

Propi



EL MIRATGE INTERCULTURAL.

L'escola de Catalunya davant la diversitat cultural.

Jordi Garreta Bochaca.

Índex

	Pàgina
I. Introducció	3
II. Diversitat cultural i escola	11
2.1. L'educació dins els models de tractament de la diversitat cultural	12
2.2. Experiències multiculturals i interculturals	17
2.2.1. El multiculturalisme als Estats Units i a la Gran Bretanya	17
2.2.2. L'interculturalisme de França i Quebec	25
III. Espanya i Catalunya davant la diversitat cultural	34
3.1. L'acollida de l'alumnat	38
3.2. El suport a l'escolarització	44
3.2.1. El Programa d'Educació Compensatòria (PEC) del Departament d'Ensenyament	48
3.2.2. El Servei d'Ensenyament del Català (Sedec) del Departament d'Ensenyament	54
3.3. La formació del professorat	58
3.4. El currículum escolar i la diversitat cultural	67
3.4.1. La religió a les escoles de Catalunya	80
3.4.2. Els llibres de text i els materials escolars	89
3.5. Balanç de la tasca feta a Catalunya durant els anys 90	97
IV. Actituds del professorat davant la diversitat cultural	102
4.1. Els docents i la societat multicultural	102
4.2. El professorat i la diversitat cultural a l'aula	107
4.2.1. Les actituds dels docents respecte les minories	107

4.2.2. Assaig tipològic de les actituds docents respecte la diversitat cultural	127
V. Professorat i família	134
VI. Conclusions: l'educació intercultural a Catalunya realitat o miratge?	146
VII. Annex metodològic	156
7.1. La recollida de les dades	156
7.2. L'anàlisi de les dades	161
VIII. Bibliografia	163

I. Introducció.

El canvi social i educatiu és fàcilment observable a l'Espanya del segle XX i, especialment, durant l'època democràtica. Aquest canvi ha comportat esforços per universalitzar l'escolarització, lluitar per l'encara no assolida igualtat d'oportunitats d'accés i dins el sistema, donar veu a diferents expressions culturals, etc. Des d'una perspectiva socioeducativa (Puelles 1980; Lerena 1986; Varela 1999) a Espanya es poden distingir tres grans modalitats d'ensenyament en correspondència, en línies generals, amb una tipologia d'estructura social també tripartita: 1) un ensenyament tradicional en consonància amb una estructura social de capitalisme raquític i predomini de l'economia agrària; 2) un ensenyament tecnocràtic que tracta d'adequar-se a una societat industrial sotmesa a un intens procés de modernització; i 3) un ensenyament «postmodern» o «multicultural» en resposta als reptes de la globalització en una societat tecnològicament avançada. El que és realment notable és que aquests canvis se succeeixen en poc més de trenta anys, és a dir, des del final dels seixanta fins al moment present (Samper, Garreta i Llevot 2002). Evidentment, aquests canvis de model comporten, i hi van plegats, noves exigències i canvis estructurals, formatius... de professorat¹. Per només citar un exemple, la Llei General d'Educació de l'any 1970 presenta el professor com un tècnic que aplica el coneixement que es crea, mentre que la LOGSE el presenta com un professional reflexiu —polivalent, flexible...

La societat ha canviat, la societat canvia, i amb aquesta el que significa, el que es demana i exigeix a l'escola i al seu professorat. En una societat de canvi i en canvi, l'escola es converteix en la institució que ha de resoldre totes o moltes de les situacions que van apareixent i a la qual s'atribueix la capacitat d'instruir i socialitzar les noves generacions per a aquesta realitat canviant. L'educació en general i les escoles en particular es converteixen en els receptacles en què es disposa, sense cerimònia, el que la societat no aconsegueix resoldre i els problemes insolubles

¹ Per F. Hernández i J.M. Sancho (1996) al llarg del temps el paper del professorat ha anat passant per concepcions molt diferents, això sobretot pel caràcter complex i no ben definit de la seva tasca. Existeixen diferents concepcions d'aquests, tantes com concepcions de l'educació escolar. Així, reunint models ideals, els autors presenten tipus de professors en funció de les relacions que mantenen amb l'alumnat, el coneixement impartit i les vinculacions socials que emmarquen la seva activitat. Aquests tipus serien: el sacerdot, el professional, el participant i el buròcrata. D'aquests, el buròcrata i el sacerdot serien els que es troben oposats al canvi, a la innovació i al perfeccionament dels mateixos docents.

(Hargreaves 1996). Per A. Hargreaves, a mesura que passa el temps es van carregant els sistemes escolars, i els seus professors, amb tasques de regeneració econòmica —empenyent a emfasitzar en les matemàtiques, la ciència i la tecnologia i a millorar l'actuació en l'àmbit de les habilitats bàsiques i a restaurar els nivells acadèmics—, reconstrucció de cultures i identitats —els curricula escolars s'omplen de nous continguts que ressalten la unitat i identitat històriques, geogràfiques i culturals, continguts que els professors han de dominar i impartir—..., i tot això sovint en contextos de restriccions pel que fa a dotacions econòmiques. Aquest canvi social i educatiu es realitza dins la dinàmica de confrontació entre les forces socials de la modernitat i les de la postmodernitat.

"La modernidad es una condición social impulsada y sostenida por la fe de la ilustración en el progreso científico racional, en el triunfo de la tecnología sobre la naturaleza y en la capacidad de controlar y mejorar la condición humana mediante la aplicación de este bagage de conocimientos y dominio científicos y tecnológicos a la reforma social. Desde el punto de vista económico, la modernidad empieza al separarse la familia y el trabajo a causa de la concentración racional de la producción en el sistema fabril y culmina con los sistemas de producción de masa, el capitalismo de monopolio o el socialismo estatal, como formas de incrementar la productividad y el beneficio. En las economías modernistas, la expansión es esencial para la supervivencia. Desde el punto de vista político, es característico de la modernidad mantener el control en el centro, con respecto a la capacidad de decisión, el bienestar social y la educación y, en último término, también la intervención y reglamentación económicas. Desde el punto de vista de la organización, se refleja en las grandes, complejas y a menudo pesadas burocracias, dispuestas en jerarquías y segmentadas por especialidades" (Hargreaves 1996, p. 35).

La postmodernitat, que sovint es considera que s'inicia els anys seixanta, dóna nom a la diferent organització econòmica, política, de les organitzacions... L'autor destaca diferents dimensions de la postmodernitat que la defineixen i que alhora mostren les ironies i paradoxes que es produeixen en el seu si: les economies flexibles², la globalització, el final de les certeses³, el mosaic mòbil⁴, el

² Model nou de producció, consum i vida econòmica.

³ Filosòficament i ideològica, els avenços en les telecomunicacions i la més àmplia i ràpida divulgació de la informació comporta el qüestionament de les certeses ja que es coneixen altres formes de viure. Alhora també es qüestiona el coneixement científic que es millora constantment falsejant o matisant, també verificant, certeses anteriors.

⁴ "Si la metàfora de la organización de la modernidad es el de la huevera de cartón, con sus huevos independientes, la correspondiente a la posmodernidad es el mosaico móvil. Los roles y las funciones cambian constantemente en redes

«jo» limitat⁵, etc. Aquestes dimensions són destacades ja que tenen implicació a l'escola i particularment dins professorat. El món postmodern és ràpid, comprimit, complex i insegur i ja està plantejant problemes i reptes als nostres sistemes escolars moderns i als professors que hi treballen⁶.

"Con independencia de cualquier otra cosa que pudiera decirse sobre la enseñanza, pocos disientirían de la idea de que el carácter y las exigencias del trabajo han cambiado profundamente con los años. Para mejor o para peor, la enseñanza ya no es lo que era. Ahí están las necesidades de los alumnos de educación especial de aulas ordinarias que hay que satisfacer. Los programas curriculares están en constante cambio, a medida que se multiplican las innovaciones (...). Las estrategias de evaluación son más variadas. Se mantienen más entrevistas con los padres y hay mayor comunicación entre compañeros. Las responsabilidades de los profesores son más amplias" (Hargreaves 1996, p. 142).

El mateix autor afirma que el que és més discutible és el sentit i la significació d'aquests canvis. Dos de les explicacions que es donen del canvi i de l'adaptació del professorat són la teoria de la professionalització i la de la proletarització de la docència —que Hargreaves anomena *intensificació* i de respecte la qual es mostra crític. Des del neomarxisme, entre el final dels anys 60 i l'inici dels 70, es va plantejar el debat sobre el paper de les noves classes mitjanes i, dins

dinámicas con capacidad de respuesta cooperativa ante los sucesivos e imprevisibles problemas y oportunidades. Desde el punto de vista personal, este mundo postmoderno reestructurado puede dar lugar a una creciente potenciación personal, pero su falta de permanencia y estabilidad también puede provocar crisis en las relaciones interpersonales, dado que estas relaciones carecen de anclajes fuera de ellas mismas, de tradiciones u obligaciones, que garanticen su seguridad y continuidad" (Hargreaves 1996, p. 37).

⁵ La postmodernitat comporta canvis en l'organització i nous tipus d'identitats. A. Giddens (1995) que centra el debat el 1990 a l'assenyalar el vessant reflexiu del concepte de postmodernitat i interpretar-lo en termes institucionals de les discontinuïtats del desenvolupament social modern, en contrast al concepte decimonònic de progrés (Giner, Lamo i Torres 1998), s'hi refereix com a modernitat recent o tardana —fase actual del desenvolupament de les institucions modernes marcada per la radicalització i universalització de les característiques fonamentals de la modernitat— on les identitats —múltiples— es converteixen en referents transitoris que s'interpreten i són interpretades de forma diferent i que es poden construir i deconstruir a voluntat. Però aquesta "volatilitat identitària" no és una característica psicològica primordial, és un efecte d'un fenomen subjacent on els límits entre el jo i el món es difuminen progressivament. "En las condiciones de lo que yo denomino modernidad «reciente» o «tardía» —el mundo de hoy—, el yo, al igual que los ámbitos institucionales más amplios donde existe, tiene que hacerse de manera refleja. Pero esta tarea habrá de realizarse en medio de una compleja diversidad de opciones y posibilidades. (...) El proyecto reflejo del yo, consistente en el mantenimiento de una crónica biográfica coherente, si bien revisada, se lleva a cabo en el contexto de la elección múltiple filtrada por los sistemas abstractos. En la vida social moderna, la noción de estilo de vida adquiere una particular importancia" (Giddens 1995, p. 11).

⁶ Per aprofundir en el debat sobre modernitat i postmodernitat també es pot consultar A. Touraine 1993.

d'aquestes, el debat també va afectar el professorat. La tesi principal és que aquest col·lectiu es troba en procés de proletarització a conseqüència que s'ha anat eliminant la seva qualificació — parcel·lació progressiva de les tasques, rutinització, burocratització, pèrdua de control en el procés educatiu... (vegeu, entre altres, Buswell 1980). Actualment, gairebé la totalitat dels ensenyants — de la pública i la majoria de la privada⁷ — són assalariats (Fernández Enguita 1995). Però això no ha succeït sempre, fa uns decennis gran part dels mestres a Espanya eren més aviat treballadors autònoms que creaven per compte propi les escoles als pobles amb el recolzament econòmic dels ajuntaments. La urbanització, la introducció de les escoles completes i graduades, les concentracions escolars, l'expansió del sector públic i privat, després de la política de subvencions, són els factors que han fet desaparèixer l'ensenyament autònom, fins i tot el semiautònom mestre rural. A més, la regulació de l'ensenyament ha passat amb el temps de limitar-se als requisits més generals a suposar una especificació detallada dels programes docents —matèries, horaris, temes... Tot això, i altres coses abans citades, ha comportat, segons M. Fernández Enguita, que l'ensenyant hagi anat perdent progressivament la capacitat de decidir quin és el resultat del seu treball. En síntesi, per l'autor els ensenyants comparteixen trets propis dels grups professionals amb altres propis de la classe obrera, tot i la reivindicació del reconeixement de la seva professionalitat. Com a conseqüència de l'esmentat, sembla que es mouen en el terreny de les semiprofessions⁸. Però és interessant ressaltar que, en els enfocaments presos respecte a la diversitat cultural (per Fernández Enguita es poden distingir dues formes: carencial —en termes de dèficit— i de reconeixement explícit —sense inferioritzar es demana l'adaptació a la diversificació dels continguts acadèmics, mètodes d'ensenyament i aprenentatge i, fins i tot, l'organització de les rutines escolars—), s'hi pot veure el procés de lluita per la professionalització docent: primer, l'igualitarisme formal respon a la diferència de forma rutinària i burocràtica; després, la perspectiva compensatòria individualitza el diagnòstic i gradua quantitativament el tractament (oferint als alumnes més del mateix, més temps del professor, més recursos...), la qual cosa representa un primer element de professionalització; i, en darrer lloc, la perspectiva multiculturalista diversifica diagnòstic i tractament i reclama per al professorat el grau màxim de professionalització —aquest se n'ha d'ocupar a l'aula sense delegació.

⁷ S'hi exclouria els docents empresaris.

⁸ Vegeu Simpson i Harper (1999).

Evidentment, hi ha diferents interpretacions de l'efecte dels canvis que es produeixen en el treball del professorat i la compatibilitat amb les tesis de la intensificació o proletarització i la recolzen. Per Hargreaves (1996), unes expectatives superiors, unes exigències més àmplies, una creixent demanda de donar comptes, més les responsabilitats del «treball social», les múltiples innovacions i l'important increment del treball administratiu posen de manifest la sobrecàrrega crònica. A més les pressions, l'estrès, la manca de temps... avalarien la tesi de la intensificació. Però això es matisable fent aparèixer dubtes a la teoria: no existeixen estudis amb prou escala temporal per validar la teoria de la intensificació, una que fa que el debat sigui obert; les dades existents no separen prou bé els canvis històrics en els processos de treball dels biogràfics (cicles vitals i carrera professional dels mestres al llarg del temps); la intensificació no influeix de la mateixa forma en tots els mestres; etc. Així, la intensificació explica molts dels canvis, però no tots, a més no es tracta de l'única font de problemes en el context de treball —cal tenir en compte els comportaments professionals i vocacionals, el caràcter cada vegada més complex de la societat, les exigències majors, la complexitat i conseqüències imprevistes de les burocràcies; etc.

"Los profesores saben que su trabajo está cambiando, al mismo tiempo que el mundo en que se desenvuelven. En la medida en que las actuales estructuras y culturas de la enseñanza se dejan tal cual están, la tarea de responder a estos cambios complejos y acelerados desde el aislamiento sólo creará mayores sobrecargas, intensificación, culpabilidad, incertidumbre, cinismo y abandono pasivo. (...) A medida que las escuelas ingresan en la era postmoderna, algo habrá que hacer. Quizá sea con respecto a la calidad del aprendizaje en el aula, cuando los profesores se multipliquen y el *currículum* se amplíe cada vez más para apenas conseguir hacer frente a más y más exigencias. Quizá sea cuando en relación con la salud, la vida y la energía de los profesores, cuando vayan siendo aplastados bajo las presiones de los múltiples cambios ordenados. O quizá sea en relación con las estructuras y culturas básicas de la escolarización, reinventadas para los fines del mundo postmoderno y las presiones que ha de afrontar, y realineadas con ellos. Éstas son las rígidas opciones ante las que nos encontramos. Las reglas del mundo están cambiando. Es hora que las reglas de la enseñanza y del trabajo de los docentes varíen con ellas" (Hargreaves 1996, p. 287).

Dins aquest context, que també afecta el professorat d'Espanya i en particular de Catalunya hi ha una qüestió, implícita en la mateixa postmodernitat, a la qual ens referirem⁹, que suposa un dels

⁹ La globalització de la vida econòmica ha provocat el dubte i la inseguretat nacionals, al fragmentar-se en múltiples identitats ètniques, lingüístiques i religioses el que semblaven cultures comunes. Aquesta aparició es pot concebre com

nous reptes als quals cal fer front i, segons alguns discursos, una càrrega més en el pesat farcell que el professorat ja duu. Per exemple, per J.M. Esteve (1997) els problemes socials i polítics es transformen immediatament en problemes educatius.

"Cada vez que aparece un nuevo problema social, como la extensión del uso de las drogas o el aumento de la violencia entre los jóvenes, en seguida se pretende solucionarlo elaborando los correspondientes programas educativos y considerando a las escuelas y a los profesores como responsables directos. La sociedad cambia el color de su discurso. Se olvida el enfoque social de los problemas y el análisis de sus causas; y con independencia del origen y de las pautas de desarrollo de estos fenómenos sociales, se añade una nueva utopía a las peticiones utópicas que sobre la educación se proyectan" (Esteve 1997, p. 83).

Per aquest pedagog, com per altres, cada vegada es projecten més expectatives socials sobre l'educació, exigint al professorat més responsabilitats. Aquestes demandes socials exigeixen la incorporació de noves matèries als programes de formació de professors al no poder-se seguir oferint la mateixa formació quan la societat exigeix que facin educació cívica, per a la salut, multicultural, per a la pau, per a la tolerància, vial, moral, sexual, etc. Situat en un context semblant, en les següents pàgines tractarem de veure si, concretament, la diversitat cultural els representa una càrrega, més o menys pesada, en «el feixuc farcell que el professorat ja arrossega». A més, ens aproximarem a les demandes que realitza el professorat en aquest camp, per comprovar si el que demana és major independència per treballar la diversitat a l'aula, de forma que estarien exigint el grau màxim de professionalització que esmentava M. Fernández Enguita, o bé s'inclinen per «passar responsabilitats» als especialistes de manera que només representaria un primer element de professionalització.

A partir de l'evolució realitzada a Catalunya en la intervenció en aules culturalment diverses, hem volgut analitzar l'opinió i la tasca feta pels docents en aquesta direcció al mateix temps que presentar el grau d'assoliment del model d'educació intercultural pel qual la Generalitat de Catalunya sembla haver apostat. Tot i que som conscients que el que se sol manifestar en el pla formal —resposta a un enquestador— no és sempre el mateix que en l'informal —que apareix als passadissos, sales de professors, etc. —l'ús d'una tècnica de recollida de dades quantitativa, una

a pertorbadora, distorsionadora de l'ordre i la comunitat o com l'aparició d'unes veus que abans no eren escoltades (Hargreaves 1996).

enquesta realitzada a una mostra de 740 docents de l'educació primària i secundària obligatòria de Catalunya, ens ha permès detectar l'aparició de discursos que *a priori* pensàvem que es voldrien mantenir amagats.

Al text que tenen entre mans, després de realitzar una aproximació a les respostes educatives davant la diversitat cultural (models i exemples de polítiques d'educació multicultural i educació intercultural), s'analitza el discurs elaborat per l'Administració de Catalunya durant els anys noranta i que ha pres la direcció intercultural. És al capítol III on s'examina, a partir d'altres estudis i del nostre propi, la feina desenvolupada. Així, seguint l'estructura que des del mateix Departament d'Ensenyament s'utilitza per presentar el que fan en aquest camp (Castella 2001) s'aprofundeix en el procés d'acollida de l'alumnat —sobretot d'origen estranger¹⁰—, en el suport donat a l'escolarització de l'alumnat etnoculturalment diferent —especialment en les intervencions realitzades pel Programa d'Educació Compensatòria i el Servei d'Ensenyament del Català—, la formació inicial i permanent del professorat i l'adaptació del currículum a la diversitat cultural. En aquest darrer apartat es dedicarà especial atenció, després de referir-nos al fet a nivell de Projecte Educatiu de Centre, Projecte Curricular de Centre i àrees curriculars, a l'assignatura de religió i el debat que ha suscitat a més del paper dels texts i materials escolars i l'adequació a la societat multicultural. Més endavant, en el capítol IV, hem volgut analitzar una altra de les qüestions importants en el desenvolupament d'un model d'educació intercultural a les escoles de Catalunya: l'actitud dels docents. Així, després de veure quina importància s'atorga a l'escolarització dins el procés d'integració sociocultural, es valora l'acceptació de l'acció afirmativa o mesures compensatòries en diferents àmbits (laboral, residencial i educatiu) i se centra l'interès en les actituds i opinions dels docents respecte de les minories ètniques. Concretament, el text es centra en l'efecte que es creu que produeix la presència de gitanos i immigrants d'origen africà a l'aula i l'opinió que els mereix l'educació intercultural, la qual cosa ens permetrà veure la fragmentació i distància existent entre el discurs de l'Administració i la pràctica del dia a dia. En aquest punt es pot trobar un assaig tipològic de les actituds a partir d'una anàlisi multivariada de *cluster*, gràcies a la qual s'han pogut estructurar i diferenciar cinc actituds respecte de les minories que presenten una determinada relació amb l'educació intercultural i el seu desenvolupament. En darrer lloc,

¹⁰ Terme que utilitzarem per referir-nos a la mal anomenada, al perpetuar-los en la seva foranitat, segona generació d'immigrants.

abans de les conclusions, la bibliografia i l'annex documental, al capítol V, ens hem interessat per la relació existent entre família i escola. Primerament, seguint el fil d'altres estudis fets anys enrere, ens hem centrat en l'anàlisi de les expectatives que es creu que tenen les mares i pares d'alumnes, i després hem passat a veure quins són els obstacles per a la comunicació, fet que ens permet definir què s'entén per aquesta i en qui recau la responsabilitat de millorar-la segons els docents. Tot plegat respon als objectius d'analitzar el desenvolupament del model intercultural a Catalunya i l'opinió i actitud dels docents en aquelles qüestions en què poden ser clars catalitzadors o obstaculitzadors d'aquest desenvolupament. El tercer gran objectiu que ens dirigeix és el de facilitar algunes orientacions per possibilitar que el model esdevingui més real.

Perquè el projecte esdevingués una realitat, hem d'agrair a persones i institucions l'ajuda prestada. Com gairebé mai, i menys en el nostre model de societat, una trajectòria no és exclusivament el resultat dels mèrits individuals i de les idees dels que s'atreveixen a plasmar els seus pensaments i el seu treball en unes línies impreses. Moltes persones ens han acompanyant, d'una forma més o menys evident, en aquest camí donant suport, animant, corregint o suggerint. És el moment de recordar-los i agrair-los els consells i l'ajut rebuts. En primer lloc cal donar les gràcies a les persones que amablement i desinteressada ens van aconsellar en un moment o altre d'aquest procés: L. Samper i Núria Llevot de la Universitat de Lleida, J.M. Palaudàries i X. Besalú de la Universitat de Girona i C. Solé de la Universitat Autònoma de Barcelona. També agraïm a J. Hohl i M. Mc Andrew de la Université de Montréal, F. Ouellet de la Université de Sherbrooke, M.C. Muñoz i A. Touraine de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales (París) i J.P. Liégeois del Centre de Recherches Tsiganes (París) la seva disposició a entrevistar-se amb nosaltres, així com les opinions i materials facilitats, que queden d'alguna manera reflectits en el text. Unes altres persones molt importants en una part essencial del procés han estat els enquestadors, ja que amb la seva bona feina ens han permès obtenir una informació valuosa; la més sincera gratitud a: Cecilio Lapresta, que també ha intervingut en altres fases de l'estudi, Vanessa Morenilla, M. Paz López, Jordi Cots, Lidia Cambón i Olga Samper.

Inicialment, no oblidem que aquest estudi ha estat possible mercès a la subvenció atorgada per la Paeria (Ajuntament de Lleida) i la Fundació Jaume Bofill.

II. La diversitat cultural i l'escola.

"L'école des uns n'est pas facilement l'école des autres" (Liégeois 1994: 198).

La diversitat cultural no és fenomen de nova aparició entre els murs de l'escola, el que sí és cert és que hi ha hagut canvis en la manera de considerar-la. S'ha passat¹¹ de models que postulaven que la integració en una societat ha de passar per l'assimilació —al grup dominant— dels culturalment diferents, fins els discursos més actuals de reconeixement i valoració, en major o menor mesura, per part de la societat i de l'escola de les altres cultures.

Per arribar a enfocaments interculturals, actualment amb força empenta a Espanya, una societat ha d'haver posat en pràctica i superat altres de caràcter assimilacionista, integracionista, pluralista, etc. (Tarrow 1990). Concretament, aquesta autora diu que les fases que s'han de seguir són: l'assimilació (perspectiva monocultural); la integració (a través de programes compensatoris); el pluralisme cultural (a més de transmetre la cultura dominant es tenen en compte les cultures i llengües minoritàries, però mantenint les distàncies); l'educació multicultural per a tothom (extensió de l'anterior paradigma als alumnes minoritaris i majoritaris); i la interculturalitat (interacció, enriquiment...; afectant, també, a tots). Tot això es pot condensar en tres grans fases: assimilació; acomodació (integració, pluralisme cultural i educació multicultural per a tothom); i interculturalitat.

L'educació intercultural, expressió poc utilitzada als països anglosaxons, que es decanten per multicultural, ha pres forma a França i a la província francòfona canadenca del Quebec —en aquest darrer cas com a resposta als «perills» que intuïen que provocaria el multiculturalisme en la seva versió de «mosaic»¹² i com a reacció al que va ser definit com a multiculturalisme en el conjunt del Canadà. Però també és cert que de vegades les dues expressions defineixen finalment una realitat molt semblant.

¹¹ En alguns indrets, ja que en altres l'esmentada evolució no s'ha donat o s'ha donat cap a altres direccions.

¹² Una lectura interessant entorn d'aquesta temàtica és Helmes-Hayes i Curtis (1998).

2.1. L'educació intercultural dins els models de tractament de la diversitat cultural.

Els conceptes d'educació multicultural i educació intercultural són, de vegades, definits per oposició i en altres ocasions utilitzats com a complementaris (Berthelot 1991). Aquesta ambigüitat fa que sigui necessari seguir precisant a què ens referim quan els utilitzem. La idea d'educació intercultural i la filosofia que la inspira són conceptes importats del sistema educatiu francès (Philipp 1997), tot i la marginalitat en què acaba esdevenint-se. Segons Marie-Gabrielle Philipp, la van forjar, entorn dels 70, assessors europeus i formadors de docents vinculats a centres de difusió del francès a l'estranger (el *Centre de Recherche et Etudes pour la Diffusion du Français*, CREDIFF, i el *Bureau pour l'Enseignement des Langues et la Civilisation Française a l'Etranger*, BELC). Aquests, sensibilitzats professionalment en qüestions sobre la diversitat de llengües i cultures i els fenòmens interculturals, van elaborar aquest concepte emfasitzant la qüestió de la integració.

Per clarificar el ventall d'opcions que podem trobar dins el que s'ha convingut a anomenar «educació multicultural» o «educació intercultural» podem recórrer, entre altres¹³, a J.A. Banks (1986), que diferencia entre deu paradigmes o tipus d'iniciatives, com diu Fernand Ouellet (1991). Insciu aquestes iniciatives dins el debat ideològic que oposa l'enfocament «assimilacionista» amb l'enfocament «pluralista» i els canvis produïts respecte de la diversitat cultural a les nacions occidentals, provocats, segons l'autor, de forma important per la reivindicació de canvis a les institucions i per la recerca del poder dels diferents grups ètnics presents en aquestes societats. La tipologia confeccionada per Banks estableix els següents models:

¹³ Una altra classificació de les iniciatives entorn del pluralisme etnocultural en educació la realitza Michel Pagé (1993; reproduït a Ouellet 2001). Aquest psicòleg diferencia entre els següents corrents: compensatori (pretén assegurar les millors oportunitats d'èxit escolar dels alumnes minoritaris que es troben en situació de risc per raons lingüístiques i socioeconòmiques); coneixement de les cultures (desenvolupar relacions harmonioses entre els membres de grups ètnics diferents); heterocentrisme (reconstruir el saber científic i cultural per destruir estereotips i transformar el currículum per la necessitat que l'educació vehiculi un coneixement del món més just i real); aïllacionista (valoritzar les llengües patrimonials i les cultures minoritàries a l'escola a través d'activitats separades); antiracista (afavorir l'educació que critiqui la discriminació en les institucions i la societat); cívica (promoure una educació pràctica dels drets humans i els valors democràtics); cooperatiu (promoure la cooperació en educació en els grups escolars heterogenis centrant-ho a igualar les posicions).

- 1) Additiu: caracteritzat per afegir en els programes escolars continguts ètnics però sense una revisió o reestructuració d'aquells —per exemple s'inclouen unitats sobre les celebracions, els costums, etc.;
- 2) Millora de l'autoconcepte: segons el qual es pensa que el contingut ètnic pot contribuir a reforçar la pròpia imatge entre els alumnes pertanyents a minories ètniques —per exemple se subratlla la contribució dels grups ètnics en l'herència nacional;
- 3) Compensatori dels dèficits culturals: en el qual la percepció de l'existència de dèficits entre l'alumnat pertanyent a minories ètniques comporta que es vulguin "compensar" —per exemple a través d'ajuts econòmics...;
- 4) Ensenyament de les llengües d'origen: partint del fet que l'èxit escolar dels alumnes minoritaris és pobre pel limitat coneixement de la llengua majoritària i no hi és present la llengua pròpia, es realitzen programes de formació bilingüe i bicultural de forma que es puguin anar incorporant progressivament a la llengua nacional;
- 5) Lluita contra el racisme: considerant que el racisme existent contra els grups no blancs és el factor principal dels problemes educatius, s'actua, per exemple, en la direcció de la reducció del racisme entre el professorat, dins el material pedagògic i els llibres de text;
- 6) Crítica radical: pensant que el rol de l'escola és que l'alumne accepti el seu estatus de classe social, no té una funció alliberadora sinó que manté les diferències, l'única solució és la reforma de l'estructura social ja que l'escola poc hi pot fer;
- 7) Desigualtat genètica, postula que són les característiques biològiques les que fan que l'alumnat de minories ètniques obtingui pitjors resultats; la solució és agrupar-los en funció del coeficient intel·lectual i adreçar-los segons aquest a uns estudis o bé altres;
- 8) Promoció del pluralisme cultural: parteix del fet que l'escola hauria de promoure les identifications i adscripcions i, per tant, hauria de reflectir les característiques ètniques dels estudiants —per exemple, cursos d'estudis ètnics, creació d'escoles ètniques, etc.;
- 9) Presa en consideració de les diferències culturals: parteix de la valoració de totes les cultures i cal que l'escola els atorgui el seu valor i legitimitat —per exemple, confeccionant programes educatius que reflecteixin l'estil d'aprenentatge i el contingut dels grups ètnics;
- 10) Assimilatiu: considera que cal promoure la cultura nacional i que la fórmula és que els joves pertanyents a minories abandonin la seva adscripció; si no es fa això es creu que comportarà la divisió ètnica en la societat i perilla el procés d'escolarització de les minories.

Per la seva banda, F. Ouellet (1991) agruparia els esforços de promoció de l'educació intercultural en tres paradigmes: promoció del pluralisme cultural, presa en consideració de les diferències culturals i lluita contra el racisme. Per Ouellet, si el primer paradigma s'imposa es veuria créixer el nombre d'escoles que tenen només alumnat d'un determinat grup ètnic rebent ensenyament de la seva llengua pròpia, almenys durant els primers anys d'escolaritat. En aquest context, l'escola jugaria un rol complementari al de la família pel que fa a la iniciació en els valors culturals i religiosos, però no deixaria de generar problemes d'organització i queixes dels pares als llocs on no hi hagi una concentració suficient per crear una escola ètnica. Per Ouellet, tot i que aquest model comporta avantatges per a algunes comunitats culturals (terme que sovint s'utilitza al Quebec, però que cada vegada és més criticat ja que es considera que divideix la societat quebequesa), no seria l'adequat al realçar el pluralisme cultural dins el sistema educatiu.

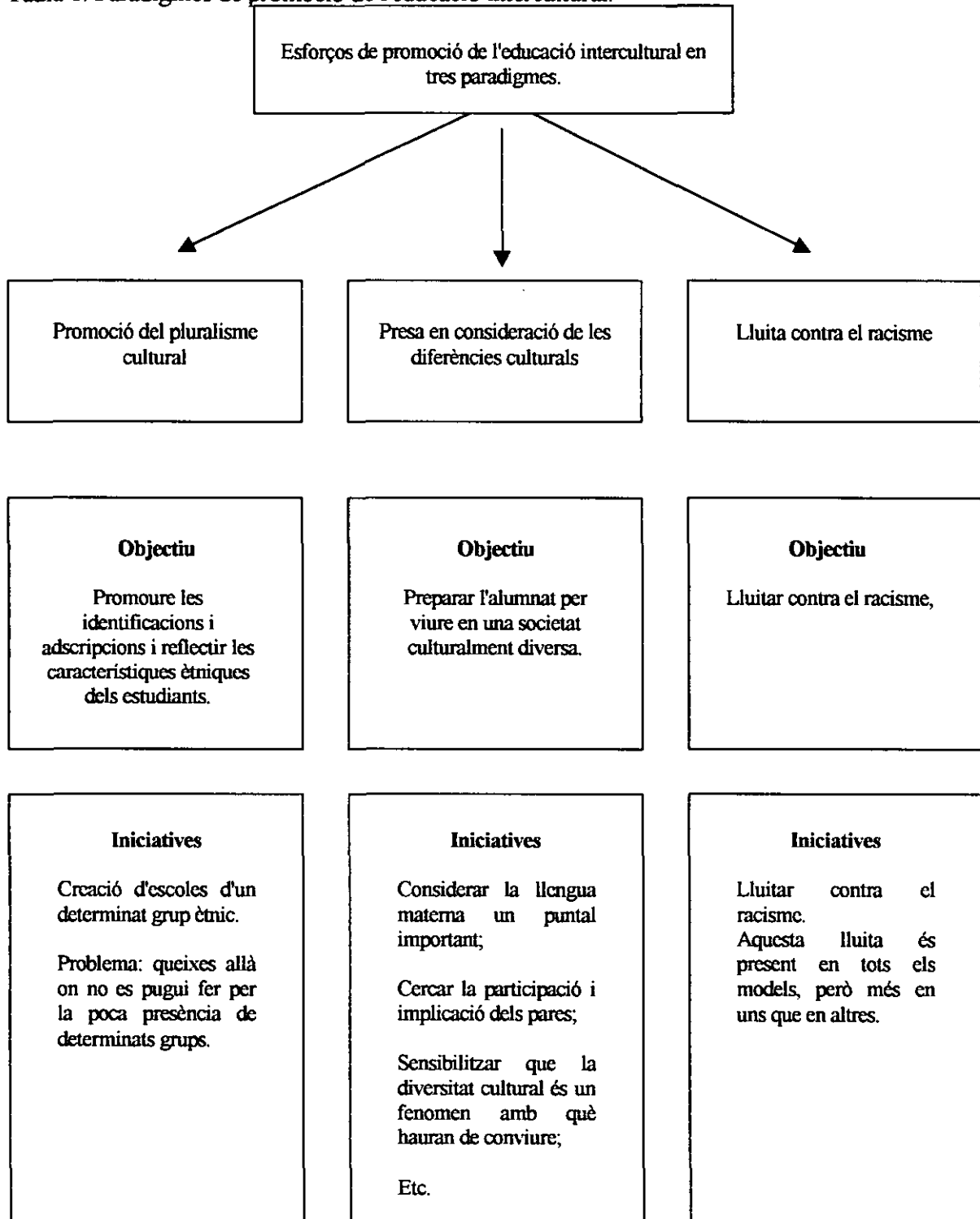
El segon paradigma, basat en la presa en consideració de les diferències culturals, té com a eix no la promoció de les identifications i les cultures minoritàries, sinó la preparació de l'alumnat per viure en una societat culturalment diversa. En aquest model es prenen iniciatives amb l'objectiu de: considerar la llengua materna un puntal important de l'aprenentatge escolar i, en particular, de l'aprenentatge de la llengua d'ensenyament; cercar la participació i implicació dels pares en el projecte educatiu de l'escola; sensibilitzar que la diversitat cultural és un fenomen amb què hauran de conviure en la seva societat i que és comú a la resta del planeta —això es realitzaria en escoles que tinguin o no diversitat a les aules—; promoure la implicació del professorat en un projecte que, sense promoure els particularismes culturals, pretén desenvolupar en tot l'alumnat el plaer i la capacitat de treballar en la construcció d'una societat en què la diferència és un factor cohesionador més que divisor. Des d'aquest punt de vista, optar pel model pluralista comporta rebutjar el d'addició ètnica, el de les desigualtats genètiques i el de l'assimilació de Banks.

El darrer model, centrat en la lluita contra el racisme, és considerat per Ouellet un referent de tots els defensors de l'educació intercultural tot i que és evident que, segons el paradigma, aquest èmfasi pot variar. Segons això, en el primer model de Banks, la lluita contra el racisme seria una

activitat marginal que es limitaria a una prèdica o adoctrinament de dubtosos resultats¹⁴. Per altra banda, quan ens referim a la integració pluralista, segon paradigma confeccionat per Ouellet, la lluita contra el racisme es converteix en un punt important per treballar, sobretot en les causes de l'aparició d'aquest fenomen i el reforçament de l'autoimatge (model 2 de Banks). En el sentit pluralista, sense convertir-se en el centre del projecte educatiu, es poden tenir en compte els problemes particulars d'aprenentatge dels alumnes que no tenen com a llengua materna la llengua dominant (model 4 de Banks) i també permet tenir en compte el punt de vista de la crítica radical (model 6 de Banks) sense caure en la paràlisi.

¹⁴ "Le même risque guette toute entreprise d'éducation interculturelle qui adopterait le modèle de l'"addition ethnique" (paradigme 2) ou celui de l'assimilation (paradigme 10)" (Ouellet 1991, p. 28).

Taula 1. Paradigmes de promoció de l'educació intercultural.



Font : Elaboració pròpia a partir de F. Ouellet (1991).

Com es pot pensar, Ouellet (1991) opta per un model d'integració pluralista que afavoreixi la interacció entre els membres de diferents comunitats d'una societat i on tots puguin participar activament en la construcció d'aquesta societat dinàmica i oberta. L'educació intercultural hauria de ser una opció per a una educació on: la reflexió sobre els reptes de la diversitat cultural formés part de la formació de tot l'alumnat, els alumnes de grups minoritaris no es veiessin obligats a abandonar la seva llengua materna o el bilingüisme es considerés un avantatge més que un obstacle; la cultura familiar de l'alumnat no fos objecte de minusvaloració fos quina fos la seva procedència; l'èxit i el fracàs escolar no estiguessin condicionats per pertànyer a un grup minoritari... Així, en un dels seus més recents escrits (2001), afirma que una iniciativa educativa que vulgui inscriure's dins el camp de l'educació intercultural hauria de tenir present: l'obertura a la diversitat cultural i religiosa, la igualtat d'oportunitats i l'equitat, la cohesió social i la deliberació democràtica. Les dues primeres qüestions correspondrien, segons l'autor, pròpiament al camp de l'educació intercultural, mentre que les darreres serien competència de l'educació a la ciutadania —com veurem més endavant, l'educació a la ciutadania és la direcció presa al Quebec i en aquest sentit, per Ouellet (2001, p. 6), "*Éducation interculturelle et éducation à la citoyenneté doivent aller de pair*".

2.2. Experiències multiculturals i interculturals.

2.2.1. El multiculturalisme als Estats Units i a la Gran Bretanya.

Com indica A. Van Zanten (1996), després de 30 anys els Estats Units i la Gran Bretanya han realitzat múltiples reflexions teòriques i polítiques, i també diverses experiències empíriques¹⁵ que són de referència imprescindible si es vol aprofundir en la definició del multiculturalisme. D'ací que dediquem unes línies a l'experiència anglosaxona en l'anomenada «educació multicultural».

¹⁵ "La prise en compte des minorité ethniques à l'école pourrait sembler comme allant de soi aux États-Unis où l'immigration est constitutive de la fondation de la nation mais aussi en Grande-Bretagne qui, comme de nombreux pays européens, s'est construite par des apports successifs de populations étrangères. Pourtant, dans ces deux pays, pour des raisons similaires liées à l'accroissement de certains types d'immigration et à l'émergence de mouvements

L'educació multicultural, nascuda durant els anys setanta als Estats Units, fou el resultat de la convergència de moviments de defensa dels drets cívics, la crítica a les pràctiques escolars discriminatòries i les línies de treball compensatòries que pretenien eliminar les pràctiques assimilacionistes dominants. Amb el temps, s'aprecia un desplaçament cap a la defensa del dret a la diferència i alhora cap a la integració en la cultura dominant com a forma de promoció social dels grups minoritaris. Així, l'evolució és el resultat del fracàs d'anteriors formes de concebre la integració i la introducció de noves formes d'entendre la diversitat cultural. En termes de models generals podem dir que s'ha passat de l'*anglo-conformity* (assimilació)¹⁶ al *melting-pot* (gresol)¹⁷ i, posteriorment, cap al que s'ha convingut a anomenar *salad bowl* (pluralisme cultural)¹⁸ —vegeu, entre altres, Glazer i Moynihan 1963; Gordon 1964; Lacorne 1997. A la taula següent, els tres models pretenen la integració social i especialment la inserció igualitària en l'estructura social (mercat del treball, habitatge, educació, etc.), ara bé els tres models integren de forma diferent: fent desaparèixer la cultura i la identitat del que no pertany al grup dominant, fusionant el que hi ha a la societat o respectant les diferències, fins a un límit però. Evidentment, cadascun d'aquests models té la seva traducció en determinades polítiques educatives.

qu'on pu appeler de «revitalisation ethnique», (...) ce n'est que dans les années 1960 que l'on voit apparaître des politiques explicitement articulées en direction des minorités" (Van Zanten 1996, p. 117).

¹⁶ L'*anglo conformity*, adaptació al model anglosaxó (Juliano 1993) o americanització (Bastienier i Dassetto 1993), pretén el manteniment i la perpetuació de les institucions angleses, la llengua anglesa i els seus models culturals com a dominants i estàndars de vida (Gordon 1964). Aquesta concepció es fonamenta tant en la pretesa superioritat racial, com en programes polítics i polítiques d'immigració que fonamenten la vinguda d'immigrants de determinades nacionalitats, per ser més fàcils d'assimilar i adaptar en el mode d'activitat econòmica, en el mode de vida de la comunitat i en l'ètica protestant i en el liberalisme en el pla personal.

¹⁷ La ideologia del *melting pot* es diferencia de l'assimilació per l'admissió d'influències culturals mútues. Es creu que el gresol de cultures conduirà a una cultura nova i diferent de cadascuna de les originàries.

¹⁸ Aquest tercer model d'integració reconeix el dret dels grups a mantenir les seves peculiaritats i alhora es considera beneficiós aquest manteniment per a la comunitat en la qual s'integren.

Taula 2. Models teòrics d'integració de les minories ètniques als Estats Units.

Model d'integració	Dimensions		
	Pautes Culturals	Estructura social	Identitat Col·lectiva
Anglo-conformity Segle XIX	Pèrdua de pautes culturals pròpies i adquisició de les de la nova comunitat	Inserció igualitària	Pèrdua de la pròpia identitat i sentiment de pertànyer a la nova comunitat
Melting Pot 1908 endavant	Creació d'una nova cultura per fusió de les originàries	Inserció igualitària en la nova estructura	Sorgeix una nova identitat col·lectiva
Cultural Pluralism Salad Bowl Entorn dels 60	No es canvien pautes culturals pròpies	Inserció igualitària en l'estructura de la societat d'adopció	Dualitat entre la identitat originària i pertànyer a la nova comunitat

Font: Blanco 1990, p. 76.

Durant la primera meitat del segle XX, el model assimilacionista en el camp educatiu no es va posar en dubte als Estats Units a excepció d'alguns grups negres d'oposició —per exemple, la *United Negro Improvement Association*, que defensava el separatisme i el pluralisme.

"Hacia los años cincuenta o sesenta, las políticas de asimilación habían perdido toda credibilidad entre muchos grupos minoritarios y se vieron sometidas a ataques sin precedentes de los grupos negros de oposición y del movimiento a favor de los derechos civiles... En este contexto de descontento radical negro respecto a la enseñanza norteamericana, los responsables de la política educativa y los intelectuales liberales forjaron el «nuevo» discurso del multiculturalismo" (McCarthy 1994).

Per C. McCarthy, els programes d'educació compensatòria dels anys 60 foren el resultat de la col·laboració de l'Estat i la ciència social lliberal. L'educació multicultural al seu torn va sorgir durant aquest període com a resposta de les minories davant el fracàs d'aquests programes per atendre les exigències socials i educatives, i de l'interès de l'Estat per donar solució als desafiaments plantejats per les minories que no veien desaparèixer les desigualtats racials. És, doncs, el producte d'una conjuntura històrica.

Abans d'endinsar-nos en el multiculturalisme, no volem deixar de fer referència als programes compensatoris i especialment a les reflexions de B. Bernstein (1986)¹⁹. El motiu no és altre que iniciar l'anàlisi d'una forma d'intervenir que encara és vigent a Catalunya, almenys nominalment, i de la qual B. Bernstein, força anys enrere ja deia que s'ofereix a infants de primària i secundària per un cos de professors molt inestable. Per B. Bernstein l'educació compensatòria contribueix a distreure l'atenció de l'organització interna i del context educatiu de l'escola per dirigir-la cap a les famílies i els infants. Aquesta definició implica que a la família li manca quelcom, i per això l'infant és incapaç d'obtenir cap profit de l'escolarització. Plantejat així, considera lògic que apareguin expressions com «deficiència cultural» o «deficiència lingüística» que comporten la creença que es tracta de pares incapaços i que les realitzacions espontànies de la seva cultura, les imatges i les seves representacions simbòliques tenen poc valor i una dèbil significació. Llavors el professorat espera poc d'aquest alumnat, els quals, sens dubte, respondran a aquestes expectatives (efecte Pigmalíó²⁰). En aquesta situació, s'orienta l'infant cap a una estructura de significació diferent de la seva i que l'escola privilegia o, en ocasions, l'alternativa és l'explicar als pares quines són les estructures simbòliques de l'escola per després imposar-los-les en lloc d'integrar-les en el seu món. A poc a poc es va obrint una escletxa entre l'infant membre de la família i de la comunitat i l'infant membre de l'escola. En ambdós casos s'espera que l'infant i els seus pares abandonin la seva identitat social, el seu «*modus vivendi*» i les seves representacions simbòliques a la porta de l'escola, ja que per definició la seva cultura és pobre i els pares són incapaços de transmetre-li regles morals, sabers i tècniques elementals²¹.

Els anys 70 i 80 l'educació multicultural va esdevenir una de les consignes educatives més poderoses (McCarthy 1994), tot i que no plantejada de forma homogènia ja que l'autor diferencia

¹⁹ B. Bernstein fa aquestes crítiques a la compensatòria sent conscient que alguns dels seus treballs centrats en la subcultura i les formes de socialització familiar poden haver contribuït també a allunyar l'atenció de les condicions i dels contextos de l'aprenentatge escolar. Per exemple, s'ha assimilat el concepte de «codi restringit» al de «deficiència lingüística».

²⁰ Vegeu Rosenthal i Jakobson (1968).

²¹ Els programes compensatoris s'han aplicat i es continuen aplicant en diferents països amb més o menys èxit. R.W. Connell (1997), a més de referir-se a altres exemples, analitza en profunditat *The Disadvantaged School Program* d'Austràlia, que iniciat l'any 1974 opera en tot el territori. Per citar-ne alguna de les característiques distintives, la unitat d'acció era el centre i no l'alumne desfavorit i se centrava en el professorat, sobre el qual es disposava la màxima confiança. Com menciona Connell, l'èxit del programa —tot i també tenir crítiques— rau en un dels seus efectes no intencionats: la creació d'una xarxa informal de professors i membres de la comunitat actius i reivindicatius.

entre tres enfocaments o discursos: comprensió cultural, competència cultural i emancipació cultural, entre els quals hi ha diferències quant al que s'hauria de fer davant la desigualtat «racial»²² en l'escolarització.

Taula 3. Discursos de l'educació multicultural als Estats Units.

Comprensió cultural	Competència cultural	Emancipació cultural
Pretenen la sensibilització i l'apreci de les diferències culturals. Els programes d'educació insisteixen en el fet que l'estudiantat i el professorat siguin més sensibles a les diferències ètniques presents a l'aula. També es pretén eliminar prejudicis.	Pretenen la conservació de la identitat ètnica i de l'idioma de les minories i a crear ponts entre majoria i minories. Els programes d'educació bilingüe i bicultural insisteixen que l'estudiantat i el professorat hauria de poder demostrar la seva competència en el llenguatge i la cultura dels grups diferents als de la seva pròpia herència cultural.	Pensen que el currículum multicultural reformista accelerarà l'èxit escolar i assegurarà el futur econòmic dels joves de les minories. La incorporació de la cultura minoritària al currículum escolar té la possibilitat d'influir en el rendiment acadèmic de les minories i millorar-ne en conseqüència les oportunitats fora de l'escola.

Font: McCarthy 1994.

Per C. McCarthy, aquests enfocaments multiculturals de la reforma del currículum no aporten solucions a la desigualtat «racial». Dins aquests marcs de referència, la reforma de l'escola i la de les relacions racials depenen gairebé exclusivament de la inversió dels valors i actituds i de la natura humana dels actors socials. Al deixar de banda les qüestions relatives a la desigualtat estructural i a les diferents relacions de poder (de les quals s'ocupen més els teòrics marxistes), els defensors del multiculturalisme acaben atorgant molta responsabilitat al professorat.

²² Terme molt comú als Estats Units i que en l'actualitat ha anat buidant-se de contingut biològic per apropar-se al que

Però, durant els anys 80 i 90, els governs conservadors van iniciar una ràpida retallada de l'aconseguit pels progressistes dels 60 en camps com l'acció afirmativa, l'educació bilingüe i l'abolició de la segregació. També es va plantejar un important debat sobre l'acció afirmativa. Aquesta s'inicia quan amb el pluralisme cultural dels Estats Units es dona un canvi tàctic important: l'abandó de la fita d'assolir una societat cega als colors. La minoria negra va demanar que l'afroamericà aparegués en la història dels Estats Units i que es tinguessin en compte els criteris ètnics en la discriminació positiva (acció afirmativa)²³. L'inici d'aquestes mesures es poden situar en el temps a mitjans dels 60 i al començament dels 70 com a polítiques destinades a lluitar contra el racisme institucional; que als 70 i 80 eren programes d'ajuda activa a les minories en el camp educatiu, laboral... (Samper 1999).

"La nueva igualdad de razas no coincide así con el modelo clásico de igualdad de oportunidades o de igualdad ante la ley; la verdadera igualdad es la de los resultados. No son las intenciones lo que cuenta: sólo el resultado demuestra en definitiva si uno discrimina o no. (...) la acción afirmativa (...) está dirigida a llevar a la igualdad a las minorías «protegidas», es decir, a los negros, a los Hispanos, a los asiáticos y a los indios americanos. Y también a las mujeres (...) En definitiva, la acción afirmativa no es una teoría, sino una práctica; se trata de actuar de modo que las situaciones objetivas de todas las razas resulten en último extremo comparables" (Sorman 1993, 76-77).

Als Estats Units, el debat entorn de l'eficàcia i la idoneïtat d'aquest tipus de política «compensatòria» no està, ni molt menys, tancat: existeix una dissensió entre els arguments a favor d'aquesta i els dels que la voldrien eliminar (Hollinger 1996). Els arguments favorables se centrarien en l'efecte de la millora social assolida reparadora i igualadora (Hollinger 1996; Patterson 1996; Oshige 1996). Juntament amb aquest discurs, es reivindica la necessitat d'una continuïtat, perquè consideren que encara no s'ha fet tot. Però entre els que s'hi mostren a favor no existeix homogeneïtat: alguns consideren que és necessària en unes institucions i en altres no o bé que és positiva per a determinats grups i no per a altres (Hollinger 1996). En contra, s'argüeix que es tracta de discriminació dels col·lectius no beneficiaris, que pot comportar conflictes socials, que

a Europa s'anomena ètnia.

²³ Per «acció afirmativa» s'entenen les mesures utilitzades per superar les dificultats i igualar les oportunitats. Una forma de fer-ho és utilitzar estàndards menors per a l'accés a certes ocupacions, estudis... per a uns determinats grups —racials o ètnics, de gènere... Dins l'acció afirmativa, la discriminació positiva seria el mètode d'integració actual de les minories a les escoles, universitats i empreses cercant la igualtat d'oportunitats (Rex 1996).

conduïx a l'acomodació, a la manca d'incentius per als mateixos que en treuen profit, i que és una posició paternalista de l'Estat (Omi i Winant 1994; Blick 1996).

Aquest debat no ens sembla tan llunyà, ja que com afirma L. Samper (1999, p. 224): *"... no es demasiado arriesgado suponer que en el futuro también entre nosotros el tema de la Acción Afirmativa, que no deberíamos traducir como discriminación a la inversa o discriminación positiva, puede originar importantes debates. En nuestra sociedad, además de las tendencias a la dualización social (...), las identidades de género y étnicas (incluyendo las etnonacionalistas) están adquiriendo un protagonismo creciente..."*.

La segona societat anglosaxona a la qual ens volem referir breument per palesar l'evolució feta és Gran Bretanya. En aquesta, les tensions produïdes per l'increment de la diversitat, fruit de les migracions, també situen en un primer pla del debat l'educació multicultural. Concretament, les polítiques educatives adreçades al tractament de la diversitat cultural han estat diferenciades en quatre etapes importants: l'assimilació, la integració, el multiculturalisme i l'antiracisme (Troyna 1992; Anthias i Yubal-Davis 1993). A Gran Bretanya se suprimí la diversitat lingüística i cultural durant el decenni dels seixanta —als centres es va introduir l'anglès com a segona llengua i es va dispersar els alumnes de color. Al final d'aquest decenni es dona un canvi que atorga importància a la integració com a finalitat educativa, política i social —integració que consisteix en la igualtat d'oportunitats, l'acceptació de la diversitat cultural i la tolerància. Però la imatge negativa de les minories i la resistència de grups d'alumnes i els seus pares va perpetuar el model anterior. Fou a mitjans dels setanta quan es va refer l'educació multicultural davant l'evidència d'un major fracàs escolar i un retard entre els estudiants pertanyents a una minoria ètnica. Troyna considera l'educació multicultural una variant de la perspectiva assimilacionista. En la darrera etapa, destacada per F. Anthias i N. Yubal-Davis en l'educació —i també fora d'aquesta—, hi ha una especial preocupació per la discriminació i els desavantatges de la població negra. A més a més de millorar el nivell pedagògic, aquest tipus de polítiques s'adreçaren a ocupar professorat de color i a excloure elements racistes del currículum escolar.

"(...) dans la période récente, un certain nombre de chercheurs ont mis en cause le caractère naïf, superficiel et réducteur du multiculturalisme libéral que s'intéresse

à la diversification culturelle mais ne perçoit pas le racisme ou alors l'attribue exclusivement à des facteurs comme l'ignorance et les préjugés des enseignants auxquels une formation appropriée devrait pouvoir remédier. En revanche, la perspective anti-raciste qui se développe alors s'intéresse aux inégalités entre Blancs et Noirs ou Asiatiques ainsi qu'aux formes diverses de domination et de discrimination et considère que non seulement les programmes, mais l'organisation même du système éducatif, et au-delà, du système social dans son ensemble doivent être profondément modifiés (...) Certains vont jusqu'à dire que l'éducation multiculturelle ne serait sous son vernis libéral, qu'une continuation des politiques assimilationnistes et intégrationnistes visant à assurer la soumission des élèves, notamment de ceux issus de la minorité afro-antillaise" (Van Zanten 1996, P. 121).

Però dins aquesta darrera etapa n'hi ha que consideren que és necessari distingir entre les polítiques lliberals antiracistes, que al promoure la igualtat racial no es distingeixen gaire de les multiculturalistes (donant lloc a l'etiqueta «educació multicultural antiracista»), i les polítiques antiracistes radicals, que associen l'opressió social i la racial i demanen transformacions estructurals profundes.

Com es podria extreure d'una anàlisi més acurada del succeït als esmentats països i també en altres, dins el que s'ha anomenat «educació multicultural» hi ha hagut diferents aproximacions, entre altres en funció de l'alumnat i la ideologia dominant. D'aquesta forma pot dirigir-se només a l'alumnat dels grups ètnics, per exemple, restringint les mesures a la compensació, o pot cercar unir tot l'alumnat afavorint un tipus d'aproximació pedagògica basant-la en les relacions humanes o buscant la reconstrucció social. També cal palesar que l'educació multicultural evoluciona i en aquesta evolució és possible veure uns objectius reiterats: millor adquisició de la llengua comuna, promoció de les llengües i cultures d'origen i promoció de la diversitat cultural entre tots els alumnes (Verne 1987).

Però el que ens interessa especialment és com va aparèixer i com ha evolucionat l'educació intercultural, i per fer això ens hem d'adreçar a França, on es va forjar el terme, i al Quebec (província canadenca), on s'ha desenvolupat considerablement.

2.2.2. L'interculturalisme de França i Quebec.

França i Canadà són considerades societats multiculturals en què, a més de l'heterogeneïtat existent, s'hi han anat sumant diferents onades migratòries. Però certament si França és un país receptor d'immigrants, això és un tret relativament recent, en comparació amb el Canadà i el Quebec, on gairebé la totalitat de la seva població (a excepció dels anomenats autòctons: amerindis i inuits) té el seu origen fora del continent. Aquesta no és ni molt menys l'única diferència entre ambdues societats, però és comuna la preocupació per la integració dels immigrants i en concret a l'escola. Així, tot i que les diferents polítiques —d'immigració, d'integració, d'escolarització dels immigrants...— dutes a terme no són coincidents en molts casos, resulta interessant la seva experiència per si mateixa però també per haver introduït, desenvolupat i mantingut en diferent mesura l'anomenada «educació intercultural».

Pel que fa a França l'absència de directrius precises anteriors als anys setanta ha permès que es mantingués una política assimilacionista (Perotti 1992). A partir de 1970, amb les mesures preses pel Ministère d'Education Nationale, comencen a aparèixer orientacions pedagògiques, sobretot en el pla lingüístic, per a la resolució del problema de la presa en consideració de la cultura dels infants no francòfons. De 1970 a 1973, l'ensenyament de la llengua francesa s'utilitza com a mitjà d'integració ràpid dels infants estrangers a l'escola —anteriorment, cap al 1965, s'havien iniciat classes especials per a no francòfons de caràcter local.

És al final dels 70 quan a França la doctrina de l'interculturalisme es va elaborar reflexionant sobre la interculturalitat com a dimensió de la realitat institucional i social (Henry-Lorcerie 1988). Certament, com afirma M.C. Muñoz (1999), l'educació intercultural és una opció relativament recent en el sistema educatiu francès, que s'inscriu dins un conjunt de mesures dirigides als fills de treballadors immigrants després de decennis d'escolarització en un quadre comú. Però també és correcte dir que la idea d'interculturalitat no acaba d'encaixar en la concepció francesa de nació i educació. La nació francesa s'ha construït «reduint» les llengües i cultures minoritàries i imposant una llengua i cultura comunes.

"A França, és sabut com el poder central ha hagut d'usar la coerció per imposar una cultura «nacional» en detriment de les cultures locals i/o estrangeres vivaces

encara al final del segle XX. En particular, els textos oficials, en matèria escolar, precisen bé, des del començament de la segona República, que l'única llengua ensenyada i practicada a les escoles primàries i també les escoles superiors és el francès. Malgrat i fins i tot per raó d'aquesta coerció exercida sobre elles, les cultures minoritàries s'han pogut mantenir i donar mostres, novament, d'una utilitat de la qual, un cop més, es fan ressò els textos oficials autoritzant, per exemple, actualment, l'ensenyament d'algunes llengües regionals en vista a les proves de batxillerat" (Hannoun 1987: 23-24).

En l'evolució de la idea de la interculturalitat a França, M.G. Philipp (1997) distingeix tres moments: «de la pluralitat ètnica a la intercultural», «de l'intercultural a la integració» i «els anys 90». En el primer, que situa en els anys setanta, es dissenyen les mesures relatives a l'escolarització dels fills de treballadors immigrants principalment per criteris lingüístics i diferenciant entre alumnat al·lòfon i francòfon²⁴. Aquest és considerat un primer pas en el reconeixement de la presència de fills de treballadors immigrants a l'escola.

"Promou par le Conseil de l'Europe, la notion d'interculturel figure explicitement dans les textes français depuis les années 1970. Plusieurs auteurs considèrent que les dispositifs CLIN et ELCO en relèvent (...) tout dispositifs spécifique ne constitue pas une rupture par rapport aux principes républicains; devant la volonté d'intégrer les enfants étrangers, ces choix ne sont que des moyens provisoires que justifie la fin. Les décrire comme interculturels indique seulement qu'il s'agit de mesures dérogeant (un temps) au «principe d'égalité de traitement de tous les enfants». En effet, ce principe fondamental et fondateur de l'école française doit s'entendre comme un idéal à atteindre, grâce entre autres précisément au traitement spécifique de tout handicap (d'abord physique puis psychologique mais aussi socio-économique, voire culturel) qui peut gêner un enfant dans sa scolarité par rapport aux autres enfants.

La «pédagogie interculturelle» a fait l'objet d'expérimentations en France, bien qu'elle renvoie à une approche et à un état d'esprit plus qu'à un dispositif précis. Pour certains, elle représente la reconnaissance de l'identité culturelle, indispensable pour que des «jeunes d'origine étrangère assument leur différence et n'y trouvent pas motif à dépréciation à leur propres yeux et vis-à-vis des nationaux" (Varro, 1999, p. 54).

²⁴ Com en el cas quebequès és una etapa de preocupació per a l'ensenyament de la llengua francesa. Es creen estructures específiques per ensenyar el francès, com a llengua segona, als fills d'estrangers no francòfons per facilitar la seva integració en classes "normals" (Muñoz 1999): *Classes Expérimentales d'Initiation* (CLIN) en el primer nivell de l'escolaritat; i *Classes d'Adaptation* (CLAD) en el primer cicle del segon nivell.

Després de l'aturada de la immigració de treballadors l'any 1974, per la crisi econòmica, una sèrie de circulars sobre l'ensenyament de les llengües nacionals dins l'horari escolar també indiquen un canvi en la política seguida²⁵. Així, el reconeixement oficial de la realitat interètnica de l'escola (professorat i alumnat estranger) i intercultural (llengües i cultures del país d'emigració) va crear les condicions favorables per tenir present la pedagogia intercultural, que es caracteritza per la innovació, la presa en consideració de les necessitats dels infants i de la seva identitat sociocultural, per l'obertura als diferents «partenaires» de l'escola, particularment les associacions, i a les pràctiques col·lectives de gestió dels projectes pedagògics.

Des dels anys 70, l'educació intercultural esdevé una pràctica, però marginal. Amb la circular del 25 de juny de 1978 aquesta orientació s'introdueix a l'escola a través d'activitats interculturals destinades al conjunt de l'alumnat. El foment de la pedagogia intercultural promet generalitzar-se i concretar-se amb el suport d'instàncies europees i dels CEFISEM (*Centres de Formation et Information pour la Scolarisation des Enfants de Migrants*). A la pràctica, la pedagogia intercultural, en la mesura que parteix de la idea de valorar les diferents cultures, el diàleg, etc., comporta certa folklorització ja que destaca elements culturals descontextualitzats d'una forma paternalista i sense presentar categories socials que serveixin per comprendre la realitat d'aquests col·lectius (Philipp 1997).

De les mesures preses als 80 per lluitar contra les desigualtats socioculturals i, específicament, contra el fracàs escolar que afecta els infants de contextos desfavorits, en destaca la creació de les *Zones d'Éducation Prioritaires* (ZEP) l'any 1981. Aquestes zones tenen mitjans complementaris (personal, diners i marge de funcionament) per treballar tant en els diferents nivells d'ensenyament concertadament (*maternal, elemental, collège i lycée*), com també amb altres «partenaires» socials (col·lectius locals, organismes públics i associacions). En definitiva, han de lluitar contra la desigualtat de tot l'alumnat i, en conseqüència, també la patida pels fills de treballadors immigrants —fet que per G. Philipp comporta la desmarginació d'allò intercultural. Amb el temps

²⁵ De 1973 a 1975 es dona especial atenció a l'ensenyament de les llengües i cultures d'origen, sota el referent del respecte a l'univers cultural de l'alumne. Aquesta època és coneguda com el «couscous», i es limita a assenyalar engrunes de la cultura, sense un apropament estructurat i contextualitzat. Els dos anys posteriors, es pren en consideració la identitat sociocultural dels infants estrangers recuperant el que els és propi: llengua, passat familiar, coneixement transmès a la llar, doble procés de socialització, vivència de l'aculturació en l'espai familiar i escolar...

es van diferenciar dues tendències contradictòries a França. Per una banda, el foment d'activitats interculturals i, per l'altra, la vigilància a la tendència a revaloritzar les diferències en detriment de les semblances.

Els plantejaments del que Philip anomena segon moment, «allò intercultural en la integració: l'any 1984-92», es palesen en l'«informe Berque» (1985). En aquest període, com en altres països europeus, la política en matèria d'immigració i integració està regida per directrius de repressió dels fluxos migratoris. Les cultures d'origen són vistes com a cultures d'aportació a la cultura nacional de referència comuna. En el document Berque, apostant per una integració allunyada de l'assimilació, es vol articular el que és unitari i allò plural. Però aquestes propostes no es tindran en compte i el terme «intercultural» desapareix de la reglamentació per ser substituït, com veurem. Per Philipp la dimensió intercultural va tendint cap a la lluita contra l'etnocentrisme i el racisme, per millorar les relacions i la comunicació entre l'alumnat. L'escola tindrà com a funcions el respecte, el reconeixement de les diferències, l'obertura, la gestió dels conflictes... El 1990 es palesa que només pot haver-hi «especificitats» temporals: d'acollida i adaptació. *"El rol de la escuela es de integrar, dando a todos la oportunidad de 'forjarse una cultura, de ser autónomo (pensar por sí mismo)' pero también de 'elegir o no la ciudadanía francesa'. Con tratamiento de apertura cultural y de enriquecimiento de la cultura general, los contenidos deben integrar el conocimiento de la inmigración, el estudio objetivo de las creencias y ritos de las grandes religiones y el conocimiento de otras civilizaciones"* (p. 196).

El tercer moment, el «debat dels anys noranta», s'emmarca en el relleu dels ZEP, on les accions, les pedagogies en termes d'igualtat (pedagogies diferenciades) i d'obertura a la diversitat es posen en marxa. El nivell local (residència, zona, barri) es converteix en la unitat de tractament de les dificultats socials i escolars, i es deixa gran autonomia als protagonistes. La lluita contra l'exclusió es tradueix en el pla educatiu en mesures de complement escolar, com ara animacions educatives preescolars, suport escolar, ajut a alumnes amb dificultats... insistint en la problemàtica social i de la ciutadania entesa en el sentit cívic del terme (Philipp 1997).

Actualment (Muñoz 1999)²⁶, el terme «intercultural» ha desapegut de la reglamentació per donar pas a l'educació pel desenvolupament, l'educació pels drets de l'home, l'educació cívica i de la política escolar d'integració. Però l'orientació intercultural es troba encara present als centres, en alguns centres de formació i informació per a l'escolarització dels fills de treballadors immigrants (CEFISEM) i instituts universitaris de formació del professorat (IUFM). A més, la interculturalitat ha pogut guanyar terreny a la secundària (*collèges* i *lycées*) mercès als projectes d'adaptació educativa (de l'any 1979) i en l'operació «*Composition française*» (de 1989-92). Aquesta darrera, realitzada entre els ministeris d'*Éducation*, el de la *Culture* i el *Fonds de Action Sociale*, tenia com a objectiu promouvoir el coneixement de les aportacions dels estrangers a la societat francesa.

Amb ànim de definir la situació actual de l'educació intercultural a França hem de tenir en compte les limitacions i obstacles amb què es troba per desenvolupar-se. M.C. Muñoz (1999) les sintetitza diferenciant entre les d'ordre institucional (absència de voluntat política: l'educació intercultural no està generalitzada, es desenvolupa sobretot a les ZEP i en centres urbans amb població pluriètnica; etnocentrisme dels continguts de l'ensenyament, en el professorat i en la institució; l'aproximació intercultural en la formació inicial gairebé no existeix —reduint-se a algunes hores que imparteixen els formadors dels CEFISEM i especialistes; però és obligatòria o optativa segons cada *Institut de Formation des Maîtres*) i les de terreny (la posada en marxa del «partenariat» troba dificultats per als objectius, les lògiques institucionals divergents i una laxa definició de les competències i els compromisos de les parts; la inexistència de temps de concertació i d'hores suplementàries per als docents implicats en les accions fa que s'hagi de confiar en la bona voluntat i la militància, amb els inconvenients i avantatges que això suposa; la mobilitat del personal de les zones "difícils" dificulta la creació d'un projecte de llarga durada; la formació dominant antropològica no deixa de tenir risc de simplificació; la formació de pares, «partenaires» de la escola, que pretén sensibilitzar i responsabilitzar es fa sovint en contra de les seves pràctiques i tendeix implícitament a la inculcació de valors del grup dominant; etc.). Encara que constaten l'existència de dificultats i l'escassa implantació... "*En revanche, l'éducation interculturelle est créditée de résultats positifs concernant la construction identitaire, la*

²⁶ Investigadora de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales amb la qual el juny de 2000 vàrem mantenir una entrevista en profunditat.

décentration, la reconnaissance de l'altérité, la communication interculturelle, l'autonomie et l'éducation à la citoyenneté" (Muñoz 1999, p. 28).

Per altra banda, ja referint-nos al Quebec, cal dir que el model canadenc (McLellan i Richmond 1994) de multiculturalisme com a «unitat en la diversitat» es pot veure com un intent d'estructurar la identitat col·lectiva o el coneixement nacional a través de la mediació entre múltiples identitats ètniques i religioses i un singular universalisme d'orientació federal. La política oficial canadenc ha reemplaçat una font nacional de valors dominants atorgant protecció a tots els grups culturals sense considerar-ne l'origen i buscant la igualtat d'oportunitats per a tots. La competició multicultural per la condició i el reconeixement posa l'èmfasi sobre la conservació de diferències, creant dificultats en la definició de normes d'igualtat ètnica ja que les finalitats i aspiracions de grups diferents no són el lliberal, que exalta els drets col·lectius més que els individuals, i l'universalisme més que el particularisme²⁷. El multiculturalisme al Canadà s'ha d'entendre dins un marc d'interacció, en procés, entre forces que promocionen en el centralisme i altres l'autonomia local. "*Canadá, con su política de «multiculturalismo» dentro de un marco bilingüe y su reconocimiento del derecho de los aborígenes al autogobierno, es uno de los pocos países que ha reconocido y fomentado oficialmente la polietnicidad y la multinacionalidad*" (Kymlicka 1996, p. 41). Per citar-ne un exemple esmentat pel mateix Kymlicka, el Canadà considera part de la seva política multicultural les mesures antiracistes, així com també els canvis en el currículum educatiu per explicar la història i la contribució específica de cada minoria a la societat.

En aquest context, per a les elits francòfones quebequeses el model multiculturalista canadenc era un contramodel respecte al qual calia definir-se. El discurs nacionalista, quant al tractament de la diversitat cultural en el camp educatiu, es va establir en gran part en contrast amb la «guetització», el relativisme cultural i els conflictes atribuïts a l'aproximació federal —basada en la igualtat de totes les cultures i el reconeixement del paper que juguen les comunitats— i la promoció d'una cultura comuna i el respecte als valors democràtics i compartir les mateixes institucions (Mc Andrew 1996). Al Quebec, l'educació intercultural es presenta com a

garantidora de la igualtat d'oportunitats, basant-se en la tolerància i el desenvolupament d'un sentiment de pertinença a una societat compartida. Es posa l'accent sobre la necessitat de tenir en compte la cultura dels altres i d'aprendre a conèixer-se i a comunicar-se.

Com en les altres societats —Estats, en el casos exposats més amunt— l'actitud de l'escola quebequesa davant la diversitat cultural ha evolucionat, i continua transformant-se, des del final dels anys setanta fins a l'actualitat (Helly 1996). Per M. Mc Andrew i J. Rossell (2000) en la política d'integració escolar i d'educació intercultural es poden distingir tres fases que es corresponen a la dinàmica identificada en altres contextos per Banks i Lynch (1986): a) la diversitat cultural produïda per les successives onades migratòries es percep com un problema lingüístic; b) es creu necessari reconèixer i valorar la diversitat lingüística i cultural; c) es realitza l'adaptació institucional al pluralisme —que els autors coincideixen a afirmar que encara no ha acabat.

En la primera fase, durant els anys 1960-70, els debats i els conflictes es focalitzen en la llibertat d'elecció de la llengua d'ensenyament dels progenitors anglòfons. Les intervencions es centren en la francesització dels nous immigrants i les mesures d'adaptació a l'escola dels seus descendents (acollida, francesització i suport lingüístic). Aquestes mesures pretenen assegurar la igualtat d'oportunitats d'accés a l'escola. En concret, el 1977 la Llei 101 va suposar la inflexió respecte del que s'anava fent a l'obligar els immigrants estrangers a assistir a l'escola francòfona. Per D. Helly (1996), la Llei 101 posa en primer lloc la referència a allò col·lectiu i a la llengua francesa, deixant en segon terme la pluralitat cultural i lingüística dels immigrants. Sota l'efecte d'aquesta llei, el nombre d'alumnes d'origen immigrant als centres francòfons, que fins aquell moment eren culturalment homogenis, s'incrementa notablement, fet que comporta l'aparició del debat entorn de la interculturalitat.

La segona fase, als vuitanta, es passa a reconèixer i valorar la diversitat lingüística i cultural, i el sistema escolar a reconèixer la pluralitat cultural. Per Mc Andrew i Proulx (2000), la direcció anterior es limitava a fornir serveis d'aprenentatge lingüístic que presentaven una filosofia en

²⁷ Al Canadà, la identitat s'ha expressat a través de la llengua, la religió i la raça —que és visible—, indicadors que representen una tradició cultural particular. El reconeixement oficial d'una col·lectivitat ètnica o nacional depèn de la

certa mesura compensatòria i, fins i tot, assimilacionista. Per Mc Andrew i Rossell (2001), aquest nou enfocament dels vuitanta es va realitzar seguint el model que anomena Banks «multiculturalisme additiu» ja que a les escoles es realitzen activitats «folklòriques» com ara cançons, balls, plats típics, pentinats, etc.. En aquesta època apareixen programes que cerquen l'èxit escolar dels alumnes d'origen immigrant a través del domini de la seva llengua materna, alhora que ho consideren un enriquiment del patrimoni lingüístic del conjunt de la societat.

La noció d'educació intercultural es comença a elaborar des d'instàncies governamentals a partir del 1983 accentuant en el rebuig a tota jerarquització cultural. Això comporta la revisió del material pedagògic per introduir l'aportació de les minories, la formació i sensibilització del professorat i la reflexió sobre el rol que ha de tenir l'escola (Helly 1996), la potenciació de les relacions entre escola i pares que pertanyen a minories culturals, la lluita contra la discriminació, etc. Mentre inicialment es va accentuar la perspectiva antropològica de coneixement i comprensió de les cultures i rebuig dels judicis de valor (Mc Andrew 1999), als vuitanta aquest domini comença a ser qüestionat pel dubte sobre la legitimitat del relativisme cultural com a forma de gestió de les relacions en una societat culturalment diversa, la deslegitimació del discurs substantiu i normatiu dominant en el camp de la interculturalitat recolçant que l'origen ètnic no representa més que un criteri d'adscripció i la construcció de les identitats (múltiples), i el qüestionament de la capacitat d'una educació intercultural relativista per a la transmissió de valors —es realitza una elecció arbitrària que respon als interessos dels grups «dominants» i caldria fer una revisió en funció de cada grup «dominat». Aquestes crítiques van contribuir a donar una importància cada vegada més gran a les relacions cíviques en el si de l'educació intercultural.

La tercera fase, que s'inicia a mitjans dels anys vuitanta tot i que es desenvolupa als noranta, comporta la continuada adaptació de les institucions al pluralisme cultural. Una vegada introduïts els serveis compensatoris s'inicia l'anàlisi i presa de consciència que les formes de funcionar habituals estan impregnades de la cultura majoritària, fet que conduirà a: una nova revisió del material didàctic a través d'un guió d'editors —superant anteriors revisions basades en els estereotips més evidents, se cerca l'eliminació de biaixos etnocènrics—; programes d'acció

tenença d'una cultura «autèntica», entesa com a arrelada a una tradició sociohistòrica.

positiva per reclutar professorat d'origen immigrant; activitats d'aproximació a la família —a través dels anomenats *agents de liaison* i de *milieu*, que podríem traduir, per entendre'ns, per mediadors interculturals (vegeu Llevot 2001)—; formació de directors en negociació i resolució de conflictes; etc. (Mc Andrew i Rossell 2000).

En síntesi, el Quebec ha anat prenent consciència de la multidimensionalitat dels ajustaments necessaris en les polítiques oficials i les pràctiques per a la integració social, més enllà de la simple integració lingüística o de manteniment de les llengües d'origen, tot i que encara es considera que resta camí per recórrer fins a arribar a assolir el model intercultural (Mc Andrew 1996a). L'aportació més interessant del Quebec del debat relatiu al pluralisme cultural en l'educació sembla, malgrat tot, residir en la fusió que s'ha intentat realitzar entre el multiculturalisme dominant al món anglosaxó, i sovint acusat pels seus detractors de nombrosos efectes perversos, i la perspectiva de la ciutadania abstracta i d'una igualtat essencialment formal presentada a França i d'una forma més general en el conjunt de països d'influència francesa. El Quebec ha traduït en instruments pràctics, desenvolupats per assegurar la formació intercultural dels agents educatius com la resolució de conflictes de valors per als mateixos alumnes, la complexitat i la dimensió ètica dels plantejaments que s'han anat realitzant (Mc Andrew i Rossell 2000).

D'altra banda, hem de tenir en compte que dins el que s'ha convingut a anomenar «educació intercultural» s'han realitzat diferents actuacions que han anat evolucionant de tal manera que al final els resultats no sempre són tan dissemblants com es vol creure i no sempre responen correctament al nom, ja que a la pràctica s'emfasitza unes qüestions i se n'obliden d'altres. El que és innegable és que s'ha produït una sèrie d'intervencions educatives que, més en uns casos que en altres, van en la direcció de preparar noves generacions per viure en una societat culturalment diferent. Això també ha passat a Catalunya.

III. Espanya i Catalunya davant la diversitat cultural.

L'evolució constatada en altres societats tampoc ens és aliena, tot i que el ritme i el moment no coincideixen. Les passes que indicava Tarrow (1990) han estat en part fetes, però només en part, ja que com argumentarem encara queda molt camí perquè puguem referir-nos a Catalunya com una societat en què s'ha imposat l'educació intercultural. L'assimilació, la integració, a través de la discriminació positiva amb els programes compensatoris i, parcialment, el pluralisme cultural semblen haver-se assolit. Però no és així quant a l'educació multicultural per a tothom i l'educació intercultural que tindria implícita la idea d'interacció i enriquiment de tots els membres de la societat i que a Catalunya no deixa de ser un discurs. De fet, per J.P. Liégeois (1994 i 1998), l'educació intercultural encara és en bona part d'Europa un projecte sobre el qual ens hem d'interrogar, més quan encara colpeja en alguns grups la desigualtat i el fracàs. Per aquest motiu, segons J.P. Liégeois²⁸, convé proposar al més aviat possible una ferma política intercultural.

Dins el conjunt del que avui en dia acostumem a anomenar minories «ètniques»²⁹, els gitanos són el col·lectiu amb una identitat ètnica més resistent i sobre els quals s'ha pensat en més ocasions que calia fer alguna cosa per integrar-los —en la majoria de casos s'hauria de dir assimilar-los— a la societat i a l'escola. A més, el fet que l'arribada d'un important volum d'immigrants d'origen estranger sigui relativament recent fa que les primeres actuacions que trobem s'adrecin especialment als gitanos. Així, per exemple a l'ensenyament obligatori, l'antic Ensenyament General Bàsic, podem trobar les següents experiències escolars que aposten per la segregació i/o l'assimilació (Garrido i Torres 1986): escoles segregades per a gitanos —per exemple, les escoles pont— regides pel conveni del Ministerio de Educación i

²⁸ Director del Centre de Recherches Tsiganes de la Université René Descartes de París, amb qui el juny del 2000 vàrem mantenir una entrevista en profunditat.

²⁹ "Les caractéristiques que solen identificar una comunitat ètnica són bàsicament l'origen nacional, l'idioma, la religió o certs trets físics. Però la construcció de les *fronteres* entre diferents grups ètnics no és immutable, al contrari, és el resultat d'uns processos socials, de les estratègies polítiques i econòmiques dels diferents components d'una societat. D'altra banda, qualsevol comunitat ètnica no pot ser qualificada de *minoria* ètnica. Per ser-ho és necessari que, a més d'estar constituïda com a comunitat específica, ocupi una posició de subordinació o marginació social. Per tant, la clau per a la constitució de minories ètniques és la *relació* que estableixen amb la població majoritària. En aquest cas, el terme «minoria» no es refereix a l'aspecte numèric, sinó a la condició d'inferioritat del col·lectiu" (Colectivo I.O.E. 1999, p. 195). Vegeu també Barth 1976; Douglass i Lyman 1994; Rex 1996; entre altres.

Ciencia el 1978³⁰; aules segregades per a gitanos —diferent de l'anterior, tot i que es poden presentar com una proposta integradora—; escoles en barris de població exclusivament gitana³¹; i, finalment, infants gitanos incorporats a l'escola pública, i recolzada aquesta per mesures compensatòries³². En aquest context actua el Programa d'Educació Compensatòria, al qual dediquem un apartat, i s'inicien els discursos interculturals que conviuen amb pràctiques compensatòries.

La distribució de competències entre l'Estat i les comunitats autònomes en matèria educativa s'estableix principalment a l'article 149.1.30 de la Constitució Espanyola, que atribueix a l'Estat la legislació bàsica per al desenvolupament del dret a l'educació, a part de la regulació sobre els títols acadèmics i professionals. D'acord amb l'anterior, correspon a la Generalitat l'aprovació de les lleis de desenvolupament, els reglaments executius i els reglaments organitzatius i, a més, tota la gestió (Aja 2000). En aquest context, és la Generalitat de Catalunya la que ha anat implementant una sèrie de mesures per acollir els immigrants d'incorporació tardana o els infants gitanos i d'origen immigrant escolaritzats des dels primers anys a Catalunya. Respecte aquests darrers, per E. Aja, la darrera Llei Orgànica 4/2000, d'11 de gener, sobre drets i llibertats dels estrangers a Espanya i la seva integració social, no canvia la regulació del dret a l'educació bàsica dels infants i joves estrangers, perquè el Reglament de 1996 ja l'estenia també als fills de les famílies en situació irregular. Però aquesta escolarització es troba amb els problemes comuns a tots els joves a més dels particulars per la seva condició d'immigrants: la dificultat en l'aprenentatge de les llengües oficials de Catalunya —català i castellà—, que repercuteix en el conjunt de l'educació per l'obstacle addicional que suposa per a l'aprenentatge de qualsevol altra matèria; la

³⁰ La intenció és donar als infants gitanos el nivell d'aprenentatge necessari per a la seva incorporació a les escoles públiques. "(...) eliminan del proceso educativo un factor tan importante como el de la socialización interétnica y, en consecuencia, perpetúan la marginación como forma de vida de los gitanos" (Garrido i Torres 1986: 133-134). Per aprofundir podeu consultar el document «Secretariado Nacional Gitano» (1982) on es presenta un estudi de les escoles pont per a gitanos acollides al Conveni del Ministerio de Educación y Ciencia i el Secretariado Nacional Gitano.

³¹ En aquest cas, és necessari modificar el context urbà si es pretén una incorporació social ja que l'escola proporciona alguns elements d'aprenentatge del tot insuficients.

³² En un sentit ampli (Muñoz Sedano 1989), es denomina política educativa compensatòria les actuacions polítiques, econòmiques, socials i escolars de discriminació positiva aplicades a una població afectada per una pobresa econòmica, social i cultural de forma que es permeti la reducció i anul·lació dels desavantatges en el sistema educatiu. En sentit estricte, s'anomena educació compensatòria als programes específics d'atenció educativa a poblacions —grups o individus— socioculturalment deprivats. Des de la concepció social de l'educació compensatòria, aquesta pot contribuir a la correcció dels desequilibris, i és un mecanisme social d'integració i ajustament.

concentració d'alumnes immigrants en algunes escoles públiques; l'escolarització tardana (incrementada darrerament pel procés creixent de reagrupament familiar); la desmotivació per a l'estudi, provocada per totes les dificultats anteriors però també per la manca d'estímuls i autoestima per continuar un camí difícil... a més, cal tenir en compte que en determinats contextos l'hostilitat (racisme i xenofòbia) i la incomprensió personal o familiar de la utilitat de l'educació ho fan encara més difícil.

L'any 1992 el Departament d'Ensenyament al definir el currículum de l'educació primària (Departament d'Ensenyament 1992) i secundària obligatòria (Departament d'Ensenyament 1992b) ja fa referència a «la interculturalitat»³³. Pel Departament *"Cal que les innumbrables opcions que diàriament es prenen siguin coherents amb un projecte educatiu que tendeixi cap a una societat intercultural, i que fomenti la capacitat de relació interpersonal i la d'inserció i d'actuació social"* (1992 p. 96). Però és l'any 1996, amb la publicació de «l'eix transversal sobre educació intercultural», quan es realitza una aposta més clara per avançar envers aquest model. En aquest document (Departament d'Ensenyament, 1996) s'afirma que l'educació ha de preparar les noves generacions per a la vida en la societat catalana, finalitat que implica desenvolupar en tots els alumnes un conjunt d'actituds i aptituds respecte a la cultura pròpia i la diversitat cultural existent a la societat i a l'escola: arrelament a la pròpia comunitat i obertura, respecte i diàleg, tolerància i sentit crític, convivència i superació constructiva dels conflictes, empatia i afirmació de la pròpia identitat, etc. En aquest marc es convida el professorat a introduir a les escoles aquests plantejaments i que no ho vegin com una sobrecàrrega afegida a la tasca docent que genera maldecaps i estrès.

El document, base de l'eix transversal, que se seguirà a les escoles de Catalunya, considera que no ha de ser una pràctica educativa superficial, al marge del currículum ordinari, ni dirigida només als alumnes minoritaris culturalment diferents. L'educació intercultural està pensada per a tot l'alumnat per tal d'assolir l'esmentada «competència cultural» i per a tot centre i aula. Així, els objectius d'aquesta concepció d'educació intercultural serien: conrear actituds interculturals

³³ És a l'ESO en l'àrea de Ciències Socials on apareix la referència a la diversitat cultural: «conèixer i apropiar el patrimoni cultural —tot considerant la diversitat lingüística i cultural com un dret dels pobles i dels individus a la seva identitat—, i de conèixer la cultura de la tradició històrica pròpia» (pp. 54-55). Però serà anys més tard quan es fa una aposta més ferma per la interculturalitat amb la publicació de l'Eix.

positives (respectar, valorar, tolerar, superar prejudicis); millorar l'autoconcepte personal, cultural i acadèmic (tenir cura de la identitat cultural pròpia, introduir elements culturals diferents); potenciar la convivència (descobrir semblances, jugar i aprendre cooperativament, resoldre constructivament els conflictes) i millorar la igualtat d'oportunitats per a tot l'alumnat (maximitzar el rendiment, adequar els currículums, manifestar expectatives positives). Si recuperem els esmentats paradigmes de F. Ouellet, la posició presa en aquest document per la Generalitat de Catalunya respondria en gran mesura al segon, és a dir, a la presa en consideració de les diferències culturals, que postula que cal preparar l'alumnat per viure en una societat culturalment diversa. D'aquesta forma són coincidents els principals objectius d'aquest paradigma: cercar la participació i implicació dels pares en el projecte educatiu, sensibilitzar respecte de la diversitat cultural, promoure la implicació del professorat i considerar important la llengua materna. Si analitzéssim amb més profunditat el discurs segurament hauríem de matisar alguns d'aquests objectius per les prioritats i especificacions que apareixen en el document, com la referència a les llengües maternes, que tot i ser importants no es dubta a «sacrificar» quan es creu millor prioritzar-ne d'altres *"És raonable, per exemple, i sense sacrificar l'oferta de llengües minoritàries (caló, berber...), que s'hagi de prioritzar la possibilitat que tot l'alumnat pugui dominar altres llengües de gran potencialitat adaptativa actual (anglès, francès, alemany...)"*. (Departament d'Ensenyament 1996, p. 16).

A Catalunya, aquestes orientacions per a un nou enfocament de l'educació intercultural traslladen als centres escolars la sol·licitud que, lentament, vagin adoptant —en el Projecte Educatiu i el Projecte Curricular— els seus objectius (pocs en un principi per assegurar que es duren realment a la pràctica i anar progressivament avançant). Per assolir-ho, es proporcionen alguns criteris bàsics per elaborar el Projecte Educatiu de Centre en la línia de la interculturalitat, entre altres: proposar línies d'actuació per eradicar prejudicis, reflexionar sobre la societat multicultural i el que representa; assegurar la participació dels pares; prioritzar el disseny d'objectius a l'entorn de la interculturalitat i debatre des d'àrees diferents propostes culturals... Caldrà analitzar si passat un temps aquest document s'ha anat desenvolupant o ha quedat reduït sols a una declaració de bones intencions i continua sent una proposta més de l'Administració per la lluita contra la discriminació

i l'exclusió escolar³⁴.

El curs 2000-2001, la política d'educació intercultural del Departament d'Ensenyament se centra i defineix a partir de cinc grans àmbits d'actuació: l'acollida a l'escola de l'alumnat nouvingut; el suport a l'escolarització de l'alumnat estranger; la formació del professorat sobre educació intercultural; el suport a la docència (materials didàctics); i la promoció i participació en àmbits de debat sobre educació intercultural (Castella 2001). En els següents apartats analitzarem els quatre primers àmbits, algun amb el mateix títol enunciat i altres ampliant-ne el contingut (per exemple, ens referirem àmpliament al currículum escolar per parlar, posteriorment, dels materials), i deixarem de banda el darrer, ja que consistiria en un llarg llistat d'actuacions realitzades³⁵. Alhora al tractar aquests punts anirem introduint les primeres dades i conclusions del nostre estudi empíric, que a part d'analitzar les actituds del professorat també pretenia analitzar la valoració que fa el professorat d'algunes actuacions de l'Administració educativa (per veure com s'ha realitzat es pot consultar l'annex metodològic situat al final d'aquest text).

3.1. L'acollida de l'alumnat a l'escola.

L'acollida de l'alumnat a l'escola i dels seus familiars és una qüestió rellevant pel que implica en tot el procés d'escolarització de l'alumnat i, especialment, d'aquell amb dificultats pròpies o

³⁴ Recentment, la Comissió d'Estudis de l'Escolarització de l'alumnat Procedent de Famílies Immigrants (2000) ha considerat que l'objectiu prioritari és el de garantir l'escolarització de tots els nens i nenes, nois i noies, establint per a tots els alumnes les mateixes finalitats. Juntament amb aquest, un segon objectiu definiria l'actual política educativa en aquest tema: evitar, tant com sigui possible, les concentracions artificials d'alumnes fills d'immigrants o autòctons que es troben en situacions socials de risc i a la vegada buscar la millora qualitativa dels centres en perill de guetització mitjançant mesures de discriminació positiva.

³⁵ Un exemple, és que el curs 98-99 es va constituir una comissió d'experts amb la finalitat d'analitzar quina era la situació actual d'aquest alumnat, quins eren els factors que influeixen en la seva escolaritat i quins elements de millora de la resposta educativa es poden introduir als centres educatius. La Comissió d'Estudis de l'Escolarització de l'alumnat Procedent de Famílies Immigrants (2000) va elaborar un informe final que al llarg del curs 1999-2000 el Departament d'Ensenyament va estudiar per millorar les seves actuacions —les més importants les hem exposat en línies anteriors. No cal dir que hi ha altres actuacions que es realitzen en aquest sentit i que van orientant les decisions que també es van prenent: participació en la Comissió Interdepartamental d'Immigració, establiment de convenis de col·laboració amb Organitzacions no Governamentals, etc. (Castella 2001).

familiars per comprendre, adaptar-se i moure's en un sistema educatiu que no coneixen prou bé. Per J.M. Palaudàrias i J. Feu (1997) es tracta d'un element qualitatiu de la incorporació i comporta atenció, comprensió, implicació, afecte... Així, amb l'objectiu d'integrar-lo en la dinàmica escolar que haurà de comportar la posterior integració social i laboral, cal una aproximació a les circumstàncies socials, culturals, educatives i psicològiques en què viu l'alumnat.

El Departament d'Ensenyament també és conscient de la importància de l'acollida³⁶. Així, el document del 1996 utilitza l'acollida com a exemple d'una adequada aplicació de l'educació intercultural i li atorga importància en el Programa Educatiu de Centre: "(...) si una de les declaracions fos: *"Es donarà molta importància a l'acollida, càlida i respectuosa, dels nous alumnes minoritaris que ingressin a l'escola en qualsevol cicle o edat", fóra convenient detallar més concretament les maneres en què es podria fer aquesta «acollida»*" (p. 29).

R. Crespo, un any més tard (1997), analitza la tasca duta a terme pel Departament d'Ensenyament i com per facilitar l'ingrés del nou alumnat i per interrelacionar la família amb l'escola, el Programa d'Educació Compensatòria³⁷ promou i assessora l'elaboració d'un pla general d'acollida als centres. En aquest es dona prioritat a les famílies nouvingudes, seguidament a l'alumnat d'incorporació tardana que s'ha d'inscriure en la segona etapa de l'EGB i, en tercer lloc, a les famílies amb molts fills. L'acollida és definida principalment per la millora de la informació que tenen les famílies del sistema educatiu i de l'escola. Però, per R. Crespo, malgrat que en algunes escoles s'han elaborat plans d'acollida, la majoria encara no els té. Segons els entrevistats, la inexistència de plans d'acollida fa que les escoles realitzin un major nombre de demandes puntuals i que, en conseqüència, hagin d'augmentar les intervencions. En una direcció semblant es manifesten J.M. Palaudàrias i J. Feu (1997) quan afirmen que en general són pocs els agents i les institucions que actuen i menys els que ho fan

³⁶ Ja al curs 1993-94, i probablement abans, trobem en la formació dels professionals del Programa d'Educació Compensatòria la definició d'un pla d'acollida per a alumnes nouvinguts, així com criteris per introduir l'educació intercultural a l'escola (Programa d'Educació Compensatòria 1993).

³⁷ També es considera important que hi participin els serveis socials municipals per donar a conèixer els serveis a què tenen dret i orientar i facilitar els ajuts necessaris.

coordinadament i planificada. El que s'observa és un seguit d'accions puntuals i espontànies que tenen com a objectiu principal solucionar els problemes a mesura que apareixen.

"Observando el conjunto de las cuatro escuelas y fijándonos en los «agentes e instituciones que intervienen en el proceso...», se podría llegar a pensar que las escuelas se encuentran en el umbral de la recepción más compleja y de la acogida más simple. En cambio, si se tiene en cuenta todo el contexto de la recepción, las dudas se disipan y nos damos cuenta de que lo que más se estila es, sin ninguna duda, la recepción más fría y temeraria" (Palaudàrias i Feu 1997, p. 43).

Per la seva banda, el professorat de l'estudi de Palaudàrias i Feu generalment reconeix dominar poc la situació ja que els manca la formació adequada o no estan atents als trets culturals bàsics de l'alumnat. La situació dels docents en aules amb alumnat immigrant és dibuixada com a complexa i no exempta de conflictes que dificulten l'aprenentatge i la comunicació, l'origen dels quals s'atribueix a la manca de recursos personals formatius, materials i humans.

En el darrer curs (2000-2001) les actuacions d'acollida, principalment adreçades a l'alumnat d'origen immigrant, del Departament d'Ensenyament se centren en (Castella 2001):

- ✓ Donar informació a les famílies nouvingudes amb fills en edat escolar. Com altres anys, s'han editat fullets informatius en català, castellà, francès, anglès, àrab i xinès adreçats a les famílies immigrades que tenen fills en edat escolar per tal de facilitar-los orientació i assessorament sobre el sistema educatiu de Catalunya, l'obligatorietat d'assistir a classe i els objectius de l'ensenyament obligatori.
- ✓ Traduir i orientar les famílies³⁸. Això es fa amb la col·laboració de diferents entitats que treballen per a la immigració i els traductors que coneixen la llengua i la cultura del país

³⁸ "En el curs 1997-98 s'ha iniciat una experiència pilot que consisteix en l'organització d'un servei de traducció adreçat a les famílies nouvingudes que desconeixen les llengües oficials de Catalunya i tenen fills en edat escolar. Les persones que feien les traduccions eren membres d'ONG i d'associacions d'immigrants. Considerem que és un projecte necessari perquè incideix sobre una de les necessitats més importants de les persones immigrades i dels professionals dels serveis, la comunicació lingüística" (Crespo i Delgado 2000, p.132).

de la família nouvinguda. Aquest servei contempla dues possibles actuacions: la presència d'un traductor que ajudi i orienti les famílies en tot el procés de matrícula dels seus fills i la presència d'un traductor quan sigui necessari realitzar una valoració o quan els pares hagin d'assistir a entrevistes o reunions convocades pel centre i no entenguin les llengües oficials del país. Fent-se ressò d'aquests plantejaments, la Resolució de 29 de maig de 2001 que dona instruccions per a l'organització i el funcionament dels centres docents d'educació primària i secundària de Catalunya per al curs 2001-2002³⁹ per a l'alumnat d'incorporació tardana indica com pot el centre sol·licitar la presència d'un traductor-intèrpret per facilitar el primer contacte amb l'alumne i la seva família quan desconegui totes les llengües oficials de Catalunya. A més s'insisteix que per aquest alumnat el centre haurà de preveure un pla d'acollida especificant els recursos humans i materials que hi dedicarà i les actuacions programades —pla que inclourà suport individualitzat o en un grup petit quan hi hagi més d'un alumne en situació semblant.

- ✓ Donar ajuts econòmics per a la compra de material escolar i llibres. Aquests ajuts van destinats a famílies en situació econòmica molt precària quan l'alumnat no es pot acollir als ajuts del Ministeri d'Educació.

També, suposem que amb intenció de resoldre l'esmentada mancança de referents generals, s'ha editat un model de pla d'acollida (Departament d'Ensenyament 2001, concretament el mes de juliol) distribuït a tots els centres docents a l'inici del curs 2001-2002 per facilitar l'elaboració del seu propi pla d'acollida d'alumnat estranger. Aquest Pla d'Acollida del Centre Docent enviat als centres recentment (Departament d'Ensenyament 2001) té com a objectiu oferir "*als centres d'educació infantil, primària i secundària unes orientacions per facilitar l'acollida i escolarització de tot l'alumnat, especialment el que arriba a les escoles de Catalunya procedent d'altres països amb desconeixement de les dues llengües oficials*" (p. 3). Aquest objectiu general es concreta en els objectius d'assumir com a centre els canvis que comporta la interacció cultural amb alumnes procedents d'altres països i aconseguir que l'alumne nou compregui el funcionament del centre i s'hi adapti juntament amb els companys i professors. L'edició i distribució d'aquest pla pretén assolir aquests objectius incloent uns

³⁹ Es pot consultar: www.gencat.es.

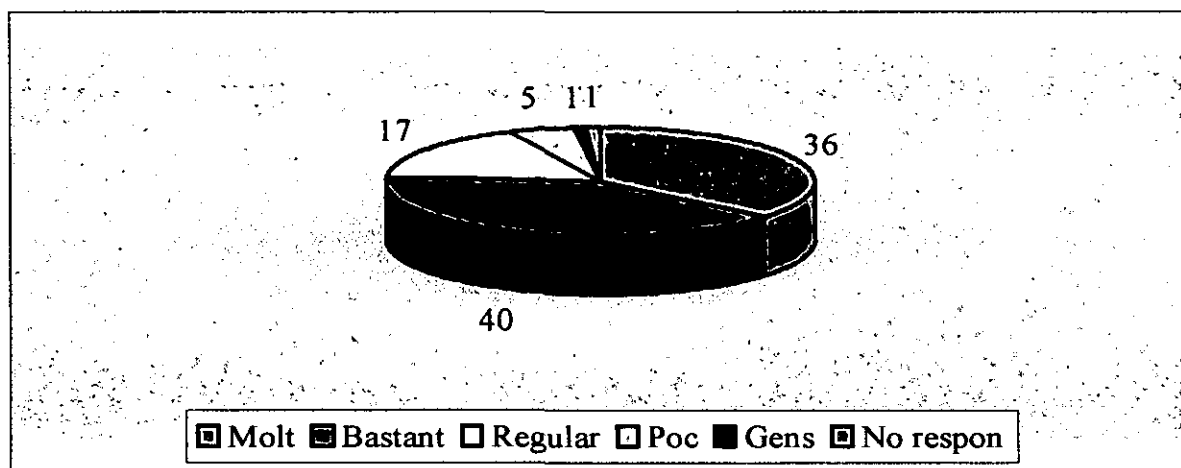
materials de suport, que el centre haurà d'anar adaptant segons els seus objectius i les necessitats de l'alumnat. Es tracta d'un material bàsic, flexible i obert, en què es donen una sèrie de recomanacions i eines que han de permetre anar introduint en el Projecte Educatiu de Centre els principis i valors de l'educació intercultural, millorar l'acollida, la informació i implicació de les famílies, millorar l'acollida de l'alumnat, potenciar les actituds favorables i els coneixements bàsics d'altres cultures entre els docents... És evident que el resultat de l'aplicació d'aquest document als centres és ara per ara un interrogant la resposta del qual s'haurà de veure en els propers anys, de moment, però, podem examinar el que s'ha anat fent en els últims temps.

Sense entrar a fons en la recepció i l'acollida, en el nostre estudi empíric, hem volgut conèixer en quina mesura utilitza la traducció de la documentació i quina valoració se'n fa —a més, més endavant, en la relació família-escola i els frems que la bloquegen. Quant al primer, una quarta part del professorat (concretament el 25,7%) quan detecten problemes de comprensió de la llengua per part dels pares habitualment recorren a la traducció de la documentació, mentre que el 5,5% ho fa només ocasionalment —en casos que realment veuen que no hi ha cap altra opció—, el 17% recorre al fullet informatiu editat pel Departament d'Ensenyament i el 20,5% també ho tradueix però no a la llengua d'origen sinó al castellà, de forma que els pares puguin superar l'escull del desconeixement de la llengua catalana. Evidentment aquests percentatges estan condicionats per la presència o no presència d'alumnat d'origen estranger al centre i a l'aula. Per posar només algun exemple, direm que a mesura que hi ha més alumnes d'aquests orígens la traducció habitual a la llengua d'origen s'incrementa de forma notable, representant el 39% dels centres que tenen més d'un 5% d'alumnat d'origen estranger. Però també en podríem destacar la vessant més negativa, que és que el 22,5% dels centres amb l'anterior percentatge d'alumnat d'origen estranger i el 30% dels que en tenen fins a un 5% diuen no fer res per adaptar-se a la llengua del pares —és amb l'alumnat magrebí amb el que s'acudeix menys a la traducció⁴⁰.

⁴⁰ Es podria pensar que en funció dels orígens d'aquests pares es realitzaria més o menys esforç, és a dir que quan es tractés d'immigrants de l'anomenat Tercer Món per pal·liar un teòric o cregut dèficit cultural l'esforç s'incrementaria de forma notable, però això no sempre és cert. El que s'observa és que són els docents que tenen subsaharians (43%) o comunitaris (38%) i asiàtics (33,5%) els que habitualment tradueixen més la informació, mentre aquesta resposta dels docents és menor davant un altre alumnat.

Tot i que la realitat no acaba de ser com desitjàriem, la valoració que fan de la traducció per a la bona marxa de l'acollida i de la relació entre família i escola és alta. A la pregunta de si la traducció és necessària quan apareixen dificultats per part dels pares a l'hora de comprendre la documentació que se'ls fa arribar la resposta és de «bastant» necessària⁴¹.

Gràfic 1. Valoració de la necessitat de traduir la documentació que es fa arribar als pares.



Paral·lelament, s'observa en relació amb la presència d'alumnat d'origen estranger al centre i a l'aula, que hi ha una relació directa entre tenir-ne i valorar-ho com a més necessari, és a dir, que a mesura que s'incrementa la presència d'aquest alumnat es considera més necessari recórrer a la traducció. D'altra banda, si a la pràctica no hi havia massa canvi segons d'on fossin els estrangers, al parlar del que «hauria de ser» es percep que és més necessària la traducció entre el professorat que té alumnat d'origen africà —sobretot subsaharià. La percepció del professorat varia en funció de l'origen immigrant de l'alumnat, però també ho fa en funció de la formació que ha rebut en el camp de la diversitat cultural, l'educació intercultural, etc. ja que a mesura que s'especialitza —màsters, postgraus... específics en aquests camps— augmenta la percepció que cal fer quelcom i són més conscients que cal

⁴¹ En una escala de «molt», «bastant», «regular», «poc» o «gens necessari» que, posteriorment hem traduït a valors entre 5 i 1 (de «molt necessari» valor 5 a «gens» valor 1), la mitjana resultant se situa en el 4, és a dir, en «bastant necessari».

actuar més contundentment, en altres paraules, creuen que és «molt necessari» traduir la documentació als pares perquè la comprenguin.

De tot l'exposat, es pot concloure, per tant, que hi ha una necessitat certa i palpable que cal traduir la documentació i que també és efectiva la traducció en les trobades amb els pares a fi de millorar la relació entre els agents educatius de l'escola i la família, dues actuacions que com hem indicat més amunt formen part de la direcció presa pel Departament d'Ensenyament. En la pràctica, però més enllà del que hauria de ser, és patent que l'ús de la traducció encara és limitat, ja que hi ha centres amb alumnat d'origen immigrant i que diuen no fer res. Sembla doncs que la línia de treball adoptada per Ensenyament és la correcta però que no arriba o no és requerida per tothom. Si es pretén una acollida adequada d'aquest alumnat és imprescindible recórrer a la traducció, evidentment quan aquesta sigui necessària i no indefinidament, de forma que no utilitzar-la hauria de ser l'excepció més que la norma.

3.2. El suport a l'escolarització.

L'any 1995 A. Jordán manifestava que el professorat veia l'Administració com una de les causes més importants de la baixa qualitat que de vegades pot donar-se en l'ensenyament amb alumnat culturalment diferent. És l'administració educativa competent (nacional, autonòmica, local) la que ha de proporcionar els recursos humans i materials necessaris per treballar adequadament en aquelles situacions més «difícils». Des de l'Administració de Catalunya al llarg dels anys s'ha anat concretant amb més claredat la tendència cap al respecte a la diversitat cultural i la millora de recursos per treballar-la. Per exemple, el passat curs (2000-2001) el Departament d'Ensenyament es planteja com a primera i principal mesura de suport a l'escolarització la millora de les plantilles dels centres educatius per tal d'atendre les necessitats educatives de l'alumnat (Castella 2001). Altra cosa és que hi hagi recursos suficients o que finalment s'hi vulguin dedicar.

Però la diversitat cultural els crea realment una «situació difícil», als docents? Quines són les situacions «difícils»? I fins a quin punt poden comportar que el professorat es plantegi com

una opció l'abandonament de l'ensenyament?⁴² La utilització de quatre situacions hipotètiques diferents (aula o centre ubicat en un barri marginal, aula amb elevada presència de minories ètniques, aula amb alumnat amb importants deficiències d'aprenentatge i aula amb alumnat amb importants problemes de conducta) ens ha permès, a més de detectar la percepció que es té sobre tals circumstàncies, incloure el que angossa davant una elevada presència de minories ètniques. La situació que per més professorat comportaria que es plantegessin l'abandonament de l'ensenyament és tenir «una aula amb alumnat amb importants problemes de conducta», concretament prop d'una tercera part s'ho pensaria (concretament el 30,3%). Curiosament hi ha dos Delegacions d'Ensenyament, la de Girona i la de Lleida, en què aquest percentatge augmenta considerablement: a Girona frega el 45% i a Lleida es podria quedar l'ensenyament públic i privat sense més de la meitat del seu professorat. Val a dir que, durant les entrevistes, freqüentaven els comentaris que en els darrers mesos, hi havia un increment de la inseguretat als centres educatius. Determinades situacions de violència d'alguns alumnes, força esbombades pels mitjans de comunicació, han sensibilitzat encara més el professorat. I no són pocs els que davant una qüestió com aquesta acaben dient que ens estem «americanitzant i acabarem amb detectors de metalls a l'entrada de les escoles». Tot i que, segons el nostre parer, en aquest moment és més aviat una percepció que una realitat generalitzable, el professorat al·lega com a primera causa d'abandonament de l'ensenyament —de les testades— trobar-se en una aula on l'alumnat tingui importants problemes de conducta.

La segona circumstància que generaria més fugues seria trobar-se «en una aula ubicada en un barri marginal» (7,7%). L'efecte d'exercir en una escola d'un barri amb aquesta etiqueta, altra vegada quant a conducta de l'alumnat però també, com alguns comenten, quant a dificultats de fer la feina, inseguretat fins a arribar al centre, etc⁴³, és que una part es plantegi l'abandonament de la docència. Aquesta resposta augmenta quan parlem del professorat de

⁴² La nostra pregunta ha estat directa demanant als entrevistats si es veurien obligats a abandonar l'ensenyament en el cas que es trobessin en determinades situacions, les quals hem escollit «a priori» com a estímul pensant en la seva actualitat i el que poden implicar. Tot i això, l'abandonament de l'ensenyament no ha de voler dir deixar-hi d'estar directament o indirecta relacionat, per exemple hom pot ser destinat a altres serveis, centres de recursos..., que si més no són també maneres de «fugir de l'aula» (vegeu entre altres: Samper, Sanuy, Biscarri 1995).

⁴³ Algun professor ens explicava com cada mes de setembre s'havia de renovar el material del centre ja que havia estat robat o fet malbé durant l'estiu. Altres comentaven que, a aquests barris, molt sovint hi van aquells professors que

l'ensenyament secundari obligatori —l'11% diu que seria motiu per replantejar-s'ho—, així ho reconeix el professorat de les Delegacions d'Ensenyament de Tarragona (17,5%) i Girona (17%).

Les altres dues situacions plantejades tenen el mateix percentatge de resposta, però és bastant inferior al de les referides amunt. En primer lloc, el 4% del professorat es plantejaria abandonar l'ensenyament al trobar-se en «una aula amb alumnat amb important deficiències d'aprenentatge». Aquests docents es reparteixen de forma força homogènia en el conjunt del territori (tot i que, les Delegacions de Tarragona, Girona i Lleida donen respostes més altes, no és prou significatiu), titularitat (públic o privat), dimensions del centre, edat, sexe i nivell de docència, etc., que són les variables que hem emprat en les nostres anàlisis.

Per últim, «una aula on el 70% dels alumnes fossin de minories ètniques» també és un motiu que faria abandonar a molts docents, com només l'anterior el 4% confessa que marxaria. Per tant, una primera «bona notícia» és que dins els estímuls testats, la por a una situació multicultural —realment multicultural, equival a un percentatge de minories— no és elevada; ara bé se suposa que sempre que no vagi emparellada amb un barri marginal i problemes de conducta. La part negativa, però, és que es detecta que aquest temor, si es pot dir així, s'incrementa notablement entre els que tenen minories ètniques⁴⁴ al seu centre (5%), i això no és una dada massa encoratjadora —si fem la distinció de tenir alumnat d'origen estranger en general, encara que es vegi que augmenta la resposta quan n'hi ha més nombre, la significació estadística és mínima— ja que l'abandonament no ve condicionat per la diversitat cultural en general, sinó per una determinada diversitat.

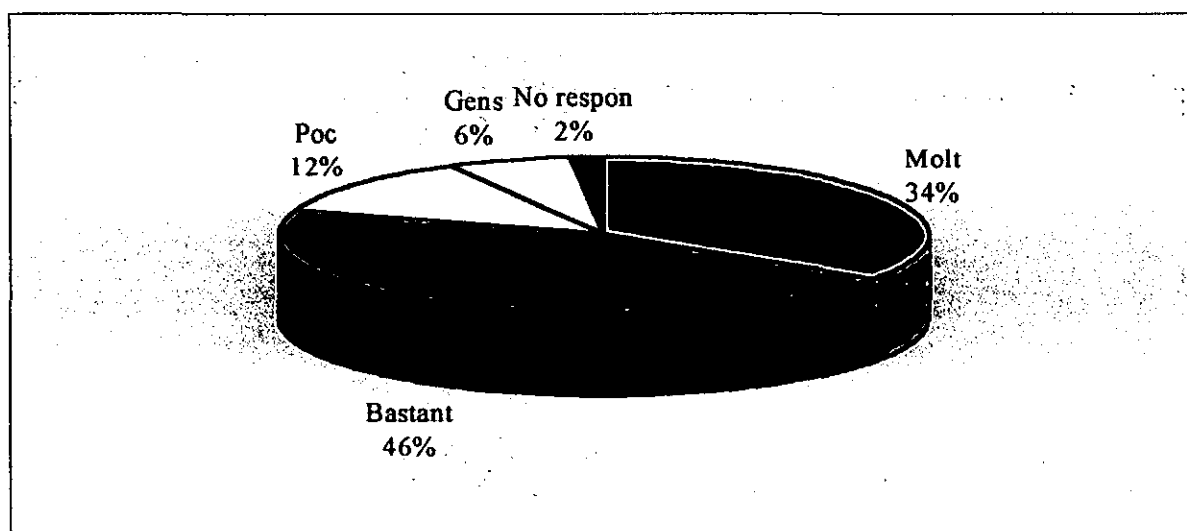
El fet que no es percebi l'elevada concentració de minories ètniques en una aula com un dels motius més importants per abandonar la docència no treu que inquieti, preocupi i generi resistències entre una part dels docents. Per comprovar el que s'està fent a Catalunya respecte

s'inicien (cosa no gaire bona) ja que la resta procura allunyar-se de les escoles situades en barris més marginals, on creixen les possibilitats de trobar-se amb més dificultats, menys interès dels alumnes i dels pares, etc.

⁴⁴ S'hi inclourien els gitanos i els africans, quedant fora d'aquesta etiqueta-categoria altres col·lectius: immigrants d'altres països de la Unió Europea, llatinoamericans i asiàtics. L'elecció ha estat realitzada davant la diferent percepció que existeix i que confirmen els primers resultats obtinguts en l'enquesta.

a aquesta qüestió i la valoració que en fa el professorat, una de les preguntes fetes que ens permet definir l'opinió dels entrevistats es refereix a la necessitat de tenir professorat especialitzat per treballar la diversitat cultural a l'escola. De nou, la resposta més important és afirmativa, i la mitjana indica que és «bastant» necessari tenir-lo. A continuació, de forma gràfica, presentem l'escala utilitzada i el percentatge de resposta obtingut en cada ítem.

Gràfic 2. Necessitat de professorat especialitzat per treballar la diversitat cultural a cada escola.



Si concretem més, observem que no tot el professorat opina de la mateixa forma, n'hi ha que ho creuen més necessari que d'altres. Aquest és el cas d'aquells que tenen «minories ètniques» al seu centre (i per tant, això significa que també hi ha més demanda per part del professorat de l'escola pública) i aquells que tenen menys formació en el camp de la diversitat cultural. El suport de professionals és més ben valorat pels que volen que un altre amb una adequada formació se'n faci càrrec, així com per aquells que tenen el «problema» més proper o que ho viuen com un «problema» de difícil sortida. Un expert seria llavors la solució, però, per als que no viuen la diversitat ni a l'aula ni al centre o bé prefereixen assumir-ho personalment, és una figura innecessària.

Els «experts» vindrien del Departament d'Ensenyament, on a més dels Equips d'Assessorament Psicopedagògic encarregats d'elaborar informes per a l'alumnat

d'incorporació tardana i sobre les necessitats educatives especials derivades de situacions socials i culturals desafavorides, hi ha programes i serveis específics de suport a l'escolarització d'alumnat fill de famílies gitanes o d'origen immigrant. En concret, des de fa anys es desenvolupen el Programa d'Educació Compensatòria (PEC), que també actua amb els gitanos, i el Servei d'Ensenyament del Català (SEDEC); la tasca dels quals passem a referir tot seguit donada la importància que tenen en aquest camp d'estudi.

3.2.1. El Programa d'Educació Compensatòria (PEC) del Departament d'Ensenyament.

Una de les primeres actuacions que sorgeixen al superar, en gran part, les anteriors polítiques d'exclusió i segregació és la creació del *Programa d'Educació Compensatòria*. A Espanya, l'Educació Compensatòria s'inicia el 1983 (Reial Decret 27 d'abril 1983, BOE 11 maig) amb la creació d'un programa específic per beneficiar les zones geogràfiques o grups de població que per les seves especials característiques requereixen una atenció educativa preferent. Al final de 1990 es firmà el conveni pel qual el Departament d'Ensenyament de la Generalitat assumia el programa a Catalunya, moment a partir del qual se centra en la prestació d'ajut per a la plena integració dels infants amb problemes de marginació social —a la pràctica els alumnes amb risc de marginació social són principalment els d'ètnia gitana i els d'origen immigrant, concretament els de l'anomenat Tercer Món.

"El PEC comenzó a funcionar en el curso 1983-84, tenía alcance estatal y su función era atender las necesidades del alumnado que presentaba riesgo de marginación social, que por aquel entonces era sobre todo gitano. Su actuación se inició en el barrio de La Perona de Barcelona y se fue extendiendo por otras poblaciones. El programa nació con una vocación de provisionalidad, pero en realidad se ha ido consolidando. A partir de 1986-1987 se hizo extensivo al alumnado de origen marroquí de El Raval de Barcelona, y desde entonces no ha dejado de aumentar ni el número de profesores —en 1995 hay 62—, ni la presencia creciente de alumnos de otras culturas, ni su ámbito geográfico, que se ha extendido a toda Cataluña. La actuación del PEC se ha centrado en la enseñanza primaria que, como se ha comentado, concentra el mayor número de estudiantes de origen inmigrante" (Crespo 1997, p. 636).

El curs 1999-2000, 81 professionals (professorat d'ensenyament obligatori) i 5 assistents socials han realitzat actuacions en 500 centres de tot Catalunya (300 de forma intensiva i 200 de forma puntual). Tot i aquesta plantilla, sovint no es pot donar resposta a totes les demandes i es veuen obligats a seleccionar els casos⁴⁵. M. Bartolomé (1997) posava de manifest la desproporció entre quantitat de tasques assignades i el nombre de professionals del programa, i més quan es pretén abandonar el model compensatori per avançar cap al model intercultural.

Generalment es troben desbordats per la suma de les demandes inicials i les que al llarg del curs van arribant, el professorat que en «gaudeix» —o el «pateix», també n'hi ha— ho fa notar amb queixes com que no fan tot el que caldria, que no vénen prou sovint, etc. Si ens centrem en les nostres dades, s'observa que el curs 2000-2001 l'11,5% dels professors entrevistats han rebut recolzament del Programa d'Educació Compensatòria i un 15,3% n'ha rebut en cursos anteriors. Les intervencions s'han realitzat principalment en el nivell de primària i en aules on hi ha minories ètniques (per contra, en el 95% dels centres que no tenen gitanos o immigrants africans no ha intervingut el programa). Com és lògic, si l'elecció es fa en funció de la presència d'uns determinats col·lectius, aquesta fa incrementar les possibilitats de ser escollit com a centre per fer-hi la intervenció. Evidentment es tracta majoritàriament de centres de titularitat pública (16,1%, davant el 3,8% de privada⁴⁶).

Per tal de detectar que el Programa no arriba a tots els que el demanen i/o el voldrien, observem que, si l'11,5% dels docents ha treballat el curs actual (2000-2001) amb el PEC, el 90% dels docents (92% dels de l'escola pública i el 75,5% de la privada), davant la invitació de formular demandes a un hipotètic programa pensat per ajudar en una aula culturalment diversa, són favorables a fer-ne. Aquesta distància indirectament mostra que, a més de

⁴⁵ El PEC no actua en totes les escoles que tenen alumnes d'origen estranger —o gitanos— sinó que ho fa a les escoles que ho demanen oficialment. "Inspección de Enseñanza, teniendo en cuenta las propuestas del profesorado del programa es quien decide cuáles serán los centros donde se trabajará durante el curso. Debido a la gran cantidad de solicitudes que reciben se debe dar preferencia a unas escuelas determinadas e intentar combinar diferentes niveles: las que han recibido alumnos inmigrantes por primera vez con las que habían iniciado un proceso intercultural. Por ello es habitual que los profesores del PEC no vayan todos los cursos a las mismas escuelas: pueden ir un año, al siguiente no, y volver al tercero" (Crespo 1997, p. 645). S'intenta, però, no deixar de banda aquelles escoles que realment ho necessiten, és a dir, les que tenen un important percentatge d'alumnat d'origen estranger o gitanos.

⁴⁶ Quan parlem de la privada cal dir que en la majoria de casos de la mostra es tracta de privada concertada. El 24,6% de la mostra són centres privats concertats i el 0,9% privats.

demandes del conjunt del professorat i, específicament, dels que tenen alumnat gitano i/o d'origen immigrant, hi ha centres i aules no ateses i demandes no satisfetes. I, per donar una altra dada il·lustrativa només cal recordar quants consideren que cal personal especialitzat. Així, no és atrevit dir que les actuacions del PEC encara són limitades quant a nombre de centres i actuacions realitzades. Però també cal fixar-se en la valoració que es fa de les seves actuacions allà on arriba.

Les principals problemàtiques detectades pel PEC a través de la informació i col·laboració de tutors i mestres⁴⁷ són les que han guiat, amb canvis al llarg del temps, les intervencions que s'han anat realitzant. Segons R. Crespo (1997), al començament el PEC partia d'una anàlisi que centrava els problemes dels alumnes en uns suposats dèficits —recordem els comentaris de B. Bernstein al programa de compensatòria dels Estats Units— que ja presentava la seva cultura pròpia. A mesura que ha passat el temps, considera que han anat canviant la seva orientació —es fa evident en el discurs oficial que es troba en fase d'elaboració o en fase d'adaptació a les demandes dels professionals i en altres comentaris crítics, per exemple des de la universitat, les associacions d'immigrants, etc.— incorporant la perspectiva intercultural en el discurs institucional. Malgrat això, la indefinició del programa fa que cregui que encara està en procés de canvi i adaptació. Les demandes i les necessitats que han seguit detectant han fet que les principals actuacions realitzades el curs 2000-2001 siguin: suport als centres per a l'acollida del nou alumnat; facilitar materials didàctics adequats de tipus individual i per al grup-classe; sensibilitzar els centres en educació intercultural; i atendre de forma individualitzada certs alumnes (Castella 2001).

Actualment, les actuacions que porten a terme aquests professionals segons el professorat —no les que diu el Departament que fan— aquests professionals als centres són: l'adopció de

⁴⁷ En relació als infants es va detectar: desconeixement de les llengües d'aprenentatge; desfasament entre el domini de la llengua comunicativa i la llengua d'aprenentatge; no-coincidència del nivell d'aprenentatge escolar i el nivell maduratiu real de l'alumne/a; dificultat en la relació família-escola; famílies amb nivells econòmics i condicions de vida en el marc de la marginació; dificultat per tramitar la documentació acadèmica per la mateixa dificultat d'obtenir la del país d'origen; etc. Per altra banda, relacionades amb l'escola les problemàtiques detectades foren: acceptació / rebuig d'aquests infants i a la diversitat en general; dificultat per fer efectiva l'atenció individualitzada que requerien almenys en els primers cursos necessitat d'establir coordinació escola-assistència social-família que vagi més enllà del nivell econòmic; necessitat de formació i assessorament del professorat per al tractament de la diversitat...

mesures d'acollida (37,5%), facilitar material adequat (27%), reforç a l'aula (21%)⁴⁸, atorgar beques de llibres (15,8%) i de menjador (12%), assessorament al professorat (14,5%), reforç fora de l'aula (13,5%), organització de jornades específiques sobre diversitat cultural (6,5%), organitzar formació de professorat i lluitar contra l'absentisme (3,3%). Aquest conjunt d'actuacions es realitza tant a primària com a secundària obligatòria⁴⁹, però si diferenciem entre escoles públiques i privades, les segones incrementen la resposta que diu que el programa té com una de les seves principals actuacions donar beques per a llibres (28,5%) i de menjador (28,5%). Dels resultats no podem concloure⁵⁰ que en aquests centres les intervencions són més compensatòries que interculturals, però caldria preguntar-s'ho per la tendència manifestada —a més d'interrogar-se sobre si la causa és la demanda que fan els mateixos centres o bé l'oferta del programa.

En aquest punt, una de les aportacions del nostre estudi és copsar la percepció del professorat sobre si el que fa el PEC és útil i suficient. Però abans vàrem demanar que ens el puntuessin entre 1 i 10, escala a la qual els docents estaven força acostumats. Els que tenen o han tingut el programa aproven la seva actuació amb una mitjana de 5,5. Rere aquesta nota, en global baixa hi ha una postura crítica dels entrevistats. Però com acostuma a succeir la qualificació no és homogènia, hi ha professorat que valora millor les intervencions del programa que altres. Entre els primers, destacariem un fet que cal tenir ben present: que a mesura que augmenta el nivell de formació en el camp de la diversitat cultural s'incrementa la puntuació donada —per exemple, entre aquells que tenen una formació especialitzada, és a dir, que han cursat algun postgrau, màster..., la qualificació puja fins al 6,2. A més, com es veu en la taula que segueix, la puntuació no és idèntica en totes les delegacions del Departament d'Ensenyament ja que trobem des del notable fins a algun suspens.

⁴⁸ Aquest percentatge es construeix a partir de respostes com que aquest professional treballa alguna matèria amb un alumne o més a la mateixa aula, treballa o atén algun alumne de forma individual, etc.

⁴⁹ Ja que no s'observen diferències estadísticament significatives entre les respostes donades pels docents. Però recordem que, als centres de secundària, el PEC hi és menys present.

⁵⁰ Per als pocs docents de la privada que han tingut recolzament del PEC i que no permet l'aparició de diferències estadísticament significatives.

Taula 4. Valoració de les intervencions realitzades pel Programa d'Educació Compensatòria per Delegacions del Departament d'Ensenyament.

DELEGACIÓ D'ENSENYAMENT	PUNTUACIÓ ATORGADA
Barcelona Ciutat	7
Barcelona Comarques	4,2
Baix Llobregat i Anoia	5
Vallès Occidental	6,8
Tarragona	5,7
Girona	6,3
Lleida	6,5
Total	5,5

Aquesta puntuació no diria res si no ens referim al que no acaba de funcionar i més pensant que en alguns casos no es tracta que considerin que el programa actuï malament, sinó que no arriba a tot arreu i no els dediquen el temps que necessiten (recordem que el programa ha de triar les escoles que atén cada curs, a més, com ens comentava algun professional d'aquest, «no es pot anar a tants centres i fer-ho bé... no tenim prou temps... o, millor, prou personal»). Així, a la qüestió de si quelcom del que ha fet el programa a la seva aula els ha resultat poc útil, el més freqüent és que responguin que tot és útil (58,5%, aquesta resposta és més elevada als centres i aules amb major presència d'alumnat d'origen immigrant⁵¹) i alguns altres insisteixen directament que és insuficient el que es fa (18,5%). Són pocs els que van més enllà en les seves crítiques. Només el 4% diu que no serveixen de res les intervencions del programa (darrere d'aquest percentatge hi ha un nombre major de professorat de l'escola privada, que recordem que és on un nombre important d'actuacions eren ben bé de compensació, ajuts per a menjador i llibres). En síntesi, la baixa puntuació i la crítica es genera en la percepció que el fet des del programa és insuficient quan s'aconsegueix que vagin al centre i a l'aula, però també comporta la demanda de més recolzament.

Aquesta forma de veure les coses apareix de nou quan els preguntem què demanarien a un programa que es creés per ajudar en una aula culturalment diversa. Tot i que preguntàvem per

⁵¹ Als centres on la presència supera el 5%, el 70% afirma que tot el que es faci és útil.

tipus d'actuacions, hi ha respostes que se'n desmarquen. Parlen de la necessitat que siguin continuades (5%) i que es facin previ coneixement del centre (3%) ja que lligat a les crítiques rebudes pel PEC alguns professors comentaven que *«al tenir tants centres, fer poc temps que vénen i igual l'any proper no continuen, les actuacions que fan sovint estan desconnectades... es dediquen a aplicar el que ja porten pensat»*. Aquest professorat és majorment el que té minories ètniques al centre (5,7% demana actuacions continuades i 3% que es conegui millor el centre) o a l'aula (el 6,5% vol actuacions continuades i el 4% major coneixement del centre). Tot i això, és evident que hi ha centres en els quals fa anys que es treballa o que els coneixen i llavors aquest discurs no apareix amb tanta contundència.

Centrant-nos en les actuacions que el professorat demana a un hipotètic programa per ajudar-lo en una aula culturalment diversa, prefereixen la praxis, tot i que alguns són també conscients que els cal teoria. Així, prop d'una quarta part (24,5%) demana que el programa intervingui directament a l'aula, és a dir, hi hagi algú que ajudi en la tasca quotidiana. Una altra forma de demanar un recolzament per part d'una persona especialitzada és quan diuen que voldrien més recursos humans (27%), és a dir més personal que els pugui ajudar a l'aula o des de fora. Altres exigències són recursos materials (36,5%, que és la resposta més alta)⁵², estratègies d'integració (18,5%), formació del professorat (14,5%) i traduccions/interpretacions (3,5%). En aquestes darreres demandes, s'hi reflecteixen aquells que s'estimen més eines per treballar la diversitat a l'aula, que no pas buscar recursos o personal que se n'encarregui⁵³. Especialment interessant resulta començar a detectar que hi ha professorat que no pretén només que algú se'n faci càrrec, algú de fora que li tregui aquest «problema» del damunt, sinó que demana una sèrie de coneixements que li permetin treballar-ho personalment. A més, també comencem a palesar quelcom que anirà apareixent: la necessitat d'elaborar i transmetre estratègies d'integració a l'escola i a l'aula útils, directament aplicables, més enllà de discursos i teoria que part del professorat percep com a poc aplicables, deixant-los sols a l'aula i sense saber què fer. Els docents, comparant amb el que fa

⁵² Els recursos materials els veurem amb més profunditat més endavant.

⁵³ Només com a curiositat, apareixen de nou algunes diferències en funció de la Delegació d'Ensenyament. És el professorat de Tarragona i Girona els que s'inclinarin a assumir més la tasca personalment (el 36% i el 29,5% demana, respectivament, estratègies d'intervenció, i un 22% per part dels dos formació al professorat). Per altra banda,

el PEC, s'estimarien més rebre respostes sobre com treballar i què fer en situacions de diversitat cultural perquè l'aula funcioni (sobretot el ritme) i, en canvi, directament no mencionen les beques a aquests col·lectius. Seria motiu d'alegria si fos per no vincular diversitat o determinada diversitat cultural a mancances econòmiques, però ja veurem que sovint no és així.

3.2.2. El Servei d'Ensenyament del Català del Departament d'Ensenyament.

El Servei d'Ensenyament del Català (Sedec) és considerat pel Departament d'Ensenyament un puntal per a la integració de l'alumnat que no coneix la llengua catalana. A partir de la Constitució el 1978 l'administració catalana desenvolupa el procés de «normalització» lingüística, consistent a superar el desavantatge del català respecte del castellà en l'àmbit administratiu, mitjans de comunicació... i en el sistema escolar. Respecte a l'escola existeix el Programa d'Immersió Lingüística per escolaritzar els alumnes de primer cicle utilitzant el català com a llengua principal de comunicació (no assignatura). Aquest programa es dirigeix també als infants d'origen immigrant que entren a l'escola. És clar que una situació diferent és la dels alumnes que s'escolaritzen en una edat més avançada, per als quals el Sedec ha creat el Programa d'Incorporació Tardana —iniciat el 1996— per a la incorporació d'alumnat no catalanoparlant a partir de cicle mitjà d'ensenyament primari (és a dir, entre vuit i catorze anys). Aquest, adreçat als alumnes que no han tingut contacte anterior amb la llengua catalana, consisteix en el fet que estudien català des del primer any (sense qualificació), al segon se'ls fa una avaluació especial i al tercer s'integren en la normalitat —tot i que es mantinguin criteris flexibles d'avaluació. Al mateix temps, s'han establert convenis de col·laboració amb organitzacions no governamentals per a l'organització de classes de llengües d'origen en horari extraescolar —que recordem que era una qüestió a la qual s'atorgava poca rellevància en l'Eix Transversal i que l'allunyava del que F. Ouellet definia com a presa en consideració de les diferències culturals—, als mateixos centres d'ensenyament, impartits per africans amb estudis universitaris i amb material didàctic

a Barcelona Ciutat i a Barcelona Comarques és on hi ha més tendència a demanar professionals específics per treballar la diversitat cultural.

elaborat en origen (COLECTIVO IOE 1996), però cal dir que aquesta pràctica no està encara generalitzada.

No podem oblidar que en centres amb més presència d'alumnes d'origen immigrant es realitzen diversos cursos i tallers de llengua catalana que pretenen facilitar i accelerar el seu aprenentatge. Per ser més concrets, el curs 1999-2000 s'han realitzat en centres d'educació primària (6 a 12 anys) les següents actuacions: 4 tallers d'aprenentatge de la llengua de 10 hores setmanals; 32 tallers de suport temporal de 6 hores setmanals; 42 recolzaments a través d'auxiliars de conversa per facilitar el suport oral; 90 atencions lingüístiques a l'alumnat que segueix el programa d'immersió; entre altres. En centres d'educació secundària obligatòria (fins als 16 anys) es van realitzar 17 tallers d'aprenentatge de la llengua de 10 hores setmanals; 61 tallers de suport temporal per a l'aprenentatge de la llengua (6 hores setmanals); i 7 cursos intensius de 70 hores per a alumnat de llengua familiar romànica; 23 tallers d'adaptació escolar i aprenentatges instrumentals bàsics (TAE) adreçats als alumnes que acaben d'arribar a Catalunya procedents de llengües i cultures diferents. En aquests darrers tallers es va disposar elevades expectatives però, tot i la poca perspectiva que dona l'escàs temps d'aplicació (es van iniciar de forma experimental el curs 1996-97), la valoració no és unànimement positiva. Malgrat els esforços s'hi han detectat defectes que caldria corregir. Per exemple, per F. Carbonell (2000, p. 125): *"La valoració que en fem no és positiva, malgrat els esforços i el voluntarisme que hi han esmerçat els professors que se n'han encarregat, i malgrat que, en ocasions, hi hagi hagut diferències notables entre ells. Pendants encara de poder disposar d'una avaluació seriosa dels resultats aconseguits, s'observen, ja en la manera com s'han plantejat i organitzat (...), inconvenients que es mantenen, en la seva major part, el segon any d'aplicació"*.

Situats, a grans trets, en el paper del Sedec, ens interessa específicament la tasca que realitza amb l'alumnat d'origen estranger i la coordinació amb el Programa d'Educació Compensatòria. Per assolir aquests objectius vàrem demanar al professorat quina puntuació li atorgaria en l'acollida d'immigrants, a més de preguntar posteriorment per la coordinació. Abans, però, cal dir que en el 82,5% de les aules del professorat entrevistat aquest servei no ha intervingut. Només el 8,5% ha estat atès aquest curs i el 7% en cursos anteriors. En concret, els centres i les aules més atesos són els que tenen major nombre d'immigrants (per

exemple, el 13% dels que tenen més d'un 5% d'alumnes d'origen estranger en l'aula han tingut la intervenció del servei aquest darrer any). El que sí caldria és preguntar-se, altra vegada, què succeeix amb la resta, que tot i tenir una elevada presència d'aquest tipus d'alumnat no ha comptat amb el Sedec (i només augmenta fins al 22% d'aquestes aules si tenim en compte el curs actual i els anteriors). De les nostres dades no podem concloure que fos necessària aquesta presència, només podem fer esment que alguns docents al llarg de l'entrevista han manifestat que els caldria recolzament del Sedec i més coordinació d'aquest amb el PEC. Però això no són més que anècdotes; a continuació passem a resultats, que ens poden donar més pistes sobre la situació que es viu.

El primer que cal esmentar és que la puntuació atorgada al Sedec supera l'aprobat i, per tant, es millora la del PEC (concretament, la mitjana resultant és 6,3; és a dir, un «bé» de nota). Com abans, la qualificació no és homogènia al conjunt del professorat, així és destacable el fet que la puntuació millora sensiblement quan ens centrem en els que tenen estrangers però que no supera el 5% del total de la classe (la puntuació seria «notable», 8), mentre que els que tenen més d'un 5% redueixen considerablement la valoració feta («bé», 6). També la qualificació varia en funció de la Delegació d'Ensenyament: a Barcelona Comarques se suspèn el Servei (amb claredat es tracta dels més crítics, caldria saber-ne els motius), mentre que els que millor el valoren no coincideixen en aquesta ocasió: a Lleida puntuem amb un 7,5 i al Vallès Occidental amb un 7,4.

Taula 5. Valoració de les intervencions realitzades respecte de l'acollida d'immigrants pel Servei d'Ensenyament del Català.

DELEGACIÓ D'ENSENYAMENT	PUNTUACIÓ ATORGADA
Barcelona Ciutat	6,3
Barcelona Comarques	4,7
Baix Llobregat i Anoia	5,1
Vallès Occidental	7,4
Tarragona	7,2
Girona	7,2
Lleida	7,5
Total	6,3

Però la qüestió que ens resulta més interessant és la que es refereix a la coordinació entre PEC i Sedec, evidentment ha estat realitzada al professorat que té o ha tingut els dos intervenint a la seva aula. Tot i que una alta resposta és precisament la no-resposta (el 39% diu no saber-ho i el 22,3% no respon), prop d'una tercera part (30%) considera que no es coordinen suficientment de cara a l'atenció a la diversitat cultural. Aquesta percepció de manca de coordinació és més alta entre el professorat que té un nombre major d'alumnat d'origen estranger a l'aula (35,5% dels que tenen més d'un 5%) i en algunes Delegacions d'Ensenyament concretes: el Baix Llobregat-Anoia (60%) i Barcelona Comarques (40%, que recordem que es tracta de la que ha anat «suspenent» PEC i Sedec). Des del nostre punt de vista, aquesta resposta més el desconeixement de si es coordinen no retrata precisament la situació ideal que desitjàriem trobar.

En síntesi, la valoració del PEC i del Sedec, eines específicament destinades, totalment o en part, a l'atenció de la diversitat cultural a les escoles de Catalunya, no obté una excel·lent qualificació entre el professorat, el «notable» seria la més elevada i només en segments concrets d'aquest professorat. A més, una de les qüestions que no acaben de funcionar, com ja havien afirmat altres estudis, és la coordinació entre ambdós —sigui per la manifestació directa dels entrevistats i el desconeixement de si n'hi ha, la qual cosa indica que si aquesta coordinació existeix ahuria de ser més percebuda pels docents. Sembla evident que si això no millora la sensació que cadascú hi diu la seva té repercussió en el professorat, que no acaba de veure clar com actuar i com fer-ho coherentment.

Per altra banda, referint-nos al PEC, que per ser punta de llança de la política de la Generalitat en aquesta qüestió li hem dedicat més atenció, hem de dir que més enllà de la valoració feta sembla del tot imprescindible atendre, inicialment, tots aquells centres i professors que ho requereixin i dedicar a aquestes intervencions el temps necessari per poder conèixer el centre i per perllongar les actuacions de forma que siguin efectives. Només cal recordar que el professorat afirma que tot és útil i que tot el que es fa és encara poc. Un segon pas, si es vol fer així, ha de ser que arribi a tots els centres on hi hagi diversitat cultural. I, en darrer lloc, arribar a tots els centres de Catalunya per ajudar els docents a aplicar una veritable educació intercultural, la qual ha d'implicar tots els centres i docents no una part. Pensant que el PEC

pugui col·laborar en aquest canvi el fet fins ara sembla escàs. Altra cosa és també veure s'ha d'ocupar el PEC en exclusiva o és preferible una acció més contundent en el conjunt dels centres de Catalunya —per la qual ens inclinàriem. Sense tenir en compte quin model volem, sinó expressant l'opinió del professorat, el que seria necessari és que hi hagués un programa pensat per ajudar el professorat en contextos multiculturals que facilités recursos útils per a tots, tenint en compte que uns insistirien en la presència d'especialistes que assumissin una part de la «càrrega» (per intervenir a l'aula o incrementar els recursos humans), mentre que altres ho voldrien assumir personalment (demanda d'estratègies d'integració i formació).

3.3. La formació del professorat.

Més enllà de la formació inicial específica en el camp de la diversitat cultural —a través de matèries obligatòries, però sobretot optatives que accentuen en l'anàlisi i la intervenció en contextos multiculturals⁵⁴— que cada vegada, malgrat les limitacions (Jordán 1995), està més present a les Facultats de Ciències de l'Educació, on es forma el futur professorat, una situació que no es donava anys enrere⁵⁵, trobem una eclosió d'oferta formativa quant a formació continuada. L'actualitat d'aquesta qüestió ha situat en el centre d'interès de molt professorat, i també del conjunt de la societat, el fenomen de la immigració, les minories ètniques i el treball amb aquests col·lectius. Això no vol dir que tot el professorat rebi aquesta formació i que tota la formació que s'imparteix sigui la idònia, ans al contrari, sovint és molt teòrica i allunyada de la pràctica quotidiana, dos trets que susciten crítiques del professorat que la rep.

El 1985 J.P. Liégeois ja posava en evidència, referint-se als estats membres del Consell d'Europa, que als docents els faltava formació i informació que els permetés adaptar la seva

⁵⁴ Aquesta afirmació, a més de la lectura de plans d'estudis i temaris impartits en les diferents Escoles de Mestres (altra qüestió és els centres que formen llicenciats), es pot confirmar en el monogràfic «*Interaula*», *Butlletí de les Escoles Catalanes de Mestres* (números 21 i 22) del 1994, on diferents articles retraten la situació.

⁵⁵ "Cal reconèixer que va ser pràcticament nul·la la formació que varen rebre, durant els anys de la seva formació acadèmica inicial, els mestres i professors, avui en exercici, sobre qüestions relacionades amb les migracions internacionals, les societats multiculturals i els conflictes en les relacions interètniques. També va ser ben escassa, quan no excepcional, la que van rebre sobre les causes i les conseqüències educatives de les situacions d'exclusió social de determinats col·lectius" (Carbonell, Formariz i Darder 2000, p. 79).

actitud i pedagogia. Les imatges de l'alteritat, tot i que matisades per la seva formació psicopedagògica, influeixen directament en la seva forma de comportar-se. Al no conèixer les vivències de l'alumnat gitano i el seu univers lingüístic i cultural alguns adopten la idea que cal «civilitzar-los». Altres, els que tenen més formació, tendeixen a aplicar el mateixos mètodes que als alumnes amb deficiències. Aquest professorat format acostuma a ser el que inicialment, voluntàriament o no, ha de treballar alguns anys amb infants gitanos i/o itinerants. En la majoria dels casos s'han hagut de formar tot sols ja que les autoritats encarregades s'han limitat normalment a organitzar sessions de formació massa formals. Alguns anys més tard, J.P. Liégeois (1994) seguia observant dèficits importants i creient necessari conèixer i comprendre aquesta cultura.

"Les enseignants doivent être formés pour l'accueil de la variété dans l'assouplissement des contenus, sans idées préconçues sur la manière dont doivent se comporter les enfants: c'est au contraire cette manière qui doit induire leurs pratiques et leurs supports pédagogiques. Les enseignants doivent être formés et informés de telle façon qu'ils ne soient bloqués ni par leur ignorance (dont découle un ethnocentrisme mal dominé) ni par leur connaissances (dont découle parfois un ethnologisme mal assumé)" (1994; p. 226).

De forma tímida es van posant en marxa als diferents Estats programes de formació que contribueixen a desenvolupar una pedagogia més ben adaptada als alumnes, i de forma puntual hi apareixen els gitanos (Liégeois 1998). A més, en alguns sistemes educatius s'ha fet formació complementària d'especialització, sovint enfocada a infants disminuïts —i ampliant-se la denominació a disminuïts i desfavorits socials quan s'ha vist la necessitat per la presència d'alumnat d'origen immigrant, com és el cas de França, i que mai ha deixat de ser una subopció entre els disminuïts físics o mentals. Per J.P. Liégeois, els ensenyants són els primers que detecten que aquesta formació és inútil i acaben percebent tot en termes de minusvàlues i dèficits. En un context semblant, la formació contínua li sembla imprescindible, però el fet fins ara és: molt insuficient ja que s'han fet pocs cursos i breus que han implicat poc professorat i mancada d'organització quant al programa (sovint els programes són un poti-poti de temes diversos i inconnexos, fins i tot triats en funció de la disponibilitat de professorat per impartir-los), que proporciona als docents un imatge calidoscòpica de la diversitat i la intervenció (quan aquesta es treballa) i quant a la selecció dels assistents

(barrejant-hi els que fa anys que treballen amb minories i els que no ho han fet mai, cosa que acostuma a no satisfer a ningú).

A Catalunya, l'estudi d'A. Jordán (1995) afirma que els esforços per dur a terme una adequada formació inicial i continuada del professorat en aquest camp són escassos, esporàdics i fragmentaris, entre altres coses per la manca d'una legislació específica al respecte⁵⁶. A més de l'àmplia oferta de cursos, seminaris, jornades, organitzats des de múltiples instàncies, el Departament d'Ensenyament, dintre del pla de formació del professorat, amb l'objectiu de millorar l'educació intercultural als centres també realitza una sèrie d'activitats formatives: cursos d'educació intercultural a les zones amb més presència d'immigrants; formació específica dels professionals adscrits al Programa d'Educació Compensatòria; etc. (Castella 2001). Malgrat això, resulta evident per a molts que encara cal dedicar importants esforços a la formació del professorat, ja que la immensa majoria ha rebut una formació inicial que no tenia en compte que el sistema educatiu de Catalunya acull alumnat d'origens lingüístics i culturals diferents a la majoria, tot i que des de fa temps convivim amb els gitanos.

A través del nostre estudi empíric hem pogut conèixer la formació que tenen els docents de l'ensenyament obligatori de Catalunya en aquest camp, i no podem més que considerar-la, com altres autors, insuficient i pobre. Però també és cert que és degut a la conjuntura, ja que fins fa ben bé pocs anys no dominava la preocupació per mantenir i respectar la diversitat cultural existent —al contrari, es valorava l'homogeneïtat—, a part molts docents tenen altres prioritats o preferències formatives. Però tota la responsabilitat no s'ha de concentrar en els docents; l'administració educativa i les Escoles Universitàries de Professorat, ara Facultats de Ciències de l'Educació, també en tenen part⁵⁷.

⁵⁶ L'autor conclou que la teoria va, en el millor dels casos, bastant per davant de la pràctica a causa de la manca de formació sistemàtica i rigorosa del professorat; quan hi ha iniciatives són puntuals i aïllades; quan es fan s'adrecen a professorat específic, deixant de banda la resta; i al no existir un marc legal i no existir incentius —es basa en el voluntarisme— els que freqüenten aquesta formació solen estar ja sensibilitzats —i no assisteixen els que més els convindria.

⁵⁷ Per a una explicació bàsica de qui se n'ocupa i què es fa en formació inicial, i també permanent, a l'Estat espanyol es pot consultar: Centro de Investigación y Documentación Educativa (2000).

Si ens referim a la formació inicial rebuda entorn de la diversitat cultural, l'educació intercultural, etc., de la qual és responsable la universitat (per no citar la formació impartida des dels Cursos d'Aptitud Pedagògica, CAP, i des dels Cursos de Qualificació Pedagògica, CQP), el 90% dels entrevistats afirma no tenir-ne cap. Aquesta manca de formació específica es relaciona amb l'edat de l'entrevistat ja que entre els menors de 30 anys aquesta resposta baixa al 68%, la qual cosa indica que hi ha canvis a les institucions formadores de futurs docents i que van incorporant, a poc a poc, oferta formativa en aquest camp. Els que n'han rebut, de formació, és a través de matèries troncales i obligatòries que incorporen un tema o una referència, empesos per l'interès personal o investigador, i/o a través de l'oferta de matèries optatives o de lliure elecció —les quals cada vegada estan més presents, però condicionades per l'interès dels docents universitaris i les possibilitats d'impartir-les per disponibilitat de càrrega docent. Per tant, els docents que van finalitzant els seus estudis cada vegada reben més formació en aquest camp. Tot i això, encara podem dir que l'oferta formativa no és freqüent i acostuma a ser fragmentària⁵⁸. La formació rebuda és molt diversa, però agrupable sota les següents etiquetes: educació intercultural (5%), referències puntuals dins altres assignatures (3%), estratègies de resolució de conflictes (2%), coneixement bàsic de les cultures (2%) i adaptació del currículum a la diversitat cultural (1%)⁵⁹. Seguint amb la relació que s'estableix amb l'edat, podem observar com en els darrers anys es van incorporant matèries sobre educació intercultural a la formació inicial dels docents ja que són principalment els menors de 30 anys els que la citen (17,5%), mentre que entre els majors de 50 anys el percentatge és zero.

Pel que fa a la formació permanent, diferents publicacions i estudis apunten la justificació de realitzar una campanya prioritària i generalitzada de formació permanent sobre exclusió social i diversitat cultural (Carbonell 2000), que tot i existir encara ha de fer camí fins a arribar a una

⁵⁸ Tot i que no es pot fer la correspondència entre Delegació d'Ensenyament on treballa el docent i on s'ha format, sí que és possible veure que els docents que han rebut menys formació inicial en aquest camp són els que treballen a Barcelona Comarques (97%), que veurem que se signifiquen negativament dins el conjunt, mentre que els que treballen a Barcelona Ciutat són els que n'han rebut més (només, això dins el context, el 85,5% no n'ha rebut). Si avancem ja resultats de la formació permanent rebuda també són els que menys n'han rebut (75%), juntament amb els del Baix Llobregat-Anoia (77%), sent els que més els de Barcelona ciutat (69,5%).

⁵⁹ Volem recordar al lector que aquesta pregunta és de resposta múltiple, és a dir, que l'entrevistat ha pogut respondre haver rebut diferents aportacions formatives, per la qual cosa el sumatori de tots els percentatges no té per què ser cent.

situació satisfactòria. Dels nostres resultats es desprèn, en primer lloc, una millora del nivell, en comparació amb la formació inicial, encara que el 64% no en tenen. Aquest percentatge novament varia en funció de l'edat, però en aquest cas en sentit contrari: els més joves són els que més diuen no haver-ne fet (73%)⁶⁰, davant el 57% dels majors de 50 anys. D'altra banda, mentre que en la formació inicial no existien diferències importants entre els docents de primària i els de secundària obligatòria, pel que fa a la continuada aquests darrers n'han fet menys (68%, respecte del 60% dels primers). No ens hem aturat a preguntar —potser hauria estat necessari fer-ho però a través d'un qüestionari és difícil obtenir segons quina «confessió»— si aquesta formació és per interès personal o per «pressió credencialista». Aquesta pressió no sempre ajuda a anar en la direcció més adequada i *"tampoc no ajuda a encarrilar millor aquests problemes el que en podríem anomenar la cultura escolar dominant en molts centres. Ens referim, en aquest cas, al que podríem anomenar «pressió credencialista» i per a l'obtenció d'uns nivells concrets de coneixements conceptuals (relegant els procedimentals però encara més els actitudinals), o al tractament, sovint gasós, dels continguts curriculars i dels procediments d'ensenyament-aprenentatge dels anomenats eixos transversals"* (Carbonell, Formariz i Darder 2000, pp. 80.81). El que sí podem observar, però, és que el context de treball condiciona l'elecció de la formació volguda.

D'entre els que diuen haver seguit formació permanent sobre diversitat cultural el més freqüent és haver fet cursos sobre diversitat (17%)⁶¹, resolució de conflictes (8%), educació intercultural (7,5%), adaptació del currículum a la diversitat cultural (4%) i estratègies pràctiques per treballar-la a l'aula (2%). Les circumstàncies que viu el professorat condicionen l'elecció de la formació permanent, ja sigui sobre temes generals o més específics. Així, per exemple, a mesura que s'incrementa la presència d'alumnat gitano i d'origen immigrant augmenta també l'índex de formació permanent relacionada amb la diversitat cultural rebuda pel professor. Alhora detectem que són els docents que es troben en centres amb més concentració d'aquest alumnat els que opten més per la resolució de conflictes (als centres on hi ha més d'un 5% d'alumnat d'origen immigrant l'11% n'ha rebut), la qual cosa ens fa pensar en l'existència de relació entre conflictivitat i concentració i en com es defineix la primera, si

⁶⁰ Cal dir que la mateixa edat és un condicionador.

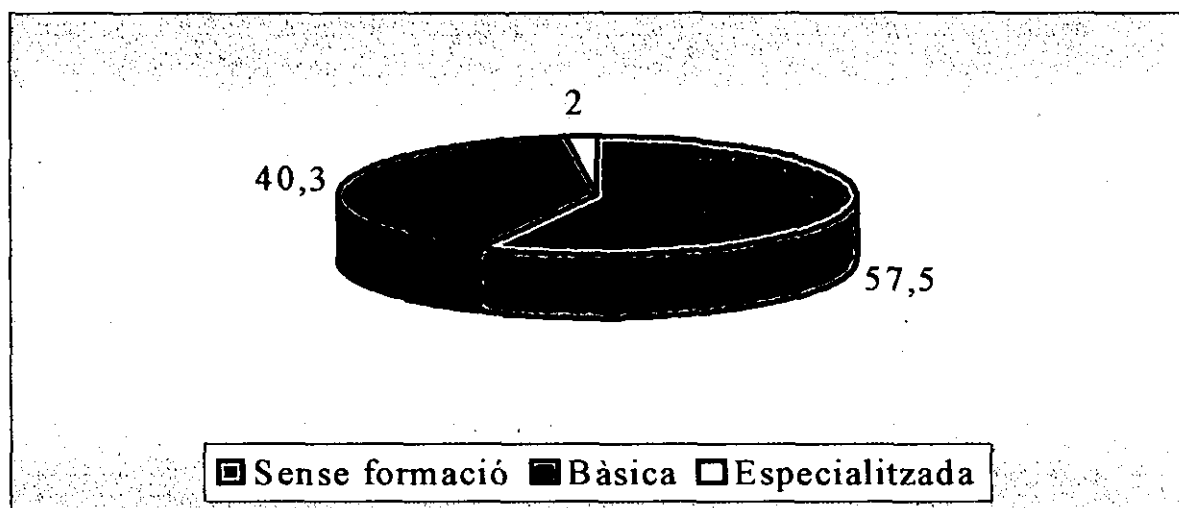
en un sentit més positiu, en la línia del Departament d'Ensenyament (1996), de la seva utilització per a l'aprenentatge, o en un de més negatiu, de dominar la situació sense cap altra ambició. És evident que també s'hauria d'esbrinar des d'una metodologia d'investigació qualitativa que permetés aprofundir en els discursos.

Dins la formació permanent, ens hem detingut en aquells que han realitzat formació de tercer cicle (postgraus, masters i doctorats). Com era de suposar són una minoria els que ho han fet (1,5%), i apunten principalment postgraus sobre diversitat cultural a l'escola i, uns pocs, el doctorat.

Per donar una visió de conjunt, hem dividit el professorat en tres grups en funció de la seva formació en el camp de la diversitat cultural a l'escola. La diferenciació ha estat relativament fàcil ja que per una banda s'han de situar els que no tenen cap tipus de formació i per l'altra aquells que han cursat el tercer cicle, és a dir, que s'han especialitzat. El dubte sorgia quan deien que s'havien especialitzat fent cursos diversos. El motiu del nostre dubte és que no acostuma a ser igual rebre formació de tercer cicle que un conjunt de cursos que fins i tot poden estar desconnectats entre ells. Així que davant el dilema vam convenir que inclouríem en el bloc de la formació especialitzada aquells que han realitzat més de quatre cursos, jornades, d'aquesta temàtica, de manera que demostrin si no coneixements, sí interès. Malgrat això, els que podem englobar dins aquesta etiqueta no són nombrosos. D'aquesta classificació surt que el 57,7% dels docents no té formació en aquest camp, el 40,3% la tenen bàsica (a partir dels esmentats criteris, són aquells que tenen quatre o menys formacions realitzades) i la resta, 2%, es pot considerar amb una formació especialitzada.

⁶¹ Són tan diferents els cursos mencionats (educació antiracista, convivència, llengua àrab...) que hem optat per agrupar sota aquesta etiqueta tot el que no es pot recollir en les categories que segueixen.

Gràfic 3. Nivell formatiu en el camp de la diversitat cultural dels docents d'educació obligatòria de Catalunya.

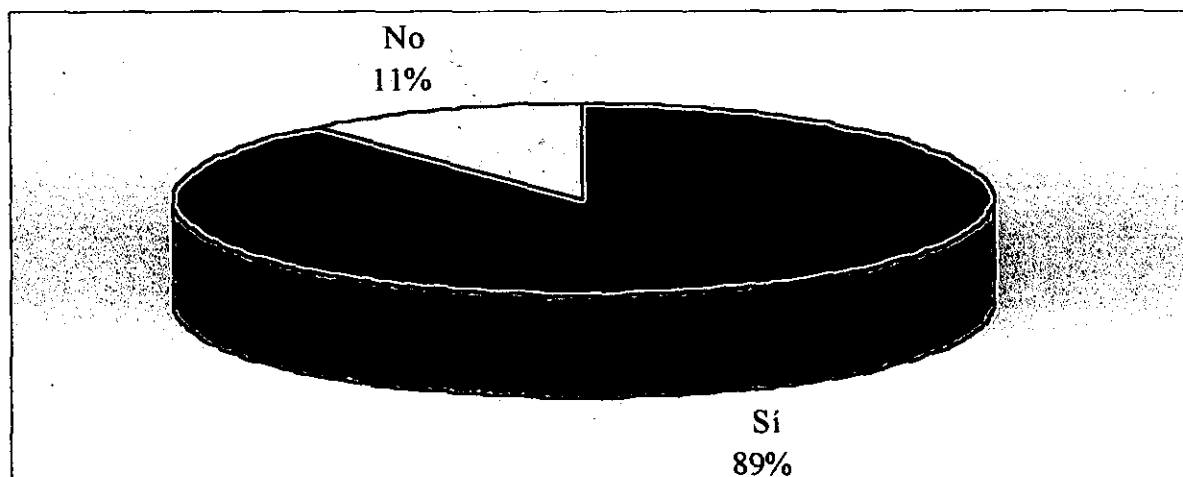


Dins els que no tenen formació cal dir que el 43,5% són professors de primària, mentre que és major el pes dels de secundària (52,%). En segon lloc, entre els que tenen una formació bàsica es sobrerepresenten els de primària (52,5%) respecte als de secundària. En darrer lloc, els de formació especialitzada s'igualen més: el 47% de primària i el 53,5% de secundària⁶². Una altra relació interessant, ja esmentada anteriorment, és que a mesura que hi ha alumnat gitano o d'origen immigrant a l'aula s'incrementa la formació que tenen.

D'altra banda, hem volgut aprofundir en l'interès que hi ha per la formació específica per treballar en contextos multiculturals i també veure en quina mesura creuen necessitar-la. Aquestes dades juntament amb els cursos fets —en qualitat d'indicadors parcials— ens permetrà copsar de forma bastant completa la percepció del professorat quant a la necessitat de formació específica. Els nostres resultats apunten que majoritàriament el professorat té clar que li cal o caldria una formació adequada per treballar en un context divers culturalment (89%) i només l'11% no ho creu necessari —val a dir que aquest percentatge s'alimenta sobretot d'aquells que ja la tenen i que no en necessitarien més; per exemple, entre els que tenen una formació especialitzada, el 40% afirma que no li fa falta més.

⁶² Cal esmentar que en les tres casos el percentatge que manca fins a arribar al 100% pertany als que no responen.

Gràfic 4. Docents que pensen que per treballar en contextos culturalment diversos els cal o caldria formació específica.



Els que creuen necessària aquesta formació demanen una formació que els permeti: conèixer les cultures —gitana, però sobretot d'origen immigrant— de l'alumnat present a l'aula (61%), adaptar el curriculum a la diversitat cultural (37,5%), conèixer estratègies per a la resolució de conflictes (24%)⁶³ i estratègies per a la integració d'aquest alumnat a la dinàmica de l'aula (17,5%), tenir una bona teoria (16%), millorar la comunicació amb l'alumnat i els progenitors (8,5%) i conèixer els idiomes d'origen d'aquest alumnat (5%). No obstant al costat d'aquests que apunten una o més necessitats de formació, n'hi ha altres que no creuen que radiqui aquí la «solució» i tot i preguntar-los concretament quina formació voldrien ens diuen: que no cal formació sinó millorar els recursos materials (3%) i els recursos humans (2%). Són docents que no tenen formació i uns pocs que la tenen bàsica i que trobant-se en centres amb presència de minories ètniques no creuen que la solució passi per la formació sinó per la major dotació de recursos en general —evidentment es tracta dels que prefereixen que una altra persona es faci càrrec de l'assumpte.

⁶³ De nou cal veure com es vincula amb rapidesa formació per treballar la diversitat cultural i conflictivitat. Altra vegada els que més responen això són els que tenen més concentració d'alumnat d'origen immigrant (el 28,5% dels que en tenen a la seva aula més d'un 5% demanaria aquesta formació).

A més de les dues respostes que traslladen la solució cap a la major dotació de recursos, n'hem proposat altres, com una segona gran opció, que aposten pel coneixement de les diferents cultures i que tenen com a prioritat entendre aquest alumnat —el professor demana saber qui són, què pensen, d'on vénen.... Curiosament es tracta d'una resposta més freqüent entre aquells que no tenen alumnat gitano ni d'origen immigrant, és a dir, aquells que no tenen la immediatesa de treballar-ho a l'aula. Per exemple, el 75% dels entrevistats que no té alumnat gitano ni d'origen africà en les seves aules responen favorablement. En tercer lloc, apareixen les respostes que recalquen què fer, és a dir, com actuar en un context així, i alhora pregunten com adaptar el currículum, com solucionar conflictes i com millorar la integració⁶⁴. Per altra banda, trobem aquelles respostes en què es demana comunicar-s'hi, conèixer les seves llengües i estratègies per millorar la comunicació. En darrer lloc, i no per això menys important, hi ha les respostes que indiquen la necessitat d'una visió teòrica interdisciplinària (des de la pedagogia, l'antropologia, la sociologia...) del que és cultura, minories ètniques, integració, educació multicultural i intercultural, etc. (16%)⁶⁵. Si recordem el que creien necessari A. Jordán, E. Castella i C. Pinto per a la formació: clarificar conceptualment i comprometre's amb una teoria de l'educació intercultural; conèixer algunes cultures diferents; adquirir competència pedagògica per ensenyar alumnes minoritaris en classes multiculturals; i canviar actituds —a excepció de la darrera, que també és necessària, almenys per a una part dels docents, com veurem quan analitzem les actituds —queda ben palès que interessa veritablement al professorat, i que per tant s'hauria de facilitar que es convertís en realitat a través d'una política activa i decidida de formació permanent de tots els docents⁶⁶.

⁶⁴ En aquest grup, a partir de la segmentació realitzada, observem com els que no tenen alumnat gitano o d'origen immigrant a l'aula insisteixen en la necessitat d'adaptar el currículum, mentre que els que en tenen incrementen la resposta que els caldria saber com integrar expressant la necessitat de conèixer un conjunt d'estratègies diferents ja que la realitat és complexa i els exigeix respostes.

⁶⁵ Aquest percentatge s'incrementa a mesura que ho fa la formació rebuda en el camp de la diversitat cultural, així ho respon el 13,5% dels que no en tenen, el 20,5% dels que la tenen bàsica i el 22,5% dels que la tenen especialitzada. Així, a mesura que s'està més format es valora més la teoria, que no vol dir que s'atorgui poca importància al més pràctic i immediatament útil.

⁶⁶ "Aquesta formació hauria de realitzar-se als centres, en horari de permanència de professors, aprofitant totes les possibilitats que ofereixen les noves tecnologies per tal d'abaratir els costos i arribar al màxim nombre d'usuaris sense pèrdua de qualitat. Aquesta formació hauria d'estar absolutament al servei de les necessitats concretes de cada centre i dels seus professors, i hauria de tenir també aquells quatre eixos bàsics (...): formació sobre les característiques d'aquest nou alumnat i sobre el context sociocultural de les seves famílies; formació sobre la relació dinàmica i interactiva, entre el context sociocultural dels alumnes i la cultura majoritària, així com amb el propi context sociocultural de

3.4. El currículum escolar i la diversitat cultural.

El fet de viure en una societat en què els coneixements, les habilitats i les actituds necessàries per viure i desenvolupar-se en l'àmbit personal i social experimenten canvis molt ràpids, en què es vol donar resposta a tots els estudiants que no aprenen de la mateixa forma i en què no tots els contextos culturals són iguals —com hem vist, valors i significats socials varien considerablement— ha obligat a plantejar una sèrie de canvis en el currículum escolar (Hernández i Sancho 1996), el qual, anys enrere era més homogeni perquè es pensava que havia de ser-ho. Així, entre les mesures considerades ordinàries que preveu el sistema educatiu per atendre la diversitat cultural hi ha: la concreció del currículum, l'opcionalitat (Centro de Investigación y Documentación Educativa 2000)⁶⁷, l'orientació educativa, psicopedagògica i professional i la tutoria; els reforços i recolzaments educatius⁶⁸ i els agrupaments específics⁶⁹. Els successius nivells de concreció curricular suposen progressives adaptacions del currículum oficial, o dels ensenyaments mínims, a les necessitats educatives de la comunitat autònoma, del centre educatiu, del grup d'alumnes i de l'alumne concret. Aquestes adaptacions o concrecions que són especificades als currículums de cada comunitat, en els projectes de centre i en les programacions, permeten adequar, prioritzar, seqüenciar i temporalitzar objectius, continguts o criteris d'avaluació però no eliminar-ne.

l'educador; formació sobre les estratègies tècniques i de gestió educativa contra la marginació social i cultural i a favor d'una veritable ciutadania intercultural; formació sobre la sensibilitat, les actituds, les conviccions i les habilitats professionals i socials de l'educador, que facin possible els punts anteriors" (Carbonell, Formariz i Darder 2000b, pp193-194).

⁶⁷ La Llei d'Ordenació General del Sistema Educatiu recull mesures en què l'opcionalitat de les àrees i matèries és un recurs en mans de l'alumnat per fomentar i desenvolupar les seves preferències personals (vegeu Llei Orgànica 1/1990, de 3 d'octubre, d'Ordenació General del Sistema Educatiu, BOE 4-10-1990).

⁶⁸ "La organización de actividades de refuerzo y apoyo en los centros educativos constituye una medida de atención a la diversidad muy generalizada que suele ir dirigida a las áreas instrumentales (Matemáticas y Lengua). Los refuerzos permiten un seguimiento más personalizado del alumnado con dificultades, a la vez que les proporcionan más tiempo y recursos para acceder a los objetivos programados. La forma en que los centros dispongan los refuerzos y apoyos se especifica en los proyectos curriculares" (Centro de Investigación y Documentación Educativa 2000, p. 268).

⁶⁹ "Existe también la posibilidad de dar respuesta a la diversidad de los alumnos mediante la organización de agrupamientos específicos, que deben ser aprobados por el Claustro e incluidos en los proyectos curriculares como medida de atención a la diversidad. Tales agrupamientos, grupos flexibles o desdobles espacio-temporales suponen una variante de mayor extensión que los refuerzos o apoyos y siempre tendrán carácter transitorio" (Centro de Investigación y Documentación Educativa 2000, p. 269).

El currículum —terme que a Espanya es va començar a utilitzar de forma habitual amb la Llei General d'Educació dels anys 70—, a Espanya, el dicta l'Administració central i autonòmica, que diuen el que s'ha d'ensenyar i recomanen la forma de realitzar l'ensenyament, així com els principis que han de dirigir l'avaluació.

"En la práctica, los centros y el profesorado hacen una traducción particular de estas recomendaciones y, si exceptuamos el caso del COU, en el que se enseñan los temas que van a constituir el contenido de los exámenes de selectividad, las decisiones suelen ser tomadas de forma individual por cada docente o, en el mejor de los casos, por los ciclos, seminarios o departamentos. Se suelen tener en cuenta, de manera más o menos patente, las recomendaciones oficiales, sobre todo en cuanto al contenido disciplinar de la asignatura y quizás menos en cuanto a las sugerencias metodológicas. A veces se toma en consideración el tipo de alumnos, premisa fundamental en la planificación de la enseñanza, pero que conlleva el peligro de realizar lecturas reduccionistas, que hagan cumplir las «profecías» del profesorado en relación a sus expectativas sobre los estudiantes. Por último, existe una total autonomía, sólo limitada por la oferta editorial y la dedicación del propio profesorado, a la hora de escoger los recursos y materiales curriculares" (Hernández i Sancho 1996, pp. 49-50).

No s'ha d'oblidar que, per molt centralitzat que sigui el sistema escolar, el docent en la seva aula és relativament autònom i ha de prendre una sèrie de decisions fruit del seu judici professional i de les seves creences i plantejaments. Per F. Hernández i J.M. Sancho (1996) les condicions mínimes del professorat per planificar l'ensenyament en termes curriculars són: conèixer les directrius del currículum oficial; conèixer les característiques, sense prejudicis, de la població en què s'inserta el centre; dur a terme una reflexió crítica del que poden suposar les formes culturals de l'alumnat per al seu procés d'aprenentatge; i plantejar què sap l'alumnat, en relació amb la seva experiència acadèmica prèvia i la cultura del seu entorn, i revisar críticament les diferents formes d'expressar aquest coneixement. No hi ha dubte que el coneixement de l'alumnat i del seu entorn són considerats bàsics per a l'èxit de la tasca docent, com també ho és que el docent sigui conscient del que significa el currículum en el procés educatiu.

Tenint en compte que hi ha diferents concepcions del currículum, pel Departament d'Ensenyament (1992) es defineix com el conjunt d'objectius, continguts, mètodes pedagògics

i criteris d'avaluació de cada un dels nivells, etapes, cicles, graus i modalitats del sistema educatiu que guien l'acció docent. En el currículum es concreten una sèrie de principis — ideològics, pedagògics, psicològics i epistemològics— que es tradueixen en normes d'acció, en prescripcions educatives i en orientacions⁷⁰. Per la Generalitat el currículum es fonamenta en l'obertura i en garantir una formació comuna per a tot l'alumnat, potenciar l'autonomia dels centres, l'atenció a la diversitat dels alumnes, la innovació educativa i l'eficàcia de la pràctica pedagògica.

La diversitat, que és el tema que ens ocupa i que reflecteix els esmentats canvis socials i educatius en el currículum escolar, és entesa des de múltiples punts de vista: geogràfic, social, cultural, econòmic, ritmes d'aprenentatge, motivacions de l'alumnat, etc. Sovint *"els currículums escolars han estat elaborats des de la perspectiva majoritària/dominant d'acord amb ideologies assimilacionistes o, més positivament, integracionistes. Una conseqüència o expressió necessària d'aquesta postura ha estat l'esgaiada etnocèntrica dels llibres de text, fonamentalment de les matèries amb més problemàtica sociocultural (geografia, història, filosofia, ètica...).* No obstant això, tenint en compte que tots els alumnes han de viure (i conviure) en societats ineludiblement multiculturals, aquest tipus de currículum uniforme i, sobretot en determinats llocs, unilateral pot ser perjudicial per al seu equipament com a «homes educats»" (Jordán 1992).

A Catalunya, en el desplegament i en la concreció del currículum, processos que requereixen un conjunt de decisions, s'hauran de tenir en consideració les característiques de cada centre, decisions que queden recollides en: el projecte educatiu de centre (PEC), en el projecte curricular de centre (PCC) i en la programació de cicle (Departament d'Ensenyament 1995). Pel Departament d'Ensenyament, el projecte educatiu de centre es compon dels principis pedagògics i organitzatius i del projecte lingüístic. Per la seva banda, el projecte curricular (PCC) és un document eminentment pedagògic que constitueix un instrument bàsic per concretar els plantejaments i opcions que respectin els principis i les prescripcions del

⁷⁰ "Una vez compilado, el conocimiento curricular no flota por la escuela como una especie de ectoplasma académico, sino que se encarna en el aula y en toda la práctica escolar. El *currículum* no es sólo una declaración sobre lo que deben aprender los alumnos, sino también una definición del trabajo del profesor: describe un proceso laboral" (Connell 1997, p. 48).

currículum, l'organització estructural del sistema educatiu i la diversitat de característiques de l'alumnat. I, per últim, la programació de cicle és la darrera concreció del currículum, que s'organitza per unitats de programació, i on es concreten i apliquen les adaptacions que permet el desplegament del currículum.

Seguint aquests documents en què es desplega i concreta el currículum, per A. Jordán, E. Castella i C. Pinto (1998), el procés per elaborar un currículum intercultural als centres consta de tres etapes lògiques: elaborar un projecte educatiu de centre (PEC) que tingui en compte l'interculturalisme; traduir aquestes intencions en un projecte curricular de centre (PCC) concret; i concretar la manera que es pot treballar l'interculturalisme en les diferents àrees curriculars. Els autors, com el mateix Departament d'Ensenyament (1996; 1996b), donen una sèrie d'orientacions perquè es tingui en consideració la interculturalitat en els esmentats documents de forma que impregni la pràctica quotidiana dels centres escolars. Però cal preguntar-se si aquestes orientacions i documents han tingut alguna repercussió als centres. En quin grau el Projecte Educatiu de Centre, el Projecte Curricular de Centre i les àrees curriculars han tingut en compte que vivim en una societat multicultural i s'han adaptat a aquesta realitat? Aquestes són algunes de les qüestions que ens va formular i a les quals intentarem respondre a partir dels resultats que hem obtingut.

L'educació intercultural hauria d'implicar tots els centres docents, no només aquells que tenen alumnat gitano o d'origen immigrant. En conseqüència, en els anys transcorreguts des de la publicació del currículum de primària i secundària obligatòria i més específicament des de la publicació de l'Eix Transversal d'Educació Intercultural el 1996 s'han hagut de fer passes en aquesta direcció, però a la llum dels resultats no sembla que es pugui dir que s'està avançant fermament cap a l'objectiu; també tenim els nostres dubtes que s'avanci en la direcció correcta.

Centrant-nos en el Projecte Educatiu de Centre, hem demanat als nostres interlocutors que ens diguin en quin grau creuen que s'han «establert criteris comuns per treballar la diversitat cultural». Les respostes apunten que un 15,5% del professorat creu que s'han adaptat «molt» i un 35% «bastant», mentre que un 32,5% considera que «poc» i un 9% «gens». Com en altres

ocasions, aquestes dades es poden diferenciar de forma que ens indiquen qui són els que més han adaptat el PEC, al seu centre a la diversitat cultural de la societat: es tracta del professorat de primària (mitjana: 2,7)⁷¹—mentre que entre el professorat d'ensenyament secundari obligatori s'ha adaptat menys, la mitjana obtinguda és 2,5—; i a la Delegació d'Ensenyament de Barcelona Ciutat (mitjana: 2,8) —mentre que en altres, com Barcelona Comarques (mitjana: 2,4) i Baix Llobregat-Anoia (mitjana 2,5), és on l'adaptació ha estat menys realitzada. Però aquesta referència territorial queda incompleta si no s'explica el pes que té en el resultat el fet de tenir alumnat gitano o d'origen immigrant als centres i aules. D'aquesta forma, a la Delegació de Barcelona Ciutat, els docents entrevistats tenen més presència d'uns determinats alumnes d'origen immigrant que la resta, concretament d'Àsia, Amèrica Llatina i d'origen comunitari; per altra banda els de Barcelona Comarques es diferencien per tenir més magrebins i subsaharians, com també ho fan els de Baix Llobregat-Anoia, però també tenen sobrerrepresentació, en comparació, de llatinoamericans. Així, la presència d'uns determinats immigrants no gitanos provoca major adaptació del PEC a la diversitat. En definitiva, la presència d'un determinat alumnat condiciona el que s'ha fet. Per seguir exemplificant, a mesura que s'incrementa la presència d'estrangers al centre augmenta el grau d'adaptació a la diversitat cultural del projecte educatiu de centre: si en centres on no hi ha estrangers la mitjana se situa en «poca adaptació» (mitjana: 2), en els que representen més d'un 5% ens aproximem a «bastant adaptació» (mitjana: 2,8). No obstant hi influeixen determinats orígens: l'adaptació és major entre els que tenen alumnat d'origen comunitari, subsaharià, magrebí (en aquest ordre), mentre que és força inferior quan es tracta de gitanos.

En darrer lloc, el PEC s'ha adaptat més als centres a mesura que l'entrevistat té més formació sobre diversitat cultural. Així, el professorat que no té cap formació l'ha adaptat menys (mitjana: 2,5), que els que tenen una formació que hem anomenat bàsica (mitjana: 2,8) i els que tenen una formació especialitzada en aquest camp (mitjana: 4). No hi ha dubte que formar-se va lligat a viure a l'escola i a l'aula la diversitat cultural, i que desperta l'interès dels docents més enllà de la «pressió credencialista».

⁷¹ Com en anteriors ocasions, la mitjana s'ha confeccionat traduint l'escala a valors. Concretament, el molt és considerat 4, el bastant 3, el poc 2 i el gens 1.

En un grau d'adaptació semblant trobem els Projectes Curriculars de Centre, sobre els quals preguntàvem si creien que s'«havia explicitat en el PCC la necessitat d'atendre adequadament la diversitat cultural». D'aquesta forma, si en l'anterior projecte ens interessàvem per conèixer si s'havien establert criteris comuns, en aquest cas era per si hi havien explicitat que calia una atenció adequada. Les respostes donades es tornen a situar entre el «poc» (27,5%) i el «bastant» (38,5%) —deixant de banda els pocs que no responen, el 17% diu que «molt», mentre que el 10% que «gens», resultant una mitjana de 2,7. En aquesta ocasió també es produeixen les significacions comentades al referir-nos al PEC: el professorat de primària en el que diu que s'ha explicitat més als seus centres (mitjana: 2,8) en comparació als de secundària obligatòria (mitjana: 2,6)⁷². Novament això quedaria parcialment explicat si no tenim en compte que a mesura que hi ha més estrangers als centres es menciona més en el PCC —entre els que no tenen estrangers diuen que està «poc explicitat» (mitjana: 2); mentre que en els que en tenen com a màxim un 5% es troba entre «poc» i «bastant» (mitjana: 2,5), i els que en tenen més d'un 5% es situen a prop del «bastant» (mitjana 2,8)—. També altra vegada, els centres on no hi ha minories ho expliciten menys (mitjana: 2,4) que en els que n'hi ha (mitjana: 2,8). Concretant més, de nou són els docents que tenen alumnat gitano els que menys realitzen aquests canvis, i s'incrementa de forma important al tenir alumnat d'origen comunitari, subsaharià i magrebi (en aquest ordre decreixent).

Seguim observant que les respostes es modifiquen en funció de la formació dels docents en el camp de la diversitat cultural, i s'estableix una relació directa entre formació i major explicitació de l'atenció adequada: mentre que els que no en tenen presenten una mitjana de 2,5, els que la tenen bàsica o especialitzada s'apropen al 2,9.

Aquests resultats ens segueixen mantenint en l'opinió que s'actua en determinats contextos i situacions, però no en altres, i això no és el que el model intercultural preconitza. Això sí, sempre es pot dir que s'ha de donar més temps i que s'ha començat per on les necessitats són més urgents.

⁷² Altra vegada la resposta és més alta a la Delegació Territorial de Barcelona Ciutat (mitjana: 2,9); en la part baixa se situen les Delegacions de Barcelona Comarques (mitjana: 2,5) i Baix Llobregat-Anoia (mitjana: 2,5).

Quant al tercer dels passos que cal fer per elaborar un currículum intercultural, concretar la manera que es pot treballar l'interculturalisme en les diferents àrees curriculars, una altra frase-estímul ens ha permès seguir aprofundint en la feina feta. En aquesta ocasió ens interessàvem per saber si havien «concretat com es pot treballar la interculturalitat des de les diferents àrees» i hem obtingut que no s'ha fet tant camí com en els anteriors, que ple que s'ha exposat tampoc considerem notable. Les respostes donades es concentren, altra vegada, en la «poca concreció» (39%) i «bastant» (35%), en les puntes hi ha el 12% que diu que «gens» i el 9% que s'ha fet molt». La mitjana, ens permet reafirmar-nos que les respostes del conjunt del professorat ens situen entre les dues respostes majoritàries: 2,4. En aquesta ocasió no podem repetir que s'ha tingut més en compte en la primària que en l'ensenyament secundari obligatori ja que ambdós col·lectius de professors responen de forma gairebé idèntica⁷³. El que no és excepció a les anteriors anàlisis és que a mesura que hi ha més presència d'estrangers als centres s'incrementa la resposta afirmativa —els que no en tenen ho han concretat «poc» (la mitjana obtinguda és 1,9), mentre que els que en tenen menys del 5% ho han fet entre «poc» o «bastant» (mitjana 2,4) i els que en tenen més d'un 5% s'adrecen cap al «molt» (mitjana: 2,6). També la presència de minories comporta diferència (mitjana: 2,5) respecte als centres que no en tenen (mitjana: 2,2). Al referir-nos a quelcom més concret evidenciem que les distàncies s'escurcen ja que les especificacions són més escasses. Així, tot i que els que tenen alumnat gitano segueixen adaptant-se menys que els que en tenen d'altres orígens la distància és menor i no significativa.

De l'anterior es dedueix en termes generals que quan ens referim a principis pedagògics i organitzatius (PEC) i la seva concreció curricular (PCC) la feina feta és major que quan ens apropem al més concret, a l'extrapolació en les àrees de coneixement dels plantejaments fets. Així, si per A. Jordán, E. Castella i C. Pinto el procés per elaborar un currículum intercultural als centres de tres passos, podem dir que els dos primers han estat iniciats i realitzats en alguns centres, però que l'últim nivell, el més concret, no es troba tan avançat per ser més difícil i compromès.

⁷³ El que si es va repetint són les diferències per delegacions, novament en la de Barcelona Ciutat s'ha realitzat més (mitjana: 2,6), i la que menys és Barcelona Comarques (2,5).

El Colectivo IOE (1996) també detecta que els mestres reconeixen que les seves actuacions i plantejaments no incorporen la cultura d'origen de l'alumnat (marroquí en aquest cas); només algunes declaracions generals o l'esforç personal d'alguns professionals revelen que no tracten prou la seva cultura, no els tenen prou en compte o els deixen de banda. Més enllà d'aquesta autocrítica no sembla que els mestres ho tinguin com una preocupació central, creuen que ja es resoldrà quan arribi el moment o que ja ho resoldran altres. Tot i així, alguns centres s'esforcen per tenir en compte aquesta diversitat: adaptant els menús, organitzant festes i incorporant elements típics de les cultures de les famílies immigrants... Però això queda en una representació puntual, poc sistemàtica, folkloritzada... en la línia de l'addició de Banks. Des de la postura majoritària, aquests docents creuen que el treball de l'escola a favor del pluralisme cultural tendeix a reforçar l'estigma dels grups «diferents». Segons això, el procés de socialització dels fills immigrants s'hauria de dirigir a facilitar llur incorporació plena en la societat d'acollida, i el millor per assolir-ho és reduir a un residu folklòric l'especificitat cultural ja que aquesta és més sinònim de retard cultural i social que de «modernitat».

Seguint aquestes idees, també vam voler saber si havien «sensibilitzat respecte a la diversitat cultural organitzant jornades interculturals». La resposta altra vegada, com la majoria, es posiciona entre el «poc» (38,5%) i el «bastant» (35,5%), mentre que en els extrems s'hi posiciona una minoria que diu «gens» (11,5%) i «molt» (11%). Descartant les diferències entre professorat de primària i ESO per no haver-n'hi⁷⁴, és interessant per nosaltres la continuada constatació que on hi ha més estrangers és on principalment es fan aquestes actuacions, i que són escasses on no n'hi ha (per exemple, el 70% dels centres que no tenen estrangers a les seves aules no ho han fet). També la formació del professorat es relaciona amb una major organització de jornades: els que no en tenen són els que menys han intentat sensibilitzar amb aquesta activitat (mitjana: 2,4), mentre que els que la tenen bàsica (mitjana: 2,6) o especialitzada (mitjana: 2,9) ho han fet més. Des de la perspectiva intercultural, l'organització d'aquestes jornades és una versió limitada; com si s'utilitzessin les jornades per intentar justificar que es fa quelcom però sovint sense anar més enllà, de forma que no s'acaba de comprendre el model i l'únic que es fa és «curar consciències». És simptomàtic que només

el 2% dels docents que han fet quelcom per adaptar-se a la diversitat cultural diuen espontàniament haver organitzat aquestes jornades. Són els que tenen més formació els que han realitzat més adaptacions a la seva aula i els que més han organitzat jornades interculturals (8,5%). Evidentment, no es tracta d'un percentatge alt. No obstant, el més destacable és que la gairebé totalitat del percentatge només ha fet això, la qual cosa significa que la formació rebuda no és un esperó que estimuli el desplegament d'una educació intercultural en tota la seva amplitud. Però, la resta (82%) ha actuat en altres direccions.

Referint-nos de nou a la diferenciació per origen i adscripció ètnica, es detecta dels resultats obtinguts que quan hi ha gitanos a l'aula es tendeix a organitzar més jornades interculturals, al contrari del que venia succeint, fet que també succeeix quan hi ha magrebins. Constatem, doncs, que, si bé en els altres casos l'adaptació a la diversitat és menor quan es tracta d'alumnat gitano, no passa el mateix quan es tracta d'intervencions puntuals i esporàdiques, i que una part del professorat no creu que per a aquest alumnat calguin fer els passos anteriors. Això es fa més aviat quan hi ha alumnat d'origen immigrant.

En darrer lloc, un altre indicador del que s'ha fet als centres, és conèixer en quina mesura s'han «adaptat els menús a les diferències religioses». Entre els professors que tenen menjador escolar al seu centre, les respostes segueixen situant entre el «poc» i el «bastant» (mitjana: 2,4) l'adaptació feta. S'ha realitzat més als centres on hi ha major presència d'alumnat d'origen estranger (en els que n'hi ha més del 5% la mitjana augmenta fins a 2,7), i també més als centres públics (mitjana d'adaptació: 2,5) que als privats (mitjana: 2,2), a causa de la major presència d'aquest alumnat en els primers.

Les anteriors dades ens permeten confeccionar una taula comparativa sobre en quina mesura creuen els entrevistats que els seus centres s'han adaptat a la diversitat cultural.

⁷⁴ La Delegació del Vallès Occidental (mitjana: 2,7) i, altra vegada, Barcelona Ciutat són on més s'ha tractat de sensibilitzar a través de jornades interculturals (mitjana: 2,5), i on menys s'ha fet, a Barcelona Comarques (mitjana: 2,3).

Taula 6. Adaptació a la diversitat als centres educatius.

	Establir criteris comuns en el PEC per treballar la diversitat cultural	Explicitar en el PCC la necessitat d'atendre la diversitat cultural	Concretar com treballar la diversitat cultural a les àrees de coneixement	Sensibilitzar organitzant jornades interculturals	Adaptar els menús a les diferències religioses
Molt	15,5	17	9	11	19,5
Bastant	35	38,5	35	35,5	28
Poc	32,5	27,5	39	38,5	22
Gens	9	10	12	11,5	30,5
No respon	8	7	5	3,5	0
Mitjana	2,6	2,7	2,4	2,5	2,4
Desviació	0,88	0,89	0,83	0,81	1,11

Com es desprèn de la taula i hem indicat en línies anteriors, els plantejaments i les orientacions són més comunes que les pràctiques. Per una part i seguint el document del Departament d'Ensenyament (1996) cal anar traduint el seu contingut a la pràctica amb fermesa però sense urgència, que pot ser mala consellera. Però alhora és cert que es corre el perill que quedi al paper i no tingui repercussió pràctica, perill que és condicionat a les oportunitats, actituds... dels docents que poden frenar la concreció de les idees en plantejaments.

Per seguir aproximant-nos a la pràctica hem volgut conèixer si, a més a més de les anteriors actuacions fetes en l'àmbit dels centres el professorat n'ha realitzat alguna en la seva aula. Això ja no sols comporta que el conjunt del professorat de l'escola estigui més o menys interessat per aquesta qüestió sinó que n'estigui personalment l'entrevistat, i en cas de no haver fet res com s'argumenta aquesta decisió. La primera dada a destacar és que més de la meitat dels entrevistats (51,5%) no ha fet res o perquè no hi ha diversitat (41%) o perquè creia que no cal fer res (10,5%).

En les respostes obtingudes seguim observant que existeix la percepció que aquestes qüestions pertanyen als centres i les aules on hi ha diversitat cultural i, aparentment, el

professorat considera que la resta dels alumnes no s'han de preparar per viure en una societat culturalment diversa. És curiós i simptomàtic veure que un 29% dels docents que tenen més d'un 5% d'alumnat d'origen estranger argumenten que no cal fer res, ja que no tenen diversitat, encara que representin el 27% dels que hi tenen minories, és a dir, gitanos o africans. A més, diferenciant en funció de l'origen etnocultural es posa de manifest que en uns pocs casos s'actua segons quin és l'alumnat. El més interessant i que segueix reproduint el que s'ha dit en línies anteriors és que els que tenen alumnat gitano actuen, comparativament, més en la direcció de l'explicació puntual i de dedicar alguna sessió a la tolerància.

Taula 7. Actuacions per atendre la diversitat cultural a l'aula en funció de la presència de minories ètniques.

Actuacions	Total	Aules amb minories ètniques	Aules on no hi ha minories ètniques
Cap, no hi ha diversitat cultural	41	27	58,5
Cap, no cal fer res	10,5	13,2	7
Jornades interculturals	2,5	2,5	3
Sessions informatives amb les famílies	4	6,5	1
Canvis curriculars específics	14	19	7,5
Explicacions puntuals de la seva cultura	15	18	11,5
Explicació a les minories de la societat d'acollida	0,5	0,2	0,3
Dedicar sessions a parlar de la tolerància	10,5	11	10
Tutories	5	6,5	3
Adaptació lingüística	3	4	2
Altres	5,3	7,5	2,2
No sap/no respon	0,7	0,5	0,6

El professorat que no ha fet cap adaptació és més nombrós entre els professors d'ensenyament secundari obligatori (el 40% diu que no té diversitat i el 13% que no és necessari fer res) en comparació als docents de primària, els quals redueixen la resposta que no cal fer res al 8%. Amb respostes com les esmentades, no cal dir que aquestes adaptacions s'han fet als centres on hi ha presència d'alumnat gitano i d'origen immigrant i, en relació amb la menor presència

d'aquests, hi ha menys actuacions d'aquest tipus a les escoles privades (el 64% no ho ha fet) que a les públiques (44%).

Però n'hi ha que sí han fet quelcom per tenir en compte la diversitat cultural, de forma espontània mencionen: que han realitzat explicacions puntuals de la cultura d'alguns alumnes (15%), han realitzat canvis curriculars específics (14%), han dedicat sessions a la tolerància (10,5%), han organitzat tutories (5%) i sessions informatives per als pares de l'alumnat gitano o d'origen immigrant (4%), han organitzat jornades interculturals (2,5%), s'han adaptat lingüísticament (3%) i han explicat a les minories la societat d'acollida (0,5%). El fet que es tracti d'una resposta espontània ens permet veure la definició que es fa d'adaptació a la diversitat cultural, sovint interpretada de forma additiva i no necessàriament transversal impregnant totes les matèries durant tot el curs.

És encoratjador veure que si deixem l'anterior pregunta, on els entrevistats espontàniament deien el que havien fet, i passem a suggerir si han fet alguna cosa en l'aspecte curricular a l'aula, s'incrementa el nombre de respostes positives (el 32% davant el 66% que diu que no⁷⁵). Si volem saber qui són els que més ho han fet hem de mirar de nou la presència de gitanos i immigrants a l'aula; s'observa que els que en tenen ho han fet considerablement per sobre dels que no en tenen (per citar un exemple, el 38% dels que tenen gitanos i africans ho han fet, mentre que només el 15% dels que no). Alhora, repetint el que anem palesant, al ser els centres públics i el professorat més format els que tenen a les seves aules aquest alumnat són també els que més adaptacions curriculars han realitzat (37,5% i 80% respectivament)⁷⁶.

Si ens quedem amb aquesta aproximació no omplim de contingut el que s'entén per adaptació curricular a l'aula, és a dir, les pràctiques, i tampoc sabem els arguments per no fer adaptacions i veure si es corresponen amb els anteriorment citats. Dues noves qüestions elaborades amb aquests objectius es van formular als docents, una a aquells que sí que havien fet quelcom i l'altra als que no. Entre els primers, quan diuen haver adaptat el currículum a la diversitat cultural, alguns es refereixen, novament, a la introducció d'aspectes culturals (29%)

⁷⁵ La resta no respon a la qüestió.

i a l'organització de jornades interculturals (2%), així com a les tutories (13,5%) i a l'adaptació lingüística (13%). Com a novetat apareix que hi ha professorat que ha adaptat el material (32%), ha diversificat nivells (13,5%) o ha invitat conferenciant (0,5%). Al referir-se al material n'hi ha que ens parlen d'adaptar-lo al nivell d'aquests alumnes i que diversifiquen nivells d'aprenentatge, mentre que altres parlen d'adaptar-lo a la diversitat cultural, és a dir, intentant eliminar estereotips i/o tenint en compte l'aportació d'altres cultures que habitualment no apareixen. Si tenim en compte la formació específica dels docents quant a la intervenció en contextos multiculturals, observem la tendència que els no formats recorren — quan ho fan; recordem, si no, que els que actuen en l'esmentada direcció són menys — més a l'adaptació lingüística i a la invitació de conferenciant, mentre que els que tenen una formació bàsica o especialitzada augmenten l'esforç cap a la introducció d'altres cultures en el currículum. En síntesi, per uns més que per altres, l'adaptació del currículum a la diversitat cultural implica per als docents la presentació de la diferència, l'adaptació del material i l'atenció grupal o individual. Fetes totes aquestes actuacions podríem afirmar que s'ha avançat notablement però com es desprèn dels percentatges dels que han fet alguna cosa —a tenir molt present— les respostes sovint no són múltiples, i tan sols es queden amb alguna de les opcions.

Per altra banda, no volíem oblidar aquells que no havien fet l'adaptació curricular, ja que resulta molt interessant seguir aprofundint en els arguments que donen per no fer-ho. Aquest interès s'esvaeix, en part, quan la resposta més nombrosa donada reproduint anteriors resultats és que «no calia» (90%). Les dades, a més d'indicar-nos que hi ha una sèrie de professorat que creu que no cal fer res en aquesta direcció, també posen en evidència que segueixen sent les aules sense alumnat gitano i d'origen immigrant on aquesta percepció és major (per exemple, el 96,5% dels que no tenen gitans i/o africans a la seva aula creuen que no cal fer res; davant el 84% dels que en tenen). A més, en la relació entre aquesta presència i la titularitat del centre, és el professorat dels privats els que més responen així (93%).

⁷⁶ Pel que fa al territori, és a les Delegacions de Barcelona Comarques i Baix Llobregat-Anoia on hi ha un percentatge més alt dels que responen no haver-ho fet (76,5% i 82,5% respectivament).

Altres respostes apunten que creuen que caldria, o no gosen a dir que no és necessari, però... Els peròs posats van des que hi ha molta feina⁷⁷ i no s'hi poden dedicar (5%), a «en la meua assignatura no és necessari fer-ho» (3%), «ho han fet altres i a mi no em cal fer-ho» (1%) i, en darrer lloc, no saben com fer-ho (0,5%).

Com afirmava el Colectivo IOE (1996), negant que cal fer quelcom quan hi ha diversitat cultural a l'aula es nega l'especificitat cultural, de forma que posant l'èmfasi en la igualtat s'impedeix qualsevol consideració positiva dels seus elements diferencials. Per altra banda, els que no tenen diversitat a l'aula també reconeixen amb la seva resposta que no cal fer res per preparar les noves generacions per a la societat multicultural. Tenint present l'anterior, hem volgut aprofundir en dues qüestions de plena actualitat que a més són indicadors de l'opinió i la feina feta professorat, ens referim a la religió a l'escola i als texts i altres materials escolars que coneixen i utilitzen. En els dos apartats següents es desenvoluparan aquestes qüestions.

3.4.1. La religió a les escoles de Catalunya.

La diversitat cultural també incorpora diversitat religiosa i cal, des dels discursos interculturals, tenir-la present. Però també és evident que partim d'una història i tradició en la religió catòlica que ha tingut i té un paper important, de forma que malgrat la laïcitat dominant en els discursos de l'administració el catolicisme ho impregna tot. Com afirma J. Solé Tura (1997), el problema de la religió a l'escola no és només un problema educatiu sinó una de les grans qüestions que han definit el ser o no ser de la democràcia. La divisòria entre la confessionalitat i la laïcitat a l'escola d'un Estat no confessional és una de les línies divisòries més importants de la nostra història política i cultural, ja que la laïcitat és un dels fonaments principals de la tolerància, de l'acceptació de la diversitat i el pluralisme.

Situant-nos temps enrere, l'article 27 de la Constitució Espanyola estableix que: "*Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la*

⁷⁷ Si aprofundim més, observem que l'excusa, real o fictícia, de la feina és més donada entre el professorat que té minories a la seva aula (7%), com també entre els d'ensenyament secundari obligatori (6,5%).

formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones". A l'escola el desenvolupament legislatiu, seguint aquest referent, defineix l'àrea de religió com d'oferta obligatòria per als centres i optativa per als alumnes (Reial Decret 2438/1994 de 16 de desembre, pel qual es regula l'ensenyament de la religió; BOE 26-1-1995), que pot ser substituïda, si així ho decideixen els pares, per diferents activitats centrades en l'anàlisi i la reflexió sobre diferents qüestions de la vida social i cultural. L'actual regulació indica que es tracta d'una matèria avaluable, amb professorat específic i a la qual s'aplicarà un horari mínim setmanal d'hora i mitja per curs. L'oferta religiosa actual prové de la signatura d'acords de cooperació entre l'Estat espanyol i les confessions religioses catòlica (Ordre Ministerial de 20 de febrer de 1992), evangèlica (vegeu Llei 24/1992 de 10 de novembre, BOE 272/92 de 12 de novembre, i Ordre de 28 de juny de 1993, BOE 160/93 de 6 de juliol)⁷⁸, israelita (Llei 25/1992 de 10 de novembre, BOE 272/92 de 12 de novembre) i islàmica (vegeu Llei 26/1992 de 10 de novembre, BOE 272/92 de 12 de novembre, i Reial Decret 2438/1994 de 16 de desembre, BOE 22/95 de 26 de gener de 1995), que al ser d'obligada impartició però de voluntària elecció s'oferten una sèrie d'activitats orientades a l'anàlisi i reflexió sobre continguts que no es troben inclosos al currículum dels respectius cicles i cursos i que es refereixen a diferents aspectes de la vida social i cultural. No obstant, durant dos cursos de l'educació secundària obligatòria i un del batxillerat aquestes activitats versaran sobre aspectes culturals relacionats amb les religions —amb la qual cosa es pretén que aquestes no condicionin els resultats de l'avaluació dels alumnes ja que el reforç d'aprenentatge en altres àrees i matèries es pot interpretar com una discriminació dels alumnes de religió.

A Catalunya, la Generalitat fa una proposta diferent que consisteix a dedicar-hi 105 hores lectives en cadascun dels tres cicles de primària⁷⁹ i dels dos de l'ESO. En aquests darrers nivells *"l'alumne que tria el crèdit de religió ha de cursar necessàriament tres crèdits d'aquesta matèria a cada cicle (cada crèdit és de 35 hores de classe i cada cicle comprèn dos*

⁷⁸ Les Esglésies evangèliques agrupades en la Federació d'Entitats Religioses Evangèliques d'Espanya han estructurat la seva aportació al currículum escolar a través de l'àrea d'ensenyament religiós evangèlic, que trobarem en l'esmentat BOE.

⁷⁹ "Els alumnes que no optin per la religió tindran 105 hores d'activitats d'estudi en l'àrea del medi social i cultural, per tractar els continguts i els objectius relacionats amb el fet religiós. Aquests continguts els facilitaran d'entendre molts altres temes de l'àrea del coneixement del medi. Les activitats d'estudi no constituïran un apartat en l'avaluació sumativa final del cicle" (Gasol, Bestard, Quesada i Trenti 1997, p. 62)

cursos). L'alumne, doncs, tria de matricular-se a religió o no fer-ho, però no es tracta d'escollir religió o res, sinó d'escollir aquest crèdit de religió o un altre crèdit de matèries opcionals" (Gasol, Bestard, Quesada i Trenti 1997, p. 62).

En síntesi, la Llei d'Ordenació General del Sistema Educatiu (LOGSE) i els Decrets Curriculars poden interpretar-se com un intent d'avançar en una triple direcció: la generalització de l'educació moral i en valors de tot l'alumnat, superar l'elecció entre ètica i religió i donar la possibilitat que qui vulgui esculli rebre educació religiosa. Aquesta darrera elecció es pot fer entre les religions «majoritàries» que es poden ofertar (quan ho sol·liciten més de 10 alumnes) i que posen en evidència el creixent paper que van adquirint algunes creences, sobretot algunes.

En els darrers anys, a més de la diversitat religiosa ja existent, a Espanya i a Catalunya les anomenades «noves migracions» han comportat el notable increment de l'islam. Aquesta presència i consolidació (Garreta 2000b; 2000c) ha anat acompanyada de la demanda dels pares i representants religiosos que, a l'escola, la seva religió hi tingui el paper que creuen i la llei diu que els pertoca i ha convertit aquesta qüestió en diferents moments en el centre dels debats socials. Per això hem cregut oportú analitzar la situació de l'educació religiosa a l'escola a partir del que està succeint amb els musulmans.

Per fer un ràpid repàs a la legislació específica, J. Moreras (1999) apunta com la signatura, l'abril de 1992, de l'*Acuerdo de Cooperación entre l'Estat espanyol i la Comisión Islámica de España* va completar a la pràctica l'ordenament legal que definia les relacions de l'Estat amb les confessions religioses, ratificant-se la pluriconfessionalitat. En paraules de l'autor:

Se cumple así el deseo de los musulmanes españoles de ser reconocidos en igualdad de condiciones con otras religiones, en especial con la Iglesia Católica. Esta es una demanda que tiene su origen a finales de los setenta, y que se argumenta sobre la base del legado cultural que la prolongada presencia musulmana dejó en la sociedad española.

(...) Su firma marca un antes y un después en la trayectoria de la presencia musulmana en España. Contribuye, en parte, a reconocer y ratificar el largo proceso de asociacionismo y de institucionalización de este colectivo desde finales de los setenta y, asimismo, parece tener presente las nuevas demandas que empieza a formular el

asentamiento de colectivos musulmanes de origen extranjero en el país, aunque formalmente el texto del Acuerdo no mencione explícitamente este factor. (Moreras 1999, p. 140)

L'acord va establir que l'Estat espanyol determinés un interlocutor vàlid que representés públicament la comunitat musulmana i que els musulmans espanyols obtinguessin el reconeixement de la seva presència, i l'equiparació de drets i obligacions en relació amb l'Església catòlica.

D'una forma més concreta, el Reial Decret 2438/1994, del 16 de desembre, regula l'ensenyament de la religió; disposa en el seu segon article que, en aplicació de la disposició addicional segona de la Llei Orgànica 1/1990, del 3 d'octubre, d'Ordenació General del Sistema Educatiu, i de l'*Acuerdo de Cooperación del Estado* amb la *Comisión Islámica de España* (aprovat per la Llei 26/1992, del 10 de novembre), es garanteixi el dret a rebre l'ensenyament de la religió islàmica en els diferents nivells educatius als centres docents. L'esmentat Reial Decret, en el quart article, estableix que la determinació del currículum és competència de les autoritats religioses de les diferents confessions que haguessin subscrit amb l'Estat espanyol els acords corresponents. D'aquesta forma en aplicació d'això les *Comunidades Islámicas* agrupades en la *Comisión Islámica de España* van determinar el currículum de l'ensenyament de la religió islàmica a l'educació primària, secundària i al Batxillerat (Ordre de l'11 de gener de 1996, BOE núm. 16 del dijous 18 de gener, pp. 1.624-1.636). En aquesta Ordre podem trobar els objectius pretesos, els continguts (diferenciats també per tres cicles en la primària, dos en la secundària obligatòria i dos cursos pel que fa al batxillerat), les orientacions didàctiques i l'avaluació.

En la Etapa de Educación Primaria, el área de Enseñanza Religiosa Islámica tiene como meta contribuir a que cada alumno adquiera las capacidades cognitivas que le permita comprender la fe islámica desde sus fuentes básicas, el Corán junto con su práctica llevada por el Profeta Muhammad como receptor de la revelación de Dios.

En esta fase primaria, conocerá el alumno las respuestas a los interrogantes que se le van formulando, así pues apreciará la importancia de la creación divina, conociendo la sucesión de los mensajes divinos y su finalización con el Islam, profundizándose en el conocimiento de este último.

Sin embargo, conocer y valorar la Sunna (la tradición), su función y rango, y valorar la vida del Profeta y sus Compañeros como modelo de conducta, influirán profundamente sobre el desarrollo integral de su persona.

La Enseñanza Religiosa Islámica por su carácter abierto y libre, desarrollará las posibilidades del alumno para tomar iniciativas desde la libertad responsable manifestando su pensamiento libremente y a través de la confrontación de ideas, para que aprecie los valores básicos que rigen la vida y la convivencia humana desde la perspectiva islámica y, por consiguiente, obrar de acuerdo con ellos, de forma responsable, constructiva y creativa.

El profesor de la materia tratará de elevar el nivel de la Lengua Árabe que podría encontrar por parte del alumnado por su enorme importancia y utilidad a la hora de entender los textos religiosos islámicos. El profesor aportará a los alumnos los medios, guías, recursos necesarios para que sean capaces por sí mismos de mejorar sus conocimientos en la misma. (...)

En la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria el área de la Enseñanza Religiosa Islámica tiene como meta contribuir a que cada alumno adquiera las capacidades cognoscitivas que le permita comprender la fe islámica desde sus fuentes básicas, el Corán y la Sunna, ampliando sus conocimientos sobre la ética y la moral y los principios islámicos.

En esta fase secundaria, conocerá el alumno las respuestas a las interrogantes que se le van formulando, así pues apreciará los acontecimientos relevantes de la vida del Profeta como la Hégira, la formación de la primera comunidad islámica, y profundizándose en las ciencias coránicas, así pues, apreciará la importancia de la creación divina, conociendo la sucesión de los mensajes divinos y finalización con el Islam, profundizándose en el conocimiento de este último. (Orden de 11 de gener de 1996, BOE núm. 16 del dijous 18 de gener)

Fins ara, durant les classes de religió catòlica, els alumnes musulmans o bé seguien assignatures de temàtica no religiosa (ètica, coneixement de l'entorn...) o bé anaven a un altre espai on rebien reforç de català o altres matèries. D'altra banda, la llei també preveu que els centres docents facilitin locals adequats per impartir aquestes classes i reconeix el dret de la comunitat musulmana de crear els seus propis centres docents d'ensenyament infantil, primari i secundari i autoritza l'organització de cursos de religió en centres universitaris públics. R. Crespo (1997) conclou que el desenvolupament pràctic de l'acord es troba en fase de disseny i organització, ja que alguns aspectes com la formació del professorat o a qui correspon el finançament d'aquestes activitats encara no estan resolts. L'acord també estableix que les respectives comunitats o federacions religioses designarien els professors i assenyalarien el contingut de l'ensenyament religiós —però, de moment, la majoria de centres de culte islàmic de Catalunya no pertanyen a la Comissió Islàmica d'Espanya—, i es podria dispensar els alumnes musulmans de l'assistència a classe i de la

realització dels exàmens els dies festius i quan hi hagi commemoracions religioses del calendari islàmic, com el Ramadà.⁸⁰

La pluriconfessionalitat de l'Estat es reflecteix en la legislació i específicament en l'educativa que permet en determinades condicions la impartició de les religions majoritàries com a crèdits acadèmics. El que succeeix és que no es traslladen a la pràctica aquests plantejaments. Per exemple, l'octubre de 1999 la *Federación de Entidades Religiosas Islámicas*, membre de la *Comisión Islámica de España*, denuncia (www.webislam.com) l'obstrucció que creuen que les autoritats educatives exerceixen respecte de l'ensenyament de la religió islàmica i el tracte de favor donat a l'església catòlica. Concretament, a Catalunya diuen que les autoritats tampoc han col·laborat i la demanda existent d'aquest ensenyament és desconeguda. A més, una altra dificultat procedeix del fet que alguns docents que nomenen no tenen la titulació exigida pel Ministeri, perquè no en tenen cap o perquè no pot ser convalidada. Les paraules del Grup de Recerca i Actuació sobre Minories Culturals i Treballadors Estrangers (1999, p. 162) també ens serveix d'exemple del que ve succeïnt:

"Pel que fa a la religió escollida pels alumnes fills d'immigrants africans, només tenim dades de primària. Pel que sabem, els pares/tutors d'aquests alumnes no han tingut l'oportunitat ni el dret de signar la declaració prescriptiva al respecte i, en els casos que sí s'ha donat, no hi ha cap constància que la seva opció hagi estat atesa."

En el nostre estudi, la primera aproximació al tema de la religió s'ha realitzat detectant quines religions s'imparteixen o què s'imparteix en substitució⁸¹. Això s'ha realitzat diferenciant entre la primària i la secundària obligatòria i, evidentment, després distingint la titularitat dels centres. Quant a l'ensenyament primari el 85,5% dels centres imparteix la matèria de religió

⁸⁰ El seguiment d'aquest mes de dejuni acostuma a realitzar-se a partir dels onze anys, al principi dos dies per setmana, habitualment el cap de setmana, i completament des dels catorze anys. El compliment del Ramadà implica que els alumnes faltin algun dia a l'escola o arribin tard pel canvi d'horari familiar de les menjades, ja que, al fer el dejuni durant el dia, l'activitat es concentra a la nit. A conseqüència d'aquests canvis, els nens i les nenes poden estar més dèbils durant el dia per realitzar activitats físiques. Aquesta circumstància encara tindrà més transcendència per als alumnes musulmans de l'ensenyament secundari que es troben en l'edat de complir rigorosament el Ramadà. Segons el Govern espanyol i les *Comunidades Islámicas de España*, els alumnes tenen dret a demanar que es fixi una alternativa als exàmens que coincideixin amb les festes religioses.

⁸¹ En aquest cas no es refereix al professorat sinó als centres escolars. El qüestionari tenia una sèrie de qüestions sobre cadascun dels centres visitats, un total de 211, que són analitzades sobre aquesta base.

catòlica, mentre que la resta no imparteix cap religió (14,5%) —aquesta matèria s'incrementa als centres privats, on ho fa el 91,5%; i al 82% dels de titularitat pública. Per altra banda, en l'ensenyament secundari obligatori el 85% imparteix religió catòlica, l'1,5% religió islàmica, el 2,5% religió evangèlica i el 13,5% no imparteix cap religió⁸² —altra vegada és als centres privats on la religió catòlica és més present (91,5%), mentre que només als públics s'imparteixen altres creences (en el 2,5% la islàmica i en el 4% l'evangèlica).

Si aprofundim en la religió islàmica, hem observat que, en el 6% dels centres d'ambdós nivells educatius, algú (pares, imams, representants de l'associació...) ha demanat que es realitzin classes de la seva creença; evidentment aquesta demanda és exclusiva dels centres públics. Si aquesta demanda s'hagués traduït a la pràctica el percentatge anterior de centres que la imparteixen hauria estat major, però davant la petició es va realitzar només en la tercera part dels casos (33,5%). Es tracta d'una resolució presa en el moment de la demanda, la qual cosa no treu que actualment alguns ja no n'imparteixen com ens indica l'1,5% que ho està fent. La resta argumenta no haver-ho fet perquè: mancava professorat (17%), s'està encara resolent el tema (17%), calien més alumnes (8,5%), es va resoldre canviant aquests alumnes de centre (8,5%) o, senzillament, no es va tenir en compte (8,5%). De les dades anteriors es desprèn com la posada en pràctica de la legislació, per diferents motius, és lenta, i es queden sense resposta 2/3 parts de les demandes, que sens dubte cada vegada seran més.

No volíem deixar aquí aquesta qüestió i passar a detectar l'opinió dels docents respecte al que caldria fer sense veure què s'ofereix a més a més o en lloc de la religió. En el 19,5% dels casos no es pot cursar altra cosa que la religió catòlica (es tracta del 70,5% dels centres privats i només el 2% dels públics). A part dels centres que no fan altra cosa, al 33,5% s'oferten crèdits alternatius, al 25,5% activitats d'estudi i al 16,5% ètica, i el 2,5% diu que educació cívica i valors. Respostes més minoritàries són: història i cultura de les religions (6%), reforç de llengua (4,5%) i de matemàtiques (3%) i marxen a casa en el 0,5% dels casos. Evidentment aquests darrers percentatges són superiors als centres públics, entre els quals destacariem que el 7,5% imparteix història i cultura de les religions.

⁸² El fet que un centre n'imparteixi més d'una fa que la suma dels resultats no sigui cent.

Deixant els fets i referint-nos a l'opinió del professorat, hem volgut conèixer, a través d'una sèrie de frases-estímul, quina creuen que és la solució més idònia per encaixar escola i diversitat religiosa en una societat laica però molt impregnada de catolicisme per la seva tradició i història. Les frases testades cerquen saber si s'accepta que les religions majoritàries s'imparteixin sempre que hi hagi un grup d'alumnes de les religions majoritàries («sempre que hi hagi un grup d'alumnes d'alguna de les religions majoritàries —catòlic, musulmà, evangèlic o jueu— cal oferir-los la possibilitat de rebre ensenyament de la seva religió») o bé fer-ho sempre, tot i que n'hi hagi pocs («això cal fer-ho sempre, tot i que hi hagi pocs alumnes de la creença»). També volem veure si es creu que s'ha d'oferir classes d'altres religions que no siguin les anomenades majoritàries («cal també donar la possibilitat que els alumnes de religions minoritàries rebin classe d'aquestes (budista...)»). I, en darrer lloc, es pretén veure si s'estaria d'acord que només s'impartís història i cultura de les religions, en un sentit doctrinari neutre («no s'ha d'impartir doctrina religiosa sinó fer per tots història i cultura de les religions») o si estarien d'acord a fer ètica i educació cívica («cal impartir a tots els alumnes ètica i educació cívica i que cada comunitat religiosa imparteixi la doctrina»).

Els resultats obtinguts ens mostren que l'opció més acceptada és la darrera, la impartició d'ètica i educació cívica a tots els alumnes deixant l'adoctrinament religiós per a les diferents comunitats i /o esglésies (mitjana 4)⁸³. En concret, més el 60% respon estar-hi «molt d'acord» i el 25% «bastant», mentre que s'hi mostra «poc d'acord» el 10% i «gens» el 4% (la resta, 1%, no respon). La segona opció més acceptada és que s'imparteixi història i cultura de les religions per tot l'alumnat i que no es faci doctrina religiosa (mitjana: 3,2), desglossant-ho, el 41% hi està «molt d'acord», el 40,5% «bastant d'acord», mentre que el 10,5% «poc» i el 7% «gens» (la resta 1% no respon). A distància de les anteriors apareixen l'opció d'oferir quan hi hagi un grup d'alumnes de les tres religions majoritàries (mitjana: 2,4), oferir-les en tots els casos tot i no haver-hi un grup suficient (mitjana: 2,1) i oferir també religions minoritàries (mitjana: 2). Les tres opcions, per tant, es situen gairebé sobre la resposta «poc d'acord».

⁸³ Com en altres ocasions les respostes han estat traduïdes a valors per confeccionar la mitjana. Així el «molt acord» amb l'enunciat obté el valor 4, el «bastant» el 3, el «poc» el 2 i el «gens» l'1.

D'una forma més concreta⁸⁴, el professorat de l'escola pública i el de la privada es mostren més d'acord en la no-presència de religions i prendre l'opció de la història i cultura o de l'ètica i l'educació cívica. Els de la privada, per la seva banda, incrementen les respostes que cal que hi hagi religió als centres educatius. Com es pot veure en la taula següent, els docents de la privada (en aquest cas aproximant la mitjana al «bastant d'acord») recolzen més l'oferta de les tres religions majoritàries quan hi hagi suficients alumnes, comparativament, que no pas que es faci en tots els casos o que s'ofertin religions minoritàries.

Taula 8. L'opció religiosa a prendre segons els docents de la pública i la privada.

Frases-estímul	Mitjana total	Mitjana docents pública	Mitjana docents privada concertada/privada
Sempre que hi hagi un grup d'alumnes d'alguna de les religions majoritàries —catòlic, musulmà, evangèlic o jueu— cal oferir-los la possibilitat de rebre ensenyament de la seva religió.	2,4	2,2	2,8
Això cal fer-ho sempre, tot i que hi hagi pocs alumnes de la creença.	2,1	2	2,4
Cal també donar la possibilitat que els alumnes de religions minoritàries rebin classe d'aquestes (budista...).	2	1,9	2,3
No s'ha d'impartir doctrina religiosa sinó fer per tots història i cultura de les religions.	3,2	3,3	2,9
Cal impartir a tots els alumnes ètica i educació cívica i que cada comunitat religiosa imparteixi la doctrina.	3,4	3,6	3,1

⁸⁴ S'han realitzat diferents creuaments cercant diferències significatives, observant, per exemple, que no hi ha diferent opinió en funció de ser docent de primària o de secundària obligatòria.

Segons els docents, i sobretot els de la pública, l'opció a escollir no és tant la d'ofertar l'ensenyament de la religió —sigui de les anomenades majoritàries o més minoritàries— sinó prendre el camí que siguin les comunitats religioses i/o esglésies les que facin la funció de transmetre la creença religiosa, mentre que l'escola oferta per a tot l'alumnat ètica i educació cívica. La religió hauria d'aparèixer a l'escola en la presentació neutra que li dona la història i la cultura de les religions. Aquesta opinió és compartida en diferents documents, per exemple J. Botey (1997), reivindicant el paper de la cultura religiosa a l'escola pel fet de ser cultura, defensa que l'alumne ha de poder conèixer el fenomen religiós en la seva globalitat per poder interpretar la persona humana, la història i el món contemporani. Això sí, que l'enfocament sigui laic no vol dir areligiós o irreligiós tan sols que no es tracta de catequesi ni de formació moral, sinó que forma part de les ciències socials. Per l'autor, davant el multiculturalisme "és necessària la creació de materials adequats en relació amb una nova interpretació de la història, de l'educació cívica i de la religió que siguin acceptables per totes les confessions i tot mirant de posar de relleu les arrels comunes de tots els homes i que hi ha més coses que ens uneixen que no que ens separen" (p. 34).

3.4.2. Els llibres de text i els materials escolars.

Una de les qüestions més estudiades del currículum explícit i ocult des del punt de vista intercultural és el llibre de text. Els continguts i les experiències escolars, sumades evidentment a les adquirides en altres contexts i per altres mitjans, es converteixen en formes de pensament i racionalitat, en assumpcions concretes i modus de subjectivitat (Sacristán Lucas 1991), en idees concretes sobre la realitat, en definició de la «normalitat» i de la «desviació», etc. És a dir, a l'escola es transmeten discursos i concretament discursos socials de la diferència a través dels currículums, els materials escolars, en especial dels llibres de text i les pràctiques quotidianes dels docents. Els texts són un graó més, no l'agent principal, d'aquest sistema crucial i bàsic de socialització. De fet, poden considerar-se els creadors i potenciadors de valors i actituds, així com els fonamentadors de la convivència ciutadana dins d'una societat plural o, al contrari, dificultadors d'aquesta comunicació, en funció dels significats que incorporen.

El llibre de text, en l'àmbit escolar és un element profundament relacionat amb el model curricular vigent en el sistema educatiu; reflecteix, per tant, en les tasques que determina, una teoria curricular. Així doncs, no només és un suport de la informació sinó que delimita també la forma de construir el currículum (Martínez Bonabé 1992). A partir dels llibres de text es pot veure com arriba el currículum al professorat, el mode com obtenen legitimitat els coneixements per ser utilitzats a les aules i de quina manera s'estableixen els filtres ideològics sobre el currículum —per citar un exemple ben actual només cal veure la polèmica entorn de la història que s'ensenya a Catalunya; vegeu l'estudi sobre els llibres de texts d'història de la Fundació Jaume Bofill (Segura, Comes, Cucurella, Mayayo i Roca 2001). En síntesi, els texts que influeixen en el treball de planificació, desenvolupament i avaluació del professorat actuen de diverses formes sobre els individus (Sacristán Lucas 1991); articulen l'explícit i l'implícit, diuen o ignoren, determinen el que es pot o s'ha de donar per suposat o el que no s'ha de dir, jerarquitzen la importància dels continguts, etc. Perquè el que sí és cert és que influeixen en el treball dels docents ja que segons les nostres dades el 18,5% del professorat els utilitza «sempre» i el 53% «sovint».

Des d'una perspectiva cultural, el currículum presenta les claus de la cultura dominant, per una banda, i les claus per identificar les cultures dominades, per l'altra. És una representació que a més de formar part del text escrit s'observa en l'aspecte visual i simbòlic de les imatges, el principal perill del qual és reforçar i potenciar els estereotips. Les imatges que es presenten categoritzen la realitat a estudiar, utilitzen un llenguatge determinat per presentar-la i s'estructuren en funció d'uns principis ideològics concrets. El desigual protagonisme de les minories, les activitats que desenvolupen en aquestes il·lustracions, etc. expressen determinades actituds d'aquests col·lectius i condueixen a reproduir-les.

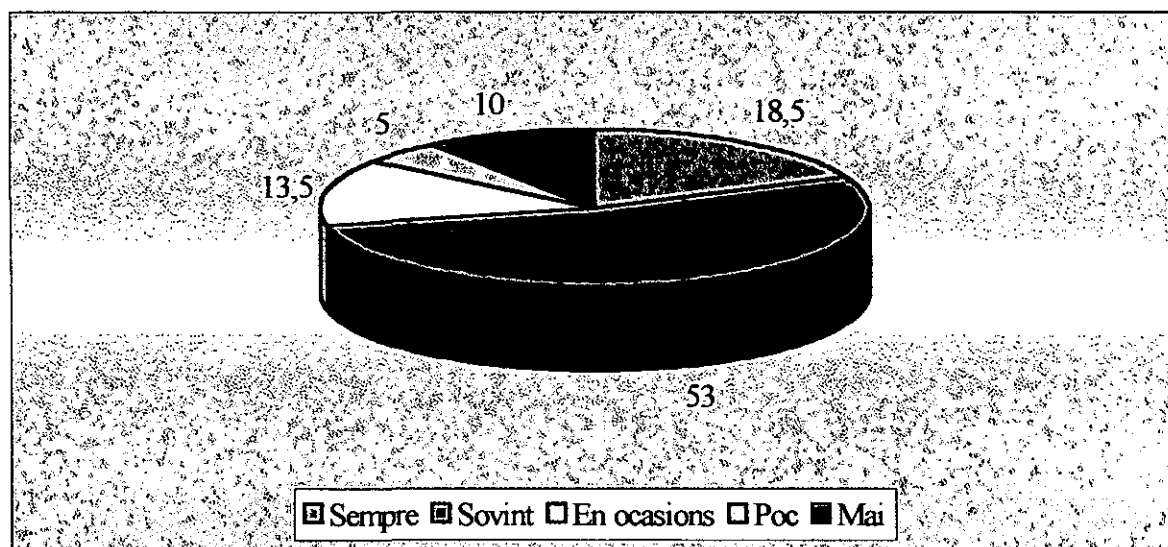
A Espanya, s'ha mostrat cert interès per analitzar els llibres de text, i tot i que no són gaire nombrosos els estudis, les línies de recerca s'han focalitzat a obtenir dades quantitatives o qualitatives, per regla general se centren en els continguts transmesos, les imatges en les que es recolzen i el llenguatge emprat (Jordán, Castella i Pinto 1998). Un conegut estudi (Calvo Buezas 1989) sobre els llibres de text de l'anterior Ensenyament General Bàsic, el Batxillerat Unificat Polivalent i el Curs d'Orientació Universitària i la Formació Professional que s'utilitzaven en tot

el territori espanyol va posar de manifest, entre altres qüestions, la gairebé inexistent presència dels gitanos; que la dominació de l'espai i l'etnocentrisme localista era el criteri orientador més important en la construcció de les identitats, el tractament de la unitat i la diversitat cultural a Espanya; i, en canvi, es donava major espai al tractament dels problemes racials en altres països, particularment als Estats Units. Aquestes i altres constatacions posen de manifest que els problemes socials de situaven, generalment, «fora», és a dir, *«los racistas son los otros»*. Un estudi més recent de J. García Castaño i A. Granados (1998), que contrastava un total de trenta llibres diferents dels cinc primers cursos de l'educació primària i editats per set empreses diferents —en concret de les àrees de coneixement de medi natural, social i cultural—, constatava que: els continguts insisteixen a assenyalar les diferències físiques i altres elements —alimentació, vestimenta...— com una forma de mostrar les diferències entre individus. Tot i que alguns llibres de text intenten evitar la referència concreta a la categoria «raça», no manquen altres que segueixen proposant el sistema tradicional de classificació equiparant-se en alguna ocasió amb la diferència per sexe o confonent-se amb l'ètnia. No hi ha dubte que molts d'aquests texts intenten igualar diversitat a riquesa, però també és cert que la situació descrita limita sensiblement els efectes que poden obtenir aquests intents d'igualtat.

Per tancar la referència als estudis fets, i abans de presentar les nostres dades, ens serveixen les reflexions de R. Feito (2000), pel qual la impressió que s'obté després de la revisió dels llibres de text de la nova educació obligatòria és que les editorials han respost a les crítiques sexistes, però no semblen adonar-se del racisme, el classisme i la infantilització artificial dels menors.

Una de les primeres qüestions que hem volgut conèixer sobre els llibres de text en el nostre estudi és si els docents els utilitzen habitualment per impartir les classes, ja que condiciona la importància que tenen quant a definidors i reproductors del currículum. Els resultats apunten un alt ús del llibre de text: el 18,5% els utilitza «sempre», el 53% «sovint», mentre que només el 13,5% «en ocasions» i el 5% «poc». De fet, els únics que diuen que «mai» els utilitzen són el 10%.

Gràfic 5. Ús dels llibres de text per impartir les classes.



Si filem més prim, detectem que els llibres de text són més emprats en l'escola privada (78% els utilitza «sempre» o «sovint») que en la pública (on aquest percentatge es reduiria fins al 68%). Per altra banda, són els professors que tenen alumnat d'origen immigrant els que menys els utilitzen (així són el 86% dels que no en tenen els que diuen utilitzar-los «sempre» o «sovint», el 65,5% dels que tenen com a màxim el 5% d'aquests alumnes i el 62,5% dels que en tenen més del 5%). El motiu d'això no és altre que els docents que no els utilitzen tenen la percepció, per sobre dels altres, que els llibres de text no s'adeqüen a la realitat multicultural de la societat, però específicament a la de la seva aula. D'aquesta forma, quan els demanem si aquests texts s'hi adeqüen, la resposta donada varia segons la presència d'estrangers en la seva aula (per exemple, els que no en tenen creuen que s'adeqüen més, el 39% diu que «molt» o «bastant»; mentre que representa el 31% dels que tenen entre els seus alumnes més d'un 5% d'origen immigrant).

En general, quan sol·licitem als docents de Catalunya si els texts s'adeqüen a la realitat multicultural de la societat, la resposta mitjana seria el «regular»⁸⁵. Aquesta percepció no presenta gaires diferències en funció de les anàlisis de segmentació realitzades. Curiosament, en aquest cas, més que una diferència significativa destacaríem la inexistència d'aquesta, ja que a

mesura que el docent està més format en el camp de la diversitat cultural no s'incrementa de forma significativa la percepció que cal millorar quelcom. Això sí, tal com dèiem abans, destaca la relació existent amb la presència d'alumnat d'origen immigrant, fet que fa adonar al professorat de l'existència d'una divisió entre texts i realitat, però que sorgeix fa quan es tracta de gitanos. Tenir gitanos a l'aula, per dir-ho d'alguna manera, no encén la llum d'alarma del fet que no es dona aquesta adequació i que potser caldria fer quelcom amb els texts disponibles. Només cal recordar com la presència dels gitanos en moltes classes des de fa anys no ha comportat que l'escola es plantegés realitzar un canvi per acollir-los, sovint el que es pretenia és que aquests s'adaptessin al que hi havia. Sembla que l'arribada de forans ens ha fet descobrir la diversitat cultural i tenir-la en compte —això, evidentment, contextualitzat, ja que els corrents de pensament multiculturalistes i interculturalistes són també relativament recents.

Els docents que és qüestionen l'adequació argumenten que els continguts estan desfasats (65,5%), no hi ha cap referència als grups minoritaris, és a dir, no es presenta la seva història i/o cultura (32%), s'hi observen estereotips (13%) i no s'adapten a la capacitat dels alumnes minoritaris (2,5%). D'aquesta forma, hi ha professorat, una minoria, pels quals el problema és que aquests alumnes no poden seguir el ritme de la resta de la classe i els texts no hi responen, raó per la qual els cal buscar de més adequats. La resta de docents centra la seva resposta en la qüestió cultural, històrica, la simplificació de la imatge de les minories, etc., qüestions que posen de manifest una actitud crítica respecte dels continguts que s'hi recullen i com hi són presentats.

Tenint en compte l'important ús dels texts, la no-adequació d'aquests a la realitat social sembla que ens havia d'amoïnar tenint en compte, com expressen els estudis que hem referit, que encara hi ha camí per recórrer per adequar-los a la realitat multicultural. Però mentre que això succeeixi, no seria cert dir que ningú fa res. El professorat que diu que no hi ha prou adequació ha pres certes iniciatives per arreglar-ho, si més no fins que els texts responguin al que ells desitjarien. Concretament, les solucions donades són: buscar personalment material complementari (51,5%), demanar al Programa d'Educació Compensatòria material complementari (4%) i analitzar críticament els texts amb els alumnes (4,5%). El més freqüent és doncs buscar altres materials

⁸⁵ Com s'ha anat realitzant en les escales s'ha traduït les respostes donades a valors a fi de fer la mitjana. En aquest cas, que s'adeqüen «molt» es traduïa per 5, «bastant» per 4, «regular» per 3, «poc» per 2 i «gens» per 1.

que substitueixin el text, uns s'espavilen sols i altres recorren als especialistes de compensatòria —si alguna cosa sorprèn és que siguin tan pocs els que ho facin i més quan no és només per desconeixement d'aquesta possibilitat, ja que almenys el 27% dels docents els coneix per haver treballat amb ells. Però, com sempre, també hi ha la part negativa, és a dir, el no fer res tot i adonar-se que caldria actuar (38%). És en aquest percentatge ens detenim. Els que no han fet res augmenten en el nivell de la secundària obligatòria —on representen el 44,5%, mentre que són el 31% als de primària—, i entre els que tenen menys formació en el camp de la diversitat cultural (el 47% dels que no tenen formació no han fet res, mentre que representa el 28% dels que la tenen bàsica i el 20% dels que la tenen més especialitzada). En aquest cas, sembla evident que la formació rebuda permet eliminar en part —no oblidem que la formació no sempre aporta eines pràctiques— l'excusa de no saber què fer, tot i que també cal tenir en compte que es tracta dels que han expressat així més interès pel tema els que també tenen més diversitat a les seves aules —diversitat «obliga», diríem.

Per A. Jordán, E. Castella i C. Pinto (1998) el més adequat és que les diverses editorials elaborin manuals equilibrats i rics des de la perspectiva intercultural. Aquests autors mencionen quelcom que alguns dels professors que hem entrevistat realitzen, però altres, tot i constatar la no adequació del disponible, no hi fan res: "*... és convenient que els professors i professores facin servir el llibre com una guia d'informació bàsica i orientativa, però mai exclusiva, com acostuma a passar massa a la pràctica (...) el professor ha d'aprofitar els dèficits o les desviacions (estereotips, omissions, etnocentrismes, etc.) que poden sortir en els llibres de text per afavorir en els alumnes una anàlisi crítica raonable, tot invitant-los, per exemple, a pensar en informacions, formes lingüístiques i il·lustracions alternatives des d'una perspectiva clarament intercultural*" (pp. 83-84)⁸⁶.

Com hem dit, hi ha professorat que recorre a altres materials per corregir el que creu que no s'adequa a la societat actual i tenir en compte la diversitat present; així intentarem esbrinar en

⁸⁶ J. Martínez Bonabé (1992) considera que per seleccionar els materials s'han de buscar els indicadors de les instàncies que han participat en la selecció i estructuració del contingut, l'explícit i l'implícit. El professorat, l'alumnat i un o diversos experts poden realitzar aquest treball. Per altra banda, també s'ha de dir que sovint tot el que resulta difícil de millorar en l'actualitat es deixa en mans del professorat perquè se'n faci càrrec «temporalment» de la seva resolució, estratègia que comporta que aquest cada vegada se senti més sobrecarregat i insatisfet.

aquest cas de forma més general, el coneixement dels recursos pedagògics (quaderns de formació o autoformació per a formadors, guies d'activitats sobre educació intercultural, etc.) que existeixen i la valoració que en fan els docents. Això, a més de permetre'ns saber l'opinió, ha de seguir servint per aprofundir en les mancances existents per concretar el model intercultural a Catalunya. Abans, però, parlarem del que s'ha fet en aquesta direcció.

Els països que formen el Consell d'Europa, entre ells Espanya, han fet passes per ajudar al professorat, sobretot el que té a les aules un important nombre de gitanos i itinerants (Liégeois 1994; 1998), preparant i editant material pedagògic sobre la cultura d'aquests infants. Però és evident que l'esforç encara no és suficient pel que fa als gitanos⁸⁷, com tampoc quant fa als alumnes d'origen immigrant. Així, malgrat que certs autors i editorials s'estan fent ressò de la demanda de material didàctic i texts, encara es considera que l'existent no respon a les necessitats de les escoles; molts creuen que encara cal treballar productivament en aquesta direcció. Així, per exemple, J. Gimeno Sacristán (1991) creu urgent el qüestionament de les pautes de comunicació cultural dels materials; A. Muñoz Sedano (1997) afirma, com altres, que s'han de revisar els llibres de text i el material disponible, a més d'elaborar material específic sobre educació intercultural per a tota la població escolar, i evidentment, crear mitjans per al desenvolupament de les llengües i cultures de les minories, qüestió que sembla especialment oblidada.

Tot i la necessitat de millorar els materials didàctics per les càrregues d'etnocentrisme que s'hi detecten, no s'ha d'oblidar que a Catalunya s'han anat editant i difonent una sèrie de materials didàctics d'educació intercultural a fi de facilitar les tasques del professorat. Entre aquests materials didàctics podríem destacar: documents de reflexió per als claustres de professors (orientacions per al desplegament del currículum intercultural); crèdits variables d'educació secundària (Àfrica abans de la colonització; Qui són els àrabs; Igualtat per viure, diversitat per conviure; El dualisme a la Mediterrània: el món musulmà i el món cristià; Drets humans i ciutadania...) i d'altres que van millorant, a poc a poc, els recursos existents (Castella 2001).

⁸⁷ "De un Estado a otro, y cualquiera que sea el tipo de texto considerado, existen disparidades bastante marcadas: hay Estados en los que no se carece totalmente de material pedagógico básico en relación con la cultura de los Gitanos y Viajeros, y hay otros en los que las realizaciones de este tipo son ya muy numerosas. Pero en conjunto, y aun dentro de estos últimos Estados, son muy poco conocidas y aún menos difundidas. (...) lo más frecuente es que sean los

Però del nostre estudi es desprèn un baix coneixement del material disponible: el 36% no coneix recursos pedagògics per treballar la diversitat cultural. Aquest desconeixement es relaciona directament amb la formació rebuda en el camp de l'educació intercultural: representa el 46,5% dels que no en tenen, mentre que només el 22,5% dels que la tenen bàsica i cap dels de l'especialitzada. També el desconeixement s'incrementa entre els que no tenen alumnat gitano i d'origen immigrant a l'aula, recordem que són els que més pensen que no cal fer res⁸⁸.

Per altra banda, entre els que coneixen els materials, el 63% els valora positivament, mentre que la resta respon negativament. La mitjana confeccionada situa la valoració entre «mediocres» i «bons» (mitjana: 2,6)⁸⁹. De nou hi ha docents més crítics que altres, concretament, el professorat d'ensenyament secundari obligatori els valora més negativament (mitjana: 2,6) que el de primària (mitjana: 2,7); i els que tenen alumnat d'origen immigrant i/o gitanos (mitjana 2,6) pitjor que aquells que no en tenen (mitjana: 2,7). Tot i que la valoració feta pels docents no és tan negativa com podríem haver pensat de la visió manifestada per alguns pedagogs i/o sociòlegs sembla correcte dir que si bé no es valoren negativament encara cal millorar els que existeixen i donar-los a conèixer al conjunt dels docents.

Però aquests recursos són suficients? Els docents consideren que no. El 48% diu que són insuficients i el 2,5% que són inexistents. Només el 14,5% afirma que són suficients (la resta no en coneix o no respon a la pregunta). De les respostes donades es dedueix amb claredat que, en opinió dels docents, com també per J. Gimeno Sacristán, A. Muñoz Sedano..., cal elaborar més material específic per treballar en aquesta direcció. Però també és evident que la formació, que hauria de comportar major coneixement de l'existent, condiciona la resposta: són els que més en tenen els que més consideren que no hi ha prou recursos per treballar la diversitat cultural. Així, per exemple, el 74% dels que tenen una formació específica diuen que són insuficients; el mateix diuen el 55,5% dels que la tenen bàsica; davant el 42% dels

enseñantes de clases con niños gitanos los que producen su propio material. Este material queda limitado al uso interno dentro de su clase." (Liégeois 1998, p. 238 i 239).

⁸⁸ A més, tenir alumnat gitano, però sobretot d'origen immigrant, a l'aula comporta reducció d'aquesta resposta. Recordem que aquesta es correlaciona amb la titularitat del centre, ja que n'hi ha més presència a la pública, i amb la formació, ja que els docents amb més formació també són els que tenen aquests col·lectius minoritaris.

que no en tenen. Sembla doncs que la formació rebuda al donar a conèixer l'existent també fa veure que és insuficient i que calen més materials per ajudar els docents en la seva tasca quotidiana. Els que no han rebut cap formació, sovint per no tenir el «problema», no tenen la necessitat de cercar materials per treballar en la diversitat cultural, fet que comporta que percebin en menor mesura el dèficit existent —així ens ho deia algun entrevistat entre pregunta i pregunta: *«sé que n'hi ha però tampoc sé si són prou i prou adequats, com que no els he de fer servir»*.

3.5. Balanç de la tasca feta a Catalunya durant els anys 90.

Com havíem anunciat, el capítol 3 i els seus apartats han estat estructurats a partir de les intervencions realitzades des del Departament d'Ensenyament (concretament des del curs 2000-2001), les quals no han estat exemptes d'anàlisi i estudis. Concretament, durant els anys noranta en trobem que centren el seu interès, o part d'aquest, en el discurs, la normativa i les intervencions, això és la pràctica. Aquests, per no ser massa negatius, direm que no sempre són favorables al que la Generalitat de Catalunya ha anat realitzant per donar resposta a la «descoberta» diversitat cultural. Aquests treballs sovint s'han manifestat més crítics amb les intervencions i la normativa, en aquest ordre, que amb els discursos, que, tot i les crítiques que han rebut i poden rebre, s'han anat adaptant al corrent intercultural dominant.

L'any 1992, J. Pascual analitzava la resposta donada des de l'administració catalana a la diversitat cultural dividint-la en tres àmbits d'actuació: macroinstitucional (és a dir, el relatiu al sistema escolar en la seva globalitat), mesoinstitucional (el relatiu als centres) i el microinstitucional (relatiu a la interacció educativa bàsica entre els mestres i els alumnes). Per J. Pascual, en l'àmbit macroestructural, el sistema escolar ha mantingut pràcticament intacte el currículum oficial, l'única resposta donada és el reforçament de l'escolarització d'aquells que arriben a mitja escolarització. Respecte als centres, l'admissió d'infants d'origen immigrant sovint es percep com un problema —sobretot quan arriben a mitja escolarització, tenen un nivell inferior a la majoria dels autòctons de la seva edat i quan l'escola es converteix o es pensa que es convertirà en escola-

⁸⁹ La traducció a valors s'ha realitzat de la següent forma: «excel·lents» valor 4, «bons» 3, «mediocres» 2 i «dolents» 1.

gueto. En tercer lloc, la pràctica pedagògica dels mestres està limitada a les línies curriculars que imposa la institució escolar, i en particular el pla educatiu de cada centre. En cada centre l'oferta educativa és unicultural i uniforme, tant si entre l'alumnat hi ha presència de minories o no. Tot i l'existència de l'eix d'educació intercultural i la recomanació d'anar-lo adoptant lentament en el Projecte Curricular de Centre, el canvi fet per les escoles de Catalunya és escàs.

El plantejament de Pascual, per M. Bartolomé (1997), hauria de ser matisat i tenir més en compte l'aportació del Programa d'Educació Compensatòria, que treballa des de fa anys; les diverses experiències —fruit de la creixent sensibilitat cap a l'educació multicultural—; els cursos de formació en aquest tema i el suport de moviments, associacions i institucions diverses, els convenis i recolzaments de caràcter internacional, i els materials i recursos que es van elaborant per ser utilitzats pel professorat. A més hi afegiríem el que sembla no gens reeixit —ja que no s'observa l'efecte multiplicador que podien tenir els formadors de formadors en educació intercultural— programa realitzat entre la Universitat Autònoma de Barcelona i el Departament d'Ensenyament (vegeu Carrasco, Soto i Tovías 1997).

Però també és cert que el Colectivo IOE (1996) conclou en el seu treball que la tendència dominant a l'escola espanyola actual⁹⁰, tant a nivell de pràctica com d'ideologia, és una postura assimiladora. Una part del professorat nega l'especificitat cultural o la seva importància per a l'escola de l'alumnat marroquí a l'insistir que són alumnes com els altres, de forma que emfasitzant en la igualtat s'impedeix qualsevol consideració positiva dels seus elements diferencials. Pels autors, a la pràctica, des d'aquest plantejament s'acaba oferint actuacions pedagògiques iguals per a situacions diferents. Un altre fragment de la institució escolar insisteix en les particularitats de l'alumnat d'origen marroquí, però acostumen a veure's com a negatives: dèficits familiars, culturals... que cal compensar o conflictius que cal «civilitzar modernitzant-los». Entre els que ho veuen així no tindrà gaire èxit l'educació intercultural, que només té seguidors entre una minoria de professorat i de pares autòctons. Una altra limitació és que l'educació intercultural es recolza en una actitud de compromís ideològic més que en un desenvolupament curricular efectiu. Pel Colectivo IOE, cal un replantejament profund de les concepcions de les institucions escolars i la majoria dels seus agents i implicar seriosament els

⁹⁰ Recordem que el seu treball se centra en els marroquins de Catalunya i de la Comunitat Autònoma de Madrid.

educadors en la proposta de l'educació intercultural per abandonar els plantejaments assimilacionistes. Concretament, pel que fa als docents es demana no polaritzar esforços en les actituds del professorat o en els continguts, sinó treballar simultàniament en ambdues direccions.

"Para superar el voluntarismo (actitudes de un sector del profesorado) y el tecnicismo (transmisión de contenidos al margen de los comportamientos del profesorado y la institución escolar) hay que trabajar simultáneamente en ambas direcciones. Tales objetivos no parecen posibles sin promover: un amplio debate sobre las orientaciones estratégicas a adoptar, los recursos de formación e información que orienten suficientemente la labor educativa, la elaboración de materiales didácticos específicos y la disponibilidad de tiempo que permita el reciclaje necesario" (Colectivo IOE 1996, p. 155).

L'any 1998, J.M. Palaudàrias diferenciava tres nivells d'accions i intervencions realitzades davant la presència de la diversitat cultural que ha aportat l'alumnat immigrant d'origen estranger⁹¹: discursiu, normatiu i compensatori de desigualtats. Des del punt de vista discursiu considera que l'Administració i els serveis educatius han generat un discurs en què els conceptes d'interculturalitat i educació intercultural han omplert el buit creat per la inexistència d'orientacions, estratègies i pràctiques escolars en la diversitat cultural. La comprensió del discurs és difícil ja que ha d'articular les pràctiques anteriors, essencialment assimilacionistes, i els canvis que suposa la traducció a la praxis del discurs intercultural. Això ha comportat, entre altres coses: que el professorat hagi promogut poques pràctiques i orientacions noves i realment interculturals i que quan s'hagi fet es caigui en la dinamització d'accions escolars entorn de les «altres cultures» sense massa reflexió prèvia, caient sovint en el folklorisme —el que Banks anomenava addició.

"La ausencia de esta reflexión, ha comportado una sobrevaloración de los aspectos folclóricos de las culturas, lo que ha situado la diversidad cultural como un elemento decorativo desvinculado de la diversidad propia de los Estados y de los procesos migratorios, situación que impulsa la difusión de unos conceptos que no permiten un debate, entre escuela, sociedad y culturas, sobre las causas de la inmigración, la relación entre las culturas, el racismo, la xenofobia y en definitiva la marginación de estos nuevos conciudadanos; un debate que es necesario entre el profesorado, si queremos promover la formación de un alumnado con capacidad crítica sobre unos elementos que forman parte de su universo" (Palaudàrias 1998, p. 173).

En el segon nivell, el normatiu, l'autor considera que si bé no s'ha generat una normativa particular sí que s'ha adequat, en alguns aspectes, l'existent amb la intenció de tenir un marc legal de reconeixement i defensa dels drets educatius dels immigrants i llurs famílies —quant als gitanos, al ser ciutadans espanyols, la legislació específica no seria necessària.

En el tercer nivell, la compensació de les desigualtats, es defineix per l'enfocament compensatori que ha pres Catalunya. Aquesta política, aplicada a través del Programa d'Educació Compensatòria —pròpiament compensatori— i el Servei d'Ensenyament del Català —lingüístic—, que pretén la integració, no queda ben traduïda en pràctiques escolars. És cert que existeix una política que orienta l'escolarització dels fills d'immigrants extracomunitaris, tot i que es troba malferida —ja que fa temps que s'aplica sense obtenir els resultats esperats— i es mostra incapaç d'abordar els reptes d'una societat pluricultural. El concepte d'integració es presenta de forma parcial i no globalitzada, integrar a l'escola no s'entén com un pas per la integració social, laboral i cultural. L'autor apuntava llavors la necessitat d'impulsar polítiques globals.

El darrer estudi que mencionarem és el que des d'una vessant comparativa —concretament es compara l'educació intercultural a Suïssa i a Espanya, en especial a Catalunya— realitzen A. Akkari i F. Ferrer (2000). El treball, després de presentar el volum d'alumnat que pertany a les minories culturals, analitza la política de distribució i els programes d'acollida i suport a aquest alumnat i afirma que la posició teòrica i pràctica actual respecte a l'educació intercultural, tant a les escoles com a l'administració pública i a la societat, és en general assimilacionista, cosa que segons el seu parer està estretament relacionada amb el procés d'enfortiment de la identitat cultural a Catalunya i la creença implícita que la diversitat més que enriquir entorpeix aquest procés. Els models imperants en l'administració educativa de Catalunya, l'assimilacionista i el compensatori, responen a l'afirmació de la cultura de la societat d'acollida. Aquesta situació no la creuen contradictòria amb la visió compensatòria, avalada per l'Administració⁹¹, del fenomen de l'educació intercultural i alhora veuen signes d'obertura cap a models més avançats —les classes de llengua i cultura àrab en serien indicadors.

⁹¹ En algunes ocasions recollint i adaptant la legislació i les pràctiques anteriors.

⁹² Induint i disseminant aquest enfocament entre els professionals de l'ensenyament.

"No hay una acción de política educativa coherente y sostenida a lo largo del tiempo por parte de la administración educativa catalana. Se muestra incertidumbre y poca valentía política para abordar ciertas cuestiones de gran trascendencia para el futuro de los colectivos de hijos de migrantes. Un ejemplo evidente es el de las políticas de distribución de alumnos en los centros escolares" (Akkari i Ferrer 2000, p. 304).

Per no deixar-ho sense fer referència a la interessant comparació que realitzen, direm que conclouen, entre altres qüestions, que en ambdues societats preval una visió assimilacionista i compensatòria de l'educació intercultural malgrat que tenen gran diversitat lingüística i cultural. Les cultures dominants prevalen sobre les foranes (i la minoritària, gitana, en el cas de Catalunya), a més trobant-se aquestes associades a contextos de marginació i conflictivitat social.

En síntesi, aquests estudis ens presenten amb més o menys contundència i valoració que la pràctica educativa és més assimiladora i compensatòria que pròpiament intercultural. El nostre estudi, centrat en el que manifesten els docents, també indica que la dinàmica d'implantació de l'educació intercultural és lenta (evidentment sempre es pot veure l'ampolla mig plena o mig buida) i que fins a aquest moment, al no existir una proposta general o de centre concreta (el pla d'acollida que s'hauria d'implantar a partir del curs 2001-2002 és un misteri com s'aplicarà) no es dona al professorat orientacions i recursos adients i tampoc se l'obliga a definir-se davant aquesta qüestió i per tant a actuar. Sense gaire orientacions, només aquelles que uns pocs reben en la formació inicial i permanent⁹³, que no sempre és la millor possible, el dia a dia és veure qui s'encarrega d'aquests alumnes, el professorat de l'aula o un especialista. Els docents sovint han de recórrer a elements del seu bagatge professional i personal (des del recurs a situacions precedents fins a nocions del saber comú —aquí hi tenen cabuda tant les accions basades en l'ètica, per exemple els drets humans, com també els prejudicis etnocentristes). Un reflex de l'anterior és que en el Projecte Educatiu de Centre i el Projecte Curricular de Centre s'ha anat avançant en la direcció de tenir en consideració la diversitat cultural, però en el moment que cal un major grau de concreció, per exemple en les àrees curriculars o en adaptacions concretes, aquesta es redueix de forma considerable expressant la distància existent entre intencions i actuacions.

⁹³ Que és considerada molt important per treballar en contextos de diversitat cultural.

IV. Actituds del professorat davant la diversitat cultural.

4.1. Els docents i la societat multicultural.

Que vivim en una societat culturalment diversa sembla avui, més que en altres moments de la nostra història, un fet que pocs s'atreveixen a discutir, altra cosa és com voldrien que aquesta s'integrés. Aquest reconeixement ha comportat que moltes societats, entre altres la nostra, es defineixin per la presència de minories ètniques i/o immigrants de diferents orígens com una societat multicultural i/o pluricultural i/o multiètnica. Tal circumstància, que no treu que es pugui donar en altres moments, ha suposat que qüestions com la integració, la cultura, la identitat, etc., hagin passat al primer pla del debat social i la política.

Al percebre-la, generalment, com un fenomen multidimensional, la integració de les minories ètniques s'ha d'examinar tenint en compte les dimensions implicades, entre altres, l'estructura social (mercat del treball, habitatge, educació, participació...), la cultura (llengua, religió...) i la identitat (Solé 1981 i 1995). D'entre aquestes, l'educació i la seva expressió més evident, l'escolarització, són una part important del procés, sobretot pel que fa a les generacions més joves, ja que s'incorporaran a la vida laboral i social sobretot a través del sistema escolar⁹⁴. Per aquest motiu, una de les primeres qüestions que ens calia saber era fins quin punt els docents són conscients del paper que té l'escolarització en el procés d'integració d'aquest alumnat. Per esbrinar-ho es va redactar una frase respecte a la qual els entrevistats havien de manifestar acord o desacord: «La integració social de les minories ètniques passa per la integració escolar d'aquestes». Els resultats obtinguts⁹⁵ posen de manifest que pels docents la integració social d'aquestes noves generacions passa per la integració escolar, és a dir per l'èxit escolar (el 60% n'estaria «molt d'acord» i el 36,5% «bastant d'acord»). És una opinió comuna al conjunt dels entrevistats i no apareixen diferències significatives entre les «porcions» de la mostra, per tant, són minoria els que no ho creuen així (3% «poc acord» i 0,5% «gens acord»).

⁹⁴ Tot i això, com hem anat matisant, l'escola no és per a tots el camí més adequat i més valorat.

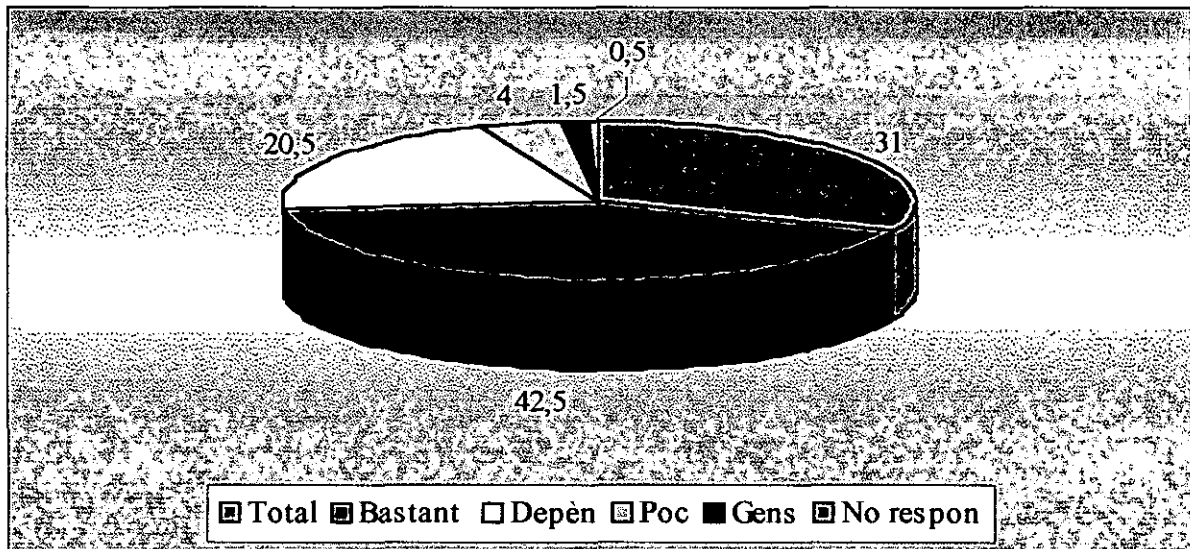
⁹⁵ Les respostes a la frase mostraven el «molt acord», «bastant», «poc» o «gens». Aquestes respostes, per realitzar la mitjana, van ser traduïdes a valors entre 4 i 1, respectivament.

En el camp educatiu la idea d'integrar —o assimilar— s'ha anat aplicant al llarg dels anys a través d'una sèrie d'actuacions, algunes basades en la compensació de les desigualtats, que han tingut diferent repercussió en les cultures minoritàries. Aquesta classe de compensació, que també s'ha incorporat en altres camps —laboral, d'habitatge...—, s'ha emprat en l'educació, especialment, per la importància que se li ha atorgat a l'hora de facilitar la futura integració social i laboral, i per lluitar contra les desigualtats d'accés i dins el sistema educatiu. És evident que el respecte i l'acceptació de les diferències han d'anar plegats en la lluita contra les desigualtats. La compensació, llavors, no deixa de ser, tímidament si ho comparem amb altres contextos on aquestes intervencions són o han estat molt més decidides, una forma d'acció afirmativa amb la qual no tenen per què estar d'acord tots els agents educatius. A més, el grau de decisió amb què s'apliqui també és i ha de ser motiu de debats. En aquest sentit l'opinió del professorat referent a això ens conduirà a encetar l'anàlisi que durem a terme de les actituds.

En l'acció afirmativa, tres són els camps en què els països immersos en aquesta dinàmica centren les actuacions per afavorir les minories ètniques, així com altres col·lectius desfavorits que aquí no són l'objecte de la nostra atenció. En cadascun d'aquests camps és possible dissenyar un ventall de polítiques que reflecteixen la idea i la voluntat que les mou, així com la confiança i èmfasi posats per resoldre les situacions de desigualtat. Amb l'objectiu d'analitzar els tres camps i el grau d'acceptació dels docents d'aquest tipus de mesures, es van presentar tres actuacions que es podrien realitzar en cadascun dels mencionats àmbits: laboral, residencial i educatiu. Cada iniciativa exigia més discriminació a favor de la minoria i major convenciment que aquest és el camí més adequat⁹⁶. Però abans, per situar-nos, els varem demanar que ens responguessin si estarien d'acord que l'Administració (estatal, autonòmica i local) doni tracte de favor (polítiques actives) als grups minoritaris per facilitar-ne la integració. La resposta donada expressa que hi ha un alt acord (mitjana: 4; que equivaldria a «bastant d'acord») que l'Administració faci quelcom. A continuació, gràficament presentem amb més detall els resultats obtinguts.

⁹⁶ La resposta, tancada per als entrevistats, manifestava el grau d'acord amb cadascun dels estímuls. Així s'hi podien mostrar «totalment d'acord», «bastant d'acord», «depèn», «poc d'acord» i «gens d'acord». Posteriorment, per a la confecció de la mitjana, es varen traduir les respostes a valors, que anaven des del 5 del «totalment acord» fins a l'1 del «gens».

Gràfic 6. Grau d'acord que l'Administració doni tracte de favor als grups minoritaris.



Per introduir en el qüestionari les esmentades teòriques actuacions —de vegades no tan teòriques— que es podrien portar a terme en una sèrie de col·lectius, es va preguntar, cas per cas, si estarien d'acord que es destinessin a gitanos, immigrants d'origen magrebí, immigrants d'origen subsaharià, immigrants d'origen llatinoamericà i immigrants d'origen asiàtic. Seguint l'agrupament establert per analitzar les actituds, es va voler saber i diferenciar a qui s'haurien d'adreçar i amb quina intensitat realitzar —tot i ser conscients que cadascuna d'aquestes categories és «un gran sac heterogeni», però que en canvi dóna informació clara i facilita la resposta dels entrevistats. Només el 0,1% dels entrevistats va dir espontàniament que aquest no era el criteri adient per establir aquest tipus d'actuacions. És a dir, que el fet de tractar-se d'un gitano o d'un immigrant d'un determinat origen no comporta automàticament que pugui ser-ne «beneficiari»; hi ha altres criteris com el nivell econòmic, el cultural, etc. Davant aquesta minoria, la resta ens corrobora que se segueix vinculant l'adscripció ètnica o d'origen immigrant amb unes determinades característiques socials, culturals i econòmiques més o menys «deficitàries» segons de qui es tracti.

El següent pas va ser preguntar a aquest 99,9% dels entrevistats si s'haurien de realitzar o no les actuacions testades. Quant a l'aspecte laboral es va demanar si estarien d'acord que es donés «assessorament i ajut a l'hora de buscar feina», «oferir cursos de formació i/o adaptació

professional gratuïts» i «reservar places de treball en professions com ara: assistents socials, mestres, educadors, etc.». Sobre l'habitatge havien de dir si estaven d'acord amb: donar «assessorament i ajut a l'hora d'anar a llogar i adquirir un pis», «donar ajuts econòmics (crèdits tous) per comprar l'habitatge habitual» i «reservar una tercera part dels habitatges de protecció oficial». I respecte de l'educació, si estaven d'acord a donar: «assessorament i ajut a l'hora de dur els fills a l'escola», «atorgar ajuts econòmics per als llibres i menjador escolar» i «donar prioritat, sobre el conjunt dels usuaris, a l'hora d'escollir un centre escolar per als fills». Es va parlar, doncs, d'actuacions que van de l'assessorament fins a la priorització d'aquests col·lectius respecte de la resta de la societat, és a dir, graduant la priorització d'aquests col·lectius respecte d'altres —també s'ha de tenir present que algunes de les iniciatives ja s'estan portant a terme actualment.

Com es pot veure en la taula següent, en cap cas se supera el 70% d'acceptació de les actuacions proposades, ni en aquelles que podríem caracteritzar com a més bàsiques, que només impliquen assessorament i ajut (no econòmic, sinó d'acompanyament) a l'hora de buscar feina, llogar o adquirir un habitatge o dur els fills a l'escola. Per altra banda, també es pot comprovar com les actuacions proposades que en cap cas es realitzen a Catalunya i que impliquen un important tracte de favor, són minoritàriament acceptades. En tercer lloc, hem de fer palès que és en l'habitatge on es mostra més reticència, mentre que pel que fa al mercat del treball i l'educació hi ha més respostes favorables a fer quelcom.

Taula 9. Acord amb actuacions de discriminació positiva en funció del col·lectiu.

	Gitanos	Immigrants d'origen magrebi	Immigrants d'origen subsaharià	Immigrants d'origen latinoame- rica	Immigrants d'origen asiàtic
Assessorament i ajut a l'hora d'anar a llogar o adquirir un pis.	37,5	44	43,5	42	42,5
Donar ajuts econòmics (crèdits tous) per comprar l'habitatge habitual.	17	18	18	18,5	18,5
Reservar una tercera part dels habitatges de protecció oficial.	6	6,5	6,5	6,5	6,5
Assessorament i ajut a l'hora de buscar feina.	59,5	67	67	67	65,5
Oferir cursos de formació i/o adaptació professional gratuïts.	62	62,5	61,5	61	61,5
Reserva de places de treball en professions com ara: assistents socials, mestres, educadors, etc.	8,5	7,5	7,5	7,5	7,5
Assessorament i ajut a l'hora de dur els fills a l'escola.	66	67	65,5	65,5	66,5
Atorgar ajuts econòmics per als llibres i menjador escolar.	53	54	53	53	53,5
Donar prioritat, sobre el conjunt dels usuaris, a l'hora d'escollir centre escolar per als fills.	4,5	5	5	5	5

De tals dades es desprèn una divisió inicial entre els docents: aquells que no accepten cap de les mesures testades i aquells que s'hi mostren d'acord, tot i que sigui només en alguna de les qüestions proposades. Així, si anteriorment el 5,5% es declara contrari que l'Administració doni tracte de favor als grups minoritaris, quan presentem aquests col·lectius i actuacions el percentatge s'incrementa. Una altra consideració és que en general les respostes donades no

diferencien excessivament per col·lectius. Això sí, hi ha casos en què, al referir-se als gitanos, els percentatges, sobretot al parlar d'assessorament i ajut per trobar treball i habitatge, es redueix, possiblement, com es dirà en algun cas, perquè *«feia temps que gaudien d'això i no ha servit per gaire»*. En canvi —només un cas pels gitanos—, comparativament, hi ha una actuació més acceptada si va dirigida a ells, és quan ens referim a la reserva de places en determinades ocupacions vinculades al camp social i/o educatiu —principalment ho diuen els docents que tenen gitanos a l'aula. En aquest sentit i com a conclusió, hem de fer notar que en tots els casos els docents que tenen alumnat de l'origen que se suggereix són més «generosos» quan han de respondre a aquesta qüestió, a excepció dels docents que tenen gitanos, que, menys en l'esmentat exemple, responen amb percentatges inferiors a la mitjana, possiblement pel paper que pensen que hi poden fer.

4.2. El professorat i la diversitat cultural a l'aula.

4.2.1. Les actituds dels docents respecte a les minories.

L'anàlisi de les actituds es pot realitzar des de diferents plantejaments, des d'aquells que infereixen que es tracta de diferents elements (cognitius, afectivo-avaluatiu-emocionals i conductuals) fins a altres que ho redueixen a l'avaluació en positiu o negatiu d'un estímul (Giner, Lamo i Torres 1998). En concret, quan es llegeixen els estudis fets sobre actituds respecte a minories ètniques apareixen sovint les escales d'actituds en les seves diferents versions (rellevant és l'aparició de l'ús del diferencial semàntic) que pretenen detectar la diferent percepció que es té d'un seguit de col·lectius o grups preseleccionats.

En el nostre cas no hem volgut aplicar aquesta escala, sinó que ens hem inclinat per la detecció de quina influència creuen que té determinat alumnat en l'aula i si hi alenteixen el ritme d'aprenentatge. Evidentment, aquesta percepció es pot generar a partir de l'experiència (positiva, neutra o negativa) o bé dels discursos socials existents, de les imatges preconstruïdes, dels estereotips... En aquest darrer punt ens detindrem un instant.

El que s'ha convingut a anomenar «racisme» incorpora tres dimensions diferents: les actituds, és a dir les opinions, creences, prejudicis, estereotips, disposicions o predisposicions; els comportaments, conductes, actes, pràctiques, institucions i mobilitzacions; i les construccions ideològiques, teories, doctrines, visions del món i mites moderns (Taguieff 1997). El racisme en aquest sentit té almenys tres sentits: el racisme ideològic, el racisme prejudici i el racisme comportament. Malgrat el que podem pensar, no s'ha establert que existeixi relació causal entre el racisme prejudici i el racisme comportament, però també és cert que les imatges preconstruïdes i els prejudicis representen una barrera interioritzada que estableix els límits i les regles de la relació interètnica; aquestes idees desqualifiquen l'altre sobre valors fixats etnocèntricament (San Román 1986).

"(...) el prejuicio no consiste exactamente en el mensaje que comunica; consiste en hacer de ese contenido un atributo hereditario y consustancial al grupo étnico opuesto y en aplicarlo indiscriminadamente (...) lo que convierte en prejuicio es medir a cualquier persona del grupo étnico con arreglo a ese dictamen, aplicarle la imagen racista por principio, evitar la contrastación de nuestras ideas transformando en «excepciones» a todo aquel que no reúne obviamente las características que nuestro veredicto atribuye. Lo que convierte todo ello en racismo es su generalidad, su aplicación indiscriminada, su incapacidad para aceptar la falsación y, todavía, su atribución a leyes biológicas de la herencia" (San Román 1986, p. 210).

Per T. San Román, en aquesta adjudicació d'estereotips culturals tots participem d'una manera o una altra. De fet, es tracta d'imatges culturals que impliquen llunyania o rebuig, «normalitat» o «desviació»... Per M. Wieviorka (1992), el prejudici, a més d'una categoria explicativa o teòrica, és una realitat més o menys explícitament expressada en el discurs quotidià o en els mitjans de comunicació, identificable i, fins i tot, quantificable per tècniques d'enquesta o sondeig. Seguint aquests arguments, si bé no s'ha demostrat certa la relació entre prejudici i acció, sí que la classificació de l'altre com a perjudicial, dificultador del nostre treball, etc. pot generar resistències que aquest estigui present a les nostres escoles o aules. És a dir, la creença que és un alumnat que comportarà problemes o alentiment del ritme pot comportar l'evitació o negació que aquests hi estiguin presents.

Si ens centrem en l'anàlisi dels estereotips, de les preconcepcions, de les imatges de l'alteritat, podem recórrer a força estudis que s'han anat realitzant a Espanya i a Catalunya. Des dels

esmentats al referir-nos als texts escolars, on la representació de l'alteritat forma part del currículum amagat, a d'altres que analitzen més directament el pensament del professorat. D'aquesta forma, trobem estudis sobre els futurs mestres com el de L. Samper (1996), que conclou que en els discursos d'aquests predomina una actitud ambivalent cap a les minories ètniques —movent-se entre la lògica de la «tolerància abstracta» i la lògica de la «por a l'altre». Per aquest sociòleg, el discurs no és aliè a les limitacions i insuficiències de llur formació acadèmica. Aquests futurs educadors, a més de manifestar la coneguda jerarquització ètnica (en ordre de més a menys rebuig primer hi hauria els gitanos, seguits dels magrebís, negres, sud-americans...), es mostren més etnicistes però menys racistes que la població en general —es mostren més desconfiats amb els que amenacen la teòrica superioritat cultural i menys amb els que són susceptibles de ser assimilats tots i ser més «exòtics», per exemple els negreafricans. Per últim, segons aquest treball, l'ambivalència també s'observa en les opinions respecte a les alternatives educatives quan el pluralisme cultural en abstracte és valorat positivament per un 45% (40% no responia o era indiferent i menys del 20% s'hi posicionava en contra), mentre que el 70% equiparava l'educació de les minories ètniques a l'educació compensatòria però en «aules especials» i només un 17% defensava aquest reforç pedagògic en les mateixes aules de la resta dels alumnes. Com recorda i insisteix L. Samper (Colectivo IOE 1992), la tolerància cap a l'assimilació de l'estranger coexisteix amb una mínima receptivitat cap a la idea d'una societat pluricultural.

Quant al professorat en exercici, J.P. Liégeois (1998) referint-se als gitanos afirma que una de les principals dificultats actuals en la seva escolarització «normalitzada» són les actituds dels docents. L'acollida reservada a aquests infants és considerada dolenta en el seu conjunt, tot i ser bona en algunes aules, per l'existència de prejudicis negatius que els fan creure i dir que no hi ha cap element cultural de la minoria que es puguin incorporar a l'escola. Consideren que la seva aportació no té cap valor i s'arriba a donar el cas de que no sentin la més mínima necessitat de tenir un material pedagògic relacionat amb la cultura dels seus alumnes, tot i pensar que el material que tenen no és adequat.

Tenint present aquests i altres treballs consultats, en el nostre estudi, un dels objectius principals era detectar l'existència d'imatges de l'alteritat entre el professorat. La forma com

ho hem fet és analitzant les expectatives dels docents respecte de l'alumnat gitano i d'origen subsaharià i magrebí, això sí sent conscients de les limitacions que hi ha al fer-ho a través d'un qüestionari, especialment per les dificultats de conèixer les actituds reals, ja que és fàcil generar un discurs coherent i socialment acceptable al respondre un qüestionari. També és cert que els entrevistats ens han sorprès, ja que han donat respostes que indiquen l'existència d'expectatives diferents.

Les expectatives (Jordán, Castella i Pinto 1998) són creences que es formen els professors sobre la vàlua dels escolars. Cal dir que també els progenitors i l'alumnat se'n formen. Aquestes expectatives, segons el nostre parer i com les dades avalaran, no són iguals al conjunt de l'alumnat sinó que es veuen influïdes per variables com: l'extracció social i econòmica, l'adscripció ètnica, l'origen geogràfic... i fins i tot, en ocasions, el gènere. Pels anteriors autors, "les expectatives que s'acostumen a crear els professors respecte als infants minoritaris (socialment desfavorits) són baixes, potser a causa de prejudicis previs, o també perquè es fixen molt en alguns dels seus trets pocs valorats escolarment: llenguatge menys ric, motivació poc intel·lectual, etc." (p. 106). Consideren que la importància de les expectatives rau en el trasllat d'unes creences del professorat a l'alumnat, activant o inhibint l'aprenentatge, la implicació...

Els discursos públics existents entre els actors que intervenen en educació respecte a la immigració i integració dels alumnes de les minories ètniques no són homogenis. Són diversos els factors que motiven aquesta variació. No és el mateix el discurs que genera un representant de l'administració, que el d'un polític o el d'un investigador o el d'un professor, etc. A més, en cadascun d'aquests grups els discursos i les actituds no tenen per què ser homogènies, per exemple, quan analitzem la diversitat cultural. Per J. Hohl (1996) els discursos sobre aquesta qüestió es poden diferenciar en dos grans categories, segons l'efecte directe o indirecte en els immigrants⁹⁷: la que es genera entre els diferents càrrecs de l'administració, polítics, consellers i investigadors i la del professorat, que té una relació directa amb aquest alumnat i els seus pares. Els primers realitzen diferents mediacions administratives o acadèmiques que els duen a distanciar-se personalment, pel que fa a creences, idees i argumentacions dels grups que es

⁹⁷ Aquesta autora, estudiant el que succeeix a Canadà, parla específicament d'immigrants però en el nostre cas ho podríem estendre a les minories ètniques en general.

refereixen. Per la seva banda, el professorat està molt més «exposat» i implicat en aquests col·lectius. D'aquesta forma, un discurs s'elabora entre els administradors, investigadors, consellers pedagògics i consellers polítics però simultàniament el professorat desenvolupa la seva pròpia representació del seu rol, del medi sociocultural, a partir dels que intervenen.

"Dans les débats sur la résistance à la diversité culturelle dans les institutions éducatives on rencontre, de mon point de vue, deux grandes catégories d'acteurs qui se différencient par leur apport —direct ou indirect— (...) un discours s'élabore entre administrateurs, chercheurs, conseillers pédagogiques et concepteurs de politiques, en dehors et par-dessus les enseignantes qui, elles, parallèlement, développent leur propre représentation de leur rôle, du milieu social —ou socioculturel en l'occurrence— auprès duquel elles interviennent, des parents et des enfants qui sont leurs interlocuteurs. La communication et la relation qu'elles établissent face à des réalités qui, au moins symboliquement, impliquent une grande part d'inconnu, et donc des risques à prendre par rapport à des routines établies ou à des modèles «prêts-à-penser», manifestent inévitablement un rapport marqué par l'incertitude, voire l'anxiété" (Hohl 1996, p. 337).

Per J. Hohl, la comunicació que el professorat manté amb una realitat que, almenys simbòlicament, els és desconeguda els pot suposar incertesa i, fins i tot, ansietat pel que pot suposar de qüestionament de les rutines i models de pensament. Aquesta ansietat esdevé efectiva quan els actors redueixen la seva incertesa (dimensió cognitiva relacionada amb la dificultat de predir i interpretar els comportaments de l'altre i d'un mateix) i la seva ansietat (dimensió afectiva resultant de la por a conseqüències eventualment negatives de l'intercanvi). Les situacions de treball del professorat són generadores d'incertesa i ansietat pel mateix fet de la necessitat de contactar directament amb els alumnes i els seus pares. Això pot ser encara més cert per al professorat que, en contextos multiculturals, es troba amb la gestió de valors que els enfronta a les famílies pels diferents rols —d'institució i socialització— que han de jugar i les contradiccions que es poden derivar de les seves funcions.

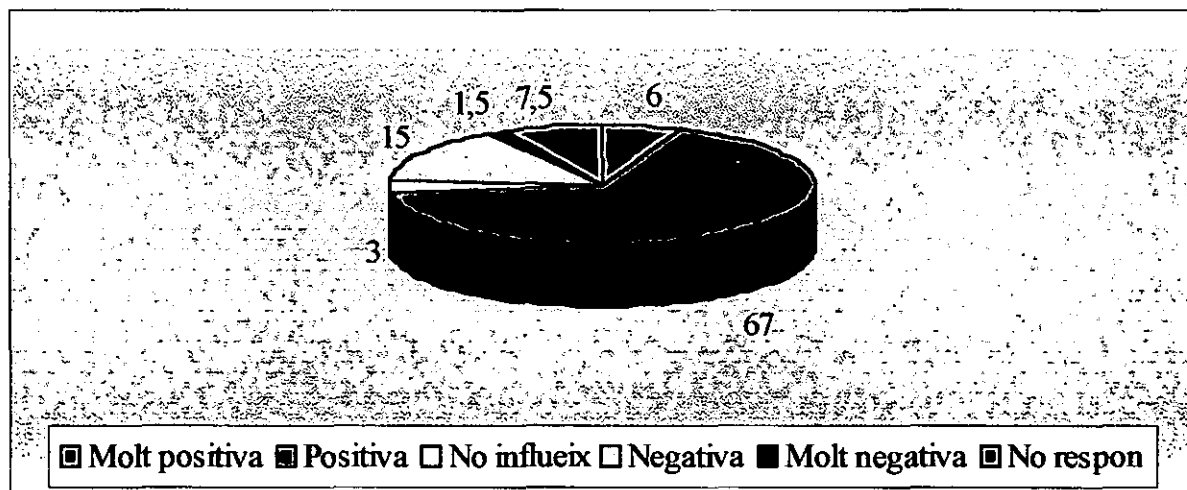
És evident que el professorat entra en contacte amb les mares i els pares i de vegades el comportament d'aquests darrers els és difícil de comprendre, com també succeeix a la inversa. D'aquesta interacció poden sorgir conflictes de valors, entre els quals es pot destacar: les relacions que s'estableixen entre homes i dones, el no-reconeixement de l'estatut professional del professorat (per ser dones), la concepció que el fill és un subjecte amb drets i és lliure de realitzar

les seves eleccions i prendre decisions, percepcions divergents del procés d'aprenentatge, el no ús d'una llengua comuna per comunicar-se, etc. Algunes d'aquestes dimensions s'enfronten a la identitat del professorat, la qual cosa genera resistències⁹⁸, tot i que també és cert que tot el professorat no respon al mateix perfil.

Com havíem avançat, els nostres interessos ens han dut a una aproximació diferent al voler conèixer en quina mesura es creu que els gitanos, els magrebins i els subsaharians influeixen en la dinàmica quotidiana de l'aula, i quina influència tenen. En primer lloc, la presència d'alumnat gitano a l'aula és considerada majoritàriament «positiva» (67%) o «molt positiva» (6%), tot i que per una part és «negativa» (15%) o «molt negativa» (1,5%). La resta d'entrevistats no respon, a part del 3% que pensa que pel fet que es tracti de gitanos no s'ha de lligar amb un tipus o altre d'influència. Aquesta seria la resposta més adequada si no existissin idees prefixades, ja que una part dels que opinen així no tenen al seu centre alumnat gitano i alguns no han tingut cap experiència en tota la seva carrera professional, la qual cosa no vol dir que l'experiència ho faci valorar més positivament, sinó que, com s'ha anat exposant, és al contrari: els docents que tenen alumnat gitano valoren per sota de la resta la influència que exerceix aquest.

⁹⁸ Per posar un exemple proper, el Colectivo IOE (1996) referint-se a la Comunidad de Madrid i a la de Catalunya presenta que el buit discursiu més les resistències del discurs dels mestres al requeriment d'una educació intercultural (no assimiladora) mostren l'efecte de la inèrcia institucional i social (eurocentrisme, escola homogeneïtzadora), més que un rebuig obert per part dels ensenyants. Tot i això, no consideren que aquest enfocament es trobi hipotecat, ja que si es dota de mitjans adequats (informació i formació) segurament molts s'hi afegirien. Al contrari, si l'escola intercultural es manté en el pla de l'abstracte, sense definir estratègies, objectius, mitjans, etc. i augmenti l'alumnat minoritari es corre el risc de fomentar actituds de rebuig del professorat.

Gràfic 7. Valoració de la influència de l'alumnat gitano en la dinàmica quotidiana de l'aula.



La influència és considerada més positiva entre els docents de l'escola privada (mitjana: 2,9)⁹⁹ que entre el professorat de la pública (mitjana: 2,8), que són els que concentren aquest alumnat.

Per aprofundir en què és el que genera tals opinions, es va demanar a tots aquells que valoraven tan positivament com negativament la presència d'alumnat gitano quins eren els beneficis i les dificultats que comportava. Respecte als beneficis, hi ha uns pocs que creuen que no n'aporten «cap», que tots són inconvenients (8%). És l'opinió més estesa entre docents que han tingut experiència amb gitanos i que, per tant, són sobretot de centres públics (9%, tot i que als privats aquest percentatge és també alt: 6%).

Entre la resta d'entrevistats, els beneficis són els que comporten la interacció i el coneixement de cultures diferents. Les respostes més nombroses diuen que són un exemple de la diversitat cultural que hi ha a la societat (45,5%) i un exemple de la seva cultura (23%). També en semblant direcció es diu que permeten la descoberta i el coneixement mutu (17%) i l'enriquiment mutu (13,5%). Aquestes respostes aporten quelcom més que les anteriors: la

⁹⁹ Elaborada atorgant el valor 4 a la resposta «molt positiva», 3 a la «positiva», 2 a la «negativa» i 1 a la «molt negativa».

bidireccionalitat. D'altra banda, la interacció entre «diferents» ha de suposar l'eliminació de prejudicis (24%) i que s'apregui a conviure (9,5%).

Pel que fa a les dificultats, un 11% diu que no en comporten cap. Aquesta percepció és més estesa entre els que tenen alumnes gitanos als seus centres, així com entre aquells que tenen una formació en aquest camp que hem considerat bàsica o especialitzada —només el 10,5% dels que no tenen formació diuen que no comporta dificultats.

Les dificultats més mencionades són les que manifesten que es trenca d'alguna forma la dinàmica de l'aula: aparició de conflictes, sobretot entre els alumnes, (32,5%) i conflictes culturals (15,5%), un dels quals, esmentat a part, és el problema d'higiene (7,5%)¹⁰⁰; alentiment de l'aprenentatge (19,5%) i manca d'interès (11,5%); no adaptació a la dinàmica del centre (11%); i problemes de comunicació (9%). Altres respostes que també comporten la preocupació per la influència que té en la dinàmica d'aprenentatge, sobretot per al mateix alumne, és l'absentisme (7,5%)¹⁰¹, i a més, la relació amb els pares, que apareix, tot i que tímidament, ja que aquests pares mostren desinterès per l'escolarització dels fills (1,5%)¹⁰².

D'altra banda, només uns pocs reconeixen que una dificultat és la poca preparació dels centres per treballar en situacions com les que aquesta presència crea (3%). Evidentment els que pensen així són principalment els que tenen aquest col·lectiu a les aules i per tant entre el professorat dels centres públics.

En darrer lloc, hi ha arguments que apunten que apareixen reaccions de la resta d'alumnat o pares d'aquest, els quals segueixen culpabilitzant els gitanos: aparició de brots racistes (9%) i fugida dels altres alumnes (3%).

¹⁰⁰ Això pels que ho interpretin com una qüestió cultural, ja que altres han posat de manifest que es tracta més aviat del reflex del desinterès dels pares pels seus fills. Interpretació que qualsevol gitano rebatria amb contundència.

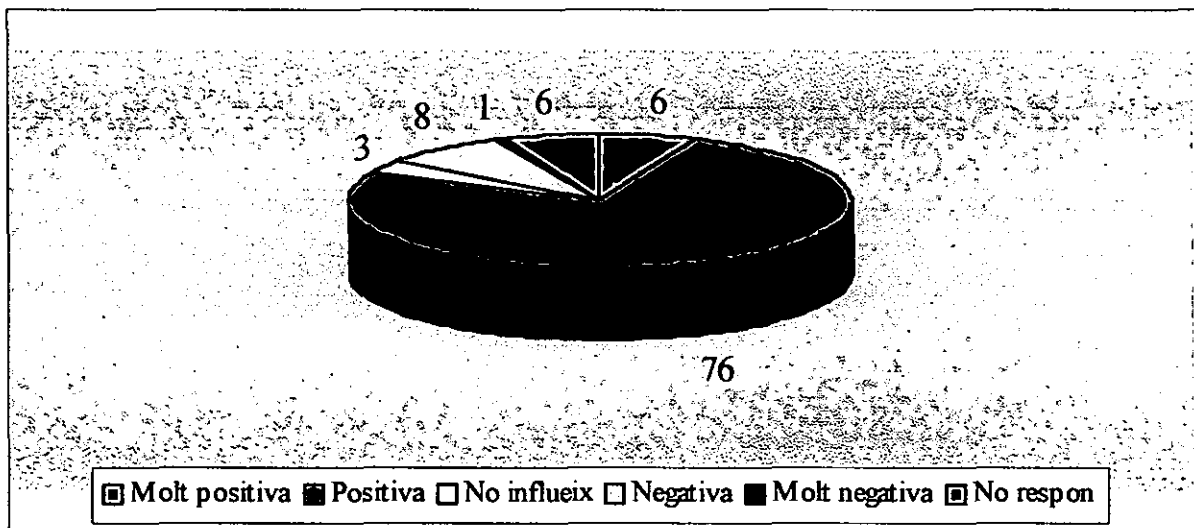
¹⁰¹ Aquesta és una de les dificultats que apareix sovint quan ens referim a l'escolarització dels gitanos i que ha preocupat i preocupa l'Administració educativa (vegeu Fernández Enguita 1996; Hernández, Marzo i Rodríguez 1999; Llevot 2000; Llevot 2001a; entre altres).

¹⁰² Com hem notat, els docents que tenen gitanos són els que més diuen que no comporta avantatges la seva presència (9,5%) i són els que més indiquen diferents dificultats, entre altres adquireixen rellevància: l'absentisme, el conflicte cultural, la no-adaptació a la dinàmica del centre i els problemes d'higiene.

Les mateixes qüestions s'han elaborat respecte a dos col·lectius més, en aquest cas d'origen immigrant: magrebins i subsaharians. Aquesta elecció ens permet copsar l'opinió sobre uns determinats orígens, que malgrat les diferències internes hem agrupat en aquest nivell transnacional, perquè detallar per països hauria resultat feixuc per als entrevistats.

La influència a l'aula de l'alumnat d'origen magrebí és considerada altra vegada «positiva» (76%) o «molt positiva» (6%), malgrat que també n'hi ha que la perceben com a «negativa» (8%) o «molt negativa» (1%). La mitjana, elaborada seguint els criteris esmentats, és situa pràcticament en el «positiva» (2,95). Això sí, altra vegada un reduït percentatge de docents (3%) considera que no influeix el fet de l'origen sinó que hi ha altres factors a tenir en consideració.

Gràfic 8. Valoració de la influència de l'alumnat d'origen magrebí en la dinàmica quotidiana de l'aula.



Com passava amb els gitanos, la formació específica en el camp de la diversitat cultural comporta diferent percepció, així és més positiva entre els que més en tenen (la mitjana dels que no en tenen és 2,9, la dels que la tenen bàsica 3 i els que la tenen especialitzada 3,1).

Respecte als beneficis, hi ha uns pocs que creuen que no n'aporten «cap» que tot són inconvenients (3,8%); són, per tant, menys que quan es referien als gitanos. Aquesta opinió està més estesa entre docents que han tingut experiència amb magrebins, amb un percentatge lleument reduït.

Per la resta d'entrevistats, els beneficis segueixen sent els que comporten la interacció i el coneixement de cultures diferents. En aquesta darrera categoria, la més nombrosa, diuen que la seva presència és un exemple de la diversitat cultural que hi ha a la societat (50%) i un exemple de la seva cultura (25%). Tot seguit apareixen respostes com la descoberta i el coneixement mutu (18%) i l'enriquiment mutu (14%), les quals, com havíem dit, aporten el discurs la bidireccionalitat. D'altra banda, la interacció entre «diferents» ha de suposar l'eliminació de prejudicis (24%) i que s'apregui a conviure (8,5%).

Pel que fa a les dificultats, un percentatge més alt que en el cas dels gitanos (12%) diu que no en comporten cap. Però, a diferència de llavors, aquesta percepció no està més estesa entre els que tenen alumnes magrebins als seus centres ni entre els que tenen millor formació en aquest camp.

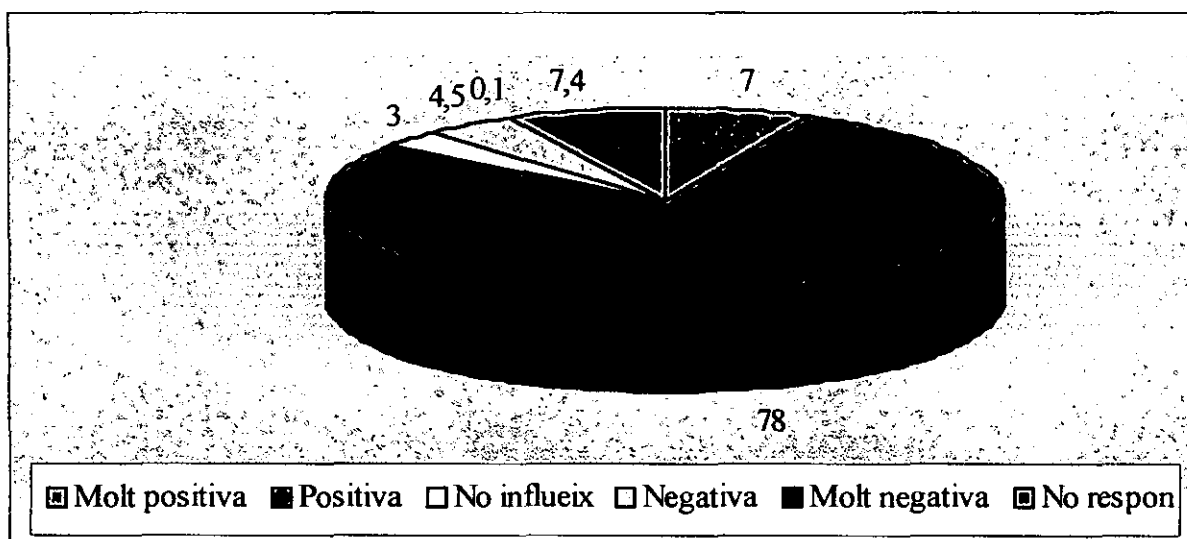
Les dificultats més mencionades són les que manifesten que es trenca d'alguna forma la dinàmica de l'aula: aparició de conflictes, sobretot entre els alumnes, (26%) i conflictes culturals (16,5%), un dels quals, mencionat a part, és el problema de la higiene (2,8%, menys present que al referir-se als gitanos); alentiment de l'aprenentatge (21,2%) i manca d'interès (4,5%, percentatge també inferior en comparació amb els gitanos); no-adaptació a la dinàmica del centre (8%); i problemes de comunicació (13%) i d'idioma (20,5%). Les respostes que comporten percentatges menors són: l'absentisme (1,5%) i el desinterès dels pares per l'escolarització dels fills (1,5%).

En tercer lloc, els arguments que apunten que apareixen reaccions de la resta d'alumnat o pares d'aquest són l'aparició de brots racistes (9%) i la fugida dels altres alumnes (2,5%). En

darrer lloc, el percentatge que admet que el centre no està preparat per a aquest alumnat és el mateix que en el cas dels gitanos, el 3% dels docents entrevistats¹⁰³.

Pel que fa a l'alumnat d'origen subsaharià, la seva influència a l'aula és considerada també «positiva» (78%) o «molt positiva» (7%), malgrat que també n'hi ha que la perceben com a «negativa» (4,5%) o «molt negativa» (0,1%). La mitjana, elaborada seguint els criteris esmentats, se situa en la resposta «positiva» (3).

Gràfic 9. Valoració de la influència de l'alumnat d'origen subsaharià en la dinàmica quotidiana de l'aula.



Com en els dos casos anteriors, una major formació sobre diversitat cultural, interculturalitat... comporta també una major valoració (la mitjana dels que no en tenen és 3, la dels que la tenen bàsica 3,1 i els que la tenen especialitzada 3,3). Ara bé, un cop més un reduït percentatge de docents (3%) considera que no influeix el fet de l'origen sinó que hi ha altres factors a tenir en consideració.

¹⁰³ Més específicament, entre els docents que tenen magrebins apareixen, per sobre de la mitjana, com a dificultats: l'idioma diferent, l'aparició de conflictes i l'alentiment de l'aprenentatge.

Respecte als beneficis, són encara menys els que creuen que no n'aporten «cap», tot són inconvenients (3,1%), aquesta opinió està més estesa entre docents que han tingut experiència amb subsaharians (2,9%).

Entre la resta d'entrevistats els beneficis mencionats segueixen sent els que comporta la interacció i el coneixement de cultures diferents. En aquesta darrera categoria, els beneficis més nombrosos, són: exemple de la diversitat cultural que hi ha a la societat (50,5%) i exemple de la seva cultura (24,5%). Com en els casos anteriors, seguidament apareix la descoberta i el coneixement mutu (19%) i l'enriquiment mutu (14,5%). Per altra banda, la interacció entre «diferents» ha de suposar l'eliminació de prejudicis (23%) i que s'apregui a conviure (8%).

Quant a les dificultats, un percentatge més alt que en els dos casos anteriors (13,2%) diu que no en comporten cap. Però, a diferència del que succeïa amb els docents que tenien alumnat gitano o magrebí, aquesta percepció no està més estesa entre els que tenen alumnes subsaharians a les aules ni entre els que tenen una formació millor.

Les dificultats més freqüents amb què es troben són les que trenquen d'alguna forma la dinàmica de l'aula: aparició de conflictes, sobretot entre els alumnes, (21%) i conflictes culturals (12%), entre els quals, mencionat a part, hi ha el problema de la higiene (1,5%, menys present que en els casos anteriors); alentiment de l'aprenentatge (20%) i manca d'interès (4,5%, percentatge també inferior en comparació amb els gitanos); no-adaptació a la dinàmica del centre (8%); i problemes de comunicació (13%) i d'idioma (21%). Respostes que desperten menor preocupació són: l'absentisme (1,5%) i el desinterès dels pares per l'escolarització dels fills (1%).

Segons el professorat les reaccions de la resta d'alumnat o pares es tradueix en l'aparició de brots racistes (9%) i la fugida dels altres alumnes (1,5%). Per últim, l'admissió que el centre no està preparat per aquest alumnat és lleument inferior, el 2,5% dels docents entrevistats¹⁰⁴.

¹⁰⁴ Més específicament, entre els docents que tenen subsaharians a l'aula es redueix veure com una dificultat l'idioma, mentre que creix l'aparició de conflictes, la dificultat de comunicació i la manca d'interès per l'aprenentatge.

Una de les respostes donades espontàniament va en la mateixa direcció del que pensàvem a l'hora de dissenyar el qüestionari: volíem conèixer si es considera que la presència d'alumnat gitano o d'origen immigrant «alenteix el ritme d'aprenentatge». Per aquest motiu es va demanar als entrevistats en quin grau estaven d'acord amb dues frases de resposta tancada d'escala¹⁰⁵ i que tenien com a objectiu veure fins a quin punt l'alentiment del ritme era atribuït a l'alumnat gitano o al d'origen immigrant o a ambdós.

La primera frase, «la presència d'alumnat gitano sovint alenteix el ritme d'aprenentatge», posa de manifest que un alt percentatge de docents ho creu així. El 47% hi estaria «bastant» o «molt d'acord» (36% i 12% respectivament). A part dels que no responen, el 31,5% hi estaria «poc d'acord» i el 10% «gens». La mitjana resultant (2,5) de tots els entrevistats situa la resposta entre «poc» i «bastant d'acord». Tenint en consideració diferents variables és interessant ressaltar com els que no tenen gitanos al centre i/o a l'aula són els que més creuen que comporta alentiment. Al mateix temps, ja que són variables que correlacionen, són els que tenen menys formació en el camp de la diversitat cultural són els que més d'acord s'hi mostren (els que no tenen formació presenten una mitjana de 2,7).

La segona frase, «la presència d'alumnat d'origen immigrant sovint alenteix el ritme d'aprenentatge», també expressa que es relaciona aquest alumnat amb alentiment. El 49% hi estaria «bastant» o «molt d'acord» (39% i 10% respectivament). Seguint amb les respostes donades el 34,5% n'està «poc d'acord» i el 10,5% «gens d'acord». Així la mitjana resultant també és 2,5. Tot i que de les respostes espontànies quant a la influència d'aquest alumnat a l'aula es deduïa l'alentiment era un inconvenient més present al referir-se als immigrants que als gitanos, al veure els resultats de les dues respostes suggerides, la consideració que alenteixen no difereix entre ambdós. D'altra banda novament els que no tenen al seu centre i/o aula aquest alumnat, en aquest cas d'origen estranger, són els que més creuen que alenteixen el ritme. També, altra vegada, són els menys formats els que ho perceben així (per exemple, la

¹⁰⁵ Les repostes eren «molt d'acord» amb la frase, «bastant», «poc» i «gens», que varen ser traduïts a valors entre 4 i 1 respectivament per elaborar la mitjana.

mitjana dels que no en tenen és 2,6, mentre que la dels que tenen formació especialitzada és 2,3).

A mode de resum, podem dir que només una minoria de docents ha fet la reflexió que el fet de ser gitano o d'origen subsaharià o magrebi no comporta un determinat tipus d'influència a l'aula i que depèn d'altres factors com el seu propi nivell cultural, escolar... La resta ens ha respost a la qüestió i ho ha fet, en general, considerant que la influència és positiva, sobretot pel que representa de coneixement, mutu en algunes ocasions, i interacció. Tot i això, quan els demanem pels inconvenients, hi ha un alt percentatge de respostes —recordem que diuen que els que menys en comporten són els subsaharians— i això ens indica que si bé hi ha beneficis també hi veuen inconvenients. Així, doncs, d'aquesta manera es corregeix el discurs més socialment acceptable que donen al preguntar-los directament. Si comparem els diferents resultats, el primer que destaca és la jerarquia, present en altres estudis, que es fa entre els gitanos i/o els diferents orígens immigrants. Així, com es pot veure en la taula següent, la influència que es considera més positiva és la dels subsaharians, seguida dels magrebins i, en tercer lloc, els gitanos.

Taula 10. Valoració de la influència en la dinàmica quotidiana de l'aula de l'alumnat gitano, immigrant d'origen magrebi i immigrant d'origen subsaharià.

Influència	Gitanos	Magrebins	Subsaharians
Molt positiva	6	6	7
Positiva	67	76	78
No influeix	3	3	3
Negativa	15	8	4,5
Molt negativa	1,5	1	0,1
No respon	7,5	6	7,4
Mitjana	2,9	2,95	3
Desviació	0,52	0,44	0,36

Això cal complementar-ho també amb el que s'ha dit al parlar dels beneficis i els inconvenients de tenir-los a l'aula. Quan analitzem de forma comparada els beneficis observem que entre les dues zones d'origen dels immigrants no apareixen gaires diferències, només n'hi ha entre aquests i els gitanos, que són vistos de forma més negativa ja que la resposta que no comporten cap benefici és força més elevada. A més, també cal veure-hi que es menciona menys que són exemple de la diversitat cultural o de la seva cultura, segurament perquè no es considera que puguin ser un «bon exemple».

Taula 11. Beneficis que comporten els gitanos, immigrants d'origen magrebi i subsaharians a l'aula.

Beneficis	Gitanos	Magrebins	Subsaharians
Cap	8	3,8	3,1
Exemple de la seva cultura	23	25	24,5
Exemple de la diversitat cultural de la societat	45,5	50	50,5
Descoberta i coneixement mutu	17	18	19
Enriquiment mutu	13,5	14	14,5
Eliminació de prejudicis	24	24	23
Aprendre a conviure	9,5	8,5	8
Altres	1	1	1
No respon	4	4	5,5

Quan parlem de dificultats, els percentatges canvien però expressen el mateix, en comparació són menys els que mencionen que els gitanos no comporten dificultats. A més, i això és molt simptomàtic del que hi ha al darrere, les dificultats aclareixen la diferent percepció entre l'alumnat gitano i el d'origen immigrant. Si aquests darrers comporten una sèrie de dificultats, la més destacable és l'idioma diferent. Mentre que els gitanos impliquen problemes d'ordre, d'adaptació i d'higiene. Així, els gitanos són vistos com a més conflictius i problemàtics, en comparació amb els immigrants (subsaharians i magrebins), respecte els quals el primer que caldria resoldre és el tema de la comunicació —recordem el valor atorgat a l'interpret.

Taula 12. Dificultats que comporten els gitanos, immigrants d'origen magrebí i subsaharians a l'aula.

Dificultats	Gitanos	Magrebins	Subsaharians
Cap	11	12	13,2
Aparició de conflictes	32,5	26	21
Aparició de conflictes culturals	15,5	16,5	12
Problemes d'higiene	7,5	2,8	1,5
Alelliment de l'aprenentatge	19,5	21,2	20
Manca d'interès de l'alumnat	11,5	4,5	4,5
No adaptació a la dinàmica del centre	11	8	8
Aparició de problemes de comunicació	9	13	13
Idioma diferent	0	20,5	21
Absentisme de l'alumnat	7,5	1,5	1,5
Manca d'interès dels progenitors	1,5	1,5	1
Aparició de brots racistes	9	9	9
Fugida dels altres alumnes	3	2,5	1,5
El centre no està preparat per assumir-ho	3	3,5	2,5
Altres	3	2	2
No responen	4	4	8

Però les actituds dels docents també són importants. A Catalunya, en una altra direcció el Departament d'Ensenyament en diferents documents atorga un paper important a les actituds del professorat, pel que representen de models i punts de referència per l'alumnat. Però en el camp que ens ocupa és l'Eix Transversal d'Educació Intercultural on la Generalitat de Catalunya (Departament d'Ensenyament 1996) el que assenyala el paper que han de jugar perquè el plantejament esdevingui una realitat. Partint que si els responsables directes de la seva aplicació no assumeixen l'educació intercultural i no li confereixen la importància que se li vol donar difícilment aquest plantejament es podrà realitzar. S'insisteix, per tant, en la necessitat que el professorat ho faci seu. La sensibilitat del professorat és considerada la condició més important per aconseguir un autoconcepte positiu en els infants minoritaris. A més, s'afirma que uns docents convençuts de la seva incidència poden influir molt significativament en els seus alumnes, en la millora de llur rendiment acadèmic, l'equilibri psicològic i les actituds de respecte, cooperació i esperit crític. Cap professor no pot generar actituds interculturals positives en els seus alumnes si

no les posseeix i no les transmet de forma natural i espontània. Les actituds docents no es poden limitar a «tolerar» l'escolarització mixta dels infants de diferents cultures, ni «respectar» les cultures diverses quan sorgeix la possibilitat curricular de manifestar aquest respecte. La lògica de «mínims actitudinals» no arribaria, pels editors de l'Eix, a desenvolupar una educació intercultural convincent. Cal que el professorat adquireixi un compromís personal i professional respecte al valor de la diversitat cultural deixant de banda, entre altres coses, qualsevol actitud etnocèntrica. Per assolir això, es considera necessària la reflexió de tot el professorat, així com la formació específica, que tingués en consideració: el coneixement, amb profunditat mínima, de les cultures amb més presència en la nostra societat; el domini d'estratègies pedagògiques per tractar la diversitat cultural a l'aula; una competència bàsica sobre l'aplicació de tècniques per a la resolució de conflictes o dilemes ètnics culturals; una preparació mínima sobre algunes formes de portar a la pràctica l'educació intercultural; el coneixement de recursos per millorar la convivència i les actituds interculturals...

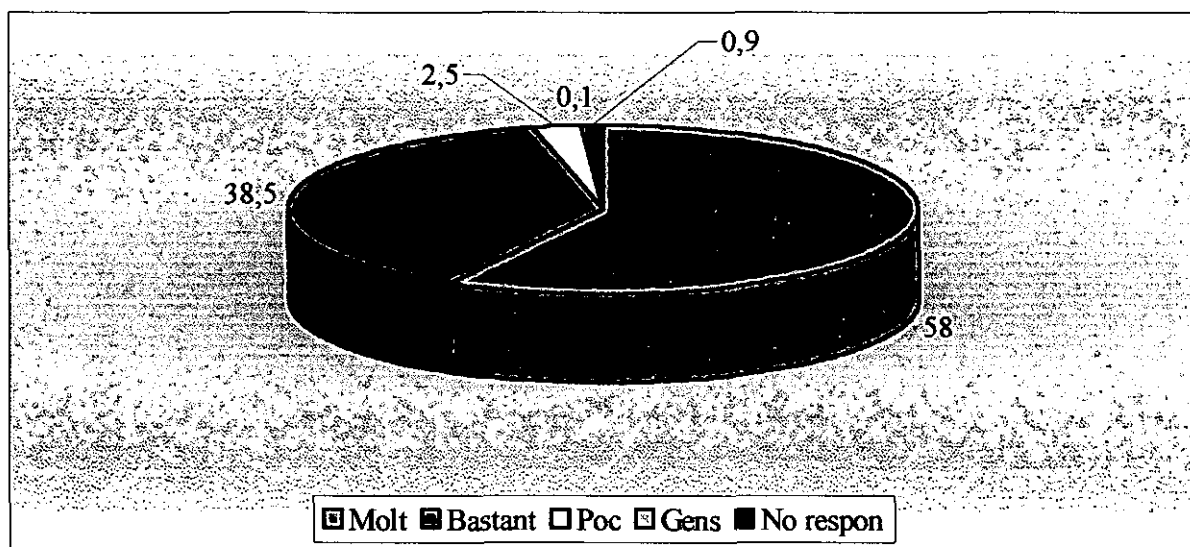
"Alguns professionals de l'educació poden pensar, també, que l'EI *no té res a veure amb ells*: sigui per no tenir actualment alumnes minoritaris, sigui per opinar que les seves àrees o matèries estan allunyades epistemològicament dels plantejaments interculturals. (...) D'altra banda, juntament amb certs professors que poden mantenir encara postures tradicionals pròpies d'una «escola monocultural», no en manquen d'altres que, seduïts per les suggestives tesis del relativisme cultural radical *s'impliquen amb gran sensibilitat en una concepció d'EI sentimental i folklòrica*; en una paraula, poc equilibrada. En aquest cas, tot i essent valuós llur interès per tractar educativament la «diversitat cultural», no deixa de ser perillosa la reducció a certs objectius de l'EI: aquells més marcadament actitudinals (respecte, tolerància, valoració...); reducció que pot ser, fins i tot i a vegades, perjudicial per a la promoció socio-cultural de les pròpies minories culturals a les quals es busca afavorir" (Departament d'Ensenyament 1996, p. 19).

Aquesta necessitat que els docents s'ho creguin, que apostin i tinguin actituds positives respecte de l'educació intercultural es palesa en altres documents. Per exemple, per A. Jordán, E. Castella i C. Pinto si s'aconsegueix que el professorat que treballa en contextos multiculturals —i creiem que tot el professorat— tingui actituds positives envers el conjunt dels alumnes i l'ensenyament en aquestes situacions, es dissoldrà la problemàtica en la major part de casos.

Però, retornant al que s'està fent avui a Catalunya, fins a quin punt l'educació intercultural (model, discurs i assignatures de formació) es considera la fita cap on anar i amb possibilitats de concretar-se en actuacions al centre i a l'aula? En cas que no fos així, es justificaria que molts docents no optin per aquesta formació. L'oferta formativa no deixa de ser en molts casos massa teòrica, potser fruit del biaix dels mateixos organitzadors, que ho veuen des de la distància i no des de l'aula i la quotidianitat, i pot dur els docents a pensar que la interculturalitat és poc útil i no deixa de ser un discurs. En el nostre estudi hem pretès també analitzar el que opinen els professors sobre l'educació intercultural. Aquesta anàlisi s'ha realitzat a partir de dos frases a les quals els entrevistats havien de mostrar el grau d'acord en funció del que pensaven i, també, de com entenien el discurs de l'educació intercultural. La primera frase estimul, que afirmava «l'educació intercultural hauria de ser un referent per a tots els centres de Catalunya», era altament subscripta pels entrevistats (així, el 58% deia estar-hi «molt d'acord» i el 38,5% «bastant d'acord»¹⁰⁶). Així, aparentment, el professorat de l'ensenyament obligatori de Catalunya creu que tots, i repetim tots, els centres docents haurien de tenir com un dels seus referents l'educació intercultural —recordem que l'Eix Transversal d'Educació Intercultural de l'any 1996 sol·licita que es vagi incorporant als centres— i que la formació específica dels docents és necessària. Sembla doncs, arram d'aquests resultats, que la cristal·lització del discurs no ha de quedar per oposició dels docents. Però, evidentment, n'hi ha que no creuen que l'educació intercultural hagi de ser un referent per a tots els centres (el 2,5% hi està «poc d'acord» i el 0,1% «gens»).

¹⁰⁶ Al realitzar la mitjana, traduint les respostes a valors (on «molt d'acord» era convertit en valor 4, «bastant» en 3, «poc» en 2 i «gens» en 1), s'obté que els entrevistats estarien entre el «molt» i el «bastant d'acord» (3,5).

Gràfic 10. Grau d'acord amb: «L'educació intercultural hauria de ser un referent a tots els centres de Catalunya».



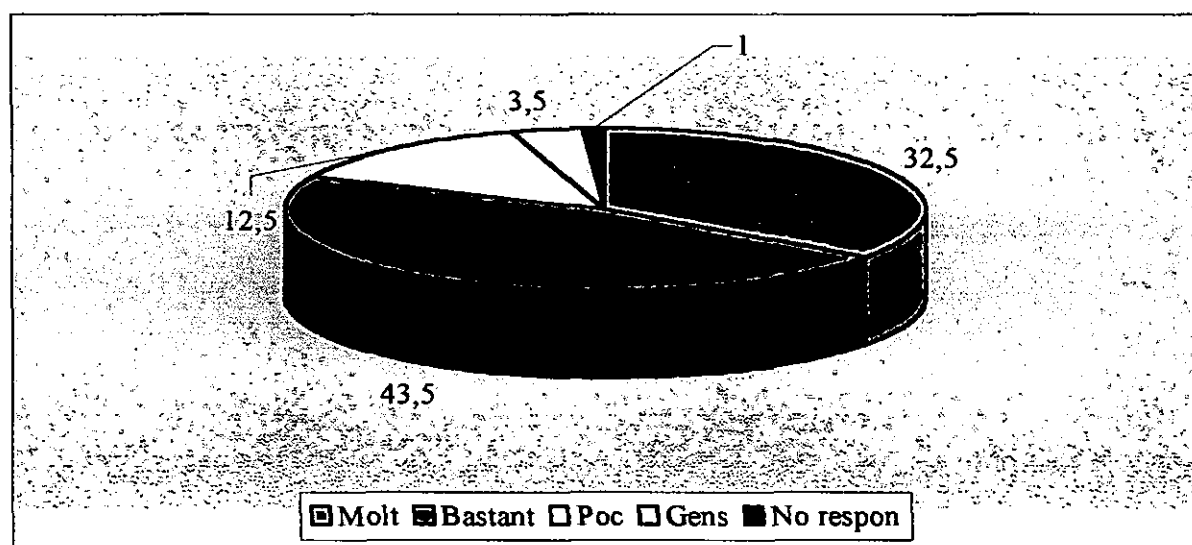
L'opinió més contrària a la frase, això sí dins el domini de l'acord, és manifestada pels professors de l'ensenyament secundari obligatori (el 3% diu estar-hi «poc d'acord» i el 0,5 «gens»; tot i que, com hem dit, la mitja resultant és favorable a la frase: 3,5) enfront dels del primari, que s'hi mostren més d'acord (només el 2,3% hi està en desacord; concretament donant la resposta «poc»; en aquest cas la mitjana és 3,6). Una altra diferència a tenir en compte és que als centres públics s'està més a favor de l'expressió (mitjana: 3,6) que en els privats (mitjana 3,5)¹⁰⁷. Dit això, no sembla que la decisió de no realitzar formació permanent, amb la inicial ja no hi poden fer res, depengui de la creença que l'educació intercultural no ha d'estar present als centres docents de Catalunya —recordem que el 57,7% no té cap formació en aquest camp.

Una altra frase ens ha de permetre veure fins a quin punt es considera que aquesta voluntat es pot convertir en una realitat. La resposta donada a la frase «el discurs de l'educació intercultural és difícil de traduir a la pràctica quotidiana» alerta que, malgrat que es cregui que

¹⁰⁷ També crida l'atenció com és a les comarques gironines on l'acceptació de la frase és menor (la mitjana a la Delegació d'Ensenyament de Girona és d'un 3,4). Sorpresa, si ho podem dir així, ja que es tracta d'un indret on el

s'ha d'anar en una determinada direcció, no es veu clar com posar-se en camí i com aquest discurs pot fer-se realitat. El professorat entrevistat està «bastant d'acord» amb que és difícil traduir a la pràctica quotidiana l'educació intercultural (mitjana 3)¹⁰⁸.

Gràfic 11. Grau d'acord amb: «El discurs de l'educació intercultural és difícil de traduir a la pràctica quotidiana».



L'opinió segons la qual és difícil està més present entre aquells docents que no s'han format en el camp de la diversitat cultural, l'educació intercultural, etc. (mitjana 3,2, amb la qual mostren el major acord amb la frase)¹⁰⁹, així, almenys per alguns la formació rebuda els ha donat més confiança que és traduïble a la pràctica —però, com en altres ocasions, recordem que encara s'hi mostren, tot i la formació rebuda, recelosos.

Un altre aspecte que també ens situa en la situació existent és la resposta en la línia de l'acord a la frase «l'increment de la diversitat cultural a les aules suposa afegir pes a la càrrega que ja

discurs intercultural en l'àmbit acadèmic, però també entre organitzacions no governamentals, aparentment és dominant.

¹⁰⁸ Altra vegada s'ha traduït l'escala a valors (a «molts» se li ha donat el valor de 4, a «bastant» el de 3, a «poc» el de 2 i a «gens» el d'1) per poder fer la mitjana i les anàlisis de significació estadística.

¹⁰⁹ Aquesta opinió, per concretar més, també és més freqüent entre el professorat de les escoles privades (mitjana 3,2; mentre que els de la privada se situen en 3).

suporta el professorat» (mitjana: 3,3)¹¹⁰. Altra vegada, la resposta difereix sensiblement si es tracta de docents formats en aquest àmbit, que s'hi mostrarien més desacord, que aquells que no tenen cap formació, amb l'acord més alt (mitjana: 3,4).

4.2.2. Assaig tipològic de les actituds docents respecte de la diversitat cultural.

Entre les diferents publicacions i estudis no publicats consultats n'hi ha que han volgut reduir aquesta complexa realitat construint grups en funció de les actituds, comportaments... dels docents. Per exemple, durant els cursos 1994-1997 el grup Taller de Recerques Interculturals i Migracions¹¹¹ (Serra i Feu 1998) van realitzar un estudi sobre les necessitats formatives del professorat de primària a la província de Girona en el camp de la diversitat cultural. Se'n desprèn que la percepció de la diversitat cultural no és idèntica entre tot el professorat: n'hi ha que ho veuen com a problema, altres com a riquesa (segons els autors, una aportació positiva per a totes les cultures), alhora que també n'hi ha que creuen que és quelcom que s'ha de suportar i treballar a l'aula¹¹². El primer dels dos discursos majoritaris és el dels mestres que accepten la missió homogeneïtzadora de l'escola i pensen que la diversitat cultural genera problemes, nous i desconeguts. Per alguns, aquests exigeixen un sobreesforç i un replantejament educatiu profund. Altres mestres emfasitzen que implica problemes de relació, «xoc cultural», etc. El segon discurs majoritari no deixa de ser poc definit, abstracte, fins i tot simple. En aquest apareixen des de l'enriquiment mutu fins a altres formes d'entendre-ho més elaborades que apunten l'avantatge de trencar la uniformitat i homogeneïtat que hi ha a les escoles. Sens dubte el discurs intercultural es fa sentir en els que creuen que està mal vist criticar la diversitat, i opten per destacar-ne alguns avantatges sobradament extensos i acceptats. Per concloure, només apuntar que els autors consideren que la majoria dels discursos expressen desconeixement de tot el relacionat amb realitats culturals diferents a la nostra.

¹¹⁰ Concretament el 42,5% hi estaria «molt d'acord», el 43,5% «bastant», el 10% «poc» i el 3% «gens», no responen la resta.

¹¹¹ X. Besalú, F. Cabruja, J. Feu, J.M. Paludàrias, C. Serra i C. Timoneda de la Universitat de Girona.

A més de l'anterior hi ha altres estudis a Catalunya sobre les actituds del professorat respecte a la diversitat cultural¹¹³, així A. Jordán (1995)¹¹⁴ va distingir tres categories de docents quant la seva actitud respecte a les cultures minoritàries: els que pensen que les cultures minoritàries dels infants són «perjudicials», deficitàries o entorpidores del progrés acadèmic i la integració escolar¹¹⁵; els que perceben aquesta presència amb més sensibilitat¹¹⁶; i els que es mostren molt sensibilitzats respecte al valor de les cultures minoritàries.

Un altre estudi és el també ja mencionat del Colectivo IOE (1996), que analitza, entre altres qüestions, el discurs dels mestres respecte a la presència d'alumnat marroquí. En realitat hi ha diferents discursos en funció de la repercussió que els mestres creuen que té aquesta presència¹¹⁷. En primer lloc n'hi ha que no veuen en aquesta presència un problema especial i consideren que s'han integrat perfectament als seus centres, sobretot per l'arrelament de les famílies i l'arribada dels alumnes en els primers cursos. D'això es dedueix que l'alumnat que s'incorpora tardanament, cicle mitjà o superior, es percep com un «accident» de difícil solució —tot i que sempre es pot trobar mestres que han tingut una experiència exitosa amb aquest alumnat. D'altra banda, un altre grup de mestres té una visió més crítica a l'afirmar que no existeix una bona acollida per part de les escoles —per exemple, n'hi ha que eviten la

¹¹² "Es un tipo de discurso confuso ya que no explicita si la diversidad cultural se trata en realidad de algo que beneficia o perjudica a la comunidad. En todo caso es un razonamiento minoritario que dejamos de lado en esta comunicación dados los pocos elementos que tenemos para analizarlo" (Serra i Feu 1998, p. 74).

¹¹³ A les comarques de Lleida, I. del Arco (1998), tot i no confeccionar una tipologia d'actituds, realitza una enquesta a 137 mestres d'educació primària on les respostes a donades a frases estímulo ens segueixen fent veure que existeixen diferents percepcions de la diversitat cultural, unes més positives que altres. Així, per citar un exemple el 52,6% està d'acord que la presència de grups ètnics diferents a l'aula fa baixar el nivell o comporta el perill que hi hagi problemes de disciplina. Per l'autora, les opinions dels docents sobre els grups minoritaris i la seva incorporació al sistema educatiu estan en funció de variables com: la dimensió i la ubicació geogràfica del centre educatiu on treballen, l'edat del mestre, les ètnies representades i l'edat dels alumnes amb què treballa el docent.

¹¹⁴ Estudi realitzat sondejant l'opinió de 30 docents pertanyents a una mostra aleatòria en poblacions diverses de la geografia catalana, com el mateix autor diu.

¹¹⁵ S'adverteix la necessitat d'una formació adequada que els estimuli a integrar curricularment aquestes cultures, sempre que sigui possible, cultivant, no obstant, per principis de realisme, la cultura majoritària —però no de forma etnocèntrica.

¹¹⁶ Una forma de veure-ho és la inclusió de la diversitat en el seu currículum.

matriculació d'aquests alumnes—, que l'administració dona orientacions buides de contingut, deixant la càrrega de la situació sobre els mestres, els quals han de recórrer al seu bagatge, però molts es troben mancats de la formació necessària. En tercer lloc, hi ha un grup de mestres, generalment són «els altres», que són contraris a l'escolarització d'alumnat d'origen marroquí a les seves aules ja que perjudicaria els altres alumnes. Aquest professorat veu en aquesta presència una càrrega i com a portadors d'actituds i costums perjudicials i incompatibles amb les pautes educatives de l'escola. Altra vegada, podem observar com la densitat d'aquests alumnes, l'arrelament de les famílies, l'edat d'arribada a l'escola d'aquests alumnes... comporten diferents percepcions. L'estudi, com el nostre, posa en evidència que, a més de les percepcions prèvies que es tinguin, l'experiència que hagin tingut o tinguin és important a l'hora de construir els discursos.

Com en els anteriors exemples, hem volgut confeccionar una tipologia que permeti una interpretació del conjunt de les actituds. L'hem construït utilitzant l'anàlisi multivariada (*cluster* anàlisi) que ha permès confeccionar una tipologia de les actituds que han mostrat els docents a través de les seves respostes¹¹⁸. Així, en funció de les respostes donades, hem pogut diferenciar cinc tipus de docents que es defineixen per una actitud diferent respecte de les minories ètniques.

Aquesta tipologia presenta, inicialment, l'existència de diferents actituds que van de les més positives a les més negatives, posant en evidència tot un ventall d'opcions. Situant en el punt mig un petit grup (2,5%) de docents que no es manifesta en cap dels dos sentits —la seva persistència en la neutralitat els feia resistents a qualsevol altra diferenciació per grups, de forma que sempre apareixien—, la resta es va situant en un sentit o altre en funció de la seva

¹¹⁷ "(...) lo significativo es que, en cualquier caso, en mayor o menor medida, los niños de esta procedencia aparecen ante el maestro como problema, como grupo que presenta resistencias o dificultades (más o menos importantes, según los casos) al trabajo de la institución y de los profesionales" (Colectivo IOE 1996, p. 94).

¹¹⁸ Les preguntes que hem volgut tenir en compte per a la confecció de la tipologia són les que, al nostre parer, expressen l'actitud dels docents respecte a les minories ètniques: alumnat gitano i d'origen africà (magrebí i subsaharià). Així s'ha introduït la valoració realitzada de la influència a l'aula de l'alumnat gitano, de l'alumnat d'origen magrebí i de l'alumnat d'origen subsaharià, a més de l'obtingut en les frases estímulo: «la presència d'alumnat gitano sovint alenteix el ritme d'aprenentatge» i «la presència d'alumnat d'origen immigrant sovint alenteix el ritme d'aprenentatge». Aquesta tipologia s'ha de veure com una de les possibles per l'elecció feta de les variables incorporades i per la selecció per criteris estadístics però també per capacitat interpretativa i clarificadora dels resultats.

opinió. Aquesta minoria de docents es defineix per considerar que la presència d'aquests col·lectius no afecta la dinàmica de l'aula; són aquells que hem dit que manifesten que no és per aquesta característica que es pot definir la influència de l'alumnat o si alenteixen el ritme a la classe. Per aquests, els condicionants són uns altres. Tot i que és evident que expressen una determinada opinió, a l'hora de situar-los en un eix d'actitud que vagi de les respostes més positives a les més negatives quedarien fora de l'eix. O bé, com hem fet les situàrem en el punt central i que expressa neutralitat.

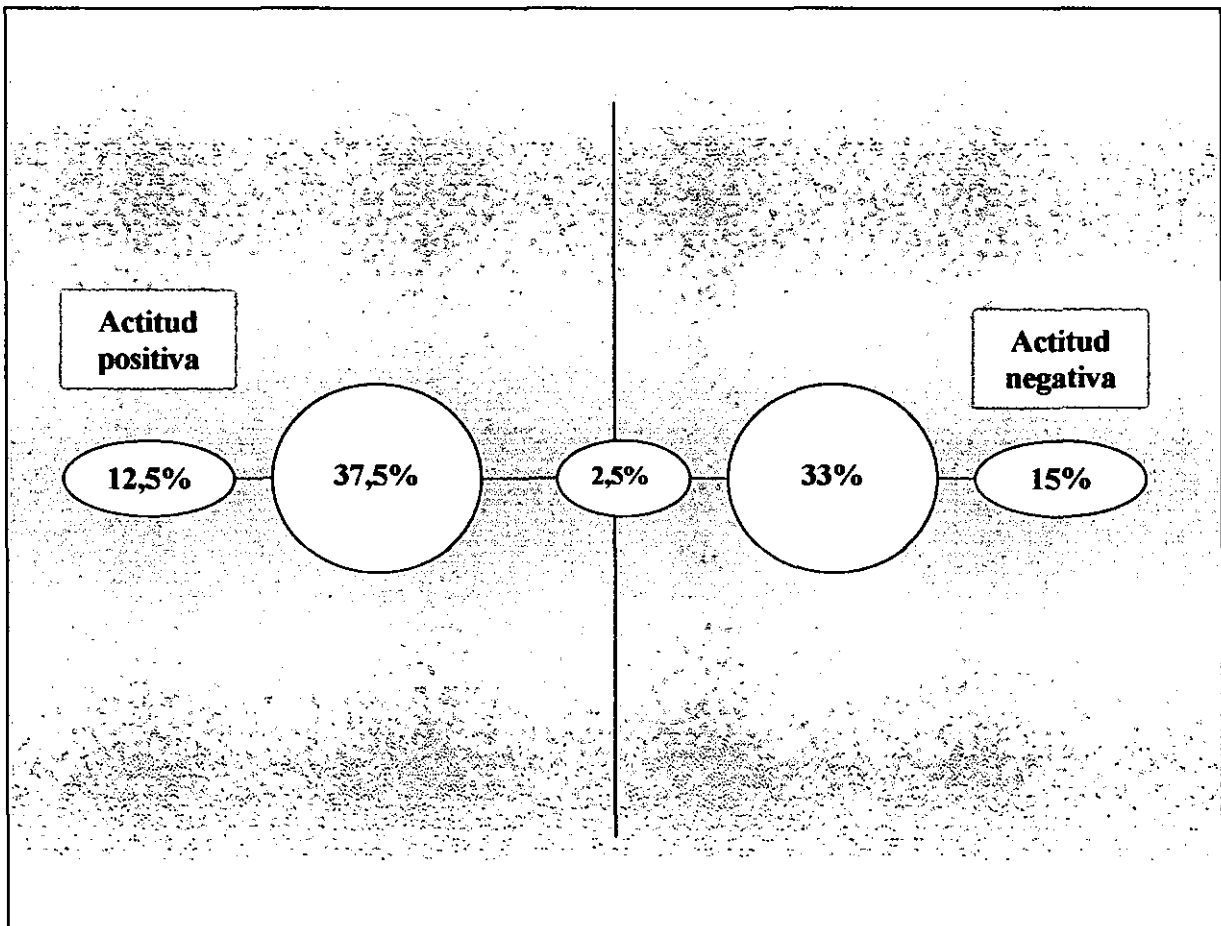
Concèntricament, utilitzant com a nucli l'anterior grup, trobem dos més que es defineixen per la seva actitud moderadament negativa o positiva. En el primer cas, els docents (37%) manifesten que la influència que tenen els gitanos, els magrebins i els subsaharians és negativa, no «molt negativa» però sí «negativa». Evidentment, seguint la jerarquització observada que situa en la influència més negativa el col·lectiu gitano, la percepció també varia segons de qui es tracta, però això sí sempre es posicionen en aquest sentit. D'altra banda, en un vessant més positiu hi ha un grup de docents (33%) que es caracteritzen per un lleu discurs positiu, és a dir, la influència dels diferents col·lectius (sempre jerarquitzats) és «positiva» però no «molt positiva». Aquests, quant a la percepció d'alentiment del ritme de la classe per la presència d'aquest alumnat, són els que més en contra s'hi manifesten. En canvi, els anteriors en la seva actitud més negativa són els que més creuen que aquest alumnat alenteix el ritme de la classe. Per aquests seria el que comporta al ritme de l'aula el que els fa decidir per una resposta o una altra. En conclusió, aquells que consideren que no afecta el ritme responen positivament, mentre que els que creuen que sí ho fan negativa.

Seguint la lògica anterior, en els extrems se situen aquells que valoren com a més negativa la presència d'aquests col·lectius. En l'extrem més positiu hi ha el 12,5% dels entrevistats, mentre que en el negatiu és el 15%. En aquest cas, la jerarquització entre col·lectius no apareix ja que es tracti de gitanos, immigrants magrebins i/o subsaharians la valoració positiva o negativa es manté constant. A més, seguint amb l'anteriorment esmentada relació amb el creure que alenteixen el ritme escolar, apareixen ambdós, en comparació amb els anteriors, com que no és tan important això. Això sí, pels que mantenen una actitud positiva la presència d'aquest alumnat no suposa alentiment del ritme, mentre que sí pels que la mostren

més negativa. De fet, la clau per comprendre aquest posicionament rau en el fet que no responen pel que els pot representar o hagi representat aquesta presència a l'aula, sinó que responen a partir de creences i discursos que tenen sobre aquests col·lectius, la seva cultura... així, el posicionament de ferma defensa de la diversitat cultural i d'aquests col·lectius o de minusvaloració creiem que sorgeixen més d'unes creences arrelades, fins i tot, bel·ligerants que d'una reflexió profunda sobre els beneficis i inconvenients que comporten.

En síntesi, com es pot veure en el gràfic següent en un eix que vagi de l'actitud més positiva a la més negativa de les detectades, els docents es repartirien d'una forma força equilibrada.

Gràfic 12. L'actitud dels docents respecte de les minories ètniques.



L'actitud manifestada presenta una sèrie de relacions interessants que ajuden a definir de qui es tracta. Però també és cert que malgrat els creuaments, l'edat, el sexe, els anys de docència... no apareixen variables clarament diferenciadores i definidores de cadascun dels grups formats. És, sobretot, l'experiència amb aquest alumnat el que ens dóna més llum: així, són els que se situen en els extrems, recordem que tenen discursos més visceralment i arrelats en positiu o en negatiu, els que es diferencien per la presència o gairebé absència de minories. El discurs més positiu —i intercultural¹¹⁹— és produït pels que tenen més alumnat gitano i/o d'origen immigrant a l'aula, mentre que el més negatiu es caracteritza per tot el contrari¹²⁰. Sembla doncs que el discurs que expressa més respecte i valoració de la diversitat cultural és més freqüent entre aquells que en tenen i treballen amb —que recordem que sovint són els millor formats—, cosa que no treu que els altres que ho defensen amb menys contundència, però que també ho fan positivament, també siguin dels que tenen millor formació (en els dos casos es tracta de formació permanent). No cal dir que els que generen discursos negatius són els que menys formació tenen i menys sensibilitzats es mostren¹²¹.

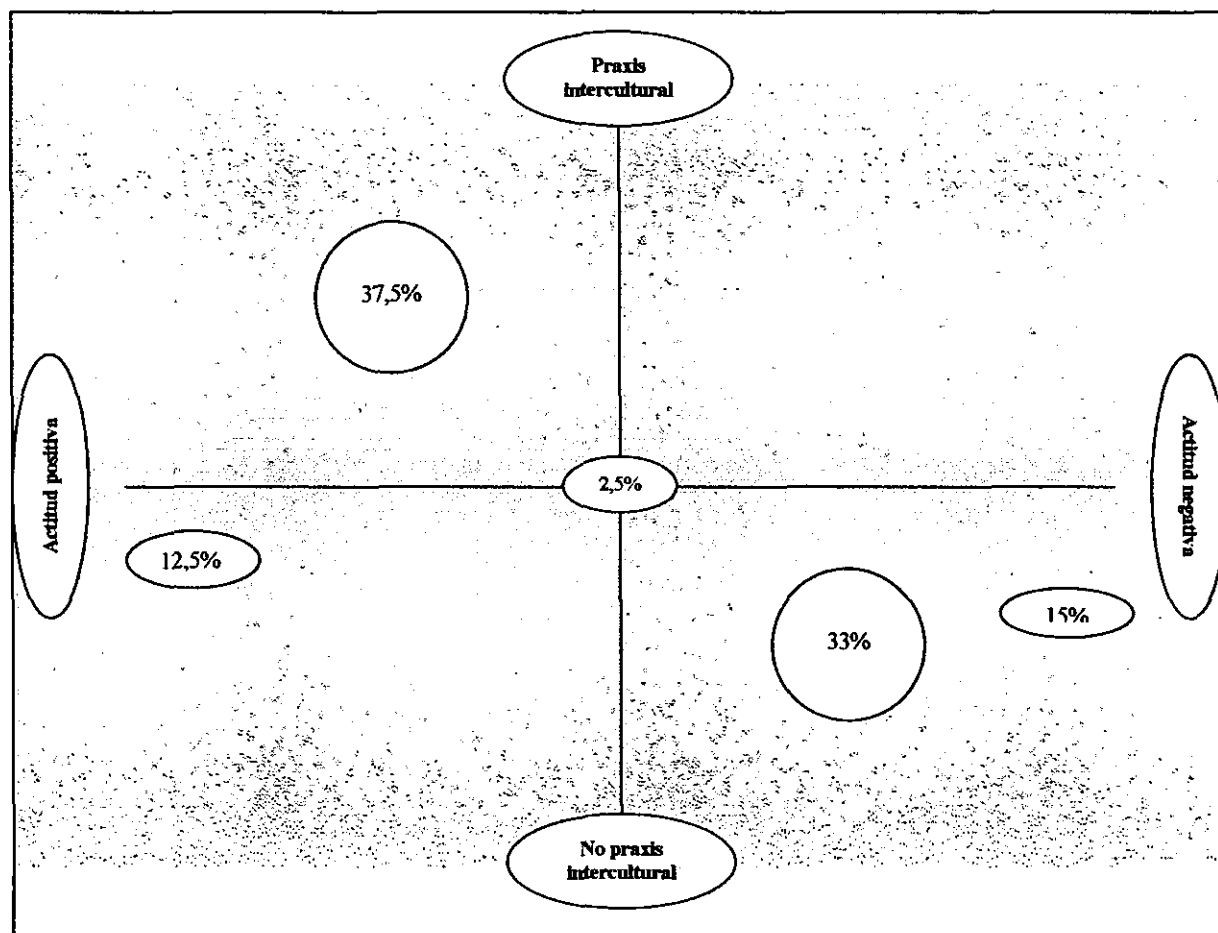
Però, aquests discursos es tradueixen en pràctiques? Segons les nostres dades no sempre els discursos més positius i interculturals es tradueixen en pràctiques interculturals. Així, per exemple, és paradoxal que els que realitzen un discurs més positiu són els que més diuen, tot i tenir diversitat cultural a l'aula, que no cal fer res (16,5%) i els que en major nombre, comparativament, només realitzen explicacions puntuals de la cultura de l'alumnat «diferent culturalment» (25%). Per altra banda, si és cert que els que mostren una actitud més negativa en un altre grau són els que menys actuacions han realitzat en la direcció de l'educació intercultural. En aquest cas sí podem dir que discurs i pràctica es relacionen, no fent gaire cosa per superar l'escull percebut.

¹¹⁹ No resulta estrany observar que aquests docents són en els que més sembla haver arrelat el discurs intercultural. Un exemple n'és que són els que més consideren que hauria de ser un referent per a tots els centres de Catalunya.

¹²⁰ Són, dins l'acord, els que menys creuen que l'educació intercultural ha de ser un referent per a totes les escoles i els que més creuen que és difícil de traduir-la a la pràctica quotidiana.

¹²¹ Pel que fa als que no extremen tant les seves respostes, i que hi veuen l'escull superable o el «problema» —en la seva versió negativa— que pot comportar a l'aula, no es distingeixen per tenir més o menys alumnat minoritari.

Gràfic 13. L'actitud dels docents respecte de les minories ètniques i praxis intercultural.



Tanquem aquests comentaris sobre la tipologia, assenyalant que aquells que en una actitud positiva no generaven discursos extrems són els que ho estan enfocant i treballant d'una forma més intercultural. Per posar-ne un exemple, són els que en més casos (41%) han adaptat el currículum a la diversitat. Sembla doncs que en algun cas el discurs sí que es tradueix en pràctiques, però la resta posa en evidència que no tots els discursos de respecte i valoració de la diversitat cultural incorporen intervencions, mentre que els que no ho diuen tant van plegats amb una pràctica que es podria endevinar de poca o escassa praxis intercultural.

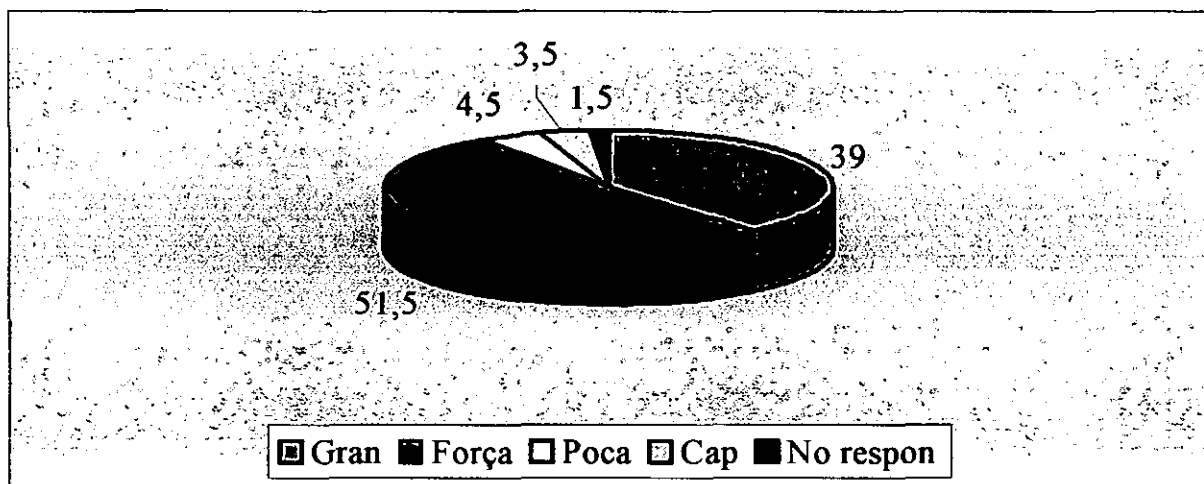
V. Professorat i família.

En relació amb les actituds dels docents i abans de passar a referir-nos pròpiament a la relació docents-família, hem tingut la curiositat de voler detectar quines creien els docents que eren les expectatives que dipositaven les mares i pares d'alumnes en l'educació. Les expectatives dels docents, reals o construïdes, condicionen l'actitud presa respecte els seus alumnes i els progenitors, com també ho fan els progenitors, que al tenir-ne una actitud concreta respecte de l'escola no sempre és la que aquesta espera i desitja. Tot i no voler allargar-nos en aquest punt, cal posar de manifest que més enllà del nivell educatiu que es voldria que assolissin els fills i filles — que no sempre és idèntic — les expectatives poden ser: aparcament, adquisició de coneixements útils, formació integral i/o mobilitat social (Oblinger 1981). Diferenciant-ho d'una o altra manera, diversos estudis posen de manifest que tant els progenitors gitanos com els d'origen immigrant presenten diferents expectatives, i aquestes no sempre homogènies¹²².

En el nostre qüestionari, per detectar les expectatives, primer es va realitzar una pregunta directa: si creien que es veuen influenciades per l'origen social, cultural, geogràfic... I, en segon lloc, a quins dels esmentats grups o orígens atribueixen les més elevades i les més baixes. Respecte a si l'origen social, cultural, geogràfic..., influeix en les expectatives educatives que es tenen, la resposta ens indica amb contundència que sí és així. Per exemple, el 90,5% creu que té «gran influència» o «força influència» i només el 8% creu que en té «poca» o «gens».

¹²² Vegeu San Román 1984; Zérroulou 1988; Flitner 1992; Garreta 1999; Hernández, Marzo i Rodríguez 1999; entre altres.

Gràfic 14. Influència de l'origen dels progenitors en les expectatives educatives.



Aquesta opinió és més comuna entre els docents de la pública (mitjana: 3,4) que entre els de la privada (mitjana: 3,1). I més entre els docents de gitanos (mitjana: 3,4) que els que tenen asiàtics (mitjana: 3), que són els de menor mitjana.

Per completar l'anterior, hem volgut detectar quins serien els dos orígens dels progenitors que el professorat situaria en les expectatives educatives més elevades i quins altres dos en les més baixes. Abans, però, hem de dir que descartem el 5% de docents que diu que les expectatives no depenen de l'origen, com queda apuntat més amunt, i de la resta que respon afirmativament —en aquest cas la no-resposta és baixa—, extreiem l'opinió segons la qual els progenitors als quals s'atribueixen expectatives educatives més altes serien els d'origen català (90,5%) i els de la resta de l'Estat (71,5%), seguits a considerable distància pels d'origen comunitari (25%). Per altra banda, els que situen en les més baixes són els gitanos (67%), els magrebins (49%) i, a distància, els subsaharians (16%) —reproduint l'anteriorment mencionada jerarquització. La resta es troba enmig dels anteriors com es recull en la taula següent.

Taula 13. Atribució d'expectatives educatives dels progenitors.

Progenitors	Expectatives més elevades	Expectatives més baixes
Mares i pares d'origen català	90,5	1
Mares i pares d'origen resta de l'Estat	71,5	1,5
Mares i pares gitanos	1,5	67
Mares i pares comunitaris	25	2,5
Mares i pares magrebins	2	49
Mares i pares subsaharians	1,5	16
Mares i pares llatinoamericans	6,5	5
Mares i pares asiàtics	4	4
No depen d'això	5	6
No respon	2,5	9

L'opinió dels docents que tenen alumnat gitano encara és més contundent en el sentit que els seus pares són els que tenen expectatives més baixes (75% els hi situa). Aquest fet només succeeix en un altre cas que és entre els docents que tenen alumnat d'origen subsaharià i que incrementa aquesta resposta fins al 33% quan en el total de la mostra ho diu el 16%.

Abandonant momentàniament les expectatives, ens hem de referir a les relacions entre l'escola i la comunitat ja que són un factor de gran importància en l'educació de l'alumnat. L'educació comença en la família i es perllonga en l'escola, a més una bona educació exigeix el coneixement del medi en què viuen els alumnes, així com la representació d'aquest en la vida escolar. Aquests principis, inspiradors de nombroses intervencions, tenen com una de les seves concrecions més importants afavorir la participació dels pares en la vida escolar.

En diferents documents, el Departament d'Ensenyament (1992; 1992b; entre altres) posa en evidència la importància i el paper de la família i la seva participació en el centre educatiu. Així, en la Resolució de 20 de maig de 2001 que dona instruccions per a l'organització i el funcionament dels centres docents d'educació primària i secundària de Catalunya per al curs 2001-2002 (www.gencat.es), s'afirma que la col·laboració i la participació de les famílies és imprescindible per assolir els millors resultats educatius. Aquesta col·laboració i participació es

dóna, generalment, a través del tutor/a i es refereix al seguiment continuat dels progressos. A més, hi ha la dimensió col·lectiva de la participació, que es refereix a la gestió del centre docent¹²³ i al Consell Escolar¹²⁴.

El professorat, com hem dit, està més implicat i «exposat» amb els progenitors que altres administradors, consellers pedagògics... i es formen, a més de la representació del seu rol, una opinió sobre la participació/implicació de les mares i pares d'alumnes, la qual no té per què coincidir amb la d'aquests. Quan hi ha poca participació les justificacions més habituals de mares i pares acostumen a ser: el desconeixent de la llengua, les dures condicions de treball, el desconeixement dels problemes dels seus fills i, en conseqüència, el que signifiquen en la tasca del professorat. És evident que, si els pares no tenen la mateixa definició de participació en l'escola que els docents i a l'inrevés, és fàcil que apareguin discursos acusadors d'uns respecte als altres, conflictes, distàncies... Però també és cert que si ens centrem en la participació dels pares d'origen etnocultural diferent no es pot pensar automàticament que és poca o inexistent, ja que presenta una gran diversitat (Mc Andrew 1989) relacionada generalment amb l'origen social dels progenitors i la seva facilitat de comunicar el seu punt de vista al professorat, director... fet que, de vegades, es pot interpretar que va aparellat a aquest origen etnocultural.

Per simplificar, si ens referim a la relació entre el personal de les escoles i els pares de comunitats culturals podem diferenciar que hi ha quatre grups de dificultats en la comunicació escola-família (Services aux Communautés Culturelles 1995):

- Les barreres lingüístiques: comunicació impossible (coneixement insuficient o nul de la llengua d'ensenyament per part d'alguns pares; dificultat per part de les escoles per tenir serveis d'interpretació); comunicació limitada (coneixement insuficient dels pares dels procediments i necessitats de cadascuna de les parts, en aquests casos la

¹²³ Per a la qual caldrà que existeixin condicions: espais i accés a aquests en horari adequat per als pares per a les activitats de les associacions de mares i pares; facilitar espais a l'associació per difondre informació; i establir un calendari de contactes entre equips directiu i l'associació.

¹²⁴ A fi que sigui realment un organisme de participació es recomana: establir un calendari de reunions amb horari adequat per als representants de mares i pares, convocar les reunions amb prou antelació, facilitar la informació i documentació sobre els temes a tractar, difondre els acords...

comunicació es limita a la simple transmissió d'informació sobre els reglaments, les qualificacions, l'agrupació i els problemes de comportament).

- Les barreres socioeconòmiques: no disponibilitat d'alguns pares per les condicions de vida precàries, horaris de treball...; nivell d'escolarització insuficient per poder ajudar en els estudis dels fills; poc interès o escassa motivació per participar en la vida de l'escola al no tractar-se d'una prioritat.

- Les barreres culturals: diferència dels sistemes escolars (no és igual el que coneixen els pares que el que es troben a destí, les divergències poden arribar a: valors educatius privilegiats, reglament, horaris, personal no docent que en altres països no existeix —infermer, treballador social...—, programes d'estudis, mètodes d'avaluació, formes de relacionar-se escola i família, rol de l'escola i estatut del personal docent, etc.); diferència entre valors familiars de la societat d'acollida i els de la societat d'origen: estructura familiar (importància o no de la família extensa), rols a l'interior de la família (per exemple importància o no dels avis), diferència entre valors educatius privilegiats (respecte al cos, l'autoritat i la disciplina).

- Les barreres institucionals: dificultat d'alguns pares de percebre el personal de l'escola com a agents educatius competents i considerar l'escola com un lloc accessible i on tenen el dret i deure de participar; dificultat que l'escola traspassi l'estrictament escolar per l'actitud tancada que manifesten pares i alguns professors.

En el cas de Catalunya, a través dels seus docents hem volgut detectar quins es creu que són els principals obstacles que existeixen en la comunicació entre l'escola i els pares gitanos i d'origen immigrant. Dues qüestions tancades oferien un seguit de possibilitats entre les quals d'hauria d'escollir quines dues creuen que són els principals obstacles¹²⁵. Una de les primeres coses que es poden observar és que la «culpa», si podem parlar així, que la comunicació no funcioni prou bé

¹²⁵ Les possibles respostes, que es veuen en la taula, es trobaven barrejades de forma que no es pogués identificar el «culpable» d'aquests obstacles, és a dir, si es tractava dels docents o de les famílies.

és en general de les famílies. Així, el baix nivell cultural, el conflicte cultural que planteja la família a l'escola, la manca d'interès i la no-comprensió del que és i demana el sistema educatiu són les principals dificultats detectades. També cal matisar que en el cas de les famílies d'origen immigrant l'idioma es converteix, com ja hem anat palesant, en un important obstacle, mentre que es redueixen en el baix nivell cultural, el conflicte cultural i la manca d'interès dels pares. A més, també s'observa un canvi quant a l'obstacle de coneixement del sistema educatiu, més elevat entre els pares d'origen immigrant, mentre que en els gitanos adquireix més importància el conflicte cultural.

Taula 14. Obstacles en la comunicació entre escola i progenitors gitanos o d'origen immigrant.

Obstacles	Gitanos	Origen immigrant
Baix nivell cultural dels pares	46,5	28,5
Conflicte cultural de la família amb l'escola	43	34,5
Desconeixement del sistema educatiu dels pares	28	38,5
Manca d'interès dels pares	26	11
Els pares sovint no comprenen el que espera d'ells el professorat	20	18,5
El professorat sovint no comprèn el que volen i demanen els pares	6	4,5
Curriculum escolar poc flexible	5,5	5,5
Manca de preparació del professorat	4,5	4
L'escola no fa prou esforços per donar-se a conèixer	3	2,5
Manca d'interès del professorat	2	1,5
L'idioma	0	39
No sap/no respon	5	6

És evident que existeix la percepció que ells (els docents) tenen poca responsabilitat en aquesta comunicació i que l'esforç principal i els canvis els han de fer les mares i pares, que, avançant-nos en l'exposat al parlar de participació, han d'assistir més a les reunions, interessar-se i implicar-se més en el procés d'ensenyament-aprenentatge dels seus fills, etc.

Entre els docents que tenen alumnat gitano apareix una major sensació que l'escola no fa prou esforços —això sí, no el professorat a títol individual—, i que els pares tenen baix nivell cultural i poc interès. Pel que fa als que tenen immigrants poden diferenciar entre els que tenen magrebins que incrementen la resposta en el desconeixement del sistema educatiu i la manca de preparació del professorat —aquest darrer fet també es repeteix entre els docents que tenen experiència amb subsaharians i asiàtics. Per altra banda, els asiàtics, com també els d'origen comunitari, es signifiquen per la baixa resposta que els pares no tenen interès. En darrer lloc, els d'origen comunitari també són els que menys obstacles creen pel desconeixement del sistema educatiu i el baix nivell cultural dels pares. Com es pot veure, es tracta de perfils en alguns casos lleument diferents i en altres bastant.

Si reparem en l'opinió dels docents de l'escola pública i en la dels de la privada, descobrim que aquests darrers mostren una lleu tendència a considerar més que els de la pública que també els docents són font d'obstacles. Així, són els que més mencionen que el currículum escolar és poc flexible, que al professorat li cal més preparació... alhora que veuen en menor mesura que els pares tenen poc interès o tenen baix nivell cultural. La lectura d'això cal fer-la tenint ben present el diferent perfil dels progenitors, d'entrada convidem a la lectura del que diuen sobre la participació i implicació.

Entre les dificultats escola-família, un dels frens a la major interacció entre pares i educadors procedeix de la diferència que J. Hohl (1996a) ha observat que existeix entre els pares reals i el model de pares que vol i que es construeix la mateixa escola. Centrant-se en un col·lectiu de pares analfabets (haitians i salvadorencs) observa que no coneixen les regles ni el que s'esperava d'ells i, molt menys, la definició institucional de si mateixos. Ells, llavors, projecten les seves imatges preconstruïdes i el que ells esperen de l'escola, de forma que es troben a gran distància del que realment se'ls demana i se n'espera. D'aquesta forma, existeix una certa incomprensió del que és l'escola (funcionament, estructura, objectius, etc.), incapacitat d'ajudar els fills, reducció de la comunicació amb el professorat i incomprensió de les dificultats escolars que tenen els seus fills. *"Face aux difficultés scolaires, l'école s'adresse pourtant fréquemment aux familles pour*

requérir un soutien direct à l'apprentissage, comme si les parents pouvaient tout 'naturellement' se substituer aux enseignants et réussir là où ces derniers échouent" (Hohl 1996a).

Així doncs, es manifesta la distància entre la imatge dels progenitors reals i la que se'n construeix l'escola. Però aquest allunyament entre la visió tecnocràtica del rol dels pares i les col·laboracions que realitzen els pares en l'escola no significa que el discurs oficial sigui poc important o que no tingui cap efecte. Al contrari, contribueix a desenvolupar, especialment en els contextos menys afavorits, una visió de la família i dels pares en termes de dèficit, d'inadequació i poc interès per l'escola, fundada en imatges estereotipades del fracàs escolar. A partir d'aquests estereotips es construeixen les exigències que es realitzen als pares. El pare «ideal» hauria de recolzar i ajudar al desenvolupament dels objectius escolars, estar d'acord amb les normes socials i culturals... La convicció que l'escola no té res a fer si la família no assumeix «les seves responsabilitats», sobretot amb alumnes amb fracàs escolar, procedeix d'aquestes imatges estereotipades que posseeix el professorat. Les entrevistes realitzades per J. Hohl a aquests pares analfabets mostren la fractura existent entre les expectatives del professorat, amb la seva imatge dels progenitors, i els pares, preocupats per l'èxit escolar i laboral dels seus fills i, per altra banda, les condicions reals quotidianes i les competències objectives d'aquests pares, i en conseqüència, les dels seus fills¹²⁶.

En el nostre estudi, a més de palesar que la responsabilitat de millorar la comunicació escola-família recau en opinió dels docents principalment en els pares, hem volgut detectar la representació que es realitzen dels progenitors a través del que opinen de la seva participació. El primer que es detecta és que no consideren que sigui igual entre totes les mares i pares d'alumnes del centre (83,5%). És a dir, que els progenitors no participen de la mateixa forma i freqüència. És el professorat de l'escola pública el que més creu que no participen igual (87,5%), mentre que els de la privada —recordem que majoritàriament es tracta de privada concertada— incrementen la resposta que sí ho fan igual (19,5%, respecte del 9,5% dels de la pública).

¹²⁶Per aquests immigrants la missió escolaritzadora ha de prevaler, mentre que la socialitzadora ha de quedar subordinada. Insisteixen en l'adequació i la legitimitat d'una aproximació autoritària dels aprenentatges i en la importància que cada nen assumeixi individualment la responsabilitat del seu futur escolar i professional.

Obviant, momentàniament, que aquesta participació és diversa hem volgut aproximar-nos a com la valoren en conjunt. La participació i/o implicació dels pares en l'escola és «excessiva» pel 0,5%, «satisfactòria o notable» pel 25% dels docents, «suficient» pel 39,5%, «insatisfactòria o no suficient» pel 33% i «inexistent» pel 1,5% (la resta no respon a la qüestió). Realitzant la mitjana¹²⁷ obtenim que la participació seria gairebé avaluada com a «suficient» (mitjana: 2,9). Però altra vegada és a les escoles privades on aquesta és millor valorada (mitjana: 3,1) en comparació a la pública (mitjana: 2,8). A més, hem s'assenyalar que també és millor valorada en la primària (mitjana: 3) que en la secundària obligatòria (mitjana: 2,7) i que quan hi ha al centre o aula alumnat gitano o d'origen immigrant es palesa una relació indirecta entre més nombre i participació/implicació, és a dir, que a mesura que hi ha més presència d'aquest alumnat la participació dels pares és menor en opinió dels docents. En síntesi, es detecta un ampli ventall de postures, des d'aquells, una minoria, que participen en excés, als que, també una minoria, diuen que no ho fan gens.

Però què entenen els docents per participació? Quina imatge o expectatives es construeixen? La definició de participació ens permet veure a què es refereixen i com la defineixen. Aquesta definició, realitzada pels que afirmen que és «excessiva», «suficient» o «satisfactòria», es forma a partir de diferents actuacions que haurien de fer els progenitors: assistir a reunions de mares i pares (56%), interessar-se pel fill/a (43,5%) i visitar el centre (19%), participar en les activitats extraescolars que s'organitzen (23%), ser membres de l'associació de mares i pares d'alumnes (22,5%), assistir a les tutories (8%) i recolzar la tasca docent a la llar (3,5%).

D'altra banda, com complement de l'anterior, els docents consideren que és «insatisfactòria» i/o «inexistent» al preguntar-los on observen aquesta poca participació. Novament, però en el sentit contrari, esmenten que: no assisteixen a les reunions de mares i pares (56%), no s'interessen o preocupen pel fill/a (50%) i no visiten el centre (17,5%), no són membres de l'associació de mares i pares (35,5%), no participen en activitats extraescolars (17%), no recolzen la tasca docent a la llar (9%), no assisteixen a les tutories (5,5%), no valoren l'educació (2,5%) i desconeixen el funcionament del centre (1,5%).

¹²⁷ La traducció a valors s'ha fet atorgant 4 a «satisfactòria-notable» fins l'1 d'«inexistent».

En definitiva, els docents consideren com a bàsic interessar-se per l'evolució dels fills/es, fet que detecten a través de l'assistència a les reunions de mares i pares, ser-ne membres i realitzar visites al centre per informar-se. És curiós veure com queda en minoria el fet de recolzar la tasca docent. Per altra banda, apareixen afirmacions que apunten a la no valoració del que pot representar l'educació per al futur dels seus fills i filles i el desconeixement del funcionament del centre. Aquestes dos qüestions ens fan pensar en alguns progenitors gitanos o d'origen immigrant que tindrien aquest perfil. Per exemple, pares que no creuen que pel fet d'anar a l'escola als seus fills els aniria millor ja que veuen que aquells que no hi van es desenvolupen prou bé. Però també és veritat que no és així en tots els casos, l'heterogeneïtat és un tret que se'ns va repetint. (per aprofundir en això es pot consultar: San Román 1984; Colectivo IOE 1994; Fernández Enguita 1996; Garreta 1999; Hernández, Marzo i Rodríguez 1999;...).

Seguint amb la diferenciació interna dels entrevistats, entre els que imparteixen docència en el nivell primari i secundari obligatori —recordem que aquests darrers, en comparació, diuen que la participació és menor— s'hi pot veure una definició de participació lleument diferent. Mentre els docents de la primària, dins l'ordre d'importància de les respostes ja mencionat, situen per davant ser membres de l'associació de mares i pares (26%; i el 17% a l'ESO), la participació en activitats extraescolars (29,5% i 15,5% respectivament) i el suport a la llar la tasca docent (5% i 1% respectivament), els docents de la secundària se signifiquen per fer-ho en l'haver d'assistir a tutories (11,5%, i el 6% dels de primària). Quan parlem de poca participació/implicació es reproduïx aquest marge d'importància.

Com en el mencionat estudi d'A. Jordán (1995), es pot concloure una disposició dels professors a reclamar la participació dels pares. Tot i això, A. Jordán dubtava de si és preferida de «baixa densitat» —per exemple, acudir a entrevistes amb el professor, seguir les orientacions didàctiques d'aquest...— o de «més nivell» —per exemple, coimplicació en la gestió del centre, sol·licitud d'atenció en relació amb les seves necessitats i interessos específics, foment d'escoles de pares per a la seva promoció «cultural» i «lingüística»... Dels resultats obtinguts, la participació/implicació volguda pels docents es trobaria entre el tipus anomenat de «baixa densitat» que suposaria major implicació dels pares en l'aprenentatge i un altre que no arribaria a ser de «més nivell» ja que se

situaria en la participació en la gestió del centre a través de l'associació de mares i pares d'alumnes.

La valoració feta del conjunt dels docents requereix també precisar, entre altres coses, si es pensa que participen menys els d'origen etnocultural diferent. Per això es va voler detectar la percepció que tenen els docents sobre aquests progenitors d'origen: català, resta de l'Estat, comunitat europea, Magreb, Subsàhara, Amèrica del Sud, Àsia i, tot i encabir-se en algunes de les categories anteriors, els gitanos. Una consideració prèvia és que només un 1,5% consideren, sense preguntar-ho directament, que l'origen no influeix en la participació. Però també és cert que un important percentatge no ho sap per ho haver tingut experiència amb aquest alumnat i, per tant, no saben dir en quina mesura participen els seus progenitors. És positiu veure que en aquest cas l'experiència té més rellevància que la representació que se n'han fet d'aquests col·lectius.

Analitzant comparativament les respostes donades, el primer que s'observa (vegeu la taula) és que la participació més alta és la dels pares d'origen català, resta de l'Estat i comunitari. Fins i tot, de vegades, aquesta és excessiva —com també es menciona en altres tres casos. Seguint amb la jerarquia obtinguda apareixen els d'origen llatinoamericà, asiàtic, subsaharià, magrebi i els gitanos. Com podem veure aquests tres darrers col·lectius se segueixen situant en el mateix ordre. A més, els dos darrers són els que més mencionen que és inexistent.

Taula 15. Participació dels progenitors en funció de l'origen o adscripció ètnica.

Participació	Origen Català	Origen resta Estat	Gitanos	Origen comi- nitari	Origen magrebi	Origen subsa- haria	Origen llatino- americà	Origen asiàtic
Excessiva	1,5	1	0	0,5	0	0,5	0,5	0,5
Satisfactoria-notable	33,5	25	4,5	12,5	5,5	5	11	7,5
Suficient	40	45	21	29,5	29,5	22,5	33	24,5
Insatisfactoria-no suficient	21	24,5	38	20	32,5	24,5	24,5	20,5
Inexistent	0,5	0,5	8	1	8	2,5	2,5	3
No ho sap	3,5	4	29	36,5	24,5	45	28,5	44
Mitjana	3,2	3	2,3	2,9	2,4	2,5	2,8	2,7

Diferenciant internament la mostra, apareix que els docents de primària afirmen, per sobre dels de la secundària, que els pares de tots aquests col·lectius testats participen més. El mateix succeeix al comparar els docents de la pública i la privada, els segons també es diferencien per aquesta resposta.

En síntesi, existeixen una sèrie de frens a la comunicació escola-família que pels docents de Catalunya han de ser resolts treballant amb les famílies ja que són aquestes les que presenten una sèrie de dèficits (cultural, d'informació...) i desinterès que impedeix una comunicació més fluida. Tot i això, alguns també s'atribueixen part de responsabilitat. Certament, els progenitors han de realitzar passes i s'ha de treballar amb ells per aproximar-los a l'escola. Però també resulta igualment cert que els docents haurien d'acceptar la part de responsabilitat que els pertoca. La participació no és idèntica, mentre uns pocs ho fan en excés un altres ni apareixen. Tenint en compte totes les respostes i no només els extrems, hem pogut establir una jerarquia on els d'origen català serien els que participen d'una forma més adequada, seguits de prop pels de la resta de l'Estat, mentre que en l'extrem oposat hi ha els gitanos, els magrebins i els subsaharians, gradació relacionada amb les expectatives educatives que se'ls atribueixen, que expressen que els docents tenen determinades representacions del «jo» i de l'alteritat. Del discurs detectat es desprèn que els progenitors amb expectatives més baixes, que es corresponen als que menys participen —resultat, entre altres coses d'això mateix—, han de fer les passes necessàries per millorar la comunicació amb l'escola si desitgem que tinguin més possibilitat d'èxit escolar. Plantejat d'aquesta forma sembla difícil pensar que en els propers anys es pugui millorar la comunicació si no hi ha un canvi d'actitud dels docents quant al fet que potser la responsabilitat és compartida i que no sempre el que uns entenen com a participació idònia és el que entenen els altres. I, també, a la llum d'altres estudis, sembla del tot necessari fer veure als docents que tota adscripció a un determinat origen etnocultural no comporta automàticament unes expectatives educatives determinades.

VI. Conclusions: l'educació intercultural a Catalunya realitat o miratge?

La immigració que està rebent des de fa uns anys Espanya i, en particular, Catalunya ha comportat situar en el primer pla del debat social i educatiu com encaixar aquesta presència en una societat i una escola pensada com a homogènia, tot i no ser-ho. Aquest fet suposa que el que abans no era advertit i després ho fou només com una desigualtat —i més aviat dèficit— també sigui vist com una diferència cultural que cal tenir ben present. Fins aleshores, en poques ocasions es parlava d'una societat multicultural malgrat l'existència d'una minoria ètnica que s'ha mantingut en la seva diferència i de nacionalitats amb llengua i cultura diferent —Catalunya, País Basc i Galícia. Com afirmàvem en iniciar aquestes pàgines, s'ha passat d'una societat amb un model d'ensenyament «tradicional» a un de «postmodern» i «multicultural». Els canvis produïts és evident que també han afectat els docents, així com que els docents han tingut, tenen i tindran un important paper en aquest canvi, motiu que justifica suficientment donar-los la paraula per realitzar una anàlisi del que s'ha fet a l'escola a Catalunya davant la diversitat cultural.

El canvi de perspectiva, es pot observar a Catalunya en l'evolució experimentada —com hem vist que també en altres societats— fins a arribar a l'educació intercultural. Si primerament la posició i les intervencions realitzades posaven l'èmfasi en la segregació i/o assimilació, des de l'inici de la democràcia ha anat quallant una versió que va reduint progressivament el menyspreu a la diferència. D'aquesta forma, amb l'entrada a les aules ordinàries dels gitanos s'aconsegueix un important pas, tot i que comporta dificultats, que és assistit a través de polítiques compensatòries, és a dir, de lluita contra la desigualtat —d'una forma assimilacionista. Aquestes actuacions, adreçades inicialment al conjunt de l'alumnat amb necessitat d'atenció educativa preferent, a Catalunya s'ha anat especialitzant en les minories ètniques —s'interpreta que aquestes són els gitanos i immigrants procedents, principalment, de l'anomenat Tercer Món— i ha anat actuant fins fa relativament poc temps en una direcció compensatòria, és a dir de lluita contra les desigualtats d'accés i dins el sistema educatiu. L'arribada de diversitat que ha suposat l'arribada d'immigrants, ha fet veure que la diversitat «realment» existeix (com si no existís abans) i que cal fer quelcom per tenir-la en compte des d'una perspectiva de respecte —es pot llegir que sovint era de tolerància. Sobretot els noranta és un decenni de progressiva introducció, i en part aplicació, d'aquests plantejaments, evidentment influïts pels discursos i l'experiència d'altres

països que han anat apostant per la multiculturalitat o la interculturalitat. El que inicialment era compensar suposats dèficits, a poc a poc les actuacions han anat incorporant, però encara no del tot, la perspectiva intercultural.

A l'administració educativa de Catalunya, la introducció del discurs intercultural es fa durant els noranta, inicialment amb algunes tímides declaracions en documents públics i dossiers de formació interns, per més endavant, el 1996, fer-ho amb claredat en l'*Eix Intercultural d'Educació Intercultural*. Aquest document, de lenta cristal·lització en el dia a dia de les escoles, entén que l'educació intercultural ha d'anar adreçada a tot l'alumnat —no només a uns pocs— i, apropant-se al paradigma que F. Ouellet anomena «presa en consideració de les diferències culturals», es defineix a partir dels seus principals objectius: conrear actituds interculturals positives, millorar l'autoconcepte personal, cultural i acadèmic, potenciar la convivència i millorar la igualtat d'oportunitats per a tot l'alumnat. Discursivament es palesa que juntament amb la desigualtat es té en compte la diversitat cultural. Però evidentment aquest discurs cal que sigui traslladat a la pràctica, implicant a tota la comunitat educativa en l'educació intercultural per abandonar els plantejaments assimilacionistes que, com hem vist, encara existeixen. És necessària una actitud de compromís per part de tots, de la qual l'administració diu ser conscient, perquè esdevingui una realitat a Catalunya.

La integració en la dinàmica escolar de l'alumnat passa en primer lloc per una bona acollida al centre, aquest fet tan obvi ha estat un punt d'interès des de fa temps des de l'Administració. Sobretot els darrers anys apareix en diferents documents la importància d'aquesta i la necessitat que tots els centres treballin en la direcció de la seva millora. Cal destacar, com recentment s'ha editat i difós a tots els centres, el Pla d'Acollida, que a partir del 2001-2002 es demana que es vagi aplicant de forma adaptada. Fins a aquest moment, el Programa de Compensatòria per a l'acollida de l'alumnat d'origen immigrant, que es considera que ha de rebre una especial atenció en aquest sentit, ha anat donant informació en diferents idiomes sobre el sistema educatiu, ha traduït quan era necessari i ha donat ajuts econòmics per a la compra de material escolar i llibres. Centrant-nos en la traducció, els resultats de la nostra enquesta posen de manifest que aquesta es realitza, és valorada pels docents, però cal que es generalitzi perquè els docents facin el pas de sol·licitar-la quan la cregui necessària i que l'administració en faciliti l'accés. La traducció, com

hem anat presentant, és del tot necessària en determinats moments; té per què ser un recurs que faci que les mares i pares no hagin d'aprendre i/o millorar el coneixement d'alguna de les llengües oficials, però sí ha de ser un recurs habitual amb què es pugui comptar quan la situació de difícil comunicació, incomprensió... ho requereixi —recordem que es tracta d'una de les dificultats de relació entre família i escola.

Una vegada a l'escola i a l'aula, diversos professionals hi són presents per recolzar la tasca quotidiana dels docents: Equip d'Assessorament Psicopedagògic, Programa d'Educació Compensatòria (PEC), Servei d'Ensenyament del Català (Sedec), etc. És en aquests darrers, pel paper que han tingut i tenen al pensar en l'alumnat etnoculturalment diferent, en els quals ens hem centrat. Tot i la valoració diferent que es fa del programa i servei —més ben valorat en general el segon—, la limitació del que fan, sobretot el PEC —ja que no arriben a tot arreu, no poden atendre tot allò que se'ls demana, no passen prou temps al centre, les actuacions i seguiment no són continuades...— ens fa pensar que més que actuacions inadequades, el que demanen els docents són actuacions, és a dir, suport sigui d'on sigui i vingui de qui vingui. També és cert que en alguns casos, per treure's el «problema» del damunt, prefereixen que se'ls rebaixi la càrrega. Però no deixa de ser menys cert que altra cosa que cal millorar és la coordinació entre els professionals; sigui per evidenciar que no existeix o per no saber si existeix, se'ns presenten les intervencions com a descoordinades, la qual cosa no pot més que comportar la sensació entre els docents de desorientació, pèrdua i, fins i tot, de buidor del discurs.

El discurs intercultural, que en general es creu que ha de ser referent en totes les escoles, és més o menys entès en funció, principalment, de la formació rebuda sobre el tema, tot i que això no implica que se sàpiga què fer després amb el discurs, com traduir-lo al dia a dia, a l'aula. L'escassa formació inicial, que va millorant, dels docents i la no gens reeixida permanent —a la qual recorren no sempre per «pressió credencialista», sinó més aviat per la «circumstantialista», és a dir, per necessitat del docent que s'encara a una aula diversa culturalment— segueix alimentant la fractura existent entre discurs i pràctica. Tampoc ajuda gaire la sensació que queda en alguns docents que quan han realitzat formació específica segueixen dient que no tenen clar com aplicar-ho. Si la formació impartida peca de massa teòrica, cosa que no coincideix del tot amb les demandes dels docents, que situen al davant conèixer estratègies i formes d'intervenir en

contextos multiculturals, les orientacions donades més enllà que consti en el Projecte Educatiu de Centre i el Projecte Curricular de Centre tampoc contribueixen gens a la bona valoració de la situació actual.

Aquesta traducció pràctica té un pas clau en l'elaboració d'un currículum intercultural que passa per adaptar-hi el PEC, el PCC i les diferents àrees curriculars. L'heterogeneïtat de les actuacions, en funció de si es tracta de primària o secundària —tot i les excepcions, és en la darrera on serà més necessari intervindre perquè l'educació intercultural hi arrel·li i s'apliqui—, de les diverses delegacions d'Ensenyament, del grau de concentració d'alumnat etnoculturalment diferent..., és una constant però també és cert que en conjunt en el PEC i el PCC s'ha tingut en compte entorn de la meitat dels casos, mentre que en les àrees es redueix lleument. Seguint amb la mateixa línia decreixent, quan ens referim a la pràctica quotidiana, els docents que realitzen intervencions a l'aula no són gaires i el que fan no sempre s'adequa al model intercultural. En massa casos es tracta de pràctiques puntuals que tranquil·litzen per haver complert, oblidant-ho fins al curs següent. És evident que cal recordar que hi ha moltes càrregues i que existeixen altres prioritats, així es constata al ser els que tenen diversitat a l'aula —sobretot una de determinada— els que es preocupen i procuren formar-se i actuar. Però com que la realitat és complexa també n'hi ha que tenint-n'hi no fan res, i diuen no tenir-ne o que no cal fer res, com una forma de negar una especificitat cultural que creiem que cal tenir en consideració.

La situació del tractament que reben les diferents religions a l'escola i els textos i materials escolars també reflecteix el model curricular, per això ha estat un altre punt del nostre interès. Quant a la religió, la legislació situa les religions anomenades majoritàries a l'escola com a matèria d'obligada impartició i voluntària elecció, no apareixent aquelles que no han establert acords de cooperació amb l'Estat espanyol. Com que l'educació intercultural, segons el nostre parer, també ha de comportar respecte a les diferències religioses, més enllà del tracte desigual en l'aspecte legal que alguns denuncien, utilitzant com a exemple la religió islàmica hem detectat la dificultat existent ara per ara per portar la llei a la pràctica: per manca de docents, poc nombre d'alumnes o, com alguns denuncien, lenta resolució de les demandes. Tot i això, sembla que els docents sí que aposten per una igualtat de tractament de totes les religions, però no perquè hi siguin totes presents sinó, al contrari, perquè sigui cada comunitat o església la que se'n faci

càrrec —podria ser de forma subvencionada per l'Estat— i l'escola es dediqui a l'ètica i educació cívica comuna a tots, i a fer una història i cultura de les religions que cauria en el camp d'influència de les ciències socials i no en el de la religió i menys en un sentit doctrinari. Alhora és evident que no tots els docents es posicionen igual, recordem com, comparativament, en la privada hi ha una major tendència a apostar per la presència de les religions majoritàries a l'escola.

Pel que fa als llibres de text, diferents estudis han posat de manifest, com també ho ha fet una part dels docents de Catalunya, que cal fer-ne una revisió per adaptar-se millor a la societat multicultural. Com que es tracta d'una eina d'ús freqüent, més en la primària que en la secundària, i es considera que l'adaptació no és del tot idònia, una part dels docents intenta adaptar-los i/o buscar materials complementaris, però també n'hi ha que no fan res tot i ser-ne conscients. Els materials complementaris són desconeguts per un terç dels docents, però els que els coneixen els valoren bé encara que els troben insuficients. Evidentment, sembla que també és necessari actuar en aquesta direcció.

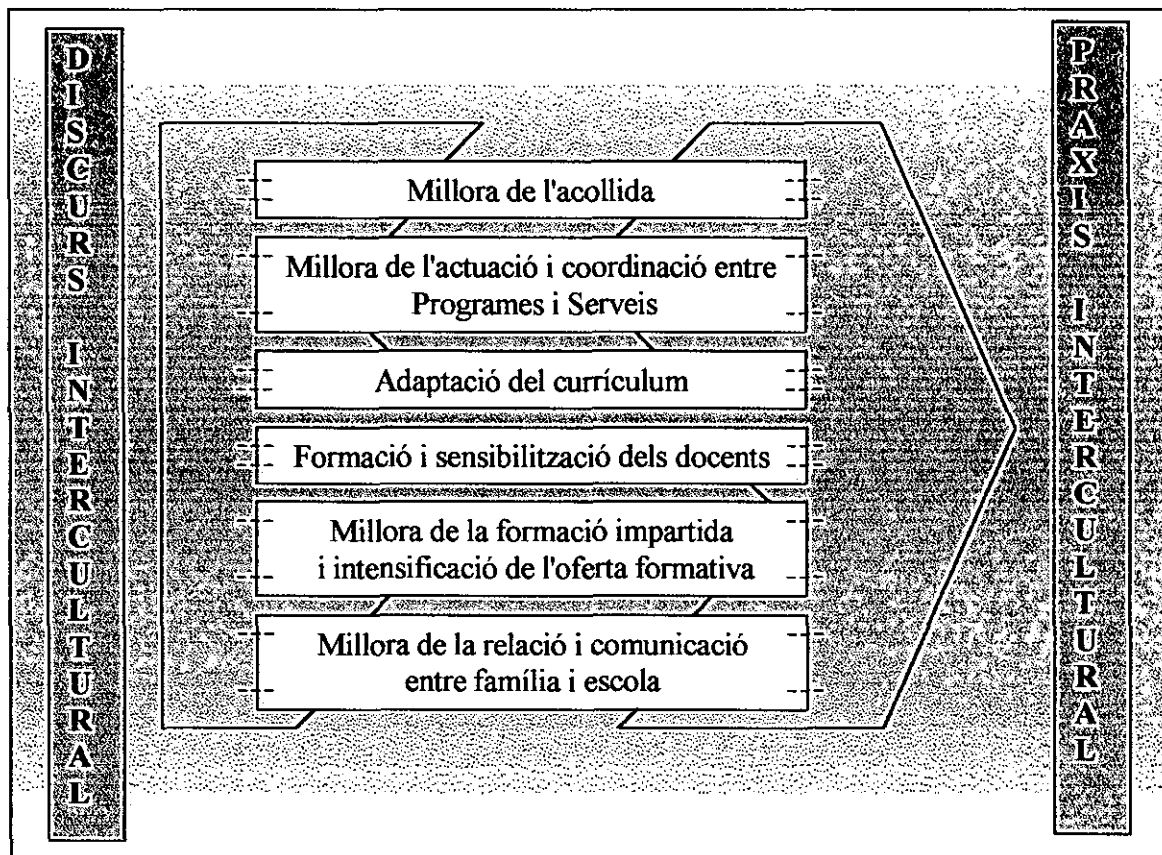
Una altra qüestió clau perquè l'educació intercultural es desenvolupi és, com s'afirma des del Departament d'Ensenyament en diferents documents, que els docents tinguin actituds i expectatives positives respecte de tot el seu alumnat. Quant a aquesta darrera qüestió, les expectatives educatives atribuïdes als progenitors són diferents en funció de l'origen etnocultural. Així, mentre que són els progenitors d'origen català i de la resta de l'Estat espanyol els situats en les expectatives més elevades, els subsaharians, els magribins i els gitanos se situarien en el nivell més baix —ara bé, tals interpretacions no sempre coincideixen amb la realitat donada l'heterogeneïtat d'expectatives internes en cadascun dels esmentats orígens. Aquesta atribució d'expectatives va molt relacionada amb el grau de participació dels progenitors, clau en el procés educatiu, definida pels docents i que es presenta com heterogènia i influïda per quatre grups de dificultats: lingüístiques, socioeconòmiques, culturals i institucionals. Però són les tres primeres les que creuen els docents que és necessari treballar per millorar la comunicació entre escola i família. El professorat, sense adonar-se que la institució també ha de fer passes perquè pugui ser considerada un lloc accessible, on les famílies tenen el dret i el deure de participar, i ells, els

docents, adoptin una actitud positiva respecte a aquest alumnat i les seves famílies..., traslladen la responsabilitat de millorar-ho a les mares i als pares.

L'actitud dels docents l'hem considerat clau per al desenvolupament de l'educació intercultural, i els resultats obtinguts avalen aquesta afirmació. Al confeccionar una tipologia d'actituds, s'ha presentat l'existència de diferents percepcions de les minories ètniques: des de les més positives a les més negatives. Així, des d'uns pocs docents que no s'hi volen posicionar, n'hem trobat altres que mantenint una jerarquització de menys a més influència negativa entre els tres col·lectius testats (subsaharians, magrebins i gitanos) tenen una actitud «positiva» o «negativa». Entre aquests, però tenint en compte tots els *clusters* obtinguts, són els que tenen una actitud «positiva» els que tradueixen en pràctiques, i algunes dins la línia de l'educació intercultural, el seu discurs. Malgrat el que es pot pensar, els que encara manifesten un discurs més positiu, com la resta, no es caracteritzen per aquesta aplicació. Finalment, resten dos grups més, situats en els extrems, i que expressen actituds «molt positives» o «molt negatives» respecte aquesta presència. Aquests els hem considerat discursos arrelats i ideològics, reals o ficticis, i probablement més resistents a l'educació intercultural, l'un per rebuig i l'altre perquè al semblar molt motivats es pot pensar que no cal convèncer-los més però en realitat no porten més enllà el discurs.

Recordant el debat entre professionalització i proletarització, si ens fixem en el grau d'autonomia sol·licitat en aquest camp, que pot ser expressat a no voler altres professionals que treballin amb ell/a a l'aula que li descarreguin la feina —Fernández Enguita s'hi refereix diferenciant entre diagnòstic i tractament—, serien els que tenen actitud «positiva» els que s'inclinen per assumir aquest repte, mentre que la resta té tendència a descarregar-ho en professorat especialitzat. En conclusió, només una part dels docents actua en una direcció més o menys compromesa amb el discurs, té una actitud positiva respecte a la diversitat i s'ho pren com una tasca que ha d'assumir com a professional a l'hora que reivindica aquesta opció. Del dit fins ara, se'n desprèn que hi ha una sèrie de factors influents per a la futura concreció del discurs intercultural a Catalunya. Com es pot veure en el següent gràfic perquè el discurs esdevingui pràctica quotidiana cal treballar en almenys cinc direccions.

Gràfic 15. Factors influents en la concreció del discurs intercultural a Catalunya.



Partint del fet que cal la voluntat de tots els implicats, sobretot de l'Administració, que ho ha de convertir en una de les seves línies prioritàries d'actuació, hi ha una sèrie de recomanacions que podem fer basant-nos en els resultats presentats. Així, seguint l'esquema anterior, quant a l'acollida sembla evident que cal:

- ✓ Aplicar el Pla d'Acollida de Centre a tot l'alumnat fent especial èmfasi en tot el que permeti establir, des d'un bon començament, la confiança necessària perquè existeixi una bona comunicació i interacció entre família i escola.
- ✓ Divulgar la utilitat de la traducció als docents i sensibilitzar-los de la seva eficàcia per crear aquest clima favorable i per donar a conèixer, més enllà dels tríptics, el sistema educatiu de Catalunya. Això hauria de permetre una primera aproximació entre les parts i afavorir el coneixement mutu —a més del traductor es podria pensar en el mediador intercultural, que

no sols faria la traducció sinó que podria contribuir a millorar l'acollida, així com la comunicació, entesa i resolució de conflictes que puguin aparèixer entre família i escola des del primer moment¹²⁸.

Respecte al suport donat des del Programa d'Educació Compensatòria i el Servei d'Ensenyament del Català es creu necessari:

- ✓ Adequar les intervencions del PEC a l'Educació Intercultural, i arribar a tots els centres que el requereixin treballant-hi de forma continuada i amb previ coneixement d'aquests.
- ✓ Realitzar a través del PEC o del Departament d'Ensenyament en el seu conjunt una intensa campanya de sensibilització perquè l'educació intercultural estigui present en tots els centres educatius de Catalunya, demanin suport o no en aquest sentit.
- ✓ Omplir de contingut el discurs intercultural amb recomanacions, orientacions i estratègies de treball al centre i a l'aula.
- ✓ Millorar la coordinació entre el Programa d'Educació Compensatòria i el Servei d'Ensenyament del Català.

Pel que fa a l'adaptació del currículum a la diversitat cultural i religiosa sembla necessari:

- ✓ Potenciar encara més l'adaptació del Projecte Educatiu de Centre, el Projecte Curricular de Centre, les àrees curriculars i, especialment, les pràctiques quotidianes a l'Educació Intercultural.
- ✓ Revisar els llibres de text i crear i difondre nous materials adaptats.
- ✓ Incorporar, en la línia de la presa en consideració de la diversitat cultural (F. Ouellet), l'ensenyament i reconeixement de les llengües maternes dels grups etnoculturalment diferents.
- ✓ Obrir un debat sobre la presència de les religions majoritàries a l'escola i si ha de modificar-se la legislació existent per passar a impartir-se, per a tot l'alumnat, ètica i educació cívica i història i cultura de les religions, aquesta darrera des de l'enfocament de les Ciències Socials.

¹²⁸ La qual cosa no vol dir que aquesta relació hagi d'estar sempre mediatitzada (vegeu Bouveau, Cousin i Favre 1999; Cardinet 2000; Llevot 2000 i 2001).

Quant a la formació i sensibilització dels docents podem diferenciar entre el que és formació dels docents —en aquesta una qüestió que considerem bàsica és l'eliminació de les resistències que puguin aparèixer per al desenvolupament de l'Educació Intercultural— i la formació ofertada als docents:

- ✓ Motivar i facilitar la formació en el camp de l'Educació Intercultural.
- ✓ Millorar la formació impartida a nivell inicial i permanent adaptant-la a les necessitats, sobretot d'estratègies i orientacions pedagògiques aplicables al centre i a l'aula que comportin l'esmentada definició de l'Educació Intercultural.
- ✓ Sensibilitzar que l'Educació Intercultural és un model per a totes les escoles, no només les que tenen alumnat etnoculturalment diferent.
- ✓ Lluitar contra la idea que la diversitat cultural a l'aula és un «problema», una «càrrega», un obstacle que s'ha d'esquivar, etc., sobretot entre determinats docents, i que els programes i/o serveis específics, que existeixen o es puguin crear, estiguin per traslladar a un altre la responsabilitat i resolució del «problema».
- ✓ Conscienciar que una actitud positiva no només permet el desenvolupament de l'Educació Intercultural, sinó també que és un model i punt de referència per a l'alumnat per viure en una societat cultural diversa.

En darrer lloc, pel que fa a la millora de la relació i comunicació entre família i escola sembla prioritari:

- ✓ Convertir en un interès principal dels centres docents la millora i potenciació de la relació i comunicació.
- ✓ Sensibilitzar que en aquest procés els docents tenen part de responsabilitat, és a dir, que es tracta d'una responsabilitat compartida no exclusiva dels progenitors.
- ✓ Implicar a tota la comunitat en els centres en el més pur sentit del que s'ha convingut a anomenar «comunitat educativa».

El retrat realitzat ens ha permès veure l'evolució fins a arribar a l'educació intercultural, però de l'obtingut s'infereix que més que una realitat és un miratge. La distància existent entre discurs i pràctica, més la distorsió generada per ser un discurs reiteradament repetit, també esbombat a través dels mitjans de comunicació que s'interessen per puntuals experiències d'interculturalitat o pseudointerculturalitat i difós per una administració que intenta convèncer que s'aplica el discurs, ens fa definir la situació més com una il·lusió que com una realitat. Però, encara que així sigui, també és cert que des del començament dels 90 s'han realitzat importants esforços en la definició de l'Educació Intercultural i, tot i que no sempre creguem que s'ha actuat amb avinença i contundència, cal també reconèixer la tasca feta. Altra cosa és que creguem que en els propers anys, si es vol anar més enllà, s'haurà d'actuar decididament en aquesta direcció.

VII. Annex metodològic.

7.1 La recollida de les dades.

Una de les primeres qüestions que calia plantejar-se a l'iniciar una recerca sobre l'opinió dels docents era quina metodologia d'investigació i tècniques de recollida i anàlisi de dades utilitzar. Els nostres objectius, la revisió d'altres treballs (que ens permeteren conèixer els punts forts i febles i les mancances que hi havia en aquest camp d'estudi), més la consideració dels avantatges i inconvenients d'emprar una metodologia o una altra ens varen fer inclinar —en una primera fase ja que no desestimem la possibilitat de complementar el presentat per l'enquesta. L'ús d'aquesta permet obtenir informació diversa d'un conjunt ampli de persones ubicades en diferents àrees geogràfiques; a més, l'alt grau de fiabilitat —en condicions òptimes¹²⁹—, la major estructuració i estandardització de les respostes en comparació amb altres instruments de recollida de dades, la possibilitat de generalització, etc. amb uns inconvenients superables (l'enquesta no resulta adequada per estudiar poblacions amb dificultats de comunicació, la dificultat que apareguin algunes opinions socialment gens acceptables o políticament incorrectes, la presència de l'entrevistador provoca efectes reactius en determinades qüestions...) ens va fer pensar que aquest mètode era idoni per assolir els objectius pretesos (Visauta 1989; Cea d'Ancona 1996;...).

Entrant més en detall, després de la lectura prèvia de diferents estudis realitzats, es va confeccionar un qüestionari (vegeu De Singly 1992; Blanchet i Gotman 1992; entre altres) que va ser avaluat per cinc investigadors que han treballat el tema objecte d'estudi (concretament tres pedagogs i dos sociòlegs) i testat per veure'n l'adequació als entrevistats i el grau d'assoliment dels objectius pretesos realitzant 20 entrevistes a diferents docents.

Confeccionat l'instrument de recollida de dades, es va procedir al disseny del treball de camp. Primer, utilitzant els censos de docents del Departament d'Ensenyament del curs 2000-2001, es va calcular la mostra necessària que ens permetés tenir un grau d'error òptim per poder, posteriorment, realitzar els creuaments i les anàlisis que hem anat presentant sense incrementar-lo

considerablement. D'aquesta forma, la mostra va quedar en 740 docents de tot Catalunya, que en el cas més desfavorable ($p=q=50\%$) i amb el 95,5% de confiança ens dona un grau d'error del $\pm 3,6$.

El pas següent fou decidir com seleccionar la mostra. Havent-hi diferents maneres (Rodríguez 1991; Azorín i Sánchez 1994; Dea d'Ancona 1996; Combessie 2000) en la població objecte d'estudi —aleatòria en seccions censals, rutes i taules aleatòries, quotes, etc.—, en el nostre cas, l'existència del cens de centres educatius públics, privats i privats concertats de Catalunya ens va permetre escollir l'aleatòria. És a dir, els llistats de centres educatius de primària, secundària obligatòria o ambdós junts per Delegacions d'Ensenyament ens van permetre fer una elecció a l'atzar d'aquests. L'únic inconvenient fou que resultava molt car tenir com a criteri realitzar una entrevista per nivell i centre, motiu pel qual es va optar perquè en cada centre de primària es faria tres entrevistes a docents de diferents cursos, especialitats... com també en els de secundària obligatòria —i en el cas que es tractés d'un centre que tenia primària i secundària els entrevistadors en podien fer 3 a cada nivell. La diversificació dels entrevistats dins el centre més l'elecció aleatòria de centres, a causa de la qual, per exemple, n'apareixen de poblacions petites o ciutats grans, fa que considerem que la mostra respon al criteri d'aleatorietat.

Un cop confeccionat l'instrument de recollida de dades i dissenyat el treball de camp, es va iniciar la selecció dels entrevistadors. Es va triar persones que ja hi tinguessin experiència i que tinguessin o haguessin iniciat estudis universitaris. La selecció dels entrevistadors va comportar que finalment comptéssim amb 6 persones¹³⁰ amb les quals vam realitzar dues sessions de formació consistents en la preparació per a l'entrevista, coneixement del qüestionari i la forma

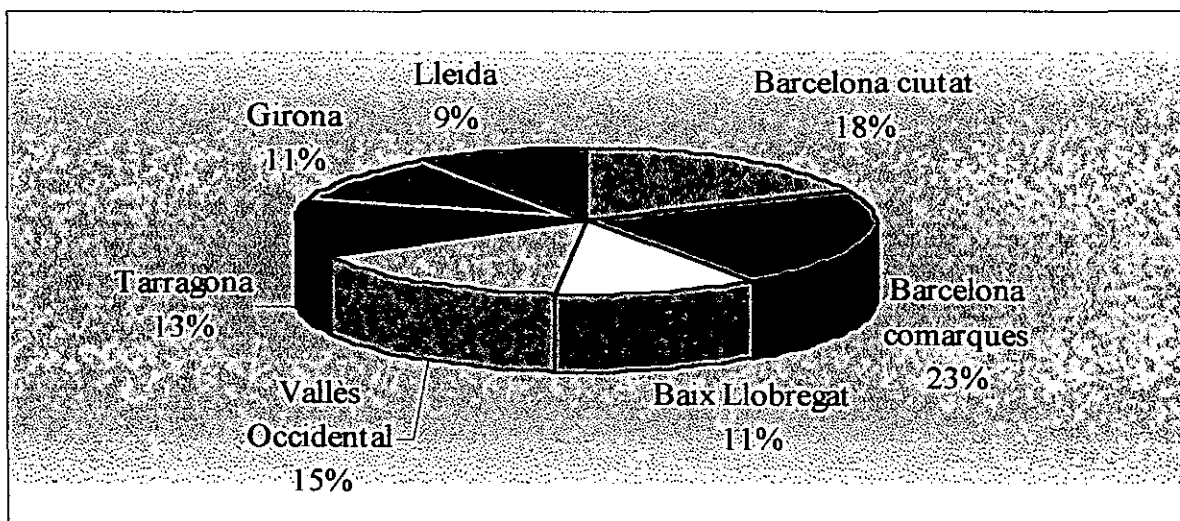
¹²⁹ No cal dir que, en tot moment s'ha anat realitzant una avaluació del disseny d'investigació (validesa interna, externa, del constructe i estadística), així com de l'instrument de recollida d'informació, fet que ens permet pensar que les dades obtingudes responen, en gran mesura, a la realitat.

¹³⁰ En el moment d'escollir el nombre d'enquestadors es va anteposar l'experiència, la confiança i els coneixements previs sobre la investigació socioeducativa i el tema a investigar. Certament, es podia haver agafat un equip més ampli i realitzar el treball de camp més ràpidament, però vam voler prioritzar la confiança que es realitzés correctament l'elecció dels entrevistats i es passés el qüestionari sent ben coneixedors del que preteníem. Aquesta seguretat té el preu que el treball de camp s'ha allargat en el temps, ja que aquests entrevistadors van haver de fer 740 entrevistes a tot Catalunya i en escoles concretes, però la garantia que els resultats obtinguts siguin la màxima representació de la realitat i que no s'ha fet amb pressa, creiem que val el preu pagat. A més, cal dir que pel tema treballat la qüestió temporal no feia variar els resultats.

d'aplicar-lo... i explicació del treball de camp i l'estratègia de selecció d'entrevistats. Realitzat això, avançat el mes de novembre de 2000 es va iniciar el treball de camp, que va acabar al final del gener de 2001.

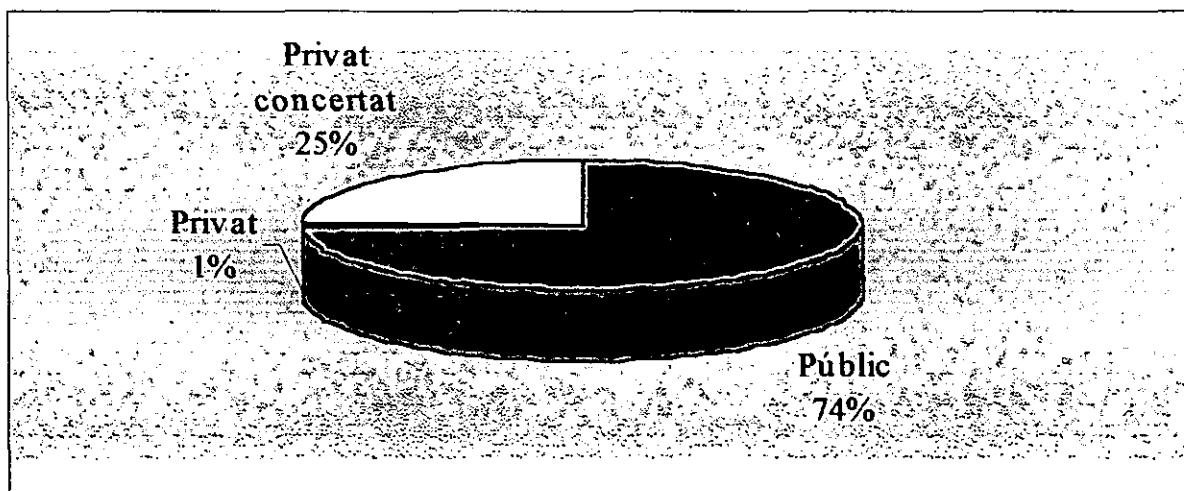
El resultat del treball de camp, fruit de l'atzar, fou que es van visitar 211 centres. Però també val a dir que tot no va ser atzar ja que del llistat de cada Delegació d'Ensenyament es va triar un nombre de centres en proporció al pes que tenen els docents d'aquestes delegacions en el conjunt. Com es pot veure en el gràfic següent, el repartiment realitzat fa que hi hagi representació de totes les delegacions, i a més de totes les comarques de Catalunya —la selecció a través d'un llistat de nombres aleatoris ha comportat que l'atzar volgués que no hi hagi cap comarca sense representació a la mostra.

Gràfic 16. Docents entrevistats en funció de la Delegació d'Ensenyament.



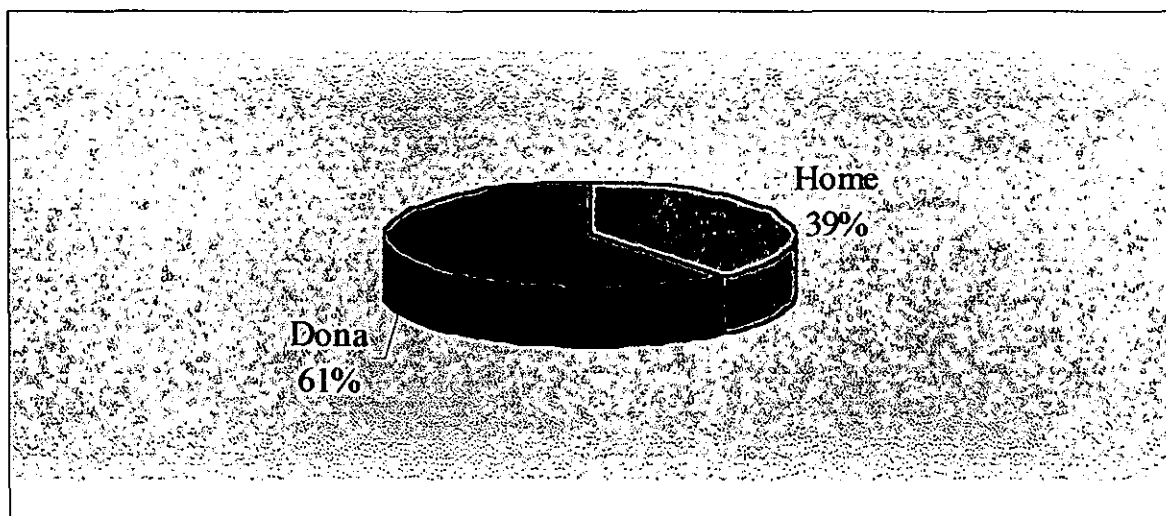
A més, cal dir que es va forçar perquè apareguessin centres del sector públic i del sector privat o privat concertat.

Gràfic 17. Docents entrevistats en funció de la titularitat del centre educatiu.



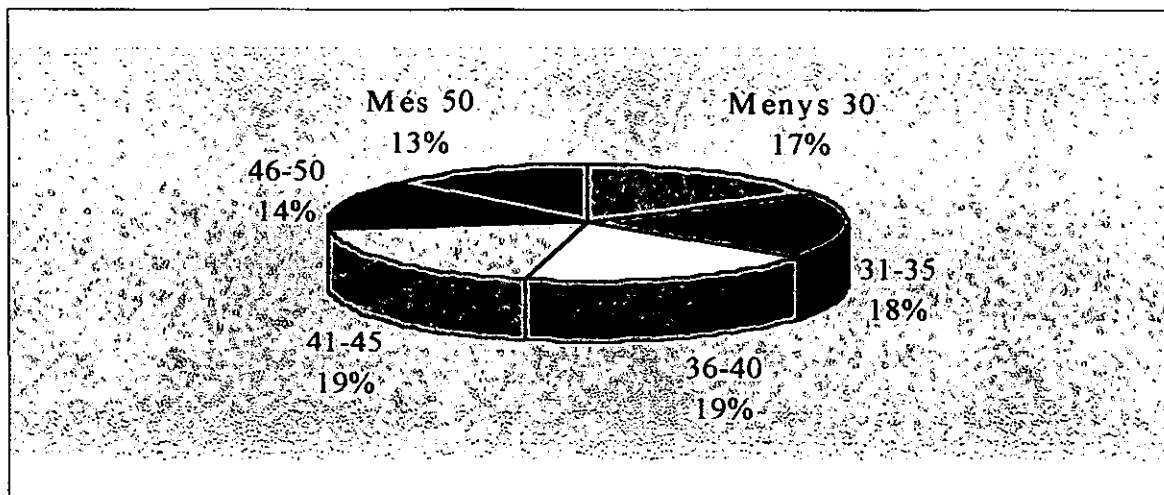
També en el moment de realitzar el treball de camp els entrevistadors tenien instruccions de cercar professorat de diferent sexe, edat (per evitar, per exemple, que la «molèstia» de respondre sigui adjudicada als més joves o nouvinguts), especialitat, etc. Com es pot observar en el gràfic el 61% eren dones i el 39% homes.

Gràfic 18. Sexe dels docents entrevistats.



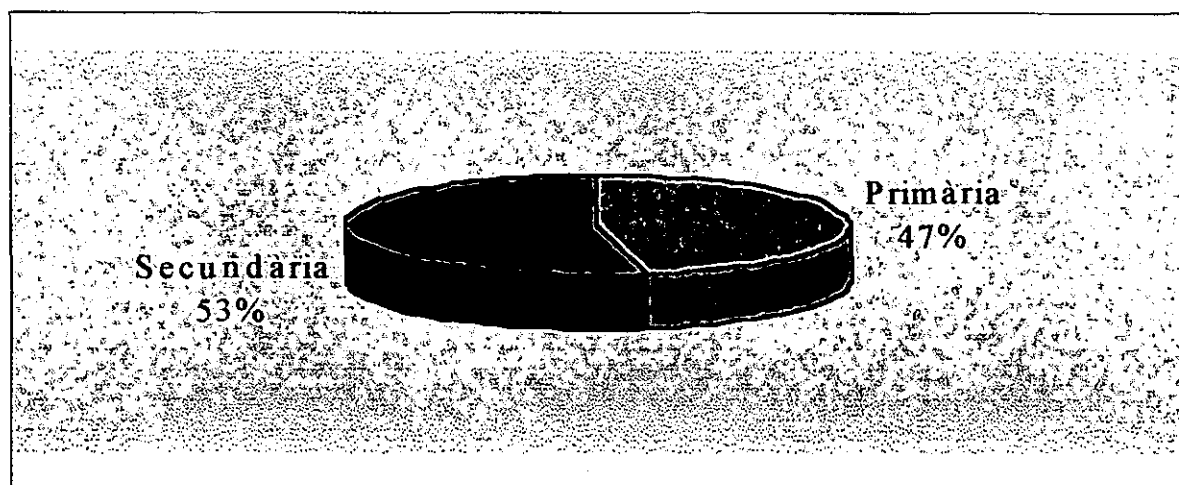
Quant a l'edat, la mostra té representants de diferents intervals com indica el gràfic.

Gràfic 19. Edat dels entrevistats.



No cal dir que hem obtingut una mostra diversa de l'especialitat docent del professorat (més de 20 diferents); el temps que fa que treballa com a docent: n'hi ha que duen menys de cinc anys (18%) mentre que altres més de 15 anys (47%); el temps que treballa al centre visitat: menys de 5 anys (46%) i més de 15 (19%), i amb diferent presència al centre i a l'aula d'alumnat gitano i immigrant. En darrer lloc, cal mencionar que el 47% dels docents és de la primària i la resta (53%) de la secundària.

Gràfic 20. Nivell educatiu en què imparteix docència el professorat entrevistat.



7.2. L'anàlisi de les dades.

Una vegada omplerts els qüestionaris a través d'una entrevista personal es va procedir a la tabulació i codificació de les dades. Així, primerament es va fer una lectura de tots els resultats, principalment de les qüestions obertes, per posteriorment anar tancant tot el que no havia estat precodificat. Aquest pas va consistir en l'assignació de nous codis a aquelles respostes que prèviament no s'havien considerat i que l'enquestador havia d'anotar senceres en lloc de marcar directament un codi dels existents. Una vegada totes les respostes donades tenien assignat un codi (tot i que sigui «altres respostes») es va iniciar la gravació de les dades que hauria de permetre l'anàlisi estadística posterior. Aquesta gravació es va realitzar per duplicat, és a dir, cada codi va ser entrat dues vegades i es va verificar que en els dos casos figurava el mateix, a fi d'evitar errors que esbiaixarien els resultats.

Havent entrat les dades es va procedir a realitzar les anàlisis bivariades i multivariades, així com a sol·licitar les proves de significació estadística (chi quadrat i t de Student)¹³¹ a través del programa Galaxy. Com s'ha pogut veure en l'exposat, es van realitzar diferents creuaments generals (en funció del sexe, l'edat, la titularitat del centre, la presència d'estrangers i minories, la Delegació d'Ensenyament...), així com específics per verificar determinades intuïcions, a més d'una anàlisi multivariada: clúster anàlisi. Aquesta es va realitzar directament, això és sense cap anàlisi multivariada prèvia que simplifiqués les dades, ja que van ser poques les qüestions introduïdes. Aquesta anàlisi ha permès la recerca de grups en un conjunt d'individus (docents), és a dir partint d'un conjunt d'elements singulars s'agrupen en un reduït nombre de grups o *clusters* obtinguts per particions successives del conjunt original i en els quals es respecta l'estructura relacional (Fernández Santana 1991). El criteri estadístico-interpretatiu és el que ens va fer decidir per la solució que dividia els docents en els 5 *clusters* que hem presentat.

Per sintetitzar i cloure aquesta referència a la recollida i anàlisi de les dades la taula que segueix resumeix els passos realitzats des del moment que es va seleccionar l'enquesta per aproximar-nos a la realitat a estudiar.

¹³¹ Vegeu García Ferrando (1989); Sierra Bravo (1992); Cea d'Ancona (1996)...

Taula 16. Passos realitzats en la fase de recollida i anàlisi de dades.

Subfase	Tasques realitzades
Disseny del qüestionari	Redacció, organització... de les preguntes a partir dels objectius.
Validació del qüestionari	Revisió, per part d'especialistes en el tema, del qüestionari dissenyat i modificació a partir dels seus comentaris.
Disseny del treball de camp	Elecció de la mostra i disseny de com se seleccionen els enquestats.
Selecció i formació dels entrevistadors	Explicació del treball de camp i aprofundiment en les preguntes del qüestionari per evitar confusions, errors, malentesos.
Realització de les entrevistes	Establir contactes i realitzar entrevistes amb els docents part de la mostra. Supervisió de les entrevistes.
Tabulació	Agrupament i tancament definitiu de les respostes aportades i especialment d'aquelles no precodificades.
Codificació	A partir d'un manual de nous codis, assignació de codis a les respostes no precodificades.
Gravació de les dades	Gravació dels codis dels qüestionaris en discs magnètics. Verificació de la gravació a través de dues entrades.
Anàlisi de les dades	A través del paquet estadístic Galaxy es realitzen anàlisis bivariades i multivariades.
Redacció de l'informe	Presentació dels resultats de l'estudi.

VIII. Bibliografia.

- AGUADO, M.T. (1996). *Educación multicultural. Su teoría y su práctica*. Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- AJA, E. (2000). "Educació obligatòria i immigració: marc jurídic" a CARBONELL, F. (coord.): *Educació i immigració. Els reptes educatius de la diversitat cultural i l'exclusió social*. Barcelona, Editorial Mediterrània, pp. 19-48.
- AKKARI, A. i FERRER, F. (2000). "La educación intercultural en España y Suiza: un enfoque comparativo" *Revista Española de Educación Comparada* n. 6, pp. 285-316.
- ANTHLAS, F. i YUVAL-DAVIS, N. (1993). *Racialized boundaries*. London, Routledge.
- AZORÍN, F. i SÁNCHEZ, J.L. (1994). *Métodos y aplicaciones del muestreo*. Madrid, Alianza Universidad Textos.
- BANKS, J.A. (1986). "Race, Ethnicity and Shooling in the United States: Past, Present and Future" a BANKS, J.A. i LYNCH, J. (Eds.): *Multicultural Education in Western Societies*. New York, Praeger, pp. 30-50.
- BANKS, J.A. i LYNCH, J. (1986). *Multicultural Education in Western Society*. Londres, Boston, Sydney, Toronto, Holt, Rinehart and Winston.
- BARTH, F. (1976). *Los grupos étnicos y sus fronteras. La organización social de las diferencias culturales*. México, Fondo de Cultura Económica.
- BARTOLOMÉ, M. (1997). "Minorías étnicas, inmigración y educación multicultural. El estado de la cuestión en Cataluña" a BARTOLOMÉ, M. (coord.): *Diagnóstico a la escuela multicultural*. Barcelona, Cedecs, pp. 27-81.
- BASTENIER, A. i DASSETTO, F. (1993). *Immigration et espace public. La controverse de l'intégration*. París, Cierni l'Harmatan.
- BERNSTEIN, B. (1986). "Una crítica a la «educación compensatoria»" a WRIGHT, C.; FOUCAULT, M.; et alii *Materiales de sociología crítica*. Madrid, Las Ediciones de la Piqueta, pp. 203-218.
- BERQUE, J. (1985). *L'immigration à l'École de la République. Rapport au ministre de l'Éducation nationale*. París, La Documentation Française.
- BERTHELOT, J. (1991). *Apprendre à vivre ensemble. Immigration, société et éducation*. Québec, éditions Saint-Martin.
- BLANCHET, A. i GOTMAN, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes: l'entretien*. París, Nathan Université.
- BLANCO, C. (1990). *La integración de los inmigrantes en Bilbao*. Bilbao, Ayuntamiento de Bilbao.
- BOLICK, C. (1996). *The Affirmative Action Fraud. Can We Restore the American Civil Rights Vision?* Washington D.C., CATO Institute.

BOTEY, J. (1997). "L'estudi de les religions dins les ciències socials" *Perspectiva Escolar* n. 212, pp. 27-34.

BOUVEAU, P., COUSIN, O. i FAVRE, J. (1999). *L'école face aux parents. Analyse d'une pratique de médiation*. Paris, ESF éditeur.

BUSWELL, C. (1980). "Social change and pedagogic change" *British Journal of Sociology of Education* n. 2, pp. 293-306.

CALVO BUEZAS, T. (1989). *Los racistas son los otros*. Madrid, Editorial Popular.

CARBONELL, F., FORMARIZ, A. i DARDER, P. (2000). "La formació de mestres, professors i educadors" a CARBONELL, F. (coord.): *Educació i immigració. Els reptes educatius de la diversitat cultural i l'exclusió social*. Barcelona, Editorial Mediterrània, pp. 79-83.

CARBONELL, F., FORMARIZ, A. i DARDER, P. (2000b). "La formació de mestres, professors i educadors i la immigració extracomunitària" a CARBONELL, F. (coord.): *Educació i immigració. Els reptes educatius de la diversitat cultural i l'exclusió social*. Barcelona, Editorial Mediterrània, pp. 185-198..

CARBONELL, F. (2000). "L'educació obligatòria i els infants immigrants extracomunitaris" a CARBONELL, F. (coord.): *Educació i immigració. Els reptes educatius de la diversitat cultural i l'exclusió social*. Barcelona, Editorial Mediterrània, pp. 85-155.

CARDINET, A. (2000). *École et médiations*. Paris, Éditions Érès.

CARRASCO, S., SOTO, P. i TOVÍAS, S. (1997). "Un programa interdisciplinar" *Cuadernos de Pedagogía* n. 264, pp. 44- 47.

CASTELLÀ, E. (2001). "Les polítiques escolars adreçades a l'alumnat d'origen immigrant". Barcelona, Trobada de Treball Catalunya-Quebec 24, 25 i 26 d'abril (no publicat).

CEA D'ANCONA, M.A. (1996). *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid, Síntesis.

CENTRO de INVESTIGACIÓN y DOCUMENTACIÓN EDUCATIVA (2000). *El sistema educativo español*. Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

COLECTIVO IOE (1992). *La inmigración extranjera en Catalunya*. Barcelona, Institut d'Estudis Mediterranis.

COLECTIVO IOE (1994). *Marroquins a Catalunya*. Barcelona, Institut d'Estudis Mediterranis.

COLECTIVO IOE (1996). *La educación intercultural a prueba. Hijos de inmigrantes marroquies en la escuela*. Granada, Laboratorio de Estudios Interculturales.

COLECTIVO IOE (1999). "La immigració estrangera a Espanya, 2000" a AJA, E., F. CARBONELL, COLECTIVO IOE, FUNES, J. i VILA, I.: *La immigració estrangera a Espanya. Els reptes educatius*. Barcelona, Fundació La Caixa, pp. 13-68.

COMBESSIE, J.C. (2000). *El método en sociología*. Madrid, Alianza.

COMISSIÓ D'ESTUDIS de l'ESCOLARITZACIÓ de l'ALUMNAT PROCEDENT de FAMÍLIES IMMIGRANTS (2000). *Escolarització d'alumnat fill de famílies immigrants*. Barcelona, Departament d'Ensenyament.

CONNELL, R.W. (1997). *Escuela y justicia social*. Madrid, Morata.

CONSEIL DE L'EUROPE (1983). *L'éducation des enfants migrants. Recueil d'informations sur les opérations d'éducation interculturelle en Europe*. Estrasburg, Conseil de la Coopération Culturelle.

CONSEIL DE L'EUROPE (1989). *L'éducation interculturelle. Concept, contexte et programme*. Estrasburg, Conseil de la Coopération Culturelle.

CRESPO, R. (1997). "Inmigración y escuela" a DIPUTACIÓ DE BARCELONA: *II Informe sobre inmigración y trabajo social*. Barcelona, Diputació de Barcelona, pp. 625-663.

CRESPO, R. i DELGADO, C. (2000). *Atlas de recursos sobre la inmigració estrangera de la província de Barcelona*. Barcelona, Diputació de Barcelona.

DE SINGLY, F. (1992). *L'enquête et ses méthodes: le questionnaire*. París, Nathan Université.

DEL ARCO, I. (1998). *Hacia una escuela intercultural. El profesorado: formación y expectativas*. Lleida, Universitat de Lleida.

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (1992). *Curriculum. Educació primària*. Barcelona, Generalitat de Catalunya.

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (1992b). *Educació secundària obligatòria. Ordenació Curricular*. Barcelona, Generalitat de Catalunya.

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (1993). *Curriculum. Educació infantil*. Barcelona, Generalitat de Catalunya.

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (1995). *Orientacions per al desplegament del curriculum. Educació infantil i primària. Modificacions i adaptacions del curriculum*. Barcelona, Generalitat de Catalunya.

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (1996). *Orientacions pel al desplegament del curriculum. Educació intercultural*. Barcelona, Generalitat de Catalunya.

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (1996b). *Educació Secundària Obligatòria. Atenció a la diversitat a l'ESO: 50 idees per a l'acció*. Barcelona, Generalitat de Catalunya.

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (2001). *Pla d'acollida del centre docent*. Barcelona, Generalitat de Catalunya.

DOUGLASS, WA. i LYMAN, SM. (1994). "La etnia: estructura, proceso y compromiso" a DOUGLASS, W.A., LYMAN SM, M. i ZULAIKA, J.: *Migración, etnicidad y etnonacionalismo*. Bilbao, Universidad del País Vasco, pp. 53-78.

ESTEVE, J.M. (1997). *La formación inicial de los profesores de secundaria*. Barcelona, Ariel.

FEITO, R. (2000). *Los retos de la escolaridad obligatoria*. Barcelona, Ariel.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1995). *La escuela a examen*. Madrid, Pirámide.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1996). *Escuela y etnicidad: el caso del pueblo gitano*. Granada, Laboratorio de Estudios Interculturales.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2001). *La jornada escolar*. Barcelona, Ariel.

FERNÁNDEZ SANTANA, O. (1991). "El análisis de Cluster: aplicación, interpretación y validación" *Papers Revista de Sociología* n. 37, pp. 65-76.

FLERAS, A. i ELLIOT, J.L. (1992). *The Challenge of Diversity: Multiculturalism in Canada*. Toronto, Nelson Canada.

FLITNER, E. (1992). "Les immigrés et l'école en Allemagne" *Revue Française de Sociologie*, pp. 33-48.

GARCÍA CASTAÑO, J. i GRANADOS MARTÍNEZ, A. (1998). "Racialismo en el currículum y en los libros de texto. La transmisión de discursos de la diferencia en el currículum oficial de la comunidad autónoma andaluza y en los libros de texto de la educación primaria" a BESALÚ, X., CAMPANI, G. i PALAUDÀRIES, J.M. (comp.): *La educación intercultural en Europa. Un enfoque curricular*. Barcelona, Pomares-Corredor, pp. 181-209.

GARCÍA FERRANDO, M. (1989). *Socioestadística*. Madrid, Alianza Universidad.

GARCÍA FERRANDO, M. (1992). "La encuesta" a GARCÍA FERRANDO, M., IBÁÑEZ, J. i ALVIRA, F.: *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid, Alianza Universidad.

GARCÍA MARTÍNEZ, A. (1998). *Del racismo a la interculturalidad*. Madrid, Narcea.

GARRETA, J. (1999). *La integració en l'estructura social de les minories ètniques*. Lleida, Universitat de Lleida.

GARRETA, J. (2000). *Diversidad cultural y educación en Quebec*. Lleida, Milenio.

GARRETA, J. (2000a). "La política de inmigración en Quebec. Un modelo basado en la selección" *Revista Migraciones* n° 7, pp. 195-231.

GARRETA, J. (2000b). *Els musulmans de Catalunya*. Lleida, Pagès.

GARRETA, J. (2000c). "Sécularisation et contre-sécularisation chez les immigrants musulmans en Espagne" *Revue Européenne des Migrations Internationales* n. 16, pp. 105-124.

GARRETA, J. SAMPER, L., LLEVOT, N. i CHASTENAY, M.H. (2000). "Les rapports interethniques à l'école catalane: recherches récentes" a McANDREW, M. i GAGNON, F. (dir.): *Relations ethniques et éducation dans les sociétés divisées: Québec, Irlande du Nord, Catalogne et Belgique*. Montréal/Paris, Harmattan, pp. 203-214.

GARRIDO, M.J. i TORRES, J. (1986). "El problema de la educación de la población gitana". A SAN ROMÁN, T.: *Entre la marginación y el racismo*. Madrid, Alianza, pp. 129-140.

GASOL, R., BESTARD, J., QUESADA, A. i TRENTI, Z. (1997). *L'ensenyament de la Religió a l'Escola*. Barcelona, Edebé.

GIDDENS, A. (1995). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona, Península.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1991). "Los materiales y la enseñanza" *Cuadernos de Pedagogía* n. 194, pp. 10-15.

GIMENO GIMÉNEZ, L. (2001). *Actitudes hacia la inmigración. Relación entre las investigaciones cualitativas y cuantitativas*. Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.

GINER, S., LAMO, E. i TORRES, C. (ed.) (1998). *Diccionario de sociología*. Madrid, Alianza.

GORDON, M. (1964). *Assimilation in American Life*. New York, Oxford University Press.

GLAZER, N. i MOYNIHAN, D.P. (1963). *Beyond the Melting Pot*. Massachusetts, The Massachusetts Institute of Tecnologie Press.

HANNOUN, H. (1987). *Els ghettos de l'escola. Per una educació intercultural*. Vic, Eumo.

HANSEN, P. (1998). "Educación intercultural e inmigración en la Unión Europea". A BESALU, X., CAMPANI, G. i PALAUDARIAS, J.M. (comp.): *La educación intercultural en Europa*. Barcelona, Pomares-Corredor, pp. 67-92.

HARGREAVES, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid, Morata.

HARVEY, J. (1991). "Culture publique, intégration et pluralisme" *Relations*, octobre, pp. 239-241.

HELLY, D. (1996). *Le Québec face à la pluralité culturelle, 1977-1994*. Québec, Presses de la Université du Laval.

HELMES-HAYES, R. i CURTIS, J. (Edit.) (1998). *The Vertical Mosaic*. Toronto, University of Toronto.

HENRY-LORCERIE, F. (1988). "Education interculturelle et changement institutionnel: l'expérience française" a OUELLET, F. (dir.): *Pluralisme et école. Jalons pour une approche critique de la formation interculturelle des éducateurs*. Québec, Institut Québécois de Recherche sur la Culture, pp. 222-270.

HERNÁNDEZ, F. i SANCHO, J.M. (1996). *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Barcelona, Paidós.

- HERNÁNDEZ, M., MARO, A. i RODRÍGUEZ, J. (1999). *Gitanos i educació*. Barcelona, Fundació Jaume Bofill (no publicat).
- HOHL, J. (1996). "Résistance à la diversité culturelle au sein des institutions scolaires" a GAGNON, F., Mc ANDREW i PAGÉ, M.: *Pluralisme, citoyenneté & éducation*. Paris/Montreal, Harmattan, pp. 337-348.
- HOHL, J. (1996a). "Qui sont 'les parents'? Le rapport de parents immigrants analphabètes à l'école" *Lien social et politiques (RIAC)* n. 35, pp. 51-62.
- HOHL, J. i NORMAND, M. (2000). "Enseigner en milieu pluriethnique dans une société divisée" a Mc ANDREW, M. i GAGNON, F.: *Relations ethniques et éducation dans les sociétés divisées*. Paris/Montreal, Harmattan, pp. 169-179.
- HOLLINGER, D.A. (1996). "Group Preferences, Cultural Diversity and Social Democracy: notes toward a Theory of Affirmative Action" *Representations* 55, pp. 31-40.
- JORDÁN, A. (1992). *L'educació multicultural*. Barcelona, Ediciones CEAC.
- JORDÁN, A. (1995). *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Barcelona, Paidós.
- JORDÁN, A. (Coord.), CASTELLA, E. i PINTO, C. (1998). *Multiculturalisme i educació*. Barcelona, Universitat Oberta de Catalunya-Proa.
- JULIANO, D. (1993). *Educación intercultural. Escuela y minorías étnicas*. Madrid, Eudema.
- KYMLICKA, W. (1996). *Ciudadanía multicultural*. Barcelona, Paidós.
- LACORNE, D. (1997). *Le crise de l'identité américaine. Du melting-pot au multiculturalisme*. Paris, Fayard.
- LASALLE, D. (1997). *Les minorités ethniques en Grande Bretagne*. França, L'Harmattan.
- LERENA, C. (1986). *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Barcelona, Ariel.
- LIÉGEOIS, J.P. (1985). *Tsiganes et Voyageurs*. Estrasburg, Conseil d'Europe.
- LIÉGEOIS, J.P. (1994). *Roma, tsiganes, voyageurs*. Estrasburg, Conseil de l'Europe.
- LIÉGEOIS, J.P. (1998). *Minoría y escolaridad el paradigma gitano*. Madrid, Editorial Presencia Gitana.
- LLEVOT, N. (2000). "Familias gitanas y centros educativos en Cataluña (España): la necesidad de una negociación" *Orientamenti Pedagogici* n. 6, pp. 1055-1072.
- LLEVOT, N. (2001). "El mediador escolar en Quebec: el último eslabón en la cadena de la comunicación intercultural" *Revista de Educación* (en premsa).

- LLEVOT, N. (2001a). *La escolarización del colectivo gitano en Lleida: de la exclusión a la inclusión*. Lleida, Departament de Pedagogia i Psicologia (no publicat).
- LLUCH, X. i SALINAS, J. (1996). *La diversidad cultural en la práctica educativa. Materiales para la formación del profesorado*. Madrid, Ministerio de Educación y Cultura.
- LLUCH, X. i SALINAS, J. (1997). "Del proyecto educativo al aula. 21 ideas para ponerse en marcha" *Cuadernos de Pedagogía* n. 264, pp. 54-60.
- MAIDEU, J.M., LACUEY, J., CENTELLES, S. i altres (dir.) (1996). *El currículum de l'àrea de Religió i moral catòlica*. Barcelona, Edebé.
- MARTÍNEZ BONABÉ, J. (1992). "Siete cuestiones y una propuesta" y "¿Cómo analizar los materiales?" *Cuadernos de Pedagogía* nº 203, pp. 8-18.
- Mc ANDREW, M. (1989). *Les relations école-communauté en milieu pluriethnique montréalais*. Montreal, Conseil Scolaire de l'Île de Montréal.
- Mc ANDREW, M. (1993): "L'éducation interculturelle au Québec, Dix ans après" *Revue Impressions*, pp. 5-7.
- Mc ANDREW, M. (1995). "Multiculturalisme canadien et interculturelisme québécois: Mythes et réalités" a DDAA.: *Pluralisme et éducation: politiques et pratiques au Canada, en Europe et dans les pays du sud. L'apport de l'éducation comparée*. Montreal, Les publications de la Faculté des Sciences de l'Éducation, pp. 33-51.
- Mc ANDREW, M. (1996). "Diversité culturelle et religieuse: divergences des rhétoriques, convergences des pratiques?" a GAGNON, F., Mc ANDREW, M. i PAGÉ, M.(dir.): *Pluralisme, citoyenneté & Éducation*. Montreal, Harmattan, pp. 287-317.
- Mc ANDREW, M. (1996a). "L'intégration des élèves des minorités ethniques dans les écoles de langue française au Québec" a DE KONINCK, Z.: *L'éducation multiculturelle: état de la question*. Manitoba, Association canadienne des professeurs de langues secondes, pp. 1-23.
- Mc ANDREW, M. (1999): "L'éducation et la diversité socioculturelle: un champ de recherche et d'intervention en redéfinition" a HILLY, M.A. i LEFEBVRE (dir.): *Identité collective et alterité: diversité des espaces spécificité des pratiques*. Paris, L'Harmattan.
- Mc ANDREW, M. i PROULX, J.P. (2000). "Éducation et ethnicité au Québec: un portrait d'ensemble" a Mc ANDREW, M. i GAGNON, F. (dir.): *Relations ethniques et éducation dans les sociétés divisées: Québec, Irlande du Nord, Catalogne et Belgique*, Paris, L'Harmattan, pp. 85-110.
- Mc ANDREW, M. i ROSSELL, J. (2000). "Immigración y educación intercultural en Quebec: programas y debates" *Revista Española de Educación Comparada*, n. 6, pp. 259-283.
- Mc CARTHY, C. (1994). *Racismo y currículum*. Madrid, Morata.
- McLELLAN, J. i RICHMOND, A. (1994). "Multiculturalism in crisis: a postmodern perspective on Canada" *Ethnic and Racial Studies*, Vol. 17, number 4, pp. 662-683.

- MEGRE, B. (1998). *Les enjeux de l'immigration au Québec*. Montreal, Balzac-Le Griot.
- MORERAS, J. (1999). *Musulmanes en Barcelona. Espacios y dinámicas comunitarias*. Barcelona, CIDOB edicions.
- MUÑOZ SEDANO, A. (1989). *La escuela intercultural dentro de los modelos organizativos de la escuela del siglo XX*. Ponencia elaborada pel Seminario Europeo "Hacia una Educación intercultural. La formación de enseñantes con alumnado gitano" (junio). Generalitat Valenciana, Conselleria de Cultura, Educació i Ciència (no publicat).
- MUÑOZ SEDANO, A. (1997). *Educación intercultural. Teoría y práctica*. Madrid, Escuela Española.
- MUÑOZ, M.C. (1999). "Les pratiques interculturelles en éducation" a DEMORGON, J. i LIPIANSKY, E.M.: *Guide de l'interculturel en formation*. Paris, Retz, pp. 21-28.
- OBLINGER, H. (1981). "Eltern und Familien als Einflussfaktoren". *Die Schule in der Gesellschaft*. Donawoerth, Verlag Ludwig Auer.
- OMI, M. i WINANT, H. (1994). *Racial Formation in the United States*. New York, Routledge.
- OSHIGE, M. (1996). "Diversity of What?" *Representations* 55, pp. 129-138.
- OUELLET, F. (1991). *L'éducation interculturelle*. Paris, L'Harmattan.
- OUELLET, F. (2001). *La formation interculturelle en éducation*. Sherbrooke, Service de formation interculturelle de la Université de Sherbrooke (no publicat).
- PAGÉ, M. (1993). *Courants d'idées actuels en éducation des clientèles multiethniques*. Québec, Conseil Supérieur de l'Éducation.
- PAGÉ, M. (1997). "Interculturel et citoyenneté : une complémentarité nécessaire" a DDAA: *De l'interculturel à la citoyenneté: un plus pour la cohésion sociale ?*. Montreal, Actes du Colloque de l'Association pour l'Éducation Interculturelle du Québec, pp. 1-9.
- PALAUDÀRIAS, J.M. (1998). "Análisis de la política educativa en la escolarización de las minorías culturales en Catalunya" a BESALÚ, X., CAMPANI, G. i PALAUDÀRIAS, J.M. (comp.): *La educación intercultural en Europa*. Barcelona, Pomares-Corredor, pp. 171-180.
- PALAUDÀRIAS, J.M. i FEU, J. (1997). "La acogida del alumnado extranjero en las escuelas públicas una reflexión necesaria para favorecer la integración plural" a GARCÍA, F.J. i GRANADOS, A.: *Educación ¿Integración o exclusión de la diversidad cultural?* Granada, Laboratorio de Estudios Interculturales, pp. 35-48.
- PASCUAL, J. (1992). "La socialització dels fills de magrebins a Osona" a ALEGRET, J.L., BOTEY, J. et alii: *Sobre interculturalitat*. Girona, Sergi, pp. 139-146.
- PATTERSON, O. (1996). "The paradox of Integration: Why blacks and whites Seem So Divided" a ARTHUR, J. i SHAPIRO, A.: *ColorClassIdentity. The New Politics of Race*. Boulder, Westview Press, pp. 65-72.
- PHILIPP, M.G. (1997). "De la educación intercultural al enfoque intercultural en educación: estado actual y propectiva de futuro; el caso francés" *Revista Española de Educación Comparada* n. 3, pp. 179-214.

PROGRAMA d'EDUCACIÓ COMPENSATÒRIA (1993). *Formació. Curs 1993-94*. Departament d'Ensenyament, Barcelona-Comarques (no publicat).

PUELLES, M. (1980). *Educación e ideología en la España contemporánea*. Barcelona, Labor.

PUIG, J.M. (1994). "Comentaris sobre alguns aspectes de la relació «ètica/religió»" *Temps d'Educació* n. 12, pp. 189-200.

REX, J. (1996). *Ethnic minorities in the Modern Nation State*. Londres, MacMillan.

RODRÍGUEZ, J. (1991). *Métodos de muestreo*. Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.

ROSENTHAL, R. i JACOBSON, L. (1968). *Pigmalion in the Class-Room: teacher expectation and pupils intellectual development*. New-York, Rinehart and Wuinton.

SAMPER, L. (1999). "Estratificación étnica y acción positiva. El caso de California" *Revista Internacional de Sociología* nº 22, pp. 203-228.

SAMPER, L., LLEVOT, N., GARRETA, J. i CHASTENEY, M.H. (2000). "Éducation et ethnicité: le cas catalan" a McANDREW, M. i GAGNON, F. (dir.): *Relations ethniques et éducation dans les sociétés divisées: Québec, Irlande du Nord, Catalogne et Belgique*. Montreal/París, Harmattan, pp. 127-145.

SAMPER, L., SANUY, J. i BISCARRI, J. (1995). *Movilidad vertical en la carrera docente*. Lleida, Universitat de Lleida.

SAN ROMÁN, T. (1984). *Gitanos de Madrid y Barcelona*. Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona.

SAN ROMÁN, T. (1986). "El conflicto racista" a SAN ROMÁN, T. (comp.): *Entre la marginación y el racismo. Reflexiones sobre la vida de los gitanos*. Madrid, Alianza, pp. 209-231.

SAN ROMÁN, T. (1994). *La diferència inquietant. Velles i noves estratègies culturals dels gitanos*. Barcelona, Fundació Serveis de Cultura Popular i Editorial Altafulla.

SAN ROMÁN, T. (1996). *Los muros de la separación. Ensayo sobre alterofobia y filantropía*. Madrid, Tecnos.

SACRISTÁN LUCAS, A. (1991). "El currículum oculto en los textos. Una perspectiva semiótica" *Revista de Educación* n. 296, pp. 245-259.

SECRETARIADO NACIONAL GITANO (1982). *La escuela puente para niños gitanos*. Madrid, Secretariado Nacional Gitano.

SEGURA, A. (coord.), COMES, P., CUCURELLA, S., MAYAYO, A. i ROCA, F. (2001). *Els llibres d'història, l'ensenyament de la història i altres històries*. Barcelona, Fundació Jaume Bofill.

SERRA C. i FEU, J. (1998). "Conceptos y actuaciones frente a la diversidad cultural. Los maestros de la provincia de Girona ante el reto de la interculturalidad" a GARCÉS, R. (coord.): *VI Conferencia de Sociología de la Educación*. Saragossa, Instituto de Ciencias de la Educación, pp. 69-82.

SERVICES aux COMMUNAUTÉS CULTURELLES (1995). *Parents partenaires. Répertoire de projets et de pratiques favorisant la participation des parents en milieu scolaire multiethnique. Cahier n° 9. Éducation Interculturelle*. Québec, Ministère d'Éducation, Direction de la coordination des réseaux.

SIMPSON, R.L. i HARPER, I. (1999). "Las mujeres y la burocracia en las semiprofesiones" a FERNÁNDEZ ENGUITA, M.: *Sociología de la educación*. Barcelona, Ariel.

SOLÉ TURA, J. (1997). "L'escola i l'ensenyament de la religió" *Perspectiva Escolar* n. 212, pp. 2-7.

SORMAN, G. (1993). *Esperando a los bárbaros*. Barcelona, Seix Barral.

TAGUIEFF, P.A. (1997). *Le racisme*. París, Flammarion.

TARROW, N. (1990). *A tri-level model of intercultural education in two*
Institut für Internationale Pädagogische Forschung.

*Dirixió no està
desfocalitzat.*

*(ha tenu la
Tercera)*

TROYNA, B. (1992). "Can you see the join? An historical analysis of multiculturalism" a GILL, D., MAYOR, B. i BLAIR, M.: *Racism and education. Structures and strategies*. London, SAGE publications, 63-91.

TOURAINE, A. (1993). *Crítica a la modernidad*. Madrid, Temas de Hoy.

TOURAINE, A. (1996). "Faux et vrais problèmes" a WIEVIORKA, M.: *Une société fragmentée? Le multiculturalisme en débat*. París, La Découverte, pp. 291-319.

VAN ZANTEN, A. (1996). "La scolarisation des enfants et des jeunes de minorités ethniques aux États-Unis et en Grande-Bretagne" *Revue Française de Pédagogie* n° 117, pp. 117-149.

VARELA, J. (1999). "Una reforma educativa para las nuevas clases medias" a FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (edit.): *Sociología de la educación*. Barcelona, Ariel, pp. 739-746.

VARRO, G. (1999). "La désignation des élèves étrangers dans les textes officiels" *Mots* n. 61, pp. 49-65.

VERNE, E. (1987). "Les politiques d'éducation multiculturelle: analyse critique" a CERI. *Education multiculturelle*, París, OCDE, pp. 27-65.

VIET, V. (1999): "Les politiques d'immigration et d'intégration: enjeux et perspectives" a Mc ANDREW, M., DECOUFLÉ, A.C. i CICERI, C.: *Les politiques d'immigration et d'intégration au Canada et en France: analyses comparées et perspectives de recherche*. Québec/França, Ministère de l'Emploi et de la Solidarité de la France et le Conseil de Recherches en Sciences Humaines du Canada, pp. 5-26.

VISAUTA, B. (1989). *Técnicas de investigación social*. Barcelona, Promociones y Publicaciones Universitarias.

WIEVIORKA, M. (1992). *El espacio del racismo*. Barcelona, Paidós.

ZEROULOU, Z. (1988). "La réussite scolaire des enfants d'immigrés" *Revue Française de Sociologie* XXIX-3.

ZIROTTI, J.P. (1998). "Curriculum intercultural y educación nacional en Francia" a BESALÚ, X. i PALAUDÀRIAS, J.M. (comp.): *La educación intercultural en Europa*, Barcelona, Pomares-Corredor, pp. 136-152.