués donat aquesta situació. Es parla de la “nova immigració”. Evidentment això no s'ajusta als fets: sempre hi ha hagut immigració, tant interior com exterior i, fins i tot, aquesta darrera ha tingut en alguns moments caràcter de moviment massiu, d'una amplitud que no té res a veure amb la d'ara. Pensem en la immigració d'occitans i altres súbdits del rei de França que van venir a Catalunya, a Aragó i a altres punts d'Espanya en els segles XVI, XVII i dels quals molts dels catalans contemporanis en són descendents; però també es pot pensar en els fluxos més propers en el temps, com els que han existit amb Portugal o amb diferents països d'Amèrica.

Una altra distorsió que circula també profusament és que la immigració és homogènia, i s'arriba a parlar de la “comunitat d'immigrants”. La immigració és, contràriament a això, molt heterogènia, i ho és en funció de moltes variables: procedència geogràfica, grup social, estatut jurídic, edat, sexe, motivacions,

llengua, religió, entre les principals. La imatge comuna que es té de l'immigrant és en canvi la d'una persona pobra –terme aquest, per cert, ben difícil d'acotar–, susceptible de treballar en qualsevol feina, generalment de religió no cristiana i d'aparença física que no és la predominant en l'entorn diguem-ne occidental. Si es mira de definir la immigració amb una mica de rigor, és a dir, com un desplaçament significatiu en l'espai i en el temps, és obvi que aquestes etiquetes no s'aguanten.

Un tòpic molt estès, i que potser sigui el que introdueix la confusió més greu, és que els immigrants formen un “compartiment estanc”, un grup diferent i permanent. Així, es qualifica un col·lectiu, es construeix un grup i se'l fixa: hi ha gent, a la nostra societat, que és immigrant, i aquesta és una característica que els distingeix permanentment dels considerats autòctons. Com si la barrera que separa uns i altres fos claríssima i definitivament establerta. Aquesta etiqueta s'aplica a alguns, i només a alguns, del vinguts de fora, i també a alguns que van venir fa molts anys o que fins i tot mai s'han desplaçat però comparteixen algunes característiques de la imatge tòpica.

En aquest punt es presenten encara unes altres confusions afegides. Una d'elles consisteix en barrejar fluxos i estocs. Però una cosa són els efectius de gent que es desplaça i l'altra ben diferent els estocs d'estrangers, que d'altra banda poden anar variant ja sigui perquè es nacionalitzen o perquè s'instal·len i, per tant, deixen de ser immigrants en sentit estricte. Una altra és la confusió contínua que es fa entre immigrant i estranger, com si fossin termes sinònims. Fins i tot mantenint-nos en el terreny estricte de la immigració exterior, hi ha immigrants que són de nacionalitat espanyola, i igualment hi ha estrangers que han nas-

cut aquí o que han vingut fa molts anys però conserven la seva nacionalitat.

Per tant, el problema és justament aquesta construcció de l'immigrant –és a dir, que es fixin unes persones com a tals immigrants– més que el que se'n pugui dir. El problema és l'etiqueta, més que el què es diu de l'etiqueta. El problema no és tant que es miserabilitzi o es criminalitzi la immigració o que se'n cantin les excel·lències –tot i que també ho és– sinó sobretot que s'encaselli unes persones com a immigrants, prenent el terme com a categoria identificativa bàsica i sense fissures, que fa aquestes persones definitivament diferents d'unes altres suposadament iguals. Tot això es troba a l'arrel de moltes de les coses que funcionen malament en el tractament de la migració. Distorsions i tòpics serveixen alternativament, segons quin ús se'n faci, per culpabilitzar o per sacralitzar la immigració, i al final aquesta cerimònia de la confusió acaba repercutint negativament sobre el conjunt de la població, tant les persones immigrants com les instal·lades.

### **Desplaçament de problemàtiques i gestió política de la immigració**

En el nostre entorn, tothom parla de la immigració –la d'estrangers, que és la que ara ocupa i preocupa–, sigui a favor o sigui en contra. D'una manera o d'una altra, tothom ho considera una qüestió central de les problemàtiques actuals de les nostres societats.

No s'han de minimitzar els aspectes conflictius que, en algunes ocasions, es poden relacionar amb l'arribada de gent forana. Hi ha conflictes, com n'hi ha en molts altres

afers socials. El conflicte en si mateix no és un mal, en tot cas és una qüestió a delimitar i a tractar. La peculiaritat dels conflictes que hom associa a la immigració és el silenci amb que molt sovint s'envolten, és a dir, la seva ocultació. Només en moments i llocs puntuals el debat es fa obert. L'ocultació de conflictes concrets contrasta curiosament amb la sobreabundància amb que es parla de forma genèrica i en abstracte del tema de la immigració i de qüestions que s'hi vinculen, com el racisme<sup>6</sup>. El discurs es converteix en profecia auto-realitzadora, i en la vida quotidiana les coses tapades, no ventilades, són les que tenen més risc de podrir-se, de resultar magnificades, i acabar esclatant de mala manera.

Admesos aquests aspectes conflictius, el que voldria argumentar aquí és que la immigració no és en si mateixa, i malgrat les aparències i la insistència dels mitjans de comunicació, de molts polítics i també de molts acadèmics, una qüestió problemàtica fonamental sobre la qual calgui centrar-se obsessivament. El que ocorre és que es desvien cap a la immigració una sèrie de qüestions de caire social, polític, laboral i econòmic, que d'aquesta manera queden camuflades. Es problematitza allò que és més efectista, més aparent, més fàcil d'assenyalar. Però si una part de la immigració, alguna vegada, té efectes negatius, és en bona part en la mesura que les societats que la reben presenten disfuncions i són societats en crisi. Això es podria aplicar ara a moltes societats europees. Evidentment, em refereixo als fluxos migratoris habituals, a la fluïdesa de l'anar i el venir, no a casos excepcionals de desplaçaments puntuals massius, ni a situacions d'invasió, d'ocupació.

<sup>6</sup> A propòsit del racisme, valdria la pena considerar fins a quin punt les campanyes antiracistes no contribueixen a que molta gent comenci a donar importància a la "raça" com a factor explicatiu. De racisme n'hi ha i quan es presenta s'hi ha de lluitar en contra, òbviamment, com es lluita contra qualsevol forma de delinqüència. Però segurament la millor manera de fer-ho no és pas voler detectar racisme allà on el què hi ha és un enfrontament dels molts que es produeixen entre les persones, amb independència de la "raça"; ni tampoc voler detectar-lo en les diferents formes de conservadorisme o fins i tot de por davant coses que difereixen dels costums habituals.

Seria un gran pas, per entendre la qüestió, reconèixer que, sovint, són precisament les disfuncions de la societat les que propicien els problemes entorn de la immigració. I aquesta fa de coartada per a desviar l'atenció dels temes de fons i no haver d'encarar-los. Així, podríem parlar d'un sistema educatiu amb greus mancances; de la tolerància sobre l'explotació laboral del treball submergit i de part de l'emergit; de l'especulació del sòl, de les corrupteles urbanístiques i el dèficit de planificació urbana; dels preus abusius de l'habitatge i de la manca d'una política sobre el tema; del negoci turístic fora de control en el seu creixement i en les condicions laborals que s'hi apliquen; i, planant per sobre de tot plegat, dels dèficits democràtics, que a vegades s'accentuen precisament quan la immigració és l'excusa per retallar llibertats i drets civils. Normalment, la immigració no planteja directament problemes majors. El que sí pot fer, en canvi, és accentuar disfuncions existents. I també pot reforçar o permetre la reparació d'algunes situacions relativament superades. Per citar-ne només algunes: joves sense educació; nou retrocés del català; treball amb una precarietat inaguantable i a preu baix; treball infantil; prostitució juvenil; un estil de treball domèstic servil, amb reparació, pel seu baix cost, de la figura del criat o la criada; degradació d'unes zones del territori i conversió d'altres en decorats o parcs temàtics on els seus habitants no s'hi reconeixen; barris que decauen; etc.

És freqüent, en parlar de la gestió de la immigració, excusar-se en la falta de competències per gestionar-la. Si bé és cert que les competències sobre els fluxos immigratoris corresponen de moment al govern central –i, per cert, se n'ha d'exigir el traspàs–, els governs de les comunitats autònomes sí que

poden intervenir en moltes de les situacions que s'han apuntat, aplicant una política immigratòria indirecta o, millor dit, aplicant polítiques no pas immigratòries sinó generals en els diferents camps –treball, educació, habitatge, urbanisme–, que acabarien actuant sobre els problemes que ara es relacionen amb la immigració i redundarien en benefici de la població en general. Per exemple, en el cas del treball, si hi ha persones que arriben i no tenen regulada la seva situació, que no tenen els papers necessaris per una contractació regular, és fàcil que siguin contractades a preu baix. Es pot actuar directament sobre la regularització d'immigrants i els permisos de treball, però també es pot fer una actuació decidida sobre els empresaris que contracten persones per sota dels salaris i altres condicions establerts, aprofitant la seva situació d'indefensió jurídica, i sobre les màfies que controlen aquesta explotació. En el terreny escolar, si un nombre considerable de les persones que arriben només poden trobar un habitatge assequible en alguns barris degradats hi haurà allà una concentració de fills de nouvinguts en determinades escoles, amb les distorsions que això pot generar, a no ser que els recursos que es posin en joc siguin molts i molt encertats. Unes millors condicions de treball i una política d'habitatge, que hauria d'anar acompanyada d'una planificació urbanística i d'una acció contra l'especulació del sòl, milloraria les coses per a immigrants i autòctons.

La gestió política s'hauria d'orientar doncs primordialment cap a l'actuació en el camp de fer polítiques generals dirigides a totes les persones en les mateixes condicions, i no polítiques per a immigrants. D'altra banda, cal dir que en molts casos no sabríem molt bé quina és la frontera entre immigrants i no-immigrants. Així mateix, s'hauria de recuperar aque-



lla idea dels anys 60, un projecte de construcció democràtica que es pugui proposar als habitants del país i a aquells que hi arriben, la idea d'aconseguir entre tots un espai polític democràtic per a tothom –un espai que parteix del passat i s'orienta cap endavant–, més enllà i amb més sentit que la simple millora dels paràmetres econòmics de progrés material.

### **Precisions sobre gestió de la immigració i consideracions finals**

La immigració existeix, i no és possible evitar-la ni desitjable intentar-ho. I això últim, per una qüestió bàsica de defensa d'una dinàmica social oberta i no pas per les raons pràctiques o utilitàries que sovint s'addueixen, amb més o menys bona intenció. És freqüent, per exemple, que s'argumenti l'interès o, fins i tot, la necessitat de que vingui gent de fora fent referència a dèficits demogràfics o laborals. La immigració seria així un mal menor, útil per reparar la baixa natalitat, restablir equilibris demogràfics entre joves i vells, ajudant a assegurar el cobrament de les pensions, i útil també per cobrir llocs de treball que ningú accepta i suplir la falta de mà d'obra en alguns sectors o, més ben dit, en algunes feines d'aquests sectors.

Aquests solen ser raonaments acompanyats d'un cert tremendisme en les xifres i de poc calat en el tractament dels problemes que es volen resoldre. El que es descriu com envelliment es podria també anomenar augment de l'esperança de vida, es podrien debatre les causes de la baixíssima natalitat, pensar de nou l'edat i les condicions de la jubilació, les dificultats d'incorporació de les dones a segons quins treballs; la falta de mà d'obra s'hauria de relacionar amb els sous que es paguen i les

condicions que s'ofereixen, i veure si són dèficits conjunturals o estructurals; i així tantes altres coses. De tota manera, es pot entendre que la immigració sigui considerada per alguns autors rigorosos com el demògraf italià Livi Bacci<sup>7</sup> una opció realista per a resoldre alguns problemes de les societats europees, en l'actual situació. Però en canvi sembla perillós, a més d'equivocat, defensar-la bàsicament per raons de requeriments del mercat laboral o per raons demogràfiques. Les decisions sobre immigració haurien de ser preses en termes polítics, de llibertat de moviments i de drets personals i col·lectius, tant dels que es desplacen com dels que no ho fan.

La immigració és una qüestió molt sensible perquè toca, a un nivell profund, molts aspectes de la vida de les persones individuals i de les societats humanes, tant en els llocs de partida com en els d'arribada. Per això, el seu tractament s'hauria de cuidar de manera especial. La gestió de la immigració s'ha de moure buscant i respectant un delicat sistema d'equilibris. Per citar només alguns aspectes: la llibertat de circulació s'hauria de modular amb algun tipus de regulació per evitar, en casos extrems, possibles problemes derivats<sup>8</sup>; la permeabilitat a les noves coses s'hauria d'equilibrar amb la consolidació dels vincles que articulen els grups socials; s'hauria d'equilibrar l'acolliment amb la construcció social, els drets de les persones que arriben amb els de les persones instal·lades prèviament en un lloc, el creixement amb la consistència; i, sobretot, la llibertat de moviment s'hauria d'equilibrar amb la llibertat d'assentament. Aquesta darrera qüestió és crucial, ja que si la gent que ve no té possibilitats d'instal·lar-se amb unes condicions mínimes, tota la resta és inútil.

<sup>7</sup> Massimo Livi-Bacci. *The Population in the Mediterranean in Historical Perspective*. Strasbourg: Council of Europe 1996.

<sup>8</sup> Tenint present que la rigidesa de fronteres potencia els fluxos en les pitjors condicions i també les estades a contracor, degut a que el risc de no poder tornar a entrar dificulta o impedeix els intents de buscar altres localitzacions o de retornar al lloc de partida. Mentre que la flexibilitat facilita la fluidesa de les xarxes migratòries i la lliure adscripció als llocs.

Tant la mobilitat com l'assentament són processos i, com a tals, pel seu bon funcionament, demanen temps. Les qüestions plantejades no es poden resoldre d'un dia per l'altre, els ajusts no són mai instantanis. I també requereixen societats que funcionin, amb gent que hi viu, gent que hi arriba, altres que se'n van o que hi estan de pas<sup>9</sup>. És important que tothom que ho vulgui se'n pugui anar a un altre lloc, o que pugui optar per quedar-se allà temporalment, o bé ser-hi merament de pas. Però també que qui ho desitgi tingui les condicions necessàries per viure en un país –tant si ja hi és com si hi arriba–, per habitar-hi en el ple sentit de la paraula. És a dir, que en la mesura desitjada –amb vinculació única o mantenint lligams amb altres llocs– en pugui fer la seva casa i el seu país, tot respectant les regles del joc. Això comporta que les persones tinguin la possibilitat d'un desenvolupament humà, cosa que exigeix unes condicions: tenir accés a un habitatge i a una forma de guanyar-se la vida, poder rodejar-se de les persones properes, establir les xarxes de relació i les complicitats que ajuden a viure, i poder educar i veure créixer els fills en aquell lloc<sup>10</sup>.

En el procés de l'assentament, la formació és un aspecte bàsic. I no només l'educació dels fills a l'escola, i no només en el tema de la llengua, sinó de tots plegats i en tots els temes. S'han d'oferir elements de cohesió i de permanència i formar gent capaç de percebre'ls i donar-hi suport. Es tracta de preparar persones cultes, sensibles, que puguin gestionar aquesta societat a la qual s'insereixen. En el cas de l'escola, és fonamental que tots els alumnes –els fills de pares ja instal·lats i els de pares nouvinguts– disposin de mestres com-

petents, amb una formació sòlida i motivats per la seva feina. Es parla molt de dificultats en els centres on hi ha un nombre important de fills de persones vingudes de fora. Però cal dir que els fills "locals" sovint són també ben problemàtics. Caldria un bon ensenyament per a tots, i no només un ensenyament orientat al mercat laboral o a l'aprenentatge folklòric d'unes cultures. Això demana aplicar recursos a aquestes qüestions, considerant-les una prioritat i una urgència. Sense oblidar, és clar, que l'escola no pot fer miracles en una societat que està immersa en una crisi, i entre un alumnat que no té unes condicions de vida mínimes, o bé que les té excessives.

Mai no s'hauria de prendre la cultura en termes essencialistes, ni la cultura dels que ja viuen en el país, ni dels que hi arriben i s'hi assenten, ni de la barreja que es propugna. Cada vegada es parla més de multiculturalisme, de mestissatge, de diversitat, posant curiosament més èmfasi en allò que diferencia que en allò que és comú. Semblaria que n'hi hauria prou amb el reconeixement de les maneres de ser de cadascú –i no només dels immigrants–, i del reconeixement de que existeixen unes pautes, uns costums, uns lligams entre individus, sempre rellevants i alhora sempre modificables.

Resumint i conclouent, remarcar de nou que el que es designa de manera ben imprecisa i inexacte amb el terme *immigració* és una qüestió complexa, plena de matisos, sovint molt maltractada o tractada de manera massa superficial pel poder mediàtic, pel poder polític i també en els àmbits acadèmics i intel·lectuals que haurien de ser precisament llocs privile-

<sup>9</sup> Tot en proporcions raonables. Un excés de població que no pren de cap manera el país com a referent (passavolants, forasters permanents, turistes) pot dificultar l'articulació social.

<sup>10</sup> Tal com reconeix el Document de la Comissió d'Estudi sobre la Política d'Immigració a Catalunya, Parlament de Catalunya. Barcelona: Publicacions del Parlament de Catalunya 2001. Ara bé, aquestes són no obstant condicions necessàries però no suficients, com mostra el cas de persones que disposen d'unes excel·lents condicions de vida i no respecten algunes normes elementals de convivència, amb una impunitat que mai es permetria a persones de condició social més baixa.

giats de pensament. Amb massa freqüència es desplacen cap a la immigració temes crucials per l'articulació social que són en realitat d'ordre completament diferent. D'altra banda, no té sentit avaluar l'arribada de gent forana, o el seu pas temporer pels Països Catalans, en termes de costos i beneficis, sinó que cal gestionar-la –i és urgent fer-ho–, de manera prudent i intel·ligent, en termes d'equilibris. I s'ha d'actuar sobre els temes de base i no sobre les coses aparents o els epifenòmens, sense amagar els problemes que es presentin però sense crides mal fonamentades ni a les pors ni a les males consciències.

## La interacción familia-escuela en el contexto migratorio

### Amina Bargach

Psiquiatra infantil, terapeuta familiar sistémica y experta en migraciones

#### “Autonomía”

«La noción de autonomía humana es compleja ya que depende de condiciones culturales y sociales. Para ser nosotros mismos necesitamos aprender un lenguaje, una cultura, un saber y es menester que esta misma cultura sea lo suficientemente variada para que podamos hacer la elección dentro del bagaje de ideas existentes y reflexionar con autonomía. Por consiguiente, esta autonomía se alimenta de dependencias. Dependemos de una cultura, de una sociedad; dependemos por supuesto de un cerebro que, a su vez, depende de un programa genético y dependemos también de nuestros genes.

Dependemos de nuestros genes, de una cierta manera, estamos poseídos por dichos genes, puesto que éstos no cesan de dictar a nuestro organismo el modo de continuar viviendo [...]»

Edgar Morin. *Introduction à la pensée complexe*.

### INTRODUCCIÓN

Al referirnos a la interacción de los sistemas familia-escuela, (vehiculada ésta por el subsistema niño-alumno), en el contexto de la migración se nos plantea, a nuestro modo de

parecer, la necesidad de algunas precisiones para poder aclarar nuestra posición respecto al tema que nos ocupa:

- La necesidad de una contextualización. Parafraseando a Watzlawick: «todo comportamiento humano permanece incomprensible mientras no esté ubicado dentro del contexto social en el que se ha producido». Así, el porqué del fracaso escolar de un niño, hijo de una familia migrante en una escuela española en el momento histórico actual, permanece incomprensible si nuestro campo de observación como profesionales no es lo suficientemente amplio para poder abarcar todas las interacciones sociopolíticas, económicas y psicológicas en un momento dado (contexto).

- Considerando el comportamiento-síntoma del *fracaso escolar* como consecuencia de unas deficiencias individuales (está lejos de nuestro ánimo la minimización del factor individual. De todos es sabida la importancia de los instrumentos del niño tales como los sensoriales, motores, cognitivos, su eficiencia intelectual y su capacidad para poder interactuar con un grupo heterogéneo que es la clase; siempre y cuanto se incluya al niño dentro de su red relacional tanto familiar como social) supone la adopción de una visión mutilada de la realidad social con el riesgo de actuaciones mutilantes y reduccionistas.

- Los profesionales que, la mayoría de las veces, pertenecen a la sociedad de acogida debido a una posición de etnocentrismo cultural, incurren en el error de explicar el origen del fracaso escolar como algo inherente a la cultu-

ra del “otro”, calificando a ésta de inferior. La consecuencia de esta interacción entre el profesional y su usuario, en este caso el migrante, es bastante pernicioso ya que el usuario al sentirse calificado de inferior siente que peligra su autoestima y su identidad, por lo que como mecanismo de defensa refuerza sus señas de identidad para hacerse visible y para defenderse contra la “acusación”, resistiendo a toda intervención por más científica que resulte.

Por su parte, el profesional se ve descalificado por su cliente al que considera inferior y responde, ante la imposibilidad de ser confirmado con la multiplicidad de técnicas de intervención cada vez más “específicas”, convirtiéndolos en multiasistidos y estigmatizados. Las consecuencias negativas de esta comunicación patológica se dejan resentir entre los profesionales. Se sabe de la frecuencia del *síndrome de agotamiento profesional de Barnaut* entre los agentes sociales que intervienen en estos contextos: profesores, educadores, asistentes sociales, etc.

- Pensamos que el origen del fracaso escolar que manifiesta el niño migrante no encuentra su explicación más que en un sistema escolar que niega cualquier puesta en cuestión de su funcionamiento, mayormente cuando este cuestionamiento procede de una población a la que se ha calificado de “inferior”. En este orden de cosas el fracaso escolar constituye la reactualización de la deficiencia de un sistema escolar dentro de una sociedad neoliberal que siendo competitiva y omnipotente, es incapaz de gestionar democráticamente de un modo funcional y creativo las diferencias culturales de todos sus usuarios.

En el contexto de la migración más que en cualquier otro, es curioso constatar:

- Al trabajar con el menor, podemos tener la suerte que se produzca una toma de conciencia de la inadecuación entre nuestros instrumentos habituales de intervención y los contextos sobre los que tenemos que actuar. Como consecuencia, se produce un mayor enriquecimiento y creatividad por parte del profesional y su búsqueda para promocionarse en el ámbito profesional y humano.

- Es en el contexto migratorio más que en cualquier otro que, cuando se trabaja con el menor, se produce la toma de conciencia de la inadecuación entre nuestros instrumentos habituales de intervención y el tipo de contexto sobre el que tenemos que actuar. La interacción con el menor migrante nos confronta a nuestro propio equilibrio cultural, nuestras propias creencias, nuestros valores y nuestras lealtades a dichos valores. En resumen, la relación con el migrante nos confronta con el extranjero que llevamos dentro.

- Hay que destacar que el menor migrante no está reconocido en su doble pertenencia: pertenencia a un contexto familiar considerado como extranjero y, a su vez, él mismo esta considerado como extranjero dentro de un tejido social en el que se supone que se está desarrollando. De manera que se plantea una cuestión fundamental: ¿cómo instalarse definitivamente en un nuevo país y adquirir una cultura diferente a la cultura transmitida por la familia, a sabiendas que ésta última tiene connotaciones negativas?

El niño migrante además de sobrevivir a la “angustia fundamental” como cualquier otro niño, sufre una superposición de otras angustias por la violencia a la que es sometido, debido al desarraigo de su comunidad de origen y al aislamiento al que se le subyuga en un

mundo nuevo que se cierra delante de él sin escucharle (Mauco, G. *Les étrangers en France et le problème du racisme*. Paris: La Pensée Universelle, 1977). El encuentro con el niño migrante supone un encuentro con la diferencia en dos niveles: la diferencia entre el niño y el adulto (universal) y la diferencia cultural.

## EL CONTEXTO ACTUAL DE LA MIGRACIÓN

El contexto de la migración está caracterizado por una gran violencia que se manifiesta de diferentes formas, entre las cuales cabe destacar:

- Actualmente venimos constatando cómo la población del tercer mundo está sufriendo una degradación en su ecosistema natural y social –sequías, hambrunas, terremotos, inundaciones, guerras...– ante la cual los poderes políticos correspondientes son incapaces de responder adecuadamente, perdiendo credibilidad y produciéndose un distanciamiento entre la población y dichos poderes, que optan como “resolución” por una mayor restricción de la libertad y la democracia, como única respuesta posible frente a una supuesta revuelta popular. Dicha población se ve consecuentemente forzada y empujada a la migración como alternativa para poder sobrevivir.

- El empobrecimiento de la población del tercer mundo hace de ella una reserva de mano de obra no cualificada con la que se especula para la resolución del envejecimiento de la población de los países desarrollados. Este aspecto viene agravado en el momento actual por la concurrencia de la población (empobrecida ella también) de los ex-países del Este que, al estar en posesión de una mejor cualificación y una mayor facilidad para la integración, se

convierten en rivales de los primeros. La consecuencia de esta “concurrencia” es la merma de la autoestima que hace que esa gente se sienta los “últimos de los últimos”.

- Esta violencia está representada también por los cadáveres del Estrecho, por la migración de las mujeres –a veces embarazadas– y por la migración de los menores. Cuando algunos de éstos logran sobrevivir y alcanzan el objeto del deseo (el espacio europeo idealizado), en un primer momento, experimentan una gran euforia por haber “burlado” la frontera, pero rápidamente empiezan a vivir un sentimiento de desarraigo, de confusión y de miedo por lo que el primer deseo que les viene en mente es huir y volver al país de origen, pero ante la idea no estar a la altura de las expectativas de la comunidad de origen, desisten del intento entrando en un proceso de contrariedades tanto externas como internas:

1. *Contrariedades externas*: representadas por unas condiciones socioeconómicas muy precarias tales como la inseguridad jurídica, la falta de una política de vivienda y el ser reconocido tan solo en su identidad laboral (fuerza de trabajo) y no en su dimensión sociocultural. A esto hay que añadirle la imagen que se tiene del migrante, que suele ser el resultado de un conjunto de negaciones estereotipadas en la escala de valores de la cultura dominante, puesto que no existen más que en negativo: *no nacional* = extranjero; *no estable* = provisional, aún cuando está en posesión de “papeles” y no corre el peligro de ser expulsado; *clandestino* = invisible, por más que refuerce los rasgos de identidad (es obvio que el recrudescimiento del movimiento actual de creación de asociaciones de musulmanes en Europa viene a significar una respuesta a la negación, poniendo en cuestión, directa o indirectamente, la sociedad española como

fuente de negación); *analfabeto* = no hablan, *incompetente-irresponsable* = multiasistido.

2. *Contrariedades internas*: El migrante vive, tanto en el ámbito fantasmagórico como real, una sucesión de pérdida –de referencia socio-cultural, del barrio, de los amigos y de valores...– de la cual resulta con un equilibrio bastante frágil y con la disyuntiva de resolver, o bien la promoción de la identidad personal y de la autoestima, o bien mantener una lealtad hacia el grupo de pertenencia. Curioso es que, en lo que respecta a la comunidad marroquí, la necesidad de mantener una lealtad es una exigencia que sobrepasa el ámbito de la propia familia para extenderse y comprender a toda la comunidad de origen.

La ausencia de la extensa familia, que tiene la función de actuar como cinturón de seguridad y de reforzar el anclaje del individuo o de la familia en el tejido social, provoca que el migrante se encuentre viviendo en un espacio de existencia y antropológico bastante restringido que le empuja hacia una dinámica de transición permanente, aún cuando está en posesión de “documentos” que acrediten su carácter de permanente. La dimensión temporal es significativa ya que el tiempo es vivido por el migrante como revelador de experiencias afectivas: separaciones, renunciadas y la evocación continua de un eventual retorno.

## **INMIGRACIÓN Y EDUCACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA DE LA FAMILIA**

A propósito del concepto *inmigración*, nos parece más propio la utilización de la palabra *migración* principalmente por tres razones:

- El concepto migración se refiere a la

persona que cambia de residencia bajo la influencia de factores socioeconómicos y políticos. Esta definición conlleva una connotación de precariedad que, a mi modo de ver, refleja de un modo auténtico el contexto actual; aún siendo el migrante legalizado se le está relegando continuamente al origen, negándole el derecho a una proyección tanto en el presente como hacia el futuro.

- Así mismo, el concepto migración transmite la vivencia psicológica de los migrantes, sobre todo en lo que a los menores se refiere. La denominación “hijos de migrantes” conlleva implícitamente el reconocimiento continuo de la pertenencia de los menores a un grupo social definido que es la familia y por ende, esto nos ayuda a restablecer la categoría humana de estos menores que muchas veces les ha sido sustraída de un modo arbitrario, voluntaria o involuntariamente, por algunos agentes sociales.

- La migración evoca el proceso en su globalidad y por supuesto nos sitúa a nosotros como profesionales en la obligación de considerar al migrante en su pasado, presente y futuro. Hemos verificado, durante los procesos terapéuticos con las familias migrantes, el efecto tranquilizador que tiene para éstas el poder ayudarles a que recuperen su memoria y a que puedan tomar en sus manos el protagonismo para sentirse con derecho a transmitirnos su propia historia, poniendo así orden en su memoria, obviándoles el caos y la confusión en los que se encontraban inmersos.

Para concluir, ante una familia migrante hay que tener presente que ésta conlleva huellas de la historia natural y global de la migración; huellas de las condiciones particulares propias; también y sobre todo, huellas de las

condiciones socioeconómicas ofrecidas por la sociedad de acogida.

### **La familia, sus funciones**

La familia es un sistema vivo de un gran nivel de complejidad. Para el ser humano representa el contexto social más significativo, ya que es su primer pilar existencial, afectivo y biológico.

Los miembros de una familia están en una interacción circular, tanto entre sí como con el entorno o ecosistema. Cualquier cambio que acaece en uno de sus miembros –migración, enfermedad, muerte, etc.– afecta a los otros miembros y al sistema familiar en su globalidad. La familia es una unidad de cooperación con unas tareas bien definidas que consisten en garantizar el desarrollo y la supervivencia física, psicológica y económica de sus miembros. Sus funciones más importantes son:

- La procreación, como dimensión biológica cuya finalidad es garantizar el mantenimiento de la especie.
- La micro socialización: es un proceso complejo mediante el cual el niño adquiere e interioriza los modos de hacer, de pensar, de sentir y de actuar propios de su grupo de pertenencia. Esto es lo que constituye la transmisión de la cultura, cuyo objetivo es la construcción de una identidad confirmada y valorizada según las referencias socioculturales propias del grupo social de pertenencia, consolidando así, la estabilidad de la personalidad adulta.

La familia, por ser el primer factor de integración social, requiere unos mínimos requisitos para la realización de dicha integración;

entre ellos, un grado funcional de bienestar bio-psico-social. La viabilidad de un sistema familiar viene determinada por un alto nivel de flexibilidad y por la cantidad de alternativas con las que cuenta para poder interactuar con el entorno social y natural. La familia posee un organigrama que es una estructura variable en función de las fases de su ciclo vital.

Para concluir, todas las funciones ya mencionadas, así como el estatus que una familia tiene dentro de su tejido social, como también sus características socioculturales son factores que van a determinar la calidad de las relaciones de la familia con la sociedad en general.

### **La familia migrante**

La migración como fenómeno humano va a determinar unas interacciones muy particulares entre las familias migradas y la sociedad de acogida, determinando así unas modalidades, unos comportamientos, una nueva forma de existir que la hacen diferente de su estado originario.

La familia en el contexto migratorio sobrelleva una superposición de tareas: unas, propias y comunes a cualquier familia, según la fase del ciclo vital de ésta –la crianza, la educación de los hijos, la trasmisión de la cultura...– y otras, consecuencia del proceso de aculturación –proceso de erosión de la propia cultura y la adquisición de otra nueva con toda la tensión que esto conlleva– que son la identidad, la lengua, la lealtad hacia la familia de origen y la vivencia dolorosa de unas pérdidas sucesivas.

Además de esta superposición, la familia migrante no cuenta con las bases mínimas para poder vivir una aculturación funcional. Dichas



bases serían: una política de vivienda, una seguridad jurídica, unas condiciones dignas de trabajo, una red de relaciones consistente en una presencia física de los migrantes en asociaciones de vecinos, asociaciones de padres de alumnos, etc. Resulta comprensible la gran tensión que debe soportar la familia hasta el punto de hacerse vulnerable, produciéndose un contexto de riesgo.

Para conseguir una viabilidad operativa, a nuestro modo de ver, toda intervención que vaya dirigida a las familias migrantes, tanto a individuos como a grupos, debe ir encaminada a actuar prioritariamente sobre los contextos –que son los que crean y mantienen la disfunción–, más que sobre los individuos.

### **INTERACCIÓN FAMILIA-ESCUELA**

El encuentro entre ambos sistemas, familiar y escolar, acaece en un momento muy particular de la vida familiar. Justo en una fase en la que se solicita la familia para la resolución de varias tareas a la vez, ya que el momento de la escolarización de los niños coincide con una fase del ciclo vital que es la fase expansiva o parental de mayor actividad en la vida familiar.

En el contexto de la familia migrante, el encuentro con la escuela supone un momento de gran fragilidad, ya que la familia, que tiene la función de transmitir la propia cultura al niño, tiene que renunciar a ello y permitirle el aprendizaje de una cultura nueva que ellos no dominan ni tampoco van a poder controlar cómo se realiza esta transmisión.

La institución escolar es vivida por parte del sistema familiar con mucha ambivalencia y mucho temor por el riesgo de las deslealtades

que puede provocar hacia la cultura y los valores de origen, por la desvalorización en la función paterna y por el pseudo poder que va adquiriendo el niño sobre el sistema parental, ya que suele ser muchas veces el único que habla y que escribe la lengua de la sociedad de acogida.

La escuela interviene como estructura social y cultural, como instrumento de socialización y de integración al servicio del sistema familiar y suele vehicular unos modelos que van a asegurar la reproducción del sistema social y cultural existente. Aparte, se produce una escisión entre la cultura abstracta y homogénea que proporciona la escuela y el universo cultural heterogéneo de las familias, provocando como efecto la inadaptación escolar.

Ante esto, el niño es llevado a establecer unas comparaciones entre el estilo de vida de su familia y los hábitos propios de su cultura de origen y los del país de acogida. A través de un proceso imaginario y social, el niño se descubre como el “extranjero” perteneciente al grupo desvalorizado o por lo menos estigmatizado con estereotipos desfavorables: “morito”, “negrito”...

La desvalorización de su cultura va pareja a la desvalorización de la imagen parental. El niño empieza a criticar a los padres como actitud defensiva contra la propia depresión, sobre todo, durante la adolescencia, fase en la que es indispensable la búsqueda de modelos de identificación fuera del ámbito familiar y cultural de pertenencia.

Por otra parte, el niño muchas veces es el único que habla, lee y escribe el idioma de la sociedad de acogida, por lo que se convierte en mediador entre su familia y la sociedad,

adquiriendo un poder que le supera ampliamente. Esta situación viene agravada por los servicios sociales, que por la búsqueda de una solución fácil, utilizan al niño o al adolescente como intérprete para su propia familia, consolidando así esta situación.

En la adolescencia suele cuestionarse la identidad y la representación de sí mismo depende de unas gratificaciones narcisistas que deben surgir tanto del entorno familiar como del escolar y social. Cuando el adolescente no cuenta con estas satisfacciones porque sufre un rechazo real o fantasmagórico por vivir en un entorno que percibe como hostil, evocan en él sentimientos de inseguridad, de inferioridad y de desvalorización.

## CONCLUSIÓN

Dentro de un contexto mundial de extrema violencia caracterizado por favorecer la rentabilidad financiera y tecnológica a expensas de la relación social, la familia del migrante vive una gran vulnerabilidad por la superposición de tareas y por la dificultad que tiene para poder constituirse en primer factor de integración social y ser un cliente del sistema escolar.

El sistema escolar, a su vez, sufre una escisión entre la transmisión de una cultura abstracta y homogénea y el universo heterogéneo de las familias de sus usuarios. De aquí surge el síntoma de *fracaso escolar* como manifestación de las deficiencias de este sistema, puestas en evidencia por el menor migrante. Quizás quede como única alternativa un proyecto intercultural inscrito dentro de una escuela democrática de hecho y de derecho, en la que se pueda realizar el aprendizaje de gestionar las diferencias de los usuarios de un modo

armonioso y creativo.

Para los enseñantes, los educadores, los asistentes sociales, el reto está en poder cambiar la visión que se tiene del "otro", en la gestión de las diferencias culturales, liberándose del etnocentrismo y de la jerarquización de culturas, accediendo de este modo a recuperar un protagonismo social de base como agentes de cambio de promoción social, no tanto para el "otro" como para sí mismos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barudy, Jorge. *La douleur invisible de l'enfant. Approche éco-systémique de la maltraitance*. Érès: Ed. Relations.

Beauchesne, Hervé; Esposito, José. *Enfants de migrants*. PUF-Nodules 1985, 2<sup>ème</sup> édition.

Belarbi, Aicha. *Enfance au quotidien*. Casablanca: Ed. Le fennec 1991.

Dienelt, Karl. *Antropología pedagógica*. Madrid: Ediciones Aguilar 1979.

Lucio-Villegas Ramos, Emilio. *Educación social y desarrollo local*. Sevilla: Ed. Universidad de Sevilla. Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social.  
———. *Educación de personas adultas y desarrollo*. Sevilla: Ed. Universidad de Sevilla 2000.

Morin, Edgar. *Introduction à la pensée complexe*. París: ESF éditeur 1990.

Msefer, Assia Akesbi. *Ecole, sujets et citoyens*. Casablanca: Ed. Consulting 1998.

*Reflexiones sobre la educación y la ciudadanía*. GIEPAD.

Taller de estudios internacionales mediterráneos. *Lengua y cultura de origen: niños marroquíes en la escuela española*. Madrid: Ediciones del Oriente y del Mediterráneo 1999.

Selvini Palazzoli, Mara (Prefacio). *Le magicien sans magie ou comment changer la condition paradoxale du psychologue dans l'école*. París: ESF editeur.

Watzlawick, P.; Beavin, J.; Jackson, D. *Une logique de la communication*. París: Ed. Le Seuil 1972

## La cultura escolar y la lucha contra la exclusión. Un currículum optimista

**Jurjo Torres Santomé**

Catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la Universidade da Coruña

Cualquier reflexión sobre la problemática de lo que debe ser el trabajo en las aulas, la planificación y desarrollo del currículum escolar nos obliga a detenernos en el significado del conocimiento y las funciones que cumplió y cumple en el momento y lugar concreto en que nos encontremos.

La producción, difusión y utilización del conocimiento en las actuales sociedades es preciso contemplarlas tomando en consideración el modelo de sociedad en el que estamos y cómo deseamos que sea en el futuro.

Existe una fuerte coincidencia entre los analistas sociales en que el mundo productivo está sufriendo grandes y aceleradas transformaciones, algo que está dejándose sentir en todas las demás esferas sociales. Así, el fuerte peso de las nuevas tecnologías, de la economía y la importancia del conocimiento es lo que lleva a Manuel Castells<sup>1</sup> a hablar de una nueva reestructuración del capitalismo, para dar paso a lo que él denomina *capitalismo informacional*. Otros autores, como Kevin Robins y Frank Webster<sup>2</sup>, conceptualizan los cambios que están teniendo lugar como el surgimiento del *capitalismo cibernético*, o sea, un sistema de control social basado en la capacidad del Estado y de las burocracias empresariales para coleccionar, procesar y uti-

lizar grandes cantidades de información personal, en una magnitud inimaginable hasta hace pocos años, con el fin de seguir la trayectoria, tener a su disposición, coordinar y controlar datos y conductas de todos y cada uno de los ciudadanos y ciudadanas.

Creo que podemos afirmar que caminamos hacia un modelo de organización social basado en tecnologías muy desarrolladas, en el que la generación, procesamiento y transmisión de información se están transformando en las principales fuentes de productividad y de poder; de ahí la denominación de *capitalismo informacional*. La diferencia con lo que otras personas llaman sociedad de la información, estaría en que en esta última concepción, el énfasis recae en la importancia de la comunicación del conocimiento, algo que podemos considerar consustancial a todas las sociedades en todos los momentos de su historia. No existen sociedades que no valoren la transmisión de la información y que no dispongan de estrategias, más o menos sofisticadas, para comunicarse. Sin embargo, el tipo de sociedades que están surgiendo en este comienzo del nuevo milenio, se caracteriza por el poder de controlar la producción, circulación y utilización de la información. La rapidez y capacidad de acceso a determinadas informaciones, por ejemplo, puede ayudar a incrementar la productividad, competitividad y poder de un país, o contribuir a dejarlo en la estacada.

De ahí que sea necesario no perder de

<sup>1</sup> Castells, Manuel. *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Vol. 1. *La sociedad red*. Madrid: Ed. Alianza 1998, 2ª edic., p. 44.

<sup>2</sup> Robins, Kevin y Webster, Frank. "Cybernetic Capitalism: Information, Technology, Everyday Life", en Vincent Mosco y Janet Wasko (eds.). *The Political Economy of Information*. Madison: University of Wisconsin Press 1988, pp. 44-75.

vista las implicaciones que se derivan de las distintas maneras de producción, organización, difusión y utilización del conocimiento.

En este sentido, una de las líneas de reflexión que conviene promover es la de las funciones económicas, políticas y sociales del conocimiento. Algo que se hace patente cuando constatamos la fuerte inclinación existente a partir de la segunda mitad del siglo XX hacia cada vez mayores niveles de profesionalización e institucionalización del conocimiento. En las sociedades neoliberales del presente, la política de profesionalización e institucionalización del conocimiento, lleva aparejado el control de quienes pueden acceder a los saberes especializados, de quienes pueden utilizarlo y de qué manera, al servicio de quién, así como el tipo de sanciones que acarrea el intrusismo profesional o una utilización heterodoxa de esos saberes.

Esta institucionalización de los conocimientos suele conllevar también un notable grado de oligopolización de los discursos. Algo que facilitará que sólo las líneas hegemónicas afloren y ello, a su vez, de la mano de las estructuras de poder dominantes y, por lo tanto, al servicio de los grupos sociales más poderosos.

Desde las estructuras en las que se institucionaliza el conocimiento, lo que se acostumbra a pretender es tratar de articular una visión de la realidad coherente con los intereses de los grupos sociales más hegemónicos. Éstos, a su vez, reforzarán sólo aquel tipo de conocimiento que se produce desde las instituciones que están legitimadas para ello y que, a su vez, esos grupos sociales promueven, avalan y tratan de controlar. Una buena prueba de ello es que, en la actualidad, cada

vez se refuerzan más los lazos entre las instituciones universitarias, los centros de investigación y los principales grupos empresariales. Un maridaje de este tipo, en buena lógica, se va a dejar notar en la dinamización y financiación de determinadas líneas de investigación al servicio de las empresas de estos grupos y, de manera cada vez más preocupante, en cómo van a tratar de controlar y rentabilizar en exclusiva los resultados de esos proyectos de investigación a su servicio, por ejemplo, impidiendo que se hagan públicos durante un determinado número de años los resultados de las investigaciones que ellos financian. Otro ejemplo de gran actualidad, de este interés por monopolizar el conocimiento, es la lucha por el acceso y control de los resultados de las investigaciones sobre el genoma humano o de los saberes informáticos (en especial los que son generados desde y para aplicaciones en el campo militar).

En el momento en que los distintos saberes logran hacerse con un mínimo reconocimiento público, las instituciones de vigilancia y promoción de los saberes desempeñan un papel fundamental en la supervisión de las ortodoxias. En este sentido, los departamentos universitarios y en concreto, la estructura organizativa basada en áreas de conocimiento, sirve no sólo para seleccionar a sus nuevos miembros sino también para estimular ciertas líneas de trabajo y, ya sea de manera explícita o bien implícita, tratar de obstaculizar a otras. Son numerosas y variadas las instituciones que van a funcionar como vigías de ortodoxia y policías de fronteras entre disciplinas y/o entre especialistas que rivalizan por la exclusividad o, incluso, por compartir determinados espacios de conocimiento y de intervención. Tengamos presente que, por ejemplo, los colegios profesionales y asociaciones profesionales

tienen entre sus principales cometidos proteger los ámbitos de intervención laboral de sus afiliados y afiliadas. En este tipo de instituciones, tampoco podemos pasar por alto que quienes concurren a la dirección acostumbran a hacerlo de la mano de opciones ideológicas y/o corporativistas; con discursos y programas que desean incidir en el ejercicio de esas profesiones.

Es, desde las instituciones que organizan y promueven cada disciplina o ámbito de conocimiento, desde donde se da el visto bueno a los diferentes discursos especializados, desde los que se expiden y controlan los títulos y certificados que legitiman a determinadas personas para utilizar y promover los saberes especializados. Con tales legitimaciones, a su vez, cada profesional se convierte en vigilante de ortodoxias e impide intrusismos; trata de obstaculizar que otras personas sin sus mismas credenciales puedan hacer uso de ese conocimiento especializado, ni participar en su creación; no van facilitar, por no decir que, van a negar el apoyo a proyectos de investigación que otras personas sin sus mismas credenciales y paradigmas científicos puedan presentar, tampoco les admitirán en equipos de reflexión sobre experiencias prácticas.

La institucionalización del conocimiento funciona también para establecer límites con otras áreas o especialidades del conocimiento. Algo que, sin embargo, no va a evitar la existencia de campos de intervención en litigio entre varias disciplinas o especialidades. En nuestra sociedad tenemos abundantes muestras de esta lucha por ocupar un espacio; una prueba de ello es cómo los colegios médicos tratan de dificultar a psicólogos y psicólogas el ejercicio de su profesión en las áreas de salud, por no mencionar el furibundo ataque que diri-

gen a las denominadas medicinas alternativas. Podríamos poner ejemplos similares en la práctica totalidad de las grandes especialidades profesionales. El refuerzo del papel de las instituciones de vigilancia, utilizando como armas defensivas decretos y reglamentos avalados por las administraciones públicas, se debe también a que crece de modo muy significativo el número de especialidades que quieren intervenir y decir en ámbitos que antes eran coto exclusivo de una única especialidad.

Por lo tanto, plantearse una reflexión sobre el conocimiento que deben promover las instituciones educativas, nos levanta numerosos asuntos e interrogantes. No obstante, en este trabajo quisiera centrarme principalmente en dos cuestiones: a) la necesidad de replantearnos la disciplinarietà dominante y una apuesta por alternativas más interdisciplinares, y b) la necesidad de incidir en prácticas curriculares en las que el alumnado pueda llegar a comprender qué se esconde debajo del conocimiento con el que se le facilita el contacto y, asimismo, en cómo organizarlo para generar un mayor optimismo en las nuevas generaciones en cuanto a las posibilidades de construir modelos de sociedad más humanos, justos, democráticos y solidarios.

## **LA NECESIDAD DE MAYORES NIVELES DE INTERDISCIPLINARIEDAD**

Un compromiso con mayores niveles de interdisciplinarietà requiere un mínimo diagnóstico de las razones de la disciplinarietà dominante, averiguar qué motivos e intereses promovieron la actual hegemonía del conocimiento organizado en disciplinas, con los riesgos de “babelización” que peligrosamente asoman<sup>3</sup>.

Entre las explicaciones de esta situación, una de las que hay que contemplar es la de la lucha por imponer un determinado y único modelo de racionalidad a todas las ciencias y campos del saber.

Sin pretender ser exhaustivo, sí me permito apuntar una dirección a nuestras miradas para tratar de encontrar algunos porqués. Ésta debe procurar desentrañar las causas de que a partir del siglo XVI, pero fundamentalmente desde el siglo XVIII y XIX se conformara un modelo que funcionó, en gran medida, de modo totalitario a la hora de dar el visto bueno de lo que se considera el conocimiento válido y legítimo. Se desestimaba todo aquel conocimiento que no se ajustara a las reglas metodológicas y a la epistemología que desde las ciencias físico naturales estaban dando resultados de una notable eficacia, y pertinentes a la hora de resolver las necesidades materiales de quienes vivían en aquellos momentos socio históricos.

La pretensión del conocimiento que se promueve, ya incluso a partir de Francis Bacon (1561-1626), es la de contribuir al dominio de la naturaleza por el ser humano; pero para ello, era preciso evitar la deformación que la mente humana tiende a producir en sus análisis y creaciones, por lo que el propio Francis Bacon ya propone que se busque un nuevo método capaz de minimizar su efecto y subsanar los errores que se puedan ir produciendo en una continua construcción del conocimiento.

La matemática va a ser uno de los principales lenguajes con el que se construirá y comprobará la validez del conocimiento. No sólo va a funcionar como instrumento privilegiado para investigar y formular nuevos y válidos conocimientos, sino también como lenguaje

para representar y poner a prueba la adecuación del conocimiento disponible y, poder ser considerado, como conocimiento riguroso y aceptable. Conocer algo significaría ser capaces de representarlo de manera matemática, poder tratarlo con números para cuantificarlo. El conocimiento no traducible a fórmulas matemáticas tendría dificultades hasta para ser considerado un saber legítimo y válido, con lo cual era fácil que en la mayoría de las ocasiones fuera ubicado del lado de lo que podemos considerar el conocimiento mágico, religioso o popular.

Este tratar de reducir la realidad y su conocimiento a números y fórmulas, obliga a concentrar nuestra atención únicamente en aquellos aspectos de esa realidad con posibilidad de ser cuantificados. De esa manera, se hacía posible una comparación de las diferentes explicaciones que sobre un fenómeno pudieran concurrir y, lo que era tan importante, su clasificación y el establecimiento de relaciones. Asimismo, las intervenciones sobre la realidad podrían llevarse a cabo con mayor precisión y previsibilidad en sus resultados. Una de las grandes finalidades de la construcción del conocimiento sería la de ir estableciendo regularidades y leyes para poder tener una más eficaz intervención y control de la naturaleza.

De alguna manera, la imagen del mundo como una máquina perfecta y controlable subyacía en las pretensiones del conocimiento utilitario o utilitarista y funcional que se pretendía construir. De ahí el nombre de mecanicismo con el que se vino etiquetando este paradigma.

Este modelo gozará de gran prestigio en la medida en que es coherente con las pretensio-

nes de una burguesía que comienza a surgir y que necesitaba romper con las imágenes de una realidad sólo controlable y explicable desde las religiones, o sea, como voluntad exclusiva de alguna divinidad. Si la naturaleza era explicable y se podía controlar por parte de los seres humanos, los privilegios basados en el color de la sangre, los deseos inescrutables de Dios o el rango de la cuna dejaban de tener validez. Cada ser humano recuperaba el control de su vida y su destino pasaba a estar en sus propias manos.

En esta nueva situación se convertía en imprescindible dotar de optimismo al ser humano. Algo que ya el propio Francis Bacon es consciente de que se debe hacer al criticar el conocimiento médico de cierta dejadez y de favorecer situaciones de ignorancia. Así, en una de sus obras publicada en 1605, *El avance del saber*, llegará a decirnos con contundencia lo siguiente: «en la indagación de las enfermedades se renuncia a la curación de muchas, de unas afirmando que por su propia naturaleza son incurables, y de otras que pasó el momento en que se pudieron curar, de suerte que Sila y los triunviros no condenaron a la muerte a tantos hombres como hacen éstos [los médicos] con sus edictos de ignorancia; de los cuales, sin embargo, escapan muchos con menos dificultad que de las proscipciones romanas. Por eso no vacilo en señalar como deficiencia el que no se inquiera el perfecto remedio de muchas enfermedades, o de sus grados extremos, antes bien declarándolas incurables se promulga una ley que legitima el descuido y exonera de descrédito a la ignorancia»<sup>4</sup>.

Ese dominio que se pretendía de la naturaleza física también se pensó para la vida social. El objetivo de las ciencias sociales sería

el de descubrir leyes que nos ayudaran a explicar, predecir y programar el desarrollo de una sociedad. Para ello, las ciencias sociales debían copiar los modelos y metodologías universalmente válidas de las ciencias físicas. Se trataría de aspirar a una especie de “física social”, en el sentido de considerar a los fenómenos sociales tal y como lo hacía la física cuando se enfrentaba a los fenómenos físico-naturales. Habría que tratar de objetivar la realidad, sobre la base de parcelar, cuantificar y medir las distintas dimensiones de las que se compondrían los hechos sociales.

La dificultad de esta labor es lo que llevará a Thomas Kuhn, en su obra sobre las revoluciones científicas, a etiquetar a las ciencias sociales como pre-paradigmáticas, pues difícilmente se alcanzan grados importantes de consenso tanto en las metodologías como en las epistemologías en que se basan quienes trabajan en tales áreas de conocimiento. Ello explicaría, coincidiendo con Thomas Khun, las diferentes estrategias educativas que se acostumbran a seguir en estas áreas, frente a las ciencias que podemos considerar paradigmáticas. Así, por ejemplo, tanto en el ámbito de las artes (música, pintura, escultura) como de la literatura, los libros de texto tienen un papel más secundario. En educación primaria y secundaria, es fácil que en estas materias se recurra a una mayor variedad de recursos y fuentes. «Como resultado de ello, –escribe Thomas Khun<sup>5</sup>– el estudiante de cualquiera de esas disciplinas está constantemente al tanto de la inmensa variedad de problemas que los miembros de su futuro grupo han tratado de resolver, en el transcurso del tiempo». No sólo eso, sino que además aprenderá que son campos de expresión y conocimiento en el que las disputas no se resuelven con facilidad, sino que existen numerosos problemas abiertos y

<sup>4</sup> Bacon, Francis. *El avance del saber*. Madrid: Alianza 1988, pp. 123-124.

<sup>5</sup> Kuhn, Thomas S. *La estructura de las revoluciones científicas*. Madrid: Fondo de Cultura Económica 1980, 5ª reimpr., p. 254.



con posiciones muy enfrentadas por parte de los distintos grupos de especialistas.

En el ámbito de la educación científica, por el contrario, el apoyarse en libros de texto para educar es una estrategia dominante. La razón de ello estaría en el fuerte consenso que existe en esas parcelas del conocimiento en cuanto a lo que se considera como conocimiento riguroso y válido y a las metodologías que se utilizan para construir y evaluar el conocimiento. En las asignaturas científicas, «los libros de texto –escribe Thomas Khun<sup>6</sup>– substituyen sistemáticamente a la literatura científica creadora que los hace posible. Teniendo en cuenta la confianza en sus paradigmas, que hace que esa técnica de enseñanza sea posible, pocos científicos desearían cambiarla».

Aunque hubo bastantes intentos por aplicar epistemologías positivistas a las ciencias sociales, también desde siempre hubo fuertes disputas para defender la especificidad de estas áreas de conocimiento. Los argumentos sobre los que gira la defensa de esta idiosincrasia acostumbran a subrayar que en estas parcelas del saber nos encontramos siempre con actividades y acciones decididas y llevadas a cabo por seres humanos y con intencionalidades no siempre fácilmente detectables. En estos ámbitos, las personas son el objeto central de estudio; sus expectativas, subjetividades, sus interpretaciones personales y colectivas de las situaciones en las que participan o eluden, sus hábitos y rutinas, sus creencias no son abarcables con las metodologías que se utilizan en la investigación físico-natural. Durante todo este siglo, la apuesta por otra modalidad de metodologías más cualitativas e interpretativas estuvo siempre en el listado de las reivindicaciones.

Esta situación dio origen a dos grandes ámbitos del saber, que hasta hace poco parecían irreconciliables, por no decir, antagónicos: por una parte, el de las ciencias físico-naturales y, por otra, el de las ciencias sociales.

Durante el pasado siglo, numerosas crisis fueron teniendo lugar en las ciencias físico-naturales. Diversos investigadores desde la física y la biología fueron llamando la atención sobre las dificultades de investigar, de realizar mediciones sin alterar las condiciones de lo que se mide, sin interferir. Una consecuencia de ello es que en el mundo de la física una buena parte de las leyes que se vienen formulando llevan incorporada en su redacción dosis de mayor precaución, o sea, son presentadas como leyes probabilísticas. La delimitación de los fenómenos físicos en partes muy acotadas que pueden ser medidas de manera independiente, también es algo en crisis y cada vez se asume más la concepción de la realidad física como un *continuum*. Asimismo, en la biología y medicina los organismos vivos ya aparecen como algo más que un conglomerado de células, de huesos o de órganos que podemos analizar y comprender por separado, sin contemplar sus redes de interdependencias.

Pero quizás lo que más está obligando a optar por posturas más interdisciplinarias es el descubrimiento de las utilidades de ese conocimiento “objetivo” que se promueve desde las ciencias físico-naturales.

## EL DESCUBRIMIENTO DE LA FRAGILIDAD

De manera especial, durante la segunda mitad del pasado siglo y, de modo más acuciante, a partir de la década de los ochenta, tiene lugar una profunda revisión acerca de la

<sup>6</sup> Kuhn, Thomas S. *La estructura de las revoluciones científicas*. Madrid: Fondo de Cultura Económica 1980, 5ª reimpr., p. 255.

manera de evaluar el progreso humano en todos sus ámbitos. Algo que ya había ocupado a Emmanuel Kant en 1798 cuando publica su famoso trabajo *Reiteración de la pregunta de si el género humano se halla en constante progreso hacia lo mejor*. Eran momentos aquellos en los que se asumía con bastante contundencia una clara teleología inmanente a todo proceso histórico. Algo que también expresa Kant en ese trabajo, en el que, a propósito de un conflicto surgido entre las facultades universitarias de Filosofía y Derecho y estimulado por los efectos de la Revolución Francesa, vuelve a ocuparse de la filosofía de la historia, tratando de reflexionar sobre las posibilidades del ser humano como ser social y moral, acerca de las probabilidades de mejorar. «Ahora bien –escribe Emmanuel Kant<sup>7</sup>–, aun sin espíritu profético, y de acuerdo con los aspectos y signos precursores (*Vorzeichen*) de nuestros días, afirmo que puedo predecir que el género humano logrará esa meta y también que sus progresos hacia lo mejor ya no retrocederán completamente. [...] El género humano siempre estuvo progresando hacia lo mejor y [que] seguirá avanzando en el porvenir».

La razón ilustrada por la que apuestan personalidades como Emmanuel Kant es la construcción que se pensaba que permitiría enfrentarse con más eficacia al dominio de la Iglesia y liberarse de un mundo de verdades reveladas que no podían ser puestas en duda ni, en buena lógica, ser negadas, sino únicamente y, en el mejor de los casos, someterse a interpretación. Con la Ilustración aparece la posibilidad de la libertad de pensamiento y de crítica. El ejercicio de la razón ilustrada ayudaría a transformar el mundo y a emancipar a los seres humanos.

Esta idea que caracteriza a la modernidad

va a ser una de las que se van a convertir en blanco de ataque para los críticos de la modernidad y, de manera especial, para las perspectivas englobadas bajo el paraguas de la postmodernidad.

Numerosos sucesos a lo largo del siglo xx sirvieron para cuestionar esas ideas fuerza de la modernidad que confiaban en que la razón ilustrada y el progreso tecnológico, al que darían lugar muchas de sus aplicaciones, tendrían como resultado la eliminación de creencias y conocimientos tradicionales que sólo servían para legitimar formas privilegiadas de vida para unas pocas personas y, por consiguiente, para explicar y perpetuar formas de opresión y dominación. En estas dos últimas décadas, quienes se muestran partidarios de los postulados de la postmodernidad vienen tratando de explicar y denunciar que estas relaciones de dependencia entre razón y progreso no siempre van unidas. Como subraya Alain Touraine<sup>8</sup>, «si la modernización asoció progreso y cultura, oponiendo culturas o sociedades tradicionales y culturas o sociedades modernas, explicando cualquier hecho social o cultural por su lugar en el eje tradición-modernidad, la postmodernidad disocia lo que había estado asociado».

A la hora de valorar el avance del conocimiento y la mejora de la sociedad es preciso caer en la cuenta de que el éxito económico no tiene por qué ser síntoma de progreso, máxime si aquel se concentra en muy pocas manos. Esta misma falta de correspondencia se deja notar en las aplicaciones tecnológicas del conocimiento construido bajo perspectivas que compartían los ideales de la modernidad.

Desde los discursos postmodernos o, quizás con mayor precisión, de los críticos de la modernidad, se constata, asimismo, la inade-

<sup>7</sup> Kant, Emmanuel. *Filosofía de la historia*. Buenos Aires: Nova 1964, 2ª edic., pp. 200 y 202.

<sup>8</sup> Touraine, Alain. *Crítica de la modernidad*. Madrid: Temas de Hoy 1993, pp. 239-240.

cuación de dualismos rígidos que impiden comprender dinámicas más complejas. Dualismos del tipo opresores–oprimidos, población blanca–población negra, o la definición de la clase trabajadora como portadora de intereses progresistas, frente a las clases altas como conservadoras, no siempre nos permiten comprender de manera adecuada las dinámicas sociales.

Una de las quejas comunes de quienes participan de las concepciones críticas de la modernidad hace referencia a esos deseos de progreso y de buenas intenciones que están detrás del proyecto de la modernidad y del conocimiento y tecnología a que da lugar. Aquí el nombre de Auschwitz y sus dramáticos y terribles campos de exterminio diseñados por los nazis pasan a convertirse en uno de los ejes vertebradores de las críticas. Algo que ya había hecho antes Theodor W. Adorno (1998), cuando se interroga por el tipo de personalidades tecnológicas que surgieron en este último siglo, capaz de preocuparse por aplicar todos los conocimientos científicos disponibles para construir «un sistema de trenes para llevar las víctimas a Auschwitz, sin interferencias y del modo más rápido posible»<sup>9</sup>.

Las tecnociencias y sus aplicaciones militares, el empobrecimiento del tercer mundo debido a la expropiación de sus recursos naturales, la barbarie humana y los genocidios que se dejan ver en las numerosas guerras del pasado siglo, así como en las del presente; el desempleo y pobreza a que da lugar la aplicación de las teorías empresariales de mayor actualidad, etc. pasan, de este modo, a ser vistas por los críticos de la modernidad como un cierto fracaso de las ideas de progreso y emancipación que preveía la Ilustración.

De acuerdo con Jean-François Lyotard, la modernidad se caracteriza por “grandes relatos” legitimadores de un proyecto de sociedad, basados en ideas de emancipación y el poder de unas determinadas formas de racionalidad. Los grandes relatos, al igual que los mitos, desempeñarían una «función de legitimación, legitiman instituciones y prácticas sociales y políticas, legislaciones, éticas, maneras de pensar, simbolismos. A diferencia de los mitos, estos relatos no encuentran su legitimidad en actos originarios “fundantes”, sino en un futuro que se ha de promover, es decir, en una *idea* a realizar. Esta *idea* (de libertad, de “luz”, de socialismo, de enriquecimiento general) posee un valor legitimatorio porque es universal. Da a la modernidad su modo característico: el *proyecto*, es decir, la voluntad orientada hacia un fin»<sup>10</sup>. Son, asimismo, estos ideales los auténticos motores de los logros de la humanidad, y los que pueden y deben continuar orientando la acción de las nuevas generaciones, en la medida que son los que mejor se adecuan a los grandes pactos sociales concretados en los Derechos Humanos.

Lo cual no es óbice para que en este camino podamos y debamos detectar discontinuidades, rupturas y reparaciones de discursos y prácticas contradictorias con tales metas, así como sacar a la luz las relaciones de poder que atraviesan esos discursos, prácticas y sus contextos. Algo que se convertirá en objeto de atención de Michel Foucault y, en concreto de su famoso método genealógico-arqueológico<sup>11</sup>. «La arqueología –escribe Michel Foucault<sup>12</sup>– pretende definir no los pensamientos, las representaciones, las imágenes, los temas, las obsesiones que se ocultan o se manifiestan en los discursos, sino esos mismos discursos, esos discursos en tanto que prácticas que obedecen

<sup>9</sup> Adorno, Theodor W. *Educación para la emancipación*. Madrid: Morata 1998, p. 88.

<sup>10</sup> Lyotard, Jean-François. *La posmodernidad (explicada a los niños)*. Barcelona: Gedisa 1992, 2ª edic., p. 61.

<sup>11</sup> Aunque existen algunas diferencias entre estos dos conceptos, no considero necesario matizarlas, dado el contexto de este trabajo.

<sup>12</sup> Foucault, Michel. *La arqueología del saber*. Madrid: Siglo XXI 1990, 14ª edic., p. 233.

a unas reglas». Su pretensión es examinar no sólo los aspectos políticos de las normas y regulaciones internas de las prácticas discursivas, sino también sus relaciones con los discursos prácticos en los que éstas se aplican y con las prácticas institucionales que tienen lugar en centros escolares, cárceles, hospitales y demás servicios sociales.

Cada sociedad tiene su régimen de verdad y la genealogía lo que trata es de averiguar cómo se construye la "verdad", de qué forma su producción condiciona y explica cómo nos gobernamos a nosotros y a los demás.

Aquí es importante no olvidar la concepción de poder y saber que mantiene este autor, pues una de las notas idiosincrásicas del pensamiento foucaultiano es que el poder no siempre es contemplado con notas negativas, o sea, como un modo de dominación, de coerción, debiendo recurrir a mentiras y falsas ilusiones, distorsionando y engañando. El poder no tiene por qué ser represivo, puede ser positivo y productivo. Lo que también importa es que el poder más que poseerse por alguien en exclusiva, se ejerce por múltiples personas y a través de diferentes prácticas. Así, por ejemplo, en las instituciones escolares no únicamente tienen y ejercen poder las profesoras y profesores, sino también el alumnado y sus familias.

Sin embargo, casi desde los primeros momentos en los que estas nuevas concepciones del conocimiento comienzan a salir a la luz, surgen también furibundos ataques contra todo este nuevo modo de investigar e interrogarse acerca de la construcción de los discursos sociales y científicos; contra aquellas propuestas dirigidas a revisar con profundidad las categorías de análisis y los sis-

temas de significación dominantes.

En el fondo, lo que ese tipo de críticas pone de relieve es también la dificultad de cambiar nuestra forma de mirar la realidad; cómo las tradiciones hegemónicas del conocimiento fueron conformando una modalidad de sentido común, una manera rígida y rutinaria de enfrentarse al análisis y conocimiento de la realidad. Cuando las personas y comunidades científicas se encuentran con otras maneras de conocer no siempre es fácil manifestar una apertura de mente, una flexibilidad intelectual y personal que facilite tratar de averiguar qué es lo que en realidad esas nuevas posiciones están haciendo y por qué.

Los análisis más hermenéuticos, así como los postestructuralistas lo que hacen es revisar y, por lo tanto, desestabilizar interpretaciones de conceptos y teorías que hasta el momento no eran puestas en cuestión; historizar la validez de formas de pensar; dirigir las miradas en otras direcciones más novedosas o nada frecuentes; prestar mayor atención a un gran contingente de colectivos humanos y culturales silenciados cuyas necesidades e intereses no acostumbran a ser tomados en consideración<sup>13</sup>.

Es preciso sacar a la luz los conflictos y enfrentamientos que son consustanciales a la producción del conocimiento y, lógicamente, a su aplicación. Los problemas, cuestiones y conceptualizaciones de las ciencias sociales constituyen respuestas a los variados y múltiples movimientos sociales existentes en un determinado momento histórico y contexto social. Es preciso, por lo tanto, llevar a cabo un trabajo de epistemología social, mediante el que podamos situar los acontecimientos,

pensamientos y personas en el marco de las situaciones sociales en las que se desenvuelven, sacar a la luz los sistemas de reglas que imponen los modos en que puede hablarse sobre ellos. Para realizar esta tarea es de gran utilidad la genealogía foucaultiana pues con esta metodología se facilita el «poner a prueba las categorías de conocimiento instituidas en el llamado campo científico y, más concretamente, en las ciencias humanas y sociales»<sup>14</sup>.

Esta necesidad de prestar una especial atención a este ámbito de conocimiento es lo que lleva también a Pierre Bourdieu a escribir que: «las ciencias sociales, las únicas en disposición de desenmascarar y contrarrestar las estrategias de dominación absolutamente inéditas y que ellas mismas contribuyen a veces a inspirar y desplegar, tendrán que elegir con mayor claridad que nunca entre dos alternativas: poner sus instrumentos racionales de conocimiento al servicio de una dominación cada vez más racionalizada, o analizar racionalmente la dominación, en especial la contribución que el conocimiento racional puede aportar a la monopolización de hecho de los beneficios de la razón universal. La conciencia y el conocimiento de las condiciones sociales de esta especie de escándalo lógico y político que es la monopolización de lo universal indican de forma inequívoca los fines y los medios de una *lucha política* permanente por la universalización de las condiciones de acceso a lo universal»<sup>15</sup>.

Pero sin duda, como resultado de todo este conglomerado de posiciones, algo que comienza ya a estar bastante claro es la necesidad de establecer y/o reforzar líneas de trabajo interdisciplinares, de manera especial evitando dicotomías o parcelaciones exclusivistas del tipo ciencias sociales frente a ciencias físico-

naturales. Algo que contribuirá a la recuperación del ser humano como sujeto, como ser decisivo a la hora de las orientaciones y finalidades de la construcción del conocimiento. Esto es algo que también ayuda a explicar por qué en prácticamente todos los ámbitos del conocimiento están abiertas líneas de trabajo interdisciplinares. Así, por ejemplo, la economía empieza a ver que necesita tomar muchas más dimensiones en consideración de las que tradicionalmente venía tomando si pretende evitar resultados negativos o efectos indeseados en sus intervenciones. La bioquímica llegó a comprender que intervenir para curar enfermedades es más complejo de lo que se pensaba; que las personas tienen expectativas y emociones que es preciso contemplar, por no destacar también otras condiciones sociales y materiales que afectan a la salud de las personas. Las tecnologías, asimismo, precisan de colaboraciones de otras áreas de las ciencias sociales si desean prevenir agresiones irreparables sobre el medio ambiente, especies animales y comunidades humanas.

## LA URGENCIA DE UNA REVISIÓN DE LA CULTURA CON LA QUE SE TRABAJA EN LAS AULAS

Una filosofía semejante tiene que convertirse en nota idiosincrásica de las instituciones universitarias, pero también del resto del sistema educativo, pues es ya en los niveles obligatorios donde se conforman en buena medida los hábitos mentales, donde se construyen las maneras de mirar que caracterizarán las formas de pensar sobre la realidad de las ciudadanas y ciudadanos.

Un compromiso con estas metas exigirá un profesorado con mayor bagaje cultural del que

<sup>14</sup> Varela, Julia. *Nacimiento de la mujer burguesa*. Madrid: La Piqueta 1997, p. 37.

<sup>15</sup> Bourdieu, Pierre. *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Anagrama 1999, p. 112.

en la actualidad proporcionan las instituciones universitarias que tienen a su cargo la formación del profesorado. Reivindicación que además se ve apoyada por la gran complejidad de nuestras sociedades y la rapidez con la que se producen nuevos conocimientos. Si en otras épocas la divulgación de la información era más difícil y se realizaba lentamente, en la actualidad una de las notas definitorias de nuestro tiempo es la enorme cantidad de información que se genera y las presiones para acelerar su difusión.

Hoy en día, el trabajo de las instituciones docentes de proporcionar información de una manera accesible a cada persona en función de su edad, nivel de desarrollo y de sus conocimientos previos le está siendo disputado por otro tipo de redes y tecnologías de comunicación. Cadenas de televisión especializadas en divulgación científica y tecnológica (*Documanía, Discovery, Cultura, National Geographic Channel...*), un número abrumador de direcciones electrónicas en Internet, revistas de divulgación, CD-ROM, vídeos, museos científicos, etc. compiten, y lo harán todavía más, con el trabajo que se le viene asignando al colectivo docente. Por no hablar también de toda otra creciente red de instituciones no formales destinadas a instruir y especializar a las personas. Cualquier periódico incluye, entre sus espacios de publicidad, anuncios de academias, locales y a distancia, de asociaciones de lo más variado que ofrecen cursos de toda índole.

Siendo realistas, es necesario reconocer, además, que en determinados aprendizajes han conseguido mayor prestigio que las instituciones escolares, por ejemplo, en el aprendizaje de idiomas, de música, de informática, en la divulgación científica, etc.

Es preciso reconocer que la mayoría de las conceptualizaciones sobre la escuela y el trabajo escolar vinieron asumiendo el rol docente como el de un trabajador, una trabajadora o profesional con un notable grado de ahistoricidad, descontextualizado. Apenas se le preparaba para que aprendiera a tomar en consideración el marco social, económico, cultural y político en el que se desarrollaría su trabajo. Entre otras cosas, porque tampoco este tipo de contenidos culturales son parte importante de la formación del profesorado de educación infantil y Primaria, ni de la de los niveles superiores, en la medida en que la disciplinariedad que caracteriza su formación no permite establecer conexiones informativas más ricas; no favorece niveles de reflexión que faciliten una comprensión más real de lo que está aconteciendo en el mundo en el que vivimos.

Varias son las explicaciones de esta situación. Sin embargo, una de las situaciones que viene a reforzar este panorama es el incremento de las opciones políticas conservadoras y neoliberales. Estas políticas<sup>16</sup> inciden en la necesidad de recortar las partidas presupuestarias destinadas al sistema educativo y, además, promueven un sentido común entre la ciudadanía que advierte de que las cuestiones sociales referidas a las desigualdades y formas de opresión, los asuntos que tienen que ver con la lucha contra el racismo, el sexismo, el edadismo, los fundamentalismos religiosos y políticos, el clasismo sean contemplados como peligrosos y que pueden complicarnos la vida. Por lo tanto, una salida típica está siendo el escapismo. Se viene considerando que estas cuestiones son problemas muy importantes, pero demasiado complejos y que no tenemos por qué introducir temas conflictivos en las aulas y problematizar a los niños y niñas que allí acuden.

Para la inmensa mayoría de personas que pasaron y siguen ocupando las aulas escolares, los contenidos escolares acostumbran a ser demasiado abstractos, referidos a situaciones y espacios ahistóricos, imprecisos, indefinidos, abstractos, nada concretos. Parece existir una preocupación más por memorizar fórmulas, datos y generalizaciones descontextualizadas que por llamar la atención hacia realidades concretas, tanto lejanas como locales.

Esta idea de preservar al alumnado más joven de contemplar las desigualdades e injusticias sociales, de mantenerlo en una especie de limbo, o de paraíso artificial es lo que explicaría el infantilismo y ñoñería de la mayoría de los libros de texto destinados a los niveles obligatorios del sistema escolar, en especial, a educación infantil y a educación primaria. Considero preocupante el avance de una especie de “waltdisneyzación” de la vida y de la cultura escolar, en la que la realidad y la información científica, histórica, cultural y social presentada a los niños y niñas, de la mano de unos seres de fantasía, de personajes irreales y animales antropomórficos acaba reducida a un conjunto de descripciones caricaturescas y, muy a menudo, almibaradas del mundo en el que viven. Muchos de los libros de texto que se trabajan en las aulas abusan demasiado de este tipo de imágenes e información y, en consecuencia, dificultan que el alumnado pueda aprender a diferenciar con claridad cuándo se encuentran ante un libro de aventuras, de cuentos y cuándo ante uno realista, científico y riguroso desde el punto de vista informativo. Se piensa implícitamente que, como van dirigidos a niñas y niños, no deberían reflejar la vida real tal y como es; que es conveniente mantener todavía unos años más al alumnado en un mundo más cercano a la fantasía. De ahí que las situaciones de la vida cotidiana que

reflejan tales libros de texto apenas se diferencien, en la forma y en el tratamiento, de las que aparecen en sus libros de cuentos y cómics más “cursis” (pues hay también buena literatura infantil donde la realidad tiene un tratamiento más correcto, sin desfiguraciones ñoñas). Esta modalidad de materiales curriculares artificialmente infantilizados acaba convirtiéndose en un poderoso estímulo para incrementar el consumo de la cultura del ocio conservadora, clasista, sexista, edadista y racista que promueven las multinacionales del tipo Walt Disney, Hanna Barbera o Mattel y su mundo de Barbie.

Existen también algunos textos que, para algún tema muy concreto, normalmente con relaciones muy directas con problemas sociales y políticos que están de gran actualidad, optan por reproducir el modelo publicitario que utiliza Benetton. Modelo en el que se opta por contemplar imágenes acerca de las “diferencias”, injusticias y problemas sociales (sida, racismo, pobreza, guerras, etc.), pero despolitizándolas y releyéndolas dentro de un nuevo escenario de colores (*Colors* es el nombre de la revista editada por Benetton), armonía y paz mundial, pero inexistente en la realidad. En este marco, cuando se recurre a representar grandes tragedias sociales, se hace de modo sensacionalista, optando por alternativas que producen “compasión” y “pena” a título individual, y llegan a convertir a quienes contemplan esas imágenes en “voyeurs”. Algo que podemos constatar cuando vemos ciertos pósters y cuadros que representan grandes tragedias humanas y que son utilizados en muchos momentos exclusivamente como algo decorativo; la pobreza, la mirada de una persona desvalida, pueden llegar a ser vistas sólo desde el punto de vista estético, dejando de lado un análisis político de mayor calado. No es fácil

que la observación de tales fotografías o ilustraciones lleve a efectuar análisis más profundos y reales de los significados de las situaciones en ellas representados.

La información presentada se caracteriza por una notable descontextualización; no facilita, ni promueve problematizaciones sobre las causas estructurales de las situaciones que pretenden denunciar, sino que lo que llevan a cabo son recontextualizaciones en el ámbito emocional de cada persona; provocan el sentimentalismo del espectador al que le hacen ver que tiene suerte de vivir como vive y en donde vive. En consecuencia, es fácil que, para la mayoría de los observadores y observadoras de esas, en numerosas ocasiones, impactantes y dramáticas imágenes las soluciones se circunscriban a medidas asistenciales: donativos personales. Es demasiado frecuente que acostumbren a quedar más al margen las ayudas de carácter más estructural como, por ejemplo, políticas institucionales como las que se vienen demandando desde los movimientos sociales de base de donar el 0.7% del PIB; algo necesario, pero que además precisaría de medidas de mayor calado implicando a organismos mundialistas como la ONU, la Organización Mundial del Comercio, el propio Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional. Estas últimas perspectivas de análisis no es frecuente que aparezcan reflejadas en los libros de texto.

De esta manera, lo que se hace es seguir reproduciendo un modelo asistencialista, cuando no continuar considerando la pobreza como algo inevitable y que siempre deberá acompañarnos en nuestro paso por este planeta. Implicarse en vías que lleven a una auténtica solución pasa por analizar los orígenes y causas de todas las situaciones conflictivas y de pobreza.

Lo que hacen los análisis conservadores es continuar responsabilizando a cada ser humano de su suerte, de ahí que, incluso en los últimos tiempos, vaya en aumento la consideración de los estados de menesterosidad como situaciones delictivas, dado que quien se encuentra con urgencias agobiantes, es fácil que en determinadas coyunturas no le quede otro remedio que obtener de manera ilícita lo que le es imprescindible para mantenerse con vida. Algo que denuncia claramente Zygmunt Bauman<sup>17</sup> al concluir que «vincular la pobreza con la criminalidad tiene otro efecto: ayudarles [a los grupos sociales más privilegiados] a desterrar a los pobres del mundo de las obligaciones morales». Sólo queda la opción de la caridad individual o de las medidas institucionales exclusivamente coercitivas: las cárceles<sup>18</sup>.

Conviene tener presente que a estas alturas del desarrollo de la economía neoliberal, las personas pobres ya no son necesarias como mano de obra porque no hay puestos de trabajo para todo el mundo, lo que explica, en gran parte, que cada vez existan más personas “dejadas a su suerte”. Recordemos sino cómo crecen fenómenos como los niños y niñas de la calle en países como Brasil, Argentina, México, la India, Tailandia, etc. O cómo, periódicamente, nos estremecen las noticias de los niños soldados, pero sin llegar al análisis de quién está facilitándoles las armas, en qué países están siendo fabricadas, por qué circulan con tanta facilidad de mano en mano, a qué otros países están beneficiando esos conflictos armados, etc.

El problema denunciado aparece “individualizado”, al igual que las soluciones; situación en la que incluso caen algunas organizaciones no gubernamentales en sus campañas;

<sup>17</sup> Bauman, Zygmunt. *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Barcelona: Gedisa 2000, p. 120.

<sup>18</sup> Wacquant, Loïc. *Les prisons de la misère*. Paris: Editions Raisons d'agir 1999.



por ejemplo, las que realizan en favor de un apadrinamiento de niños y niñas de países en situación de gran pobreza. Da la sensación que con “x” pesetas al mes se ayuda a poner fin al abandono infantil. Incluso, en el colmo de la superficialidad, también hay quienes se sirven del imaginario colectivo con relación al Tercer Mundo para incrementar los niveles de consumo de la ciudadanía, al anunciar en la publicidad de algunas empresas y multinacionales que si se compran determinadas cajetillas de Tabaco, por ejemplo Fortuna, o si se eligen productos de la marca Pepsi o Nestlé se está contribuyendo al desarrollo de países del Tercer Mundo. Estas empresas aprendieron que, si ceden algún porcentaje de sus beneficios, por ejemplo el 0.7% ó el 1%, a programas de desarrollo de alguna ONG pueden llegar a tener todavía más ganancias, pues muchas personas pueden llegar a cambiar de marca ya que a igual sabor o calidad de producto tienen, además, la ventaja de colaborar en una buena acción. Opciones de caridad semejantes son las promovidas bajo el paraguas de los macro espectáculos, en forma de grandes conciertos de música o programas maratonianos de televisión, una vez que ha ocurrido alguna catástrofe especialmente devastadora. Algo que, por supuesto, ayuda en esas situaciones de urgencia, pero que, al mismo tiempo, sirve para poner de manifiesto la ausencia de una política oficial de carácter nacional e internacional dirigida a prever y paliar tales situaciones.

Instrumentalizaciones semejantes, destinadas a promover mayores grados de caridad, se llevaron a cabo, con gran aparato publicitario, con la persona de la Princesa Diana de Gales, tanto durante su vida, como después de su muerte; sin embargo, en ningún momento en tales medios de comunicación de masas salieron a la luz las responsabilidades de su propio

país en muchísimas de las situaciones para las que se demandaban las limosnas.

La solidaridad aparece de este modo mercantilizada; las empresas capitalistas enmascararon su verdadero rostro, apareciendo ante la opinión pública como “más humanas”, con sentimientos y con un compromiso con la lucha por la justicia social.

Es obvio que comprometerse con los problemas de los colectivos y pueblos más oprimidos no puede reducirse a políticas de donativos para mitigar la mala conciencia personal. Es obligado tratar con medidas sociopolíticas tales problemáticas como estrategia para impedir su reproducción y cortar de raíz sus causas. Y una de estas medidas es que también en las instituciones escolares estas temáticas sean objeto de análisis y reflexión.

En los análisis que se vienen llevando a cabo sobre cómo estas temáticas son contempladas en las aulas, se puede constatar que o bien se omiten y silencian, o bien se utilizan estrategias similares a las que vienen practicando los grupos ideológicos más conservadores para justificar sus comportamientos políticos, o incluso se recurre a este nuevo tipo de publicidad comercial, de la que venimos hablando, para la introducción o consolidación de sus productos en el mercado.

Así, si analizamos cómo el Sur es presentado en la publicidad o en los materiales curriculares comercializados por las grandes editoriales, siguiendo la investigación realizada por Aquilina Fueyo Gutiérrez<sup>19</sup>, podemos ver que suele aparecer contemplado sobre la base de informaciones de las que podemos concluir que las personas de esos pueblos más subdesarrollados, viven de la manera que lo hacen debi-

<sup>19</sup> Fueyo Gutiérrez, Aquilina. *Imagen publicitaria y representaciones sociales sobre el Sur. Implicaciones en la educación para el desarrollo*. Tesis de doctorado, no publicada. Universidad de Oviedo, 2000, pp. 37-43.

do: a sus actitudes ante el trabajo, son pobres porque son vagos y no trabajan"; a sus condiciones demográficas, "tienen demasiados hijos"; a problemas derivados de la producción de alimentos, "no hay suficiente para que pueda comer todo el mundo"; a sus niveles de desarrollo cultural, "son incultos, no tienen educación, debemos educarlos"; a sus actitudes innatas, étnicas, ante el trabajo, "los latinos y negros son vagos"; a la fatalidad de unas fuerzas naturales descontroladas, "son pobres debido a los desastres naturales, como terremotos o inundaciones"; a los modelos políticos típicos de esos pueblos, a su inestabilidad social, a las guerras en las que se embarcan con mucha facilidad, al autoritarismo de sus dirigentes: "son pobres porque siempre están inmersos en guerras o tienen gobiernos dictatoriales". Cuando se asumen explicaciones de este tipo, las sociedades así convencidas se consideran libres de toda responsabilidad, y a lo máximo que aspiran es a ejercer la caridad.

El mundo se presenta dicotomizado en blancos y negros, cristianos y musulmanes, ricos y pobres, y ubicados cada uno de esos extremos en territorios diferentes. Así, por ejemplo, África aparece como "mundo negro", como si fuese un territorio exclusivo para ese tipo de población, mientras que Occidente (el mundo de la riqueza, de la modernidad, del progreso, de la cultura...) lo sería para la raza blanca. Se olvida o se oculta que tanto en Occidente como en África hay más razas viviendo.

Al presentar, con demasiada frecuencia, a los pueblos africanos como conflictivos e integrados por personas de color implicadas en actos más o menos violentos, se facilita la propagación de mentiras y prejuicios acerca de la inmigración africana. Parece como si esa mise-

ria e ignorancia, con la que se construye el imaginario occidental acerca de la población africana, pudiese llegar a contaminarnos; esto explicaría el que en muchos momentos en los que se hace referencia a los movimientos de personas africanas se empleen expresiones tan injustas y racistas como calificar de "invasiones" lo que no son más que fenómenos de emigración. Incluso se oculta cómo, por ejemplo, muchos pueblos del Estado Español, no hace muchos años, se vieron obligados a situaciones semejantes, emigrando a países latinoamericanos y de Centroeuropa, principalmente.

El mundo aparece monolítico, sin fisuras y sin posibilidades de cambio; no se presentan las dinámicas que tanto en otros momentos históricos como en la actualidad contribuyeron a resolver problemas más o menos parecidos; se omiten los debates abiertos acerca de las soluciones que en la actualidad se están debatiendo.

Al ocultarse la información más relevante sobre la génesis histórica de esas realidades de miseria y atraso que se colocan ante los ojos del alumnado, no hay claves que permitan comprender sus porqués y qué salidas se plantean los propios habitantes de esos pueblos. Un notable paternalismo etnocentrista considera al primer mundo como el único portador de las explicaciones y soluciones.

Cuando nos encontramos con unos libros de texto así, almibarados o desfigurados, debemos ser conscientes que, en el fondo, no hacen otra cosa que sostener un amenazante implícito que identifica hablar y reflejar la realidad con traer a colación exclusivamente los problemas, dificultades y aspectos negativos de los seres humanos; lo que equivaldría a mos-

trar, asimismo, nuestra incapacidad para mejorar, para solventar problemas. Quienes quieren alejar o preservar de la vida cotidiana a los niños y niñas piensan que no se deben elegir parcelas de la realidad con carácter ejemplificador que puedan promover demasiados interrogantes en el alumnado; que eso no es imprescindible para educar a las nuevas generaciones. Quienes opinan así parece que sólo imaginan que en tales casos únicamente sale a la luz lo negativo o lo frustrante; como si la realidad que vivimos siempre estuviese dominada por los problemas irresolubles y continuos fracasos. A mi modo de ver, este tipo de comportamientos docentes son una de las señales que ponen de relieve un notable desconocimiento de la historia y del desarrollo de la cultura.

Este pesimismo de fondo, por una parte, favorece estrategias que llevan a marginar a la infancia en espacios “protegidos”, a mantenerla en una especie de limbo o “reserva” para defender su “inocencia natural”, poniéndole ante su mirada únicamente temas banales que hacen alusión a paraísos e ideales de cuentos de hadas; por otra parte, se contribuye a alargar innecesariamente los años que nuestra sociedad califica como etapa infantil, o sea, se prolonga la duración de la infancia.

Conviene subrayar que muchas de las producciones adultas destinadas a la infancia, en la medida en que están tan artificialmente infantilizadas, presuponen un conocimiento erróneo de lo que es ser niña y niño. Los libros informativos o de texto que abusan de la ñoñería lo hacen porque sus autores o autoras tienen en mente la idea de una infancia ingenua, feliz, alegre, divertida, sin problemas, sin capacidad para asumir conflictos y errores humanos, incapaz de soportar lo doloroso. Los

problemas y dificultades, piensan, son cuestión sólo de las personas adultas. Los niños y niñas sólo tienen problemillas o exceso de mimo; se piensa que éstos no pueden asumir responsabilidades, porque por “naturaleza” son insensatos e irresponsables. Esta falsa concepción de la vida infantil es la responsable de que las producciones adultas destinadas a niños y niñas incorporen, en una exagerada proporción, tan alto grado de dibujos cursis y carentes de valores estéticos. Llama poderosamente la atención que muchos de los libros de texto, que tienen como finalidad facilitar el conocimiento del medio sociocultural, incorporen tan pocas fotografías y, por el contrario, estén plagados de dibujos que dan una información mucho menos veraz y menos relevante y significativa. Este conjunto de imágenes parece servir sólo para incrementar el número de páginas de esas publicaciones o, en el mejor de los casos, introducir más colores, a secas, sin otra pretensión que el recreo de la vista.

Tratar de evitar una toma de contacto más real de las niñas y niños con el mundo que les rodea perpetúa una imagen negativa acerca de las posibilidades de los seres humanos para intervenir y transformar de manera positiva la realidad, el mundo en el que viven. Una verdadera socialización de la infancia obliga a las personas adultas a ofrecerles imágenes de los logros humanos, de cómo las sociedades fueron mejorando sus condiciones de vida; exige destacarles a través de qué estrategias las mujeres y los hombres fueron superando desde condicionantes físicos, cómo aprendieron a dominar la naturaleza, hasta de qué manera lograron enfrentarse con éxito a situaciones de opresión y de dominación social.

Una de las consecuencias de este afán por

mantener a las niñas y niños en paraísos artificiales es que se siguen produciendo excesivos silencios acerca de la realidad. Los libros que incorporan esta filosofía de fondo siguen considerando que en el mundo sólo existen hombres de raza blanca, de edad adulta, que viven en ciudades, están trabajando, son cristianos, de clase media, heterosexuales, delgados, sanos y robustos (ver cuadro 1). Difícilmente en los contenidos de tales libros podremos encontrar información sobre temas como: la vida cotidiana de las mujeres, de las niñas, niños y adolescentes, las etnias oprimidas, las culturas de las naciones sin Estado, las personas en paro y en situaciones de pobreza, la gente que vive en los pueblos de la agricultura y de la pesca, las personas asalariadas con bajos salarios y soportando malas condiciones de trabajo, la vida de las personas con minusvalías físicas y/o psíquicas, la situación de las personas ancianas y enfermas, las ideas acerca del ser humano y del mundo de las religiones no católicas o las explicaciones que ofrecen las concepciones ateas, etc.<sup>20</sup> Es obvio que estas realidades no se compaginan bien con las fantasías de Disneylandia, el mundo clasista y remilgado de Barbie o los parques recreativos de Astérix y Obélix o Terra Mítica.

Incluso cuando, en la actualidad, algunos de estos colectivos tradicionalmente silenciados, como fruto de sus resistencias y luchas sociales aparecen como más activos, como agentes de transformación de la realidad y/o como creadores de cultura, de obras de arte, es fácil que alguna etiqueta trate de reubicarlos con valoraciones que dejen patente cierta forma de inferioridad en sus producciones. Algo que acostumbra a suceder con la utilización del calificativo “cultura popular”, que siempre aparece contrapuesto, de manera visible o latente, a cultura oficial. Ésta es la que lleva las valoraciones positivas lanzadas y proclamadas desde los espacios oficiales, la que se va a convertir obligatoriamente en contenido de los currícula escolares y la que aparece con auténticas posibilidades de abrir las puertas al mercado de trabajo en las actuales sociedades neoliberal y conservadoras. Por consiguiente, cultura popular es la denominación con la que se refuerza todavía más la marginación de todas aquellas experiencias, formas, artefactos y representaciones producidas por determinados colectivos “sin poder”, y que los grupos sociales hegemónicos desde posiciones institucionales de poder definen como de importancia menor o secundaria.

<b>Cultura escolar</b>	
<b>Voces presentes</b>	<b>Voces ausentes</b>
Los hombres	El mundo femenino
Personas adultas	Culturas de la infancia, juventud y tercera edad
Personas sanas	Personas con minusvalías físicas y/o psíquicas
Personas heterosexuales	Culturas gays y lesbianas
Profesiones de prestigio	Clases trabajadoras y el mundo de las personas pobres
El mundo urbano	El mundo rural y marinero
Estados y naciones poderosas	Naciones sin Estado
Raza blanca	Etnias minoritarias o sin poder
Primer Mundo	El Tercer Mundo
Religión Católica	Otras religiones y concepciones ateas

Cuadro 1

<sup>20</sup> Torres Santomé, Jurjo. *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid: Morata 2000, 4ª edic., capít. IV.

La cultura popular es siempre política, en el sentido que le da a esta palabra Hannah Arendt «la política trata del estar juntos y los unos con los otros de los *diversos* [...]». La política surge en el *entre* y se establece como relación»<sup>21</sup>. La cultura popular es producida y disfrutada en y desde situaciones de poder secundarias, pero tiene entre sus objetivos tratar de alterar las correlaciones de poder existentes. En muchas de las creaciones culturales populares se puede detectar con facilidad la enorme carga crítica que sus productores y productoras vehiculan y dirigen contra los grupos que controlan la sociedad desde posiciones de poder. Así, por ejemplo, los refranes, la literatura oral, el humor popular, la música Rock, Reggae, Rap, Bravú, el cómic, los fancines, etc., en sus creaciones más originarias y auténticas, qué otro significado tienen sino el de una reacción contra la cultura denominada “oficial” o de “prestigio” o cultura a secas, sin calificativos. Este tipo de producciones culturales acostumbra a generar una gran solidaridad entre los integrantes de colectivos humanos cuya identidad está siendo puesta en entredicho o amenazada. De este modo, los jóvenes se reconocen a través de la música y los cómics como tales, diferentes de los adultos; las personas que habitan en determinadas naciones sin estado recurren a la música, a la literatura y a otras formas creativas para defender sus idiomas, sus estilos de vida y su derecho a decidir el futuro como tales pueblos frente a las amenazas de colonización y destrucción de su memoria colectiva.

No obstante, la cultura popular genera también sus propias contradicciones y, por consiguiente, bajo ciertas condiciones o presiones históricas y sociales puede tener efectos políticos y sociales reaccionarios. Si existe un compromiso de someter a análisis las produc-

ciones culturales y científicas podemos cortocircuitar sus consecuencias más perversas.

## LA DEFENSA DE UN CURRÍCULUM OPTIMISTA

Las instituciones escolares continúan siendo, y ahora de forma más apremiante, uno de los principales espacios para la formación cultural de la ciudadanía. Son uno de los lugares privilegiados para la socialización de las personas más jóvenes, para hacerles conscientes de que forman parte de una comunidad en la que son necesarios. Sabemos que, en muchas ocasiones, el trabajo que en ellas se desarrolla no es adecuado, que en las aulas también se producen manipulaciones y distorsiones en la información con la que entra en contacto el alumnado; pero también sabemos que es allí donde es posible convertir a las personas en críticas, donde llegan a desarrollar sus capacidades de reflexión y evaluación, permitiéndoles analizar toda la información que llega a sus manos y buscar aquella otra que puede ser de utilidad. La educación institucionalizada<sup>22</sup>, aunque puede funcionar en un sentido reproductor, también puede y debe ser un espacio de formación de personas comprometidas en la lucha contra las injusticias.

La diferencia entre el contacto informativo que tiene lugar dentro de los colegios con el que acontece fuera de las aulas, a través de los periódicos, revistas, programas de radio y televisión, de las amistades, etc. es que, en el primer espacio, debe ser obligatoria la contrastación y análisis de los datos que se tienen; fuera, no siempre está asegurada. En los centros de enseñanza, el profesorado tiene encomendadas entre sus tareas prioritarias la de

<sup>21</sup> Arendt, Hannah. *¿Qué es la política?*. Barcelona: Paidós – ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona, pp. 45-46.

<sup>22</sup> Torres Santomé, Jurjo. *El currículum oculto*. Madrid: Morata 1998, 6ª edic.

despertar el espíritu reflexivo y crítico de sus estudiantes.

Si podemos entender la cultura como las herramientas a través de las que damos un sentido a nuestra vida, es lógico que advertamos que esos contenidos culturales seleccionados por los centros escolares también pueden no ser los más relevantes, incluso, llegar a estar manipulados, al servicio de los intereses de los grupos sociales y empresariales más poderosos. Pero, al advertir este peligro es cuando se hace factible corregir y subsanar este tipo de deficiencias. No debemos olvidar que es en las instituciones escolares donde, especialmente, los grupos sociales más desfavorecidos pueden compensar algunos de los muchos déficits informativos que caracterizan su vida en el seno familiar y en el entorno en el que viven.

Las instituciones escolares deben ofrecer claves que permitan entender el porqué de las desigualdades sociales. Por consiguiente, un sistema educativo desigual e injusto es aquel en el que no todo el alumnado puede acceder a esas claves, entre otras cosas porque es posible que existan grandes diferencias en cuanto a la dotación de los distintos centros; que no todos los colegios cuenten con recursos informativos rigurosos y de calidad, y que, asimismo, no todos los colegios dispongan de un profesorado bien formado y comprometido con su trabajo.

A la hora de explorar las posibilidades culturales de las aulas, una de las cuestiones a las que no siempre se presta la debida atención es a la existencia de materiales relevantes desde el punto de vista cultural y lingüístico. Si hay estudiantes que tienen dificultades para entenderlos, si no pueden iden-

tificarse con ellos, si las situaciones y ejemplos que en ellos se reflejan les resultan ajenos y sin interés o no les facilitan el implicarse emocionalmente, raras veces se van a poder generar situaciones de aprendizaje significativo. Algo que la propia UNESCO destaca, cuando declara que «los niños tienen necesidad de que su cultura, su experiencia y sus lenguas sean afirmadas y reflejadas en la escuela y en los medios de comunicación»<sup>23</sup>.

El material curricular tiene que ofrecer posibilidades de despertar interés y de generar entusiasmo, de lo contrario estaremos, con demasiada frecuencia, ante un aula donde los problemas no harán más que incrementarse, pues el aburrimiento es el primer paso de cualquier conducta disruptiva.

Obviamente, esta necesidad de la realidad más próxima no nos debe llevar a impedir que en esas aulas el alumnado pueda y deba tomar contacto con diferentes culturas, con realidades más lejanas. Todo lo contrario, las instituciones escolares son uno de los espacios privilegiados para facilitar el descubrimiento y acercamiento a realidades muy diferentes, así como para desarrollar solidaridades y compromisos con ellas.

El acceso a la cultura tiene que servir para aprender a verse como personas que necesitamos interrelacionarnos con otras, para asumir dimensiones y compromisos más colectivos, sociales y políticos. «Es esencial subrayar que los niños son los vectores de las tradiciones culturales que los vinculan con las generaciones pasadas, tradiciones que ellos deben reinterpretar incesantemente y adaptar a sus propias necesidades, forjando así las bases de las futuras innovaciones culturales»<sup>24</sup>.

<sup>23</sup> UNESCO. *Nuestra diversidad creativa*. Informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo. Madrid: UNESCO – SM 1997, p. 112.

<sup>24</sup> Ídem.

Siempre conviene tener presente que una de las razones de los sistemas educativos en las sociedades democráticas es la de preparar a los ciudadanos y ciudadanas para poder ejercer sus derechos y deberes sociales de manera responsable, solidaria y, en buena lógica, democráticamente. De ahí, que ya C. Wright Mills escribiera que «la principal tarea que incumbe a la educación pública, tal como llegó a entenderse en este país, es política: hacer al ciudadano más consciente, y por lo tanto, más capaz de pensar y juzgar los asuntos públicos»<sup>25</sup>. No obstante, ya a mediados de los cincuenta cuando escribe esta obra, *La élite del poder*, es perfectamente consciente de las desviaciones más notorias de los sistemas educativos modernos; de cómo se abandona la formación política, la formación para participar en los asuntos de la comunidad, para someterse a las demandas de un capitalismo feroz, que le reclama no personas educadas, sino “adiestradas” para ocupar puestos de trabajo lo mejor pagados posible.

Las quejas que muchas personas adultas lanzan acerca de la juventud, en especial sobre su individualismo, por no decir egoísmo, de su aislamiento a la hora de subsanar incluso sus problemas individuales, tienen, a mi modo de ver, una causa también en el sistema educativo, en la medida en que estas chicas y chicos no llegaron a comprender cómo los problemas individuales y particulares tienen, en muchísimas ocasiones, una explicación más colectiva; cómo una gran parte de sus miedos, angustias y problemas derivan de las condiciones de vida que afectan a los colectivos y grupos humanos a los que ellos mismos pertenecen y que, por consiguiente, una de las formas más eficaces de hacerles frente y solventarlos pasa por actuaciones más colectivas, precisa de la colabora-

ción del resto de personas de su comunidad.

No olvidemos que «la cultura da forma a la mente [...] nos aporta la caja de herramientas a través de la cual construimos no sólo nuestros mundos, sino nuestras propias concepciones de nosotros mismos y nuestros poderes»<sup>26</sup>.

El profesorado es uno de los principales intermediarios culturales que la sociedad ofrece a los niños y niñas, con un enorme poder en sus manos, pues es quien se va a encargar de presentar la historia, el *pasado* de la humanidad y, lógicamente, de la comunidad a la que pertenece la institución escolar en la que trabaja. De acuerdo con la selección del pasado defendida, tratará de explicar el *presente*; buscará en ese pasado las razones de lo que acontece en la actualidad. Y al tiempo que trabaja con el alumnado ese pasado y presente de la sociedad, está haciendo una cosa muy decisiva: presentando el mundo de las posibilidades. Estas explicaciones de cómo el presente está condicionado por el pasado, a su vez, funcionan como estímulos o frenos acerca de lo que las nuevas generaciones piensan sobre el *futuro*, sobre las posibilidades de alterar o no determinadas situaciones de este momento histórico, de resolver problemas del presente<sup>27</sup>.

Educar, por lo tanto, supone «colaborar, en un grupo de personas, al nacimiento de las sensibilidades culturales, políticas y técnicas que harían de ellas auténticos miembros de un público [no de una masa] auténticamente liberal, es a la vez un adiestramiento de capacidades y una educación de valores. [...] Incluye provocar esas capacidades de controversia con uno mismo a las que llamamos pensar; y con otro, a las que llamamos debate»<sup>28</sup>.

<sup>25</sup> Mills, C. Wright. *La élite del poder*. México: Fondo de Cultura Económica 1987, 9ª reimpr., p. 295.

<sup>26</sup> Bruner, Jerome. *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor 1997, p. 12.

<sup>27</sup> Bruner, Jerome. *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor 1997, p. 12.

<sup>28</sup> Mills, C. Wright. *La élite del poder*. México: Fondo de Cultura Económica 1987, 9ª reimpr., p. 295. (Nota: el contenido del paréntesis es del autor del texto).

En la medida en que, por ejemplo, las experiencias de la vida cotidiana de las personas de la clase trabajadora no cualificada, de la juventud, de las personas de otras razas y etnias no hegemónicas, de quienes viven en el mundo rural y marino, no son objeto de atención en las aulas, en esa medida contribuimos a reforzar las producciones culturales y la definición de la realidad que las élites en el poder promueven y promocionan con la ayuda de una red muy tupida de medios de comunicación (radio, televisión, prensa, publicidad, cine...).

Analizando la vida cotidiana es como podemos poner a prueba el valor de los contenidos más académicos que el alumnado trabaja en los centros escolares; viendo en qué medida con tales contenidos podemos llegar a entender las condiciones de vida de los colectivos silenciados y marginados; comprobando si podemos llegar a explicarnos sus reacciones y la riqueza de las maneras con las que hacen frente a su dura realidad. Los contenidos culturales que se trabajan en los currículos escolares tienen que servir para que el alumnado pueda llegar a entender y hacer frente a problemas e injusticias de la vida diaria; a analizar y combatir cuestiones como la destrucción de la identidad colectiva, la violencia y agresiones machistas que soportan un importante número de mujeres, los comportamientos y valoraciones racistas que personas que conviven con nosotros tienen que aguantar, la precariedad de los contratos laborales o la situación de desempleo que sufren muchas personas y que les condenan a la pobreza y a la marginación. El trabajo en las aulas debe ayudar a desafiar el clasismo, sexismo, homofobia y edadismo que impera en las relaciones sociales e interpersonales y que al interiorizarse de manera irreflexiva condiciona las tomas de decisiones en las que nos vemos implicados.

Pensemos que difícilmente habría alguna persona que, de una manera reflexiva, aceptara convertirse en cómplice de estos aspectos negativos de la realidad que venimos denunciando.

Un currículum democrático, entre otras características, tiene que dar lugar a que los chicos y chicas conozcan cómo los distintos colectivos de trabajadores y trabajadoras, de adolescentes, de hombres y mujeres resisten, defienden y reivindican sus derechos; tiene que hacer posible que el alumnado conozca la historia de los logros, de los aspectos positivos que estos colectivos en situaciones injustas fueron capaces de promover y obtener.

Si el sistema escolar tiene que capacitar al alumnado para poder participar en la sociedad, para asumir responsabilidades, no puede negarle informaciones de gran valor educativo como son la historia de los logros sociales, culturales, científicos, tecnológicos y políticos con los que quienes soportaban situaciones de injusticia y violencia organizaban su lucha de resistencia. Si los distintos colectivos sociales y pueblos fueron y son capaces de enfrentarse a una gran variedad de formas de opresión y dominación, eso indica que podemos ser optimistas sobre el futuro de nuestras sociedades y de la humanidad, en general.

Es realmente paradójico cómo también el sistema educativo está desempeñando un papel importante a la hora de educar a las nuevas generaciones con optimismo o con pesimismo ante el futuro de la humanidad, ante las posibilidades que van a tener para reproducir o transformar nuestras actuales sociedades. A mi modo de ver, creo que podemos decir que en estos momentos existe un enfrentamiento en las valoraciones y actitudes ante el mundo que se construyen en las aulas. Así, mientras se



genera un *gran optimismo*, incluso excesivo, ante las posibilidades del conocimiento científico y tecnológico, se fomenta un *fuerte pesimismo* ante las posibilidades de los seres humanos para transformar las sociedades actuales, sus modos de vida; para superar las injusticias actuales que son fruto de los modos de organización y distribución de las oportunidades y recursos existentes en nuestra sociedad. Así, por ejemplo, la inmensa mayoría de las ciudadanas y ciudadanos son totalmente optimistas ante las probabilidades de viajar a Venus, de obtener vacunas contra los distintos cánceres y enfermedades mortales del presente; están convencidas de que se podrán fabricar máquinas y robots para toda clase de trabajos, incluidos aquellos que hoy sólo están siendo desempeñados por personal muy especializado, etc. Aprendimos ya que todo es cuestión de destinar recursos para promover esas líneas de investigación y ser constantes hasta alcanzar esos objetivos. Pero, por el contrario, esas mismas personas es fácil que también tengan unas expectativas muy negativas acerca de las probabilidades de luchar contra la pobreza, de hacer desaparecer los modos autoritarios y fascistas de organización de muchas instituciones y sociedades, de repartir de manera más equitativa los recursos entre todos los pueblos del mundo, etc.

Parece que las nuevas generaciones se sienten impotentes ante las posibilidades de conformar en el futuro sociedades más democráticas, solidarias y justas. Un notable nihilismo intelectual, junto con grandes dosis de escepticismo social y un enorme cinismo político están detrás de ese negativismo que, en el fondo, ya está celebrando el fin de la historia.

Si seguimos aceptando que el ser humano es racional, está dentro de la lógica esperar que

pueda comprometerse en políticas y actuaciones sociales destinadas a transformar todo aquello que atente contra su humanidad y sus posibilidades de construir y mejorar continuamente el mundo en el que habitamos. Como seres humanos capaces de observar, analizar y teorizar, también podemos desarrollar nuestras capacidades de imaginar alternativas de mejora a todo aquello que detectamos como deficiencia.

La educación de las nuevas generaciones obliga, por lo tanto, a transmitirles este optimismo. Tienen que saber que los problemas sociales y humanos vienen resolviéndose y se solucionan cuando quienes los sufren se organizan de manera adecuada y se dedican a hacerles frente. El alumnado necesita aprender sobre la base de ejemplos positivos que las conquistas sociales no se deben a que un personaje de la política, una parlamentaria específica o un determinado partido político logre la aprobación por parte del Parlamento de una ley que mejora las condiciones de vida de tal o cual colectivo social. Es necesario que llegue a entender que son las luchas sociales de los diversos colectivos humanos afectados las que consiguen que esas propuestas legislativas aparezcan en el programa electoral de los partidos políticos y sindicatos más sensibles a los problemas de esos colectivos sociales; de esta manera es como logran convertirse en asuntos apremiantes para el gobierno de turno. Es preciso evitar la conformación de una visión del mundo en la que la transformación de las condiciones injustas de vida aparece dependiendo de personalidades de reconocido prestigio, de héroes solitarios. Es urgente hacerle frente a toda la cultura del personalismo con la que los modelos individualistas dominantes tratan de aislar a los seres humanos, para facilitar su dominación.

Todos aquellos asuntos sociohistóricos que no se trabajan en las aulas pueden llegar a ser tan educativamente relevantes como los que se seleccionan para ser enseñados, dado que la ignorancia no equivale a neutralidad. Aquello que no es enseñado o es silenciado va a condicionar en mayor o menor medida los análisis de muchas situaciones y problemas sociales, va a impedir tomar en consideración algunas alternativas, va a restringir posibilidades de intervención social e, incluso, puede hacer que no se detecten situaciones injustas y asuntos apremiantes que precisan de una solución inmediata.

Una historia que silencie o explique mal cómo los distintos colectivos humanos fueron y van haciendo frente a sus problemas es una historia alienante, promueve una educación alienadora y frustrante. Los chicos y chicas creerán que nada ha cambiado desde que el ser humano existe y que en el futuro las situaciones de injusticia que constatan tampoco van a resolverse; o sea, les estamos transmitiendo que nuestro mundo se rige por una especie de ley de la selva, del tipo sálvese el que pueda y al precio que sea. Una selectividad semejante en las informaciones que se manejan en las aulas tendría una importante culpa del diagnóstico que sobre el ser humano actual realiza el filósofo Cornelius Castoriadis<sup>29</sup>: «el hombre contemporáneo se comporta como si la vida en sociedad fuera una odiosa obligación que sólo una desgraciada fatalidad le impide evitar... se comporta como si *sufriera* la sociedad a la que, por otra parte (bajo la fórmula del Estado, o de los otros), está siempre dispuesto a responsabilizar de todos sus males y a pedir –al mismo tiempo– asistencia o “solución a sus problemas”. Ya no alimenta ningún proyecto relativo a la sociedad, ni el de su transformación, ni siquiera el de su conservación/reproducción».

Cuando afirmamos que en el sistema educativo se trabaja con una “tradicón selectiva”<sup>30</sup> lo que queremos decir es que si, por ejemplo, el alumnado desconoce la historia de la clase obrera o la historia de las luchas de las mujeres en pro de su liberación, estamos consiguiendo incapacitarlo para hacer frente a los problemas que como hombre o mujer, como ciudadano o ciudadana va a enfrentarse. A mi modo de ver, cuando en la actualidad escuchamos que “la realidad es siempre injusta y siempre fue y será así”, lo que estamos poniendo de relieve es cómo la actuales generaciones fueron sometidas a una educación que silenció las claves que mueven y transforman a las sociedades.

También es en las aulas donde el alumnado de los grupos sociales más desfavorecidos cae en la cuenta de que sus experiencias, lenguaje, sentimientos, tradiciones, su familia no son interesantes; de que lo que realmente vale la pena y goza de valoración superior es la vida de “otras personas”, de quienes pertenecen a aquellos colectivos o grupos sociales a los que el profesorado pone como modelos y a los que se va a envidiar e, incluso, tratar de imitar y asimilarse. Si el profesorado no les ayuda a reflexionar sobre su propia realidad, es en las instituciones escolares donde surgen las primeras grandes frustraciones, donde aprenden a verse como personas deficitarias o, lo que es peor, fracasadas. Es mediante la educación como las personas pueden capacitarse para percibir sus propios valores y, lógicamente, también sus defectos y de qué manera hacerles frente.

Si en las aulas tienen lugar funciones tan importantes, es obvio que un foco prioritario de atención deben ser los materiales curriculares. Son numerosos los estudios destinados a

<sup>29</sup> Castoriadis, Cornelius. *El ascenso de la insignificancia*. Madrid: Cátedra 1998, pp. 24-25.

<sup>30</sup> Williams, Raymond. *Marxismo y literatura*. Barcelona: Península 1980.

hacernos caer en la cuenta de los fuertes sesgos con los que vienen siendo elaboradas las informaciones que contienen<sup>31</sup>. La lucha por el control de sus contenidos, de las perspectivas que se consideran más valiosas y oportunas es algo que nunca debemos perder de vista y que debe llevarnos a vigilarlos más de cerca. La propia UNESCO, a pesar de la notable prudencia de la que se ve obligada a hacer gala, desde hace años, asume que no existe una educación apolítica y que, por consiguiente, tampoco existen libros de texto, ni materiales curriculares, en general, apolíticos; «en los sistemas políticos relativamente abiertos, los manuales suelen representar delicadas transacciones entre grupos con posiciones ideológicas, creencias y prácticas religiosas u orígenes étnicos diferentes. Las decisiones inapropiadas pueden provocar conflictos políticos o producir el rechazo de los manuales escolares por algunos grupos. En los Estados con partido único, su contenido suele elaborarse de tal manera que refleje la ideología dominante»<sup>32</sup>. No obstante, además de los intereses políticos, también afloran los intereses económicos, como en otro lugar tratamos de poner de manifiesto, y a los que debemos prestar atención (Jurjo Torres, 2001)<sup>33</sup>.

Los centros escolares y sus aulas tienen que llegar a ser espacios en los que los chicos y chicas se sientan estimulados a criticar, a cuestionar todas las informaciones con las que entran en contacto, todas las actitudes y comportamientos de quienes observan y con quienes conviven. En las aulas es necesario recurrir a las experiencias personales para contrastarlas y revisarlas.

No obstante, es preciso ser lo suficientemente realistas y reconocer que las instituciones académicas no son un paraíso, pero que es posible llegar a convertirlas en espacios interesantes, donde las personas acaben sintiéndose optimistas en cuanto a las posibilidades de intervenir y transformar de manera positiva la sociedad en la que viven y en la que trabajarán y disfrutarán. Esta necesidad de generar ilusión y optimismo en las nuevas generaciones es también el mensaje que nos lanza *bell hooks* cuando escribe: «el aula, con todas sus limitaciones, continúa siendo un lugar de posibilidades. En este campo de posibilidades tenemos la oportunidad de trabajar por la libertad, de demandar de nosotros mismos y de nuestros compañeros y compañeras una apertura de mente y corazón que nos permita enfrentarnos con la realidad en el mismo momento en que de manera colectiva imaginamos maneras para ir más allá de los límites, para superarlos. Esto es educación como práctica de libertad»<sup>34</sup>.

## LÍNEAS DE ACCIÓN PARA UNA EDUCACIÓN ANTIDISCRIMINACIÓN

Si los sistemas educativos tienen, entre sus finalidades más idiosincrásicas, la de mediar en la comprensión del mundo en el que se vive, ello obliga a que las alumnas y alumnos desarrollen capacidades que les permitan elaborar juicios sobre lo que acontece a su alrededor, se ejerciten en la toma de decisiones sobre qué hacer, cómo y dónde intervenir para hacer frente a los problemas y necesidades que se

<sup>31</sup> Apple, Michael W. *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Barcelona: Paidós – MEC 1989 / Blanco García, Nieves. *El sexismo en los materiales educativos de la ESO*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer 2000 / Grupo Eleuterio Quintanilla. *Libros de texto y diversidad cultural*. Madrid: Talasa 1998 / Johnsen, Egil Børre. *Libros de texto en el calidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*. Barcelona: Pomares – Corredor 1996 / Subirats, Marina (coord.). *El sexismo en los libros de texto: análisis y propuesta de un sistema de indicadores*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales – Instituto de la Mujer 1993 / Torres Santomé, Jurjo. *El currículum oculto*. Madrid. Morata 1998, 6ª edic.

<sup>32</sup> UNESCO. *Educación para Todos: las condiciones necesarias*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura 1994, p. 56.

<sup>33</sup> Torres Santomé, Jurjo. *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata 2001.

<sup>34</sup> hooks, bell. *Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom*. New York: Routledge 1994, pág. 207.

detectan. Las capacidades de reflexión e investigación deben pasar a convertirse en uno de los focos de atención prioritarios.

Un trabajo curricular en esta dirección obliga a prestar mucha atención a la realidad que ponemos delante del alumnado, a los contenidos culturales a los que se les facilita el acceso. La motivación por aprender está claramente relacionada con la significatividad de lo que se trabaja. En buena lógica, si las informaciones que el alumnado tiene que estudiar son aquellas que también a ellos les preocupan estarán más interesados en tratar de entenderlas y juzgar su valor, en procurar averiguar los porqués y consecuencias de las informaciones, conceptos, teorías, metodologías de investigación y valores que se promueven como válidos y aceptables.

A la hora de referirnos a algunas de las implicaciones pedagógicas que esta perspectiva conlleva, podemos señalar las siguientes:

a) *El alumnado necesita examinar cuestiones controvertidas*, así como aquellos problemas acuciantes para los que no existen todavía estrategias consensuadas para hacerles frente. El alumnado tiene que enfrentarse en sus tareas al debate y análisis de las explicaciones y razones que se ofrecieron en el pasado y de las que se hacen explícitas en el momento presente acerca de las diferencias humanas y de los conflictos sociales. Es la forma de capacitarlo para hacer frente al análisis de los argumentos implícitos en los que se apoyan la toma de decisiones y las conductas de las personas de su comunidad y de otros lugares, que ve reflejadas en las distintas y variadas fuentes de información con las que entra en contacto en su vida cotidiana: en las películas, en las revistas, en los periódicos, en las emisoras de

radio... Una filosofía semejante es avalada por un organismo como la OCDE cuando, de manera explícita, nos dice que la educación tiene que estimular a las personas a una «comprensión racional de los conflictos, las tensiones, los procesos en juego, suscitar la conciencia crítica de las interacciones culturales y ofrecer un marco de análisis de conceptos que impedirían aceptar explicaciones oscurantistas, patrioterías o irracionales. La escuela es, sobre todo, o por lo menos debería serlo, el lugar del conocimiento racional; por lo tanto, su tarea primordial es brindar información, explicar y analizar problemas, y someterlos a crítica»<sup>35</sup>.

Introducir esta filosofía en el currículum que se desarrolla en las aulas y centros escolares requiere no obsesionarse con la evaluación del rendimiento escolar, tal y como en las escuelas más tradicionales se viene haciendo. Como pone de relieve John Elliott, «la consecución de resultados uniformes constituye un indicio de que los estudiantes no están haciendo evolucionar sus propias capacidades de comprensión, sino reproduciendo sin más la comprensión de sus profesores»<sup>36</sup>.

Trabajar con asuntos sociales controvertidos, someterlos a investigación y debate, pasa por establecer condiciones que no interfieran en la libertad del alumnado para defender sus propias ideas; obliga a crear una atmósfera de libertad y respeto que haga posible el arriesgarse a hablar y proponer ideas y soluciones sin que ello vaya acompañado de sanciones en forma de castigos o penalizaciones en las calificaciones escolares.

Un proyecto curricular que asuma esta perspectiva obliga a revisar también obsesiones típicas de nuestra tradición escolar, como son las de llenar las cabezas de los niños y

<sup>35</sup> OCDE. *One School, Many Cultures*. París: OCDE 1989, p. 68.

<sup>36</sup> Elliott, John. *O cambio educativo desde a Investigação-Acción*. Madrid: Morata 1993, p. 169.

niñas con un sinnúmero de definiciones, fórmulas, fechas y hechos, la mayoría de las veces inconexos; para pasar a poner el énfasis en el estudio de menos temas, pero tratados con mayor profundidad. Algo que inmediatamente redundaría en la significatividad del trabajo estudiantil. Cuando más sabemos de algo es cuando mayores posibilidades tenemos de que se convierta en relevante y, al revés, cuando menos profundizamos en un tema más probabilidades tendremos de que acabe siendo algo que no nos dice nada, algo tedioso y aburrido. Es este último caso el que, en bastantes ocasiones, va a forzar al alumnado a utilizar estrategias de copia y chuleaje para recordar informaciones que encuentra difíciles de retener, pero que al ser objeto de controles y exámenes necesita almacenar temporalmente en su memoria.

El diálogo abierto y argumentado no tiene por qué llevar a un acuerdo en todo, a una coincidencia total, máxime si se trata de cuestiones que también fuera de las aulas siguen abiertas.

*b) Un proyecto curricular antidiscriminación,* capaz de convencer al alumnado de la necesidad de un compromiso para luchar por un mundo más justo y democrático, requiere dejar de manifiesto cómo el mundo social está atravesado por visiones del mundo, ideologías y valores. La percepción de lo que nos rodea y las valoraciones que hacemos dependen de las lentes que utilizamos para su contemplación. Éstas son los valores e ideologías. El colectivo estudiantil necesita constatar de qué maneras la realidad se filtra y con qué significado según los valores que entran en juego en los procesos de selección cultural que tienen lugar en las aulas escolares. El alumnado precisa analizar y valorar las ideas y comportamientos humanos,

los hechos que se producen en la vida cotidiana, tanto si se reflejan en los medios de comunicación como si tienen dificultad para convertirse en noticia, poniendo en acción conceptos como justicia, equidad, imparcialidad.

Un trabajo educativo desde posiciones de lucha explícita contra la discriminación tiene que incluir el debate informado como motor en la construcción y análisis del conocimiento. Niños y niñas deben adquirir hábitos de debate y de análisis que les permitan caer en la cuenta de cómo asunciones implícitas, perspectivas y prejuicios, que operan en el seno de las comunidades científicas, son la causa de valoraciones y sesgos en el conocimiento que manejan y están en el origen de las propuestas de intervención que deciden determinados colectivos humanos, grupos sociales y personas. Es preciso planificar tareas escolares en las que se pueda enfrentar al alumnado con aquellas conductas e ideas dominantes denominadas de "sentido común". Chicas y chicos tienen que verse forzados a reflexionar acerca de los tópicos y valoraciones que funcionan como automatismos, sin mayores niveles de conciencia entre los hombres y mujeres de su comunidad, pero que tienen efectos reproductores en las posibilidades de transformar condiciones de vida de los grupos sociales y pueblos más desfavorecidos. Algo que obliga también a que el alumnado se vea animado a involucrarse en experiencias reales en su comunidad, en las que puedan llegar a tomar un contacto más directo con otros colectivos sociales diferentes, en especial con los más desfavorecidos. Estas experiencias, así como el trabajo curricular tienen que ofrecerle posibilidades de reflexionar, asimismo, sobre su propia vida cotidiana, sus rutinas, hábitos de consumo, prácticas sociales, sus creencias, sus sentimientos, deseos y valores.

Es tarea del profesorado ayudar a que las nuevas generaciones comprendan las dimensiones sociales de la cultura, estimular al alumnado a detectar los sesgos de raza, género, clase social, religión y edad que influyen en la construcción del conocimiento.

Trabajar en esta dirección es asumir la planificación y desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje como práctica moral, en los que se preste la debida atención a las culturas de origen de cada estudiante, se cree un clima de respeto y protección de aquellas diferencias que no son contrarias a los derechos humanos más universalmente admitidos. Cada alumna y alumno tiene que comprobar que el profesorado le respeta y, lo que es más importante, que tiene fe en sus posibilidades, que confía en que podrá superar cualquiera de las dificultades normales con las que se encuentre.

Una enseñanza como empresa moral no se limita a prestar atención sólo a las finalidades de la educación, sino que necesita concentrarse también en los medios y estrategias didácticas que contribuyen a crear un clima de diálogo y respeto en el aula. De lo contrario, como acostumbra a suceder con las propuestas curriculares tecnocráticas, al separarse los fines de los medios es más fácil que pensemos que basta con formular una meta para creer que todo lo que se hace en el aula contribuye a su consecución. En una concepción semejante están las preguntas de los exámenes o controles, una de las cuestiones que más obsesionan al alumnado; y todo lo demás es visto, muy frecuentemente, como secundario, cuando no lo es como engorroso y aburrido.

Si no existe una atención y seguimiento explícito de los medios y estrategias didácticas es fácil que el análisis de las dimensiones

morales, que son más procesuales, quede sólo para las hojas de intenciones de los proyectos de centro y aula.

Conviene no olvidar algo que ya Lawrence Stenhouse había planteado a mediados de los setenta, que la adquisición de conocimientos no puede hacerse desligándolos de la consideración de sus dimensiones éticas. De lo contrario, se estará promoviendo un determinado conjunto de valores que nunca se llegan a plantear en un debate abierto con el alumnado. Es cuando tratamos de analizar en concreto esos contenidos y las metodologías didácticas cuando caemos en la cuenta de un currículum oculto del que ni docentes ni estudiantes acostumbran a ser conscientes<sup>37</sup>.

La educación antidiscriminación tiene, entre sus razones de ser, la de facilitar un desarrollo de la comprensión de las situaciones y conductas humanas, de los valores y justificaciones en las que se apoyan; la de sacar a la luz a quienes se beneficia, se perjudica y se silencia.

Todo lo anterior convierte en imprescindible una actitud reflexiva en relación con la naturaleza del conocimiento y de los procedimientos de enseñanza y aprendizaje, tanto por parte del profesorado como del alumnado.

Es con el compromiso con una filosofía semejante como podremos conseguir que las instituciones de enseñanza dejen de prestar atención sólo al "conocimiento oficial", a las concepciones de la vida que sirven para favorecer a los ya privilegiados. La lucha por la justicia social desde las instituciones escolares exige reconocer errores actuales como los de definir y avalar concepciones uniformistas de la vida y la cultura. Esto explica los ataques

explícitos e implícitos al reconocimiento de la diversidad, con la finalidad de favorecer la articulación de sociedades “mono”: monoculturales, monolingüísticas, monoétnicas, monoideológicas, etc. Se pretende negar la diversidad para imponer una única cultura que se anuncia y hace pública como “común”, “consensuada”, “valiosa” e “histórica” (la de siempre).

Los colectivos de intelectuales, investigadoras e investigadores, artistas y docentes tienen una importante tarea que desempeñar, ayudando a reconstruir, a volver a interpretar la historia de las sociedades tomando en consideración las percepciones e intereses de quienes quedaron al margen y sufrieron la historia.

Apostar por la democracia obliga a que conceptos como *justicia social*, *responsabilidad ética*, *participación*, *igualdad* no se conviertan en fórmulas vacías, sino en modos de vida. De esta manera, la pedagogía tiene una función dual: ayudar a proporcionar los medios por los que los colectivos sociales oprimidos llegan a tomar conciencia de su opresión y servir como instrumento mediante el cual esas mujeres y hombres luchan para encontrar métodos de transformación de la realidad<sup>38</sup>.

Una institución con compromisos semejantes debería dar lugar a unos procesos de enseñanza y aprendizaje en los que el alumnado se sintiera animado a vivir y a intervenir con libertad y optimismo en las posibilidades de todos los seres humanos; a unos centros escolares generadores de sueños y no de sueño.

---

<sup>38</sup> Trend, David. *The Crisis of Meaning in Culture and Education*. Minneapolis: University of Minnesota Press 1995, p. 148.

**Jordi Vallespir**

Director del Departament de Ciències de l'Educació de la Universitat de les Illes Balears

### INTRODUCCIÓ

L'atenció a la diversitat, l'atenció educativa a les necessitats especials relacionades amb el context cultural, la temàtica multicultural en definitiva, és una qüestió prioritària i esdevé tema de debat i reflexió en tots els àmbits i a diferents nivells. Algunes referències, a tall d'exemple: qualsevol cercador d'Internet ofereix múltiples entrades, com és el cas de Google: interculturalisme, 5.000 entrades, i multiculturalisme, 14.200. El tema concret de la immigració té una gran resonància, fins i tot, en la premsa diària tant localment com estatalment. Jornades, seminaris, congressos, etc. són igualment nombrosos; n'hi ha programats, per als propers mesos, a Granada, Barcelona, Conca, Salamanca, Ceuta, Madrid, Sevilla... i en el cas concret de Mallorca, es poden esmentar les recents Jornades organitzades per l' STEI a principis de 2002 i les celebrades a Inca el mes de març. Els mitjans de comunicació també es fan ressò de la temàtica (noticiaris, debats). També es poden citar diverses publicacions periòdiques de l'àmbit educatiu i que tenen una àmplia difusió com és, per exemple, *Escuela Española* (abril 2002, núm. 3.532) on es poden trobar múltiples informacions de distintes comunitats autònomes ben interessants i amb dades actualitzades. A nivell local, *Quaderns d'Educació*, d'àmplia difusió, sobretot entre els docents, amb freqüència

tracta la temàtica multi i intercultural (vegeu els dos darrers números on hi ha informació diversa sobre l'atenció a la diversitat, la mobilitat de l'alumnat, altes, baixes), fins i tot, quan es parla de reforma i de qualitat apareix la qüestió inter i multicultural.

### ELS MOVIMENTS MIGRATORIS

Com s'acaba de constatar, en aquests inicis del segle XXI la diversitat cultural ocupa un lloc central en la nostra realitat social. Les opinions i les valoracions que se'n fan són múltiples i, a vegades, fins i tot contradictòries. En qualsevol cas, l'existència de distintos grups culturals en un mateix territori és una realitat cada cop més estesa i suposa tot un repte educatiu, ja que la diversitat cultural demana respostes teòriques i pràctiques per a la formació de ciutadans respectuosos amb la diferència, en un marc social democràtic d'igualtat i de solidaritat.

La diversitat cultural, com és ben sabut, és gairebé sempre fruit dels moviments migratoris. Les migracions no són un fenomen d'aquests darrers anys, sinó que han estat una constant al llarg de tota la història de la humanitat i s'han succeït pràcticament en tots els indrets. La novetat no està tant en l'increment progressiu de les onades migratòries com en el tipus de població i, sobretot, en l'elevat percentatge que suposa respecte de les societats d'acollida, fins el punt que és tema de debat en la Unió Europea tot parlant d'unificar normatives i elaborar propostes d'actuació específiques al respecte.



En aquesta línia s'expressava no fa gaire Juan Carlos Tedesco, director de l'Oficina Internacional d'Educació de la UNESCO (1998:63): «Des del punt de vista demogràfic, l'element més significatiu no és el ràpid creixement de la població mundial sinó també les enormes diferències que hi ha entre les taxes de naixement dels països pobres i les dels països rics». Afegeix després: «els diferencials de creixement de població i de riquesa estimulen la migració i augmenten les tensions socials i ètniques» Aquesta preocupació es pogué constatar també en un debat de TVE2 del 16 d'abril de 2002 en el qual es manejaren xifres, citant fonts del Ministeri d'Interior, prou significatives: en els dos darrers mesos hi havia hagut un 12% d'augment, segons el Consell Superior de Política d'Immigració, i es deixà constància que del mig milió d'estrangers de l'any 1995 s'havia passat, el 2002, a 1.200.000.

«Respecte de les Illes Balears i de l'Estat espanyol en el seu conjunt, a partir de la dècada dels anys seixanta, es passà de ser un territori d'emigració a un territori d'acollida de població forana. El fenomen no ha estat, lògicament, homogeni i els moviments migratoris interiors han estat els més importants, ja sigui des de les zones rurals cap a les grans ciutats o des de les zones més pobres a les de major desenvolupament turístic» (Vallespir, 1997)

De fet, «en el darrer quinquenni (1996-2001) els immigrants han representat el 94,68% del creixement absolut de la població i el moviment natural o vegetatiu ha estat tan sols del 5,32% restant» (Salvà, 2002b)

El geògraf P.A. Salvà, acabat de citar, en

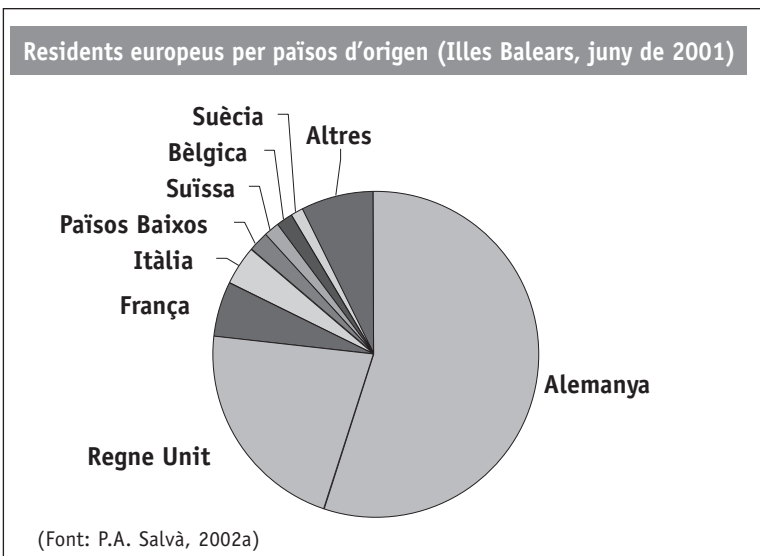
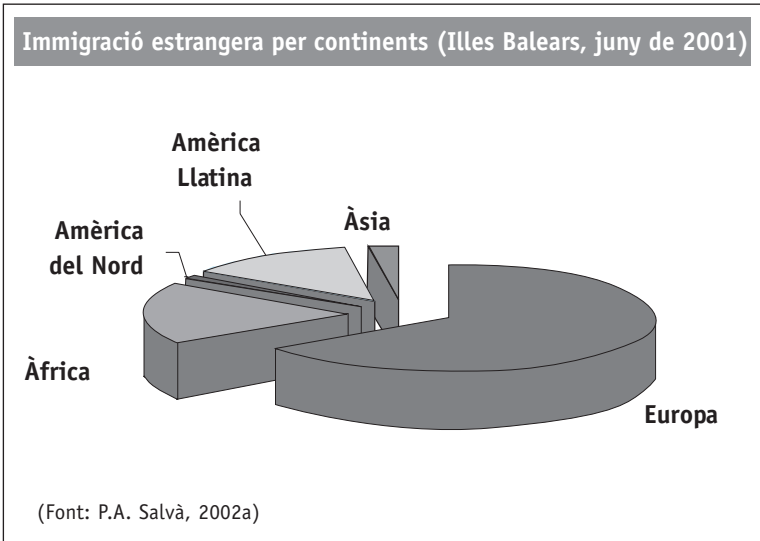
la seva anàlisi dels darrers anys, distingeix tres tipus d'immigració a les Illes (2002a):

- Immigrants d'altres comunitats autònomes de l'estat espanyol. El motiu del seu desplaçament és una atracció cap a àrees econòmicament més dinàmiques.
- Onada immigratòria Nord-Sud. Aquest desplaçament respon a dues motivacions: residencial i laboral. El primer el denomina *Nova Florida* i el segon *Nova Califòrnia*.
- Onada immigratòria Sud-Nord. Les motivacions fonamentalment són de tipus laboral.

El percentatge de residents estrangers sobre el total de la població, calculada en 868.000 habitants, és de l'ordre del 18,40%. Entre ells dominen els europeus que representen el 65,96% del total. Els migrants africans representen el 18%. Aquest flux migratori de Sud-Nord ha desplaçat en els darrers 10 anys a la tradicional i important presència d'immigrants llatinoamericans, si bé aquest darrer col·lectiu torna a créixer de manera molt intensiva en els darrers cinc anys, representant actualment el 13,1 %.

Per nacionalitats destaca el clar domini dels residents estrangers d'origen alemany que representen el 55% dels europeus, el 75% dels quals es concentra a l'illa de Mallorca. El segon lloc és ocupat pels britànics que han experimentat una significativa regressió percentual. Actualment representen el 21,7% del total dels residents estrangers. La seva presència és dominant a les illes de Menorca, Eivissa i Formentera. El tercer lloc l'ocupen els marroquins que representen el 60% del total de la immigració africana.

Gràficament, la població resta distribuïda de la forma següent:



Són múltiples les consideracions que es dedueixen d'aquestes dades, però ara no és el moment d'estendre-s'hi. Interessa aportar aquestes i altres dades per deixar constància de la realitat multicultural de les Illes i, a la vegada, contextualitzar les reflexions i suggeriments que es vagin realitzant.

El fet multicultural permet les més diverses lectures, freqüentment de tipus negatiu: és una font de problemes i situacions potencialment conflictives, propicia la uniformització cultural. També se sol lligar amb el fenomen de la globalització, amb la pèrdua de la identitat de les cultures minoritàries, etc.

Així mateix també se'n solen esmentar alguns aspectes positius: el contacte amb persones d'altres cultures, el fet de conèixer altres cultures comporta la desaparició de prejudicis i estereotips negatius, els moviments immigratoris possibiliten el manteniment de l'equilibri de població, etc.

En qualsevol cas, resulta evident que la presència de distints col·lectius que pertanyen a cultures diferents afecta de manera molt directa les cultures receptores. Que tinguin més o menys incidència, tant positivament com negativament,

depèn en gran mesura de la lectura que en fem, les actituds que prenguem i de les accions que enguegem davant aquesta realitat.

No sembla gratuïta l'afirmació del Col·lectiu Amani (1994:217), quan diuen que «el contacte entre diferents grups culturals és conflictiu, amb més o menys intensitat, segons sigui

la procedència dels immigrants i les condicions del seu desplaçament».

El fet multicultural, com a fenomen social, és en si mateix conflictiu perquè:

- Es troben en un mateix espai individus i grups culturals que gairebé es desconeixen o que tenen una visió molt estereotipada i, per tant, incorrecta dels altres.
- Coincideixen distints grups culturals amb unes necessitats comunes, freqüentment de tipus econòmic, per la qual cosa competeixen per a la consecució dels seus objectius.
- Concorren formes distintes d'entendre la realitat i de donar resposta a les exigències d'aquesta realitat.

Elena Conesa (1999) afirma que el contacte entre cultures comporta sempre un cert grau de conflicte ja que requereix un esforç d'acceptació de la diferència. De fet, en la comunicació entre llengües i cultures distintes sempre hi ha una elevada dosi d'incomprensió i d'intraductibilitat.

Ara bé, també cal fer referència a alguns estudis, de la UE i d'altres, en els quals s'evidencien una sèrie de qüestions com l'entrada tardana dels joves en el mercat de treball, l'augment de l'esperança de vida i la baixa natalitat, entre altres. S'hi posa de manifest que només la migració massiva de persones d'altres continents permetrà

mantenir l'actual equilibri de població.

Afegirem un parell més de xifres: més de 13 milions d'immigrants de tercers països viuen en la UE, xifra que representa un 3,6% de la seva població. Àustria i Alemanya, amb un 8% i un 6,6% respectivament, són els que reben el percentatge més elevat d'immigrants, mentre que Espanya registra el menor percentatge, un 0,8%, segons dades de l'Oficina d'Estadística de la UE (Eurostat). La fecunditat mitjana de la UE és de 1,44 fills per dona i es necessitaria que fos de 2,1 per garantir el reemplaçament de la població. Per estabilitzar la seva població Europa necessitarà més de 44 milions d'immigrants des d'ara fins l'any 2050. Els anys noranta la immigració ja ha suposat el 70% del total del creixement de la població a la UE. En aquest sentit, la taula següent és prou il·lustrativa:

<b>Evolució de la població natural a la UE</b>			
<b>País</b>	<b>Població (1998)</b>	<b>Població prevista (2050)</b>	<b>Augment o disminució</b>
	(milions)	(milions)	(milions)
Itàlia	57'4	41'2	- 16'2
Alemanya	82'1	73'3	- 8'8
Bèlgica	10'1	8'9	- 1'2
Holanda	15'7	14'2	- 1'5
Noruega	4'4	4'8	+ 0'4
Suècia	8'9	8'7	- 0'2
Dinamarca	5'3	4'8	- 0'5
Àustria	8'1	7'1	- 1'0
Grècia	10'6	8'2	- 2'4
França	59'7	59'9	+ 0'2
Portugal	9'9	8'1	- 1'8
Regne Unit	58'6	56'7	- 1'9
Espanya	39'6	30'2	- 9'4
<b>Total</b>	<b>370'4</b>	<b>326'1</b>	<b>- 44'3</b>

(Font: Eurostat)

## L'ATENCIÓ A LA DIVERSITAT

La majoria d'estudis estan d'acord a considerar que aquest fenomen social i polític, l'atenció a la diversitat cultural, té els seus orígens en una sèrie de factors i de fets esdevinguts en les últimes dècades del segle xx.

Per una banda, s'han de considerar les reivindicacions sociopolítiques dels anys 60. En els Estats Units es dona un fort moviment reivindicatiu de la comunitat negra nord-americana en contra de la discriminació social. La repercussió d'aquestes reivindicacions polítiques per a la igualtat d'oportunitats socials, polítiques, econòmiques, culturals i educatives es deixà sentir també en altres llocs com Anglaterra, Canadà, Austràlia... on els grups minoritaris tractaven d'enfrontar-se a la ideologia monocultural i assimilacionista existent, que s'oposava a la idea del pluralisme cultural com a fonament democràtic bàsic.

En segon lloc s'han d'esmentar els moviments migratoris, als quals ja hem fet referència. Durant els anys 60 i 70 els països industrialitzats i les zones de major desenvolupament econòmic veuen créixer el nombre de població immigrant de forma accelerada, la qual cosa comporta la necessitat de plantejaments polítics sobre la qüestió. Les condicions de vida dels immigrants i l'heterogeneïtat del seu origen sociocultural provoquen continus conflictes en els països de recepció.

El tercer factor important a ressenyar és el de la globalització, que fa que, cada vegada més, hi hagi més interdependència entre tots el països del món. Aquest fenomen sol ser considerat des de dues perspectives ben distintes. Per una part, consisteix en l'exportació i la imposició arreu del món del model socioeconò-

mic i cultural occidental modern. Des d'aquesta perspectiva conceptual, la globalització té un cert impacte en les diverses cultures i les afecta totes, tant per la via econòmica, política, social o educativa. Entesa d'aquesta manera, la globalització pot conduir a l'homogeneïtzació cultural.

Per una altra banda, la globalització fa referència a una nova situació caracteritzada per la gran capacitat d'intercanvi i comunicació existent a escala mundial. Vista així, la globalització facilita les relacions entre persones i grups de diferents cultures i permet l'enriquiment mutu. Aquesta interconnexió mundial implica, a més, des de plantejaments morals i ètics, la defensa d'uns valors universals, com la dignitat humana, la igualtat, la solidaritat o la llibertat, enfront de les tendències racistes, xenòfobes i discriminatòries del tipus que siguin.

A grans trets, aquests esdeveniments deixen constància d'una realitat òbvia, que és la diversitat cultural, manifesta a tots els indrets, que exigeix ser atesa i que demana solucions.

Són diversos els autors que coincideixen a assenyalar l'existència de quatre grans corrents ideològics que han tractat de donar resposta al fenomen multicultural. De forma molt sintetitzada serien els següents:

- *Assimilacionisme.* Aquesta ideologia tengué el seu suport més fort a principis dels anys 60 en els països receptors d'un gran nombre d'immigrants. Pretén, fonamentalment, l'absorció dels diferents grups ètnics i culturals en una societat que se suposa relativament homogènia. Els defensors d'aquesta línia de pensament entenen que el criteri a considerar ha de ser el de la cultura dominant. Es parteix

de la premissa etnocèntrica que la cultura receptora és sempre superior. L'ètnicitat no és un factor important i es presenta com una disfunció, ja que les societats avançades tendeixen més a l'universalisme que al particularisme.

La diversitat ètnica, racial, cultural... la diversitat en general, es concep com un problema que amenaça la integritat i la cohesió social i s'ha de reconduir cap a l'homogeneïtzació. Altrament la idea d'assimilar completament a tots i a cadascun dels grups ètnics i culturals no ha donat resultat. Així, la ideologia assimilacionista ha anat mesurant els seus arguments i ha passat a defensar altres conceptes més moderats.

- *Integracionisme.* Sorgeix com a postura més suau. Proposa crear una cultura comuna que reculli les aportacions de tots els grups ètnics i culturals sense que n'hi hagi cap que s'imposi als altres. Totes les diferències ètniques es fonen en una sola identitat nacional que és superior a totes les altres. Gran Bretanya, per exemple, va crear un currículum central per a tots els alumnes i després ho va compaginar amb una gran diversificació curricular. Aquesta proposta planteja la plena igualtat de drets per a tots els ciutadans i tracta de promoure la unitat a través de la diversitat. Aquesta posició és certament ambigua perquè segueix essent una forma subtil de racisme, ja que en el fons hi ha la creença de la superioritat de la cultura receptora. Sota un aparent eclecticisme ètnic, hi ha una postura assimilacionista que no respecta la diversitat. Tot amb la intenció d'evitar el conflicte i el desequilibri social que pugui comportar una desestructuració de l'ordre social establert, cedint únicament en aquells aspectes superficials que no poden afectar de forma seriosa *l'statu quo*.

- *Pluralisme.* Avui de gran acceptació perquè, de principi, afirma que la diferència cultural és positiva. Es considera que les distintes cultures, com entitats autònomes, poden contribuir a l'enriquiment de la societat global. Totes les cultures són valuoses i gaudeixen de la mateixa entitat. Consideren que el contacte entre cultures s'estableix sempre en condicions de lluita de poder i cada grup cultural ha de defensar els seus interessos. Si una cultura vol conservar els seus signes d'identitat intactes ha de ressaltar i potenciar tot allò que la fa diferent a les altres. Aquesta postura pot induir, a la llarga, a un relativisme cultural exagerat ja que segueix discriminant els grups minoritaris. La defensa del dret a la diferència en una societat desigual pot servir de justificació d'un segregacionisme igual de racista que l'assimilacionisme homogeneïtzador que tracta de combatre.

- *Interculturalisme.* És la postura més recent i tracta de compensar els extrems de l'assimilacionisme i del pluralisme cultural. No considera cap cultura superior, però tampoc comparteix amb els relativistes que totes les cultures tinguin el mateix valor. Planteja una visió crítica dels elements culturals, començant per la pròpia cultura, per anar deixant de costat tots els valors que entrin en conflicte amb els valors humans universals. La diversitat cultural és considerada com a positiva, no com un problema. Més que analitzar les diferències se cerquen els elements que poden unir els distints grups i que permetran la comunicació i l'enteniment intercultural. Es tracta d'un plantejament de mestissatge i d'enriquiment que, a més, es fonamenta en la igualtat i la justícia social.

## L'EDUCACIÓ INTERCULTURAL

Tot partint de la postura interculturalista, la pràctica pedagògica ha derivat en el que es denomina educació intercultural.

Heterogeneïtat en la conceptualització. Molts de conceptes tracten qüestions semblants o, fins i tot, idèntiques. Alguns han anat evolucionant, de distinta forma en la seva terminologia, per referir-se a una mateixa idea: igualtat educativa i social o educació intercultural, però adequada al moment, al lloc o als interessos dels polítics de torn.

L'educació intercultural s'ha de concebre com una espècie de filosofia de l'acció social i educativa que defensa els drets dels pobles a ser ells mateixos i implica, també, el deure d'entendre i atendre la diversitat de formes de vida que es donen entre els grups culturals.

«El concepte d'interculturalitat conté una idea d'intercanvi entre les distintes parts i de comunicació comprensiva entre identitats culturals que es reconeixen distintes entre elles» (D. Juliano, 1993). Tota col·lectivitat té el dret a mantenir la seva cultura pròpia, tot tenint en compte que la diferència és font d'enriquiment.

Interculturalitat significa apropament i relació entre cultures diverses, reconeixement explícit de la pròpia identitat cultural, valoració i acceptació de les identitats culturals diferents, obertura cap a realitats distintes a la pròpia.

L'educació intercultural és, en resum, la resposta pedagògica a l'exigència de preparar els futurs ciutadans per desenvolupar-se en una societat pràcticament multicultural i ideal-

ment democràtica. En aquest context, s'ha de fer referència a la qüestió de la identitat cultural, ja que educació intercultural i identitat cultural són dos conceptes que van necessàriament lligats.

Plantejar la temàtica de la identitat cultural és, avui més que mai, una qüestió polèmica i fins i tot pot semblar políticament incorrecta, però no per això s'ha de deixar de banda. L'assoliment de la pròpia identitat cultural és la base per a la consecució d'una societat intercultural.

«Tot tipus de política cultural necessita fonamentar-se en la identitat de tots els col·lectius que comparteixen un mateix territori» (UNESCO, 1992). Interculturalitat i identitat cultural són dos elements complementaris i s'han de tractar de forma conjunta. Per construir la interculturalitat es necessita l'afirmació de la pròpia identitat cultural, en relació amb les altres cultures. Calen, per tant, programes concrets a nivell intra i extraescolar referits, tant a l'assoliment de la pròpia identitat, com a l'educació intercultural.

De fet, tot això està en la línia del que apunta Hannoun (1992:120 i ss.) quan assenyala els possibles objectius d'una actitud interculturalista. Alguns dels objectius que planteja són:

- Construir la interculturalitat mitjançant l'afirmació de la pròpia cultura en les relacions amb els altres. De fet, la mateixa noció de cultura implica la presa de consciència de la pròpia cultura.
- Realitzar la igualtat de les aportacions de cada cultura al medi comú. Respondre a la pluriculturalitat social significa l'afirmació

d'un mateix en la pròpia cultura, en relació amb les altres cultures.

- La interculturalitat com a reacció contra la desintegració social i com a intent de construcció d'una societat, única i plural al mateix temps, esdevé una actitud inevitable i desitjable.

Tots naixem i ens configuram en una matriu cultural determinada i ningú no es desenvolupa fora d'una cultura. Les identitats culturals no són estrictament individuals, malgrat que cada persona les articuli singularment.

Altrament, la identitat cultural no es pot formar sense el reconeixement explícit de la diferència. La identitat fa referència a la consciència que cadascú té com a membre d'una col·lectivitat, en totes les seves manifestacions.

La identitat cultural dels grups s'ha de contemplar com un procés complex que s'articula a partir de la interacció. La identitat cultural implica un aprenentatge de la cultura de referència, un aprenentatge complex i plural, que es realitza fonamentalment mitjançant el contacte amb els altres membres de la mateixa cultura, que alhora n'esdevenen transmissors. Implica, per tant, obertura, interacció i intercanvi amb altres cultures per poder evolucionar.

Només quan els membres d'un determinat grup cultural coneixen i se senten segurs en la seva pròpia identitat són capaços d'obrir-se, valorar i acceptar el contacte amb altres grups culturals, de mantenir contactes interculturals valuosos i positius.

Són diversos els autors que es manifesten en aquesta línia. És difícil, explica Aguado

(1996:38) comprendre els altres i valorar les cultures diferents si no s'és capaç d'identificar-se amb la pròpia cultura.

La professora Elena Conesa (1999) insisteix també en aquest aspecte quan escriu que «és difícil d'imaginar que algú pugui identificar-se i definir-se com a europeu, per exemple, si no és capaç de fer-ho abans en el marc més proper de la seva comunitat».

La integració en una unitat major sols és possible a partir d'una sòlida i segura identitat cultural pròpia. La confiança en si mateix constitueix un punt de partida central de qualsevol estratègia d'integració i de comprensió de l'altre. La subvaloració d'allò que és propi no pot ser la font d'una cultura de pau. (Tedesco, 1998:67).

## **L'ATENCIÓ A LA DIVERSITAT CULTURAL EN L'ÀMBIT DE LES ILLES BALEARS**

Des de la perspectiva legal, a nivell estatal, cal esmentar la polèmica llei d'estrangeria de 1985 que, d'entrada no era ni coherent amb la declaració dels drets de l'infant. El nou reglament de 1996, no obstant això, ja diu expressament que «els estrangers tenen dret a l'educació en les mateixes condicions que els espanyols» (art. 2.1) i en l'original aquest dret estava condicionat per la situació legal dels pares (art. 9).

Per part seva, la mateixa Constitució (art. 27) recorda que «els poders públics tenen l'obligació de garantir aquests drets fonamentals»; prescripció que es recull en la Llei Orgànica del Dret a l'Educació (LODE) (art. 27.1). Des de 1996, per tant, tots els nins tenen reconegut el dret a l'educació obligatò-

ria, sigui quina sigui la situació legal dels seus pares.

Ens podríem estendre amb l'anàlisi d'altres normatives (la LOGSE o l'última llei d'estrangeria), però es farà referència, de forma genèrica a algunes de les actuacions que s'estan desenvolupant.

En primer lloc, s'ha d'esmentar el Pla Integral d'Atenció a la Població Immigrant de les Illes Balears 2001-2004. El Pla, preparat per la Conselleria de Benestar Social, i presentat al Consell de Govern el 22 de setembre de 2000, es basa en el principi universal pel qual tots els ciutadans tenen dret a rebre els recursos, les accions o les prestacions socials que garanteixin el principi d'igualtat i assolir una societat democràtica i igualitària en un context intercultural. Per aconseguir els seus objectius el Pla es desenvolupa a partir de les actuacions en nou àrees. Les àrees d'actuació i alguns dels objectius que es pretenen són els següents:

#### *Àrea de drets i llibertats democràtiques*

- Garantir els drets i les llibertats democràtiques dels immigrants.
- Defensa jurídica davant les actituds xenòfobes.
- Promoure l'empadronament dels immigrants.

#### *Àrea de serveis socials*

- Dissenyar i desenvolupar una política en matèria d'immigració.
- Potenciar el diàleg entre l'administració i les associacions d'immigrants.
- Garantir l'accés dels immigrants a la xarxa de serveis socials.

- Crear nous programes de servei tècnic especialitzat.

#### *Àrea d'habitatge*

- Possibilitar l'accés de l'immigrant a un habitatge digne.
- Facilitar habitatges temporals.

#### *Àrea de formació*

- Afavorir la inserció de l'immigrant en el mercat laboral.
- Formació de professionals per treballar amb la població immigrant.
- Facilitar cursos de capacitació professional.

#### *Àrea de treball*

- Promoure la inserció de l'immigrant amb igualtat de condicions.
- Afavorir la incorporació de la dona immigrant.
- Potenciar el treball com a factor fonamental per a la integració.

#### *Àrea d'educació*

- Garantir als immigrants l'accés al sistema educatiu.
- Afavorir l'accés dels immigrants als programes d'educació d'adults.
- Potenciar cursos de llengua catalana per als immigrants.

#### *Àrea de sanitat*

- Garantir als immigrants l'assistència sanitària.
- Millorar les condicions de vida de la població immigrant.



### *Àrea de cultura i convivència*

- Afavorir el coneixement i el respecte per la diversitat cultural.
- Promoure la integració dels immigrants en la cultura de les Illes Balears.

### *Àrea de cooperació*

- Promoure projectes de la cooperació en la promoció dels drets humans.
- Potenciar projectes de cooperació per als més desfavorits.

Distintes institucions de les illes (ajuntaments, consells...), amb més o menys intensitat i recursos, desenvolupen igualment programes d'atenció a la diversitat. A tall d'exemple, s'adjunta la proposta d'actuació respecte als col·lectius d'immigrants de l'Equip d'Immigrants del Consell Insular de Mallorca (1999):

#### *Estrangeria*

- Lliure circulació de les persones.
- Equiparació de drets i deures.

#### *Habitatge*

- Accés a un habitatge digne.
- Impulsar l'allotjament temporal.
- Crear borses d'habitatge.

#### *Salut*

- Garantir l'accés a la sanitat pública.
- Impulsar programes de prevenció.

#### *Educació*

- Programes de suport i reforç escolar.
- Garantir la plena escolarització.

- Elaboració de material docent.

#### *Dona*

- Programes d'atenció social integrals
- Possibilitar la igualtat d'oportunitats

#### *Serveis socials*

- Programes d'informació general.
- Formació de mediadors i professionals de base.

#### *Inserció laboral*

- Accés als cursos de formació ocupacional.
- Informar sobre els drets i deures professionals.

#### *Administració*

- Creació d'una comissió interdepartamental.
- Crear un observatori balear de la immigració.
- Dotar pressupostàriament l'atenció a la població immigrant.

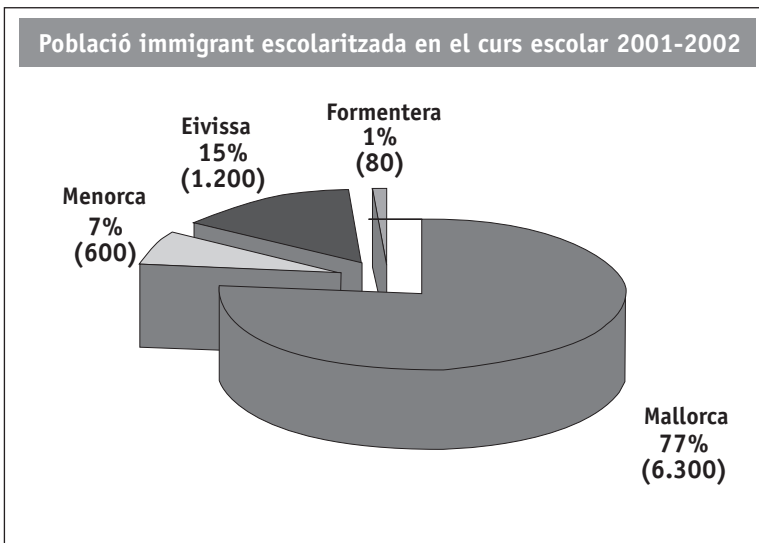
#### *Població general*

- Campanyes de sensibilització i conscienciació.
- Potenciació de la convivència i de la interculturalitat.

Respecte dels plans d'actuació que s'acaben de sintetitzar ens interessa ressaltar, bàsicament, que es plantegen des d'una perspectiva global o integral la qual cosa, al nostre entendre, és la forma més indicada d'actuació. No és ara el moment d'estendre's en la seva anàlisi o en el seu desenvolupament real. Aquesta és una altra història.

També es duen a terme actuacions i programes des de la Direcció General d'Ordenació i Innovació. Cal esmentar el programa Vivim Plegats.

Si ens centram en l'àmbit escolar, concretament en l'educació obligatòria, les dades facilitades per la Conselleria d'Educació i Cultura de la CAIB, respecte a l'escolarització d'immigrants, són les següents:



Cal deixar constància que les xifres són prou significatives perquè es tinguin en compte en el context específic de l'àmbit escolar. En aquest sentit, la CAIB ha regulat com cal atendre aquest tipus de població.

S'ha de fer referència, en primer lloc, al Decret 125/2000, de 8 de setembre, pel qual s'estableix l'ordenació general dels ensenyaments de l'educació infantil, l'educació primària i l'educació secundària obligatòria a les Illes Balears.

En les disposicions generals (cap. I, art. 2.c) es posa ben de manifest quines han de ser les finalitats, relacionades amb la diversi-

tat, a assolir en educació infantil i l'educació bàsica obligatòria: «propiciar actituds solidàries, no discriminatòries per raons de sexe, edat, ètnia, religió, país, cultura, ni d'altres trets físics, psíquics o socials, i fer de la diferència un valor enriquidor i no un motiu de rebuig»

Més endavant, en l'article 7, quan es tracten els aspectes curriculars, s'especifica, entre altres coses, que cal fer adaptacions curriculars per a l'alumnat amb necessitats educatives especials atenent, igualment, l'alumnat que pertany a situacions socials, econòmiques o culturals desfavorables. També s'hi fa esment en l'article 14, tot parlant dels objectius prioritaris.

Posteriorment, la Direcció General d'Ordenació i Innovació regula, en el Decret del Currículum, tant per a educació infantil (66/2001) com primària (67/2001), diverses actuacions sobre el que disposa el Decret 125/2000, acabat d'esmentar.

Les activitats educatives s'han d'adequar a les característiques evolutives dels infants i al seu entorn sociocultural, com també a la diversitat de l'alumnat. En les situacions educatives de l'àmbit escolar han d'estar implícits els valors que sustenten l'educació per a la interculturalitat. El projecte curricular ha de preveure la diversitat de l'alumnat, etc. En aquest document també s'apunten les àrees transversals i, lògicament, s'hi inclou l'educació intercultural.

També cal fer referència a l'Ordre del Conseller d'Educació, de dia 27 de juny, de regulació de l'ordenació i el funcionament dels instituts d'educació secundària de les Illes Balears, i d'elaboració i aplicació de projectes d'intervenció educativa (PIE) per al curs 2001-2002, on se senyalen diverses mesures i estratègies organitzatives, curriculars i pedagògiques per atendre millor la diversitat, com el Pla d'acolliment de l'alumnat al principi de curs o els grups d'acolliment temporal als alumnes d'incorporació tardana.

Finalment, també es pot fer referència al que de forma específica s'indica en les Instruccions de funcionament dels centres per al present curs escolar:

- Pla d'acolliment lingüístic i cultural.
- Els tallers de llengua i cultura.
- L'aula d'acolliment.

## PROPOSTES

D'entrada s'ha de dir que, com en tota intervenció educativa, no hi ha un receptari infal·libre per atendre l'ampla i complexa problemàtica de la multiculturalitat. A més, no s'ha d'oblidar que els centres educatius –les aules– són una micro societat on es reproduïxen els esquemes socials als quals ens hem estat referint. Aspectes com llengua materna, currículum seguit en el país d'origen, nivell socioeconòmic, estructura de la família, situació legal dels pares... són algunes de les variables que ens indiquen que no hi ha un únic model o perfil concret d'atenció socioeducativa.

En aquest sentit –ja es pot endevinar al fil del que s'ha anat explicant– cal fer un plantejament global o integral per a la integració

socioeducativa dels immigrants. Però alhora és necessària la coordinació entre totes les administracions per tal de sumar esforços i optimitzar al màxim els recursos. Cal afrontar la immigració amb mesures flexibles, pluridisciplinàries i coparticipatives.

Moltes de les dificultats i problemes que l'escola troba en l'acollida d'alumnat estan més relacionats amb les condicions socials i familiars que amb la identitat cultural o característiques ètniques. Cal, per tant, la intervenció i el suport coordinat de les diverses institucions públiques i fins i tot, d'altres entitats com les ONG, els sindicats i les mateixes associacions d'immigrants.

Des d'aquesta perspectiva i des del moment en què es fan necessàries tasques educatives relacionades amb el context social, amb la mediació familiar, la modificació de conducta, etc. es fa necessària la intervenció d'altres professionals especialitzats, com pot ser l'educador social, el treballador familiar o el mediador cultural. Lògicament aquesta tasca s'haurà de desenvolupar en equip i de forma coordinada.

Cal recordar també que l'educació intercultural no consisteix únicament en el desenvolupament de programes dirigits a determinats grups aïllats de població, sinó que s'ha d'adreçar a tota la població, inclosa la no minoritària i la d'acollida. Són molt vàlides, en aquest sentit, actuacions molt senzilles, dins la mateixa aula, com les que proposa Hahiwara (1998) per a la vida quotidiana.

S'ha d'insistir en la necessitat d'incorporar l'educació intercultural en els plans de formació inicial del professorat. Aquesta formació ha de tenir en compte, com a mínim:

- Metodologies específiques d'atenció a la diversitat.
- Tractament de la interculturalitat des de la transversalitat.
- Elaboració, desenvolupament i experimentació de materials didàctics.

També és important proporcionar al professorat en exercici una formació específica per a l'educació intercultural i que contempli la possibilitat d'afrontar aquesta formació en els propis centres escolars. En aquest context també cal insistir en la necessitat de donar suport als docents proporcionant-los materials didàctics adequats.

És important, en qualsevol cas, formar educadors capaços d'adaptar-se i readaptar-se a situacions imprevisiblement canviants.

És necessari que hi hagi més recerca. Entre les propostes dels organismes internacionals s'esmenta la necessitat d'assignar un percentatge a la recerca en l'àmbit del tractament de les diferències culturals. Pel que fa a la nostra comunitat, manca encara molta de feina en aquesta línia. Comptam amb alguns treballs, ben interessants per cert, però alguns dels quals foren elaborats fa bastant temps i caldria actualitzar-los, i d'altres són molt difícils d'aconseguir.

El reconeixement explícit de les diferències etnicoculturals a les quals pertanyen els alumnes implica, per altra banda, deixar-ne constància en els documents elaborats pels centres i en els mateixos continguts escolars. El plantejament global del qual parlàvem també s'ha de reflectir en els diversos documents dels centres: PEC, PCC, PGA i en tot el procés d'ensenyança-aprenentatge. Si es té en compte que els projectes no poden ser estàtics, hauran de ser

flexibles i s'hauran de planificar a curt termini. De fet, tothom s'hi ha d'implicar. Pel que fa als objectius i a les estratègies són vàlids i prou importants els que proposa l'Administració educativa. Després cal que cada centre els concreti en funció de les seves particularitats. Cal apuntar també que és necessari establir algun tipus de criteri per garantir la distribució equilibrada de l'alumnat immigrant en tots els centres sostinguts amb fons públics.

Pel que fa als continguts, en principi, els centres d'acollida de població immigrant haurien de conèixer, com a mínim, els programes educatius del lloc d'on provenen els alumnes. A més, s'haurien d'incorporar continguts referits a cultures diferents a les dels llocs d'acollida a fi i efecte de propiciar el desenvolupament de la competència multicultural en l'alumnat.

Amb tot el que es diu, s'ha d'apuntar que són igualment necessàries les adaptacions curriculars sempre que contemplin: l'elaboració de materials, l'adaptació de les programacions, el temps i els espais per a la coordinació del professorat. Pot ser útil, en aquesta línia, la consulta de materials, elaborats des del mateix MEC (X. Lluch i J. Salinas, 1996 i N. Meroño, 1996, per exemple). Les accions aïllades no resolen els problemes, cal coordinació i treball en equip, no només en el mateix centre sinó també entre centres i amb altres entitats, institucions associacions, etc. que treballen amb població immigrant.

Finalment, cal apuntar que l'educació intercultural no es podrà desenvolupar plenament sense canviar aspectes bàsics de la intervenció socioeducativa entre els quals hi ha el paper dels educadors. Cal cuidar el llenguatge quoti-

dià, les expressions i sobretot les actituds dels educadors cap el fenomen multicultural. A través de la pràctica educativa es transmeten, encara avui, excessius estereotips sobre les persones que pertanyen a cultures diferents a les pròpies.

## REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Aguado, M<sup>a</sup> T. *Educación multicultural. Análisis y resolución de conflictos*. Madrid: Popular 1996.

Colectivo Amani. *Educación intercultural. Análisis y resolución de conflictos*. Madrid: Popular 1994.

Conesa, E. "Diversidad y comunidad educativa", a *Pedagogía Social*, núm. 4, segunda época. València: ECVSA 1999, pp 43-54.

Equip d'Inserció d'Immigrants. *L'atenció social dels immigrants a Mallorca*. Palma: Consell Insular de Mallorca 1999.

Hahiwara, T. "20 ways to introduce multiculturalism in your classroom", a *Intervention in school and clinic*, 1998, vol. 34, núm. 1.

Hannoun, H. *Els ghettos de l'escola. Per una educació intercultural*. Vic: Eumo 1987.

Juliano, D. *Educación intercultural. Escuela y minorías étnicas*. Madrid: Eudema, 1993.

Lluch, X. i Salinas, J. *La diversidad cultural en la práctica educativa. Materiales para la for-*

*mación del profesorado en educación intercultural*. Madrid: MEC, 1996.

Meroño, N. *La práctica intercultural en el desarrollo curricular de la educación primaria*. Madrid: MEC, 1996.

Salvà, P.A. "La Mediterrània occidental: un espai de cruïlla de gran mobilitat demogràfica intercontinental", en el *Simposi Internacional Europa-Mediterrània. Polítiques d'immigració*. Barcelona: Institut de la Mediterrània 2002a.

———. "The complex human mobility flows in the Mediterranean Region: the case of the Balearic Islands as phenomenon typ *New California*", a Montanari (ed.). *Human Mobility in a Borderless World*. Roma, 2002b.

Tedesco, J.C. "L'educació enfront dels desafiaments del segle XXI". Actes del *Segon Congrés de l'Escola Valenciana*, pp. 59-70. València: Federació d'Associacions per la Llengua. Escola Valenciana 1998.

UNESCO. Declaración de México, a *Derechos culturales: una categoría subdesarrollada*, núm. 120. Madrid: Fundación Encuentro 1992.

Vallespir, J. (dir.). *Multiculturalisme a Mallorca*. Palma: Servei de Publicacions de la UIB 1997.

## Gestión de la multiculturalidad en los centros educativos. Un modelo de intervención sistémica

**Abderrahamane Essaddi, Nieves Gutiérrez**

Federación Andalucía Acoge

### ANÁLISIS DE LAS REALIDADES

#### Breves apuntes sobre la situación actual de la inmigración en Andalucía

Actualmente hay 80.713 inmigrantes no comunitarios en Andalucía, según el Ministerio del Interior. Desde el año 1984, fecha en la que la inmigración en esta comunidad autónoma es ya significativa cuantitativamente hablando, la tendencia migratoria ha ido en aumento. Sociedades históricamente emisoras de emigrantes son ahora receptoras de los mismos. Han variado incluso las zonas de procedencia de estas personas... desde los inmigrantes judíos de los años 70 hasta los marroquíes procedentes del Rif en los años 80, para pasar a los inmigrantes procedentes de ciudades como Tetuán, Tánger, Chefchaouen y Larache, hasta la inmigración de 1981 a 1985, procedentes de grandes urbes como Rabat, Casablanca o Beni Mellal.<sup>1</sup>

Los inmigrantes que residen actualmente en Andalucía proceden de países muy diversos y, dentro de éstos, de zonas bien diferenciadas económica, cultural y socialmente. De este modo, aunque vamos a aportar datos generales acerca de las nacionalidades más significativas en nuestra comunidad autónoma, es necesario abordar la diferenciación entre zonas dentro de un mismo país, ya que esta especificidad determina también el análisis de los modelos educativos de los menores inmigrantes.

A modo de resumen, podemos decir que los países de los cuales proceden los inmigrantes no comunitarios asentados, trabajadores agrícolas temporeros y transeúntes en Andalucía son Marruecos, Argelia y Túnez, principalmente. A destacar, la llegada de latinoamericanos de Ecuador, Colombia, Perú y Venezuela. Los subsaharianos llegados desde Senegal, Nigeria, Costa de Marfil, Camerún, Sierra Leona y Ghana, entre otros, son ya colectivos conocidos en la inmigración africana en Andalucía. Es destacable igualmente el número de personas procedentes de países del Este: Lituania, Rumania, Ucrania y Armenia. Los asiáticos, llegados desde Filipinas y China son un grupo importante en algunas zonas andaluzas.

Actualmente, en Huelva, para la campaña de la fresa, han sido contratadas más de seis mil polacas y rumanas, dándose una clara y decidida sustitución de la mano de obra inmigrante, sin haberse efectuado un análisis de la situación en esta provincia para saber cuáles son las necesidades laborales y los permisos en vigor y evitar de este modo una errónea gestión política, cuyas víctimas son los vecinos e inmigrantes, sobre todo de las localidades de Palos y Moguer. Se está produciendo una separación brutal entre la población inmigrante y la autóctona y, si esta ruptura se consolida, puede ser muy complicado reconstruir la convivencia.

Pero detengámonos para realizar un breve análisis de la localización territorial de los inmigrantes en Andalucía.

En Almería, los inmigrantes habitan tanto

<sup>1</sup> Martín Díaz, E.; Castaño, A.; Rodríguez, M. *Procesos Migratorios y Relaciones Interétnicas en Andalucía. Una reflexión sobre el caso del poniente almeriense desde la antropología social*. Consejería de Asuntos Sociales. Junta de Andalucía 1999.

en zonas urbanas como rurales. En la ciudad, son los barrios de Puche, Pescadería, centro ciudad, Los Ángeles, Fuentecica, Zapillo, los que tienen un mayor asentamiento de inmigrantes, además de las poblaciones de La Cañada, El Alquián y Ruescas. En la provincia destacan El Ejido, Roquetas de Mar, La Mojonera, Vícar y Campo de Níjar. Detectamos que en la zona de la Cuenca Baja de Almanzora, Albox y Macael también se dan concentraciones importantes de inmigrantes asentados. En la Cuenca Alta de Almanzora encontramos las localidades de Pulpí y Cuevas de Almanzora.

En Málaga existe una gran dispersión aunque podemos identificar en la provincia algunas zonas con una mayor concentración. Estas localidades son: Marbella, Estepona y Fuengirola. En la capital, los inmigrantes se concentran en el casco antiguo. Se trata de una inmigración no reciente, cuya principal nacionalidad es la marroquí. En el caso de subsaharianos, la dispersión es mayor por lo que es difícil identificar zonas específicas o barrios con una mayor presencia de inmigrantes asentados.

En la provincia de Cádiz, son varias las poblaciones en las que la concentración de inmigrantes es significativa: en el Campo de Gibraltar, destaca Algeciras, y en el resto de la provincia, poblaciones del litoral noroeste (Chipiona, Sanlúcar de Barrameda y Rota); poblaciones de la Sierra Norte de Cádiz como Algar, Algodonales, Arcos, Benaocaz, Bornos, Olvera, Prado del Rey, Puerto Serrano, Setenil, Ubrique, Villamartín, Zahara de la Sierra. En el centro de Cádiz destacan: la ciudad de Cádiz, poblaciones de la Bahía de Cádiz como puerto de Santa María, Puerto de San Fernando y Barbate.

En la provincia de Córdoba, las localidades con una presencia significativa de inmigrantes: Lucena, Montilla y Puente Genil. En Córdoba capital destacan la zona de Parque Figuerola, con una tendencia al alza y el casco antiguo, aunque la presencia de inmigrantes en esta última zona ha disminuido considerablemente.

En Granada capital, la inmigración no comunitaria se concentra tanto en los barrios céntricos como en los periféricos, aunque sobresalen Casería de Montijo, zona de asentamiento de marroquíes fundamentalmente, y el Barrio de Zaidín. Las localidades de la provincia de Granada con una mayor concentración de inmigrantes son: Zafarraya (Comunidad de Alhama, en la que en una población de 3.000 habitantes existe un colectivo de 500 inmigrantes extracomunitarios) y Motril, ya en la zona costera.

En Huelva capital existe una gran dispersión, no pudiéndose identificar ninguna zona de especial incidencia en este sentido. En la provincia, en cambio, las localidades de Lepe, Cartaya, Moguer y Palos son las que cuentan con mayor número de inmigrantes.

En Jaén, al igual que en Huelva, los inmigrantes se encuentran dispersos en la ciudad no detectándose ninguna zona con un asentamiento significativo respecto a otras. La provincia de Jaén concentra la mayor parte de la población inmigrante en las localidades de Linares, Martos, Úbeda y Villanueva del Arzobispado.

En Sevilla, existen barrios donde la presencia de inmigrantes es especialmente importante como son: Bellavista (barrio periférico, donde suelen instalarse los inmigrantes recién llegados a la ciudad), el barrio de la Macarena,

San Jerónimo, donde viven fundamentalmente senegaleses; Rochelambert; Cerro del Águila y Parque Alcosa. En este último, sobre todo, inmigrantes procedentes de los Países del Este. En la provincia de Sevilla son las localidades de Camas, Dos Hermanas, Las Cabezas de San Juan y El Aljarafe, las más sobresalientes.

En las provincias en las que el mercado laboral no es estacionario, los inmigrantes acceden a viviendas en alquiler, en su mayoría, situadas en el casco antiguo de las ciudades. En este caso, se trata de inmuebles en mal estado, con un alto grado de deterioro, dándose chabolismo vertical y hacinamiento. Por estos inmuebles se pagan precios excesivos y es una práctica habitual que el cobro se les exija a cada una de las personas que habita en la vivienda. Los barrios periféricos son el lugar de asentamiento de inmigrantes no comunitarios.

Vemos que las situaciones en el acceso a la vivienda son diferentes, según se trate de inmigrantes con o sin trabajo, en situación irregular o regularizados, que habiten en infraviviendas (mal dotadas en cuanto a equipamiento higiénico, aseo, cocina, agua corriente...) o vivan en la calle; que tengan a su familia reagrupada o no y exista o no, por tanto, núcleo familiar; y por último, los prejuicios y estereotipos que la sociedad receptora y arrendatarios tengan de los inmigrantes y sus culturas. También encontramos deficiencias en las condiciones de habitabilidad o dificultades para hacer frente al pago de alquileres o equipamiento básico de la vivienda.

Durante los últimos años hemos sido testigos del endurecimiento de situaciones en zonas geográficas andaluzas en las que anteriormente

la inmigración no era sentida, por la sociedad de acogida, como una amenaza. Hoy día, sabemos que las actuaciones que queremos promover en cualquier ámbito, necesitan de medidas transversales que desarrollen y motiven el acercamiento, el conocimiento mutuo, la información y la sensibilización y, sobre todo, saber destacar y hacer visibles las aportaciones que los inmigrantes hacen a nuestra sociedad.

### **La situación actual con relación a los menores inmigrantes**

Para cuantificar con precisión el número de menores inmigrantes residentes en Andalucía, son diversas las fuentes que podemos consultar (censos escolares, OPI, datos internos de las organizaciones que trabajan con menores, anuarios...) aunque nuestra práctica nos confirma que las estimaciones realizadas por las administraciones públicas son, por lo general, inferiores a las cifras reales. En los casos de segunda generación, cuyo padre o madre es español, el centro educativo no suele conocer ni reconocer su diferencia cultural, eludiendo el hecho de que, en los casos de parejas mixtas, la familia se estructura sobre valores procedentes de ambas culturas, de manera que, también en estos casos, el menor crece en marcos de referencia diferentes.

En el año 1996, Andalucía Acoge realizó un estudio en veinticinco centros educativos<sup>2</sup>. En algunos de ellos, ya entonces, el porcentaje de alumnos procedentes de países no comunitarios superaba el 10% respecto del total de matriculados. En los últimos dos años, el número y la presencia de alumnos procedentes de culturas diferentes a la autóctona, ha superado cualquier previsión, duplicándose e incluso triplificándose en algunos casos.

<sup>2</sup> Estudio realizado bajo la iniciativa comunitaria Sócrates-Comenius, en coordinación con la Universidad de Liège (Bélgica), el Centro de Acción Intercultural de Bruselas y el Instituto de Investigación del Ministerio de la Instrucción Pública Italiana (IRRSAE- Florencia). Programa financiado por el Fondo Social Europeo. Años 1996-1998.



Según fuentes de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, son más de 19.000 los menores inmigrantes inscritos en centros de Educación primaria y secundaria de Andalucía. La diversidad de los países de los que proceden es muy elevada, aunque uno de cada tres menores procedentes de países no comunitarios viene de Marruecos.

Sin embargo, no es la significatividad cuantitativa o el número de hijos de inmigrantes el elemento principal que informa de la importancia de este tipo de inmigración, sino la respuesta social actual que pone de manifiesto la trascendencia de esta nueva composición del tejido socioeducativo andaluz.

### **Algunos datos sobre la correlación entre éxito y fracaso escolar, familia y mercado laboral o condiciones de vida en general de los menores inmigrantes**

En algunos centros educativos de las provincias andaluzas, sirva de ejemplo Málaga y Almería, el porcentaje de alumnos inmigrantes inscritos en centros de Educación primaria y secundaria supera el 20% del total de matriculados, e incluso el 30%. Los retos que esta nueva composición de la población escolar exige a las escuelas y al sistema educativo en general, a padres de alumnos, profesores, orientadores y personal de apoyo son diversos, y se necesitan acciones cada vez más urgentes en estos ámbitos.

La escuela es una metáfora de la sociedad, por lo que todo aquello que consigamos normalizar en los colegios favorecerá futuras adaptaciones en otros ámbitos. Sin embargo, la inserción social y educativa de los inmigrantes no es responsabilidad exclusiva del profesorado; muy al contrario, si la sociedad

de acogida no pone los apoyos y herramientas necesarias a disposición de los inmigrantes y sus familias, la inserción y la integración social, educativa o económica no es posible.

Cuando hablamos de menores inmigrantes inscritos en centros educativos, distinguimos dos grupos: aquellos que llegan a nuestras ciudades fruto de reagrupación familiar y aquellos otros que, siendo sus padres inmigrantes, han nacido en nuestro país. Los primeros, lo hacen sin expediente académico, por lo que ingresan en ciclos y etapas educativas inferiores a las que les corresponde por edad cronológica. Estos alumnos desconocen la lengua española, situación que impide que comprendan los contenidos curriculares; imposibilita abordar un aprendizaje significativo; provoca absentismo, desmotivación y abandono del sistema escolar; dificulta las interacciones sociales y los medios socializadores y causa también fracaso escolar.

Es necesario, además, que conozcamos en qué se basa la especificidad cultural de estos menores para poder respetarla. Se trata de un marco de referencia diferente al de la sociedad de acogida; un sistema identitario diferente al nuestro; valores y sistema de organización social diferente al nuestro.

La educación, a veces, es una prioridad secundaria para la familia, anteponiéndose cuestiones económicas y de sustento familiar o aquellas que garantizan una educación del menor en la cultura de origen (educación religiosa, por ejemplo). Por otra parte, las jornadas laborales de los padres, superiores a cuarenta horas semanales, hacen que muchos de estos menores pasen la mayor parte del día solos; o en el caso de los trabajadores

agrícolas temporeros, los hijos viven en cortijos o en alojamientos alternativos con una alta diseminación geográfica, lo que hace más difícil el acceso de estos menores a sistemas y entornos relacionales normalizados.

Faltan mecanismos efectivos que se incorporen a la educación y que posibiliten la atención a estos menores desde la perspectiva intercultural. Los profesores no cuentan con medios, apoyos, información y formación, ni general ni específica, que oriente sus prácticas educativas en el aula, en el centro escolar, de manera que la gestión de la multiculturalidad en las aulas, es además de un problema, un reto.

La inmigración, como dice Camilleri, es el espejo que nos devuelve y cuestiona la imagen de nuestra sociedad y pone de manifiesto las deficiencias, obligando a un replanteamiento integral de nuestras actuaciones educativas.

El proceso migratorio obliga a las personas protagonistas a realizar múltiples adaptaciones en ámbitos muy diversos. En el caso de los menores procedentes de familias realmente agrupadas, es decir, en las que el padre y la madre se encuentran ya en Andalucía, suelen realizar las adaptaciones educativas necesarias durante los dos primeros años de su ingreso en el sistema educativo de acogida, siempre y cuando cuenten con los apoyos educativos adecuados que favorezcan estos delicados procesos.

En cambio, las circunstancias de los niños y jóvenes que viven en situación de fractura familiar o la de aquellos que sufren la falta de relaciones sociales mínimamente estables y normalizadas, son distintas. En muchos casos se encuentran sin la madre o el padre, que aún

vive en el país de origen, y el progenitor que reside en Andalucía trabaja jornadas completas, por lo que estos chicos pasan la mayor parte del día solos.

En otros casos, estos menores se ven obligados a trabajar y, una vez completan la etapa de educación obligatoria o antes de finalizarla, abandonan el sistema educativo para continuar a tiempo pleno en el mercado de trabajo.

Por lo tanto, la inserción e integración educativa depende en gran parte de la situación familiar. Así lo expresan decenas de educadores, profesores y orientadores con los que trabajamos desde Andalucía Acoge.

Las condiciones de vida de estas familias (las características de las viviendas, el margen económico, las redes sociales, la dieta alimenticia...) determinan las condiciones ambientales, relacionales y sociales de los menores. Las posibilidades económicas de muchas familias inmigrantes, unido a su sistema de prioridades sobre la base de sus necesidades más urgentes, obliga a reducir los gastos escolares, de manera que los menores carecen, en muchos casos, de materiales escolares apropiados, de ropa o es imposible para ellos acceder al comedor escolar.

Como ya hemos adelantado, los hijos de inmigrantes se encuentran con una primera dificultad: el desconocimiento de la lengua del país de acogida. Esta imposibilidad para comunicarse y comprender un nuevo idioma, influye decididamente en la comprensión de los contenidos curriculares y en la riqueza de las relaciones sociales. Sin embargo, por lo general, una vez transcurridos los dos primeros años de estancia en nuestras ciudades y con los apoyos apropiados, estos procesos son supera-

dos, casi sin ninguna dificultad.

Pero atendamos a otras variables. Las condiciones de vida de los niños y jóvenes autóctonos nada tiene que ver, por lo general, con la de los hijos de inmigrantes. Las condiciones de la vivienda, en la que en muchos casos se da hacinamiento y un escaso acondicionamiento, las posibilidades económicas de la familia, los horarios laborales de los padres, el escaso o nulo conocimiento del sistema educativo español (cultura escolar, interlocutores, idioma...), las necesidades educativas de estos menores con relación a aspectos como la adaptación lingüística y cultural, de contenidos, relacionales y metodológicas, los escasos apoyos que ofrece a unos y otros el sistema educativo, hacen que los hijos de los inmigrantes sufran la peor parte con diferencia.

El sistema educativo del que proceden los hijos de los inmigrantes es diferente al sistema educativo de acogida: diferente concepción de roles del profesorado, de los contenidos de enseñanza, las metodologías y los materiales didácticos. En muchos casos, no son sólo diferentes sino contrapuestos, como es el caso de las metodologías utilizadas en las escuelas coránicas en las que la memorización juega un papel primordial y que en nuestras escuelas se encuentra desprestigiado. Los centros de Educación primaria y secundaria donde el número de hijos de inmigrantes (reagrupados o de segunda generación) es significativo, encuentran nuevas situaciones educativas en las que es necesario, ya con carácter urgente, dar una respuesta.

La población escolar de los centros educativos presenta una nueva composición, caracte-

terizada por la multiculturalidad o, lo que es lo mismo, la existencia de alumnos procedentes de otras culturas y la expresión de éstas en los ámbitos educativos.

Para garantizar una mínima calidad de la enseñanza, se hace imprescindible gestionar la multiculturalidad en las escuelas ya que la diversidad cultural es una situación de hecho en los centros educativos andaluces.

Como ya hemos dicho, los menores recién llegados ingresan en los centros educativos sin expediente académico, de manera que no se conoce su recorrido escolar anterior. Este hecho, unido al desconocimiento del español, hace difícil, cuando no imposible, determinar el nivel real de competencia curricular que posee el alumno, por lo que ingresa en cursos, ciclos y/o etapas educativas inferiores a las que, por edad cronológica les corresponde. Se produce, así, el primer e importante desfase.

Los contenidos, metodologías de enseñanza, actividades, organización del aula, materiales didácticos, comunicación y relaciones interpersonales, se ven abocadas a una revisión profunda cuando no a una adaptación irremediable para que puedan responder eficazmente a las nuevas situaciones que hallamos, fruto de la diversidad cultural en las escuelas.

Desde hace varios años, Andalucía Acoge recoge y responde a las demandas del profesorado en general, así como el personal de apoyo especializado (orientadores, equipos de sector, equipos de orientación educativa-EOE, centros de formación del profesorado-CEP...) sobre formación inicial y continua en educación intercultural, relación y comunicación entre culturas y gestión de la multiculturalidad en las aulas.

Concretamente, durante el año 2000 se realizaron acciones en las que participaron más de 300 profesores de Andalucía.

Para responder a la diversidad cultural en los centros educativos y permitir la expresión, en igualdad de derechos y obligaciones, de las personas culturalmente diferentes, se necesita personal formado y especializado, material didáctico adecuado a las nuevas situaciones que se han descrito y mediadores interculturales que faciliten la comunicación entre los sistemas y códigos culturales que coexisten en el ámbito escolar.

Realidades sociales complejas como la inmigración exigen respuestas complejas para su solución. En Andalucía Acoge apostamos, fruto de nuestra experiencia, por planes de acción integrales. Para poder desarrollar estos planes es imprescindible la confluencia de esfuerzos humanos, económicos y materiales y la implicación efectiva de las administraciones públicas.

Respecto a los sistemas relacionales en juego, el medio educativo es más amplio que el medio escolar, contempla la familia y el medio social –entendido ampliamente– que rodea al menor; se trata de sistemas interrelacionados. En el caso del menor inmigrante, los sistemas más inmediatos son: la familia, el profesorado, el alumnado autóctono, el centro escolar y la comunidad educativa en general.

## **EL SISTEMA FAMILIAR**

### **El proyecto migratorio de los padres**

Las historias de vida o relatos de migraciones, son un instrumento muy eficaz para conocer y analizar los proyectos migratorios. En

Andalucía Acoge, hemos empleado este método en el seno de diversos contextos formativos, con la finalidad de determinar, desde el propio grupo interétnico de formación, las causas que motivaron la emigración. Hemos hallado cuatro principales<sup>3</sup>:

- La situación sociopolítica del país.
- La necesidad económica.
- Las razones familiares, en los casos en los que ya contaban con algún familiar residente en España.
- Influencia de los medios de comunicación.

En general, las personas que han emigrado intentan dejar atrás la escasez, la precariedad económica, la ausencia de futuro y la incertidumbre, el inmovilismo, la explotación, el sistema de control social y la falta de libertades. Lo que buscan es bienestar económico y social, independencia, libertad y derechos, formación y ampliación de horizontes.

Los proyectos migratorios que se derivan de lo anterior son también diferentes:

- Poder ahorrar y realizar después una inversión en su país que permita el sostenimiento de la familia.
- Superar la moral colectiva, las obligaciones familiares, la religión, el control al que se ven sometidos y les impide vivir a gusto.

Las motivaciones que originan la decisión de emigrar y la esperanza por encontrar aquello que esperan, unido a las realidades con las que posteriormente han de vivir y a su propio marco de referencia cultural, determinan las prioridades de los padres inmigrantes. Estas prioridades, como es de suponer, inciden directamente en el menor y en las condiciones que

<sup>3</sup> A partir de materiales de formación de Andalucía Acoge. Programa HORIZON e INPLICA. Formación de Mediadores Interculturales. Iniciativas comunitarias financiadas por el Fondo Social Europeo. (1996-2000).

rodean su educación. Las prioridades de los padres, como ya hemos apuntado en algún apartado anterior, están ligadas a cuestiones de supervivencia, alimentación, vivienda y búsqueda de empleo, quedando en un segundo o tercer plano aquéllas relacionadas con la educación propia y con las derivadas de la educación formal de los hijos.

### **Orientaciones para abordar la relación y la comunicación con la familia inmigrante**

Conocer e identificar al interlocutor clave en la familia. Devolver la autoridad al padre, ya que en la familia inmigrante, fruto del proceso migratorio, se produce un cambio de roles. El padre, a veces, queda relegado en un segundo plano. El hijo sustituye al padre en algunas funciones (traducciones, relaciones con las instituciones, solución de trámites burocráticos...).

La familia inmigrante desconoce muchas de las claves del sistema educativo español y de los mecanismos para acceder a éste, para solicitar, demandar, denunciar, colaborar, participar... El papel del profesor, en muchos casos, es de mediación entre el centro educativo y la familia, facilitando los cauces de participación en el mismo. A pesar de ello, faltan mecanismos efectivos que potencien la participación de los padres inmigrantes en los órganos de decisión.

La relación del centro educativo y del profesorado con la familia inmigrante y viceversa no puede ser ignorada, y es imprescindible para abordar la educación de alumnos culturalmente diferentes a nosotros. La realidad es que la relación educativa con los padres, en estos momentos, es prácticamente inexistente.

Debemos ser conscientes que somos portadores de una cultura, de un marco de referencia propio cargado de imágenes y representaciones acerca del "otro diferente", de percepciones y de estereotipos. El inmigrante es también portador de cultura y de un marco de referencia. Ambas representaciones del mundo entran en relación, pudiéndose dar choques y cuyo resultado e impacto emocional y psicológico determinará, a su vez, las interacciones posteriores. Estos marcos de referencia, tanto personales como profesionales, deben ser explicitados y conocidos por el profesor.

Cuando la familia emigra, se produce una confusión en los roles familiares e incluso una desestructuración familiar. El niño inmigrante comprueba de primera mano la existencia de dos sistemas diferentes: el de sus padres y el del resto de la sociedad; o el del sistema familiar y el sistema educativo. A veces estos sistemas entran en contradicción y el educador tiene que ayudar a equilibrar esta situación. La única manera de hacerlo es devolver a los padres el papel protagonista en la educación de los hijos.

No nos cansaremos de repetir que la relación positiva con los padres es fundamental en la práctica educativa. El niño vive en dos sistemas de valores diferentes, el de la escuela y el de la familia. Es lo que se ha llamado la esquizofrenia cultural. La identidad profunda del niño puede verse gravemente afectada si no trabajamos por conseguir un equilibrio entre el modelo educativo familiar y el modelo educativo escolar.

Cuando se realiza la entrevista en el centro escolar, el encuentro con los padres debe hacerse cuidando el lugar y el contexto donde se desarrolla, ofreciendo un espacio de intimi-

dad donde se pueda hablar tranquilamente. La presentación también debe ser cuidada, poniendo ánimo en la misma, adaptando el lenguaje y el diálogo sobre la base de la observación de los elementos que ponen de manifiesto las claves necesarias a tener en cuenta y que no deben ser transgredidas. Por ejemplo, se debe conocer que existen temas que otras culturas consideran de interés exclusivo para la familia y que no serán comunicadas a un extranjero, el profesor en este caso. Por lo tanto, pueden existir preguntas que no sean respondidas y sobre las que no se deberá insistir y aún menos exigir.

Es imprescindible crear un contexto de colaboración que implica el conocimiento de uno mismo, de nuestro marco de referencia, imágenes guía, estereotipos, creencias y valores, no sólo personales sino también profesionales. Es decir, tomar conciencia del modelo educativo que transmitimos y que, a veces, se mueve entre dos modelos diferentes: aquél en el que fuimos educados, tanto en la familia como en la escuela y aquél del que aprendimos posteriormente como profesionales de la educación y que pretendemos desarrollar en nuestra práctica educativa.

Es necesario desarrollar una actitud crítica hacia la propia cultura. Cuanto mayor sea el equilibrio con nuestra propia cultura, mayor será la posibilidad de comprender al otro.

Los prejuicios impiden que podamos acercarnos a un hecho que es nuevo, porque inmediatamente nos parece que es algo conocido. Por lo tanto, es conveniente explicitar esas creencias siempre y cuando no se centren en la persona que tenemos enfrente: "Dicen que en su país las personas..." No se debe quitar la palabra al otro sino practicar la escucha acti-

va, real. Informarle del tiempo de que se dispone y saber que lo que para nosotros puede ser un cumplido, para otra cultura puede no serlo.

En definitiva, como profesionales de la educación debemos acercarnos a las familias, haciéndoles explícito que nuestra intención es colaborar con ellos en la mejor educación de sus hijos (siempre y cuando sea verdad), evitando agravar la situación de esquizofrenia cultural que vive el niño. El profesor no es el dueño del niño y muchas veces su función es la de un mediador. Es necesario prestar atención homogénea a todos los temas que plantean los padres, observar qué tipo de información es la que dan, o si no dan información acerca de algo.

## **EL ALUMNO INMIGRANTE**

### **Apuntes sobre elementos de la identidad cultural de los menores inmigrantes**

Como ya se ha dicho, los hijos de los inmigrantes crecen en dos sistemas culturales diferentes: por una parte, el de su sociedad de origen (en el caso de los menores reagrupados) o en el de su familia (en el caso de los menores de segunda generación) y por otra parte, el sistema cultural de la sociedad receptora.

La cultura no se transmite únicamente a través de los sistemas familiar y sociorelacional más inmediatos, sino también a través del sistema educativo, portador de conocimientos, habilidades, actitudes y valores. Cuando los hijos de los inmigrantes ingresan en un sistema referencial diferente al de origen, se ven obligados a realizar adaptaciones de todo tipo: lingüística, educativa, social, relacional...

Estas adaptaciones únicamente podrán realizarse de forma no traumática si se tienen en cuenta ciertos elementos y se ponen en marcha los recursos necesarios para actuar del modo adecuado.

Por lo tanto, hay que tener en cuenta que:

- Cuando un menor inmigrante llega a nuestras ciudades o a cualquier sociedad receptora vive procesos de aculturación, pérdida de identidad, ausencia de modelos y de referentes. Se encuentra con mensajes y valores procedentes de marcos referenciales diferentes que, en muchos casos, proponen una lectura de la vida distinta y acciones contradictorias. Los códigos culturales, el de origen y el de acogida, son diferentes, derivando a veces en conflictos interculturales.

- Es imprescindible afianzar la identidad cultural de origen de los menores inmigrantes para hacer posible la adaptación e inserción del menor en el sistema educativo español. Los niños y jóvenes inmigrantes sólo podrán realizar los procesos de adaptación e integración si sustentan su identidad sobre una base firme y estable.

- La integración no es posible desde la desintegración identitaria, familiar o social.

- Son imprescindibles los apoyos educativos específicos que hagan posible el desarrollo de las competencias necesarias para afrontar estas adaptaciones (lingüísticas, educativas, habilidades sociales...)

- La acción educativa no puede hacer caso omiso al sistema de referencia familiar ya que la familia es el principal sistema referencial del menor; sistema que engloba sus modelos y

referentes. Estos modelos y referentes serán diferentes en la escuela de modo que pueden entrar en contradicción y oposición unos con otros. Los valores, mensajes, modelos y acciones de ambos sistemas referenciales deben acercarse y entrar en comunicación. El sistema educativo y las personas que lo forman están abocadas a comprender el marco cultural de origen de estos menores de lo contrario estaremos desvalorizando su cultura de origen; devolviéndoles una imagen empobrecida y distorsionada de su cultura y provocando una baja autoestima en los alumnos.

- Los hijos de los inmigrantes son aún una minoría en los centros educativos. Para hacer posible la convivencia entre colectivos culturalmente diferentes debemos desarrollar modelos educativos, acceder a conocimientos, desarrollar actividades y actitudes que se sustentan sobre valores de reconocimiento y respeto a la diferencia; comunicación entre culturas; mediación como instrumento para resolver conflictos y desarrollo de habilidades sociales que hagan posible la convivencia de ciudadanos de derecho.

### **Orientaciones para el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno inmigrante en el aula**

- Es necesario reconocer los valores previos y habilidades que el niño trae consigo, conocer las clave de su marco de referencia y partir de sus experiencias previas.

- Es imprescindible posibilitar en el aula la expresión en libertad, tal como son.

- El *aprendizaje cooperativo*<sup>4</sup> es eficaz en la labor educativa con alumnos de culturas diferentes a la autóctona. El ambiente individualista y competitivo que caracteriza los

<sup>4</sup> Notas elaboradas por Ana Baraja a partir de: María José Díaz-Aguado (dir.). *Educación y desarrollo de la tolerancia. Programas para favorecer la interacción educativa en contextos étnicamente heterogéneos*. Madrid: Ed. Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría de Estado de Educación. Dirección General de Renovación Pedagógica, volumen I (Teoría), capít. 6.

métodos educativos en la escuela tradicional es el causante, en muchas ocasiones, del fracaso escolar de los alumnos, ya que los que no alcanzan los resultados previstos, caen en una fuerte desmotivación e imposibilita contar con la energía suficiente que requiere el aprendizaje.

El aprendizaje cooperativo indica una organización de la clase en equipos de aprendizaje (de cuatro a seis miembros), con niveles de rendimiento heterogéneos, en los que la ayuda mutua es imprescindible para lograr resultados eficaces de grupo y obtener la recompensa por ello. La eficacia de este aprendizaje es evidente en la mejora del rendimiento y la motivación por el aprendizaje, en el desarrollo del sentido de la responsabilidad social y la capacidad de cooperación, así como en la mejora de las relaciones entre los alumnos disminuyendo los prejuicios étnicos.

Como afirma Slavin (1980) «la cooperación inter-étnica es, con gran diferencia, el medio más eficaz de mejorar las actitudes y conductas interétnicas en la escuela». Sin embargo, para que se cumpla esto es necesario que se den las siguientes condiciones: proporcionar un estatus similar a ambos grupos, estimular las relaciones interétnicas cooperativas dirigidas hacia metas compartidas, y ser apoyadas de forma consistente por la Institución.

Según Allport, si estas condiciones no se cumplen puede, incluso, reforzar los estereotipos e incrementar la hostilidad hacia los miembros del otro grupo. El papel de los profesores en el desarrollo de este método es trascendente.

Por otra parte, «se podría asumir que el

apoyo para el contacto interracial está presente en las escuelas. Ciertamente, pocas escuelas oficiales defienden abiertamente la segregación. Sin embargo, los profesores y administradores suelen sentir muchas dudas sobre si la raza debe ser ignorada (“aquí somos todos iguales”) o si las relaciones raciales deben ser discutidas y tratadas abiertamente. Los estudiantes pueden así tener la idea de que los conflictos raciales no son permitidos en la escuela, aunque tampoco se fomentan los contactos interraciales positivos» (Slavin, 1985, p. 57).

Además, «el aprendizaje cooperativo permite descubrir las semejanzas entre los miembros de cada equipo y proporciona a cada estudiante una identidad grupal distinta basada en metas compartidas» (Slavin, 1985).

Así pues, la cooperación interétnica es el medio más eficaz para mejorar las relaciones grupales en el contexto educativo. El aprendizaje cooperativo permite garantizar el éxito académico de todos los alumnos incidiendo en aquellos que nunca o casi nunca lo consiguen, y la colaboración en la tarea, así como la recompensa por los objetivos grupales logrados son elementos indispensables en este aprendizaje.

Evidentemente, en todo este proceso es imprescindible el apoyo de la Administración educativa y del centro escolar, y los cambios que acontecen son expresiones de la aceptación de estos grupos y del respeto a su diferencia.

También es importante valorar las aportaciones del niño. En muchos casos es necesaria, sobre todo al comienzo, una discriminación positiva, apoyando las intervenciones del



menor y reforzando su libertad de expresión y el respeto a lo que dice.

Además hay que tener presente que existe un lenguaje infraverbal que reafirma o niega aquello que expresamos verbalmente. Los gestos son muy significativos en la comunicación interpersonal.

## EL PROFESORADO

### La formación del profesorado

Son muchas las ocasiones en las que el profesor se ve abrumado por la cantidad de responsabilidades que le atribuimos como profesional de la educación. Es necesario tener en cuenta lo que llamaríamos “la estima profesional” a la hora de hacer propuestas que afectan a su práctica educativa. A veces, el profesor recibe mensajes contradictorios que hacen aún más difícil compaginar o equilibrar ambas posturas: siente que su profesión está socialmente desvalorizada, a la vez que reconoce la importancia de la misma para la sociedad. El esfuerzo personal que debe hacer es grande, debido a la falta de recursos para dar respuesta a situaciones educativas que se producen y que él solo no puede solucionar. Se descarga sobre él la responsabilidad de la educación. Siente que para esta profesión hay que tener vocación, pero reivindica su estatus de funcionario. Es consciente que se le margina, pues no se le tiene en cuenta en la toma de decisiones para llevar a cabo reformas educativas; se le ofrece participación y se le exige implicación, pero fuera del marco de las decisiones.

El profesor, en otros momentos de nuestra historia, desempeñaba un rol que actualmente ya no tiene. Sufrir una crisis de autoridad e

identidad profesional; a veces, incluso, se ve obligado a transmitir valores en los que no cree; siente que la formación es buena pero no en horas extraescolares. El profesor parte del aprendizaje significativo pero la realidad es diferente; existen contradicciones entre el pensamiento y la conducta, entre lo que se dice y lo que se hace; siente que es un trabajo mal remunerado y en el ámbito de conducta se traduce en el mínimo exigido. Por último, normalmente, viven lejos de la realidad donde trabajan<sup>5</sup>.

Gestionar la multiculturalidad implica tener consigo conocimientos, útiles, estrategias educativas, metodologías de enseñanza y aprendizaje, métodos y actividades que favorezcan no sólo la organización interna del aula, sino que hagan posible emplear la multiculturalidad como una herramienta de tránsito a la educación intercultural; ya que para hacer posible la convivencia entre culturas hemos de conocer la especificidad de las mismas, proporcionando instrumentos eficaces de acercamiento y comprensión del otro.

Centrándonos en un ámbito más amplio, el centro educativo, se hacen imprescindibles estrategias educativas que desarrollen acciones de sensibilización por la convivencia entre culturas diferentes. De un lado, es necesario desplegar mecanismos en los centros escolares que favorezcan relaciones interpersonales efectivas entre alumnos españoles y niños y jóvenes procedentes de culturas diferentes. De otra parte, necesitamos diseñar estrategias que favorezcan procesos de participación efectiva de la comunidad educativa en general.

Durante los últimos cinco años, Andalucía Acoge ha recogido la demanda de formación específica en educación intercultural de cientos de profesores de nuestra Comunidad

<sup>5</sup> Notas extraídas de diversas intervenciones de la profesora Dina Sensi de la Universidad de Liège, Bélgica, en el Programa Sócrates-Comenius desarrollado por la Federación Andalucía Acoge.

Autónoma. Las necesidades son diversas: culturas, migraciones, gestión de la multiculturalidad en los centros educativos (metodologías, organización del aula, materiales didácticos, métodos de enseñanza, enseñanza de la lengua española...), comunicación intercultural, familias y padres inmigrantes, participación en los centros, sensibilización en las escuelas, choques culturales o incidentes críticos, relaciones interculturales, mediación y negociación intercultural... entre otras temáticas.

Las nuevas situaciones detectadas en las escuelas e institutos de Educación secundaria andaluces unidas a las demandas directas de profesores, tutores, profesores de apoyo, equipos de sector, equipos de orientación educativa (EOE) y centros de formación del profesorado (CEP) han hecho que, desde Andalucía Acoge, se haya diseñado un programa de formación del profesorado que viene desarrollándose, desde hace varios años, en diversas provincias como Córdoba, Huelva, Sevilla, Málaga, Cádiz y Almería.

### **Propuestas de formación para el profesorado**

Desde el punto de vista de los profesores, y por lo que hemos podido constatar a raíz de nuestra experiencia, hay que tener en cuenta una serie de factores:

- La formación sólo es necesaria cuando hay conflicto, debe ser reconocida oficialmente, no debe negar la normativa educativa oficial y, además, debe ser práctica (el profesorado quiere recetas).
- El profesorado se decanta por una formación participativa, que se adecue a los espacios de formación que tiene el propio centro.

- Los contenidos deben contemplar temas transversales, modos y herramientas para trabajar con los padres de alumnos y con la comunidad educativa en general. Estos contenidos deben satisfacer la curiosidad inicial del profesor, que podrá ser empleada como centro de interés para abordar, posteriormente, otras cuestiones.

Se hace necesario, por tanto, plantearse ciertas *cuestiones básicas metodológicas* para abordar cómo debe enfocarse la formación del profesorado. Si la meta última de la formación es aportar las herramientas útiles para incidir de forma significativa en el desarrollo profesional del profesorado y en la mejora de su práctica educativa, deberá abordarse desde los lugares donde transcurre: centros educativos, aulas, espacios educativos en general. La estructura actual de los CEP permite abordar un modelo de formación específico, aunque limitado y, a veces, imposibilita el análisis y la reflexión de la práctica educativa en los procesos de acompañamiento a la labor de los profesores.

Por ello, desde Andalucía Acoge se apuesta, por una parte, por continuar el desarrollo de la formación desde las estructuras de los CEP y, por otra, por abrir nuevos espacios de reflexión y acción del profesorado a través de formaciones estructuradas a lo largo de un curso académico, durante el cual, el profesor, a partir de casos concretos y contando con un asesoramiento y orientación especializado en educación intercultural, pueda analizar los elementos clave que son necesarios tener en cuenta para responder a las demandas y necesidades que surgen de la práctica educativa en contextos multi-culturales.

Respecto a la primera propuesta formativa, a través de los CEP o cualquier otra estructura formativa ya existente, los principios metodológicos son los que siguen:

1. *El proceso.* Se centra en la comunicación y la educación intercultural y se basa más en el entrenamiento y en el análisis de las experiencias propias que en conocimientos teóricos. Es, en definitiva, un proceso más inductivo que deductivo. La metodología de trabajo que proponemos conlleva trabajar aspectos del *saber* (adquisición de conocimientos), *saber hacer* (desarrollo de habilidades) y, por último, *saber ser* (desarrollo de cualidades relacionales).

2. *El grupo.* Se trabaja más en el seno del propio grupo a fin de obtener un proceso autogestionado por el propio grupo. El grupo siempre es un elemento activo y protagonista y al mismo tiempo es el sujeto y el objeto del trabajo pedagógico, puesto que es el protagonista de la acción pedagógica. Es en el seno del propio grupo donde se van a poner a prueba las competencias adquiridas durante el proceso.

3. *El ambiente.* Se crean y se experimentan las condiciones necesarias para una buena apropiación de conocimientos, experiencias personales, profesionales y entrenamientos para, más tarde, reproducirlos o adaptarlos a nuestra realidad diaria.

4. *Los asesores.* Los equipos de formación de Andalucía Acoge toman la posición de animadores del grupo y como directores de escena, por lo que acompañan y dirigen el trabajo productivo del grupo creando las condiciones necesarias para el mismo.

Por lo que respecta al segundo enfoque, nuestra propuesta es trabajar desde una óptica de *investigación y crítica de la práctica educativa*.<sup>6</sup> La elaboración e implantación de un proyecto de innovación curricular es una tarea seria que requiere de una toma de conciencia de la nueva realidad que caracteriza nuestras aulas y de decisión para implantar nuevos modelos de trabajo educativo en los centros escolares. Es necesario partir del proyecto que ya está en marcha y reconstruirlo, evitando sustituir simplemente aspectos de la práctica educativa que no impliquen a la totalidad de la comunidad educativa.

Para ello entendemos la práctica educativa dentro de un sistema o red interrelacionada. No podemos emprender la acción con uno solo de los sistemas que aparecen en este conjunto de relaciones, sino abordando una lectura sistémica de la práctica.<sup>7</sup>

Es necesario tener en cuenta los elementos particulares que configuran cualquier modelo educativo: aquellos que se refieren al conjunto de creencias, conocimientos y valores que justifican las formas de acción que se dan en el aula; aquellos que apelan a pautas de conducta y formas de comunicación en las relaciones interpersonales; y aquellos que apelan a formas de acción e incluyen la utilización de recursos y medios.

Desde una lectura sistémica de la práctica educativa, consideramos estos ámbitos como campos de decisión del profesor<sup>8</sup> y que son necesarios abordar en el diseño de cualquier proyecto de innovación curricular. Hablamos, por tanto, de un doble enfoque a la hora de abordar la formación del profesorado.

<sup>6</sup> Notas extraídas de intervenciones de Dina Sensi en formaciones con la Federación Andalucía Acoge.

<sup>7</sup> "El Asesor Crítico en un contexto tecnológico de su teoría y práctica en el contexto de la Investigación-Acción" VV AA. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado* n° 10, enero/abril 1991, pp. 321-334.

<sup>8</sup> Ídem.

De un lado, el aprovechamiento de los espacios formativos existentes en el actual sistema de formación del profesorado.

De otro, la creación de nuevos espacios que permitan, desde un enfoque de investigación – acción, la reconstrucción del actual proyecto curricular de centro en uno nuevo de innovación curricular que parta del análisis de la práctica educativa y reflexione sobre la misma, abordando la inclusión de nuevos elementos que permitan comprobar el éxito de la transformación de esa práctica en pro de una inserción educativa real y de una educación intercultural.

La toma de decisiones, por parte del profesor, es un elemento trascendente en esta propuesta de trabajo. De esta forma, se evita que la mejora de la práctica educativa se convierta en una mera puesta en marcha de prácticas y técnicas así como de recursos, desligadas de una acción propia del profesorado enfocada a analizar su práctica y a decidir sobre la misma.

En Andalucía Acoge, comprobamos la dificultad que conlleva cambiar decisiones a partir de alguna forma de presión u obligación externa, por lo que contar con modelos educativos de referencia es importante para abordar la innovación de un proyecto curricular. En este caso, las organizaciones sociales, desempeñan un importante papel ya que han desarrollado desde hace años, en sus espacios asociativos, modelos innovadores de la práctica educativa, sistematizando la práctica y los resultados.

Llegados a este punto, es necesario abordar otro de los elementos que consideramos imprescindibles en la formación del profesorado: el papel del *asesor o el orientador o formador del profesorado*.

Andalucía Acoge desarrolla en la actualidad numerosas formaciones en colaboración con la Consejería de Educación y Ciencia a través de sus delegaciones, con centros de formación de profesorado y con centros educativos diversos y en ellas podemos comprobar cómo el profesor necesita y demanda este asesoramiento, fruto de su imposibilidad para leer la práctica educativa por sí solo. Se trata, por tanto, de posibilitar al profesor un *modelo interpretativo* con el que analizar aquellos elementos que quedan implícitos en su práctica y que sin embargo la determinan, a veces, en mayor medida que aquellos otros que quedan explícitos desde el primer momento.

Esta labor de dar luz a los aspectos implícitos en nuestra práctica es fundamental para cualquier proceso de transformación y reconstrucción, siendo una de las fases más difíciles y que plantean mayores resistencias a la hora de trabajar mano a mano con el profesorado. En este sentido, la comunicación que se entabla entre el asesor y el profesorado es fundamental. El aspecto relacional es una de las claves para abordar esta labor.

Del mismo modo que el profesor no cuenta con todos los elementos necesarios para analizar su práctica en solitario, el asesor debe contar con un equipo que apoye y recoja el proceso que está teniendo lugar en ese espacio de formación, reflexión y acción. Es por ello que en Andalucía Acoge consideramos imprescindible la formación de equipos interdisciplinares que trabajen en este campo; equipos formados por pedagogos y educadores, expertos en educación intercultural y relaciones interculturales, trabajadores sociales y mediadores interculturales.

Así mismo es necesario partir del análisis de la práctica cotidiana para llegar al modelo

educativo implícito y descubrir las contradicciones que existen. Igualmente, se necesita partir del conocimiento de modelos de referencia para llegar a una nueva forma de desarrollar la práctica, superando las contradicciones anteriormente descubiertas.<sup>9</sup>

La estrategia que se puede seguir en el trabajo formativo y de asesoramiento al profesorado es la siguiente:

- Analizar la organización del centro educativo y la vida del mismo desde el punto de vista del alumnado y del profesorado.
- Analizar el modelo didáctico a partir de la práctica a través de un trabajo de reflexión crítica.
- Hacer explícitos los modelos implícitos en la práctica profesional del profesor, abordando procesos de descentración profesional.
- Conocer prácticas educativas en culturas diferentes, así como los modelos educativos que subyacen a la misma. A esta fase la llamamos *penetración en el sistema educativo del otro diferente*.
- Identificar y hacer explícitas las áreas en las que ambos modelos educativos entran en contradicción, en choque o en incompatibilidad. Es en estas áreas donde pueden producirse lo que llamamos *choques culturales en un ámbito educativo*.
- Abordar la fase de negociación profesional intercultural a partir de la cual se diseñe el nuevo modelo que se implantará en nuestro centro. Para este modelo es necesario revi-

sar los elementos de acceso al curriculum y la didáctica, el sistema de relaciones, los apoyos y recursos, los medios, la práctica educativa y su transformación, así como el asesoramiento continuo que tendrá que recibir el profesorado en esta labor de reconstrucción.

Como es de imaginar, el trabajo que implica esta propuesta necesita un planteamiento formativo que continúe, al menos, durante un curso académico. De modo que, durante este tiempo, podamos reflexionar, analizar, diseñar y decidir, poner en marcha y desarrollar, evaluar y sistematizar, así como reemprender el círculo reflexivo en torno a la práctica, a las demandas y problemas que surgen en las mismas.

### **Aplicaciones prácticas. Algunas orientaciones psicopedagógicas<sup>10</sup>**

- La escuela puede contribuir al desarrollo del pensamiento científico y de una actitud crítica hacia los fenómenos físicos, sociales y religiosos sin atentar contra el equilibrio psicológico de los niños, siempre y cuando no afecte a la valoración de las convicciones de las familias.
- A los educadores les corresponde un papel más exigente que el de la ayuda a la emancipación, que es la *ayuda a la negociación interior*. Éste es el único papel que favorece en los jóvenes el desarrollo de una *salida del conflicto* que respete su doble pertenencia, a la vez que facilita la elaboración de estrategias de la identidad complejas.
- Dado que los niños pueden adaptarse sin demasiada dificultad a sistemas diferentes, siempre y cuando ocurran en tiempos y espacios distintos y sin que los padres

<sup>9</sup> "El Asesor Crítico en un contexto tecnológico de su teoría y práctica en el contexto de la Investigación-Acción" VV AA. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado* n° 10, enero/abril 1991, pp. 321-334.

<sup>10</sup> Holh, Janine; y Normand, Michèle. "Construcción y Estrategias de la Identidad de niños y adolescentes en contexto migratorio: el papel de los interventores escolares". Proyecto Itaca. CEPAIM. Comunidad Europea. Fondo Social Europeo. Empleo-Integra.

acentúen las contradicciones, no es necesario reproducir en la escuela lo que se hace en casa y viceversa.

- En caso de conflictos de valores entre la familia y la escuela, es posible, incluso imperativo, verificar dónde están situados los valores de los adolescentes y favorecer con ello el ejercicio de su independencia moral.

- Para proteger la autoestima del niño y del adolescente a través del tratamiento de los conflictos de valores, conviene estar atento a: qué viven los jóvenes en ese momento, la valorización o desvalorización de los padres respecto a sus hijos y las expectativas que se tiene como docente con estos alumnos.

- Es esencial reconocer las demandas de padres y jóvenes, así como las modificaciones correspondientes, como son la expresión y el reconocimiento de los derechos individuales garantizados en toda sociedad democrática.

- Es necesario suspender toda conivención política en provecho de una actitud receptiva centrada en el niño o adolescente en el momento de un conflicto de valores.

## **LOS ELEMENTOS DE ACCESO AL CURRÍCULO Y LA DIDÁCTICA EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE**

### **Orientaciones para abordar los elementos de acceso al currículum y las adaptaciones necesarias**

Consideramos como elementos de acceso al currículum dos principalmente:

- Los contenidos, procedimientos y valores que configuran las áreas curriculares en la Educación primaria y secundaria.

- El idioma como universo comunicativo y relacional.

En este sentido, proponemos que se desarrollen apoyos adecuados para que el alumno inmigrante acceda a las áreas curriculares y sus contenidos, así como para que aprenda la lengua y cultura española.

Los menores inmigrantes que llegan a nuestras ciudades para reunirse con sus padres proceden de una cultura diferente a la de la sociedad receptora, tienen un marco referencial diferente, hablan una lengua diferente y el sistema educativo en el que han cursado su escolaridad anterior es diferente.

Haber cursado la escolaridad en un sistema educativo diferente significa que el currículum de procedencia es, en muchos casos, sustancialmente distinto del currículum en el que el menor se inserta una vez que emigra. Es decir, los elementos curriculares (objetivos y contenidos de enseñanza, métodos y metodologías de enseñanza y de aprendizaje, actividades y tareas escolares...) son diferentes; de modo que estos dos universos culturales y educativos en los que se ve inmerso el menor están desconectados.

A esto hay que añadir que los contenidos curriculares de uno y otro son, en muchos casos, contradictorios, sobre todo en lo que a métodos, procedimientos y valores se refiere. Esta desconexión, unida a otros factores como el desconocimiento de la lengua española, deriva, por parte del alumno, en incompreensión de los contenidos de enseñanza, en desmotivación hacia el sistema educativo, así

como en desmotivación y ansiedad del profesorado ante la imposibilidad de gestionar una diversidad en el aula para la que no cuenta con herramientas apropiadas. El fracaso escolar, el retraso escolar en otros casos, el absentismo y el abandono no se hacen esperar en este menor.

El menor inmigrante, que procede de un universo cultural y educativo propio, debe aprehender otro universo cultural y educativo que le es desconocido. Se hacen necesarios apoyos diversos para hacer posible este tránsito, esta adaptación.

Por otra parte, la experiencia de Andalucía Acoge, que trabaja hace más de diez años por la inserción educativa de menores inmigrantes, constata que los hijos de inmigrantes que reciben apoyo educativo en aquellas áreas curriculares en las que su competencia o nivel es insuficiente, logran superar exitosamente las etapas y ciclos educativos que, por edad cronológica, les corresponde.

Asimismo, también los padres de estos menores inscritos en centros escolares andaluces llegan a nuestras asociaciones demandando asesoramiento, apoyo educativo a su hijo y acciones de mediación en el centro escolar.

A lo largo de los últimos cinco años, hemos constatado numerosas situaciones de fracaso escolar. Las repercusiones de este fracaso son diversas y si el proceso es prolongado son difíciles de reconducir. La desmotivación del alumno por el sistema educativo, el absentismo y el abandono escolar sitúan a estos niños y jóvenes en un nuevo riesgo: la exclusión y la marginación social.

El nivel de fracaso y repetición escolar en

hijos de inmigrantes cuyas familias no están reagrupadas totalmente (es decir, en las que falta el padre o la madre) es alto y aumenta a medida que avanzan las etapas y ciclos educativos. De no intervenir a tiempo, las situaciones de fracaso escolar pueden agravarse, deteriorándose la historia académica del alumno, su inserción educativa y dificultando la inserción laboral ya de adulto.

En todos los casos se trata de menores con capacidad para superar sin especiales dificultades las etapas, ciclos y cursos educativos. Únicamente precisan los apoyos educativos básicos necesarios para afrontar con éxito las adaptaciones a las que, como fruto de su migración, se ven abocados a hacer.

Respecto a la enseñanza de la lengua española, cabe añadir lo siguiente:

Una de las causas principales de retraso y fracaso escolar de los hijos de inmigrantes que llegan fruto de la reagrupación familiar es pues el desconocimiento de la lengua española, por lo que no pueden comunicarse en esta lengua ni comprender los significados de los contenidos de la enseñanza en las etapas educativas en las que ingresan. Además, es evidente, en algunos casos, el deterioro de las interacciones y relaciones sociales de muchos de estos niños y jóvenes.

La desmotivación hacia el sistema educativo, sus contenidos, métodos y actividades se hace cada vez mayor y encontramos en muchos centros escolares casos de absentismo, abandono o deserción haciéndose más gravoso el riesgo de exclusión y marginación social de los menores afectados.

Es importante recalcar que el desconoci-

miento de la lengua y la cultura española por parte de esos menores, junto con el desconocimiento por parte de profesores, orientadores y alumnos españoles de la cultura de origen de estos niños y jóvenes, motivan los malentendidos, los choques culturales y el deterioro de relaciones en las escuelas.

Desde Andalucía Acoge desarrollamos el Proyecto para la Enseñanza de la Lengua Española como respuesta a las continuas y crecientes demandas de padres y profesores que solicitan apoyos educativos específicos que hagan posible enseñar español a los hijos de los inmigrantes que ingresan en el sistema educativo de acogida.

Hemos podido constatar, a través de nuestra práctica, que los menores inmigrantes que reciben apoyo para aprender español, acceden progresivamente y con éxito a los contenidos de la enseñanza obligatoria.

### **Aplicaciones en el aula**

En la práctica educativa cotidiana, el profesor deberá identificar las necesidades del alumno inmigrante con relación a las dificultades para acceder a los contenidos curriculares ordinarios. Para ello es útil conocer la historia educativa del alumno en su país de acogida, detectando aquellas áreas en las que éste ya presentaba dificultades de aprendizaje y/o retraso escolar. Normalmente, este conocimiento hay que abordarlo a través de los padres del alumno ya que, la mayoría de las veces, el alumno no ingresa en el centro educativo con su historial educativo, desconociéndose incluso su expediente académico, el nivel de competencia curricular o cualquier otro dato con relación a su escolaridad. La colaboración de los padres de los alumnos se hace imprescindible, por lo que

el profesor deberá desarrollar las competencias necesarias para abordar esta relación con la familia inmigrante, a través de la entrevista.

Determinar el tipo de desfase curricular y el apoyo que necesita el alumno, será una tarea fundamental para poder poner en marcha los medios oportunos. La comunicación con los padres es siempre necesaria. Se les deberá informar de todo aquello que se crea conveniente desarrollar para favorecer la inserción efectiva del menor en el sistema educativo, así como recoger aquellas orientaciones y necesidades que los padres tienen al respecto.

En el proceso de mejora de las competencias curriculares del alumno, es necesario seguir los siguientes pasos:

- Realizar un diagnóstico educativo individualizado para determinar el nivel de competencia curricular del alumno. Este diagnóstico deberá tener en cuenta el sistema familiar y el sistema escolar.
- Determinar las áreas curriculares prioritarias sobre las que se centrará el apoyo, así como los contenidos básicos de enseñanza sobre los que trabajará el monitor de apoyo. Para ello se contempla la elaboración de un mapa curricular de apoyo que contenga las prioridades del mismo.
- Es necesario abordar las adaptaciones desde la óptica de los modelos socializadores, más que desde el cambio de unos contenidos específicos por otros. Esto último conlleva mayores dificultades al ser el currículum formal un contenido consensuado por la comunidad científica y educativa y no es negociable.<sup>11</sup>

<sup>11</sup> Janine Holth; Michèle Normand. "Construcción y Estrategias de la Identidad de niños y adolescentes en contexto migratorio: el papel de los interventores escolares". Proyecto Itaca. CEPALM. Comunidad Europea. Fondo Social Europeo. Empleo-Integra.



- Informar y posibilitar la participación de los padres del alumno en el proceso que se quiere desarrollar. Las entrevistas con los padres son imprescindibles, así como conocer la cultura familiar y las implicaciones de la misma en la práctica educativa del menor.

- Asesorar al profesorado durante el proceso. Para ello, sobre la base de nuestra experiencia, proponemos que se formen equipos mixtos entre profesorado y asesores expertos en relaciones interculturales y en educación intercultural.

- La programación del aula debe recoger la totalidad de las innovaciones que se realizan, evitando que se conviertan únicamente en adaptaciones individualizadas para el menor inmigrante, sino en una innovación en la programación del aula.

Con relación al proceso de aprendizaje de la lengua española, proponemos un modelo comunicativo que favorezca la adquisición de las competencias básicas necesarias en un período relativamente corto de tiempo, dos o tres meses. En Andalucía se han puesto en marcha diversos apoyos para lograr este cometido. Uno de ellos han sido las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL) en las que el menor ingresa, antes incluso de hacerlo en un curso académico determinado para aprender esas herramientas comunicativas básicas que le permitirán posteriormente acceder a los contenidos curriculares o seguir avanzando en su aprendizaje. Actualmente existen treinta ATAL en toda Andalucía, principalmente en las provincias de Almería y Málaga.

Otras modalidades han integrado apoyos complementarios que se facilitan desde las asociaciones, en las que el menor participa en gru-

pos reducidos para aprender español, siempre desde el mismo enfoque que se ha comentado anteriormente.

En cualquier caso, es imprescindible determinar el nivel de competencia comunicativa en español que posee el menor, por lo que se hace necesario el diagnóstico individualizado. En los casos en los que el alumno ya posee un nivel inicial de competencia en español, es conveniente determinar los contenidos lingüísticos prioritarios en función de la etapa o ciclo educativo en la que el menor se encuentra, determinando la duración de la intervención, así como los apoyos necesarios para la misma.

La figura del mediador intercultural es eficaz en estas tareas, ya que facilita la comunicación inicial con el menor en aquellos casos en los que éste no conoce el idioma, posibilita los encuentros con los padres del alumno o con aquellos interlocutores que la propia familia destina en sus relaciones con el centro educativo y, además, posibilita detectar aquellas necesidades que, relacionadas con la práctica educativa del profesor, requieren asesoramiento, orientación, formación o cualquier otro tipo de intervención al respecto.

El conocimiento o no de la lengua española tiene sus incidencias en las relaciones e interacciones socio afectivas que el menor entabla en la escuela. De este modo, es necesario observar el sistema de relaciones del menor, así como los elementos o situaciones en las que se detectan dificultades. También es necesario desarrollar actividades que potencien las relaciones sociales normalizadas en las que el uso de la lengua sea un instrumento clave: actividades interculturales en el aula y en el centro en general, talleres de habilidades sociales, dinámicas de representación, simulación e imitación, etc.

## **FACTORES RELACIONALES Y COMUNICATIVOS EN EL SISTEMA EDUCATIVO. EL MEDIADOR INTERCULTURAL EN EL CONTEXTO EDUCATIVO**

### **La mediación intercultural en el ámbito de la educación**

La mediación intercultural se puede definir como:

- Una estructura que garantiza una acción mediadora y negociadora en el contexto educativo sobre aquellos elementos susceptibles de ser relativizados y en el seno de los grupos humanos (inmigrantes y autóctonos). El objetivo de esta acción es asegurar la integración y el éxito escolar de niños, jóvenes y adultos inmigrantes en el sistema educativo español.
- Un mecanismo de resolución de conflictos que surgen en la comunicación y en las relaciones entre personas de culturas diferentes que participan en contextos educativos formales, no formales e informales.

### **Perfil profesional de la figura mediadora en el ámbito educativo**

El mediador intercultural es mujer u hombre, autóctono o inmigrante, de primera o segunda generación, que lleva algunos años residiendo en el país de acogida; que ha recibido formación interdisciplinar general y específica y con competencia en procesos de mediación/negociación. Además, es una persona que ha vivido en sí misma, durante largo tiempo, y como fruto de su experiencia personal migratoria, la interculturalidad, ha desarrollado la capacidad para articular dos códigos culturales, guardando el límite para no perder sus orígenes pero logrando la integración en la sociedad de acogida.

## **La mediación intercultural en los programas de atención a la población inmigrada en el sistema educativo**

### **1. Marco de actuación de la mediación intercultural**

#### *Relaciones interpersonales*

Se trata de mejorar la comunicación y comprensión entre personas de culturas diferentes, agentes del sistema educativo, así como entre las instituciones (centros de educación primaria, secundaria, centros de adultos, centros de formación profesional...) y las comunidades y los colectivos de inmigrantes (familias, asociaciones...).

Cuando hablamos de agentes educativos, identificamos:

- profesores con roles diferentes (tutores, director de centro, profesorado ordinario, profesorado extraescolar...),
- otros profesionales de la educación (equipos de sector, orientadores...),
- alumnos y padres autóctonos, y
- alumnos y padres inmigrantes.

La misión es realizar una primera acogida, acercamiento, acompañamiento y sensibilización de las partes implicadas en lo que Cohen-Emerique y Camilleri han denominado un *enfrentamiento de identidades*. Se trata de una labor previa a cualquier proceso de mediación propiamente dicho. Contempla, por tanto, la acción con los colectivos de inmigrantes y la acción con el sistema educativo español y sus agentes.

En este primer marco de actuación, la intermediación se realiza en situaciones en las que no existe conflicto entre culturas, sino

más bien una dificultad de comunicación o malentendidos entre profesionales de la educación e inmigrantes. Un ejemplo de ello es: un mediador enseña a un profesor cómo comunicar a la familia inmigrante que su hijo no trabaja bien en la escuela, de modo que no se atente contra la unidad familiar ni caiga la vergüenza sobre la misma. Este tipo de reacción provocaría un efecto rebote de rechazo por parte de la familia hacia el sistema escolar.

a) *Funciones del mediador en la primera acogida, acercamiento, acompañamiento y sensibilización de los agentes educativos autóctonos para lograr un acercamiento al "otro".*

- Debe centrar su labor en: garantizar las condiciones previas para la mediación, como es reconocer que estamos ante un conflicto de valores; considerar al otro como un igual del que necesitamos su participación activa en la solución del conflicto; y en un acercamiento y búsqueda de un campo común consciente por ambas partes.

- Debe disipar los prejuicios, estereotipos, imágenes negativas originadas por la diferencia de status entre los profesores y tutores, director de centro, alumnos y padres autóctonos (en definitiva, los representantes de la sociedad de acogida) y los inmigrantes. Debe trabajar también sobre las actitudes. En definitiva, el mediador modifica la percepción que tienen los agentes educativos, de las familias de inmigrantes.

b) *Funciones del mediador en la primera acogida, acercamiento, acompañamiento y sensibilización de la población inmigrante:*

- Presenta, explica y traduce al inmi-

grante (niño, joven y adulto) las características y claves del sistema educativo. El objetivo es que tomen conciencia de los valores y costumbres de la sociedad de acogida; que conozcan la macrocultura social, el sistema educativo español, en general, y la microcultura de los centros escolares, en particular. Es imprescindible ofrecer una imagen realista de la sociedad de acogida y del sistema educativo.

- Refuerza los marcos referenciales de origen de los niños, jóvenes y adultos inmigrantes como elemento para garantizar el éxito escolar o formativo de los mismos.

- Media en el proceso de escolarización de los inmigrantes y en su escolaridad, participando en el seguimiento de la integración educativa en los planos cognoscitivo, relacional y afectivo.

- Evita la impotencia, el aislamiento y la dificultad para entablar relaciones personales adecuadas y amistades en su contexto; promueve que los niños y jóvenes inmigrantes desarrollen estrategias de adaptación diferentes a la asimilación y el recurso al gueto.

- Potencia la identificación de los niños y jóvenes inmigrantes con el mundo cultural de sus padres, relaciones simbólicas y afectivas familiares.

- Previene y favorece que se superen posibles dificultades y disfunciones educativas.

*Resolución de conflictos de valores y normas*

La función de mediación/negociación del mediador intercultural se centra en distintos ámbitos:

- En la resolución de los conflictos de valores y normas que se producen entre los agentes educativos autóctonos y las familias de inmigrantes.

- En el seno de las propias familias de inmigrantes, donde la estabilidad familiar es importante para evitar el fracaso escolar del alumno.

- Entre minorías étnicas y religiosas que coexisten en contextos educativos formales, no formales e informales.

En este sentido, el mediador busca el consenso entre las partes, desarrollando en las personas, en la medida de lo posible, un enfoque intercultural así como capacidad de negociación y mediación. Se trata de lograr la transformación de las normas y realizar nuevas acciones, basadas en nuevas relaciones entre las partes implicadas. Éste es un proceso dinámico y activo que necesita tiempo, tacto y paciencia y cuyo proceso presenta resistencias al cambio, de diferente grado e intensidad.

## **2. Características de la mediación intercultural**

- Es una estructura que garantiza una acción específica negociadora que difiere de la de otros profesionales que actúan en el sistema educativo. Se trata de una estructura que, en su intervención, no presenta tanta división entre los contextos privados y públicos como ocurre en otros campos profesionales y en la que la relación con los agentes presenta connotaciones diferentes.

Dicha estructura debe estar integrada en los servicios ordinarios de atención a las minorías étnicas y culturales, ya que es necesario-

garantizar la legitimidad del mediador en los contextos en los que debe intervenir.

- Pretende modificar las actitudes de los actores sociales. Esto les obliga, necesariamente, a cuestionar su práctica. Es necesario garantizar un marco de trabajo en el seno de un equipo interdisciplinario, en el que participen profesionales diversos (trabajadores sociales, psicólogos, pedagogos, profesores...) donde el mediador pueda realizar dicha revisión de la praxis. A su vez, necesita de la colaboración entre profesionales, que deberán preparar la llegada del mediador al centro educativo o al claustro, así como delimitar su rol y sus responsabilidades.

- Debe trabajarse desde un enfoque sistémico y ecológico, donde se garantice la intervención en la totalidad de los componentes educativos (profesores, padres de alumnos, alumnos, orientadores y profesores de apoyo...) y no únicamente en uno de los elementos del sistema.

- Es un proceso lento y difícil, pues no se trata únicamente de una intervención puntual sobre uno de los elementos o grupos de personas que conforman el sistema educativo, sino de una acción estratégica y duradera en el tiempo, integrada en el plan anual de centro.

- La mediación intercultural trabaja en el seno de los grupos humanos.

- «La mediación/negociación debe contemplar varios niveles: el de las relaciones interpersonales (relaciones entre los agentes educativos en el contexto escolar, inmigrantes y autóctonos); el de las relaciones institucionales (atañe a las personas –directores de centros escolares y responsables de servicios edu-

cativos– que toman las decisiones necesarias para garantizar el trabajo de mediadores y profesores en el primer nivel); y el de las relaciones jurídicas y administrativas» (Cohen-Emerique).

- El mediador intercultural necesita analizar su práctica; para ello es imprescindible realizar investigaciones que ayuden a clarificar la misma mediante el desarrollo de procesos de Investigación-Acción Participativa (IAP).

- El mediador será, en algunos casos, el que realice la negociación y la mediación directamente en los contextos educativos y, en otros casos, el que formando parte de una comisión mediadora o de un equipo, acompañe, guíe y asesore el proceso de negociación.

- La mediación debe garantizar la participación de diferentes profesionales. Debe acompañar el trabajo del profesor incluyendo a éste, en la medida de las posibilidades, en el equipo interdisciplinario, y teniendo en cuenta que la unidad primaria de apoyo y de coordinación debe ser el propio centro escolar.

### **¿Cómo se realizan las mediaciones en los contextos educativos?**

El primer tipo de mediación que proponemos exige intervenir de forma continuada en aquellas situaciones en las que es necesario hacer explícito y comprender el universo cultural de las partes implicadas en el choque cultural o en el conflicto de valores y normas.

Actualmente los mediadores interculturales que trabajan en el sistema educativo están integrados en equipos interdisciplinarios de

base. Esta situación permite ir configurando las estrategias y recursos necesarios para llegar a integrarles en los servicios educativos ordinarios de atención a las minorías étnicas y culturales.

Los programas de Educación compensatoria en los que podrían estar incluidos los mediadores son:

- Programas de escolarización y seguimiento de minorías culturales.

- Programas de proyectos de compensación educativa en centros escolares.

Los ámbitos de acción en los que pueden intervenir los mediadores son:

- En los aspectos organizativos del centro y en el funcionamiento escolar (cómo organizar las aulas multiculturales, por ejemplo).

- En el plan de educación no formal del centro (planificación y participación en las actividades extraescolares de centro).

- Con el profesorado del centro (orientación, asesoramiento, formación, seguimiento de la escolaridad del alumno, facilitar la coordinación con la familia del menor inmigrante...).

- Con el equipo de orientación del centro o con los equipos de sector (orientación, asesoramiento, formación...).

- En los procesos didácticos (orientaciones metodológicas para la gestión de la multiculturalidad en el aula).

- En los procesos de participación del centro (potenciando la participación de los

padres de los alumnos en el centro, por ejemplo).

### **Viabilidad del recurso a la mediación intercultural en el ámbito educativo: dificultades y posibilidades**

Hablar de viabilidad del recurso de la mediación intercultural es hablar también de experimentación e innovación educativa que, como sabemos, provoca malestares y resistencia al cambio.

#### *Dificultades*

- El mediador interviene en un sistema, el educativo, con problemas estructurales que pueden dificultar su labor, como son la falta de comunicación y colaboración entre los distintos profesionales de la educación. El trabajo del mediador es precisamente incidir en los aspectos comunicativos y relacionales que ya, actualmente y por otras razones, se encuentran, en muchos casos, deteriorados.
- El mediador necesita no sólo conocer los valores y normas de dos culturas, sino en este caso, los valores y normas de la microcultura escolar. Se hace necesaria una formación específica que contemple estos elementos.
- Posible inflexibilidad de los contextos institucionales, legislativos y de la apertura de las políticas educativas locales y regionales, a la cual el mediador deberá enfrentarse.
- La mediación implica crear un nuevo tipo de relaciones entre profesores, tutores, otros profesionales de la educación, alumnos

y las familias de inmigrantes. Se trata de procesos lentos y complicados.

- Para resolver conflictos en el medio escolar, debemos encontrar un equilibrio entre la adaptación del inmigrante al medio educativo y el cambio en normas educativas y valores comunes necesarios para lograr la integración del inmigrante y su éxito escolar.
- La autonomía del profesor para implantar o participar en proyectos experimentales de mediación y negociación intercultural (aunque esta característica puede ser tanto una dificultad como una posibilidad).
- La mediación intercultural exige un cambio de actitudes y de relaciones entre los agentes educativos que pueden afectar al rol del profesor, así como desencadenar otros cambios imprevisibles en un primer momento. La dificultad que hemos detectado es que se produce una reacción de desorientación en el centro y en los profesionales. Es imprescindible garantizar el apoyo y acompañamiento constante.
- Igualmente, si la mediación exige cambios en alguna de las áreas siguientes, encontraremos resistencia para continuar con la acción mediadora: cambios en los contenidos, en la organización, conductuales (nuevos patrones de pensamiento y acción educativa) y cambios en el estilo de enseñanza.
- Pueden darse falta de acuerdos del equipo educativo, o el hecho que no se reconozca un problema que pueda haber en el centro.

## *Posibilidades*

- Garantizar a los mediadores interculturales una formación especializada interdisciplinario en diferentes contextos educativos (formales, no formales e informales).

- Discurso asumido por la Administración educativa acerca del respeto a la diferencia y la práctica en los centros educativos de la educación intercultural.

- Colaboración actual de centros educativos, claustros de profesores, profesores individuales, tutores y profesionales de la educación en proyectos experimentales de educación intercultural.

- Si deseamos formar, reconocer e insertar a los mediadores interculturales como profesionales, el reto no es tanto definir áreas y funciones a desarrollar por los mismos, como en elaborar estrategias de acción conjuntas entre instituciones que lo faciliten.

- Comenzar a trabajar con profesores que muestren autonomía profesional y motivación para participar en proyectos experimentales. Potenciar procesos de acercamiento al profesorado en mayor medida que hasta el momento actual.

- La mediación en un centro educativo se puede organizar por niveles de intervención y acción, lo cual facilitará la comprensión del proceso y la participación en el mismo.

- El papel de los agentes que toman decisiones educativas es fundamental (directores de centro, padres de alumnos autóctonos...)

- Trabajar, desde la necesidad real de los centros educativos y a partir de las demandas explícitas, con grupos interdisciplinares en los que, si es posible, estará incluido el profesor. Se potenciará la motivación e implicación del profesional de la educación y se tendrán en cuenta las características de la institución en la que vamos a desarrollar el proyecto.

### **Coordinación de la mediación intercultural en la educación y su intervención en otros ámbitos (jurídico, sanitario, inserción laboral, participación comunitaria...)**

#### *Coordinación con los profesionales de lo jurídico*

El mediador intercultural mediará entre las instituciones educativas españolas y las del país de origen para facilitar expedientes académicos y/o certificados de escolaridad que informen de la situación educativa del niño, del joven y del adulto inmigrante.

Hay que tener en cuenta que la situación irregular de los niños inmigrantes o de sus familias influye en el proceso educativo.

#### *Coordinación con profesionales que desarrollan programas de iniciativa comunitaria para la inserción laboral de inmigrantes adultos*

Los mediadores realizan un trabajo especializado con los grupos de inmigrantes que participan en los procesos de formación, desempeñando funciones de cohesión, de dinamizador de los grupos, así como de formadores.

#### *Coordinación con profesionales de la ayuda (trabajadores sociales) en el marco del equipo interdisciplinario y de otros programas de atención en las organizaciones de base.*

En el contexto educativo, además de obstáculos derivados de factores culturales, podemos hallar otros derivados de factores materiales. El mediador detectará las situaciones problemáticas (necesidad de dinero, que puede derivar en que retiren al niño del colegio; el papel de la mujer, que sea quedar en casa; precariedad en la vivienda...) y podrá realizar una labor complementaria con los trabajadores sociales.

## **FUENTES DOCUMENTALES UTILIZADAS**

Cohen-Emerique y Camilleri.

Cuadernos internos de formación de Andalucía Acoge.

Diario de campo sobre la experiencia de formación de mediadores interculturales de Algeciras (Cádiz). Iniciativa HORIZON.

Documentos internos elaborados por diversas asociaciones de Andalucía Acoge: Sevilla Acoge, Almería Acoge y CEAIN.

Martín Díaz, E.; Castaño, A.; Rodríguez, M. *Procesos Migratorios y Relaciones Interétnicas en Andalucía. Una reflexión sobre el caso del poniente almeriense desde la antropología social*. Consejería de Asuntos Sociales. Junta de Andalucía 1999.

Nieves Gutiérrez, 1996-1998.



## Escola Viva. Programa de prevenció i suport per a nins, nines i joves en risc d'exclusió social

**Carmen Fuertes, Mònica Nigorra**

Ateneu Alcari

### L'ENTITAT

Ateneu Alcari es constitueix l'1 de març de 1989, com a entitat sense ànim de lucre, per un grup de persones que provenen del món associatiu de Palma que decideixen unir les seves inquietuds i experiència a favor dels col·lectius més desfavorits.

L'objectiu principal, tal i com queda reflectit en els estatuts de constitució, és el de promoure i defensar els interessos dels col·lectius més desfavorits de la societat i, especialment, els col·lectius de dona i de nins/es i joves. Actualment es gestionen projectes d'inserció, entesa en tota la seva amplitud, des de la prevenció fins a l'economia social.

La intervenció d'Ateneu Alcari es desglossa en una doble direcció complementària:

- El suport a les dones que participen en els nostres projectes.
- La contribució a la forja d'una comunitat més humana, menys excloent, més solidària.

### **Suport a les dones en situació de dificultat social**

Per a aquest objectiu, Ateneu Alcari desplega la seva iniciativa segons els criteris tècnics més actuals referits a l'acció integral per

a la inserció. En concret, ofereix:

- Servei de detecció, acollida i diagnòstic.
- Servei d'informació i orientació.
- Formació en una doble vessant: ocupacional (ajudant de cuina, fabricació de productes artesans, servei de restaurant) i humana compensatòria (educació no reglada, habilitats socials, formació d'adults, hàbits participatius, etc.).
- Pràctiques formativolaborals en empreses del sector d'hoteleria i restauració.
- Suport a la recerca d'ocupació activa.
- Gestió de la contractació per compte d'altri.
- Tutela personalitzada.
- Suport de grup.
- Acompanyament social.
- Atenció en situacions d'emergència.

Aquesta oferta de suport es completa amb una doble intervenció que culmina el cicle de la nostra proposta:

- Acció preventiva: a través del programa Escola Viva (explicat amb deteniment en les pàgines següents).
- Foment de l'Economia Social: en concret, el manteniment i ampliació d'una Xarxa d'Empresaris Solidaris (creada el 1998) per a la col·locació per compte d'altri i la promoció d'iniciatives d'economia social productiva i economia solidària.

### **Promoció d'una comunitat més solidària**

A Ateneu Alcari s'és conscient que l'acció social no s'esgota en el suport als que el necessiten. La pròpia comunitat, en la seva evolu-

ció, fomenta criteris, adopta actituds i interioritza hàbits de comportament que aprofundeixen les dificultats socials de les persones més vulnerables.

Per això, en la nostra opinió, una acció social madura ha d'orientar constantment el seu rumb cap a la transformació i la maduresa de la comunitat. Perquè, des del reconeixement dels drets ciutadans de tots els seus integrants, rebutgi les actituds excloents, fomenti les actituds crítiques i refermi els hàbits solidaris.

Amb aquestes premisses Ateneu Alcari:

- Col·labora amb totes les institucions i departaments administratius que es responsabilitzen de l'acció social a les Illes.

- Manté llaços estables amb les entitats, col·lectius i grups que promouen projectes solidaris.

- Participa en els programes d'aquesta naturalesa promoguts a instàncies europees i estatals.

- Està integrada a REAS Balears (Xarxa d'Economia Alternativa i Solidària) i a FEDEI (Federació Espanyola d'Entitats d'Empreses d'Inserció).

## **L'EXPERIÈNCIA ESCOLA VIVA**

### **Perspectiva històrica: una trajectòria de cinc anys**

El 1997 el Departament de Serveis Socials del Consell de Mallorca, a través de la Secció d'Infància i Família, davant la constatació, a determinats nuclis de la part forana, de l'extensió continuada de problemàtiques associades a la població infantil i adolescent i de la inexistència de recursos adreçats a aquest col·lectiu fora de l'horari escolar, amb els riscos

que això comporta, proposa la posada en marxa d'una experiència pilot al nucli costaner de Can Picafort.

Sorgeix així l'experiència del programa Escola Viva, gestionada i dissenyada tècnicament per Ateneu Alcari, una entitat professional, capaç d'encapçalar una intervenció rigorosa, estable i sistemàtica en aquest àmbit.

A partir del mes d'octubre de 1998 s'inicia la intervenció a Portocristo. En aquests dos projectes s'hi afegeixen progressivament els que actualment estan en funcionament: Port de Pollença, Sa Coma, Cala Ratjada i Cala Millor.

Avui es pot parlar d'un programa, per una banda, consolidat perquè ha superat el caràcter d'experiència i es plasma en un model professional d'intervenció amb aquest tipus de problemàtiques; i que, més enllà dels municipis en els quals s'ha pogut desenvolupar, és generalitzable i es pot estendre a qualsevol context territorial afectat per la problemàtica que es pretén afrontar. Per l'altra, especialitzat perquè la nostra intervenció es desenvolupa en un context territorial molt concret, els nuclis de costa de l'illa de Mallorca, i des d'una perspectiva d'intervenció molt clara, la prevenció i la intervenció comunitària.

### **L'àmbit territorial: els nuclis de costa**

No és casual que la nostra especialització en la intervenció hagi tengut com un dels criteris fonamentals l'elecció del territori costaner de la nostra illa, a causa de les seves característiques pròpies.

Tal i com es desprèn de l'estudi *L'espai social de l'exclusió a les Balears. Una proposta*

*d'àrees d'atenció preferent* de la Fundació "SA NOSTRA", les zones turístiques són zones de vulnerabilitat social, i ho són no tant pel fet de la degradació pròpia dels nuclis (diferència respecte altres zones vulnerables), sinó per la concentració de problemàtica, per les pròpies contradiccions internes d'aquestes zones.

Algunes característiques que es volen destacar d'aquests nuclis i que es toquen amb les mans, dia a dia, des de la nostra intervenció són:

- Convivència de nivells socials molt dispersos.
- Elevada presència de llars amb fills, la majoria dels quals estan en edat escolar i mares, la majoria de les quals treballen (sector de l'hoteleria i la restauració i jornades laborals molt intensives).
- Existència de problemàtiques familiars i associades amb la població infantil i adolescent.
- Nuls o escassos recursos adreçats a infants i joves fora de l'horari lectiu.
- Existència molt significativa de problemàtica escolar.

## **La intervenció tècnica**

### **1. Síntesi del programa**

En síntesi, Escola Viva és:

- Un programa de prevenció. És a dir, un programa que intervé en el context social normalitzat intentant contrarestar aquelles

circumstàncies de risc que puguin conduir als nins/es i joves a situacions d'enfrontament i ruptura de la normalitat.

- Un programa pensat, preferentment, pels municipis costaners, ja que és en aquests espais en els que la problemàtica descrita troba condicions més favorables per al seu desenvolupament.
- Un programa per a la població escolar ja que, si bé el risc s'accentua a partir de l'adolescència, l'acció preventiva ha de contemplar també franges d'edat anteriors en les quals es poden incubar les manifestacions que faran eclosió virulentament més endavant.
- Un programa que contempla intervencions plurals. És a dir, un programa integrat amb intervencions sobre la població escolar, preferentment, però també sobre les famílies, l'entorn social, la xarxa d'ocupació laboral, l'entramat associatiu i la pròpia comunitat.

## **2. Metodologia**

Metodològicament la intervenció es desenvolupa en tres nivells: individual, de grup i comunitari. Tot i això, el grup és la unitat bàsica de la nostra intervenció i, per tant, la majoria d'activitats es realitzen en grups.

A més, alguns dels participants al programa requereixen un seguiment i suport individual, tasca que es realitza conjuntament amb els professionals de les àrees de Benestar Social, dels centres educatius dels municipis en els quals es treballa i els professionals de la Secció d'Infància i Família del Consell de Mallorca.

Per últim, és imprescindible la implicació de la comunitat en general a l'hora de proposar estratègies que facin possible abordar la problemàtica de què parlàvem. Només una comunitat que tenguí això en compte serà capaç de beneficiar-se de les seves inversions.

La comunitat participa activament del programa a través de diferents col·lectius:

- Professionals de la xarxa de serveis ordinaris directament o indirectament implicats en el projecte (serveis socials, educatius, sanitaris, culturals, etc.).

- Xarxa associativa: associacions de veïnats, associacions de pares i mares, associacions culturals, galeries d'art, etc.

- Sector empresarial.
- Persones particulars.
- Comunitat viva.

### 3. Destinataris

Com es deia, el destinatari final de la nostra intervenció és la comunitat en general. En aquest sentit, en la nostra opinió, una acció social madura ha d'orientar constantment el seu rumb cap a la transformació i la cohesió de la comunitat.

De manera més específica, les accions concretes del programa Escola Viva, tenen com a destinataris els col·lectius de nins/es i joves i de famílies. El seu perfil ve marcat per les característiques següents:

- Edat dels nins/es i joves: dels 4 als 20 anys.
- Necessitats que presenten:
  - Nins/es i joves que, per circumstàncies o

dificultats personals, familiars i/o socials, precisen d'una atenció continuada que compleixi la tasca educativa i les relacions habituals, per tal d'evitar possibles situacions que comprometin el seu desenvolupament integral.

- Pares i mares que, per circumstàncies o dificultats personals i/o socials, requereixen suport per al desenvolupament del seu rol com a pares/mares.

- Circumstàncies en què es troben immersos:

- Situacions de dedicació laboral intensiva per part dels pares/mares que impedeixen una atenció adequada als fills/es.

- Problemes relacionats amb l'àmbit familiar: multiproblemàtica familiar, desajusts en les relacions familiars, separacions conjugals, implicació baixa o dificultat dels pares/mares en l'educació dels fills/es, baix nivell cultural, pocs recursos econòmics, etc.

- Problemes relacionats amb l'àmbit escolar: inadaptació, dificultats d'aprenentatge, retard, absentisme, etc.

- Situacions de dificultat social relacionades amb la salut física i psíquica: manca de cobertura sanitària, manca d'hàbits d'higiene, mala alimentació, manca de control mèdic, consum de drogues, addiccions, trastorns mentals, discapacitats físiques i/o psíquiques.

- Situacions de dificultat social relacionades amb el fet de la immigració: manca d'integració, escassa xarxa de suport social, xenofòbia, etc.

- Problemes relacionats amb la inserció sociolaboral tant dels joves com de les seves famílies: baixa o nul·la qualificació professional, dificultats per al manteniment d'un lloc de feina, dificultats personals o socials que dificulten la inserció sociolaboral, etc.

#### 4. Continguts de la intervenció

##### *Intervenció amb nins/es i joves*

##### Acció compensatòria

Un nombre molt elevat dels nins/es i joves dels quals es parla presenten problemàtiques relacionades amb l'àmbit escolar. En el pitjor dels casos, els nins/es i joves presenten absentisme escolar.

Per tot això, des d'Escola Viva s'ofereix, de manera sistemàtica, un temps i un espai adequats per a la realització de suport escolar.

Es proposa, a més, la figura del mestre no només com a docent, sinó com a monitor-educador de temps lliure, a causa del rebuig que tenen la majoria dels participants cap a tot allò acadèmic.

##### Formació madurativa

A banda dels aspectes més aviat formatius, els participants presenten importants mancances en relació als seus hàbits i les seves habilitats personals i socials. A més, sovint presenten actituds que no afavoreixen el seu desenvolupament personal.

Per això, és necessari treballar aspectes que fan referència al seu desenvolupament integral:

- Habilitats socials.
- Hàbits saludables bàsics.
- Motivació.
- Responsabilitat.
- Autoestima.

##### Educació en l'oci i el temps lliure

S'ha detectat l'escassa consciència que sovint tenen els pares i mares de la importància de la bona utilització del temps lliure dels seus fills/es.

Des d'Escola Viva es generen alternatives d'oci creatives i formatives que contribueixen al desenvolupament de la personalitat del menor i ofereixen la possibilitat de gaudir de noves experiències que promouen la creativitat, la diversió i la relació amb els altres d'una forma positiva.

Algunes de les activitats que es realitzen són:

- Tallers plàstics.
- Jocs.
- Activitats esportives: futbol, handbol, *capoeira*, activitats d'aventura.
- Tallers d'expressió: teatre, dansa, psicomotricitat, cant.
- Activitats alternatives: percussió, mala-bars, *skate*, *graffitti*, etc.
- Cuina.

##### *Intervenció amb famílies*

Una intervenció integral com la que es proposa no pot deixar de considerar un dels àmbits de vinculació més importants del jove: la seva família. Resulta imprescindible implicar els pares/mares en el procés educatiu dels seus fills/es.

El nostre equip tècnic està dissenyant el model d'intervenció amb la família. Actualment, el treball en aquest àmbit es realitza des de les àrees de Benestar Social dels municipis en els quals es treballa.

## 5. Noves figures tècniques

La pràctica any rere any i l'experiència ajuden sempre –quan es reflexiona sobre aquests– a madurar la qualitat de la intervenció. L'elaboració de solucions noves per problemes nous és una tasca constant en el nostre equip tècnic.

Al cap de la trajectòria descrita, Escola Viva ha posat de manifest noves necessitats, a les quals s'ha donat resposta a través de dues figures tècniques: Escola Viva Interactiva i Activa't.

### *Escola Viva Interactiva*

Aquest projecte consisteix en una acció conjunta de tots els projectes d'Escola Viva en funcionament, que eleva la intervenció a unes cotes d'eficàcia superiors. El risc que es pretén evitar amb aquesta nova línia d'intervenció és l'aïllament de cada un dels projectes. Aprofitant la potencialitat que suposa el funcionament del programa a diferents nuclis, aquesta iniciativa contempla diferents tipus d'accions: activitats d'intercanvi entre projectes (campionats, grans jocs, gimcanes, maratons, fires, exposicions), trobada anual de tots els projectes en funcionament i activitats de descoberta d'altres indrets de l'illa.

### *Activa't*

Es tracta d'un projecte per a la incorporació sociolaboral de joves en transició de l'escolaritat al món laboral. Aquesta iniciativa sorgeix també de la necessitat d'abordar, amb els joves vinculats al projecte, el que sociològicament es denomina "etapa de transició de l'escolaritat al món laboral". Es tracta d'aprofitar la vinculació establerta durant aquests anys

amb els joves per acompanyar-los i guiar-los en el seus nous plantejaments i necessitats.

### **Promoció i suport al programa**

El desenvolupament del programa no seria possible sense el suport que, any rere any, ens donen les diferents institucions promotores. En l'actualitat, el programa compta amb el finançament dels següents organismes:

- Ajuntaments de Santa Margalida, Manacor, Pollença, Sant Llorenç des Cardassar, Capdepera i Son Servera. Àrees de Benestar Social.
- Consell de Mallorca. Departament de Serveis Socials.
- Govern de les Illes Balears. Conselleria de Benestar Social, Direcció General de Joventut.
- "SA NOSTRA", Obra Social i Cultural.

## Programa socioeducatiu de tallers de jardineria

### Sebastià Gibert

Grup d'Educadors de Carrer i Treball amb Menors-GREC

### L'ENTITAT

El Grup d'Educadors de Carrer i Treball amb Menors (GREC) és una associació sense afany de lucre, constituïda l'any 1987, que desenvolupa el seu treball socioeducatiu, d'acord amb els estatuts, en els sectors d'infància i joventut en situació de risc, dificultat i conflicte social.

Entre les finalitats de l'associació en destaquen:

- Millorar la qualitat de l'atenció a infants i joves en situació de dificultat social.
- Promoure el reconeixement social i tècnic dels educadors de carrer i del treball socioeducatiu en medi obert.
- Realitzar i fomentar estudis i investigacions relacionats amb el treball socioeducatiu.
- Col·laborar amb el Servei de Menors del Consell Insular en la protecció adequada dels menors deseparats i amb el suport a aquells que deixen la xarxa de protecció de menors.
- Facilitar el procés d'integració social dels joves interns del Centre penitenciari de Palma, així com la inserció sociolaboral d'aquells interns que estiguin en condicions d'assolir-la.
- Donar resposta a la transició a la vida activa del jove mitjançant programes d'informació, orientació, formació i inserció laboral.

A hores d'ara, i per tal de complir amb les finalitats esmentades, es desenvolupen els programes següents:

- Programa de treball socioeducatiu en medi obert amb educadors de carrer.
- Llar Funcional per a menors de 14-18 anys en situació de dificultat social.
- Gestió del Servei d'Ocupació Juvenil - Mancomunitat des Raiguer.
- Programa de suport, seguiment i mediació per a joves d'ambdós sexes provinents de la xarxa de protecció de menors.
- Programa Educadors Familiars.
- Programa per a la inserció sociolaboral de reclusos.
- Programa al Centre penitenciari de Palma.
- Taller preprofessional de neteja d'automòbils.
- Tallers escolars de jardineria a Muro, Artà i Sóller.

### ELS TALLERS DE JARDINERIA

#### Introducció

Els tallers de jardineria són un recurs socioeducatiu complementari a la tasca que es desenvolupa en els centres educatius. La primera experiència es va realitzar el curs 2000/2001 a Muro, arran de les necessitats detectades a l'institut de la localitat.

A través d'aquests tallers es pretén oferir un recurs complementari al currículum escolar dels joves, que faciliti l'acabament de l'escolarització obligatòria i l'assoliment dels objectius mínims.

Des de la perspectiva d'organització escolar els tallers de jardineria es poden emmarcar

bàsicament en dues fórmules:

Per una banda, el BOIB de 18/07/2000 va publicar l'Ordre del Conseller d'Educació i Cultura de dia 10 de juliol de 2000, de regulació de l'organització i el funcionament dels instituts d'educació secundària. Aquesta ordre plantejava als centres educatius l'elaboració del Pla d'Intervenció Educativa (PIE). El PIE és un instrument que dota de més autonomia als centres per tal d'articular mesures que permetin millorar l'atenció educativa a l'alumnat.

Per l'altra, la disposició addicional segona del 29 de juny de 2001, que regula l'assistència d'alumnes amb necessitats educatives especials als projectes d'intervenció socioeducativa en règim d'escolarització compartida. Aquesta disposició permet que l'alumnat amb risc d'exclusió escolar i social, i que les mesures ordinàries i extraordinàries que els centres han implementat no han assolit els resultats desitjats, puguin realitzar uns tallers externs a l'aula escolar.

### **Destinatari**

Al·lots i al·lotes de 14 a 16 anys que realitzen els estudis d'ensenyança secundària obligatòria, amb necessitats educatives especials. Aquestes necessitats són, principalment, de caràcter social. Ens referim a alumnes:

- amb dificultats d'establir relacions positives amb la resta de la comunitat educativa. Aquestes dificultats s'havien traduït a cursos anteriors en situacions de conflicte que no varen poder ésser corregides amb les mesures disciplinàries previstes al Reglament de Règim Intern,
- que presenten un incapacitat manifesta

d'integrar-se dins del sistema educatiu i que acumulen un retard molt greu a nivell curricular, i

- que com a conseqüència de les circumstàncies anteriors, necessiten una atenció personalitzada molt adaptada a la seva situació personal i social que incideixi especialment en recuperar l'autoestima i descobrir les pròpies capacitats.

### **Objectius**

- Potenciar el desenvolupament personal i social del jove per tal que pugui fer front a les dificultats d'integració escolar.
- Adquirir i/o reforçar la formació bàsica dels joves que els capaciti per afrontar la vida activa amb autonomia.
- Adquirir els coneixements, destreses i habilitats bàsiques de jardineria, que facilitin la inserció en el mercat laboral en el futur.

### **Metodologia**

La metodologia d'intervenció es fonamenta principalment en:

- Individualització del procés educatiu. El fet de tenir una ràtio educador/jove molt baixa permet que la intervenció educativa sigui individualitzada, així com realitzar un seguiment del procés personal de cada jove.
- El treball de continguts escolars a través de la creació d'un treball pràctic.
- L'adquisició de petites responsabilitats envers el taller, permet la responsabilització d'un espai i unes eines.



- La reflexió amb l'educador com element potenciador dels canvis educatius.
- La creació d'un espai d'aprenentatge motivador.
- Realització de grups de treball amb un nombre reduït de joves.
- Creació de dinàmiques positives amb els joves.
- Adaptabilitat a les necessitats del procés individual.

### **El centre escolar**

En els tallers de jardineria, abans de començar a intervenir és primordial pactar amb el centre escolar els punts següents:

- Els horaris del taller. En aquest punt és molt important que els alumnes distribueixin les hores escolars entre el taller i l'aula, ja que això afavoreix el treball educatiu i evita l'exclusió i l'absentisme.
- L'espai físic on es realitzarà el taller. Si es tracta d'una aula externa serà fora de l'institut, però si es realitza com a PIE pot ser dins el centre.
- El protocol d'ingrés en el taller. Quan els joves s'incorporen al taller cal seguir unes passes per facilitar la integració en la dinàmica (visites prèvies, explicació del procés).
- El perfil dels joves. El taller no és el recurs on hi caben tots els joves que no s'adapten a la dinàmica escolar. Cal definir aspectes com la voluntarietat o les característiques del jove.

- Saber qui és l'interlocutor vàlid des de l'escola en el procés educatiu dels joves del taller. És bastant útil que el seguiment es centralitzi en un professional del centre educatiu.
- Quines són les tasques i responsabilitats que ha d'assumir cada un (escola i taller) amb cada jove.
- Definir els espais de coordinació entre el centre i el taller. És molt important la coordinació amb els centres escolars on els joves pertanyen. Per això, cal establir des del començament els canals de comunicació adients.

Aquests espais de coordinació es realitzen a dos nivells:

1. Seguiment educatiu dels joves. Aquestes reunions han de tenir caràcter setmanal i s'han de centrar en el seguiment de les dinàmiques educatives dels joves. És molt important treballar els continguts curriculars de manera conjunta amb el centre escolar, a fi de dotar de més coherència els aprenentatges dels joves. D'aquesta forma, caldrà compartir els objectius de feina i unificar els criteris d'intervenció, ja que el fet que l'al·lot participi en dos espais diferents dins l'horari escolar, demanda una bona coordinació.

2. Seguiment del projecte. Dins el centre hi ha una sèrie de figures cabdals per al bon funcionament del taller:

- Direcció. El director i el cap d'estudis són figures que faciliten l'organització del taller.
- Equip d'orientació. Els equips d'orientació són l'element clau, ja que ells faciliten que l'Adaptació Curricular sigui adequada.

- Tutors i mestres que intervenen amb el jove.

### Altres recursos

La coordinació amb diferents recursos del territori on s'intervé és també molt important. Educadors de carrer, treballadors socials, dinamitzadors socioculturals i tots aquells professionals que intervenen amb els joves des de diferents àmbits, permeten optimitzar la intervenció i faciliten la tasca a l'hora d'abordar una intervenció.

En l'experiència adquirida fins ara, ha estat molt positiva la vinculació de l'educador de carrer del municipi al taller. Sobretot al començament, l'educador permet recolzar l'estructuració de la dinàmica i dotar d'una contextualització de grup i comunitària.

### Valoració

L'experiència a Muro durant el curs 2000/2001 va estar molt positiva i va permetre que joves poguessin acabar l'escolarització. S'observen els resultats a la taula següent:

Edat	Alumnes	Baixa per incorporació a ESO	Baixa per edat	Altres baixes	Curs finalitzat
13 anys	2				2
14 anys	3	1		2 (b)(c)	
15 anys	2			1(d)	1
16 anys	3		3 (a)		
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>3</b>

a. Incorporació al món laboral  
 b. Baixa, dues setmanes abans d'acabar el curs per decisió pròpia  
 c. Baixa, un mes abans d'acabar el curs per problemes familiars  
 d. Constants entrades i sortides

### Principals dificultats

- Finançament. Els programes que es desenvolupen a Muro, Artà i Sóller són finançats pels ajuntaments. Això suposa un gran impediment a l'hora de posar en marxa qualsevol mesura d'aquest tipus.

- Procés d'entrada dels joves. Fruit de les dinàmiques negatives que esdevenen en els centres amb determinats joves, sovint, el centre pensa més en desfer-se del jove que en el procés d'entrada, o si el recurs és l'apropiat. Els tallers de jardineria no són un recurs idoni per a tots els joves.

- El treball curricular conjunt. Aquest aspecte ha estat bastant difícil en determinats moments. El fet de treballar de manera conjunta els continguts, facilita que el jove pugui contextualitzar els aprenentatges, dotar-los de més sentit pràctic i entendre que l'escola i el taller són espais educatius paral·lels.

- Crear una dinàmica positiva al taller no sempre és fàcil, ja que els joves, sovint, venen d'una situació disruptiva que cal rompre.

## Els tallers de formació bàsica per a la dona, una experiència de integració

**Magdalena Llabrés i Margalida M<sup>a</sup> Riutort**  
Càritas Diocesana de Mallorca

### CÀRITAS I EL SEU TREBALL

Càritas és una organització no governamental (ONG) sense ànim de lucre, reconeguda per l'Estat, que treballa en coordinació i col·laboració amb altres institucions privades i de l'Administració pública. Pertany al Bisbat de Mallorca dins l'àmbit de la Delegació Diocesana d'Acció Social i es fa present a la nostra societat, mitjançant els grups d'Acció Social a les parròquies tant de ciutat com dels pobles i als diferents projectes que estan en funcionament. Aquests grups, integrats per voluntaris i professionals, estan a prop i recolzant a totes les persones, especialment les més desvalgudes i necessitades.

A Mallorca, Càritas Diocesana es va constituir el dia 8 de desembre de 1961. De llavors ençà els canvis han estat molts, tant en l'organització, com en la metodologia de treball, els programes desenvolupats, etc. L'any 1995 va ser reconeguda la xarxa d'Atenció Primària/Acció de Base com a xarxa oficial pel CIM (BOCAIB de dia 12-9-95) cosa que recolzà el treball que s'està realitzant.

L'Acció Social de Càritas vol respondre a:

- Situacions de pobresa i marginació: entesa també com la manca de les condicions necessàries per desenvolupar una vida digna i autònoma.

- La injustícia: s'intenta anar a les causes de les situacions d'empobriment i es procura abordar els problemes globalment i estructuralment.

- Les dificultats de realització de la persona: s'ajuda a desenvolupar les seves capacitats i potencialitats.

Per assolir aquests objectius, es tenen els següents programes d'actuació en funcionament:

- Atenció primària/Acció de base
- Inserció sociolaboral
- Infància, dona i família
- Persones grans
- Immigrants
- Voluntariat
- Formació
- Cooperació internacional
- Programa d'actuació integral (conjuntament amb la Fundació Deixalles)

Càritas treballa a tota l'illa de Mallorca malgrat la majoria de projectes es desenvolupen a Palma. El programa a la part forana s'ha intensificat molt durant aquests darrers anys, tant en accions com en projectes i equips de treball. Així, les zones més desenvolupades han estat la comarca de Manacor, tota la zona de Llevant i la comarca d'Inca, a més d'altres pobles de l'illa.

Des de fa alguns anys la formació que du a terme Càritas es centra en fer un treball més humanitzador. Això vol dir partir de les premisses bàsiques següents:

- *La persona* és el més important: és qui ha de dir cap on va, com hi vol anar, amb qui vol fer aquest canvi i aquest camí. Pel que fa als professionals de Càritas han de confiar en les seves possibilitats; han d'anar al seu ritme; han d'acompanyar-la, tot i que aquest tret serà diferent depenent del procés personal (acompanyament, recolzament, estimular, escoltar, estar al seu costat...).

- S'han de saber descobrir les *capacitats i potencialitats* per fer créixer i reforçar la persona i ajudar a que ho valori i ho assumeixi.

- S'han de treballar les mancances per millorar els recursos propis, partint de la *motivació*, per tal d'ajudar al desenvolupament integral, tant personal com familiar i de l'entorn.

En el treball quotidià, en el dia a dia, tant des del Programa d'Atenció Primària/Acció de Base com des dels projectes específics, cal destacar:

- *El treball en equip*: es du a terme tant als diferents programes com al propi equip de direcció. L'equip es l'espai de interconnexió, d'ajuda, d'opinió, de formació, etc. Aquesta forma de treballar enriqueix més, permet la participació, l'avaluació i el treball comú.

- *La coordinació*: és l'eina més important per al treball amb les persones ateses des de l'entitat. Les reunions periòdiques a nivell intern, així com les que es realitzen amb les altres entitats i serveis per al seguiment dels diferents projectes i processos personals, ajuden a valorar la tasca que es realitza i com es du a terme en els seus diferents nivells.

- *El treball en xarxa*: és fruit de l'equip i la coordinació. Produeix un efecte multiplicador, on s'evita la duplicitat i es fomenta la cooperació

i la complementarietat.

- *El treball comunitari*: sorgeix de les accions anteriors. Tant als pobles com a les barriades de Ciutat es treballa de manera conjunta amb entitats veïnals, centres socioculturals, escoles, centres de salut, etc.

En tota aquesta tasca hi té un paper important la implicació del voluntariat, que participa directament en els projectes i millora la sensibilització de la comunitat.

## **EL TREBALL INTEGRAL EN ELS TALLERS "JOANA BARCELÓ" I "VIDAUBA"**

Els projectes formatius "Joana Barceló" (a Palma) i "Vidauba" (a Manacor) són tallers de formació bàsica per a la integració i estan adreçats a dones amb dificultats. Càritas du endavant aquests projectes, dins el seu Programa d'Inserció Sociolaboral, per mitjà d'un conveni amb el Departament de Promoció del Consell Insular per a les activitats formatives en càrrec a la Renda mínima d'inserció.

El perfil d'usuàries que acull aquests tallers són dones immigrants, amb desestructuracions personals i/o familiars, amb problemes de salut, soles i amb càrregues familiars, majoritàriament entre 20 i 50 anys, moltes vegades sense experiència de feina ni qualificació professional. Els tallers els donen una resposta integral i les prepara per a una integració sociolaboral.

A continuació es mostra una taula que presenta, partint de les necessitats humanes de tota persona, les situacions de manca de la dona quan arriba als tallers, així com el treball que es realitza a partir de les seves capacitats i potencialitats.

## Tallers de formació bàsica per a la integració

Necessitats Humanes	Situació de mancances de la dona quan arriba als tallers	Treball que es realitza des dels taller (des de les capacitats i les mancances)
<p><b>SUBSISTÈNCIA</b></p> <p>Tenir cobert tot allò que li permet mantenir-se (menjar, vestir, salut, higiene)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recursos insuficients. Precarietat laboral</li> <li>• Problemes d'higiene i, en conseqüència, problemes de salut, especialment infantil</li> <li>• Problemes d'alimentació que responen a un consumisme.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tramitació de RMI</li> <li>• Beques d'inserció</li> <li>• Formació (salut, prevenció, economia domèstica, alimentació equilibrada)</li> </ul>
<p><b>PROTECCIÓ</b></p> <p>Treball (nòmina), habitatge, documentació(papers) sanitat, prestacions, etc.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Documentació</li> <li>• No té accés en igualtat a prestacions i ajudes socials (decret RMI i Llei d' Estrangeria)</li> <li>• Recursos públics insuficients (salut integral, salut mental, escoltes...)</li> <li>• Dificultats d'habitatges (lloguers alts, amuntegament, cases en males condicions, no té accés als habitatges protegits...)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Informació de serveis i recursos</li> <li>• Assessorament sobre tramitació de documentació</li> <li>• Coordinació serveis i recursos</li> </ul>
<p><b>AFECTE</b></p> <p>Tenir a qui estimar i sentir-se estimada per qualcú</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Separació física de la família</li> <li>• Inexistència de lligams afectius</li> <li>• Manca de transmissió coherent del que senten</li> <li>• Manca d' educació dels sentiments</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valoració de la persona</li> <li>• Ajudar a créixer en autovaloració</li> <li>• Proximitat, acompanyar en el procés</li> <li>• Formació cap el respecte i l'acceptació</li> </ul>
<p><b>ENTENIMENT</b></p> <p>Capacitat de relacionar-se i comunicar-se amb els altres, desenvolupar el propi "jo" social</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aïllament</li> <li>• Falta de comunicació</li> <li>• Dificultats en crear lligams duradors i amistats</li> <li>• Relacions de parella inestables i de poca continuïtat</li> <li>• Poc o excessiu control familiar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formació en la comunicació</li> <li>• Habilitats socials</li> <li>• Experiència col·lectiva de posar en pràctica les habilitats</li> <li>• Creació de lligams entre les dones</li> </ul>

<b>Necessitats Humanes</b>	<b>Situació de mancances de la dona quan arriba als tallers</b>	<b>Treball que es realitza des dels taller (des de les capacitats i les mancances)</b>
<p><b>PARTICIPACIÓ</b></p> <p>Sentir que es forma part de: una associació, un grup, una família...</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No participació a associacions (AMPAS, AA VV...)</li> <li>• Individualisme (la mobilització l'hi costa)</li> <li>• Necessitat de formació a nivell cultural</li> <li>• Falta de participació en activitats d'oci i temps lliure</li> <li>• Baixa autoestima i motivació que repercuteix en poca participació</li> <li>• Conèixer i utilitzar els recursos normalitzats</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Experimentar la pròpia participació als tallers</li> <li>• Formació: personal, cultural, social...</li> <li>• Idioma i cultura</li> <li>• Treballar la interculturalitat</li> </ul>
<p><b>OCI</b></p> <p>Necessitat de gaudir, aprendre, tenir noves experiències... des dels propis gusts, inquietuds, en el temps lliure</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mancança d'oci</li> <li>• El seu oci és dedicar-se a tasques de la llar i als fills</li> <li>• No valora els recursos d'oci gratuïts o poc costosos</li> <li>• No valora l'oci com a necessitat</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Informació de recursos d'oci</li> <li>• Transmissió d'experiències d'oci que motivin i animin el seu dia a dia</li> <li>• Donar valor a les coses que donen satisfacció per petites que siguin</li> </ul>
<p><b>CREATIVITAT</b></p> <p>Necessitat d'expressar el que es sent, el que es viu de la manera que es vulgui, no des d'uns estereotips definits</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No exerceix cap tipus d'activitat que permeti desenvolupar les seves capacitats (si ho fa ho transmet a un cercle molt reduït)</li> <li>• No valora la creativitat com a necessitat</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formació: descobriment de capacitats i habilitats</li> <li>• Compartir les capacitats i habilitats al taller</li> </ul>
<p><b>IDENTITAT</b></p> <p>Sentit de pertinença a un país, a una cultura, a una llengua pròpia...</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dificultat d'acceptació de la pròpia realitat, hi ha un desig molt mal d'aconseguir</li> <li>• Por a perdre la seva identitat</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Respecte a les identitats, complementarietat, compartir la pròpia realitat</li> </ul>
<p><b>LLIBERTAT</b></p> <p>Necessitat d'elegir, d'assumir la pròpia realitat i les seves conseqüències</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Condicionada a les responsabilitats familiars</li> <li>• Es fan eleccions i no es preveuen les conseqüències</li> <li>• Condicionada a la situació familiar, legal, subsistència...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valoració com a persona</li> <li>• Fer la dona protagonista del seu procés de formació</li> </ul>

## RESPOSTA INTEGRAL DES D'UNA VISIÓ HUMANISTA



Els objectius a aconseguir des d'aquesta triple implicació són:

### El treball integral amb la dona

- Adquirir habilitats socials per millorar la qualitat de vida, l'estabilitat personal, l'autoestima, la motivació, etc.
- Augmentar la formació, descobrir les capacitats per a realitzar un programa de vida que permeti una millora en el procés de socialització.
- Crear canals que facilitin la participació de les dones als propis projectes.
- Treballar des de la nostra implicació com a primers transmissors dels propis projectes de vida i que això faciliti un treball integral.

### El treball en xarxa

- Treballar en xarxa amb altres entitats que comparteixin un treball humanitzador.

- Promoure la coordinació amb administracions públiques i entitats privades perquè coneguin la realitat de la dona i aprofitar millor els recursos.

- Ser creatius davant les noves necessitats que sorgeixen afavorint la complementarietat amb altres associacions i evitar la duplicitat.

- Afavorir el treball transversal.

### Les polítiques socials

- Promoure polítiques que recolzin la dona davant situacions de dificultat, (flexibilitat horaris, guardaries, vivenda, suports específics, etc.) i que potenciïn la conciliació de la vida laboral i familiar.

- Promoure la implicació de les administracions públiques i organismes de forma integral.

- Participar en els espais de decisió aportant la realitat de la dona en dificultats.

- Redefinir nous conceptes que incideixen en el nostre treball amb dones: mercat laboral, producció, economia alternativa, competitivitat... En definitiva, es tracta de definir un nou concepte d'inserció.

### IES Sa Pobla

Antònia M. Vicens i Isabel Pocoví

#### VIURE I CONVIURE A SA POBLA

La immigració és un fet a gran part dels nostres municipis. La intenció d'aquesta exposició és compartir l'experiència amb la integració i l'acolliment d'alumnes nouvinguts dins les escoles de sa Pobla. S'exposarà, en primer lloc, l'origen i les característiques generals de la població immigrant a sa Pobla, així com la feina feta per les escoles en col·laboració amb altres institucions locals i autonòmiques per aconseguir una escolarització efectiva de l'alumne nouvingut.

En la segona part, es parlarà més concretament de les actuacions dutes a terme a l'IES sa Pobla per tal d'atendre els alumnes d'incorporació tardana. Es descriuran les necessitats primeres d'aquests alumnes, els factors que dificulten la seva integració ràpida i plena. També es comentaran els recursos de què es disposa les mesures organitzatives adoptades per atendre'ls.

Per tal de tenir una idea de la incidència de la població immigrant a sa Pobla, a continuació es presenten les xifres que consten al padró municipal:

Població total	11.476
Població immigrant	1.630
- d'origen europeu	203
- d'origen sud-americà	171
- d'origen africà	1.251
- del Marroc	1.200*

\*Dels quals n'hi ha 130 en edat d'escolarització obligatòria

Com es pot observar, la comunitat marroquí té una incidència notable (10,5%) sobre el total de la població. Al llarg de l'exposició, quan es faci referència a alumnes immigrants o nouvinguts ens referirem bàsicament a alumnes marroquins.

#### ELS IMMIGRANTS MARROQUINS A SA POBLA

La pràctica totalitat dels pares dels alumnes marroquins responen a un mateix perfil socioeconòmic i cultural. La majoria provenen de la regió del Riff, que és una zona molt pobra constituïda per petits nuclis dispersos de població rural. Aquest fet, juntament amb la manca d'un servei de transport escolar adequat, dificulta l'accés dels nins i nines a l'escola. És per això que alguns dels alumnes que arriben a l'institut amb 12 ò 13 anys mai no han estat escolaritzats.

A més, la seva llengua materna no és l'àrab sinó el berber, de fet, un nombre elevat dels immigrants desconeixen l'àrab. Això és un indicador clar d'un nivell cultural baix i, fins i tot, d'un grau elevat d'analfabetisme. Com a conseqüència, es veuen obligats a treballar en el sector primari, concretament en l'agricultura i la construcció.

Pel que fa a la interrelació entre la gent del poble i els immigrants, aquesta és pràcticament inexistente. Actualment, ja disposen de tres comerços propis al poble on poden comprar els productes típics del seu país, des de comestibles fins a roba de vestir. També dispo-



sen d'una mesquita que, a més de servir de lloc de pregària els caps de setmana i vacances escolars, es converteix en escola corànica i permet als més petits no perdre el contacte amb la seva llengua i cultura.

### **L'ALUMNE IMMIGRANT I L'ESCOLA**

Davant l'arribada continuada d'alumnes immigrants, totes les escoles del poble es troben amb una problemàtica comuna:

- Dificultats de comunicació a causa del desconeixement de la llengua i la cultura.
- Manca d'informació del sistema educatiu de procedència, dels expedients acadèmics dels alumnes. Quan els alumnes arriben a l'escola no se sap res respecte els anys que han estat escolaritzats o respecte els seus hàbits d'estudi.
- Manca de recursos econòmics. Alguns alumnes immigrants comencen la seva escolarització sense el material bàsic imprescindible.
- Concentració d'alumnes immigrants a determinades escoles del poble. El motiu d'aquesta concentració pot ser degut al fet que, en un moment determinat, una escola disposa de més places vacants o més recursos per atendre la diversitat. Per altra banda, hi ha una tendència per part de la comunitat magribina a concentrar-se a les mateixes escoles.

### **ACTUACIONS DE LES ESCOLES**

Davant una problemàtica comuna, totes les escoles del poble i els Serveis Socials de l'Ajuntament varen decidir actuar conjuntament. Gràcies a un conveni entre la Conselleria d'Educació i Cultura i l'Ajuntament de sa Pobla,

durant el curs 98-99 s'introdueix la figura del mediador cultural. També es crea una Comissió de Mediació integrada en principi per representants de la Conselleria, els directors de totes les escoles (públiques i concertades) i instituts del poble i representants de Serveis Socials.

Les funcions d'aquesta Comissió eren establir els àmbits d'intervenció del mediador cultural i detectar i donar resposta a qualsevol qüestió relacionada amb la integració dels alumnes immigrants a les escoles de sa Pobla.

### **LA FIGURA DEL MEDIADOR DINS L'ÀMBIT ESCOLAR**

La introducció de la figura del mediador cultural dins l'àmbit escolar va suposar una passa important, tant per a les famílies com per a l'escola. El mediador esdevé un pont entre les dues cultures.

Entre les seves funcions, cal destacar:

- Apropar les famílies i el centre escolar.
- Conscienciar els pares de la necessitat d'una escolarització efectiva.
- Intervenir en cas de conflictes entre els alumnes.
- Traduir documents.
- Participar en reunions col·lectives de pares i tutors.
- Realitzar entrevistes personals amb els pares dins i fora de l'escola per tal de trac-

tar qüestions individuals relacionades amb absentisme, tramitació de beques i ajudes econòmiques, adquisició de material escolar, participació en sortides extraescolars, qüestions d'higiene, etc.

## **LA COMISSIÓ DE MEDIACIÓ**

Possiblement, un dels aspectes més destacables respecte el funcionament de la Comissió de Mediació és el fet que, per primer cop, les distintes escoles del poble treballen conjuntament, alhora que s'aconsegueix un bon clima de treball i de relació entre centres. Més endavant, i per tal de tenir una visió més global del municipi, s'incorporen nous membres a la Comissió: l'inspector, representants dels serveis sanitaris i representants de la policia local.

També és important destacar que es va donar resposta al problema de l'acumulació d'alumnes immigrants en determinades escoles a través d'aquesta Comissió. Amb un compromís per part de tots els centres, se crea l'Oficina d'Escolarització dels Serveis Socials. Mitjançant aquesta oficina, els alumnes nous són adreçats a Inspecció. L'inspector indica el centre educatiu del poble, tant públic com concertat, on s'ha de fer efectiva la matrícula.

A partir d'aquesta Comissió sorgeixen noves subcomissions per tractar temes més particulars, com ara la que s'anomena Comissió Intercentres.

## **LA COMISSIÓ INTERCENTRES**

La Comissió Intercentres està integrada pels directores dels centres educatius de sa Pobla i coordinada per l'inspector. Es reuneix mensualment, i a més dels temes relacionats amb la

incorporació i integració dels alumnes immigrants a les escoles, tracta altres temes d'importància dins l'àmbit escolar. D'entre les tasques dutes a terme podem destacar:

- L'elaboració d'un Pla d'Acollida general comú, amb l'objectiu de presentar el centre a les famílies.
- L'acord d'unificar la documentació necessària a l'hora de matricular els alumnes.
- La unificació del format dels documents d'ús intern: justificació de faltes d'assistència autoritzacions, de sortides extraescolars, etc.
- L'elaboració d'un protocol de recollida d'informació dels alumnes nous.

## **APRENDRE I CONVIURE A L'IES SA POBLA**

L'IES de sa Pobla acull alumnat de Búger, Campanet i sa Pobla. En el nostre centre es poden cursar els estudis següents:

- Educació secundària obligatòria.
- Batxillerat.
- Iniciació professional.
- Cicles formatius de grau mitjà.
- Formació professional de grau superior.

### **Alumnat**

En el curs 2001-02, la matrícula total d'alumnes és de 780, dels quals 54 són alumnes estrangers, això suposa un 6,8%. D'aquests 54 alumnes, 41 són de nacionalitat marroquina. La resta d'alumnat estranger prové d'Alemanya, Gran Bretanya, Portugal, Colòmbia, Cuba, Brasil i Senegal.

La majoria d'aquests alumnes estan matriculats en el primer cicle d'ESO, només un realitza estudis de Iniciació professional i un altre de Cicles formatius de grau mitjà. A Batxillerat no n'hi ha cap de matriculat.

Si es considera *alumnat d'incorporació tardana* tots aquells nins i nines que s'incorporen en el nostre sistema educatiu a partir dels 8 anys, que desconeixen una o les dues llengües oficials de la nostra comunitat autònoma i que també poden presentar altres tipus de compensació educativa, podem dir que en el present curs escolar s'han incorporat en el nostre centre i al llarg de tot el curs, 13 alumnes d'incorporació tardana, dels quals més de la meitat són del Marroc.

### **Necessitats de l'alumnat nouvingut**

- Adaptació a la nova realitat. Per facilitar l'adaptació, cal que se sentin acollits.
- Aprendre la nova llengua que els permetrà vehicular els aprenentatges.
- Conèixer la cultura del país que els acull.
- L'alumnat d'incorporació tardana, sense perdre el contacte amb la resta del grup al qual estigui adscrit, ha de tenir una atenció individualitzada, més o menys intensiva, en funció de les necessitats del moment i dels progressos lingüístics.
- Cal adaptar els currículums de les diferents àrees a les seves necessitats.

### **Factors que dificulten la integració ràpida i plena en el centre escolar**

- Haver estat poc temps escolaritzats en el seu país o no haver-hi estat mai.
- No donar la importància necessària al fet d'anar a classe.
- Incompliment de les normes de convivència, pel fet que les sancions que se'n deriven en el nostre sistema educatiu són diferents a les que estan acostumats.
- Poca participació de l'alumnat en les sortides escolars i activitats complementàries.
- Escassa participació de les famílies, sobretot de determinats col·lectius.
- Ser un grup molt nombrós d'un mateix país fa que només es relacionin entre ells.

### **PLA D'ACOLLIMENT LINGÜÍSTIC I CULTURAL**

Les instruccions de la Direcció General de Planificació i Centres estableixen unes mesures organitzatives quant a l'organització i el funcionament dels centres docents públics d'Educació secundària, per tal de proporcionar als alumnes nouvinguts una escolarització específica d'adaptació, així com introduir-los al coneixement de la llengua pròpia de l'ensenyament fins a assolir-ne un nivell bàsic que els permeti la comunicació.

Aquestes mesures organitzatives s'inclouran en el Pla d'Acolliment Lingüístic i Cultural que faci atenció a la diversitat lingüística i cultural.

L'esquema següent reflecteix com estan organitzades les mesures per atendre l'alumnat d'incorporació tardana:

## Pla d'acolliment lingüístic i cultural

ELS TALLERS DE LLENGUA I CULTURA	AULA D'ACOLLIMENT	SUPORT LINGÜÍSTIC
Alumnat procedent de països de llengües no romàniques sense competència lingüística en cap de les llengües oficials de la nostra comunitat autònoma i de països culturalment allunyats del nostre	Alumnat procedent de països de llengües romàniques i no romàniques sense competència lingüística en cap de les llengües oficials de la nostra comunitat autònoma	Alumnat amb mancances greus lingüístiques i comunicatives en llengua catalana
Poden presentar altres tipus de compensació no lingüística. Hores de suport: màxim: 16 h	Hores de suport: mínim: 6 h; màxim: 10 h	Hores de suport: segons les necessitats detectades per l'equip docent
Responsable: professorat de compensació educativa	Responsable: professorat de diferents departaments	Responsable: professorat de diferents departaments

### EL TALLER DE LLENGUA I CULTURA

#### Objectius

- Conèixer les característiques culturals, lingüístiques i històriques de la nostra Comunitat Autònoma.
- Proporcionar la competència lingüística corresponent al nivell llindar de la llengua catalana.

#### Alumnat

Actualment el taller acull 9 alumnes (7 de marroquins i 2 de senegalesos). Tot alumne del taller pertany a un grup de referència que li correspon segons l'edat cronològica.

### Organització del taller

Hores de suport en el taller:

- 9 h de Llengua catalana.
- 4 h de Coneixement del medi natural i social.
- 2 h de Matemàtiques.
- 1 h de tutoria.

Amb el grup de referència:

- Educació física.
- Educació visual i plàstica.
- Tecnologia.
- Activitats alternatives a la religió.
- Optativa

#### Metodologia

La metodologia intentarà ser integradora, individualitzada i globalitzada, i hi tindrà un paper molt important i destacat l'expressió oral.

Les eines més emprades són els suports informàtics i visuals.

### **Recursos**

Els materials utilitzats es poden classificar en:

- Material imprès (llibres de text, quaderns de treball, etc.).
- Material elaborat pel professorat.
- Material proporcionat per la Conselleria d'Educació i Cultura.

## **CP Pintor Joan Miró**

### **Joan Rado**

### **CONTEXT**

El CP Joan Miró està situat al Polígon de Llevant de Palma. Acull una població heterogènia, amb aspectes i interessos diversos com són:

- Nivell socioeconòmic baix o molt baix.
- Estructures familiars molt febles on el rol matern i sobretot patern han perdut part de la seva funció socialitzadora, educadora i transmissora de valors (famílies monoparentals).
- Valoració de l'esforç personal i esperit de lluita per a la superació de situacions de dificultat econòmica.
- Manca de coneixença o d'identificació amb els trets definidors de la nostra comunitat autònoma.
- Col·lectius amb una actitud positiva vers la nostra llengua i cultura, o bé altres col·lectius amb una estructura social i cultural molt cohesionada.
- Interès i voluntat de participació amb l'escola però poca disponibilitat per dur-la a terme.

Podem concretar aquesta població en un primer col·lectiu format per famílies de pares que són fills d'immigrants (un o els dos membres) amb vincles amb el seu lloc d'origen; un segon col·lectiu format per una població molt nombrosa d'ètnia gitana i, finalment, cal esmentar un nou col·lectiu format per immigració recent, sobretot, de la Península i d'Amèrica del Sud amb recursos escassos o nuls, que arriben a casa nostra amb la voluntat de trobar-hi possibilitats de millora.

Aquesta heterogeneïtat aporta una gran riquesa d'experiències culturals i personals a les nostres aules i mostra, de manera molt aproximada, part de la complexitat actual de la realitat illenca. Així, doncs, seria un greu error obviar aquesta realitat diversa on la mobilitat de la població i, en conseqüència, la migració de llengües, cultures i maneres diferents d'entendre el món s'han anat fent cada vegada més constants.

Quan s'analitza aquest fet, es fa evident la necessitat de preveure una adaptació del sistema d'ensenyament on l'educació ha de ser l'eina mitjançant la qual, per una part, poder lluitar contra les bosses d'exclusió –ja siguin en funció de la situació econòmica o de la pertinença a una raça, una ètnia, un gènere o a una religió– i, per l'altra, donar cohesió a la diversitat des de la pròpia diversitat.

Si se segueixen aquestes premisses, el model d'escola passa per donar respostes individuals des d'un projecte comú i compartit, i s'evita alhora afavorir la creació de col·lectius diferenciats amb programes i dotacions específiques (Programa de compensatòria –amb les seves variants– i Programa d'integració). S'ha de cercar la resposta dins d'un model d'escola que superi aquests conceptes disgregadors i

segregadors del grup-aula o de tot el col·lectiu escolar per trobar la fórmula comuna d'atenció a tots els alumnes.

Per tant, la nostra opinió és que el *model d'escola inclusiva* és l'única que actualment pot donar resposta a la nostra realitat escolar. Partim del reconeixement dels factors de diversitat del nostre alumnat, no amb l'objectiu de fer grups per similituds negatives, com sovint es fa, sinó per saber les necessitats que l'alumne té per a la seva maduració personal i intel·lectual i, alhora, els aspectes o competències que el mateix alumne posseeix i que facilitarà la nostra tasca.

S'arriba així a l'objectiu prioritari: elaborar un *currículum comú diversificat*, i amb la possibilitat de fer rectificacions al llarg del curs escolar. Es tracta de partir de les competències de l'alumne, identificar-ne les necessitats i donar-hi resposta des d'un currículum comú i obert que renegui d'identificar l'alumne pejorativament (dèficit, retard, incompetència), fet que n'agreuja l'autoimatge i que afavoreix l'assenyalament negatiu dins del grup.

Pel que fa al grup, es tracta de fer evident la diversitat, donar-la a conèixer i treballar-la com un fet positiu i enriquidor. Però també, conèixer, valorar i posar en primer terme tot el que ens és comú i ens agermana.

Arribat aquest punt, i amb l'intent de fer una passa més per concretar la nostra proposta educativa, s'ha de constatar que el principi rector de l'activitat docent és creure que per damunt dels diferents col·lectius o grups socials hi ha la singularitat de cada persona, de cada alumne amb unes característiques determinades, amb unes necessitats a les quals hem de saber donar resposta i amb unes apor-

tacions a fer al grup: persones en singular.

Amb aquesta creença, el *model d'escola* s'ha de fonamentar en tres aspectes claus:

- El grup com un tot indivisible on cal potenciar lligams d'afecte i col·laboració, però sempre, amb un bon nivell d'escolta i de resposta individual.
- Un currículum comú per a tots, però suficientment obert i flexible com per donar resposta a les necessitats d'aprenentatge dels diferents alumnes del grup.
- Un aprofitament equitatiu per part de tots els alumnes, sense exclusions ni exclusivitats, dels recursos materials i humans (mestres de suport).

En aquest moment i partint de l'ideari anterior, es proposa una acció educativa on els recursos humans (mestres de suports) de què es disposen no estiguin centrats sols amb els alumnes amb dèficits diagnosticats, com es fa en el model selectiu, sinó que ens ajudin a donar aquesta resposta diferenciada i a afavorir aquestes interrelacions en el grup. Ells són l'eina necessària per aconseguir una escola on l'acció educativa vagi dirigida a tots els alumnes, inclosos els que presenten necessitats educatives especials.

La necessitat d'individualitzar l'aprenentatge no és incompatible amb obrir, per una part, un ventall riquíssim de connexions entre cada un dels membres de l'aula i que fan referència a continguts i a metodologia (aspectes que poden compartir entre si). Per l'altra, la de possibilitar a cada membre del grup, juntament amb els professors, ser vehicle d'aprenentatge per als seus companys. S'ha

de prioritzar, en definitiva, a més de l'adquisició de continguts, l'aprenentatge de pautes de relació i cooperació imprescindibles a la vida adulta que seran eines per prevenir i lluitar contra les situacions de racisme, masclisme i la xenofòbia que pateix la societat actual.

L'ensenyament ha de ser per sobre de tot un compromís ètic per a la millora de la societat futura.

### **ESTRUCTURA ORGANITZATIVA DEL CENTRE**

L'equip directiu del centre ha de tenir el compromís i el deure de, a més d'organitzar i gestionar correctament la dotació de què disposa l'escola, treballar per a la coherència i el progrés del discurs pedagògic, de la pràctica educativa del claustre de professors i de tota la comunitat educativa amb els seus diversos nivells d'impliació.

Aquest fet es concreta, fonamentalment, amb una bona organització dels recursos (personals i materials), amb una bona planificació del temps i de l'espai i amb la recerca de la dotació necessària per dur endavant els diversos plans d'actuació.

Cal trobar, doncs, espais de trobada dels diferents professionals de l'educació amb la finalitat d'aconseguir la formació i les estratègies metodològiques adients a la nostra realitat escolar. Aquesta realitat ha de ser entesa, per l'ampli grup de professionals que treballa a l'escola, com un fet canviant que exigeix un procés de mutació continuat. Igualment s'entén que aquesta formació ha de sorgir, fonamentalment, de l'anàlisi i reflexió de la nostra pràctica d'educadors i docents al centre escolar, sense menysprear l'aportació d'altres persones o col·lectius.

Aquests espais de trobada poden ser:

- La convocatòria periòdica de claustres pedagògics permet l'estudi de temes i/o situacions, i amb les aportacions i el consens de tot el professorat s'assoleixen línies coherents d'actuació.
- La realització de seminaris al centre també possibiliten una plataforma d'anàlisi i de propostes sòlides per incorporar, a nivell general, nous objectius i maneres de treballar.
- El Departament de suport, des d'una òptica diferenciada, és un espai d'anàlisi i de trobada de propostes sorgides d'un col·lectiu especialitzat que, després, per mitjà de l'Equip directiu, la Comissió pedagògica o les reunions de cicle/intercicle seran incorporades a la pràctica educativa del centre.

Pel que fa al personal de suport, necessari per a la individualització de la tasca educativa, es distribueix a cada cicle, independentment de la seva adscripció a programes, per tal d'ajudar, tant als professors en la seva tasca docent com a tots els alumnes de l'aula en el seu procés d'aprenentatge. La "mestra més u" d'infantil també assumeix aquesta funció de suport a tot l'alumnat d'aquesta etapa. Igualment, cada setmana es reuneix l'equip del centre amb l'Equip d'orientació educativa i psicològica (EOEP) de la Conselleria d'Educació i Cultura. Cada un dels mestres de suport disposa d'una hora setmanal per a coordinació i programació amb els respectius tutors del seu cicle, dins l'horari lectiu.

## **ESTRATÈGIES EDUCATIVES**

### **Programa d'immersió**

És un intent d'afavorir el coneixement de la nostra llengua, però sobretot, vol ser un nexa d'unió entre tota la comunitat escolar i entre aquesta i la comunitat illenca. És part d'un projecte compartit amb altres centres escolars per tal d'aconseguir, des del respecte i les aportacions dels nous nens, el nivell de cohesió necessari per a l'existència futura d'una comunitat plural amb uns senyals d'identitat propis.

### **Programa d'higiene i salut**

Es treballa per a la conscienciació i la creació d'hàbits d'higiene i la bona alimentació. El programa va dirigit en primer lloc a la família i després a l'infant. A més dels tutors i equips de suport, hi estan implicats l'Auxiliar tècnic educatiu (ATE) i la professora d'educació física del centre.

### **Programa de prevenció de l'absentisme escolar**

Se segueix el protocol signat per la Conselleria d'Educació i Cultura i l'Ajuntament de Palma. Els trets més significatius del seu desenvolupament a la nostra escola són: la rellevància de la figura del tutor; el seguiment dels casos, que fan, conjuntament, la cap d'estudis i la professora coordinadora del Programa i en els quals s'intenta, a més de seguir el que està estipulat al document, crear lligams d'afecte i confiança amb les famílies; i finalment l'acolliment, tant acadèmic com afectiu, del nen o nina el dia que assisteix a classe.

A més d'aquests programes, en el centre es

duen a terme diverses metodologies innovadores per a una millor atenció a la diversitat de l'alumnat:

- Pràctica psicomotriu (educació infantil).
- Lectoescriptura segons Teberosky (educació infantil).
- Programa d'anglès (primer cicle de primària).
- Filosofia 3-18 (educació infantil i primer cicle de primària).
- Diversificació curricular i adaptació de llibres (educació primària).
- Tallers de plàstica (educació primària).

## **RELACIÓ AMB ALTRES INSTITUCIONS I SERVEIS EXTERNS**

El Centre és d'atenció preferent i per això compta amb l'assistència i suport setmanal de l'EOEP de zona. Aquesta circumstància s'intenta aprofitar al màxim i, al marge d'altres actuacions pròpies dels equips, es té establerta una sessió setmanal de reunió en horari lectiu amb els equips de suport, per a l'estudi de casos particulars i dinàmiques d'aula.

També hi ha establertes reunions quinzenals amb els Serveis Socials de la zona, l'EOEP, la cap d'estudis i la mestre coordinadora del Programa d'absentisme per fer el seguiment i planificar les actuacions per a la consecució d'una bona escolaritat de tot l'alumnat.

En els casos de nens de protecció o considerats d'alt risc es mantenen reunions puntuals, amb certa freqüència, amb el Servei de Menors del Consell de Mallorca, per tal de fer-ne el seguiment escolar i personal i el de les seves famílies, així com establir correccions i pautes d'actuació des d'una perspectiva àmplia i d'im-



plicació de diverses institucions.

La barriada compta amb una associació cultural i esportiva molt activa: Sant Joan d'Àvila. Assabentats de les grans possibilitats formatives que poden oferir a l'alumnat, s'ha encetat un camí de col·laboració mútua (utilització de les instal·lacions del centre per part de l'associació i participació preferent de l'alumnat a les seves activitats). D'aquesta manera, durant el curs, l'alumnat ha pogut participar, en condicions econòmiques òptimes, en les següents activitats d'horabaixa: futbet, jocs de taula, guitarra, suport escolar, gimnàstica rítmica, voleibol i sevillanes.

Igualment, s'ha treballat conjuntament amb la policia local del barri, en la detecció de casos de nins absentistes o que presenten diverses problemàtiques alhora que s'ha facilitat la intervenció en les seves famílies per part del centre escolar.

## **CEIP Jafudà Cresques** **Aina Picó**

El CEIP Jafudà Cresques està situat al centre de Palma, just enfront de la coneguda plaça de Pere Garau. En l'actualitat hi ha 428 alumnes i 30 professors/es. Al centre es conviu amb cultures d'arreu del món: gitana, àrab, xinesa, de set països llatinoamericans, de països africans i de diferents països europeus. Aquestes cultures representen el 31% del total. La resta pertany a l'alumnat amb cultura pròpia de les Illes Balears o de diversos indrets de la península.

Quant a la situació lingüística, el castellà és la primera llengua del 80% dels alumnes, en segon lloc es troba la llengua catalana amb un

8%, la llengua àrab amb un 6%, la llengua xinesa amb un 4% i altres llengües amb un 2%. El curs 2001/2002 el centre finalitza l'aplicació del Pla d'actuació lingüístic amb el qual s'aconseguirà l'ensenyament en català a totes les etapes i nivells. La llengua castellana i llengua anglesa s'introdueixen a primer cicle.

L'atenció a l'alumnat immigrant, igual que l'atenció a la resta d'alumnes de tot el centre es fa dins el context del Pla d'atenció a la diversitat. Aquest pla pretén avançar cap a un model d'escola comprensiva i integradora que parteix de les necessitats educatives dels alumnes i de la diversificació i flexibilització del currículum comú, per tal de possibilitar un aprenentatge normalitzat i d'oferir opcions plurals per a tots els alumnes.

Avançar cap a estratègies organitzatives i metodològiques al centre i a l'aula, per tal de donar una millor atenció a la diversitat dels alumnes, és una de les nostres fites. L'organització duta a terme parteix de les necessitats plantejades i de les reflexions realitzades per part dels equips educatius, així com del plantejament pedagògic fonamental d'adaptació a les necessitats educatives dels alumnes.

En línies generals, i englobades dins del Pla d'atenció a la diversitat, durant aquest curs escolar s'han dut a terme les següents estratègies i actuacions:

- Implicació de tot el professorat del centre.
- Implantació dels equips docents en la gestió curricular i seguiment dels alumnes (equip de convivència, Departament d'atenció a la diversitat...).
- Agrupament de dos professors/es

(tutor/a-professor/a suport) per aula, sobretot en les hores de llengua catalana, matemàtiques i medi. Així, durant aquestes matèries, a tota la primària hi resten dos professors/es per aula.

- Accions tutorialis compartides.
- Agrupaments flexibles de llengua catalana a primer cicle.
- Suport lingüístic per als alumnes immigrants d'incorporació tardana per tal d'accelerar l'aprenentatge del català.
- Implicació del departament d'atenció a la diversitat (EOEP i equip de suport).
- Suport específic per alumnes amb necessitats educatives especials, segons les necessitats establertes.
- Intensificació de la coordinació docent: acció tutorial, curricular i organitzativa.
- Contacte directe i col·laboració estreta amb la família.
- Facilitar a les famílies l'accés als recursos del sector i de la ciutat.
- Treball amb xarxa. Intervenció educativa multidisciplinària: prevenció i reducció de l'absentisme, actuacions davant necessitats sociofamiliars, econòmiques, de salut, de temps lliure... són tasques que s'ubiquen dins del quefer diari, sempre des d'un treball professional plural.

Des del centre s'impulsa el treball amb xarxa, la coresponsabilització i la intervenció educativa multidisciplinària. S'entén que les intervencions educatives des d'un treball professional plural constitueixen un camí de progrés.

Aquestes estratègies organitzatives han permès donar una millor atenció i resposta educativa a tot l'alumnat del centre, així com a l'alumnat immigrant.

## **PLA D'ACOLLIMENT LINGÜÍSTIC I CULTURAL**

Davant l'entrada progressiva d'alumnes provinents de diferents països i cultures calia establir un Pla d'acollida per tal de donar una millor resposta a les necessitats de tota la comunitat educativa. Així, el curs 2000/2001 s'inicià l'experimentació del Pla d'acolliment lingüístic i cultural, a través del qual es reflecteix l'organització dels recursos humans i materials per atendre als alumnes nous, es dissenyen estratègies de comunicació amb l'alumne i la família i es determinen les actuacions curriculars necessàries per la seva atenció.

Les intervencions necessàries per dur a terme l'acollida familiar i de l'alumne es programen dins el Pla d'acollida. Després de quasi dos cursos d'aplicació, la valoració extreta és del tot positiva.

### **Acollida familiar**

Les accions que es duen a terme són les següents:

- Recollida d'informació.
- Informar de la línia pedagògica del centre, llengua d'aprenentatge, funcionament general del centre, assistència, informacions generals...
- Informar del suport lingüístic que s'ofereix als alumnes d'incorporació tardana.
- Orientacions diverses, informació de programes i serveis educatius, coneixement dels espais escolars, etc.

## **Acollida de l'alumne**

Les accions que es duen a terme són:

- Preparació del professorat.
- Preparació del grup d'acollida: es programen activitats per garantir un bon acolliment.
- L'entrada a l'aula: es duen a terme activitats d'acollida partint de l'etapa evolutiva del curs.
- L'avaluació inicial: què, qui, quan... es realitza de forma sistemàtica durant les primeres setmanes i ens serveix per avaluar les habilitats de l'alumne i per planificar els seus aprenentatges.
- S'organitzen estratègies que afavoreixen el procés de socialització: hàbits d'ordre i normes, hàbits de convivència i relació, hàbits de treball a l'aula.
- S'organitzen estratègies metodològiques d'aula que afavoreixen l'adaptació i la integració dels alumnes dins la dinàmica de la classe.
- Planificació del suport d'acollida.
- Planificació d'aprenentatges: de les distintes àrees; de les adaptacions curriculars individuals (ACI); i de l'àrea de llengua, que parteix de l'aprenentatge comunicatiu i té per marc referencial el nivell llingüístic per a escolars. Es fa reforç a través de suports orals i visuals i es planifiquen estratègies lingüístiques que afavoreixen l'aprenentatge de la llengua.
- Planificació del material necessari: l'a-

lumne utilitza el mateix material i llibres de text que la resta dels alumnes, per tal de poder realitzar les adaptacions necessàries i afavorir els aprenentatges des d'un caire normalitzador. També es planifica el material necessari i complementari de llengua.

- Elaboració de les adaptacions curriculars individuals: es determinen les matèries que necessiten d'una adaptació; l'equip docent implicat en l'elaboració, seguiment i avaluació; les estratègies de coordinació necessàries, etc.
- Planificació del suport lingüístic per als alumnes d'incorporació tardana: programació, modalitat, horari, agrupament, durada, ubicació...
- Planificació de les reunions de coordinació dels equips docents per tal de fer-ne el seguiment de tot el procés d'acollida.
- Avaluació de l'adaptació, de l'adquisició d'hàbits escolars, del desenvolupament de l'aprenentatge, de les adaptacions curriculars individuals, etc.

## **PROGRAMA D'IMMERSIÓ LINGÜÍSTICA**

Fa vuit cursos que el centre participa en el Programa d'immersió lingüística de la Conselleria d'Educació i Cultura. L'aplicació d'aquest programa es feia del tot necessari si tenim en compte el gran nombre d'alumnes immigrants i que més del 80% dels alumnes del centre tenen el castellà com a primera llengua. Ha facilitat l'avenç cap a la normalització lingüística i l'assoliment dels objectius programats en el Projecte lingüístic de centre. També ha influït en la tasca de conscienciació de tota

la comunitat educativa, així com en la formació del professorat.

### **PROGRAMA VIVIM PLEGATS**

El curs 2000/2001 el centre també va iniciar una experiència educativa molt enriquidora per a tota la comunitat educativa: el programa Vivim Plegats d'educació en valors, per a la pau i la cooperació, que s'impulsa des de la Conselleria d'Educació i Cultura. A través d'aquest programa es va aprofundir en la realitat intercultural del centre, els alumnes es varen apropar a altres cultures i formes de vida del món, es va aprofundir en l'educació en valors, l'educació per a la pau i la cooperació, així com en els drets dels infants. El curs escolar 2001/2002 s'ha enfocat sobretot a partir de la Carta de la Terra, i s'ha donat prioritat a l'educació ambiental. El programa ens ha apropat en la tasca d'educar en la diversitat i ha contribuït en el progrés de la convivència de tota la comunitat educativa.

### **VALORACIÓ I PROPOSTES**

Per donar una resposta a les necessitats educatives dels alumnes és necessari adoptar i aplicar contínuament noves estratègies educatives en tots els àmbits.

La diversitat cultural del centre suposa, al llarg de totes les experiències educatives i del pas de més de 10 anys, una enorme font de riquesa per a una educació intercultural. Facilita una tasca educativa encaminada a afavorir el desenvolupament de valors, actituds, sentiments i comportaments de rebuig davant qualsevol tipus d'exclusió social. A més, facilita una educació que afavoreix la convivència,

que fomenta la sensibilitat intercultural i el respecte cap als drets de les minories. En definitiva, una educació per a la pau i la solidaritat, vers la consolidació d'hàbits democràtics.

Aquesta nova realitat cultural i social, també exigeix un canvi en les estratègies organitzatives i metodològiques, per tal de fer front i donar una resposta a les necessitats educatives dels alumnes. La implicació del professorat a partir de la constitució de diferents equips educatius, l'aprofitament dels recursos humans, la flexibilització curricular i el treball consensuat de tota la comunitat educativa, sembla la millor via per aconseguir l'èxit educatiu. Per això, l'elaboració de projectes educatius com el Pla d'atenció a la diversitat i el Pla d'acolliment lingüístic i cultural són del tot necessaris.

L'aprofitament i participació en programes educatius, la formació del professorat, la col·laboració amb la família, la cooperació entre el centre i l'entorn, la intervenció educativa multidisciplinària... també constitueixen actuacions imprescindibles per garantir una millor qualitat educativa.

## **CP Felip Bauçà Elies Allés**

### **HISTÒRIA I ANTECEDENTS**

El CP Felip Bauçà es troba a la zona des Camp Rodó de Palma. El col·legi ha passat per diferents etapes que han conduït a la situació actual, caracteritzada sobretot per comptar dins el seu alumnat amb un gran nombre d'immigrants, que precisen d'una atenció especia-

litzada i concreta per tal de facilitar-ne la integració i inserció dins la societat que els acull actualment.

Cal remuntar-nos a finals dels anys 80 i principis dels 90 per trobar algunes de les causes que han provocat que al centre, a més de ser receptor d'aquest elevat nombre de població immigrant, hi hagi una gran mobilitat d'alumnat. S'han de remarcar els següents factors:

- L'escolarització de l'alumnat que provenia de l'antiga Llar de la Infància.

- La zonificació escolar existent en aquell temps que assignava la zona coneguda com "Corea" al nostre centre.

Aquests dos factors, malgrat poden resultar anecdòtics, han resultat a la llarga decisius cara a l'esdevenir del col·legi. Per una part, molt de l'alumnat que provenia de la Llar de la Infància era problemàtic quant a la seva integració, la seva situació familiar i social; i per l'altra, la població escolar de la zona de "Corea" era, en gran part, d'ètnia gitana (amb mancances d'escolarització greu en molts casos) o bé pertanyia a capes socials bastant desfavorides (estudis de la zona indicaven una gran taxa d'atur, problemes de drogues i d'inserció...). L'augment d'aquest tipus d'alumnat va convertir el centre en l'"escola dels gitans", en el centre problemàtic per excel·lència de la zona i del qual la gent "normal" (amb un estatus social mitjà) n'havia de fugir (era preferible matricular els fills i filles en un centre concertat si no podien entrar en un dels altres centres públics de la zona).

La situació creada va generar que el centre començàs a comptar amb professorat de compensatòria per tal de donar resposta a les necessitats i mancances d'una gran part de l'a-

lumnat, i així es començaren a formar petits grups flexibles que rebien suport concret del professor/a de compensatòria, per tal de minvar les mancances d'escolarització, de motivació, etc. Així mateix, i amb la col·laboració dels Serveis Socials de la zona, l'Associació Balear Gitana, els equips d'orientació educativa i psicològica de la Conselleria d'Educació i Cultura i l'Associació de pares i mares del centre, es va començar a treballar en un programa per prevenir la inadaptació d'aquest alumnat.

Així, doncs, el centre rebia una població que presentava unes característiques comunes: inestabilitat familiar, social, laboral i econòmica, la qual cosa afavoria la seva mobilitat (canvis domiciliaris en no poder fer front a despeses, recerca de feina a altres llocs...). Aquesta mobilitat ha continuat fins l'actualitat i ha conduït el centre a ser pràcticament l'únic de la zona en disposició d'acollir alumnat d'incorporació tardana, ja que generalment compta amb places sense cobrir.

A tall d'exemple podríem remarcar el fet que, de 51 alumnes que acabaren els seus estudis en el centre i passaren a l'institut fa tres anys, només 10-11 havien començat la seva escolaritat amb nosaltres.

## SITUACIÓ ACTUAL

La tipologia de l'alumnat ha canviat en alguns aspectes i en altres es manté. L'alumnat d'ètnia gitana ha disminuït en nombre i, a més, la seva integració en el centre no resulta gaire problemàtica, perquè la majoria ja han tingut germans, cosins... que hi han assistit, i la seva escolarització comença amb normalitat a educació infantil.

Es manté la tipologia de l'alumnat, ja que la majoria procedeix d'ambients desfavorits i de situacions familiars sovint problemàtiques. El canvi l'ha causat l'arribada d'immigrants, que han ocupat bona part de les places lliures del centre.

L'abril de 2002 el centre compta amb més d'un 28% d'alumnat estranger distribuït en 18 nacionalitats, tal com es representa en els quadres següents:

Curs	Alumnat total matriculat	Alumnat estranger	% alumnat estranger
3 anys	44	17	38'63
4 anys	46	6	13'04
5 anys	45	17	37'77
Primer	41	16	39'02
Segon	47	11	23'40
Tercer	45	16	35'55
Quart	49	8	16'32
Cinquè	51	11	21'56
Sisè	53	16	30'18
<b>Total</b>	<b>421</b>	<b>118</b>	<b>28'02</b>

Nacionalitat	Nombre d'alumnes
Alemanya	1
Argentina	34
Bolívia	5
Bulgària	4
Colòmbia	20
Cuba	2
Equador	16
Guinea	2
I.T. Espanyola	11
Itàlia	1
Marroc	8
Noruega	1
Polònia	2
Rússia	1
Santo Domingo	3
Ucraïna	1
EUA	1
Xile	2
Xina	3

## Alumnat estranger per nacionalitats

Així i tot, la inestabilitat i la mobilitat de matrícula continua i, per tant, moltes de les mesures que es prenen es veuen afectades per aquest moviment continu d'alumnat. Amb el curs escolar ja començat, s'ha donat d'alta 56 nous alumnes i s'ha donat de baixa per trasllat a 36 alumnes. Això fa una mitjana per mes de 8 alumnes nous i de 5 alumnes de baixa.

## Respostes del centre a aquesta situació

El col·legi compta amb un Projecte lingüístic que aposta per la immersió com a mètode per aconseguir els objectius fixats per llei quant al coneixement de la llengua catalana i així facilitar la integració de tot l'alumnat en la nostra societat, a través d'un dels seus elements cohesionadors més importants. L'èxit d'aquesta proposta seria més fàcil si l'alumnat pogués començar i acabar la seva escolaritat al centre, però com que això no passa, s'han de cercar fórmules organitzatives que permetin donar resposta a les mancances, bàsicament lingüístiques, dels alumnes d'incorporació tardana (molts d'ells s'incorporen amb el curs començat) i a cursos alts de primària. S'ha d'afegir, també, que els alumnes immigrants provenen d'un sistema educatiu diferent, en el qual algunes de les exigències curriculars que tenim aquí no es contemplen en els seus països d'origen (és significatiu el desfasament quant a la introducció de la llengua estrangera o els coneixements en música).

Aquesta nova situació, quant a les mancances a cobrir, ha obligat a reorganitzar els recursos destinats al programa de compensatòria (atenció a la diversitat) i dotar-los d'una altra funcionalitat. Si en el seu moment es va organitzar un grup flexible de reforç per a l'a-

lumnat, bàsicament d'ètnia gitana, que inclouïa treball en taller, programa de dutxes, etc., més endavant es varen organitzar nombrosos grups petits d'alumnes per tal de compensar les seves mancances. Així, des de fa dos anys, el centre compta amb dues places de professors/es d'atenció a la diversitat que intenten donar resposta als dos col·lectius que presenten dèficits o problemes d'integració: un d'ells es centra en l'alumnat d'ètnia gitana (suport de tipus escolar i tutorial en petits grups per tal d'afavorir l'intercanvi comunicatiu), i l'altre se centra, tant en l'alumnat estranger d'incorporació tardana, com en el que prové de la Península i que presenta mancances de tipus lingüístic (no coneixien el català) i no els permet seguir l'escolaritat amb normalitat (totes les classes s'imparteixen en català).

Aquest curs, però, i a causa del gran nombre d'alumnat estranger i, per tant, desconegedor de la nostra llengua s'han hagut de destinar ambdós professors/es a l'atenció lingüística d'aquest grup. Aquesta mesura no ha fet oblidar el col·lectiu gitano (a hores d'ara ha disminuït en nombre, des de la redistribució de les zones escolars a Palma) que rep unes hores de reforç dins la mateixa aula per part d'un/a dels professors/es; tot i que, com ja s'ha indicat anteriorment, els greus problemes d'escolarització i absentisme d'aquest col·lectiu han minvat molt en els darrers anys, i ja no precisen tant de l'ajuda supletòria del professor/a de compensatòria per a la seva integració i seguiment normalitzat de l'escolarització, al menys en els nivells d'infantil i primària.

El procés que se segueix per donar atenció a l'alumnat estranger es el següent:

- A principi de curs els/les professors/es d'atenció a la diversitat recullen la

informació sobre el nombre d'alumnes susceptibles, en principi, de ser atesos a causa de la seva procedència.

- A través d'unes petites avaluacions inicials es determina la necessitat o no de ser inclosos en algun dels grups que rebran suport de tipus lingüístic.

- Al llarg del curs, qualsevol alumne/a que s'incorpora al centre és derivat al Programa d'atenció a la diversitat a fi de ser avaluada i diagnosticada la seva necessitat o no de rebre suport.

- Trimestralment, els alumnes són avaluats en la seva competència lingüística per tal de determinar si han de seguir rebent suport o s'han d'incorporar a temps complet en el seu grup de classe.

- Altres mancances de tipus curricular que puguin aparèixer són ateses per professors dins del programa de reforç que es du a terme.

Les classes de suport lingüístic es duen a terme en petits grups (de 3 a 5 alumnes), on es creen situacions de comunicació que facilitin la seva comprensió i motivin l'expressió oral. Per això, se segueixen els esquemes de la immersió lingüística, com a procés, per aconseguir una anivellació en la competència comunicativa en la nostra llengua.

El problema, a hores d'ara, rau en poder atendre en diferents moments del curs a tot l'alumnat que es va incorporant al centre i en la constitució dels diferents grups que esdevenen descompensats quant al nivell assolit així com poder oferir un nombre determinat de sessions a cada un d'ells.

Per altra banda, a causa del desbordament que suposà el curs 2000-01 la incorporació d'alumnat i, a més, de les mesures preses des del centre i ateses pel propi professorat, es presentà un pla a la Conselleria d'Educació i Cultura per donar resposta a les necessitats d'integració d'aquests alumnes. El pla s'ha fet palès en el projecte Conèixer, que persegueix una major integració de l'alumnat i dels seus pares, a través d'una sèrie d'activitats extraescolars encaminades a donar a conèixer costums i tradicions de la nostra societat, mitjançant activitats de caire lúdic i en les quals la llengua vehicular és el català.

### **PROJECTE CONÈIXER**

El projecte es va posar en marxa el desembre del curs escolar 2001/2002, una vegada resolts els tràmits administratius i burocràtics pel que fa a la contractació de personal qualificat.

Les activitats es duen a terme en horari extraescolar, de dilluns a dijous i de 16'00 a 18'00 hores. Se'n fan càrrec dues monitores que estan formades en l'àmbit de la pedagogia i l'animació sociocultural.

El centre es responsabilitza de les instal·lacions i del material necessari. A través d'una professora de compensatòria, coordina amb les monitores les activitats que s'han d'anar fent i, a més, fa el seguiment i la valoració del programa tenint en compte diversos aspectes:

- Assistència de l'alumnat.
- Participació i actitud de l'alumnat davant les activitats.
- Assoliment dels objectius, bàsicament a nivell de comprensió i expressió oral.

- Dinamització del programa.

De moment, s'han organitzat dos grups d'uns quinze alumnes que assisteixen a aquestes activitats en dos torns (un grup els dilluns i dimecres i l'altre els dimarts i dijous). Els grups s'han constituït per edats, per tal de facilitar la realització d'activitats d'acord amb el grau maduratiu dels nins/es. Així, un grup està format per nins/es de 5 anys, primer i segon de primària; i l'altre per alumnes de 3r a 6è de primària.

En aquests moments, i quan ja es porten un parell de mesos de feina amb els nins i les nines, es treballa per aconseguir una participació més directa dels pares i mares en les activitats que es desenvolupen, amb la finalitat de facilitar també la seva integració en la nostra societat i poder intercanviar tots experiències que ens poden enriquir.

### **PROBLEMES FUTURS**

La situació inestable del col·lectiu d'immigrants fa que la seva continuïtat en el centre no estigui assegurada. Molts d'ells, quan aconsegueixen establir-se laboralment i econòmicament canvien de domicili (perquè en un principi, ocupen habitatges compartits i així no els suposa una càrrega econòmica important, per falta d'adaptació, etc.), fent que la situació d'inestabilitat de l'alumnat es mantingui. Davant d'aquest fet només ens queda seguir fent feina per facilitar la integració d'aquestes persones en el nostre entorn.



## CP Puig de sa Morisca

### Immaculada Bueno i Pilar Viète

L'escola es va posar en funcionament el curs 1998-1999. L'alumnat que l'integrà en un principi varen ser nins i nines que ja estaven escolaritzats en altres centres i que, bé per decisió familiar, bé perquè els corresponia per zona, hi varen ser matriculats.

Es va fer un estudi de la població i amb els resultats obtinguts –el 24% eren estrangers procedents de la Unió Europea, anglesos i alemanys, majoritàriament–, es va acordar que el Projecte educatiu de centre (PEC) que s'havia d'elaborar, havia de tenir en compte la diversitat cultural i lingüística de la població i que la línia pedagògica del centre havia de donar resposta a les seves necessitats, entre les quals hi havia la integració.

#### ACTUACIONS A NIVELL DE CENTRE

S'elaborà el Projecte educatiu de centre, del qual cal destacar els següents aspectes:

- El compromís amb la idea d'una Europa unida i respectuosa amb la diversitat cultural i lingüística.
- La potenciació de les llengües i dels llenguatges (Matemàtic, TIC, Plàstica, Música...).
- Un tractament de llengües adaptat a la nostra població.

Amb aquest punt de partida i per donar resposta a les necessitats de la població que hi havia a l'escola, es plantejà l'elaboració de

documents que concretassin les línies directrius del PEC. Prioritzàrem l'elaboració del Projecte lingüístic de centre (PLC), el Pla d'acció tutorial (PAT) i el Pla d'acollida (PA).

Així, s'aprovà el Projecte lingüístic de centre, que s'ha convertit en un instrument integrador del alumnes en el centre. De les seves directrius cal destacar:

- Des de l'inici de l'escolarització, els infants reben l'ensenyament en tres llengües: català, castellà i anglès.
- Aprofitament del recurs lingüístic que suposa el mateix alumnat, això fa que els nins i nines es sentin protagonistes en una determinada llengua. (La majoria de l'alumnat estranger és anglès, i els alemanys tenen un bon nivell d'aquesta llengua). Nosaltres aprenem de la seva llengua i cultura.
- Creació de la figura "professor/a referent lingüístic".
- La metodologia del tractament de llengües té en compte que la llengua és una eina de comunicació i que l'hem d'utilitzar per comunicar-nos, per tant ha de ser prioritària la comprensió i expressió oral.

El curs 2001/2002, s'ha aprovat el Pla d'acció tutorial, que tracta d'aconseguir el coneixement individual i l'acollida dels infants nouvinguts, així com la seva integració en el grup.

Pel que fa al Pla d'acollida, que està en procés d'elaboració, queden reflectides les actuacions generals que es duen a terme des del moment de la matriculació per incorporar un alumne o una alumna a una aula, sempre

a la que li correspon per edat. S'explica als pares o tutors, les característiques del nostre Projecte lingüístic i el tractament de llengües; se'ls ensenya l'escola; se'ls facilita tota la informació que precisen perquè l'infant pugui integrar-se al seu grup-classe (material didàctic...). I, a més, s'informa tot el professorat del centre de l'arribada d'un nou alumne.

En el centre s'organitzen festes (Halloween, Sant Antoni...), setmanes culturals (cuinar amb lletres, El Teatre...) i es participa en projectes europeus com Comenius. Totes aquestes activitats estan orientades a ser elements integradors i, a més, es treballen des de les tres llengües i en diferents llengüatges.

### **ACTUACIONS A L'AULA**

La professora d'atenció a la diversitat, el tutor/a o el diferent professorat que té el grup que s'assigna a l'alumnat nouvingut treballen conjuntament. El dia de l'arribada la professora d'atenció a la diversitat mostra l'edifici al nouvingut, li presenta tot el personal docent i no docent del centre (on ja pot observar els diferents referents lingüístics que hi ha), li ensenya català i en català. En un principi ho fa fora de l'aula, però pasat un temps, el suport el realitza dins l'aula. Només fa suport a l'alumnat nouvingut del curs escolar que està en marxa. Per tant, s'organitzen a nivell de centre altres suports, de llengua castellana (si desconeix la llengua) i de llengua anglesa (si ho necessita). També, els cursos anteriors, s'han duit a terme un taller d'expressió escrita en anglès per aquells infants amb un bon nivell de llengua oral.

El nou alumne rep el mateix suport que els altres alumnes de l'aula en les àrees de coneixement del medi (en català) i matemàtiques (en castellà o català).

La resta del professorat li ensenya la seva àrea en la llengua de la qual és referent i, si cal, realitza les corresponents adaptacions curriculars.

Quant a la tutoria, se'l tracta com un alumne més. S'informa el grup de la seva arribada i se l'implica en la seva adaptació, que es converteix en un motiu per treballar les habilitats socials:

- Es parteix de les seves vivències i experiències. Tots els infants tenen la seva vivència personal, tots foren en el seu moment nouvinguts i a totes les aules hi ha infants estrangers i ja els han integrat.
- Es té en compte el nouvingut en els jocs, a l'hora de fer feina, etc.
- Es respecten les normes de convivència.
- Es treballen molt les rutines i la comprensió i expressió oral (no s'utilitzen els companys com a traductors).
- Es fa saber als companys i companyes que són models.

### **ALTRES INSTITUCIONS QUE HI COL·LABOREN**

L'Ajuntament, dins el Projecte educatiu de Calvià, desenvolupa el programa Suport Lingüístic de comprensió i expressió oral en

català, destinat a tots aquells alumnes novinguts del present curs escolar.

L'Associació de mares i pares també organitza activitats extraescolars que donen suport a les llengües i oferta activitats de català, anglès i alemany.

## **VALORACIÓ**

### **Dificultats**

- Incorporar un nou alumne quan el curs ja està en marxa suposa un repte i una reorganització del funcionament general del grup-classe, modificacions dels horaris del professorat d'Atenció a la diversitat, etc.

- El grau d'assoliment d'objectius disminueix.

- Manca de professorat d'atenció a la diversitat per atendre l'elevat nombre d'alumnat nouvingut. Actualment, tenim al centre 45 estrangers, 30 reben suport lingüístic personalitzat i només es disposa d'una professora que ha d'atendre, a més d'aquests infants, a aquells que necessiten compensació social.

- Només es consideren els alumnes nascuts a l'estranger; no es té en compte els que són fills de pares estrangers i viuen en un entorn social on parlen la llengua pròpia. Només senten i parlen les llengües de la comunitat autònoma a l'escola.

- Excessiva ràtio professor/alumne. El centre té un 96,9% d'ocupació.

- Augment de feina per al professorat, a l'elevat nombre d'infants s'afegeix més diversitat a atendre.

- Escassetesa de material didàctic per ensenyar castellà i català a infants estrangers (llibres de text, CD-ROM, cassettes...)

Així i tot, els resultats són positius. A l'escola i a l'aula la diversitat suposa un enriquiment lingüístic i cultural per a tots els membres del centre. Els objectius es van assolint: que els infants entenguin i parlin les tres llengües (s'ensenyen la llengua com a recurs per apropar-se a les cultures); que arribin a l'escola contents i amb ganes de participar en totes les activitats que es duen a terme; i aconseguir la implicació de tot el professorat i de totes les famílies en les activitats organitzades pel centre. Fins ara, es mantenen bones relacions i es gaudeix d'una bona convivència entre tots els membres de la comunitat educativa: alumnat, professorat, pares i mares.

