

L'educació intercultural: Entre el repte i la utopia

Margarida Bartolomé Pina

Com s'entén des de Catalunya l'educació intercultural?

Els llibres i els tractats sobre el tema realitzats a Catalunya són relativament recents i expressen amb força la preocupació sorgida a partir de les migracions estrangeres que es produeixen des de 1985 i que es caracteritzen per uns trets clarament diferents respecte de les migracions interiors dels anys seixanta.

Dins de la migració actual, que Jordán analitza en aquesta Tribuna, existeix un grup que arriba fugint de la fam i de la desolació econòmica del seu país i que arrossega un nivell de qualificació baix o molt baix. Les seves condicions de vida -com remarca el Col·lectiu IOE, 1992- són en gran part coincidents amb la fracció més precària de la població autòctona, abocada a la pobresa i a la marginació. A això s'afegeix la seva especificitat cultural, la seva condició jurídica de ciutadans de segona classe i, de vegades, la seva manca total de drets derivada de la seva irregularitat (p. 122). En aquest

grup cal afegir el col·lectiu gitano.

La societat catalana viu en el seu si profundes contradiccions respecte d'aquest col·lectiu d'immigrants en la seva conjuntura actual. Si ens atenem a les seves arrels històriques, sembla que el seu tarannà de poble mediterrani, obert a encreuaments culturals, facilitaria la trobada amb les minories que arriben al seu territori.

A més, existeix una acusada sensibilitat, augmentada per associacions, moviments i grups organitzats a favor dels marginats de la història. Aquesta «sensibilitat social», manifestada de múltiples maneres, ha donat lloc, entre altres coses, a un vigorós moviment de voluntariat distribuït en diversos camps i organitzacions i a accions socials sistemàtiques que es van inclouent en xarxes cada cop més esteses, amb un cert recolzament institucional.

L'augment significatiu d'activitats sobre temes relacionats amb la immigració i l'educació intercultural (en forma de debats, seminaris, cursos, conferències, tallers, manifestos, setmanes culturals a nivell de barri o més ampli, escoles d'estiu, etc.) han permès la sensibilització d'un contingent ampli de persones.

I, tanmateix, existeixen altres elements que poden desviar les respostes socials i fins i tot enfosquir en la pràctica el discurs de l'educació intercultural, una opció

educativa d'ascendència clara-ment europea i que s'ha anat consolidant en els documents que al llarg dels darrers anys han sorgit en aquest context.³

A Catalunya, el discurs teòric d'alguns autors se situa en una opció clara a favor de la «interculturalitat» entesa des d'una perspectiva dialogant i solidària.⁴ D'altra banda, tant en les síntesis de ponències de les escoles d'estiu de Girona com en algunes investigacions realitzades a Catalunya apareix amb claredat una mena de reflexió i de discurs que ens fa pensar en l'adscripció en un «enfocament sòcio-crític» d'educació multicultural.⁵

Quant al discurs de l'Administració educativa catalana, les conclusions de la investigació realitzada per Alegret, Besalú, Cabruja, Gifreu i Paladàuries (Besalú, 1994) senyalen el següent:

«a) L'Administració educativa catalana ha elaborat un discurs coherent i matisat entorn de l'escolarització dels alumnes

estrangers i per tant ha portat a terme una política determinada.

b) El discurs de l'Administració catalana és un discurs eminentment pedagògic, expressament al marge dels aspectes sòcio-polítics i econòmics que inter-venen en el fenomen.

c) L'alumnat immigrant estranger, com a tal categoria, no existeix per a l'Administració educativa. Segons quin sigui el Servei o el Programa, hi ha alumnes amb dèficit lingüístic, alumnes amb dificultats d'aprenentatge o alumnes amb risc de marginació.

d) El Programa de Compensatòria és, al nostre parer, el més sensible al fenomen de la immigració i de la diversitat cultural i és, a més, el que ha anat construint un discurs més elaborat sobre la interculturalitat. És, d'altra banda, un Programa sense reconeixement oficial i en risc de desmantellament.» (Besalú, 1994, pp. 9-10).

Des de l'ICE de la Universitat de Barcelona, un equip coordinat per Navarro ha portat a terme una anàlisi crítica del marc curricular de la Reforma a Catalunya des d'una perspectiva intercultural. De publicació recent (1994), proporciona alguns elements d'anàlisi del currículum explícit i ocult de la Reforma i senyala que si bé el marc definit per l'ordenació curricular és prou ampli i ambigu per permetre la inclusió, tant d'una àrea concreta o transversal com de qualsevol tema d'educació multicultural o inter-

-
- (3) En canvi, als EEUU s'acostuma a utilitzar el terme «multicultural» per al·ludir a tots els models educatius que es desenvolupen en una població diversa culturalment. Vegeu, per exemple, els paradigmes multiculturals descrits per Banks (1989).
- (4) Vegeu, per exemple, l'obra de Jordán (1992).
- (5) Vegeu els textos d'Alegret (1992), Besalú i Paladàuries (1994) o Navarro (coord.) (1994) com a exemple.

cultural, en línies generals no pot considerar-se multicultural ja que se centra en l'occidentalisme cristià i la identitat catalana que dibuixa té un aire marcadament essencialista (p. 17).

Boogerman (1993), en una investigació sobre l'anàlisi del discurs del Programa d'Educació Compensatòria, indica l'existència de contradiccions (un discurs assimilacionista al costat d'un altre de pluralisme cultural) i en general una certa vaguetat de plantejaments (p. 38).

Al nostre parer, la valoració i el reconeixement de la diversitat cultural que aporten els immigrants estrangers transcorren en un discurs paral·lel i, de vegades, en conflicte amb els processos de consolidació de la identitat cultural catalana que havia estat afectada seriosament per situacions polítiques adverses i per una forta immigració.

És cert que en el "pla interdepartamental d'Immigració. Balanç i perspectives" (1994) la Generalitat de Catalunya intenta respondre coordinadament al rept social que les noves migracions estan promovent. La promoció dels drets de la persona immigrant, la seva integració plena en la nostra societat, la participació activa en la constitució del país que ha escollit per viure, la normalització evitant discriminacions i procurant que es beneficiï dels serveis, programes i actuacions existents en la societat, la globalitat en les actuacions realitzades i, finalment, la

subsidiarietat de les institucions públiques que han de promoure la pròpia iniciativa i la capacitat de resposta dels immigrants, figuren com a principis en què ha de basar-se l'esmentat Pla (pp. 206-207). Sembla, doncs, que en aquest punt responen a les condicions senyalades per Perotti (1989) per a la construcció d'un projecte educatiu intercultural. Tanmateix, en el desenvolupament dels Programes d'acció apareixen com a mínim dos elements que ens haurien de fer reflexionar.

a) Es reconeix que el Programa d'Educació Compensatòria està orientat al treball prioritari «amb nens i nenes amb risc de marginació social» entre els quals s'inclouen els que pertanyen a minories ètniques i culturals. Aquesta vinculació redueix l'acció educativa a un grup determinat, no a tot l'alumnat. El programa d'educació multicultural queda així estretament associat a un col·lectiu.

Això pot haver produït un efecte no volgut -si més no, així és com s'indica explícitament- per la Generalitat: la consideració de la immigració com «un problema» i no com un element enriquidor.

2) Focalitzar la cultura sobre la dimensió lingüística comporta també una desviació, respecte de l'informe Perotti, del Projecte educatiu intercultural. Aquesta focalització és comprensible quan es viu el risc d'una absorció lingüística, produïda per la situació de diglòssia patida per

la llengua catalana durant tants anys. Tanmateix, no deixa de tenir, igual que en el cas anterior, seqüeles importants per a la comprensió, en la pràctica, de l'educació intercultural.

En la investigació per enquesta que hem realitzat, tots dos aspectes s'han vist confirmats. La principal preocupació del professorat que treballa en aules multiculturals és el domini de la llengua d'aprenentatge per part del nen o nena. D'aquí que quan aquest problema s'ha solucionat, aquestes aules «no són diferents» d'altres on hi ha un alumnat uniforme en ètnia i cultura. El professorat afirma que només s'estableixen programacions diferencials en els casos en què l'alumnat tingui desconeixement de la llengua d'aprenentatge (català o castellà). La major part de peticions d'ajuda i recursos van encaminades a la solució d'aquesta problemàtica lingüística de l'alumnat. També s'ha pogut confirmar en la investigació etnogràfica aquesta mentalitat en alguna de les escoles estudiades, així com la consciència de la diferència com a dèficit que dificulta l'accés a la cultura majoritària. La percepció de l'alumnat immigrant com «culturalment divers» és força dèbil entre el professorat.

En resum: si volguéssim caracteritzar els models d'educació multicultural evidenciats a les aules diríem que a la majoria s'hi descobreix la tendència cap a una afirmació hegemònica de

la cultura del país d'acollida. Dels models assimilacionista i compensatori, aquest darrer és el que sembla que emergeix amb més claredat. Es pot apreciar la incorporació (molt escassa en la realitat escolar estudiada) d'alguns materials oferts pels centres de recursos i pel propi programa d'Educació Compensatòria, que permeten una certa aproximació a la cultura del grup majoritari. Aquesta consideració no es pot estendre sense més ni més a la caracterització global de la vida a l'escola. Mentre un dels centres es defineix per la marginació que viu el seu alumnat (la qual cosa reforçaria el model compensatori), una altra escola, sense negar aquest fet, presenta una consciència més forta de la seva multiculturalitat, la qual cosa facilita la integració cultural⁶ dels seus alumnes.

Malgrat la tònica general, existeixen experiències que denoten la possibilitat d'apropar el discurs teòric sobre la interculturalitat al discurs de la vida. Així ho hem pogut constatar com a mínim en un dels tres centres estudiats. Vegem la descripció sintètica d'aquesta escola:

«Se autodefine como una escuela catalana abierta a la multiculturalidad. En este pequeño centro el ambiente familiar faci-

(6) Entenem el terme integració com l'acceptació dels registres culturals de la cultura del país d'acollida, sense renunciar als propis.

lita la densidad y riqueza de relaciones interpersonales entre los diferentes grupos étnicos. Cultiva el diálogo intercultural y lo expresa de múltiples formas, en especial a través del ambiente material, del clima de la escuela y de las diversas actividades que se realizan a este nivel. En este diálogo, se incluyen las familias y otros miembros de la comunidad educativa. Su máxima preocupación no es académica sino educativa.» (Bartolomé -coord.-, 1994, p. 664).

Forces que impulsen l'educació multicultural

Possiblement, la força més important ja s'ha posat en relleu a l'apartat anterior: la sensibilitat social d'un important col·lectiu dins d'aquesta població que, unida a la seva capacitat d'organització associativa, ha anat originant diversos moviments i grups a favor de les minories culturals i, en especial, a favor dels grups procedents del Tercer Món.⁷

El professorat no roman aliè a aquests moviments. L'escala

d'actituds davant l'educació multicultural que hem elaborat i passat a una mostra de 254 professors de Primària de Barcelona, ens ofereix una distribució de puntuacions totalment ajustada a la Llei Normal, amb una puntuació mitjana que revela una actitud lleugerament superior a la mitjana prevista.⁸ És a dir, en principi, dins d'una gran variabilitat hi ha una actitud més favorable cap a l'educació intercultural. En la investigació etnogràfica hem comprovat que si bé els professors es distingeixen, en la seva majoria, per trobar-se força lluny d'haver interioritzat un model educatiu multicultural, s'aprecia en ells una preocupació i un interès autèntics pels seus alumnes, inclosos, per descomptat, els alumnes immigrants.

Llevat d'alguna excepció, dins de l'aula i de l'escola no s'han trobat conductes que expressin discriminació clara envers alumnes immigrants. Ben al contrari, en alguns professors hem descobert pautes de discriminació positiva cap a ells ja que els atorguen més atenció o premien

(7) En aquest aspecte cal senyalar la funció modesta però decidida a favor de la promoció d'estudis i investigacions sobre el tema, tant per part de la Universitat Autònoma com de la nostra.

(8) La puntuació mínima possible de l'escala era de 24 i la màxima de 120, mentre que la de 82 seria la que demostraria una actitud indiferent. A la nostra mostra la puntuació mínima és de 51, la màxima de 115, la mitjana de 88,17 i la desviació típica d'11,5. Com es pot veure, l'escala ens permet mesurar la variabilitat en actituds davant l'educació multicultural.

els seus avanços. Una altra qüestió, com veurem més endavant, és l'existència de plantejaments etnocentristes que de fet poden afavorir processos d'aculturació, basats en el desarrelament de la pròpia cultura i l'assimilació de la cultura dominant.

És unànime la percepció d'un nivell molt alt d'escolarització dels fills d'immigrants estrangers. Els documents de la Generalitat afirmen que és pràcticament total. La dificultat de comprovar aquesta afirmació rau en el fet que no comptem amb un cens fiable de la població immigrant, donat l'alt percentatge d'irregulars encara existents. Malgrat tot, les persones en contacte amb el tema -com poden ser els mestres del Programa d'Educació Compensatòria- coincideixen a afirmar l'escolarització dels fills d'immigrants estrangers com una fita assolida. L'acció d'aquests mestres, la realització a Barcelona del Programa «Educació en la Diversitat», iniciat el curs 88-89 i auspiciat per la Diputació de Barcelona i la política del Departament d'Ensenyament, sempre disposada a admetre per a la seva escolarització qualsevol nen resident a Catalunya, amb independència de l'estat jurídic dels seus pares, han afavorit aquesta escolarització. Sens dubte, l'existència d'un sistema escolar que aculli tota la població -sense segregacions fonamentades en l'origen cultural- constitueix un dels elements previs i fonamentals per a una educació intercultural.

Existeixen ja algunes experiències orientades cap a un model d'educació intercultural. Tot i que de les nou aules en les quals s'ha realitzat una observació participant només en una d'elles apareix un model clarament intercultural, aquesta dada ens permet obrir un camí d'esperança. Es tracta d'anar creant espais -encara que siguin petits- per treballar en la línia que pretenem assolir. Vegem com es descriuen sintèticament els trets que caracteritzen el clima educatiu intercultural trobat:

«Esta clase se define por un modelo educativo fundamentalmente dialógico, basado en el afecto mutuo, el reconocimiento de la riqueza y posibilidades de los alumnos y la interacción permanente de la profesora con cada uno de ellos. Se da una adaptación al ritmo de los escolares y un seguimiento personalizado de sus procesos. Faltan, sin embargo, estrategias de individualización más estructuradas, lo que puede dificultar la adaptación real. Aunque se han realizado actividades multiculturales puntuales, la multiculturalidad es vivida más bien como un eje transversal que atraviesa el quehacer habitual de los alumnos, aprovechando las diferentes experiencias de los niños como enriquecimiento para todos los demás. La inmersión en catalán no ha cortado este proceso comunicativo, altamente interactivo, que promueve la profesora. El orden en la organización del tiempo y del trabajo van

orientados a su interiorización por parte de los niños, dentro de un clima cálido y de respeto mutuo. La interacción permanente con registros positivos (hay un continuo refuerzo verbal) previene cualquier desviación, por lo que no se precisan en general castigos. Hay una cierta discriminación positiva a favor de los niños inmigrantes. No se captan elementos referidos al rendimiento que actúen como diferenciadores entre alumnos inmigrantes y no inmigrantes. De los cinco alumnos minoritarios, sólo Abel, recién llegado, tiene un insuficiente en catalán, superando el resto de áreas. Su incorporación a la cultura de acogida no les dificulta el hablar con naturalidad de su país de origen y de sus costumbres.» (Bartolomé, op. cit., pàg. 773).

Que a la resta d'aules estudiades no es doni un model intercultural no vol dir que no s'hi percebin elements que promoguin la via d'una educació intercultural. El treball en aquestes escoles ens ha permès de detectar l'existència d'uns certs recursos proporcionats per la Generalitat, sovint canalitzats a través del Programa d'Educació Compensatòria o en forma de beques, ajudes, subvencions, etc. i que faciliten la tasca del professor o una major participació de les minories culturals a les tasques escolars quotidianes. A més, ens sembla que si bé la investigació realitzada sobre el nivell d'integració a les aules dels nens culturalment minorita-

ris revela una proporció més gran d'aquesta mena de nens entre els poc o mal integrats, també s'ha descobert una riquesa de relacions interculturals en els moments informals de l'escola que permeten augurar una major «normalització» en l'articulació social dels diversos col·lectius. Davant d'aquest horitzó optimista, existeixen postures tancades -que no podríem dir que són majoritàries- respecte de determinats grups ètnics i culturals (per exemple, els gitanos o magribins).

Finalment, la mateixa elaboració del Pla Interdepartamental d'Immigració constitueix en si mateixa un treball per coordinar esforços, per donar un marc global a totes les respostes brindades al tema de la migració. Aquest afany, tot i ser molt positiu, té tanmateix un element que podria interferir negativament amb una proposta educativa intercultural: la seva reducció a un població determinada. A l'apartat anterior ja n'hem assenyalat altres elements crítics.

Quines forces frenen l'educació intercultural? Quines són les debilitats del sistema?

Com ja s'ha indicat en plan-tejar la interculturalitat a Catalunya, cal buscar les forces que

frenen un projecte educatiu intercultural en primer lloc dins del marc global que presideix les relacions internacionals i que ha donat lloc a una profunda asimetria econòmica i social entre països. Les noves migracions -així ho assenyalen l'informe PNUD (1992) i l'informe al Club de Roma de King i Schneider (1991)- estan promogudes en gran part per aquesta situació de desigualtat estructural que va obrir una bretxa cada cop més ampla entre països rics i pobres, i que provoca un èxode cap als primers d'aquells que no tenen res a perdre... perquè res no tenen. Aquest quart grup d'immigrants estrangers a què al·ludia l'informe del col·lectiu IOE (1992), en arribar al primer món no assoleix el desitjat alliberament de la pobresa. Juliano (1993) ens parla més aviat d'un desplaçament cap avall. Això vol dir que en abandonar el seu lloc d'origen perden el pes, el prestigi i el reconeixement (poc o molt) de què gaudien per la seva inserció en les xarxes familiars concretes. En alguns casos significa que el nivell d'estudis i qualificació professional no correspon amb el lloc de treball que es troba aquí. Això apareix de manera més clara en el grup llatinoamericana.

La vinculació (real o percebuda) entre minoria ètnica i marginació pot tenir conseqüències importants a l'hora de plantejar l'educació intercultural.

Una d'aquestes conseqüències seria estendre la margina-

ció socio-econòmica a la cultura dels qui viuen aquesta marginació. Entraríem de ple en el procés de legitimar una sola cultura -la dominant- consolidant d'aquesta manera l'asimetria cultural. L'assimilació constituiria el model educatiu utilitzat des d'aquest enfocament. En molts treballs realitzats a Catalunya s'insisteix en el model assimilacionista observat des de les orientacions oficials i des d'alguns sectors de la societat. Referent a això, és força expressiu el comentari d'una professora dels centres estudiats:

«Són ells (els immigrants) els que han d'adaptar-se a nosaltres, no a l'inrevés».

Com hem indicat, el model compensatori també ha arrelat profundament -dins del mateix enfocament global- i en especial a nivell lingüístic.

Aquest és un obstacle fonamental en l'educació intercultural. Com podem parlar de diàleg en una societat que margina i que està fortament marcada per la violència estructural? Per superar-ho caldria una voluntat de lluitar contra les causes estructurals de la marginació generant processos integradors dels diversos grups socials i transformacions més profundes del nostre model econòmic actual. Un primer pas seria plantejar una conscienciació a nivell social d'aquesta situació d'injustícia estructural. En l'àmbit social s'observen algunes respostes en aquest sentit. En el camp de

l'educació, l'experiència de Samba Kubally en l'educació d'adults se situa en l'enfocament sòcio-crític. L'elaboració d'alguns materials antiracistes, el treball d'algunes ONGs a Catalunya i de grups d'educadors que pretenen l'elaboració de materials, la creació de tallers i la promoció de manifestos a favor dels drets dels immigrants, pot ser també exponent d'una lluita encara poc estesa.⁹ Ara bé, ens sembla que en general no hi ha evidència -si més no a la nostra investigació ho hem constatat així- de processos conscienciadors ni a nivell d'escola ni a nivell d'aules.

Aquest procés -comú, d'altra banda, als diversos règims neoliberals d'Europa- s'accentua per l'existència d'una situació d'afirmació nacional que podria conduir, si no s'equilibra adequadament amb una política que situï aquesta afirmació en un marc d'obertura, a una certa encapsulació ètnica i a les seves expressions més perilloses: l'etnocentrisme i el racisme.¹⁰

Com senyala Juliano (1993, pp. 36-38), «el modelo de nacionalismo de base funcionalista que ve a cada sociedad como homogénea, coherente y estática» i que tendeix a transmetre's a través de l'escola «da bases para el rechazo de la convivencia con culturas diferentes, a las que se ve como una amenaza de desintegración de la propia». Algunes actituds d'intolerància davant d'allò que és culturalment divers se situarien en aquest context. Les recerques realitzades a Catalunya sobre l'etnocentrisme dels llibres de text en revela l'existència. Ara bé, a la nostra investigació hem observat la utilització d'aquest recurs a les escoles que arriba a convertir-se en una guia permanent del procés d'ensenyament-aprenentatge. Per això no és d'estranyar l'absència pràcticament total d'elements multiculturalis en el currículum.

D'altra banda, a l'Informe de Girona se'ns adverteix: «la situació dels immigrants és, en principi, d'igualtat de drets, però a la pràctica es produeixen importants discriminacions. I una causa -potser la més significativa- d'aquestes discriminacions és l'actitud amb què es contempla el fenomen de la immigració, tant pels poders públics com pels operadors i interlocutors socials i, inclús, per la mateixa societat. El racisme i la xenofòbia són fenòmens preocupants, encara que minoritaris. A les enquestes és molt reduït el nombre de per-

(9) L'actual campanya a favor del 0,7% recolzada per tants joves i la sensibilització cap a un voluntariat fora de les nostres fronteres, expressen, més enllà de la discutida eficàcia d'aquesta mena d'accions, d'una banda la voluntat per fer front a les respostes massa insolidàries dels poders polítics i, de l'altra, la d'expressar la solidaritat amb gestos concrets.

(10) Aquest terme s'ha utilitzat per senyalar la ideologia racista que és a la base de la conducta racista i xenòfoba.

sones (al voltant d'un 5%) que es declaren obertament racistes. Malgrat això, a les mateixes enquestes és molt més significatiu el nombre de ciutadans que no voldrien tenir un africà per veí, que consideren que els immigrants treuen llocs de treball que correspondrien als nacionals o que associen immigració amb delinqüència».

Mentre existeixin dificultats reals per a la inserció legal de grups culturals minoritaris, haurem de reconèixer que l'educació intercultural continua situant-se en un terreny clarament utòpic. Perquè, ¿com podem parlar d'un procés dialògic entre cultures, basat en la reciprocitat d'intercanvis i en la solidaritat operativa, quan els alumnes que no tenen la documentació adequada acaben la seva escolarització sense credencials oficials que els obrin la continuïtat dels estudis i el món del treball? ¿I què passa amb els estudiants de la segona generació? ¿Com els afecta la precarietat dels llocs de treball que es viu en aquestes latituds?

En la investigació realitzada sobre els valors culturals dels nens procedents d'algunes cultures minoritàries, contrastats comparativament amb els que apareixen en els nens autòctons, els valors de producció i els socials, així com els de desenvolupament, apareixen en un lloc destacat, després dels vitals. Aquest creixement en certa mesura sorprenent dels valors de producció (que

expressen una mentalitat de la possessió d'origen clarament consumista) podria explicar-se en part per la vivència de situacions socio-econòmiques deficitàries que porten a desitjar el que no es té, però també pel contagi de la cultura de consum, fermament instaurada a la nostra societat. Ser «com els d'aquí» vol dir utilitzar les mateixes marques de productes i entrar a la roda del consumisme.

Cap a on hauríem de dirigir els nostres esforços?

Existeixen unes condicions perquè pugui donar-se un projecte educatiu intercultural que nosaltres, analitzant críticament les senyalades per Perotti des de la nostra conjuntura actual, hem sintetitzat en cinc.

1. Tenir voluntat política d'integració.
2. Avançar cap al reconeixement del caràcter pluricultural de la societat.
3. Desenvolupar polítiques educatives, socials i culturals de conjunt.
4. Repensar el paper i el funcionament de la institució escolar.
5. Estimar la importància dels valors en les accions encaminades a construir un nou teixit social.

Si cadascuna d'aquestes condicions és fonamental per a la construcció d'un projecte educatiu intercultural, vàlid per a **totes** les persones que viuen i treballen a Catalunya, nens, joves, adults i ancians, queda clar que l'escola no pot ser l'únic espai socialitzador en què es desenvolupi aquesta situació: la llar familiar, el barri i els seus centres associatius, de lleure, d'esplai, les escoles bressol, les escoles, els centres de formació professional, els centres d'educació superior, els programes d'educació d'adults, les residències, els mitjans de comunicació social, els llocs de creació artística, els centres de producció i el plantejament de formació permanent que s'hi fa, les associacions, sindicats, partits, tota la ciutat, en suma, constitueixen plataformes privilegiades per anar establint una educació intercultural, basada en el respecte i la valoració de la diversitat cultural, en el diàleg entre diversos grups culturals, en la recerca d'uns valors comuns que ens vagin consolidant i articulant, en l'intercanvi cultural i en l'aportació fructífera a una cultura que es construeix incessantment i que expressa la nostra manera de ser i de situar-nos davant la vida.

És això una utopia inassolible? Perquè no ho sigui, cal que a totes aquestes plataformes s'arbitrin mitjans per denunciar els brots de racisme, per anar lluitant contra la desigualtat estructural que fa inviàbles els pressu-

pòsits anteriors, contra tota forma d'imposició no democràtica del poder i de tota forma de repressió de les llibertats que proclamem. En una paraula, que s'incorpori a l'enfocament intercultural, com a fase prèvia i necessària, un plantejament crític que reconegui les arrels profundes de la nostra situació actual de desigualtat social i que lluiti per superar-les.

La investigació realitzada a les escoles i en l'estudi posa de manifest la urgència de treballar en una direcció triple:

a) Partir de les necessitats formatives del professorat. Aquestes emergeixen de la seva escassa percepció de les implicacions que té la multiculturalitat en l'àmbit educatiu; l'alta correspondència en alguns casos entre els models de centre i els climes i estils d'aprenentatge a l'aula, entre l'enfocament i la intencionalitat educatives, les estratègies emprades i els materials empleats, entre els models educatius i els seus efectes en el rendiment i en els processos d'aculturització. Cal caminar cap a una transformació del currículum que progressivament ens condueixi no només a enfocaments interculturals sinó a un plantejament sòcio-crític que permeti qüestionar les actuals condicions de la nostra societat occidental i avançar cap a pràctiques socials, polítiques i econòmiques més justes. Això suposa treballar la competència cognitiva del professorat en la temà-

tica multicultural i, finalment, aprendre a elaborar dissenys curriculars adequats comptant amb els recursos i els materials necessaris, així com la competència en estratègies pedagògiques com ara l'aprenentatge cooperatiu o les agrupacions flexibles. La dimensió organitzativa, així com la creació de climes adequats d'aprenentatge, constitueixen assignatures pendents a força d'escoles.

Des de l'experiència constataada a la investigació etnogràfica, s'evidencia la necessitat d'arribar a establir una metodologia clara de l'aprenentatge del català i del castellà per a estrangers que no pot quedar a mans de la bona voluntat del professorat.

Això suposa un suport tècnic i permanent en aquells centres on s'incorporin aquests nens i nenes i evitar que la ignorància total o parcial d'aquestes llengües es constitueixi en «el problema» de l'educació intercultural. Les estratègies organitzatives i metodològiques podrien ser diverses i des de l'Administració s'hauria d'encoratjar qualsevol iniciativa creadora que portés els immigrants a un domini d'amb-dues llengües tan de pressa com fos possible. D'altra banda, es podria fomentar la presència de classes d'àrab (ja que la minoria que el parla és la més nombrosa) a tots els centres que tenen nens amb aquest idioma com a llengua materna. Recordem que en el sistema escolar suec és

possible iniciar-se en l'alfabetització dins de l'escola fins en seixanta llengües, segons la llengua materna del nen i la lliure elecció dels pares. L'eficaç tasca del centre Bayt Al-Thaqafa organitzant classes extraescolars d'àrab per a alguns centres es revela insuficient. Totes aquestes iniciatives exigeixen una revisió de les plantilles del professorat incloent-hi professorat que pertanyi a les cultures i llengües existents a la comunitat escolar.

b) Fomentar la participació de les famílies a les activitats escolars. Ens sembla que l'Associació de pares, les reunions dels professors amb ells i fins i tot l'entrevista personal amb el tutor constitueixen mitjans excel·lents per enfortir una xarxa d'intercanvis i de coneixement mutu que vagi articulant el teixit social. Cal tenir una cura especial que en aquestes relacions no es consolidi l'asimetria socio-econòmica existent ni es doni peu a construir i a arrelar l'asimetria cultural. Veiem la necessitat de cultivar una major presència dels pares d'aquestes minories en els consells escolars, en la participació activa en el centre, setmanes multiculturals, tallers, etc.

Com que els nostres companys de Tribuna han formulat també les seves propostes, els deixem que continuïn plantejant-se interrogants a partir dels quals formulin també les seves pròpies respostes.

Referències bibliogràfiques

- ALEGRET, J.L. (1992): «Racismo y educación», a Feroso, P. (ed.): *Educación intercultural: la Europa sin fronteras*. Madrid: Narcea, pp. 93-100.
- ANÒNIM (1991): «Samba Kubally. Dos historias de una escuela», *Cuadernos de Pedagogía*, 196, pp. 30-34.
- BANKS, J.A. i LINCH, J. (1986): *Multicultural Education in Western Societies*. Londres: Holt, Rinehart and Wiston.
- BANKS, J.A. i BANKS, CH. (1989): *Multicultural Education*. Boston: Allyn and Bacon.
- BARTOLOMÉ, M. (1991): «Marginalización y diferencia sociocultural: aproximación educativa al problema», a Jiménez, C.: *Lecturas de Pedagogía Diferencial*. Madrid: Dykinson, pp. 53-87.
- BARTOLOMÉ, M. (1992): «Diseños y metodología de investigación desde la perspectiva de la educación intercultural». *X Congreso nacional de Pedagogía*. Volum II. Salamanca: Imprenta Provincial, pp. 647-674.
- BARTOLOMÉ, M. (1993b): «Una propuesta educativa en la revolución mundial». Madrid: Doc. IEPS. Monografía, 14.
- BARTOLOMÉ, M. (1993): *Diferenciación étnica i educació multicultural*. Material Policopiat. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- BARTOLOMÉ, M. (coord.) (1994): *Diagnóstico de las diferencias étnicas y de los procesos desarrollados en la Educación Primaria*. Informe final al CIDE. Madrid: text policopiat.
- BESALÚ, X. i MARQUÈS, S. (1994): Pedagogia i diversitat cultural, a DDAA: *Sobre Interculturalitat*. Documents de treball de la tercera i quarta Escola d'Estiu sobre interculturalitat. Girona: Fundació SERGI.
- BESALÚ, X. (1994): *L'escolarització d'alumnes immigrants estrangers. El punt de vista de l'administració educativa catalana*. Comunicació presentada al II Congrés Català de Sociologia.
- BUXARRAIS, R. i ALTRES (1991): *L'interculturalisme en el currículum. El racisme*. Barcelona: Rosa Sensat/MEC.
- CODINA, M.T. (1991): «Educación de la diversidad» *Cuadernos de Pedagogía*, 196, pp. 27-28.
- COL·LECTIU IOE (1992): *La immigració estrangera a Catalunya. Balanç i perspectives*. Barcelona: Institut Català d'Estudis Mediterranis, pp. 117-134.
- COMISSIÓ D'ASSOCIACIONS I ORGANITZACIONS NO GOVERNAMENTALS DE LES COMARQUES DE GIRONA (1992): *L'informe de Girona: 50 propostes sobre immigració*. Document núm 27. Centre UNESCO de Catalunya, 77.
- DELAS i UGARTE (1992): «La violencia estructural», a DDAA:

- Sobre Interculturalitat*. Girona: Fundació SERGI/Programa Trama, pp. 35-60.
- DENIA, GIRO I NAVARRO (1987): *Elements per a una reflexió didàctica sobre l'etnocentrisme als manuals escolars d'Història*. Barcelona: ICE/PPU.
- DIPUTACIÓ DE BARCELONA (1993): «Informe sobre el treball social amb immigrants estrangers a la província de Barcelona».
- ESCRIBANO, A. (1993): «Educación intercultural: intervenciones en la escuela», *Cuadernos de la Fundación Santa María*, Madrid, 11, pp. 7-20.
- ETXEBARRIA, F. (1992): *Interpretaciones del interculturalismo en Europa*. X Congreso Nacional de Pedagogía. Volum I. Salamanca: Imprenta Provincial, pp. 39-65.
- FERRER, F. (1992): «La educación intercultural en Europa», a Feroso, P. (ed.): *Educación Intercultural: la Europa sin fronteras*. Madrid: Narcea, pp. 117-127.
- FOSTER, P. (1990): *Policy and Practice in Multicultural and Antiracist Education*. Londres: Routledge.
- GALINO, A. I ESCRIBANO, A. (1990): *La educación intercultural en el enfoque y desarrollo del curriculum*. Apuntes IEPS, núm 54. Madrid: Narcea.
- GENERALITAT DE CATALUNYA (1994): *Pla Interdepartamental d'Immigració*. Barcelona: Departament de Benestar Social.
- GILL, D. MAYOR, B.; I BLAIR, M. (1992): *Racism and Education. Structures and strategies*. Londres: Sage Publications.
- JORDAN, J.A. (1992a): *L'educació multicultural*. Barcelona: CEAC.
- JORDAN, J.A. (1994): *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Barcelona: Paidós.
- JULIANO, D. (1993): *Educación intercultural. Escuela y minorías étnicas*. Madrid: Eudema.
- KING, A. I SCHNEIDER, B. (1991): *La primera revolución mundial*. Barcelona: Plaza y Janés.
- LEMING, J.S. (1992): «The Influence of Contemporary Issues curricula on School-aged youth», *Review of Research in Education*. AERA, 18, pp. 111-161.
- LYNCH, J. (1992): *Education for citizenship in a multicultural society*. Londres: Cassell.
- MARCELO, G.C. (1992): «Desarrollo de la comprensión intercultural en los programas de formación Inicial del Profesorado». X Congreso Nacional de Pedagogía. Salamanca: Diputación Provincial de Salamanca, pp. 501-535.
- MUÑOZ SEDANO, A (1993): Programas y modelos de educación intercultural, *Cuadernos de la Fundación Santa María*, Madrid, 11, pp. 43-54.
- NAVARRO, J.M. (Coord.) (1994): *Anàlisi crítica del marc curricular de la reforma des d'una perspectiva intercultural*. Barcelona: ICE. Universitat de Barcelona, Papers de treball. Materials experimentals.

PASCUAL I SAUC, J. (1993): *La immigració estrangera a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

PEROTTI, A. (1989): *Migración y sociedad en Europa. Las recientes mutaciones y sus consecuencias educativas y culturales*. Consejo de Cooperación Cultural del Consejo de Europa. Proyecto núm 7. Cuaderno núm. 65. Fundación Encuentro, pp. 47-158.

PNUD (1992): *Desarrollo humano: Informe 1992*. Bogotá: Tercer Mundo Editor.

SIGUAN, M. (1992): *La escuela y la migración en la Europa de los 90*. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona/Horsori.

DDAA (1992): *Sobre interculturalitat*. Documents de treball de la Segona Escola d'Estiu sobre Interculturalitat. Girona: Fundació SERGI.

Paraules clau

Educació intercultural

Educació compensatòria

Assimilació

Educació en la diversitat

Diferència

Racisme

Minoria racial

Marginació

Abstracts

Este artículo pretende introducir el espacio de reflexión crítica que representa la Tribuna señalando los cuatro interrogantes que guían la aportación de los participantes en ella: ¿Cómo se entiende, desde Cataluña, la educación intercultural? ¿Qué fuerzas la están impulsando? ¿Qué fuerzas la frenan? ¿Cuáles son las debilidades del sistema? ¿Hacia dónde hablamos de dirigir nuestros esfuerzos?

En el primer apartado se constata una cierta contradicción entre el discurso teórico de los estudiosos y el discurso de la Administración y el de la propia práctica educativa. En el análisis de los modelos educativos encontrados en las aulas se descubre la tendencia hacia una afirmación hegemónica de la cultura del país de acogida. Entre las fuerzas para impulsar la educación intercultural se encuentra prioritariamente la sensibilidad animada por los estudios, movimientos, organizaciones, cursos y escuelas de verano. También el Programa de Educación Compensatoria, el «Programa de Educación en la Diversidad» y la misma actitud de la Administración catalana han favorecido la escolarización de las minorías culturales.

El Plan Interdepartamental de Inmigración constituye en sí un trabajo para coordinar esfuerzos y dar un marco global a las respuestas parciales.

Ahora bien, la pobreza de origen de un colectivo de inmigrantes y la existencia de una minoría culturalmente diferenciada han determinado una fuerte asociación entre el hecho de la marginación y el hecho de la diversidad cultural. La asimetría cultural impide una verdadera educación intercultural.

Nuestros esfuerzos habrán de dirigirse a crear condiciones para un proyecto educativo intercultural, centrarnos fundamentalmente en la formación del profesorado y en concreto en la revisión de su forma de enseñanza-aprendizaje, estilo de comunicación y tipo de disciplina, esenciales para crear una auténtica educación intercultural.

Cet article vise à introduire l'espace de réflexion critique que représente la Tribune en signalant les quatre interrogations qui guident l'apport des participants: Comment comprend-on, en Catalogne, l'éducation interculturelle? Quelles sont les forces qui l'impulsent et les forces qui la freinent? Quelles sont les faiblesses du système? Vers quoi devraient tendre nos efforts?

Sur le premier point, on constate une certaine contradiction entre le discours théorique des chercheurs, le discours de l'administration et la pratique éducative. L'analyse des modèles éducatifs trouvés dans les classes révèle la tendance à une affirmation hégémonique de la culture du pays d'accueil.

Parmi les forces qui impulsent l'éducation interculturelle, citons en priorité cette sensibilité entretenue par les études, les mouvements, les organisations, les cours, les cours d'été, etc.

Le programme d'éducation compensatoire, le programme de l'éducation dans la diversité et l'attitude de l'administration catalane ont également favorisé la scolarisation des minorités culturelles.

Le plan interdépartemental d'immigration constitue en soi un travail pour coordonner les efforts et donner un cadre global aux réponses partielles.

La pauvreté d'origine d'un collectif d'immigrants et d'une minorité culturellement différenciée a toutefois conduit à établir une forte association entre marginalisation et diversité culturelle. L'asymétrie culturelle empêche une véritable éducation interculturelle. Nos efforts devraient tendre à créer les conditions d'un projet éducatif interculturel et être axés fondamentalement sur la formation du corps enseignant, concrètement sur la révision du modèle d'enseignement-apprentissage, du style de communication et du type de discipline, des aspects essentiels pour créer une authentique éducation interculturelle.

The aim of this article is to introduce the space for critical analysis represented by the Forum and pose the four questions which lie behind the contributions of the people taking part in it: What is meant by intercultural education in Catalonia? What are the forces moving it forward? What are the forces holding it back? Where should we direct our efforts?

On the first point, there is a clear contradiction between the theoretical discourse of the experts and the discourse of the administration and of educational practice. When we analyse the educational models found in classrooms, we discover a tendency towards a hegemonic affirmation of the culture of the host country. Among the forces which move intercultural education forward, the most important one we find is the awareness inspired by studies, movements, organisations, courses, summer schools, etc.

The Compensatory Education Programme, the «Education in Diversity» Programme and the attitude of the Catalan administration itself have favoured the schooling of cultural minorities.

The Interdepartmental Immigration Plan is in itself an attempt to coordinate efforts and provide a global framework for partial answers. But the material poverty of an immigrant group and a culturally differentiated minority has established a powerful association between the fact of exclusion and the fact of cultural diversity. Cultural asymmetry stands in the way of genuine intercultural education.

Our efforts must be aimed at creating conditions for an intercultural educational project, focussing fundamentally on teacher training and specifically on a review of their form of teaching-learning, style of communication and type of discipline, all essential for creating genuine intercultural education.