

L'EDUCACIÓ
INTERCULTURAL
A CATALUNYA:
APROXIMACIÓ A LA
SITUACIÓ ACTUAL
El punt de vista dels
professionals

Xavier Xarbau



documentos



Serie: Dinámicas interculturales

Número 2. L'educació intercultural a Catalunya: aproximació a la situació actual

© Xavier Xarbau

© Fundació CIDOB, de esta edición

Edita: CIDOB edicions

Elisabets, 12

08001 Barcelona

Tel. 93 302 64 95

Fax. 93 302 21 18

E-mail: publicaciones@cidob.org

URL: <http://www.cidob.org>

Depósito legal: B-35.860-2004

ISSN: 1698-2568

Imprime: Cargraphics S.A.

Barcelona, setembre de 2004

L'EDUCACIÓ INTERCULTURAL A CATALUNYA: APROXIMACIÓ A LA SITUACIÓ ACTUAL El punt de vista dels professionals

Xavier Xarbau*

Setembre de 2004

*Llicenciat en Psicologia, Universitat de Girona.
Màster en Exclusió Social i Diversitat Cultural, Fundació CIDOB

*Direcció del projecte "Dinàmiques interculturals en el camp de l'educació":
Francesc Carbonell*

Sumari

Introducció	7
Objectiu	7
Marc conceptual	8
Estructura de l'informe	9
 Context polític i social de l'educació intercultural	 10
El context internacional	11
El context estatal	12
El context català	14
El context local	30
 L'educació intercultural als centres educatius	 40
L'Estructura del centre i la manera d'afrontar l'acollida	41
La cultura de centre	49
L'aula	53
L'aspecte emocional, relacional, i simbòlic	58
 Conclusions	 65
Presència de la interculturalitat	65
Teoria vs. pràctica	66
Necessitats més compartides	67
Autonomia i "vigilància en xarxa"?	78
 Epíleg. Síntesis de les conclusions	 81
Propostes per continuar	82
 Annexos	 84
Relació dels professionals entrevistats	84
Entrevista; Preguntes-Base	86

Introducció

Aquest informe s'ha realitzat en el marc del programa Dinàmiques Interculturals 2003-2005 de la Fundació CIDOB, sota el títol genèric *Dinàmiques interculturals: re-coneixement i con-vivència*. Hem començat amb l'àmbit educatiu, i hem fet una aproximació a la situació actual per tal d'identificar quines són les principals urgències, les principals mancances, pel que fa tant a referents teòrics com a models i metodologies d'intervenció en el terreny esmentat: *reconeixement i convivència interculturals en els contextos educatius*

Objectiu

L'objectiu d'aquest informe és oferir una imatge de la situació actual de l'educació intercultural a Catalunya, entenent educació en el seu concepte més ampli, des de la formal a la informal, ja sigui amb intencions educatives explícites o implícites, encara que les referències als centres educatius hi siguin predominants. Esperem que aquest treball sigui el punt de partida d'un debat al voltant de les relacions interculturals i el món de l'educació, i que des del principi s'arrelin les reflexions en les necessitats concretes dels professionals i es faciliti la connexió entre la reflexió teòrica i la pràctica.

Metodologia

A nivell metodològic, hem apostat per una aproximació qualitativa al tema. Així, entre el 8 de maig i el 29 de juliol de 2003, s'han realitzat 24 entrevistes (vegeu annex 1), al voltant d'una hora i mitja de durada, a persones de diferents perfils professionals i de diferents territoris, per intentar recollir tota la diversitat de perspectives possibles. En tres d'aquestes, han estat entrevistades dues persones a la vegada. Així, aquest text es fonamenta en les aportacions de 27 professionals del món de l'educació. La selecció dels professionals entrevistats s'ha fet segons dos criteris bàsics: que fossin professionals que des dels seus llocs ja fa temps que treballen per a l'educació intercultural i que sovint són autodidactes i pioners en algunes pràctiques, i que el con-

junt d'entrevistats reflectissin una diversitat territorial i professional. Tot i això, aquest informe no reflecteix les diferents posicions que hi pot haver en el món escolar davant la diversitat cultural, ni ho pretén. No ens interessava tant fer un inventari de la realitat i de les pràctiques actuals sinó de les principals mancances i necessitats dels professionals implicats. Per això la selecció dels entrevistats és esbiaixada cap al costat que ens interessa, el dels qui aposten pel treball intercultural en l'educació, i això es nota en els discursos que hem recollit, bastant coincidents. Pel que fa a la diversitat de perfils, ens ha resultat factible en l'aspecte professional però no tant en el territorial ja que ens hem quedat a les províncies de Barcelona i Girona.

L'instrument principal per a la recollida d'informació ha estat un qüestionari en forma d'entrevista semiestructurada, que consistia en dotze preguntes bastant flexibles (vegeu annex 2). Això ens ha permès adaptar-nos als diferents tipus d'entrevistats i alhora poder agrupar la informació amb un esquema de recollida vàlid per a tots ells.

Pel que fa al tractament de les dades, les informacions recollides s'han anat agrupant en una primera fase al voltant d'un esquema semblant al de les entrevistes, un cop aquestes han estat transcrits. En un segon moment, les informacions s'han emmagatzemat i agrupat a partir de diferents codis amb l'ajuda del programa Atlas.ti, la qual cosa ens ha permès fer una anàlisi millor.

Marc conceptual

És aquesta àmplia concepció, ja esmentada, del concepte d'educació, la que ens obliga a fer una aproximació a la interculturalitat que va molt més enllà de l'àmbit escolar formal. L'educació fora de l'escola, i les actuacions i polítiques dels diferents actors en l'àmbit local són fonamentals. Els mitjans de comunicació també hi tenen el seu paper, bastant determinant en alguns casos. I a un nivell més ampli, hi ha tot un context que condiciona de manera decisiva molts aspectes del treball educatiu en general, i del treball educatiu de la diversitat en particular.

Entendrem per plantejaments interculturals aquells que reconeixen les cultures i identitats dels qui arriben, però també dels qui ja hi eren, a partir d'un esforç de les dues o les diverses parts pel reconeixement mutu. Cal fer esment del procés pel qual han aparegut els plantejaments interculturals als diferents àmbits de l'educació. La majoria de les vegades ho han fet a partir de l'arribada d'immigrants que s'ha anat produint durant els últims anys. D'aquesta manera, tot i que no hauria de ser així, per a moltes escoles interculturalitat i immigració estan íntimament relacionades. Fruit del moment històric en què es troba aquest procés migratori, amb una població que encara es troba en fase d'assentament, la diversitat cultural no es percep com a cosa pròpia d'aquesta societat sinó relacionada amb les últimes immigracions. Aquest fet provoca que en l'informe es parli tant o més de migracions que d'interculturalitat.

És per això que una anàlisi de la situació de l'educació intercultural, no pot prescindir d'una sèrie d'aspectes contextuais que condicionen les dinàmiques socio-educatives, tal com ens ho han fet notar molts en les entrevistes, encara que puguin semblar aspectes molt apartats de l'objectiu d'aquest treball.

Estructura de l'informe

L'informe pretén posar sobre la taula tots aquells aspectes que han anat sorgint, i fer-ho a partir d'un recorregut des del context més ampli, més estructural, fins aquells aspectes més professionals i lligats a les relacions d'ensenyament-aprenentatge. En algunes parts de l'escrit hem inserit cites textuais extretes de les entrevistes –hem conservat l'anonimat dels entrevistats, i hem substituït els seus noms per números a l'atzar–, la majoria de vegades integrades en el redactat i, en alguns casos, situades soles entre els paràgrafs. A l'últim apartat, també s'hi han afegit cites textuais, deslligades del text, que ajuden a emmarcar allò que es diu amb comentaris de primera mà dels entrevistats.

L'informe es divideix en tres blocs: el context polític i social que condiciona les pràctiques educatives; l'educació intercultural als centres edu-

catius; i un últim apartat de conclusions. En el primer fem un recull més aiat descriptiu del que s'està fent en relació a l'educació intercultural des de diferents àmbits, i de les distintes dinàmiques que hi influeixen. En el segon bloc ens centrem en l'educació obligatòria, en la situació a les escoles i instituts. I en el tercer, l'apartat de conclusions, plantegem de forma resumida el punt en què es troba el discurs intercultural, les necessitats més compartides entre els professionals entrevistats, i les tendències que s'apunten de cara al futur en la construcció d'un discurs i unes pràctiques educatives interculturals.

Agraïm la col·laboració de tots els que han participat en les entrevistes, i els suggeriments i aportacions que ens han fet al final del procés d'elaboració d'aquest informe.

Context polític i social de l'educació intercultural

Entendrem per context tot allò situat fora del centre escolar formal que afecta, més o menys directament, el seu funcionament. I es pot dividir en diferents nivells. Aquí distingirem entre el context internacional, l'estatal, el català, i l'àmbit local. Cadascun d'aquests genera unes dinàmiques específiques que tenen la seva influència en l'educació actual. També els mitjans de comunicació formen part del context, i el paper determinant que juguen és posat de manifest per alguns dels entrevistats, però l'anàlisi en profunditat de la influència dels mitjans de comunicació de masses en l'educació intercultural s'escapa del nostre objectiu. *Actuacions fora del centre són més urgents i més influents, a nivell mediàtic, institucional i comunitari. Per rebaixar el racisme, cal treballar la convivència, els temes socials. El discurs racista que barreja immigració-delinquència i immigració-terrorisme no es pot aturar des de l'aula (E16).* A nivell pràctic, allò que més ens interessa és el context local i l'entorn escolar. Quan la majoria dels entrevistats diuen que l'àmbit en què és més urgent actuar és el context, es refereixen gairebé sempre a aquest àmbit més pròxim.

El context internacional

A partir sobretot dels anys setanta del segle XX es produeixen una sèrie de canvis en l'àmbit internacional, econòmics i polítics, que donen lloc a canvis importants en les polítiques socials. El capitalisme entra en una nova era d'internacionalització que conflueix amb la irrupció de les noves tecnologies, i això donarà lloc al que s'anomena "globalització". L'aparició de la societat de la informació és considerada tan important per alguns teòrics com el pas del paleolític al neolític.

Aquests canvis han de tenir per força conseqüències en les nostres societats. I les tenen de manera important. *Els problemes d'habitatge i d'urbanisme tenen les seves causes en la globalització i el sistema econòmic. La política d'estrangeria espanyola és semblant a la de l'extrema dreta europea, no dona eines (E7)*. La globalització ha facilitat extraordinàriament el desplaçament de les idees i de les persones, i el progrés de les noves tecnologies ha canviat significativament les relacions laborals. Com que la desigualtat entre pobles i grups socials no ha parat d'augmentar, les nostres societats són cada vegada més multiculturals i amb més exclusió. Els canvis en les polítiques socials, la immigració, el paper de l'escola i dels mestres, els canvis en els valors de les societats, dels rols i, sobretot, el qüestionament de la funció de l'escola, són, doncs, molt rellevants, com assenyalen alguns entrevistats.

Catalunya i Espanya formen part de la Unió Europea, un potent bloc econòmic percebut des de les zones pobres del planeta com a un lloc on es pot progressar i, per tant, atractiu per emigrar-hi. A més, entre les necessitats europees hi ha la de mà d'obra. L'estructura nord-sud que imposa la globalització econòmica, que separa països rics i pobres, té la immigració com a una de les seves conseqüències. És un fenomen imparable, tot i que pugui tenir variacions.

A nivell estatal cal fer el salt a Europa, aprendre dels errors, i homologar les diferents polítiques d'immigració (E1). A nivell normatiu, les polítiques d'immigració de casa nostra depenen cada vegada més d'allò que es decideix en el marc europeu. A nivell de recursos pràctics, tant alguns pro-

jectes de polítiques socials com algunes actuacions educatives es vinculen a programes europeus a l'hora de planificar actuacions i també per obtenir finançaments.

Els canvis produïts els últims anys en el context global i en els nostres barris i viles han modificat altres aspectes, com els valors socials i els rols de les persones. Dins de les famílies i a l'escola, entre el professorat, també. Temes com l'autoritat hi estan molt relacionats. Tots aquests elements i els que hi van associats plantegen la necessitat de redefinir la funció de l'escola, com ens diuen molts entrevistats. *La funció de l'escola és acollir i integrar (E14), l'objectiu és l'ensenyament-aprenentatge i la integració (E17)*. La diversitat cultural i les noves tecnologies obliguen a nous plantejaments per assolir aquests objectius.

És necessari definir la funció de l'escola en el moment actual. Cal donar-li sentit i utilitat en el nou marc social. A nivell conceptual pot ser el punt a partir del qual es construeixi un discurs de l'educació que orienti unes pràctiques transformadores basades en la igualtat d'oportunitats i el reconeixement de la diversitat cultural, i que permetin aconseguir els objectius principals: la integració i la formació.

El context estatal

Si bé les polítiques d'estrangeria dels països de la Unió Europea cada vegada unifiquen més els seus criteris, els estats són encara els qui legislen i regulen aquestes qüestions dins les seves fronteres. La manera com ho facin determinarà, en gran part, les possibilitats d'integració dels immigrants. En el nostre cas, sembla que el *Govern de l'Estat està interessat només en alguns aspectes de la immigració (E15)*. *Encara no hi ha un model. Hi ha una mala política amb la llei d'estrangeria actual, una mala política en general per a la immigració; habitatge, ensenyament, sanitat... És un peix que es mossega la cua. La base de la societat d'acollida està fallant (E14)*.

En el cas espanyol, hi ha almenys dues lleis que cal esmentar perquè influeixen en el treball educatiu i les relacions interculturals: la llei d'es-

trangeria i la LOCE (Ley Orgánica de Calidad de la Enseñanza). No és la nostra intenció analitzar-les a fons però s'han de tenir en compte ja que influeixen en les dinàmiques educatives, tal com diuen molts entrevistats.

Les últimes reformes de la llei d'estrangeria (la tercera reforma, aprovada el mes d'octubre del 2003 i que entrà en vigor el mes de desembre), preocupen alguns. Sobretot aspectes com per exemple que els ajuntaments hagin de passar les dades del padró a la policia, per llei. Una mesura d'aquest tipus pot crear recels i pors i provocar que molts no s'empadronin, amb les dificultats per a la integració que això comporta. L'accés dels immigrants, menors i adults, a la sanitat i a l'educació depèn d'un únic requisit previ: estar empadronat. Segons quines mesures podrien portar a situacions i dinàmiques socials que fessin encara més difícil l'educació intercultural. La igualtat de drets i deures, l'accés a la ciutadania, la participació social, etc. es viuen en les relacions quotidianes però són aspectes que depenen de la legislació estatal (com per exemple el dret a votar).

El 2003 entra en vigor la Ley Orgánica de Calidad de la Enseñanza, que s'anirà desplegant durant els pròxims cinc cursos. Molts entrevistats coincideixen en dir que és una tornada enrere en molts aspectes, i que limita el treball per la igualtat d'oportunitats. Un esment només al tema dels currículums escolars. Quan la majoria dels professionals destaquen la necessitat de modificar-los, sobretot els que fan referència a matèries socials, a la història, etc. la nova llei imposa que des de l'escola es doni una visió hispanocèntrica del món, i es torna a incorporar la religió com a una matèria més. També es torna als itineraris segons les notes que treuen els alumnes, una modificació ben acceptada per alguns responsables del Departament d'Ensenyament. A nivell pràctic, molts entrevistats diuen clarament que tot i que aquesta nova llei els lliga més de mans per un treball per afavorir la igualtat i el respecte a la diversitat, en última instància la seva aplicació dependrà dels centres. En el cas de Catalunya, amb competències pròpies en educació, cal veure com aquesta llei acabarà afectant el món educatiu.

Un altre element de la nova llei són les quatre hores setmanals de castellà que aquesta imposa a les escoles catalanes. Aquest aspecte ens porta a un tema clau que influeix en diferents nivells i dinàmiques que cal tenir en compte: el tractament de la diversitat cultural interior d'Espanya, encara per resoldre.

El tema del català i els llatinoamericans té un problema previ: És necessari? És un problema estructural (E11).

Un discurs sobre la igualtat i el respecte a la diversitat ha de tenir en compte totes les manifestacions de diversitat, també la territorial i la històrica, presents ja abans dels corrents migratoris actuals. *La transició no ha existit, ara està sortint la intolerància i els valors del franquisme, els instruments i la verbalitat (E24).* A l'Estat espanyol els temes identitaris no estan solucionats d'una manera mínimament estable i això provoca que, per exemple, les qüestions lingüístiques sovint siguin motiu de batalla política. Aquest estat de coses condiciona fortament les dinàmiques institucionals, i té una relació directa en aspectes estructurals que determinen les dinàmiques educatives. Aspectes com el percentatge del PIB gestionat actualment pels municipis o l'actuació o la no actuació de la Generalitat en alguns temes no es poden entendre sense tenir en compte aquest aspecte de la diversitat territorial encara mal plantejat i gens resolt. L'assumpció de les competències per gestionar la immigració per part d'un àmbit més pròxim, i més quan aquest és un context diferenciats, també a nivell lingüístic, sembla indispensable.

El context català

Quan parlem de Catalunya com a context polític, administratiu i social, cal tenir en compte, per la seva repercussió en l'educació intercultural, almenys tres tipus d'agents: el Govern de la Generalitat, el Departament d'Ensenyament (que, tot i ser part del Govern, per la seva importància, recollim per separat), i les associacions o agrupacions que actuen o tenen la vocació d'actuar a tot el territori.

Molts entrevistats destaquen de manera crítica el tema de la llengua catalana, aspecte central de les actuacions de l'administració. *En general l'administració té una gran preocupació per l'aprenentatge del català, però no es tenen en compte altres qüestions. Hi ha una postura formativa utilitarista, en què no es tenen en compte aspectes psicopedagògics (E7)*. No es critica la idea de la necessitat d'una normalització en l'ús del català sinó la manera com les polítiques structuren les intervencions al voltant d'aquest tema. Això es fa evident sobretot en l'ensenyament, tant l'obligatori com el de l'educació d'adults. Segons alguns es relaciona directament amb l'existència de tabús i pors al voltant de la identitat i la llengua, que provoquen que no s'afronti el tema de manera global i sense reserves. Així doncs, les actuacions i les polítiques educatives i d'integració són esbiaixades i no aconsegueixen l'objectiu que es proposen, ja que no tenen en compte aspectes que des de les teories d'aprenentatge de llengües es postulen com a fonamentals.

Cal situar aquesta problemàtica en el marc de les relacions amb l'Estat, on qualsevol política de tipus lingüístic o cultural, o de descentralització de poder –per gestionar, per exemple, la immigració– o recursos –per aplicar polítiques des de l'àmbit local– és objecte de confrontació política. Això, juntament amb la composició sociològica de la població catalana, són elements potents que alimenten aquestes pors i tabús, i que provoquen un immobilisme en el Govern. En aquest sentit, alguns entrevistats destaquen que no hi ha hagut una integració real de gran part dels immigrants espanyols dels anys seixanta i setanta, i que s'hauria de veure què passaria en una hipotètica situació de crisi econòmica. Però també és veritat que el percentatge de matrimonis mixtos entre els fills d'aquests i els de pares ja catalans és molt alt. Es destaca sovint que aquesta experiència prèvia d'acollida de la immigració estatal pot oferir orientacions per l'acollida de la immigració estrangera. *La societat catalana no està en mala posició, tenim l'experiència d'altres països, l'experiència migratòria estatal dona pistes, i hi ha indicadors molt potents, com l'extraordinari nombre de casaments entre catalans i immigrants dels anys seixanta i setanta, que*

inviten a l'optimisme. Els drets col·lectius s'entenen més a Catalunya, la diversitat cultural és més fàcil de plantejar i és més fàcil traslladar-ho als col·lectius immigrants (E11). En general, per la diversitat ja existent des de fa temps, semblaria que els ciutadans catalans tenen una concepció de la identitat bastant oberta, en el sentit que no la veuen com a única i simple, i es respecta la diversitat. Aquest pot ser un element afavoridor de la integració dels immigrants.

L'estructuració política de l'Estat espanyol i la inseguretat identitària de Catalunya són, doncs, elements que influeixen en les polítiques educatives. Però no són els més importants. Les dinàmiques locals depenen més d'altres factors, com l'econòmic, i d'altres situacions, com l'exclusió social. Com en l'esfera personal, la identitat cultural hi juga un paper important, però els aspectes socials i econòmics són més determinants.

El Govern de la Generalitat

El Govern de la Generalitat intervé en aspectes relacionats amb la immigració a través de les polítiques que fan els diferents departaments i també amb serveis específics.

Ensenyament de la llengua

Les escoles oficials d'idiomes i les classes de català que ofereix el Servei de Normalització Lingüística són una eina útil per a l'aprenentatge de la llengua, però per molts no és suficient i no funciona de la manera més correcta. En primer lloc, no és suficient a causa de la saturació de les classes i la manca de places. Des d'un punt de vista metodològic d'aprenentatge de la llengua, tampoc no és el més adequat per a alguns alumnes. Les classes magistrals, amb mètodes acadèmics, són útils per als immigrants més familiaritzats amb un ambient escolar, però no per aquells que tenen menys formació o són analfabets. *L'alfabetització de les persones immigrades no està coberta. No hi ha material per a l'aprenentatge de la llengua escrita a persones analfabetes en la seva llengua, com algunes dones sud-americanes joves i algunes dones magrebines. És un tema molt diferent.*

Necessita un plantejament interdisciplinari (E7). Aquesta és una primera barrera en la integració, i té relació amb el nivell social, no amb la cultura. En segon lloc, el funcionament d'aquests serveis, sobretot els horaris de les classes, estan més adaptats als interessos dels funcionaris que hi treballen que a les necessitats dels alumnes. És clar que aquesta situació no es pot generalitzar ja que cada centre funciona segons el que estableixen els seus directors; tanmateix aquesta és la sensació que se'n percep.

Plans interdepartamentals

Una iniciativa no estrictament educativa de la Generalitat han estat els plans interdepartamentals d'immigració, que s'han desenvolupat a nivell comarcal. Plantejats amb una metodologia de recerca-acció i amb una vocació d'interpretar l'àmbit local de manera global, podien haver estat un revulsiu, però en general es consideren insuficients. Hi ha entrevistats que diuen directament que no han servit de res. Alguns en destaquen la manca de visió estratègica en el plantejament. Sí que han servit però, per tal que diferents sectors de l'àmbit local hagin entrat en contacte.

Educació d'adults i formació contínua

Pel que fa a l'educació d'adults, és un àmbit que depèn del Departament de Benestar Social. Les escoles d'adults poden jugar un paper molt important en l'acollida i integració dels immigrants. Potser és l'àmbit més idoni per fer de pista d'aterratge pels nouvinguts, el lloc on conèixer com funciona la seva nova societat i aprendre'n la llengua.

L'educació d'adults i/o la formació contínua té una sèrie de característiques que la fan molt diferent de l'educació ordinària i de les classes del Servei de Normalització Lingüística. En no ser obligatòria hi ha una bona predisposició dels alumnes ja que si assisteixen a les classes és perquè hi tenen interès. No solament s'ensenya llengua, s'ensenyen altres coses, i això fa que molts immigrants que no anirien a aprendre només llengua, perquè tenen altres prioritats, tinguin un primer contacte amb aquesta. Tot i això, *a les escoles d'adults, dels tres àmbits que marca la llei, només se'n*

fa un: la formació bàsica. No es fa formació en lleure i cultura ni formació pel treball (E16). No són un servei específic per a immigrants, és per a tothom, és a dir que pot ser un lloc de relació entre immigrants de diferents orígens i autòctons. És, en general, una manera de fer que pot ser més participativa, i algunes escoles d'adults aposten per això. Adaptar-se a les necessitats dels immigrants, fer una funció d'acollida, capacitar-los perquè puguin tenir una ràpida autonomia, fomentar el coneixement.

Les limitacions d'aquestes escoles s'assemblen en alguns aspectes a les de l'educació obligatòria. El treball que facin es pot quedar en res si l'entorn no acompanya, les directrius que arriben des del Govern es centren en el català i desatenen la participació en l'entorn social normalitzat, i els programes que es duen a terme depenen sobretot de les persones que dirigeixen els centres. *A la Generalitat (Benestar Social) li interessa: llengua i inserció social i cultural a Catalunya. Hi ha poc reconeixement de l'aportació dels immigrants (E11).*

Davant del repte migratori, des d'aquests sectors s'aposta per una educació d'adults que surti dels edificis i doni molta importància a la socialització i a la participació de tots els ciutadans. És la manera de treballar per la integració, el coneixement entre veïns, l'establiment de relacions quotidianes, l'aprenentatge de la llengua a partir del seu ús. Des d'algunes escoles ja s'ha dut a terme algun programa en aquest sentit, amb grups de conversa entre autòctons voluntaris i immigrants, que han donat resultats força positius.

Hi ha hagut també algunes campanyes institucionals que promouen aquest voluntariat, que no han anat acompanyades de l'augment necessari de recursos humans professionalitzats. No es pot pretendre substituir el treball dels professionals amb voluntariat.

Per això aquestes iniciatives no són suficients; tampoc per aconseguir allò que persegueixen els professionals més motivats. Un discurs molt estès entre els nostres entrevistats és que cal una dinamització social, sobretot dels barris més desfavorits, que són també els qui acullen la immigració amb menys recursos, on hi ha les escoles amb més presència

d'immigrats. *En polítiques socials, dels tres tipus d'actuació—prevenció, assistència i promoció— només es fa assistència (E1)*. Cal una educació social, una potenciació de les relacions que doni lloc al coneixement entre els ciutadans. I per assolir aquest objectiu, les escoles d'adults podrien ser un puntal important.

La formació contínua pateix també aquelles dinàmiques negatives inherents a tot servei públic. Com per exemple, l'acomodament dels funcionaris, que poden actuar de manera corporativa, i que defensen més els seus interessos que els dels usuaris a qui donen servei. A més, i aquest és un aspecte característic dels temps actuals, des de les administracions s'està generalitzant la política d'externalització de serveis. De la mateixa manera que les empreses privades en subcontracten d'altres, perquè els facin determinades feines, i d'aquesta manera reduir costos, els serveis públics, en aquest cas els serveis socials, cada vegada cedeixen més responsabilitats a les associacions i donen lloc al creixement de l'anomenat Tercer Sector. També en l'àmbit de la formació d'adults, i això es fa a través de diferents modalitats com, per exemple, els convenis, etc. I la formació que té més relació amb l'acollida i l'aprenentatge de la llengua no n'és l'excepció. Aquestes entitats fan una tasca molt important però sovint de manera precària, ja que poden estar subvencionades però això no vol dir que tinguin els recursos suficients per fer un treball de qualitat.

Aquestes associacions acostumen a tenir plantejaments que van en la línia de la dinamització social, però la relació entre alumnes autòctons i immigrants dins l'aula difícilment es produirà, ja que la majoria d'aquestes entitats treballen exclusivament amb immigrants. En canvi, sí que hi haurà una major relació entre alumnes i voluntaris i treballadors. Pel que fa al voluntariat, en aquest àmbit té una presència important. Alguns entrevistats consideren que la millor manera de funcionar és amb voluntaris i gent contractada, uns aporten motivació i una manera de fer més vital, i els altres estabilitat i professionalisme. *Els que funcionen millor fan un treball mixt: un nucli de contractats, i voluntaris. Si només hi ha funcionaris es perden aspectes més immediats de les necessitats, si només hi ha volun-*

taris no poden amb la gestió quotidiana (E7). Que tots siguin professionals pot fer entrar l'entitat en una dinàmica assistencial, en el sentit que es pot perdre la capacitat d'innovar. Que tots o la majoria siguin voluntaris encara pot ser pitjor, des de les bones intencions es pot caure en discursos, a la llarga, contraproductius.

Universitats i formació dels professionals

Pel que fa a les universitats, la formació de les noves generacions de mestres que es fa a les universitats catalanes no els prepara per afrontar la nova realitat social existent. Hi ha molts estudis de magisteri en els quals no existeix cap assignatura que s'ocupi explícitament de l'educació intercultural, i en poques hi és com assignatura optativa directament o indirecta relacionada amb aquest àmbit. *Les universitats necessiten actualitzar-se en tècniques, en informació sobre immigració (E6).* De fet, tots els entrevistats coincideixen en el fet que l'educació intercultural hauria d'integrar-se als currículums de manera transversal, i en aquest sentit molts ho comparen amb les noves tecnologies.

Hem recollit opinions molt crítiques amb la tasca de la universitat en aquest àmbit, però en general hi ha una resignació davant la dificultat d'introduir canvis, per exemple, en els plans d'estudis. Molts entrevistats coincideixen que es tracta d'una institució amb dinàmiques que són difícils de canviar.

Pel que fa a la formació contínua dels professionals de l'educació, la majoria de persones entrevistades valoren més les universitats per l'assessorament que no pas pels cursets que puguin fer els ICE (Institut de Ciències de l'Educació) de les diferents universitats. En el moment actual molts consideren que el treball més interessant i amb futur en relació amb la universitat –en un sentit possibilista de dur projectes endavant i de la seva utilitat– és el treball conjunt als centres amb els educadors, l'assessorament sobre aspectes concrets, i la realització d'auditories als programes ja engegats per part d'especialistes en la matèria. Dur-ho a terme depèn sobretot de les persones i no tant de la institució universitària.

Departament d'Ensenyament

Les polítiques educatives en l'educació obligatòria depenen del Departament d'Ensenyament. Diferents veus en critiquen l'abstenció a l'hora d'aplicar polítiques més favorables a la igualtat d'oportunitats davant de la problemàtica de la diversitat. No es donen directrius clares als professionals, i no s'adopta cap model clar i global d'actuació. *El que costa és que l'administració es pronunciï. Tenim la sensació de patata calenta. Ara som més savis però tinc la sensació d'assaig-error. Els professionals, com els antropòlegs, diuen coses diferents. Ens hem anat formant un discurs propi (E21).* Tenint en compte que la màquina administrativa és lenta i viciada, molts professionals obvien aquest nivell i centren els seus discursos en l'àmbit local, i actuen malgrat les normatives que limiten segons quines actuacions. *El Departament d'Ensenyament ha mirat l'estranger i, primer, l'ha negat, i ha donat només importància a la llengua, amb una única preocupació: que no castellanitzin les aules. La llengua és una dificultat però no és insalvable. Els immigrants la veuen com una barrera, però no la més gran. Els aspectes relacionals i d'acollida són molt importants per a l'aprenentatge, però el Departament ho ignora. La dinàmica político-institucional és oposada a la dinàmica de l'educació (E2).* Hi ha tota una sèrie de mancances i demandes que no es poden resoldre si no és des del Departament. L'augment en l'autonomia dels centres, els suports i assessoraments que necessiten els mestres, la manera d'accedir a les places dels centres públics, el tipus de serveis suplementaris que es creïn, la línia global d'actuació, tot això es decideix o caldria decidir-ho des del Departament d'Ensenyament. Cal destacar que a Catalunya no s'ha desenvolupat una llei d'educació pròpia, s'ha preferit establir normes a partir de decrets, amb la qual cosa no es disposa d'una regulació integral del fet educatiu.

L'escola com a context de socialització i espai d'ensenyament-aprenentatge té actualment el repte d'adaptar-se als nous temps. Hi ha dues novetats (la diversitat derivada de la immigració estrangera i les noves tecnologies) aparegudes els últims anys que inevitablement han de provocar canvis i que l'escola hauria d'integrar en la seva manera de funcionar.

Quant a la diversitat cultural, es coincideix de manera majoritària que el problema principal per al sistema educatiu, més que la diversitat cultural, és la incorporació tardana. Entenem la incorporació tardana de manera àmplia –en el sentit d'alumnes que s'incorporen al sistema educatiu, sense conèixer la llengua catalana, un cop ja ha començat el curs– i no com a concepte de l'administració –que considera alumnes d'incorporació tardana només els majors de vuit anys amb llengües maternes no romàniques–. (En aquest informe, sempre que no es digui el contrari, quan usem l'expressió “incorporació tardana” ens estarem referint a la primera concepció, a l'extensa). La matrícula viva –l'arribada d'alumnes durant el curs– trasbalsa la dinàmica dels centres i són necessaris canvis estructurals i també de manera de treballar. Les demandes de formació als centres i de recursos humans estan directament relacionats amb aquest aspecte.

Un doble sistema educatiu

La immigració posa de relleu incoherències ja existents abans de la seva arribada. Amb la nova llei de qualitat és més difícil lluitar contra aquestes dinàmiques; en l'article 3r diu que els pares tenen el dret a escollir centre. Una situació de doble xarxa en molts països s'acaba estratificant. L'escola és l'únic lloc pel qual tothom hi ha de passar, on es pot fer un discurs i experiències de cohesió (E2). A Catalunya s'ha consolidat ja, amb recursos públics, un doble sistema educatiu en el qual hi ha la xarxa pública i la xarxa de privades concertades. Les dues estan finançades per l'administració. Són molts els qui estan en contra de les subvencions públiques a les escoles concertades si aquestes no compleixen els criteris necessaris establerts pel concert. Els dos requisits per aconseguir un concert amb el Departament d'Ensenyament són: la necessitat de l'existència d'una nova escola, és a dir, que les públiques no tinguin prou places per absorbir l'alumnat de la zona, i el compliment d'una funció social, és a dir, tenir uns criteris d'actuació d'acord amb els mateixos objectius que l'escola pública (en relació amb el tema que ens ocupa, les privades concertades han d'assumir els criteris relacionats amb l'acollida i la integració, i amb el treball per la igualtat d'oportunitats i el

reconeixement de la diversitat). Les concertades han de funcionar més com a públiques que com a privades. Aquests centres, els privats concertats, van experimentar un notable augment en el moment de la implantació de l'última reforma educativa, la LOGSE. La seva existència i la manera com funcionen suposen una competència al sistema públic, i moltes famílies que s'ho poden permetre porten els seus fills a aquests centres, convençuts que els donen una preparació millor i, potser més important, que els possibiliten unes relacions socials que els poden ajudar a prosperar socialment. A aquest fet, hem d'afegir l'augment d'alumnes immigrants a l'escola pública, que es percep per la majoria de població com a una disminució de la qualitat de l'ensenyament públic, i que reforça encara més la dinàmica que duu les classes mitjanes a optar pels centres privats-concertats.

Existeix el perill que formar-se en un o altre tipus de centre determini de manera molt forta les possibilitats de l'individu. Aquest possible escenari s'aparta del model educatiu que lluita per la igualtat d'oportunitats. Si l'escola privada finançada amb diners públics acull un nombre molt inferior d'alumnes immigrants que l'escola pública, o si això mateix passa entre dues escoles públiques veïnes, poden aparèixer –encara més– centres públics que esdevinguin escoles gueto. I un percentatge molt gran d'alumnes immigrants i d'incorporació tardana, sobretot si és molt superior al percentatge real d'immigrants que hi ha a l'entorn del centre, provoca una dinàmica molt negativa i lligada a l'exclusió, que un cop iniciada és molt difícil d'aturar. La qualitat de la formació en aquestes escoles se'n ressentirà i, per tant, serà molt difícil que els diferents centres proporcionin als seus alumnes una formació de nivell similar. Sense tenir en compte que s'estaran escatimant experiències de socialització en la diversitat als alumnes de les escoles amb mínimes presències d'immigrants, amb la qual cosa no s'estaran treballant els valors pels quals se suposa que treballa l'escola pública i, per extensió, els valors pels quals haurien de treballar les escoles finançades amb fons públics (és a dir, no es compliria el requisit de funció social, estipulat per l'administració com a necessari per obtenir un conveni).

La incorporació tardana

El principal problema és la incorporació tardana, no la immigració. Des del centre se'ls ha de rebre. Cal formació dels mestres i materials per al professorat (E21). La incorporació d'alumnes nouvinguts un cop ja s'ha començat el curs és, en opinió de molts dels entrevistats, el repte més important al qual s'enfronta la institució escolar. Aquest fenomen provoca una saturació en molts centres, i encara que hi hagi un repartiment entre centres públics i concertats a principi de curs, això no soluciona aquesta tendència que agreuja encara més la presència desigual d'alumnes immigrants en els dos tipus de centres. Un cop comença el curs, els que vagin arribant s'escolaritzaran quasi tots a les escoles i instituts públics.

La incorporació tardana o matrícula viva requereix adaptacions del sistema escolar. Es fa necessària una flexibilització que permeti acollir els nous alumnes i capacitar-los per poder integrar-se a les classes de manera normalitzada. També representa una nova perspectiva de treball, ja que per acollir-los s'han d'atendre també aspectes com la situació socioeconòmica de la família, les característiques de l'alumne pel que fa a competències acadèmiques, i la necessitat de situar-lo en un nou context en el qual s'haurà de desenvolupar. Tot això requereix una bona coordinació amb els serveis socials i la promoció d'espais de participació per tal de donar resposta a tot aquest conjunt de reptes bàsics associats a aquest fenomen.

La concentració escolar

La concentració escolar d'alumnes immigrants és una de les situacions provocades per les dinàmiques que estem exposant. *Hi ha diferències entre els centres amb immigració. És molt difícil treballar la interculturalitat amb un tant per cent de població immigrant superior a l'entorn, sense un intercanvi entre iguals. En canvi, la interculturalitat és un enriquiment si el centre reflecteix l'entorn (E2).* Quan la població del centre és molt diferent a

la de l'entorn, podem considerar que aquesta situació és artificial, en el sentit que no es pot entendre sense fer referència a elements que s'escapen de la dinàmica estrictament educativa. El racisme, insisteix un dels entrevistats, és un d'aquests elements. És clar que normalment el discurs racista s'utilitza per amagar les veritables explicacions de les realitats socials, en què les dinàmiques econòmiques acostumen a tenir una importància fonamental. Així, com veurem més endavant, aquest és un tema que requereix una coordinació de les polítiques desenvolupades des de diferents nivells i àmbits de l'administració. La fugida de les classes mitjanes cap als centres privats-concertats, juntament amb la dinàmica que provoca la incorporació tardana, convergeixen en una tendència cap a la concentració en alguns centres d'alumnes amb risc d'exclusió social. També hi ha competència entre els públics, com per exemple entre instituts per aconseguir els millors alumnes. Altres factors, encara que no lligats a la política educativa, tenen potser més importància a l'hora de determinar aquesta situació, com per exemple el mercat immobiliari, que provoca concentració d'immigrants en determinats barris.

La formació dels professionals de l'educació

La formació que ofereix el Departament d'Ensenyament en forma de cursos o seminaris no és valorada gaire positivament. N'hi ha poca i no respon a les necessitats del professorat. A més, l'assistència de mestres a aquests cursos és molt pobre. *El mestre no assisteix a activitats de formació relacionades amb la immigració, només hi van els càrrecs o els interessats en qüestions específiques, com els mestres d'educació especial, EAP, compensatòria (E13).* La conscienciació d'alguns i la total desmotivació i despreocupació dels altres ens porten a parlar de dues postures extremes que podríem anomenar militants i funcionaris, respectivament. La gran majoria de professionals es troba entre aquests dos pols. Aquesta dinàmica és fruit de la desorientació que van patir molts durant l'última reforma escolar. *Pel que fa a la reforma de la secundària, calia una reunió per explicar que la nostra feina canviava. Això no s'ha fet. El 90% dels docents es queixen; en pocs casos es diu*

*que cal reciclar-se per fer front a la realitat. Amb aquest discurs estem engan-
yant la funció pública, els diners s'estan invertint malament perquè no es fa bé
la feina o no es vol (E25).* La falta de sentit d'una feina –la de mestre o pro-
fessor– en la qual es tenien unes expectatives molt diferents, els conflictes
associats a la feina quotidiana, el canvi de rols i la pèrdua d'autoritat,
donen lloc a una situació de paràlisi en molts professionals i centres.
Davant d'aquest panorama, *la formació és molt important. El Departament
d'Ensenyament hi té un paper central. I més en sectors estratègics, en què hi
pot fer incidència explícita (E6).* El Departament dona formació (assesso-
rament) als centres que ho demanen. Però la formació contínua no és obli-
gatòria, i molts aposten per fer-la en hores lectives. Aquest tema és fona-
mental, ja que *llevat dels mestres que han passat a secundària, els llicenciats,
l'única formació pedagògica que tenen és la que ells hagin volgut de manera
voluntària i l'experiència del dia a dia. En qualsevol altra professió seria
impensable. Només se'ls ha preparat per al contingut de l'assignatura, no en
com educar i, a més, se'ls fa fer de tutors. Tot i així tirem endavant (E25).* Tots
els entrevistats donen molta importància al fet que la formació es faci al
centre, si bé aquesta opció no exclou que també n'hi hagi fora.

La política de recursos humans

La política de recursos humans també és criticada per molts. Hi ha qui
remarca la necessitat de figures específiques als centres –com un/a coor-
dinador/a d'incorporació tardana– o simplement més mestres per baixar
les ràtios i poder oferir els serveis necessaris als nouvinguts. Alguns apos-
ten per canviar el sistema d'obtenció de places. L'actual per punts no per-
met als centres escollir els perfils que més els convenen d'acord amb els
seus projectes. El funcionari és qui escull destinació i ho fa més a partir
d'interessos personals, com la proximitat al domicili, que no pas pel
Projecte Educatiu de Centre. També hi ha casos en què projectes d'edu-
cació intercultural, de vegades engegats per interins, s'acaben quan
aquests perden la plaça. Per evitar-ho, hi ha qui proposa un sistema mixt,
on el Departament acreditaria l'ensenyant i el centre seria qui el recla-

maria per ocupar la plaça. A nivell estratègic, en el sentit d'implantar progressivament maneres de funcionar que integrin l'educació intercultural, també *és important l'estabilitat de les plantilles, encara que una estabilitat excessiva tampoc no és bona, perquè els processos de reflexió del professorat per prendre consciència de les dimensions personals que entren en joc són transformadors. Hi ha una mobilitat que impossibilita la continuïtat de projectes consistents, de vegades engegats per interins (E15)*. La demanda que siguin les escoles i els instituts els que gestionin els seus recursos humans té relació amb les demandes de més autonomia per als centres i una concepció de l'educació més implicada socialment, en què el centre s'obre més a l'entorn i a la comunitat educativa.

Les associacions

Les associacions són un dels agents, dels tres que havíem dit, que actuen a nivell català, i, a diferència del Govern de la Generalitat i del Departament d'Ensenyament, formen part d'un àmbit més proper als interessos ciutadans que als de l'administració. Hi ha diferents organitzacions interessades per l'educació intercultural que actuen a nivell català.

Entre algunes d'aquestes, hi ha els mestres agrupats en el grup de treball intercultural de l'Associació Rosa Sensat (GIRS), o el també grup de treball intercultural format per professionals de diferents Centres de Recursos Pedagògics de Catalunya. Aquests grups o organitzacions poden ser espais d'intercanvi d'experiències i de construcció d'un discurs compartit, amb el valor afegit que es guiaran pels interessos dels professionals, ja que són ells mateixos els qui les constitueixen i n'estableixen els objectius.

La Fundació Bofill, amb el seus programes Entrecultures –on s'estableixen contactes amb mestres–, o el Projecte Calidoscopi –dedicat al lleure– té també un paper dinamitzador important. Des de la Secretaria de Joventut de la Generalitat de Catalunya, que depèn de Presidència, s'ha dut a terme el Projecte Calidoscopi, una actuació pilot en l'àmbit del lleure, que s'ha desenvolupat en quatre territoris, en partenariat amb la

Fundació Bofill. Aquest projecte ha estat *un impuls però cal una consolidació. L'objectiu del Calidoscopi s'ha aconseguit: remoure. Ara és necessària una segona etapa amb més recursos i dinàmiques, cal un segon projecte (E8)*. Des del món del lleure es contempla com a una primera experiència en educació intercultural que cal continuar.

En general, les entitats que treballen aquests temes tenen un àmbit d'actuació en territoris més reduïts, o en municipis concrets. Com per exemple la Fundació Sergi, que actua en l'àmbit de les comarques gironines, i organitza escola d'estiu, i diferents seminaris i assessoraments. O el Moviment Educatiu del Maresme, que també desenvolupa activitats de formació i escola d'estiu. I tantes altres organitzacions que no esmentem però que tenen una funció molt important a l'hora de remoure consciències i assajar noves maneres de fer.

La Xarxa de Ciutats Educadores mereix un apartat a part. En aquesta organització participen diferents ciutats catalanes, i l'administració local hi té un paper bàsic. Els projectes de ciutats educadores integren tots els sectors a partir d'una idea global del fet educatiu, entenent-lo també com a un fet social i continu. Aquests plantejaments aposten per una manera de treballar en què coordinació i participació són conceptes centrals, i l'educació intercultural hi encaixa perfectament.

Els mitjans de comunicació

Per acabar, i abans d'entrar a analitzar un àmbit més proper, és important tenir en compte un element que impregna tots els contextos i afecta gairebé totes les dinàmiques: els mitjans de comunicació. Es pot considerar que els *mass media* formen part d'un context molt més ampli que el català, o, en sentit contrari, els mitjans de comunicació locals, que també tenen la seva importància, formen part d'un context més proper i acotable. El fet que haguem situat la referència inevitable als *mass media* dins del context català és perquè aquest és un espai amb unes característiques (determinats diaris, ràdios, televisions, la Corporació Catalana de Ràdio i Televisió, etc.) que el fan genuí. Els mitjans de comunicació i les

informacions que aquests fan circular donen lloc a uns discursos i polèmiques determinades i amb dinàmiques pròpies que, conjuntament amb els mitjans estatals i internacionals, influiran en la manera com les persones construeixin la seva concepció de la realitat.

Els mitjans de comunicació tenen una importància cabdal en la transmissió de valors i coneixements. És a dir, rivalitzen amb les funcions que clàssicament feia l'escola. *Els mitjans de comunicació i el clima social pesen més que l'escola (E5)*. A nivell de creació d'opinió i discurs social, dominen sovint el que es pugui fer des dels àmbits locals. *El context-barri es mou, i el centre i l'aula. Necessiten més suports econòmics i humans, nous espais, etc. però el discurs mediàtic és un escàndol (E15)*. Si el centre i les activitats socials són contextos educatius i d'experiències, els mitjans de comunicació serien el seu macrocontext. La pèrdua de significativitat que pateix l'escola als ulls dels alumnes té força relació amb aquesta situació. A més, les informacions que aquests escampen arriben també als adults. I en temes nous, com és el cas de la interculturalitat (les relacions entre individus i/o grups de diferents cultures), són sovint la font principal d'informació, i si la informació està distorsionada, són la font principal de desinformació. *Els mitjans de comunicació contribueixen a reforçar estereotips, a donar arguments als racistes, a desplegar polítiques. El PP criminalitza els estrangers (E11)*. Sigui d'una manera o altra, els ciutadans es formaran les seves opinions a partir del que aquests diuen, i també molts dels professionals de l'educació. Els hàbits socials actuals (poca relació amb la gent de l'entorn, conductes molt individualistes, llocs d'oci apartats del barri, etc.) augmenten encara més el pes dels *mass media*. És a dir, la seva influència és fonamental i, per tant, s'ha de valorar, encara que no és tan definitiva com l'àmbit local. Un discurs construït a partir de les informacions dels mitjans de comunicació es pot desmuntar fàcilment si les relacions personals que s'estableixen en l'àmbit local –en les relacions interpersonals quotidianes– el contradiuen. Per això és tan important la participació social i el coneixement dels veïns a l'hora de desmitificar tòpics i deconstruir prejudicis.

El context local

Aquest és, segons la majoria dels entrevistats, el context més important per a la gestió de la immigració i l'educació intercultural de la ciutadania. És l'àmbit d'aplicació de les polítiques engegades per totes les administracions. I és l'àmbit propi de la participació ciutadana, en què es desenvolupen les activitats associatives i les relacions socials. És també el context que envolta els centres educatius, el que conté els diferents actors amb els quals s'hauran de coordinar els centres per expandir l'educació intercultural fora de les seves fronteres. *L'àmbit local ha de fer polítiques d'integració. Però no té competències, ni educatives ni socials. El disseny ha de ser municipal, més pròxim, amb més participació dels veïns. Hauria d'articular-se la política catalana-local (E2)*. La gran manca d'intervencions que hi ha actualment en el context local fa que aquesta necessitat sigui a hores d'ara una de les més urgents, i per això en moltes de les entrevistes és considerat l'àmbit prioritari d'intervenció (per davant del centre escolar i l'aula). *La intervenció en el context és important perquè avui en dia no es dona (E11)*.

Educació integral, polítiques d'acollida i recursos municipals

Un dels punts calents en l'àmbit local és el percentatge del PIB que gestionen les administracions municipals, molt inferior al d'altres països europeus. *L'administració ha de liderar des del fet local, sobretot els ajuntaments quan tinguin competències; ara gestionen el 12-13% del PIB i cal arribar al 25% (E1)*. Tot i les demandes explícites que fan molts en aquest sentit, aquest aspecte pressupostari està encallat en les disputes que tenen les administracions d'àmbit més general (estatals i autonòmiques). És indispensable una millora d'aquest percentatge per possibilitar l'aplicació de polítiques en els contextos més pròxims al ciutadà.

Els ajuntaments són l'administració que pot abordar una educació integral. Amb missatges permanents, participació social, urbanisme, reconeixement de símbols i festes, política educativa en el lleure, en l'educació formal, mitjans de comunicació locals (E11). Per les seves característiques, l'àmbit local és

l'idoni per a l'aplicació de polítiques per a l'acollida. A més a més, el fet d'actuar davant les noves realitats és també una necessitat. *Cal plantejar-se el tema de la involucració d'actors, com l'escola, entitats, administracions, i recuperar el discurs comunitari, canviar el concepte d'educació social, que ara s'assimila a l'assistencialisme; l'educació social és un procés permanent (E4).* Aquesta intervenció es farà des dels diferents àmbits de l'administració municipal.

El factor econòmic i l'exclusió social

Hi ha temàtiques que no estan directament relacionades amb l'educació però que en condicionen les dinàmiques, també en relació amb l'acollida dels nouvinguts. *L'urbanisme, l'habitatge preocupa, la creació de guetos. Si els acceptem passarà a segon lloc l'esforç intercultural de l'educació (E7).* El mercat immobiliari té una influència decisiva en aspectes com la concentració escolar. La gent amb menys recursos no té cap més opció que viure on més barat és l'habitatge, i aquest és el cas dels immigrants econòmics. En molts barris sorgits amb la immigració espanyola dels seixanta, aquesta població està essent substituïda pels nous immigrants. Quan aquesta arribada és molt massiva, els barris es transformen de manera molt important, i es fan necessàries polítiques socials i de dinamització comunitària. *Al context social calen polítiques actives, positives, si el clima social és de separació. Hi ha algunes experiències des dels ajuntaments. Calen polítiques d'habitatge (E5).* El que provoca la concentració en determinats barris i, de rebot, en determinades escoles, és un factor econòmic, més que cultural. Les zones marginals, les bosses d'exclusió social, els barris deteriorats, no són conseqüències de les característiques culturals de les comunitats immigrades. La diversitat cultural s'està usant actualment per legitimar les desigualtats —estenent així el discurs racista centrat en la cultura— quan en realitat aquestes són fruit de dinàmiques econòmiques. La variable exclusió social és molt més rellevant que la variable cultural per explicar aquestes situacions.

L'altre dret universal: la sanitat

La sanitat és important almenys per dos factors: l'històric i el que caracteritza un servei públic universal. En el període anterior a les reagrupacions familiars, els serveis sanitaris van ser en molts llocs els primers que tractaven amb els immigrants, i moltes iniciatives per a la coordinació en l'àmbit local van ser impulsades per aquest sector. L'altre factor és el fet que, en un moment o altre, hi ha moltes possibilitats que l'immigrant passi pel servei, és a dir que és una de les institucions on els nous arribats prenen contacte de manera més o menys normalitzada amb la seva nova societat. Però potser allò que més ens fa considerar els serveis sanitaris com a un àmbit important és el seu aspecte educatiu; classes per mares, xerrades sobre anticonceptius i la planificació familiar són actuacions positives per a l'acollida i la integració.

Participació i integració

Pel que fa a les polítiques socials i la seva aplicació en el context local, i deixant de banda els aspectes més assistencials, també necessaris, la concepció més estesa entre els entrevistats és que les polítiques a nivell social s'han de planificar al voltant de la participació. S'ha de tenir en compte que per part de les administracions hi ha *por de tocar el tema de la immigració. Aquesta por no deixa desenvolupar els programes pensats. Por del que diran si es destinen més recursos per a la població immigrada. No hi ha una intervenció decidida, només pedaços (E2)*. La participació fomenta el coneixement entre les diferents parts, és la manera com els immigrants poden aprendre la llengua i sentir-se reconeguts. *En general cal un reconeixement, però els aspectes legals no acompanyen. Tot passa pel reconeixement, necessari per a la integració (E1)*. A més, la participació és un procés de creació d'un espai social i uns imaginaris comuns, que pot portar a la construcció d'una identitat compartida.

Hi ha diferents experiències en aquest sentit, impulsades per diferents sectors, de vegades per ajuntaments, depenent del territori, i amb diferents noms i objectius (pla de ciutadania, projecte educatiu de ciutat,

comissions, fòrums). Però és difícil reeixir en aquests projectes, cal constància i sobretot, que allò que es decideixi en aquests espais sigui vinculant o almenys es tingui en compte per part de les administracions. Si es participa, es discuteix i s'arriba a acords, però després no s'actua, la gent no veurà utilitat en la participació i no funcionarà. L'educació social, la participació, és un aprofundiment en la democràcia que implica una cessió de poder per part dels polítics professionals. Un veritable problema.

Cultura i socialització

Les polítiques culturals són també rellevants. En moltes ocasions la línia que separi polítiques culturals i socials serà ben arbitrària. Les associacions culturals són també espais de participació i socialització. En l'actual *cultura de consum, hi ha gent que queda marginada (E5)*; per aquesta raó es tracta d'una dimensió que s'ha de treballar en relació amb la dinamització social. Actualment, *a nivell cultural, es fa una política d'aparador. Es contraposa el supermercat cultural a l'espai social (E12)*.

Pel que fa a les activitats pensades pels menors des dels serveis culturals, com per exemple les biblioteques, també és poden impulsar iniciatives. De vegades s'hi veuen obligats, com en casos de barris o pobles on els menors immigrants, sense oferta d'activitats programades fora de l'escola, saturen aquests espais i n'impedeixen la dinàmica normal. *Alguns espais es saturen d'alumnes estrangers i deixen de ser espais normalitzats (E2)*. Hi ha diferents experiències, des dels que munten activitats per aquests nens, fins als que es proposen projectes més ambiciosos, amb la participació d'educadors socials, amb criteris d'educació intercultural i donant importància a la llengua, buscant la col·laboració d'escoles i associacions que treballen aquests temes. Des de les escoles amb més presència d'alumnes immigrants també es considera que *els nens necessiten un espai d'educació informal on puguin completar l'educació que no es fa a l'escola ni a la família (E14)*. De la mateixa manera que a les escoles, des d'aquests serveis es parteix de la idea que s'ha de treballar per la població que es té, i si això vol dir fer modificacions es fan, però sense perdre de vista la funció que

han d'acomplir. Això vol dir inevitablement una obertura d'aquests serveis i una implicació política amb el barri, una necessitat explicitada per alguns entrevistats.

Lleure i educació

El lleure i les activitats extraescolars, són àmbits considerats molt importants pels entrevistats. *Les extraescolars són determinants. El problema són els amics; és important tenir-ne per aprendre la llengua amb ells (E5).* Per l'educació en valors i la socialització, els amics són potser més importants que l'escola, ja que, com diu un dels entrevistats, és fora del centre on no hi ha relació entre els nens immigrants i els autòctons. En algun cas, recursos educatius externs als centres estan començant intercanvis d'alumnes entre centres de diferents barris i entre centres –públics i privats concertats– del mateix barri. I també es potencien activitats extraescolars, com tallers de noves tecnologies, escoles de música, etc. Sembla que la transmissió de valors és més efectiva en ambients no tan formalitzats com l'escola, on les relacions es caracteritzen per una major naturalitat. *Els tècnics municipals que treballen el lleure són un món viu, en formació, però normalment són subcontractats. Hi ha precarietat (E5).* Alguns ajuntaments han pres iniciatives en aquest sentit, però la precarietat laboral dels educadors, com també la curta durada i poc segura dels programes, fan que no es pugui considerar un tema resolt. De cap manera. Tot i que es noten avenços.

Els espais es plantegen el fet intercultural com a una necessitat. El col·lectiu de monitors és creatiu i s'intenten coses tot i les mancances (E25). El Pla Calidoscopi ha remogut alguns aspectes, i ha posat de manifest la importància d'aprofitar els recursos humans existents, a partir de la seva coordinació; les diferents formes i mètodes d'educació, ja que cada lloc és diferent i no tot funciona; i la importància de la implicació de les entitats (E8). En un municipi, els educadors que hi van treballar es van constituir després en associació que treballa el lleure des de l'educació intercultural. En algun altre lloc, es valora com a una acció interessant però que no ha acabat de qua-

llar, i es considera que s'hauria de continuar, però amb més recursos, almenys més recursos humans. Hi ha una *dificultat d'accés dels nens immigrants a l'escoltisme i les colònies a causa del desconeixement, ja que pensen el lleure d'una manera diferent, i també per factors econòmics i de vegades religiosos (E11)*.

Joventut i espais de relació

La política de joventut és un altre àmbit en què els ajuntaments poden desenvolupar polítiques d'acollida i de foment de la integració. El fet de treballar amb adolescents i joves implica actuacions diferents; la participació i presa de decisions per part dels participants és un element que el diferencia de les activitats extraescolars per a nens. A nivell identitari, de treball amb valors, d'acollida dels adolescents immigrants, aquest treball és molt important ja que es fan necessaris espais de relació centrats en activitats concretes al voltant d'interessos compartits.

Hi ha algunes experiències de col·laboració entre administracions i associacions per treballar aquests temes. Per exemple, en un barri de Barcelona, on la *població de les entitats infantils i juvenils baixa, i arribava molta gent amb una progressió brutal. Des de l'any 1999, quan hi havia uns 1.000 immigrants, hi ha un 60% de població nova cada any; el febrer del 2003 ja són 6.000 persones. S'ha impulsat un programa des del Consell de Joventut a partir de la col·laboració per formar un projecte perquè els joves s'integrin (E4)*. El treball amb immigrants es també la manera que tenen les associacions juvenils de sobreviure.

Esport i participació normalitzada

Les polítiques esportives també són una competència municipal, i el *factor esport és positiu per ajuntar autòctons i immigrants (E2)*. L'esport pot ser un element important per a la integració dels nens i joves, i també per a les seves famílies. *És més nombrós, hi participen famílies de tot tipus ja que no necessiten tenir plantejaments educatius, és més universal, meritocràtic; també l'esport de base, és per a tothom i hi ha menys desconeixement. Es fa*

una bona feina des d'escoles de base si hi ha plantejament educatiu, sobretot quan hi ha esforços per part de l'ajuntament i els clubs (E11). Com a context de participació normalitzat, i com a context educatiu i de socialització, la política esportiva amb criteris socioeducatius és un dels puntals per a la incorporació dels nouvinguts, com s'ha demostrat en altres països.

També hi ha experiències en aquest sentit. En un barri de ciutat mitjana s'ha fet un pla per al foment de l'esport on també hi han dit la seva els centres educatius dels barris. De la mateixa manera, en un altre territori, hi ha coordinació entre escoles i entitats esportives per proporcionar activitats extraescolars als alumnes. Són projectes que costen de tirar endavant.

Un dels obstacles és el caràcter d'entitat privada que tenen les associacions esportives. Això impedeix que des de les administracions es pugui obligar les entitats a determinades coses. Segurament tampoc no seria la millor manera. L'aspecte econòmic també és una barrera per a les famílies, encara que en algun cas les entitats no els cobren res —en el cas que l'esportista sigui molt bo—. Estar federat és també un tràmit impossible per a alguns nens i nenes (cal tenir la nacionalitat; en categories inferiors no es poden “fitxar” extracomunitaris) i això els impedeix participar. Tot i això, *la presència de gent de fora ara s'està veient en tots els àmbits, encara que nens marroquins o gambians que són molt bons es troben amb la barrera econòmica (E26). Cada vegada hi ha més presència d'immigrats, cada vegada són més visibles i ja comença a considerar-se com a normal.*

Associacions i comunitat

El context local és el propi de les associacions. Allò potser més important per a l'acollida dels immigrants és la seva participació de manera normalitzada —o cada vegada més normalitzada— en les entitats ja existents. *L'acollida és l'espai per excel·lència de la pràctica educativa. Desplaçar la importància a l'acollida és molt important i més fer-ho cap a la xarxa associativa i a l'activitat comunitària (E16). Moltes reaccions negatives provenen de la manca de comunicació. L'entorn castiga, dins del centre no hi ha cap*

problema, el problema és de la societat. És un tema de proximitat, no intercultural, és una qüestió de veïnatge. El coneixement acaba amb una sèrie de ximpleries, la comunicació canvia les coses. És més important aprendre a comunicar-nos que saber d'altres cultures (E13). Les polítiques d'acollida han de girar al voltant de la participació i el reconeixement.

Les associacions dedicades explícitament a l'educació intercultural estan engegant diferents experiències. Entitats de lleure amb molta experiència en el treball d'educació intercultural estan col·laborant amb els centres educatius públics del seu barri per oferir espais compensatoris per als alumnes de famílies amb pocs mitjans. Els mateixos centres educatius romanen oberts després de l'horari escolar per ser utilitzats com a biblioteca i espai d'estudi, o per fer-hi altres tipus d'activitats.

Pel que fa a associacions de mestres, a les quals ja ens hem referit abans, n'hi ha de molt dinàmiques i amb experiència que s'han anat formant el seu propi discurs i no s'han deixat endur per modes que posaven un èmfasi cec en els aspectes culturals. Des d'aquest tipus d'organitzacions s'organitzen activitats de formació en diferents temàtiques i són llocs de trobada dels professionals de l'educació.

Educació obligatòria i àmbit local

Un dels aspectes més calents en l'àmbit local es relaciona amb l'educació obligatòria. El que es faci *depèn del municipi, però hi ha una postura bastant estesa de millor que no es vegi. De vegades donen suport al centre però en general hi ha una implicació mínima (E25).* La incorporació tardana ha donat lloc a la formació de comissions de matriculació (estructurades per reglament), que sovint tenen l'objectiu de repartir els alumnes per evitar la saturació de determinades escoles. Pel que fa a òrgans, de vegades informals, que busquen una mínima coordinació entre els diferents actors (fòrums, taules, etc.), tenen una composició variable segons els llocs, i són estructures que han sorgit de manera natural per donar resposta a unes dinàmiques, noves al principi, però normals ja a hores d'ara, i són un exemple de la necessitat d'establir noves línies d'actuació des de l'àmbit local.

Escola i família

Per acabar amb el context local, i deixant de banda allò que es pugui fer des de l'administració municipal i des de les entitats ciutadanes, cal fer esment a aquelles dinàmiques que més influeixen en el dia a dia dels centres. I que són les més importants que pot treballar l'escola directament —i que ha de treballar si vol fer una bona acollida—. Es tracta de l'entorn escolar més pròxim, l'entorn dels alumnes, d'una importància fonamental per la dimensió personal que no podem oblidar. Els pares, les famílies dels alumnes, tenen un paper de molta influència, encara que també han patit canvis en els rols i en els valors. *Els nens agafen la llengua més o menys ràpid depenent de les necessitats de comunicació. És important la predisposició de la família, el seu projecte vital, el voler quedar-se o no, perquè el nen s'integri o no. I que el nen se senti acollit a l'escola (E14). El problema són les actituds, dels professionals i dels pares, i els valors. Les actituds haurien de ser més flexibles (E17).* En el cas dels alumnes immigrants i encara més els d'incorporació tardana, el treball amb les famílies serà molt important per a la seva acollida i integració. Com també ho serà la seva autoorganització, és a dir, les associacions de mares i pares d'alumnes (AMPA).

Les associacions de mares i pares són tan variades com ho són els centres. Hi ha experiències positives. Existeixen associacions que organitzen classes de llengua per afavorir-ne l'acollida. D'altres aposten explícitament per un treball intercultural que afavoreixi la participació i el coneixement de totes les famílies, assessorats per associacions que tracten aquests temes. Una de les entrevistades té la percepció que cada vegada són més les AMPA que es volen donar a conèixer a les famílies que van arribant, i demanen consell sobre com fer-ho. Hi ha una implicació de les associacions de pares.

En centres on hi ha una presència massiva d'immigrants, la situació és diferent, sobretot si és superior al percentatge total del barri. En aquests casos de fugida d'alumnat autòcton, les AMPA han arribat a desaparèixer (aquest és el cas d'un centre de primària amb un percentatge d'alum-

nat immigrant al voltant del 80%). Això representa per al professorat assumir una sèrie de tasques extres, necessàries per tirar endavant el centre.

Cada vegada es dona més importància des dels centres educatius al treball amb les famílies. I en els casos dels alumnes immigrants es pot fer indispensable. Indispensable no solament un treball exclusiu amb les famílies immigrades, sinó amb totes les famílies, emfasitzant aspectes relacionals-comunicatius que estimulin el coneixement (reconeixement) entre elles, ja que *el nen està condicionat pel que es diu a casa, i en moments de conflicte surt (E14)*.

A part de les tutories ordinàries, *s'haurien de fer esforços per mantenir el contacte amb les famílies. Moltes vegades això es fa de manera que no ajuda gaire, des d'una posició allisonadora, per temes de coses que s'han de pagar. Quan els criden de l'escola tenen por perquè sempre és quelcom de dolent. Les escoles han d'intentar trobar tècniques per apropar les famílies, no solament d'immigrants. Hi ha un desconeixement i no sempre una bona relació amb el centre. Són necessàries activitats per fomentar el coneixement (E26)*. Més d'una persona ens diu que aquest fet provoca en les famílies immigrades una percepció negativa pel que fa a la relació amb l'escola. Aquestes persones aposten per una obertura de les escoles a la participació dels pares, aspecte essencial en la mesura que moltes mares són analfabetes o desconeixen l'idioma, ja que totes les informacions ordinàries, que solen ser per escrit, no les poden comprendre. En aquest punt és útil tenir en compte la possibilitat de mediadors com a servei temporal per facilitar la comunicació.

Pel que fa a l'acollida, el contacte amb la família de l'alumne i el suport i seguiment durant els primers mesos és bàsic per a la seva adaptació al centre. Aquesta és una tasca que es delega al coordinador/a d'incorporació tardana en els centres en què existeix. És també un motiu per demanar la creació d'aquesta figura específica en els llocs on encara no existeix, sovint per falta de recursos humans.

Hi ha també un treball no tan personalitzat que té sentit en zones amb molta immigració. Com a exemples de coses que s'estan fent més

enllà de les clàssiques entrevistes amb famílies, apuntem dos casos. En una escola s'ha dut a terme un taller de cuina per a mares, que s'ha convertit en un espai de relació i coneixement entre elles, trencant, d'aquesta manera, un conjunt de tòpics. En un altre centre de primària, en aquest cas amb molta presència d'immigrats (al voltant del 80%), i una important fugida d'autòctons, des de fa uns anys funciona una escola de mares. En aquesta escola, en què l'AMPA va arribar a desaparèixer, hi ha la necessitat de treballar estretament amb les mares i situar-les en el nou context en què es troben. Això no ho fan per afavorir la integració de les mares i ensenyar-los la llengua, encara que de rebot ho facin, sinó que es veuen obligats a fer-ho si no volen que la dinàmica del centre quedi encallada. Aspectes que poden semblar evidents, però que en realitat són derivats de convencions socials, com els relacionats amb aspectes de la vida quotidiana, són també en gran part culturals. El tema dels hàbits ha de ser compartit al màxim entre la família i l'escola.

L'educació Intercultural als centres educatius

Alguns entrevistats consideren el centre com a l'àmbit prioritari d'intervenció. En tot cas, és l'àmbit més important que depèn dels educadors. El treball al centre és molt important per a un conjunt de motius. El context-escola és qui educa, més que l'aula o el mestre, i les relacions amb les famílies també són feina dels centres. *El centre és prioritari a l'aula. Importància del centre, de la cultura del centre. El mestre no es pot triar, i els nou anys de primària, de 3 a 12 anys, i quatre de secundària és el que fa pòsit en l'alumne (E11).* Els alumnes passen molts anys al centre, així doncs, la cultura de centre influeix més que el mestre. Des dels centres es poden treballar aspectes del context social que els envolta, directament o amb coordinació amb elements externs. A nivell estructural, l'organització és un aspecte clau que determina l'èxit o no en molts aspectes. Si a

més hi afegim temes que es poden impulsar des dels centres, com la formació del professorat, la creació de materials o l'establiment de diferents pràctiques educatives, que poden influir sobre el treball a l'aula, la intervenció als centres es podria considerar l'àmbit més important.

L'Estructura del centre i la manera d'afrontar l'acollida

El fenomen imparable, i en molts llocs en augment, de la incorporació tardana (arribada d'alumnes un cop començat el curs) té un fort impacte en l'estructura dels centres educatius. Aquesta no està preparada per assumir aquest repte, i això afecta el funcionament ordinari d'escoles i instituts. *No es poden preveure els fluxos migratoris. Calen estructures per afrontar la incorporació tardana (E6)*. L'arribada de nou alumnat durant el curs i les seves necessitats característiques —en relació sobretot a la llengua i de vegades al baix nivell acadèmic i la falta d'hàbits escolars— provoquen una sacsejada a la qual s'ha de donar respostes creant espais nous o adaptant els existents. *Una vegada al centre preocupen les dificultats lingüístiques i de comunicació, i les dificultats d'aprenentatge relacionades o no amb les anteriors. No hi ha dificultats relacionals específiques a causa de l'origen (E13)*.

L'impacte actual és molt potent. Calen respostes i propostes d'acollida. La incorporació tardana obliga a repensar moltes coses, sobretot l'organització de l'escola. La normalitat es veu trastornada, cal una flexibilització de l'estructura (E15). Sembla ser que un cop superades les resistències inicials, els centres adapten les seves estructures i maneres de funcionar a la incorporació tardana, fenomen que passa de ser nou i angoixant a ser normal.

Les adaptacions i serveis compensatoris que es desenvolupin a les escoles (CEIP: Centre d'Educació Infantil Primària) i instituts (IES: Institut d'Educació Secundària) dependran en gran part de les persones que hi treballen i de la urgència de donar resposta als problemes. *El Departament d'Ensenyament ha tendit a entendre immigració com a assessorament extern, com el TAE, el Sedec, etc. cosa d'especialistes, i això no ajuda a la implicació de tot el claustre (E2)*. Allò que es faci dependrà de cada cas.

Per a l'acollida dels alumnes de cultura no llatina –els de llengües no romàniques– (són els alumnes amb aquest perfil els que l'administració qualifica com a alumnes d'incorporació tardana), als IES públics existeixen els Tallers d'Adaptació Escolar (TAE). Alumnes d'incorporació tardana de diferents instituts, fins a un màxim de 22, van al TAE –que es fa fora del centre– els matins i les tarda a l'IES. Ho ofereix el Sedec (Servei d'Ensenyament del Català) i es tracta sobretot d'una immersió lingüística. En teoria té una durada d'entre 6 i 9 mesos, i després cadascú s'incorpora al seu IES. El problema és que distorsiona molt, ja que els alumnes van al seu institut a la tarda, i els horaris d'un IES, a causa de la seva complexitat, no es poden adaptar a aquesta circumstància, de manera que no saben què fer amb aquests alumnes que encara no poden seguir les classes amb normalitat. Majoritàriament, com opinen molts dels entrevistats, els recursos específics com les UAC (Unitat d'Adaptació Curricular) o els TAE etiqueten i cronifiquen. En general, hi ha aules d'incorporació tardana sobretot a secundària, i a primària els nens estan sempre al grup classe i tenen hores de suport. El problema és que és un suport poc específic. El Sedec és qui fa els TAE. Ara el Programa d'Educació Compensatòria canvia (els professionals d'aquest servei passaran també a fer classes i deixaran més de banda l'assessorament “itinerant” a diferents centres) i això, per a alguns entrevistats, té un aspecte positiu (especificitat) i un de negatiu (segregació semblant als TAE).

Vegem un cas especial. A l'institut d'un dels professionals entrevistats, hi ha tants alumnes que han d'anar al TAE que aquest es pot fer al mateix centre (ja que arriben a 22 alumnes). Aquest fet possibilita una integració més ràpida a l'escola, i el fet d'anar al TAE es torna menys segregacionista. Aquest IES és un Centre d'Atenció Educativa Preferent; ja ho era abans de l'arribada de la immigració, i això vol dir que té ràtios més baixes. Tenen uns quatre o cinc professors més. En aquest centre s'ha optat per l'optativitat zero (no hi ha possibilitat d'escollir assignatures) i un currículum molt reforçat. A l'assignatura de català, per exemple, hi ha tres classes que es divideixen en cinc grups: un d'alumnes amb necessitats

educatives especials que fan classe amb el psicopedagog, un grup de llatinoamericans, i tres altres grups on hi ha la resta d'alumnes. A llengua castellana es produeix un fet semblant: un grup d'alumnes amb necessitats educatives especials, un amb alumnes post-TAE, i tres altres grups. Amb l'assignatura de matemàtiques hi ha un professor de reforç a l'aula tres hores setmanals o bé fa una hora de "repàs" amb la meitat del grup. S'aposta per un treball cooperatiu i un treball amb les noves tecnologies.

En un altre centre de secundària, es fan classes d'iniciació a la llengua catalana en un espai que ofereix un cert repòs de la tensió que els suposa estar a classe amb altres alumnes. I també hi ha una assignatura per alumnes d'incorporació tardana: matemàtiques de l'entorn, una barreja de socials i matemàtiques; i d'educació per ser ciutadans.

A l'educació primària, sobretot des dels centres amb més necessitats, també s'han pres mesures. En una escola, a l'aula d'acollida es fa un treball per a la llengua amb l'assessorament de la universitat. I s'hi està realitzant un estudi sobre l'adquisició d'una segona —o tercera— llengua en el marc d'uns programes europeus (programes Dilemio i Comenius). Per l'aula d'acollida hi passa tothom, i aquest sistema funciona també a l'educació infantil. Les aules d'acollida tenen lloc dins l'horari escolar, amb estones curtes, grups heterogenis i alumnes amb aprenentatges inicials semblants. Es funciona amb tres nivells: iniciació, consolidació, i perfeccionament. Es treballa només el llenguatge oral i la conversa. És un treball molt important per a l'acollida.

En les maneres d'afrontar l'acollida s'ha millorat, i en aquesta línia hi ha un reforç a primària i a secundària. Però la repercussió és sobre l'alumne, no en el grup classe, que és el pas que manca. Hi ha mancances per a una dinàmica grupal de respecte i coneixement, els recursos són insuficients. Només es debat el tema quan hi ha conflictes (E2). Cada vegada hi ha més centres que tenen Pla d'Acollida de Centre, potser no amb aquest nom, però la realitat duu a haver d'establir circuits i adaptacions davant l'arribada d'alumnes immigrants, projectes d'acollida. Més important que tenir un document per a l'acollida és la cultura de centre, la manera quotidiana de

treballar, ja que per molt pla escrit que hi hagi no s'aconseguirà l'objectiu si els professionals no el comparteixen. Les maneres de treballar per a l'acollida varien d'un lloc a l'altre, el que sí és comú és la necessitat de rebre més recursos del Departament d'Ensenyament per dur a terme els projectes amb èxit, i així s'expressa en les entrevistes.

L'opinió més estesa entre els entrevistats és que cada IES té un projecte més o menys flexible, segons les seves necessitats i possibilitats, i que els centres d'educació obligatòria fan el que poden. A part de l'actitud dels educadors i l'administració, existeixen altres línies d'actuació establertes pel centre útils per a l'acollida, és el cas del Projecte d'Acció Tutorial de centre. Per exemple, en el cas d'un IES aquest Pla d'Acció Tutorial gira al voltant de tres eixos: aprendre a aprendre (orientació acadèmica), aprendre a ser i a estar amb els altres (orientació personal), i aprendre a viure i a treballar (orientació laboral). A cada curs hi ha orientacions per treballar aquests aspectes, el tutor de cicle és un referent com a mínim durant dos anys, i fa classes a l'alumne. Si es treballa a partir d'aquests criteris, i si la població immigrada no és molt gran, es pot fer una bona acollida sense tenir-ho explicitat en cap document.

En un altre IES, *hi ha un Pla d'Acollida dissenyat però no es pot aplicar per la falta de generositat de l'administració (E18)*. Per a l'acollida caldria una persona de referència al centre el temps necessari (un professor). Es fa una acció específica informal que es vol formalitzar però es necessiten més hores. Les tutories es consideren a part ja que formen part de les tasques ordinàries que ja es feien abans. El que funciona és la figura del tutor-company en l'acollida (un alumne). És important la implicació del grup-classe, i es contemplen les necessitats dels col·lectius minoritaris. Fins al curs passat, la valoració de les necessitats dels alumnes les han estat fent des del Programa d'Educació Compensatòria.

Si continuem amb exemples, en el cas d'una escola pública d'educació primària, el Pla d'Acollida estableix un circuit, un nombre d'hores dels nens amb petit grup per la immersió lingüística. Es treballa sobretot la llengua, i hi ha una comissió que prepara materials que adapten les uni-

tats de naturals i socials al nivell. Havent rebut 125 alumnes nous l'últim curs, el pla d'acollida és una eina necessària. Tenen una persona del Sedec i una del centre a mitja jornada dedicades al tema.

Un altre CEIP també dóna molta importància al treball d'acollida a les famílies i a la necessitat d'ubicar-les —a la societat nova— i sobretot en aquells aspectes importants en relació amb l'escola. Això es treballa *amb l'AMPA i es fan trobades amb famílies. S'introdueixen continguts als currículums per crear una cultura nova, mixta, i es valora la diversitat com a fet positiu, com a diferents maneres de veure la realitat (E17)*. El programa d'activitats es planteja a l'inici de curs, i l'opció per a la interculturalitat és per força, perquè la realitat ho requereix. En aquesta escola, optar per aquest model és una iniciativa de l'equip.

Segons els entrevistats, encara ens trobem lluny i queda molta feina per fer, però s'avança. *Es potencien cursos i seminaris. Tres o quatre escoles estan plantejant plans globals de rebuda i seguiment, semblants a un pla d'acollida. L'acollida es fa correctament, però el seguiment no es fa bé perquè és complicat (E13)*.

Un dels entrevistats conclou que *hi ha bones intencions però en general també hi ha confusió en els objectius a assolir. Alguns projectes busquen l'assimilació, d'altres un romanticisme irreal (E11)*. En general la dimensió més política hi sol ser poc i el reconeixement —de les identitats i pràctiques culturals dels immigrants— és el que falla més, la llibertat de mostrar-se tal com som. *Es confon integració com a assimilació en detriment de la intervenció multiculturalista; es necessita un equilibri entre aquests dos extrems (E11)*.

Una de les entrevistades distingeix entre projectes en situacions d'impacte (plans d'acollida actuals) i projectes en continuïtat, no centrats tant en les problemàtiques derivades de la immigració —com la incorporació tardana i la diversitat cultural— (situacions d'impacte resoltes). És a dir que a hores d'ara encara no tenim el model adequat, i aquest s'haurà d'anar construint fins que la interculturalitat sigui transversal en els plantejaments educatius. *La interculturalitat ha de formar part del projecte del centre, calen recursos específics, de conversa, però també transversalitat (E27)*.

Com ja hem esmentat, en un centre dels que hem visitat, han creat la figura de la coordinadora o coordinador d'acollida (en opinió de la majoria d'entrevistats l'acollida dura 3 o 4 anys com a mínim, per això molts destaquen la importància –i dificultat– del seguiment), amb una reducció d'hores lectives per a aquesta persona. També fa de tutor d'acollida, i s'encarrega de gestionar les beques, de fer les entrevistes amb les famílies, parlar amb l'equip, fer l'informe del nivell que té l'alumne, etc.

Altres centres reclamen més recursos humans per poder-la crear.

Dins de les noves maneres d'afrontar l'acollida dels nous alumnes, ha aparegut també el que s'anomenen alumnes-guia. Aquesta és una pràctica que, amb les seves variacions, està molt estesa, i sembla que cada vegada ho estarà més. De fet, el PAANE (Pla d'actuació per a l'alumnat de nacionalitat estrangera 2003-2006 desenvolupat pel Departament d'Ensenyament) postula els alumnes-guia com a una de les seves actuacions. Així, el Departament d'Ensenyament donarà formació a aquests voluntaris dels centres que ho demanin. Però com diuen els entrevistats, això no tirarà endavant, o fins i tot serà contraproduent, si aquesta manera de fer no forma part de la cultura de centre.

Fins al moment actual, aquesta ha estat una iniciativa dels centres, i hi ha diferents experiències. En un IES, l'any passat va ser el primer on va haver-hi alumnes mediadors, i la idea és que ho regulin cada vegada més ells mateixos.

En un altre municipi, a secundària, els joves es reunien fora de l'aula per origen i no per edat. La figura dels joves guia va portar a la transformació d'una situació conflictiva en positiva, donant també marge d'actuació als autòctons. No solament els immigrants són els protagonistes, i aquest aspecte és destacat com a molt positiu per a l'autoestima de tots i per a la convivència. En aquest cas el funcionament ha estat el següent: s'organitza un grup de joves voluntaris i se'ls forma per acollir, mitjançant set sessions, fora de l'horari escolar, i molt vivencials. Es treballen les normes del centre i el currículum ocult (tots aquells elements no explicats que també formen part dels processos d'ensenyament-aprenentatge).

Aquest és el segon any que es farà i cada vegada hi ha més IES interessats. De trenta voluntaris apuntats a la primera edició, s'ha acabat amb un grup de 10-13 nens. Se'ls dona un diploma al final, un reconeixement de la feina. Els grups són mixtos pel que fa al gènere, segons el temps que porten aquí, també hi ha alumnes immigrants que actuen de guia, etc., i l'únic requisit per participar-hi és voler-ho fer (E23). A posteriori, les avaluacions personals i del centre mostren que amb aquest mètode d'acollida, els nouvinguts es senten protegits, els alumnes en general tenen un lloc per parlar i ser escoltats, i a nivell de centre la gent es barreja i també es facilita la relació amb l'entorn (associacions, activitats, etc.).

A primària hi ha pràctiques semblants. Com els *grups cooperatius*, en què hi ha un alumne de referència pel d'incorporació tardana. Això és molt bo en l'acollida. Però el professor ha d'intervenir si el nouvingut no té habilitats socials (E13). Les habilitats socials dels nens i nenes són bastant determinants per a la seva integració al grup, i en cas de dificultats a l'hora d'establir relacions és el mestre qui ha d'ajudar a desenvolupar-les, establint les pràctiques educatives necessàries.

A partir de les opinions de la major part dels entrevistats es pot concloure que hi ha importants iniciatives i ganes d'innovar i implicar-se. Hi ha nous projectes i maneres noves de plantejar-los. La novetat –relativa– i la urgència d'afrontar els problemes associats al fenomen migratori, i més específicament el d'incorporació tardana als centres educatius, juntament amb la falta de directrius d'actuació que ha donat l'administració fins ara (aquest curs hi ha el Pla d'Actuació per a l'Alumnat de Nacionalitat Estrangera) ha portat als centres a buscar assessorament a diferents associacions i professionals. La col·laboració amb universitats al voltant de projectes concrets és cada vegada més una manera més estesa de treballar. La relació que s'estableix entre els centres i els experts –universitaris o no– al voltant de diferents matèries (adquisició d'una segona llengua, gestió de conflictes, etc.) dona lloc a maneres de fer innovadores. En el cas de l'educació no formal, hi ha entitats que es fan fer auditories per part d'experts en temes concrets, per tal de millorar els seus

projectes. Tant en els àmbits de l'educació obligatòria com en els de l'educació més informal s'estan produint aquests processos de recerca de models d'actuació per donar resposta a les necessitats actuals.

El treball en resolució de conflictes és una d'aquestes innovacions. És una perspectiva que està experimentant un fort creixement i cada vegada hi ha més demanda de formació en aquests mètodes. El fet que es relacioni directament amb el tema de l'autoritat provoca que sigui un enfocament més atractiu que la interculturalitat, ja que se li veu més utilitat immediata, sobretot en el món de l'educació obligatòria. Se sent com a una necessitat.

Davant els conflictes, en alguns centres existeix la mediació entre iguals, i la gestió dels conflictes a la tutoria. En alguns llocs els conflictes es tracten al minut i s'intervé en el moment en què hi ha una falta de respecte. En un dels centres visitats fins hi tot es fa alguna assignatura que gira al voltant d'aquesta temàtica. Molts dels entrevistats estan convençuts que és més fàcil gestionar els conflictes entre els alumnes a primària; en canvi a secundària és més complicat ja que, com diu un d'ells, els hàbits estan més consolidats. Les característiques pròpies que tenen els alumnes adolescents requereixen unes pràctiques educatives que les tinguin en compte.

A primària, l'hora del joc és on es produeixen els conflictes més greus. Com diu una de les entrevistades, *sorgeixen conflictes perquè no s'accepten les regles, per la poca acceptació del fracàs (E14)*. I generalment es treballen després a l'aula.

En un dels IES on hem anat hi ha un programa de competència social a 2n i 3r de manera explícita, en el qual es treballa l'empatia i la col·laboració. Està lligat amb el sistema de resolució de conflictes per mediació, des del punt de vista emocional. *La via no va malament però costa que els alumnes ho demanin. L'experiència dona bon resultat i acostuma a acabar bé (E6)*.

Però aprofitar el conflicte per educar encara no és habitual. *És més normal tirar del reglament (E20)*. El que es faci dependrà de la cultura de centre de cada lloc.

Pel que fa a projectes pilot, la perspectiva de treball de la resolució de conflictes és un discurs que va guanyant terreny. Al voltant de les dinàmiques relacionades amb els centres educatius hi ha conflictes de molts tipus, i aquest enfocament representa una bona metodologia d'anàlisi per als mestres. Allò més positiu i útil que aporta aquesta perspectiva és la importància que dona als aspectes emocionals de les diferents parts implicades en el conflicte. La metodologia en la qual es fonamenten les pràctiques de resolució de conflictes (diàleg, reconeixement, participació) integren les variables més deixades de banda per l'educació obligatòria, és a dir, les emocionals. Això és el que opinen la majoria d'entrevistats, com també que pot ser una metodologia extrapolable a àmbits no només educatius —com per exemple a les relacions veïnals—. Quant a l'educació obligatòria, hi ha cultures d'escola que incorporen la possibilitat de parlar dels conflictes, i s'estableixen circuits que pot fer servir tothom.

La cultura de centre

La cultura de centre és un dels elements que més influeixen en el treball en educació intercultural i en marca les seves potencialitats. És més important que els mestres en concret ja que els condiona les possibilitats de realitzar determinades pràctiques educatives, i determina moltes maneres de fer que seran compartides pels diferents professionals, des d'allò més personal a allò més institucional. Cada centre té la seva cultura genuïna lligada al territori, a la història del centre, a la població que atén, als professionals que hi treballen. Temes clau com l'organització del centre, la formació contínua dels professionals i els assessoraments —o no— a l'hora d'establir projectes, o el discurs que es faci des de l'escola o l'institut sobre la igualtat d'oportunitats i la diversitat, depenen de la cultura de centre.

Segons els entrevistats, en general, explicar les causes de la immigració i treballar per trencar els tòpics associats a les diferents cultures es fa molt poc des dels centres educatius. *Es fa molt poca feina en relació amb trencar tòpics, i la bona és escassa perquè en realitat no se sap com s'ha de fer. Es fan moltes coses, com jocs cooperatius, de rol, etc. però si no formen part de la*

normalitat de la vida al centre és fatal. No tenen un efecte transformador, no són suficients les accions esporàdiques. Cal repensar la pròpia cultura de centre. Els recursos són valuosos però serà el seu ús el que pugui canviar les coses. És important que els professionals ho repensin (E15). Els programes educatius no preparen per a la complexitat i la diversitat social. Poden existir documents com projectes d'acció tutorial o projectes educatius de centre que marcaran la disposició pel treball intercultural i d'acollida, però la ideologia dels professionals i la seva manera de treballar seran els que en determinin l'aplicació.

El discurs que es faci des del centre educatiu, sempre que sigui compartit pels professionals que hi treballen, és el reflex de la cultura de centre. En una escola, per exemple, el treball es fonamenta en el tots *som nens, tots venim aquí a aprendre (E14)*. En una altra, la diversitat s'entén com a *diferents maneres de veure la realitat (E17)*. Són definicions, postures, que es fan des dels centres i a partir de les quals es prendran unes o altres decisions que aniran conformant una o altra cultura de centre. El contacte amb la realitat d'aquestes ideologies o cultures de centre (sorgides de la necessitat de respondre a aquesta mateixa realitat) determinaran les actuacions en relació amb els usos de les instal·lacions, les activitats que s'organitzin, etc.

L'acollida, el treball amb famílies, la coordinació amb el context que envolta l'escola, porta al centre a plantejar-se la necessitat d'obrir-se a l'entorn, i una de les maneres és oferir el seu espai per realitzar activitats fora de l'horari escolar.

Per exemple, en una escola, han desenvolupat un programa (apropar cultures i contrastar) per trencar la dinàmica de no relació, assessorats per una associació que ja fa temps que treballa temes d'immigració. *Es treballa pel coneixement mutu, per tenir ganes de fer coses junts, descobrir la diversitat i les característiques transversals (E2)*. Es van reunir entre quaranta i cinquanta famílies d'unes tres-centes. Hi ha un reconeixement (cuina, música), i alguna participació dels pares a classe que té importants efectes per a l'autoestima.

En un altre territori, també des de primària, s'està entrant en el tema dels valors, amb el treball amb mares (tertúlies de mares a l'escola). La incorporació tardana porta les escoles a buscar la col·laboració en les relacions entre els pares i mares autòctons i immigrants. L'objectiu comú és aconseguir la relació. A primària és el segon any que es fa i és bastant positiu.

En una altra escola, es deixen les instal·lacions per a l'escola d'adults, i a la mateixa zona, els IES cedeixen els seus espais per a activitats extraescolars i de reforç, en coordinació amb una associació de lleure.

Aquests usos dels centres no són els més habituals, però des de les demandes de dinamització social dels barris, són espais que no es poden menystenir.

A nivell d'escola, la majoria d'activitats extraescolars estan organitzades per les AMPA i s'han de pagar, encara que moltes vegades el preu sigui simbòlic. El cost excessiu dels materials i les activitats extraescolars són una de les queixes dels immigrants.

Però no són només els immigrants els qui no es poden permetre segons quines activitats i sortides, aquestes limitacions, en la majoria de casos, no depenen tant de la cultura sinó del nivell econòmic de la família de l'alumne.

Davant el debat de si cal eliminar activitats que podríem considerar elitistes (setmanes blanques, viatges de final de curs, etc.), sembla haver-hi dues postures. Una, que fomentar-les equival a que l'escola actuï de caixa de ressonància de l'exclusió social, ja que els alumnes amb menys recursos en queden al marge, i això no ajuda a la igualtat. L'altra se'n qüestiona l'eliminació: si l'activitat es considera molt profitosa per als nens, què s'ha de fer?, eliminar-la o aconseguir recursos perquè la pugui fer tothom? Una de les entrevistades posa aquest debat sobre la taula, que, irresolt, connecta amb moltes de les problemàtiques que giren al voltant del món de l'educació: L'escola privada es qüestiona aquest tema o és només la pública? Hi ha beques suficients perquè tothom pugui accedir-hi? Existeix realment aquest debat?

L'aspecte simbòlic –relacionat amb la identitat cultural– al centre és molt important a nivell emocional –autoestima i reconeixement de tots els alumnes– i tenir en compte aquest fet és imprescindible per a una educació intercultural.

El panorama sembla ser el següent: en general no es treballen aquests elements. Els centres amb molta població immigrada són els que es prenen aquest tema seriosament. Al començament, de vegades és inevitable una aproximació bastant folklòrica.

En aquest sentit, hi ha qui diu que s'estan estenent les setmanes interculturals. *Alguns centres es queden aquí i la resta de l'any no fan res més, només ensenyar un currículum eurocèntric. Alguns professionals afegeixen punts de vista als currículums, a nivell de continguts (E20). Gairebé tothom està d'acord que és desitjable un currículum intercultural, però que s'està molt lluny d'aconseguir-lo. No n'hi ha de ganes, i l'administració té por d'un canvi en els programes. A Catalunya, en concret, hi ha por per la defensa de la cultura catalana. A més, el professorat té una prevenció davant els nous, una barreja de por i mandra (E20).* Cal dir que no tothom ho veu així.

Els llocs on hi ha més presència d'alumnes immigrants acostumen a ser els més innovadors en aquests temes.

En un IES, a iniciativa de la direcció, es dedica una setmana a parlar dels països dels alumnes.

En un altre, es busca un coneixement dels països d'origen, no de coses folklòriques. Aquests IES han tingut una millora radical i ara hi ha una bona convivència. *L'aspecte negatiu és el fracàs escolar, el nivell acadèmic està per terra (E3).*

És difícil un reconeixement explícit de totes les cultures, i impossible si hi ha molts orígens diferents. O tots o cap. El currículum intercultural ho és per sensibilitat, no per continguts (E6). En un dels IES hi ha un projecte de treball al final del primer trimestre al voltant d'un tema comú amb aportacions de totes les cultures, un espectacle lligat a la música i al teatre, i una exposició per mostrar el treball dels últims dies. S'eviten els temes nadalencs perquè estan molt lligats a temes religiosos –cristians–, i es tre-

ballen les cultures del món com a substitut. Per Sant Jordi fan uns Jocs Florals interns, on s'utilitza el català, el castellà i l'anglès, i es fa un espectacle al barri amb els de primària al voltant de temes teatrals i literaris.

A la majoria d'escoles amb presència de diferents cultures hi ha murals amb diferents grafies. Les escoles donen cada vegada més importància als elements culturals significatius per als alumnes, com les festes, els menús, etc.

Les festes típiques de Catalunya es fan tot respectant els altres. S'expliquen també les festes musulmanes perquè els nens sàpiguin la raó per la qual falten els seus companys (E14).

Com valora un dels entrevistats, i sembla ser la tendència dominant, al principi hi havia crèdits d'assignatures que tractaven aquests temes, i també iniciatives aïllades en algun professor. Ara els temes interculturals s'integren dins les setmanes culturals ordinàries.

L'aula

Tradicionalment considerada en l'educació obligatòria com a l'espai propi de les relacions d'ensenyament-aprenentatge, l'aula és, dels tres nivells (aula, centre, context), el que més depèn del professional. Encara que tot això continua essent així, hi ha coses que han canviat. La falta d'orientacions per part de l'administració en qüestions de diversitat cultural situa el mestre/professor davant d'una realitat per a la qual no ha estat preparat, i així prenen més importància les aptituds personals que la formació –sovint inexistent– del professional en aquests aspectes. Però això no és tot. Encara que el mestre/professor se'n surti, fent una educació intercultural, hi ha aspectes que sobrepassen allò que es pugui fer a l'escola. Per això molts consideren el context (barri, família, entorn social més ampli) com a l'àmbit on és més prioritària i urgent la intervenció en els moments actuals. Ja no és suficient per a l'educació el treball del professional a l'aula, fa falta també actuar a nivell de centre.

Hi ha elements que influeixen en allò que es fa a l'aula, com els plans d'estudis, els currículums, però tot i això és l'espai que més s'escapa de la

programació que es pugui fer des de la direcció del centre o des de l'administració educativa. El mestre és qui té el control del que es fa i com es fa a l'aula. Per tant, la seva formació pot ser decisiva.

La formació és un dels puntals bàsics per afrontar els reptes actuals, i sembla que no s'està a l'altura de les circumstàncies. Val la pena repetir una de les cites que han anat sortint per il·lustrar-ho: *llevat dels mestres que han passat a secundària, els llicenciats, l'única formació pedagògica que tenen és la que ells hagin volgut de manera voluntària i l'experiència del dia a dia. En qualsevol altra professió seria impensable. Només se'ls ha preparat el contingut de l'assignatura, no en com educar, i a més se'ls fa fer de tutors. Tot i així tirem endavant (E25).*

L'aula és també l'espai de les relacions personals entre educador i alumne i, per tant, la dimensió personal en serà un aspecte central. Les actituds dels professors i la manera com treballin els aspectes emocionals dels alumnes seran d'enorme importància per als aprenentatges.

També tindrà rellevància la metodologia i els materials usats. Per atendre la diversitat, amb característiques peculiars a cada centre i a cada aula, semblen més adequats materials més flexibles i adaptats a cada realitat local, en oposició als més estandaritzats com poden ser els produïts per editorials (sense caure en un integrisme anti-llibre de text, el mestre ha de poder triar els materials que més s'adaptin a allò que pretén aconseguir). *Cal treballar a nivell de metodologies integradores i eficients, utilitzar pocs llibres de text (E6).* Aquesta manera de fer, buscar la significativitat i utilitat dels aprenentatges, no és cap novetat. En aquest sentit, cal dir que més d'un entrevistat considera que la LOGSE (la penúltima llei de reforma educativa) va suposar un abandó en la producció de materials propis, en part per la desorientació davant dels canvis, que va provocar l'adopció una altra vegada del llibre de text de manera massiva, segurament per la sensació de seguretat que aquests aporten als professionals.

Del que ens han explicat els professionals se'n dedueix que les pràctiques acostumen a caure en aproximacions tancades, com si les cultures dels immigrants, a diferència de les nostres, fossin estàtiques en comptes

de processos vius. *Es fan pràctiques concretes relacionades amb l'educació intercultural, però de manera puntual. Les activitats estan molt concentrades i enfocades des del fet cultural, no aborden la diversitat. Promouen més l'evicència de les diferències que un apropament a través del coneixement, i es queden moltes vegades en expressions folklòriques (E4).* Relacionat amb això, sembla ser que *el treball per la diversitat es centra poc en les semblances (E15).* Hi ha la necessitat compartida entre molts dels entrevistats que cal reflexionar al voltant de les estratègies actuals.

Pel que fa a crèdits o assignatures concretes, i sempre depenent de l'opció que prengui el mestre, hi ha assignatures que es poden dotar de continguts i sensibilitat intercultural. En un IES, per exemple, es fa alguna cosa en llengua catalana, es treballen textos amb els valors com a fil conductor. En d'altres, hi ha assignatures que explícitament treballen temes de competències socials, i les qüestions relacionades com l'empatia, el respecte, etc. que si bé directament no es relacionen amb la interculturalitat, ho fan indirectament ja que es treballa la diversitat individual.

En una escola de primària, hi ha el programa "Músiques del món" a classe de música, on es tracta la música de diferents països segons hi hagi o no molts alumnes que en siguin originaris.

En la pràctica educativa, hi ha experiències concretes, però no de forma generalitzada.

Un altre aspecte, que considerem dins l'apartat de l'aula perquè depèn en gran part de cada professional i de les seves característiques individuals, és el tema de les tutories, que encara prenen més importància en el cas dels alumnes immigrants i/o d'incorporació tardana (treball amb la família, acoïllida, autoestima i necessitats de comunicació). *En el Projecte d'Acció Curricular cada nivell fa el que li correspon: individualment i col·lectiva. El problema són els especialistes; es perd la relació amb un únic mestre-tutor. L'acció tutorial s'ha de fer entre el tutor i els altres professionals. El seguiment és important (E14).* Un projecte de centre es pot fer indispensable per unificar criteris i sobretot per coordinar els diferents referents que té l'alumne a l'escola, des del mestre tutor fins als mestres d'assignatures específiques.

Les tutories en grup i individuals estan prenent últimament, en opinió d'alguns entrevistats, més importància de la que tenien abans. Fins i tot hi ha un nou suplement de remuneració econòmica que reconeix aquesta tasca.

A nivell individual, i al voltant del tema de l'acollida, la tutoria és un aspecte fonamental per a l'adaptació de l'alumne, i també conté una dimensió important del treball amb la família.

A nivell de grup, les tutories són el lloc en què es pot discutir en grup sobre aquells aspectes relacionats amb la diversitat, i l'espai en el qual es pot treballar les actituds i els comportaments relacionats amb els conflictes que puguin haver-hi.

Segons alguns entrevistats, es parla del tema a les tutories amb tot el grup, i els conflictes poden aflorar a l'aula.

En un centre concret de primària, les actituds es treballen a l'aula. I també a educació infantil, de manera més lliure. *Amb els grans es va més al programa i la manera d'acollir el nen al matí és diferent. Els nens grans van directes a l'assignatura, i si es treballessin més els hàbits hi hauria menys problemes (E14).* El proper curs es plantegen fer mitja hora d'acció tutorial diària.

A secundària *Déu n'hi do el que es treballen les actituds i els valors. S'està fent una feina silenciosa, encara que de vegades és al contrari (E15).* Depèn de cada institut, però, com a exemple, hi ha IES en què el mestre tutor intervé en tots els conflictes en els quals hi ha alumnes seus. A molts IES es fa així, es parla. Es treballa a nivell d'aula. El tema de la convivència al centre és important i s'hi intervé.

Sobre les diferències entre les tutories a primària i a secundària, la majoria dels entrevistats troba que aquesta tasca és més difícil als instituts. I les causes que apunten són bàsicament les mateixes que quan parlem de l'acollida i el seguiment, és a dir, l'estructura del centre (organització dels cicles, assignatures, etc.), l'edat dels alumnes (en plena adolescència), i la preparació dels professionals de l'educació.

Indubtablement, l'aula és on l'actitud del professional és més determinant. Tothom coincideix en el fet que el que es fa a l'aula depèn només de cada mestre.

Treballar els tòpics depèn de cada professor. Més d'un entrevistat constata que molts expliquen el que demana el currículum i prou, i *quan surten aspectes relacionats amb la diversitat canvien de tema* (E27).

Segons un dels entrevistats, *la relació mestre-alumne en la qual aquest últim és passiu es troba molt endins i de manera inconscient en la manera de fer de molts professionals* (E24). Per continuar amb el que diu aquesta persona, es fa una educació bancària on s'acumula coneixement per després vendre'l. No interessa una construcció compartida i oberta del coneixement.

Com diuen molts entrevistats, i sembla el més lògic, hi ha de tot. Molta feina ben feta, però també molts comportaments evasius, inhibició del compromís, resistències al canvi. Comportaments que en últim instància depenen de la dimensió personal.

Quant als aprenentatges dels alumnes, *l'acceptació del nen per part del mestre és molt important per l'aprenentatge, l'actitud es nota molt* (E14). Molts dels qui destaquen la necessitat de tenir –més– en compte els aspectes emocionals en l'educació coincideixen també en el perill de les profecies autocomplertes, és a dir que les expectatives que tenen els mestres sobre allò que poden fer els seus alumnes siguin interioritzades pels mateixos alumnes. En el cas d'alumnes immigrants, aquestes expectatives es poden construir a partir de tòpics basats en la –inferioritat de la– cultura o l'origen social. *És important la valoració dels mestres sobre els comportaments dels nens. Hi ha la tendència a pensar els inconvenients que es trobarà el nen i limitar-lo* (E15).

Més d'un entrevistat diu explícitament que cal evitar caure en una mena de paternalisme per voler estalviar fracassos als alumnes, i que sembla que, en alguns casos, actualment s'està produint. El professional de l'educació ha d'evitar encarrilar els nens i nenes a partir del seu propi

judici –personal– sobre allò que estan capacitats per fer, o més concretament, evitar prejudicis de caire cultural en el moment d'emetre aquest judici en l'orientació dels alumnes.

Arribats a aquest punt, quan la pràctica educativa depèn tant de les actituds i motivacions personals, és indispensable plantejar una vegada més el tema de la formació dels professionals de l'educació, que serà d'enorme importància per a les pràctiques que aquests puguin fer a l'aula. La formació és un dels temes centrals, tant a nivell conceptual en relació amb tot el que hem dit fins ara, com a nivell de les demandes explícites que han fet molts dels entrevistats. Parlar de formació és també parlar de molts altres aspectes, des del sistema educatiu i la formació del professorat fins a la dinàmica dels centres i les actituds dels professionals.

L'aspecte emocional, relacional i simbòlic

L'acollida i la integració dels immigrants implica haver de construir una educació intercultural. I, com s'ha vist, aconseguir l'èxit en aquest objectiu no depèn només de l'escola i el professorat. Hi ha tota una sèrie de conceptes lligats al debat de fons al voltant de la diversitat cultural,– com són els de ciutadania, drets i deures, integració–, que són importants de definir i tenir en compte si es vol fer un plantejament seriós i global de les relacions interculturals a la nostra societat i de la gestió de la immigració. Són qüestions que s'han de treballar també –però no solament– en els contextos educatius.

L'aspecte emocional és destacat per molts com a central per a l'aprenentatge. El fet de sentir-se valorat influeix en l'autoestima, tret també important de l'individu a l'hora de relacionar-se. I molts coincideixen en dir que aquests temes, en general, són deixats de banda. El reconeixement de les diferents cultures és una assignatura pendent en l'àmbit social. En el cas dels centres educatius amb més presència d'immigrats, s'està avançant en aquests aspectes, però queda molt per fer en l'educació d'adults, el lleure, i en els plantejaments generals de la política educativa, social i cultural.

Les relacions d'ensenyament-aprenentatge i les relacions interculturals són relacions humanes. Així, ens haurem de fixar en tots els qui hi participen, tant els alumnes i les famílies com els professionals de l'educació. Alguns entrevistats diuen explícitament que manca un reconeixement dels mestres i professors que s'esforcen en tirar endavant experiències educatives que giren entorn de l'educació intercultural. I es refereixen a un reconeixement més moral que no pas econòmic –com podrien ser mencions als treballs més destacats, etc.– que es podria fer des de les administracions locals o des del Departament d'Ensenyament, i que actualment no es fa. Aquest és un element afegit a l'aïllament que senten molts d'aquests professionals. El paper definitiu que tenen, juntament amb el fet que són un dels col·lectius amb més baixes laborals per depressions –el burn-out té en els educadors un dels grups més afectats– obliga a afrontar aquesta situació si no volem obviar un punt central en la dinàmica actual del món educatiu.

Diffícilment podran els professionals de l'educació establir relacions positives amb els alumnes si no se'ls donen eines i si no estan bé amb ells mateixos. En molts centres es viu un *moment de saturació*. *Al principi hi havia més preocupació i motivació, però després de tres o quatre anys amb molt d'esforç res no ha canviat. I hi ha resignació entre els mestres (E2)*. Aquesta resignació no és general a tots els professionals, ja que afecta sobretot aquells que havien pres la iniciativa, malgrat les poques ajudes des de l'administració d'Ensenyament, i que després d'haver-hi dedicat moltes hores veuen com la seva feina no dona fruits mínimament perdurables. El que sí es pot generalitzar és la situació de desemparament que senten molts professionals a l'hora d'afrontar la seva tasca. *El mestre se sent sol (E5)*. La manera que molts dels entrevistats proposen per treure's aquesta llosa de sobre gira al voltant del mateix: *la inseguretat que els professionals de l'educació tenim en nosaltres mateixos pot disminuir amb la participació (E7)*. Una participació, que en el marc del centre educatiu tindria la seva traducció en una manera de treballar en què es discutissin els problemes i s'incorporés la formació contínua al funcionament ordinari

del centre. *La formació al centre és la millor, es tracten casos reals i no és una persona sola davant del problema. Fa falta un pla des de l'administració. La Universitat hauria de ser el primer, no té cap sentit la no formació dels mestres nous en aquest tema (E21).* Aquesta manera d'organitzar-se pot, a part d'afectar diferents nivells del sistema educatiu, reduir el nivell d'angoixa dels professionals; es poden compartir els problemes i responsabilitats i ajudar a relativitzar una situació que fins al moment present la societat ha posat, quasi en exclusiva, sobre les espatlles dels professionals de l'educació. Hi ha una gran coincidència entre tots els entrevistats, que aposten per aquesta línia o per plantejaments molt semblants. A part d'aquesta dimensió més psicològica dels educadors, també cal afrontar el canvi de rol que experimenten en el món actual, i que la majoria encara no ha assumit. És clar que des del Departament d'Ensenyament tampoc no s'ha fet res en aquest sentit, en part, potser, perquè el paper del mestre, igual que la funció de l'escola, encara no està prou (re-)definit.

Els últims anys el trasbals conceptual i del sentit de l'educació, i del paper del mestre, han dut un gran nombre de professionals a una situació d'anar fent. Els canvis socials han produït un canvi en el rol del professor i en el dels pares, i han anat acompanyats d'una pèrdua d'autoritat de tots dos. La falta de sentit que el professorat troba en la feina que fa situa els professionals en un punt d'escepticisme que encalla possibles modificacions que són necessàries. Si a més hi afegim que les expectatives de molts dels professors no s'han complert (aquest decalatge s'accentua encara més amb els professors d'institut) encara s'entén més l'apatia actual de molts d'ells. Així, les actituds dels professionals tenen molt a veure amb el moment històric actual, i amb els canvis socioculturals generals esmentats a l'inici d'aquest informe, i això ens porta a haver de definir a fons el paper, la funció de l'escola en el marc social actual.

Cal dotar de significat l'escola i l'institut. La institució educativa ha perdut el monopoli en la transmissió de coneixements, hi ha qui fins i tot afirma que es podria prescindir d'aquesta per tirar endavant, si no fos pel fet que té el monopoli en l'expedició de títols i certificats d'acreditació

necessaris per a l'accés al món del treball. Aquesta manca de significativitat de l'escola encara és més gran per a molts alumnes immigrants, els quals arriben amb hàbits, valors i interessos que no tenen res a veure amb el que s'ensenya als centres. La funció de l'escola en relació amb la formació dels professionals, les seves actituds, i l'accés a les places de funcionari, o la societat del coneixement i les noves tecnologies, són temes cada vegada més urgents de plantejar a fons si no es vol gastar energia posant pedaçs a un sistema que necessita un canvi. I aquest debat no es pot fer al marge d'una clau interpretativa fonamental: l'exclusió social. És molt important posar la variable socioeconòmica en el lloc que li correspon per evitar caure en plantejaments culturalistes, ja que la diversitat cultural condiciona algunes dinàmiques però no n'és el motor principal.

Allò emocional, relacional i simbòlic es veu des de la distància com un tot, i és molt còmode atorgar determinats comportaments a la identitat cultural. Però des d'una concepció oberta de les identitats, i si es matisen les diferents actuacions educatives que es poden fer a partir del seu reconeixement, ens serà prou útil distingir entre, almenys, tres vessants a l'hora de planificar-les.

A l'hora de centrar-nos en les actuacions educatives que es duen a terme als centres ens serà útil distingir entre tres dimensions diferents que establirem a partir de la persona i de les seves relacions amb l'entorn. Hi ha un punt d'arbitrarietat ja que les tres estan molt relacionades, però distingir entre les dimensions intrapersonal, interpersonal, i de participació o relacions socials ens ofereix un marc per interpretar el que s'està fent i per plantejar què caldria fer.

La vessant intrapersonal es refereix a la construcció identitària de la persona, un aspecte d'enormes implicacions emocionals. La manera com es treballi influirà notablement en l'autoestima de l'alumne, aspecte molt important en els processos d'ensenyament-aprenentatge, i sovint ignorat. En el moment actual encara és més important tenir-lo en compte, i treballar-lo de maneres diferents. La presència d'alumnes fills de pares immigrants o d'alumnes que provenen d'altres països que s'incorporen al

sistema educatiu hi obliga. Els models de referència que porten són diferents als d'aquí i de vegades no els ajuden a adaptar-se. Tot el tema de l'aculturació està relacionat amb aquest aspecte en què identitat, autoestima, reconeixement i necessitat d'adaptar-se són elements claus per establir l'equilibri entre diversitat i igualtat que busca el treball centrat en les relacions interculturals. *La construcció identitària és un dels temes que menys s'ha treballat. Els problemes surten a l'adolescència o acabada l'escola; es talla la identitat que s'havia anat construint. Ajudar a assumir i treballar això no es fa, només anem al currículum. Això peta provocant involucions (E2).* Aquest comentari mostra la complexitat de l'aspecte identitàri. Cal oferir una vivència de les identitats que les faci complementàries, i cal més d'un espai (en aquests moments de vegades l'escola/IES n'és l'únic) d'integració —no assimilació— i participació a nivell social. Sentir-se en possessió d'una determinada identitat ha d'implicar una utilitat, en un sentit adaptatiu, que permeti a la persona satisfer les seves necessitats en la vida quotidiana. Si el treball que es fa als centres educatius al voltant de la construcció identitària és artificial (no útil en el context social normalitzat) no ajudarà gaire a l'alumne immigrant a adaptar-se a la societat real. Així doncs, cal intervenir també a nivell social, contextual. Les identitats, i les connotacions que s'hi associen, no es construeixen —només— a l'escola, sinó en les relacions interpersonals —i socials— que tenen lloc dia a dia en els espais públics. A nivell escolar, la vessant intrapersonal es treballa en les tutories individuals i col·lectives, és a dir que depèn sobretot del mestre, encara que hi hagi plans d'acció tutorial de centre. En relació amb la incorporació tardana, l'aspecte intrapersonal és un dels més importants que pretenen treballar els plans d'acollida.

La vessant interpersonal recull aquells aspectes més relacionals, tot allò que fa referència a la manera que té la persona d'interaccionar amb la resta de persones de l'entorn. Tot el treball sobre actituds i estereotips el situarem dins aquest bloc. El fet d'educar en l'acceptació de la diversitat de l'altre, en un aproximament empàtic en les relacions personals, és també més urgent ara, en una societat multicultural. *Trencar el tòpic del*

moro no es fa. Necessitem llum de fora que ens digui com fer-ho. Arribar a entendre com es construeixen tòpics i prejudicis encara es fa menys (E25). Conèixer els mecanismes que construeixen els prejudicis no es pot separar del coneixement de la societat. Es requereixen noves pràctiques educatives per treballar aquests aspectes, que poden anar des de pràctiques que fomentin la participació i el coneixement entre els alumnes, fins a la modificació de continguts dels currículums escolars per donar una visió del món no tant esbiaixada. *Els professionals de l'educació sensibilitzats intenten treballar més. Pot passar que romangui en un nivell superficial, perquè es necessita més temps i profunditat perquè impregni la classe. Continuem amb una visió eurocèntrica, és necessari revisar els currículums (E2).* Documents com els projectes educatius de centre o els reglaments de règim intern tracten sobre aquestes qüestions, considerades tradicionalment les pròpies del treball antiracista.

La vessant social o de participació fa referència al context en el qual es mouen les persones i a les relacions que hi estableixen. Són les dinàmiques que s'estableixen entre els alumnes al centre escolar però també fora d'aquest, i són les que més s'escapen del treball que es pot fer des dels centres, almenys de manera explícita. És clar que, indirectament, quan es treballa les vessants intrapersonal i interpersonal, d'alguna manera, també es treballa la social, però no és suficient. *Cada vegada hi ha més conflictes. Des de nivells educatius no s'està preparat. Determinats centres intenten mecanismes però cal un context d'intervenció més ampli (E2).* El treball en gestió i mediació de conflictes s'emmarca en aquest bloc, i sembla ser que cada vegada desperta més interès. Ni tan sols els professionals sense cap predisposició per l'educació intercultural poden obviar aquest aspecte.

Una educació intercultural de qualitat no pot deixar de treballar cap d'aquests tres aspectes, l'intrapersonal, l'interpersonal, i el social, ja que tots estan relacionats. De tota manera, com hem vist, en l'actualitat encara estem lluny d'una actuació coherent. El fenomen de la incorporació tardana està provocant que s'adoptin nous models en l'acollida dels alumnes i en el tractament de l'aspecte intrapersonal, sobretot en aquells cen-

tres que en pateixen més l'impacte. També el treball en resolució de conflictes experimenta un creixement durant els últims temps. Tant un com l'altre, són avenços obligats per les circumstàncies. Pel que fa a la vessant interpersonal, no es percep com a una necessitat tan gran com el treball dels altres dos aspectes, que si no s'afronten trenquen la dinàmica quotidiana del sistema. Les pràctiques educatives al voltant d'aquests dos poden tenir efectes en l'altre, però sembla necessària una actuació de més profunditat en la vessant interpersonal si es vol aconseguir educar per a una societat multicultural.

Aquestes tres vessants, la intrapersonal, la interpersonal, i la social o de participació, no tenen una correspondència directa amb tres àmbits d'intervenció, podríem dir, espacials: el context que envolta el centre, el centre i l'aula. Tot i això, es pot establir un cert paral·lelisme entre aquests tres àmbits espacials, definits des de l'objectivitat, i els altres tres (intrapersonal, interpersonal i social o de participació), definits a partir de la persona.

El centre educatiu, és l'àmbit central d'actuació, des d'on es planifica el funcionament del centre i també d'importants aspectes de l'aula i de les relacions amb el context que envolta l'escola o l'institut. Les pràctiques educatives en les tres vessants de què estem parlant s'estableixen també des del centre, encara que amb limitacions. En la part interpersonal, el tema dels currículums, és a dir, la visió que es dona del món als alumnes, depèn en gran part d'allò que els governs estableixen, per llei, que s'ha d'ensenyar. Els equips dels centres i els mestres poden modificar-los, però no totalment. La vessant intrapersonal és treballada sobretot pel mestre, és a dir, en el marc quotidià de l'aula. Encara que hi pugui haver un pla tutorial o s'enfoqui el tema per cicles, el mestre és decisiu, i per tant aspectes com la seva formació o les seves actituds no es poden deixar al marge. Pel que fa a l'aspecte més social, les disputes o conflictes entre grups o entre individus sovint es produeixen a partir d'imaginari importats de fora de l'escola. El treball en la gestió de conflictes que es pugui fer des del centre és molt important i dona bons resultats, però cal preguntar-se si aquesta feina és només una solució temporal per calmar la

dinàmica del centre. Dit d'una altra manera, la gestió de conflictes –relacionats amb la diversitat cultural– al centre pot no tenir mai fi si no s'intervé també des del context social.

Pel que diuen els nostres entrevistats, sembla que només aquells centres i persones que porten temps i s'han interessat per l'educació intercultural distingiran entre els aspectes intrapersonal, interpersonal i social en el moment de planificar les accions educatives.

Conclusions

Presència de la interculturalitat: temps i motivació

La majoria adopta plantejaments interculturals per una realitat incontestable, la minoria, pocs, anticipa. La majoria no en té ni idea. Es deixen dur sense reflexionar molt pel que fa als principis. Hi ha força oferta des del punt de vista didàctic però no hi ha processos reflexionats a nivell de claustre (E4).

És necessari un temps per al canvi de perspectiva. De vegades s'engega a partir de propostes anecdòtiques. Els processos es van reconduint cada vegada cap a la generalització. Passen moltes coses i positives (E15).

La presència de plantejaments interculturals en els àmbits educatius i d'intervenció social depèn bàsicament de dues variables: el temps amb presència d'alumnes immigrants al centre (l'experiència acumulada), i la motivació dels professionals de l'educació per adquirir noves formes de treballar.

La motivació dels professionals es derivarà, en la majoria de casos, de la necessitat imperiosa d'afrontar una realitat que viuen al centre. La presència de plantejaments interculturals en educació és per força, ja que el multiculturalisme és un fet que hi obliga. Un altre cas és el de centres amb presència molt minoritària d'immigrants però on hi ha un o diversos professionals que s'interessen per l'educació intercultural.

La variable temps és la més significativa per a una educació intercultural de qualitat. És molt comú el procés: es comença per una necessitat

d'actuació davant la realitat existent, es realitzen activitats que tenen en compte la diversitat cultural però que sovint cauen en el folklorisme, i després d'un temps s'arriba a plantejaments més coherents en què es reconeix la diversitat però no s'utilitza com a etiqueta. Per arribar a aquest equilibri entre diversitat i igualtat, els centres i els professionals passen per un procés d'aprenentatge que és fruit de l'experiència pràctica i d'un coneixement bastant autodidacte.

Teoria vs. pràctica

L'interculturalisme ha guanyat en el discurs però no en la pràctica (E3).

El problema és un decalatge entre la teoria dels polítics i la pràctica de les associacions. El treball comunitari és absent, cal un tipus de formació inductiva, en què l'oferta formativa no es plantegi des d'un despatx, sinó a partir de les necessitats. Cal crear estructures noves en els serveis educatius: de formació, de drets laborals, possibilitar més comissions de serveis. La formació és fonamental. També és insuficient la formació dels polítics (E1).

La relació intercultural és una relació individualitzada però mediatitzada per representacions col·lectives. Hem de prendre consciència de la persona com a subjecte cultural (E15).

Existeix un model i una idea bastant compartida del que caldria fer. Les entrevistes s'han fet a gent de diferents àmbits i territoris relacionats des de fa temps amb l'educació i la diversitat, i és significatiu que des de llocs diversos es coincideixi tant en els aspectes més fonamentals. Aquest fet reforça la idea expressada per alguns de l'enorme diferència existent entre la teoria i la pràctica, ja que aquesta última dependrà de les possibilitats, és a dir, dels recursos i la implicació de les administracions. Existeix una teoria i un model, amb variants, sobre com s'ha d'actuar, però diferents dinàmiques n'impedeixen l'aplicació.

Com a exemple, dues situacions que impedeixen el treball constant en educació intercultural. En l'àmbit de l'educació obligatòria, uns quants entrevistats posen l'accent en el perfil dels educadors i la precarietat del projectes que engeguen, ja que en molts casos els qui impulsen actua-

cions des del punt de vista intercultural són interins i per tant el treball en aquesta línia es queda sovint sense continuïtat. Ho relacionen amb la necessitat de canviar el sistema d'accés a places per adaptar-se millor a l'entorn, i poder planificar els projectes més adequats. En el cas dels projectes socioeducatius que es realitzen des de fora de l'escola –també els que més ens interessin, els que fan referència a joventut i lleure– tenen una precarietat de recursos que hipotequen la seva durada i continuïtat. Sobretot en les polítiques municipals, els entrevistats relacionen aquestes mancances amb la necessitat de les administracions locals de gestionar més diners. En els dos exemples els condicionants són estructurals, i la seva modificació requeriria una reformulació bastant transcendent a nivell polític, ja que afectaria una sèrie d'interessos de tipus corporatiu molt importants.

Deixant de banda aspectes generals, de les entrevistes es desprenen un conjunt de necessitats força compartides, unes més concretes i modificables a curt termini, i d'altres més generals i difícils de canviar.

Necessitats més compartides

Modificació dels currículums

El tema dels currículums s'hauria de posar sobre la taula de les altes esferes (E25).

S'haurien de modificar els currículums escolars. Estan molt lluny de la realitat. No s'esmenten moltes matèries. No hi ha molts elements que puguin afavorir el respecte i la tolerància cap a altres cultures (E26).

Es considera indispensable per a l'educació intercultural la modificació dels currículums escolars. Al mateix temps, hi ha la percepció que ningú no té ganes d'afrontar aquest canvi, i que fer-ho en el moment actual és gairebé impossible.

El moment històric i social actual, amb les noves tecnologies i la diversitat cultural, comporta el fet de plantejar-se la funció de l'escola i la millor manera d'aconseguir els seus objectius (socialitzar i donar coneixements per a l'autonomia personal). Per al treball intercultural té una

importància enorme que els currículums es facin pensant en els aspectes interpersonals, i que es doni una visió que predisposi les persones a l'empatia i el respecte quan interaccionin amb persones d'altres cultures. I fer-ho també a partir dels referents que dona l'escola.

El reconeixement des de l'escola de les diferents identitats col·lectives, i la concepció de la identitat personal com a oberta i complexa –en un sentit sumatori que n'integra de diverses, contra un concepte exclouent que en postula de pures– pot ser la manera d'aconseguir l'empatia en les relacions socials.

Es coincideix en el fet que s'ha d'insistir d'una manera especial en matèries concretes com la Història i les Ciències Socials, sense oblidar la visió que es pugui donar des d'altres assignatures.

Un cas a part és la Religió. Una gran majoria creu que ensenyar una mena d'història de les religions seria el més adequat, ja que la religió és un element fonamental de la humanitat i per tant no es pot obviar, i a més és important que els alumnes en tinguin un mínim coneixement, tant de la seva diversitat com de la seva influència. Això sembla més urgent quan aquesta diversitat forma part de la vida quotidiana i es manifesta públicament. A més, a nivell de reconeixement de la identitat, la religió té un valor fins i tot per a les persones que es manifesten laïques, sobretot quan s'associa a determinades cultures o països.

Un altre tema important, tot i que es deixa més de banda, és el de la llengua materna. Es tracta d'un aspecte important per a la identitat i fins i tot per a l'aprenentatge; tanmateix, des d'un punt de vista pragmàtic aquest tema sembla apartat per la dificultat, entre altres coses, de tenir en compte totes les llengües maternes dels alumnes quan n'hi ha moltes de diferents.

I pel que fa als currículums i als seus continguts, en general es percep la necessitat que allò que s'ensenyi sigui significatiu –en el sentit del concepte de ZDP de Vigotsky i les teories constructivistes de Brunner– per als alumnes. Aquesta significativitat de les propostes que es facin des dels centres pot ser decisiva per a la incorporació de tots els alumnes a les aules

que funcionen de manera normalitzada, ja que afavoreix el procés d'aprenentatge i, quan l'alumne s'adona del seu progrés, augmenta també la seva autoestima. Aquest procés, retroalimentat contínuament, és el que hauria de portar a la integració dels alumnes als centres i reduir el fracàs escolar.

Recursos humans, formació, autonomia, obertura dels centres

Cada centre hauria de tenir un projecte d'intervenció singular en relació amb l'anàlisi del seu context, i l'administració hauria de donar recursos segons això, i demanar resultats després d'un cert temps (E25).

Em convenç el model descentralitzat, amb més intercanvi dins l'àmbit local (E6).

Els centres haurien de tenir autonomia amb recursos. Ara no s'en té. Acompanyada d'un sistema d'inspecció i d'avaluació de la feina. Justificar els perquè de les intervencions (E2).

És important incidir en la formació i els recursos, sobretot humans. Fer-ho com a "formació útil". La importància estratègica per tenir més recursos, i un cop hi siguin ser més exigents amb els professionals. Ha de ser l'administració qui doni aquesta importància (E11).

L'educació ha de fer tot el que pugui. El problema són les estructures de la funció pública, no les sensibilitats individuals. És necessari trencar el dret individual a la funció pública. Sinó, és difícil una política educativa intercultural des dels centres (E7).

Qui pot donar la formació que es necessita? El que funciona és la reflexió sobre la pràctica. Al centre, és el que hauria de funcionar: la formació d'un expert al centre. La formació al centre per mobilitzar la pràctica educativa, ajuntar teoria i pràctica (E6).

La formació ha de ser dins el centre i partir de l'anàlisi pràctica (E17).

La formació al centre és la millor que es pot fer. Per tot el claustre surten els temes reals. Formació participativa (E20).

Potenciar formació i intercanvi d'experiències entre els mestres. La formació des de la pràctica educativa, no de dalt a baix, és més valorada pels professionals (E2).

Es necessiten menys hores de classe i més preparació i suports externs. La possibilitat de preparar materials per als alumnes és poca. Se'ls hi pot demanar però només els angoixaràs. El tema migratori posa de manifest antigues incoherències i les aguditza. De la mateixa manera que en els temes socials (E13).

La formació és un aspecte clau, bàsic. També és una cosa lligada a canvis polítics molt seriosos (E13).

La manera com funcionen els centres i els professionals que hi treballen determinen les possibilitats a l'hora d'actuar.

Pel que fa als recursos humans, tothom coincideix en la seva insuficiència. Fa falta personal, ja sigui per baixar les ràtios, ja sigui per crear noves figures dins els centres, que són les dues iniciatives que es proposen per donar sortida a la situació actual. Com hem anat dient, la política d'obtenció de places és un altre element que condiciona les possibilitats dels centres, que es poden veure obligats a incorporar perfils professionals que no coincideixin amb les seves necessitats. Aquest aspecte té una estreta relació amb l'autonomia dels centres. Un altre aspecte és la qualitat dels professionals, en el sentit de si estan prou capacitats, i que ens porta al tema de la formació.

Com ja s'ha dit, la formació que es dona des de la universitat als futurs mestres no té en compte els criteris de l'educació intercultural. Es considera necessari que els incorporin de manera transversal, es demana la modificació dels currículums universitaris, alhora que es veu molt difícil aconseguir-ho. Però allò més important en el moment actual és la formació contínua, que es considera més factible i útil. En general es veu com a més positiva la formació al mateix centre, es considera que dona respostes als problemes reals i a més té una funció de creació de discurs i de cultura de centre. Això sense descartar la formació fora dels centres, feta des del Departament d'Ensenyament, els ICE, o les diferents associacions d'educadors (moviments educatius, escoles d'estiu, etc.). Aconseguir una formació que sigui útil per al treball dels educadors implica, a causa de les característiques del fenomen de la immigració i la incorporació tardana, una certa obertura del cen-

tre a l'entorn, tant per comprendre els conflictes com per dur a terme actuacions reeixides.

L'autonomia dels centres educatius és un dels aspectes fonamentals per afrontar els reptes actuals, tal com la majoria dels professionals entrevistats entenen que s'ha d'actuar. Per obrir-se i adaptar-se a l'entorn on es troba, cal un marge de llibertat per modificar els programes educatius segons les necessitats dels centres i de la població a la qual donen servei. En el cas de la diversitat cultural que comporta la immigració, amb els diferents imaginaris i concepcions de l'escola, aquesta flexibilitat encara es fa més necessària. Però encara ho és més a nivell d'estructura de centre, ja que la manera com aquest s'organitzi per donar el millor servei i aconseguir els seus objectius determinarà en gran part el seu èxit. Això és fonamental per a l'acollida i la integració dels qui van arribant al llarg del curs. La incorporació tardana –entesa com l'arribada de qualsevol alumne durant el curs– és una dinàmica canviant i diferent a tot arreu, i imprevisible. S'escapa d'una planificació a nivell general, i és des de la immediatesa del mateix centre des d'on es poden programar les actuacions més adequades i fer-ho més ràpidament. Els recursos especials i les actuacions específiques pel reconeixement només es poden programar des de la proximitat, a causa de les característiques genuïnes de cada context. Aspectes que s'escapen dels centres, però que hi tenen incidència, com les llengües maternes dels immigrants, la religió, les tradicions i les diferents activitats socials, s'han de tenir presents des dels centres. Adaptar-se a la població de l'entorn, a la qual es dona servei, implica una obertura de les escoles i els instituts.

La importància d'escoles i instituts sensibles al context social que els envolta, en temes com la utilitat de la formació al centre, de les adaptacions necessàries en la seva estructura, i fins i tot en la necessitat de modificar els currículums, ha quedat ja bastant justificada pel que hem dit fins al moment. Aquesta obertura dels centres a l'entorn necessita, a la vegada, d'una contrapart, és a dir una relació i col·labo-

ració amb altres actors socials. Com hem vist, hi ha experiències en aquest sentit, tant amb administracions locals com amb diferents associacions, però no són suficients i sovint la manera com es produeix no és la més adequada. La participació és també un element molt important per al reconeixement, un reconeixement que si es vol real s'ha de donar també en l'espai públic de l'àmbit local, no solament dins les escoles.

L'àmbit local: més diners i més coordinació

L'entorn pot oferir facilitats funcionals si la gent que treballem a l'entorn ho fèssim de manera integrada; sanitat, SS.SS., lleure, etc. (E6).

El més important és que, en el moment actual, no sabem què està bé i què malament. És fonamental un consens social en: sanitat, SS.SS. i educació. No pot dependre d'eleccions (E17).

Els tres nivells: administracions, societat civil en general, i món tècnic i professionals han d'estar compenetrats per poder fer un programa integrat. L'administració ha de liderar des de l'àmbit local. Sobretot els ajuntaments quan tinguin competències; ara gestionen el 12-13% del PIB i cal arribar al 25 (E1).

La valoració des dels centres troba necessària una política integral i coordinació. Els centres no tenen prou recursos, i el món de l'esplai també té la sensació que la dinàmica se'ls menja. També els SS.SS. Ens trobem en una situació que es fa el que es pugui (E2).

Una gestió de més recursos dels pressupostos públics des de l'àmbit local és necessària pel tipus de polítiques que cal aplicar en relació amb la immigració i sobretot en relació amb l'exclusió social. Aquesta és una qüestió vinculada a les polítiques estatals, és a dir, sobrepassa el món educatiu però hi té una influència decisiva.

La necessitat de major coordinació entre els actors de l'àmbit local és posada de manifest per la majoria d'entrevistats, i la necessitat d'obrir els centres a l'entorn requereix aquesta relació. Cal dir que no solament des dels sectors de l'educació obligatòria es té aquest punt de vista. Les acti-

vitats de lleure, les escoles d'adults, la formació laboral, són d'enorme importància per a la integració dels immigrants, i coordinar-se amb la resta de serveis i associacions és necessària per optimitzar-ne el funcionament.

Cal una coordinació entre l'administració local, els centres educatius, els diferents serveis (socials, sanitaris, culturals –com biblioteques–, de joventut –com centres de joves–, etc.) i les diferents associacions –de veïns, esportives, culturals, d'immigrants, de treball social, de diferents col·lectius– per aconseguir una millor atenció als qui van arribant i facilitar-ne la integració. Aspectes essencials com l'acollida, l'aprenentatge de la llengua, el coneixement del funcionament de la societat i els hàbits que hi van associats, i sobretot la participació social i el coneixement mutu entre els veïns no es poden aconseguir només des de l'àmbit de l'educació formal. El fet de no actuar a aquests nivells està creant una dinàmica que situa sobre les escoles tota la responsabilitat de la integració dels immigrants. Però a la vegada converteix els professionals del món de l'educació en pioners obligats del discurs intercultural. La implicació política necessària dels educadors –en un sentit positiu no partidista– que molts entrevistats troben indispensable per a una pràctica educativa positiva –en el sentit de treball per la igualtat– està portant a actuacions des dels centres cap al seu entorn (escoles de mares, espais extraescolars als mateixos centres). També des dels sectors de treball social s'aposta fortament per una educació social de la societat que gira fonamentalment sobre la participació. No entrarem en les seves relacions amb temàtiques com ciutadania, integració, democràcia, identitat, aprenentatge de la llengua, exclusió social, igualtat, equitat, etc. i tantes altres de les quals s'ha de parlar en un plantejament de política integral. Com ja hem dit, la rigidesa del sistema educatiu en el cas de l'educació obligatòria, i la falta de recursos en el cas de les polítiques municipals, són impediments importants que expliquen aquest decalatge entre teoria i pràctica que molts dels nostres entrevistats posen de manifest.

Replantegar la relació entre l'escola pública i la privada concertada

En l'educació en general, cal que no hi hagi divisió entre l'escola pública, amb més presència d'immigrants que a la societat, i la concertada, que perd la riquesa de la immigració (E7).

Cal evitar que l'escolarització sigui un problema de mercat. Són necessaris més recursos i definir la funció social de l'escola (E17).

En opinió de molts dels entrevistats, un sistema educatiu que té com a objectiu la igualtat d'oportunitats no pot mantenir aquesta doble xarxa en les condicions actuals, i més quan, en l'actualitat, s'estableixen dinàmiques de concentració d'immigrants en determinats centres, amb el risc de crear –o crear més– veritables escoles-gueto. Aquest problema complex té relació amb altres elements com l'habitatge –i els relacionats amb qüestions econòmiques– i la incorporació tardana –i els relacionats amb qüestions culturals, però també econòmiques–.

L'escola privada concertada assumeix part dels alumnes immigrants, però amb una proporció molt menor a la pública. Hi ha una concentració artificial (els percentatges d'alumnes immigrants no reflecteixen la realitat de l'entorn del centre) d'immigrants sobretot en centres situats en zones amb risc d'exclusió social.

Com hem vist, el treball en alguns d'aquests centres en relació amb la interculturalitat és molt positiu pel que fa a la convivència. Però a part de l'aspecte relacional, el més important de l'escola és que ofereixi una formació de qualitat. És indispensable per a una igualtat d'oportunitats el manteniment d'uns mínims de qualitat universals (tothom ha de saber llegir, els mínims dels currículums escolars). Un sistema educatiu que seleccioni els alumnes –com per exemple un sistema d'itineraris molt rígid–, deixant de banda que prèviament ja s'hagi pogut produir una selecció a partir de criteris econòmics –si la gent que s'ho pot permetre va a l'escola privada–, podria dur a què no tothom assolís aquests mínims coneixements, generant així desigualtat des del sistema educatiu. La

paraula clau en aquest punt –com manifesten alguns dels entrevistats i apunten molts d'altres en els seus discursos– és equitat. Cal una equitat en les inversions, cal enviar els recursos necessaris als llocs on més risc d'exclusió social hi ha, i també actuar-hi des d'altres àmbits (coordinació de l'àmbit local). Aquesta equitat implica d'alguna manera –i des de criteris econòmics segurament també– fer avaluacions més detallades a l'hora de repartir els recursos entre els centres, dotant-los d'allò necessari a partir d'una anàlisi de cada centre en concret, no des d'un funcionament estàndard de centre en què tots tenen la mateixa estructura. La necessitat de més autonomia per als centres es torna a fer palesa i aquesta major llibertat dels centres i més recursos implica també, com indiquen molts entrevistats, una major responsabilitat i implicació, que a la pràctica suposaria que els centres anessin passant comptes cada tres o quatre anys amb el Departament d'Ensenyament. La idea és establir un pla d'actuació per a un període de temps determinat, dotar-lo de recursos, i un cop passat aquest període fer l'avaluació dels resultats, reformular el projecte, i tornar a començar el procés. I exigir als centres privats-concertats que assumeixin les mateixes responsabilitats socials que els públics.

"Espais compensatoris" i espais de participació

Hi ha pocs llocs gratuïts i assequibles. Passen moltes hores al carrer. Es necessita un espai després de l'escola, és molt important. Els ajuntaments haurien de fer serveis, espais públics per atendre els nens: esport, aprenentatge de la llengua materna, etc. Hauria de ser una oferta tenint en compte el que ja existeix. No es pot deixar en mans del voluntariat, cal garantir una oferta de qualitat (E14).

En el món educatiu reglat i en les relacions veïnals cal treballar el context, crear espais de reflexió (E1).

Calen polítiques de dinamització als barris. El municipi s'hauria d'implantar en activitats extraescolars, com a complement formatiu i motivador per als alumnes: participació en la planificació i la gestió. Calen espais d'estudi com biblioteques o serveis similars. També es necessiten espais per als adults (E18).

Per acabar, i des del punt de vista pràctic, aquesta equitat en les inversions hauria de portar-nos a la creació dels espais compensatoris necessaris que ens permetessin garantir uns mínims de qualitat i, per tant, uns mínims en l'assoliment de la igualtat d'oportunitats.

En aquells centres en què hi ha més concentració d'immigrats, un cop hi ha convivència és necessari aconseguir també l'èxit escolar. La funció en l'escola des del punt de vista dels pares i de la mateixa escola és una inversió pel futur dels fills-alumnes, és a dir dotar-los d'una formació que els prepari per al mercat laboral o per continuar estudiant. Cal reformular el doble sistema públic-privat i establir una distribució més equitativa de recursos entre els centres? L'àmbit local necessita més recursos econòmics per endegar polítiques en zones en risc d'exclusió social?

En centres amb molta immigració s'ha aconseguit, amb els recursos necessaris, una bona convivència però no un nivell acadèmic acceptable, fet que podria portar a la pèrdua de legitimitat de l'escola davant les famílies. La creació d'aquests espais també es considera necessària des d'alguns centres amb una presència d'immigració semblant a la de població del seu entorn, és a dir que no pateixen una fugida d'autòctons gaire important. Des de serveis culturals –com les biblioteques– situats en barris amb forta presència d'immigrats també es reclamen espais que compensin mancances de les famílies de nivell econòmic i sociocultural més baix. Espais on els alumnes puguin fer els deures i estudiar, usar-los com a biblioteca, només pel treball acadèmic, són necessaris ja que moltes vegades no els tenen a casa seva –o no hi tenen l'ambient adequat–. Això en el cas d'immigrats però també en el cas d'autòctons, ja que allò més definitiu són les condicions socioeconòmiques de l'entorn.

Als espais en què es pugui fer un treball educatiu més especialitzat, una bona acollida o accelerar l'aprenentatge de la llengua, no se'ls dona la mateixa importància, potser perquè és una tasca que es fa des de les escoles. Es dona més importància a aquests espais en relació amb el

lleure i les activitats extraescolars normalitzades, en què hi ha un component bàsic que és la participació. Les activitats més planificades o les activitats més flexibles en les quals els joves poden decidir més tenen una importància destacada per molts a l'hora d'aconseguir un coneixement entre immigrants i autòctons que possibiliti la construcció d'un discurs compartit centrat en allò que els uneix (el lloc on viuen i els interessos compartits).

A un nivell més social, on s'inclouen també els adults, també es demanen aquests espais de participació que impliquen també un reconeixement dels participants. Entesos per molts com a bàsics per a una integració dels immigrants i pel treball antiracista, són necessaris no solament per a l'acollida dels immigrants, sinó per dinamitzar socialment sobretot la vida als barris i zones més deprimides. Això vol dir, des d'un punt de vista intercultural, treballar també amb els autòctons, ja que la participació en una situació d'igualtat amb els immigrants parteix d'un respecte mutu que, a través del diàleg i la discussió dóna lloc a un coneixement entre les parts i alhora a la creació d'una consciència de comunitat. En una societat multicultural, la dinamització social és molt important per a la construcció d'una identitat col·lectiva que estigui per sobre de les identitats culturals particulars prèvies, però que sigui fruit, precisament, dels processos d'aculturació recíproca i d'hibridació entre aquestes. Aculturació i hibridació facilitades justament per aquella dinamització social. En un moment en el qual la diversitat es fa cada dia més present, aquesta dinamització encara és més necessària per afrontar i gestionar de manera favorable als interessos col·lectius els conflictes que aniran sorgint, i normalitzar a nivell social pràctiques d'uns i altres, que sovint creen i crearan recels recíprocs però que indubtablement formaran part de la cultura local. La negociació de les manifestacions públiques d'aquesta diversitat i el reconeixement de les diferents identitats té en la participació normalitzada la millor eina per afrontar aquest procés d'integració. Com a espais compensatoris, aquestes reunions (fòrums, taules, consells) com-

pensarien la desestructuració de molts barris, i buscarien la implicació de diferents parts en la realitat comuna. El problema principal que comporta aquest aprofundiment en la democràcia és la seva relació amb la democràcia formal representada per les institucions. Si la gent participa, discuteix i arriba a acords, fins a quin punt aquests han de ser vinculants per a les polítiques municipals? I si no ho són, com es pot demanar a la gent que participi si allò que es decideix no s'aplica? O, el més important, com assegurar que allò decidit no estigui en contra dels valors interculturals? És a dir, com assegurar que les actuacions estiguin en la línia de la igualtat i el reconeixement de la diversitat?

Autonomia i “vigilància en xarxa”?

El tema rau en la marginació, cal dignificar les persones, crear espais en els quals el reconeixement sigui personal, de tu a tu. És un problema polític, de llei d'estrangeria, i de sistema econòmic. Necessitem retornar a un marc teòric clar i treballar tots plegats (E12).

S'hauria de crear un ens, una mena d'“Institut Català de Formació d'Adults” o semblant, amb capacitat per coordinar i establir convenis i que pogués tractar els processos migratoris de manera integral (E16).

El retrat robot de l'educació és: estratificació, currículums tancats, competitivitat, reglament més militar que educatiu (E20).

Cada vegada hi ha més demanda de formació al centre. I la tendència va en alça, és una demanda col·lectiva, contextualitzada. La diversificació és la realitat: hi ha cursos intensius, monogràfics, formació per projectes, grups de treball, seminaris amb gent de diferents centres. Cada vegada es vol menys que et vinguin a dir el que has de fer. Les administracions han de posar-se més d'acord entre elles. No hi ha inventaris de la formació que es fa en aquests temes (E15).

Una descentralització com la que demanen la majoria d'entrevistats, no per caprici sinó per poder afrontar els reptes que se'ls plantegen, pot produir recels en molts sectors. Recels en el sentit que una estructura molt centralitzada, normativitzada i estàtica sembla garantir més facil-

ment una mínima seguretat i coherència en les actuacions, a tots nivells. Però ja hem vist que en les circumstàncies actuals aquesta manera de fer no és la més adequada. Tal com s'ha exposat en alguna de les entrevistes, hi ha por a moure les coses i que no sigui pitjor el remei que la malaltia. En el marc català, com hem comentat, això s'agreuja. Qui controlarà si les coses es fan bé o malament? Qui valorarà si allò que es fa és el correcte? Amb quins criteris es farà aquesta valoració? Qui determinarà quins són aquests criteris?

El treball en xarxa sembla ser la manera. Actuar de manera autònoma però essent conscient de la interdependència de totes les parts. I aquesta manera de fer ja està sorgint de forma natural. Quan els processos per donar resposta als problemes donen lloc a la creació, per exemple, d'òrgans locals en què hi ha diferents sectors representats, és perquè existeix la necessitat d'unir esforços i de coordinar-se. I el fet que aquestes iniciatives vinguin més dels ciutadans i dels professionals que no pas de directrius institucionals, demostra que des de la pràctica quotidiana hi ha una percepció que cal anar per aquí, i demostra també que, en part, les estructures administratives actuals no ofereixen solucions a tots els problemes plantejats.

Partint de l'atomització actual, caracteritzada per les iniciatives aïllades dutes a terme per grups i persones bastant o totalment autodidactes pel que fa a l'enfocament intercultural del treball educatiu, sembla sorgir una tendència que ens porta cap a l'establiment de relacions entre diferents sectors professionals i diferents territoris, que es caracteritza per un intercanvi d'experiències i perspectives.

Des d'aquest punt de vista, s'estan constituint dos tipus de xarxes. Unes, des d'àmbits locals o de territoris determinats, sorgeixen de la pràctica i aglutinen elements molt diversos (escoles, serveis socials, sanitaris, associacions). D'altres, sorgeixen de la teoria i aprofundeixen en aspectes més específics, i es poden constituir en grups d'interès o corporatius (xarxes de mestres, federacions d'associacions). Aquesta manera de treballar i organitzar-se implica un treball interdisciplinari

i transversal, una manera de fer molt desitjada però difícil d'aconseguir. Aquests espais es converteixen en focus de creació de discurs des d'una perspectiva que n'inclou d'altres i que està lligada a la realitat. Hi ha diferents nivells territorials (municipis, comarques) i diferents agrupacions amb interessos particulars que s'entrecreuen, és a dir que aquesta estructura en xarxa és de tres dimensions, i els discursos que hi circulen són contrastats pels diferents nodes d'aquesta xarxa. I el fet que hi hagi relació entre els diferents focus productors de discursos dóna la possibilitat de construir-ne un de global, sense que això n'impedeixi la crítica i la modificació. Aquesta estructura flexible, en la qual allò important són els processos i la construcció a partir de la barreja, està més d'acord amb el moment actual de canvi permanent, i pot donar respostes més ràpides, més contextualitzades, i més idònies i adequades. Les valoracions de la qualitat del treball social i educatiu, i els criteris per fer-les, s'establirien d'aquesta manera a partir del contrast d'opinions entre les diferents parts, amb una normativa de mínims però amb prou flexibilitat per deixar decidir les polítiques i les actuacions a aquells que realitzen el treball pràctic diàriament. Els actors que incideixen en l'àmbit local són els més adequats per determinar les necessitats, sempre canviants, i promoure la dinamització social i comunitària.

En relació amb els objectius d'aquest informe, i centrant-nos com a exemple en la formació dels educadors, aquest treball en xarxa és un procés ja iniciat. És clar que bastant al marge de l'administració, amb el que això implica (lentitud en la generalització d'aquesta manera de treballar). Cal dir que la manca d'implicació de l'administració és un dels problemes que esmenten molts dels entrevistats. Les demandes de més formació al centre, tant per necessitat com per utilitat, són un exemple de coordinació i treball des de la pràctica. Els seminaris, cursos, màsters, etc. uneixen persones interessades per aprofundir sobre algun aspecte, i aquesta relació permet contrastar diferents maneres de treballar des de diferents territoris. A la vegada, s'aprofundeixen temà-

tiques concretes que donaran lloc a experiències pràctiques, i d'aquesta manera es contrasta constantment la teoria amb la pràctica i s'estén el discurs intercultural.

El treball en xarxa entès d'aquesta manera és un procés (processos) viu que s'està produint en diferents llocs, si bé no està exempt de dificultats. Les necessitats expressades pels entrevistats també van en aquesta línia. I l'autonomia dels centres, la seva obertura i coordinació amb l'entorn, com també la demanda de més competències per a l'àmbit local, en formen part. El treball de dinamització social i la participació ciutadana són la part d'aquesta xarxa corresponent a les relacions interpersonals. I és també el nivell en què s'han de reconèixer les diferents persones i les seves identitats, trobar les solucions als conflictes inherents a la convivència, i construir un discurs compartit. Un discurs en el qual el fet social quedi per sobre del fet cultural. Cal afrontar la integració i la diversitat en tota la seva profunditat, tenint en compte totes les sensibilitats –dels immigrants, però també dels autòctons– i respectant allò de cadascú, cercant la justícia social a partir de la defensa dels drets individuals i col·lectius. I s'ha de fer fugint de plantejaments simplistes. En aquest sentit, la teoria de resolució de conflictes, que tant s'està posant de moda, no solament als centres educatius, i la filosofia que implica (canvis i conflictes són permanents i naturals en les relacions humanes) poden ser un bon camí. Hi ha alguna altra manera de fer-ho si no és mitjançant el diàleg?

Epíleg. Síntesis de les conclusions

A Catalunya, els plantejaments interculturals es confonen amb la temàtica relacionada amb la immigració, quan en realitat, ni la diversitat cultural es limita a la immigració, ni l'educació als centres educatius.

- La presència de plantejaments interculturals a Catalunya depèn de la presència de població immigrada i de la motivació dels professionals.

- Existeixen obstacles de tipus estructural que el discurs intercultural ha de superar per apropar les pràctiques a la teoria.
- Es detecten necessitats a diversos nivells:
- El sistema educatiu ha de modificar els currículums i propiciar el reconeixement de les diferents identitats.
- Els serveis educatius, culturals i socials necessiten més recursos humans i més autonomia i flexibilitat, i els seus professionals més formació continuada.
- Cal replantejar l'estructura del sistema escolar, la relació entre l'escola pública i la privada concertada, sense oblidar les dinàmiques socioeconòmiques que col·laboren significativament en la consolidació de concentracions artificials d'alumnat immigrat.
- Són necessàries polítiques locals coordinades des dels diferents serveis i associacions, i per això cal també una millora del finançament de les administracions municipals.
- Les polítiques de participació són un element clau per al treball per la igualtat i l'educació social de la societat, cal crear espais de relació i aprofitar els existents.
- Cal una organització en xarxa de professionals, serveis, i ciutadania partint de l'atomització actual, per construir un discurs que reconegui la diversitat cultural amb l'objectiu de la integració social.

Propostes per continuar

Un cop feta aquesta aproximació a les necessitats dels professionals de l'educació i a les mancances del sistema educatiu actual, a partir de les respostes a les enquestes, apareixen tres grans línies al voltant de l'educació intercultural que cal aprofundir: el treball amb els professionals, la creació d'una base de dades, i el treball comparatiu.

El treball amb els professionals:

- Realitzar trobades de professionals de l'educació intercultural en forma de seminaris o altres modalitats.

- Unir teoria i pràctica per contrastar les diferents experiències amb les diferents propostes teòriques.
- Donar resposta a les necessitats dels professionals i prioritzar la utilitat de les propostes.
- Assegurar la participació dels professionals en aquest procés. Quines temàtiques es tracten, de quina manera i amb quina finalitat han d'anar lligades amb els seus interessos.
- Implicar professionals de tot el territori. Garantir uns plantejaments oberts i flexibles que recullin el màxim ventall possible de problemàtiques i de perspectives per afrontar-les. Els horaris, el calendari, i el lloc on tinguin lloc aquestes trobades són aspectes essencials per poder aconseguir la diversitat –pel que fa a l'origen territorial– dels participants.

La creació d'una base de dades

Una altra de les mancances detectades és la inexistència d'una base de dades en la qual es recullin totes les ofertes de formació en educació intercultural. Aquesta podria ser una de les línies que es poden plantejar: constituir un espai –virtual o físic– des d'on es tingués accés a tot allò que es fa al país sobre aquestes temàtiques, des del que ofereix el Departament d'Ensenyament i els ICE fins a propostes més municipals o locals (formació des d'ajuntaments, consells comarcals, associacions, etc.).

El treball comparatiu

Es podria apostar per un treball comparatiu de les diferents polítiques interculturals que s'estan desenvolupant en l'àmbit europeu i internacional. S'hauria de tenir en compte que la línia que es decideixi seguir s'ha de caracteritzar sobretot per la seva utilitat, en el sentit d'aportacions originals i innovadores, lligades a la realitat i a les necessitats dels professionals, a partir d'una reflexió que uneixi teoria i pràctica.

Annexos

Relació de professionals entrevistats

HASSAN ABARKAN: Mediator/educador social (Serveis Socials) de Palafrugell. Fa de mediator des de 1994, ha treballat en diferents municipis i escoles. Ha donat classes de llengua àrab a nens emigrats, d'alfabetització a emigrats a l'escola d'adults de Palafrugell, i xerrades a diferents professionals que treballen amb el col·lectiu emigrat.

Autor de *Hassan, jo vinc de Nador*.

JAUME AGUILAR: Director del Moviment Educatiu del Maresme.

Professor de socials a secundària.

BLANCA ANDLIC: Coordinadora del Pla d'Immigració

(Consell Comarcal del Pla de l'Estany)

JORDI ARTIGAL: Coordinador de les biblioteques públiques de Salt. Promotor i responsable de la biblioteca infantil i juvenil Massagran (Salt), amb voluntat d'incidir en l'acollida i la inserció social d'infants immigrants.

Membre de l'Equip Tècnic del Pla Local de Formació d'adults "Fem un Salt Solidari".

Autor d'articles a diferents revistes (*Educación y Biblioteca* i altres).

ALBERT BAYOT: Professor de secundària, Director de l'IES Josep Bragutat (Banyoles).

Professor associat a la UdG. Autor d'articles sobre ensenyament de llengua i valors.

XAVIER BESALÚ: Professor de Pedagogia de la UdG.

Vicepresident de l'associació Gramc (Grup de recerca i actuació amb minories culturals).

Autor d'*Educación Intercultural en Europa, Diversidad cultural i educación, Alumnes d'origen africà a l'escola*.

LLUÍS CAPARRÓS: Educador social (de carrer) de l'Ajuntament de Santa Coloma de Farners. Un dels principals promotors de l'Escola Samba Kubally.

RAMON CARBONELL: Mestre del Programa d'Educació Compensatòria del Baix Empordà.

ELENA CARRASCO: Educadora social. Va ser tècnica de planificació del pla d'immigració al departament de Serveis Socials dos anys, i des de fa quatre anys és la tècnica responsable del Pla Municipal per la Nova Ciutadania

a la Regidoria d'Igualtat i Solidaritat de l'Ajuntament de Mataró.

Autora d'articles sobre mediació intercultural (*Revista d'Educació Social*, número 1).

JOAN COLOMER: Mestre del Centre de Formació d'Adults "Les Bernardes" Escola d'Adults de Salt.

Responsable del Pla Local de Formació d'adults "Fem un Salt Solidari".

Professor associat a la UdG. Estudis d'Educació Social.

MARIA DERN: Directora de l'IES Cavall Bernat (Terrassa)

MIQUEL ÀNGEL ESSOMBA: Professor del Departament de Pedagogia Aplicada de la UAB.

Coordinador pedagògic de SOS Racisme i formador en temes d'interculturalitat.

Gran coneixedor del món de l'educació en el lleure.

Autor de *Construir la escuela intercultural* (ed.Graó) i *d'Educación e inclusión social de inmigrados y minorías* (ed.Praxis).

CATERINA FERRER: Mestre (Centre Recursos de Ciutat Vella, Barcelona, des de fa 15 anys).

Membre del grup GIRS (Grup Interculturalitat Rosa Sensat) de l'Associació de Mestres Rosa Sensat.

ALFONS FORMÀRIZ: Formació d'adults (Benestar Social-Barcelona).

Professor a la UB.

JOAN GIRONA: Psicopedagog a l'IES Goya (Guinardó).

Ex director del Programa d'Educació Compensatòria del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

Col·laborador amb diferents entitats.

Autor de diversos articles (interculturalitat, tutoria, conflictes) a *Societats pluriculturals i educació* (Ajuntament i Universitat de Girona, 2001).

ALBERT GRAU: Professor i director de l'IES Miquel Taradell (El Raval, Barcelona).

Col·laborador del CIIMU

Col·laborador del grup Entrecultures de la Fundació Jaume Bofill.

Autor d'articles en revistes escolars i pedagògiques de divulgació.

QUIM MARTÍ: Coordinador del Programa d'Educació Compensatòria del Departament d'Ensenyament a les comarques gironines.

LLUÍS MARUNY: EAP del Baix Empordà.

Associació ASDIQA (La Bisbal).

Autor de diverses recerques sobre adquisició de llengües.

MARIA JOSÉ MONTÓN: EAP de Terrassa.

Sòcia de Rosa Sensat i FEAEC.

Ha publicat a *Graó*, *Aula* i *Anuario de Psicología*. Autora d'*Integració de l'alumnat immigrant*.

MAR MOROLLÓN: Col·lectiu Amani .

Pla immigració Maresme.

Free-lance (tallers, projecte a Horta-Guinardó).

ISABEL NADAL: Directora CEIP Cervantes (Casc Antic BCN).

ISMAEL PALACÍN: Direcció Tècnica Casal d'Infants del Raval (Barcelona).

SEBAS PARRA: Director del Centre de Formació d'Adults "Les Bernardes" Escola d'Adults de Salt.

Director Tècnic del Pla Local de Formació d'adults "Fem un Salt Solidari".

Professor associat a la UdG. Estudis d'Educació Social.

ALBERT QUINTANA: USTEC-STES Girona (Especialitzat en diversitat a l'ESO).

Professor secundària.

Membre de l'AMPA del CEIP Montfalgars.

PEPI SOTO: Antropòloga.

IMEB (Institut Municipal d'Educació de Barcelona).

Grup d'interculturalitat de la UAB.

JOAN VERA (Torelló/Manlleu) : Jameiat Essalam (Associació d'Osona per la Pau).

Ha realitzat moltes xerrades i debats al voltant de temes interculturals. Té molts anys d'experiència dins el món associatiu dedicat a aquests àmbits.

DOLORS VILA: Directora CEIP La Farga (Salt).

Entrevista; Preguntes-Base

1. Quina presència, quina importància tenen els temes, (els enfocaments, les propostes) interculturals en la pràctica educativa, en els entorns professionals en els quals vostè intervé?
2. En canvi, segons el seu punt de vista ¿quina presència creu que haurien de tenir, i quines són les principals causes de la diferència entre el que es fa i el que creu que caldria fer?
3. ¿On creu que és més urgent intervenir i com hauria de fer-se (o què caldria prioritzar), a nivell contextual, de centre, o d'aula?

4. ¿Com valora la formació dels professionals de l'educació en aquests temes?
5. Es diu que en els temes de relacions interculturals, dos eixos s'entrecreuen i s'impliquen mútuament: IGUALTAT/DIVERSITAT (el "reconeixement de la igualtat en dignitat i drets de tots els humans i el "respecte a la diversitat cultural, ètnica, religiosa, lingüística, etc.") Hi està d'acord?
6. Valori, a partir del que vostè coneix, el que es fa i el que caldria fer en l'acció tutorial de centre, a partir del que vostè coneix, el que es fa i el que caldria fer en (anàlisi crítica del pla d'acció tutorial de centre): l'acompanyament educatiu dels processos de construcció identitària, els processos personals d'aculturació, d'autoestima, models de referència, etc. , i els problemes específics dels referents dels col·lectius minoritaris.
7. Valori, a partir del que vostè coneix, el que es fa i el que caldria fer en (anàlisi crítica del projecte educatiu del centre, del reglament de règim intern, etc.): l'educació de l'acceptació de la diversitat de l'altre, l'aproximació empàtica i crítica a l'altre (sense folklorisme ni estereotips en el coneixement dels grups minoritzats), el coneixement autocrític dels mecanismes i nivells de construcció del rebuig a la diversitat i de les formes d'erradicar-los.
8. Valori, a partir del que vostè coneix, el que es fa i el que caldria fer en: gestió dels conflictes, la mediació (intercultural o de conflictes), els programes d'educació per la complexitat social i la capacitat d'adaptació a situacions imprevistes.
9. Hi ha alguna altra qüestió que no hagi sortit en les anteriors que considera que cal tenir en compte?
10. Quin hauria de ser, segons el seu parer, el tema prioritari de treball pel seminari/taules de treball del CIDOB dels propers dos cursos?
11. Tindria interès en participar-hi? Si la resposta és negativa, per què?
12. Hi ha algun altre professional del seu entorn que podria tenir interès en el nostre treball?

