



UNIVERSITAT DE BARCELONA



Sociologia de l'educació



**Grup d'innovació docent
GIDASRES**

Marina Elias

Xavier Martínez Celorrio

Núria Vallès

Josefina Recasens

Fernando López Palma

Ètnies, diferències culturals i educació. Immigració i educació. Diversitat cultural i models d'integració escolar

Autors:

Marina Elias, Xavier Martínez, Núria Vallès, Fernando López i Josefina Recasens

**Departament de Teoria Sociològica, Filosofia del Dret i Metodologia de les Ciències Socials
Facultat de Formació del Professorat
Universitat de Barcelona**

Juliol 2013

Paraules clau:

Sociologia de l'educació, Interculturalitat, Diversitat cultural, Models d'integració escolar.

Resum:

Aquest document presenta una aproximació a uns dels temes centrals de tots els nivells educatius en els centres docents com és la diversitat cultural i la integració escolar. Des de la sociologia de l'educació i partint de la definició de conceptes considerats fonamentals, emmarcats en la situació present a Catalunya es pretén donar eines d'anàlisi per comprendre la dinàmica de les relacions racials i ètniques, així com els models d'acostament i d'integració cultural: la comparació en el mirall, el mosaic i el gresol, és a dir l'assimilació, la pluriculturalitat i la interculturalitat.

Així mateix es repassen els models d'integració escolar existent i es donen eines per a la seva comprensió i avaluació. Hi podem trobar també un conjunt de textos base, de possibilitats de reflexió i fins i tot esquemes o activitats que plantejades en grup o individualment ajuden a la comprensió del tema.

S'acompanya el text de bibliografia de referència, així com d'activitats, vídeos i pàgines web de referència per tots aquells docents que vulguin utilitzar aquest material o per a qualsevol que vulgui aprofundir en aquests temes.

T'has preguntat alguna vegada...

- Per què la majoria de població escolar estrangera acudeix a l'escola pública?
- Els alumnes immigrants tenen un pitjor rendiment a l'escola? Això fa que el nivell de l'escola sigui més baix?
- Quina diferència hi ha entre l'assimilació, la pluriculturalitat i la interculturalitat?
- Quins són els diferents models escolars (assimilació, integració i simetria cultural) i quines avantatges i inconvenients comporten?
- Quins són els diferents models de currículum intercultural (comprensió escolar, competència i emancipació) i quines avantatges i inconvenients comporten?
- Les pràctiques educatives (més legitimistes o més relativistes) poden comportar un procés de marginació?
- Quines són les principals tasques que els centres escolars ha d'abordar sobretot en el moment de l'arribada dels infants?

Per resoldre aquests dubtes i d'altres que t'hagis plantejat , comencem pel principi...

1. Ètnies, diferències culturals i educació

Biològicament s'utilitza el terme raça per descriure grups i subgrups d'espècies d'animals o plantes amb diferents característiques físiques (fenotip). Hi ha visibles diferències físiques entre els humans però no serveixen per classificar-los ni dividir-los, ni menys encara per crear desigualtats.

El color de la pell podria ser la característica física més visible però està determinada per entre 10 i 50.000 gens que impossibiliten avui una classificació. Entre els humans podem dir que només existeixen diferències individuals cadascuna de les quals hereta un conjunt únic de gens, per tant una única raça, la humana.

Hi ha altres aspectes que no són físicament tan visibles però que generen desigualtats i discriminació ètnica o racial com pot ser la religió, la nacionalitat, la llengua, la cultura, entre d'altres.

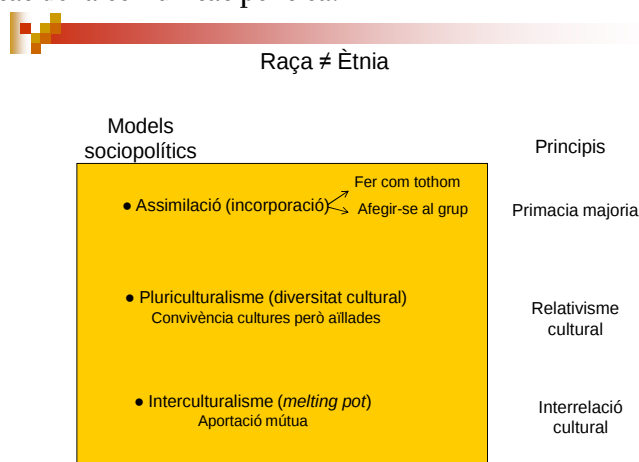
Les diferències culturals, com a conseqüència del procés de globalització, són cada vegada més properes en l'espai i més llunyanes en la comprensió i en la cerca dels aspectes comuns, cada vegada existeix més diversitat . Les migracions¹ han existit al llarg del tots els moments històrics encara que actualment són més ràpides i globalitzades.

¹ **Migració:** desplaçament d'una persona o un conjunt de persones des del seu lloc habitual de residència a un altre per romandre-hi amb la intenció de satisfer alguna necessitat o aconseguir una determinada millora. Cal distingir entre les migracions **forçades** (asil o refugi, desplaçament, i exili) o **voluntàries**.

L'Alt Comissionat de les Nacions Unides per als Refugiats (ACNUR) del'ONU considera com a **refugiades** les persones que es troben fora de la seva pàtria a causa d'un temor ben fonamentat de persecució per raons de raça, religió, nacionalitat, pertinença a un grup social o opinió política particular que no podien o no desitjaven ser protegits pel seu país o bé no podien retornar-hi per temor a ser perseguides.

Les persones **desplaçades** són totes aquelles que s'han de traslladar del seu lloc de residència habitual a un altre, dins del marc de les fronteres nacionals, perquè són víctimes de situacions de perill o coacció com ara la fam, les inundacions, les guerres, els conflictes civils, les persecucions, la degradació mediambiental i els fracassos de

En l'actualitat s'utilitzen tres conceptes per descriure i avaluar la dinàmica de les relacions racials i ètniques, així com els models d'acostament i d'integració cultural: la comparació en el mirall, el mosaic i el gresol que tal com explica Colom² ens porten a tres formes bàsiques de concebre la identitat de la comunitat política.



1. La primera respon al model d'**assimilació**, que pot tenir dues accepcions: fer com tothom o afegir-se al gran grup, encara que s'utilitzen sovint com a sinònims altres termes com integració, incorporació o fins i tot inclusió. Parteix de la idea que existeix superioritat cultural per part dels grups dominants, i per tant s'abandonen les formes culturals de les minories que s'integren a la cultura hegemònica. La metàfora del mirall respon a la idea de voler veure en els altres un reflex de tu mateix. La idea del Pigmalió descrita ja per Rosenthal i Jacobson el 1968³ (la profecia que s'autocompleix a si mateixa, i per tant, en aquest cas, l'enamorament de la pròpia imatge), representaria l'ideal d'aquest primer supòsit. L'aculturació dels grups socialment dominats seria el resultat del procés d'assimilació.

Per tant, un model d'assimilació etnocèntric es caracteritza per una percepció de la cultura basada en la idea de que unes cultures són superiors a les altres i per tant la cultura minoritària o "inferior" ha de ser substituïda per la cultura superior. El procés de negació cultural acaba sovint en una aculturació dels grups dominats. Si l'oposició és forta pot desencadenar situacions de racisme. Així, el resultat respecte de l'educació pot arribar fins i tot a la privació cultural.

determinats projectes de desenvolupament, però que no tenen els requisits per ser considerades tècnicament refugiades o per sol·licitar asil en un altre país.

L'exili polític o l'expatriació indiquen un distanciament forçat o compulsiu d'una persona del lloc d'origen o pàtria al qual se sent vinculada. El fenomen de l'exili generalment es dona per raons de militància política, sindical o social per les quals les persones són perseguides per les autoritats locals, en un marc de dictadura o de governs autoritaris, amb violació o manca de respecte vers els drets humans.

Mentre les persones asilades o refugiades reben un estatus jurídic especial i ajuda econòmica per part de l'estat del país receptor, aquells que són només exiliats han de desenvolupar mecanismes de supervivència econòmica, social i legal per poder continuar residint al país.

Les migracions **voluntàries**: no significa que es realitzi amb total llibertat, sense condicionaments o sense regulacions oficials. Al contrari, les migracions estan fortament determinades per factors econòmics i sociopolítics, modulats per les polítiques i les normes dels estats.

² Colom González, F. (ed) (2001). *El espejo, el mosaico y el crisol. Modelos políticos para el multiculturalismo*. Mexico: Ed. Anthropos.

³ Rosenthal, R. and Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.

Els darrers estudis científics conclouen...

Els darrers treballs comparatius sobre l'assimilació dels nois i noies immigrants de vuit nacions europees (Crul and Shneider 2012)⁴ poden ser un pas important per aconseguir un llenguatge comú i per entendre què està passant.

Per veure en l'estudi la importància del context d'integració es va seleccionar la segona generació de turcs, ja que són significativament presents en set dels vuit països que l'enquesta TIES (The Integration of the European Second Generation) va realitzar. L'objectiu era avaluar quin tipus de context ofereix més oportunitats per a la mobilitat ascendent de la segona generació turca establerta en aquests països. La variació en els resultats proporciona evidències que la integració en els contextos dels diferents països i ciutats ofereixen oportunitats radicalment diferents.

S'ha vist que les condicions del context creat per les institucions (per exemple, en els acords de l'escola i les polítiques del mercat de treball, ciutadania i benestar social) són de importància primordial. No obstant això, no descarten totalment l'impacte de la persona i les característiques de la família. Quan es posa al centre d'atenció en el context de la integració i la seva interacció amb els recursos disponibles a la família s'obtenen resultats rellevants i diferències entre països.

Els joves de segona generació de turcs a Suècia, per exemple, mostren resultats molt favorables en l'educació, en comparació amb els d'altres països. En canvi, en termes d'identitat nacional, un gran grup d'ells només dèbilment s'identifica tant amb ser Suec com en tenir un sentit de pertinença a la seva ciutat natal, Estocolm. Això posa en qüestió els models que prediuen resultats positius d'integració. La realitat viscuda de la segona generació no és el resultat directe de les disposicions d'integració, sinó el resultat de processos més complexos. Així, d'una banda recorren a Bourdieu (1984), per expressar que prefereixen concebre les esferes de l'educació, el mercat laboral i la vida social relativament autònomes, cadascuna amb la seva pròpia estructura i conjunt de relacions de poder. D'altra banda, els camps no estan totalment aïllats. Per exemple, els resultats educatius, òbviament, afecten el treball, l'accés al mercat de treball i la carrera professional, tot i que la manera com ho fan és diferent d'un país a un altre. Per tant, es pregunten: com es relacionen formació de la identitat i educació? Com la posició social afecta a la gent en les relacions amb el mercat de treball? Com es veu afectada per aquest tipus de relacions, en un país o el clima de la ciutat, l'acceptació de la diversitat cultural i la immigració?

Els resultats sobre l'educació van mostrar, en gairebé tots els països, que el nivell educatiu patern era un diferenciador, el punt de tall és l'acabament per part del pare d'estudis obligatoris (16 anys). Les trajectòries escolars dels nens amb pares amb estudis bàsics en general s'assemblen als del grup de comparació.

Si s'analitza únicament la segona generació de turcs amb baix nivell educatiu dels pares i comparant els nens en situació socioeconòmica semblant apareixen altres variables explicatives.

De totes les àrees temàtiques, els resultats escolars van mostrar les diferències més clares. Es distingeixen quatre resultats típics basats en els percentatges d'abandonament escolar prematur (els que tenen estudis obligatoris), estudiants d'educació superior i el grup del mig (els que va aconseguir nivells d'estudis postobligatoris). França i Suècia mostren els millors resultats educatius, amb baixos percentatges d'abandonament escolar i un grup considerable d'alumnes d'alt rendiment. Aquests sistemes tenen èxit no només en la producció de grans proporcions d'una bona educació als joves, sinó també en la prevenció de deserció escolar en l'ensenyament secundari obligatori i postobligatori. La segona generació de turcs a Alemanya i, en menor mesura, Bèlgica i Àustria, tenen menys bons resultats educatius. Aquests sistemes produeixen un considerable grup que

En poques paraules, més que en qualsevol altre país, la segona generació de turcs a Alemanya són penalitzats perquè els seus pares no fan -o no poden- recolzar les seves carreres escolars. En el sistema alemany, es redueixen les possibilitats a gairebé zero, fins i tot per als nens més brillants que podrien arribar a l'ensenyament postobligatori. En canvi, en d'altres, com França i Suècia, els nens amb resultats escolars mitjans i situacions familiars similars arriben a l'ensenyament postobligatori.

⁴ Crul, M., Schneider, J. and Lelie, F. (2012). *The European Second Generation Compared Does the Integration Context Matter?* Amsterdam: Amsterdam University Press.

abandona l'escola molt aviat, i el nombre dels que arriben a l'educació superior és molt baix. Un tercer corrent està representat per la segona generació de turcs a Suïssa, on no hi ha molts joves que abandonen l'escola prematurament, i no hi ha una gran quantitat d'alumnes d'alt rendiment. Finalment, la segona generació de turcs a Holanda pot ser caracteritzat com el grup més polaritzat, amb un gran grup de joves que abandonen l'escola prematurament i un grup igualment nombrós d'alumnes d'alt rendiment.

En poques paraules, més que en qualsevol altre país, la segona generació de turcs a Alemanya són penalitzats perquè els seus pares no fan - o no poden - recolzar les seves carreres escolars. En el sistema alemany, el que redueix les possibilitats a gairebé zero, fins i tot per als nens més brillants d'arribar a l'ensenyament postobligatori. En canvi, en d'altres, com França i Suècia, els nens amb resultats escolars mitjans i situacions familiars similars arriben a l'ensenyament postobligatori.

Les adaptacions poden persistir per llargs períodes de temps, poden ser interrompudes i es dissolen en períodes de conflicte, o poden evolucionar cap a l'assimilació, que és *"un procés d'interpenetració i fusió en què les persones i els grups adquireixen els records, sentiments i actituds de les altres persones o grups, i, en compartir la seva experiència i la història, s'incorporen amb ells en una vida cultural comuna"* (Park de 1969: 735). Per tant, l'assimilació fusiona dues o més cultures en una de sola, compartint un conjunt de tradicions i records.

L'assimilació no produeix uniformitat o igualtat, sinó més aviat una *"unitat de l'experiència, l'orientació, dels quals pot desenvolupar i convertir-se en una comunitat de propòsit i d'acció"* (Park de 1969: 735). La competència i els episodis de conflicte continuen després de l'assimilació, però s'organitzen a partir d'altres paràmetres que no són els de la seva ètnia, cultura o raça, sinó que pot ser la classe social, per exemple.

Quan els grups primer entren en contacte (a través de la immigració, la conquesta, i així successivament), les relacions tendeixen a ser més competitives i conflictives. Així mateix, la competència entre individus i grups esdevé fonamental i universal. En un món de recursos finits, tots els éssers vius competeixen per satisfer les seves necessitats i sobreviure. La competència és impersonal i inconscient i no requereix contacte o interacció cara a cara. La competència esdevé conflicte quan els competidors prenen consciència de si. *"... La competència és contínua i impersonal, el conflicte és intermitent i personal"* (Park de 1969: 574). Els conflictes de grup requereixen alguna forma de consciència etnocèntrica del grup, diferències, un cert sentit de "nosaltres" contra "ells", i és una lluita pel control dels altres grups pels recursos, l'estat o altres béns escassos.

El conflicte entre grups és perjudicial i costós i tendirà a moure cap a un allotjament. Descrit⁵ com a un procés d'ajustament, és a dir, una organització de relacions socials i actituds per a prevenir o reduir el conflicte, controlar la competició, i mantenir una base de seguretat en l'ordre social per persones i grups d'interessos divergents per tal d'arribar a una, relació estable institucionalitzada. Així, un allotjament organitza les relacions socials i fomenta actituds i normes socials que permeten la coexistència de grups per dur a terme les seves activitats diàries.

⁵ Ruiz de Lobera, Mariana (2004). *Metodología para la formación en la educación intercultural*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid. Cap.5: La apuesta intercultural.

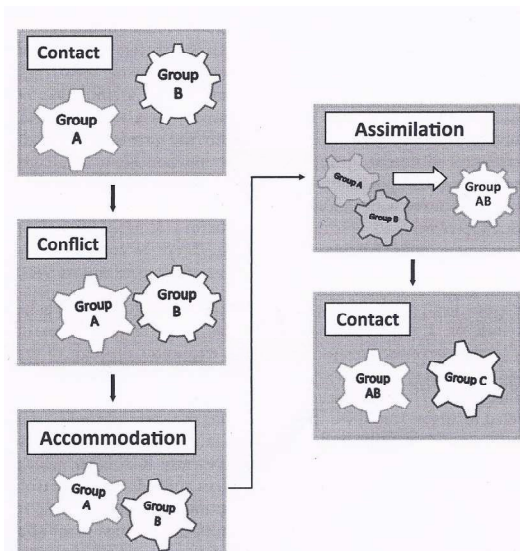


Figure 5.1: Robert Park's race relations cycle (drawn by Sabrina Coffey 2011).

L'aportació de Robert Ezra Park (1864-1944)...

L'autor va ser membre de l'escola de Chicago de Sociologia i va tenir un paper important en l'establiment de la disciplina de la sociologia als Estats Units, especialment de la sociologia de la ciutat. Una de les seves moltes contribucions és el seu "cicle de relacions racials", el primer intent sistemàtic d'explicar els orígens i l'evolució de les relacions de grup. Park va postular ja al 1929 quatre etapes en el desenvolupament de les relacions de grup: la competència, el conflicte, l'acomodació i l'assimilació.

Chicago Commission on Race relations. (1922). *The Negro in Chicago: A study of race relations and race riot*. Chicago, IL: University of Chicago Press. Cercle de relacions racials (Robert Ezra Park).

2. La segona forma de relació social i de concebre la identitat política seria el multiculturalisme o **pluriculturalisme**, desde un punt de vista metafòric es pot denominar mosaic. La integració en els models que defensen aquesta teoria és mínima ja que es parteix de la base que per defensar les cultures minoritàries no hi ha altra possibilitat que aïllar-les. Són cultures que conviuen en un mateix territori però de forma separada. Per una banda és una forma de defensar les cultures minoritàries però per altra és una forma de crear guetos. Sovint a més les cultures minoritàries van acompanyades de posicions socials desfavorides. En certa manera implica un cert relativisme cultural que a l'hora comporta una acceptació d'altres cultures però separades encara que amb un cert reconeixement mutu. L'acceptació d'aquesta perspectiva s'argumenta de diferents maneres; primer, es justifica pel fet que la majoritària acaba assimilant la minoritària; segon perquè els individus no poden adquirir una identitat pròpia i per tant apareixen problemes en el seu procés de socialització; tercer cal separar les cultures per no crear problemes de convivència entre elles. Freqüentment, la paraula multiculturalisme s'utilitza com a sinònim de pluriculturalisme. D'altres vegades es fa servir per descriure una situació de convivència de moltes cultures en un determinat territori i no definiria com és la relació d'aquestes cultures entre si.

L'aportació de Pierre Bourdieu...

Es decir que el "*multiculturalismo*", introduce, en todos los sitios adonde se exporta, estos tres vicios del pensamiento nacional estadounidense : a) "*el grupismo*" que reifica las divisiones sociales canonizadas por la burocracia estatal en principios de conocimiento y de reivindicación política; b) "*el populismo*" que reemplaza el análisis de las estructuras y de los mecanismos de dominación por la celebración de la cultura de los dominado y de su "punto de vista" elevado al rango de proto-teoría en acto; c) "*el moralismo*", que entorpece la aplicación de un sano materialismo racional en el análisis del mundo social y económico y condena a un debate sin fin ni efectos acerca del necesario reconocimiento de las identidades mientras que en la triste realidad cotidiana, el problema nunca se plantea a ese nivel: los filósofos divagan doctamente sobre el "reconocimiento cultural", pero simultáneamente decenas de miles de niños de las clases y etnias dominadas son desplazados de las escuelas primarias por falta de lugar -llegaron a ser 25.000 en Los Angeles-; de las familias con un ingreso menor a los

15.000 dólares anuales, apenas uno de cada diez jóvenes accede a los campus universitarios, contra un 94% en el caso de las familias que ganan más de 100.000 dólares.

Bourdieu, Pierre (2005). *Pensamiento y acción*. Libros del Zorzal. Buenos Aires. Pp. 125-126

Respecte a l'educació les postures relativistes porten a un a separació i segregació entre alumnes de diferents procedències culturals i ètniques. Si bé aquest model pot en certa manera reforçar la identitat, en els grups més minoritaris pot portar també al tancament o fins i tot rebuig de la resta, sobretot si a la distància cultural s'hi afegeix una forta desigualtat social, econòmica o de discapacitat.

3. El tercer model correspon a l'**interculturalisme**, es caracteritza per la defensa de la interrelació de les cultures presents en un territori. El gresol on s'haurien de fondre les cultures és la imatge d'aquesta forma de relació entre cultures. El mestissatge seria la conseqüència d'un model intercultural d'integració.

El model intercultural implica una relació i aportació mútua entre cultures. No es considera a priori cap cultura superior a l'altra i la solució que es proposa es el mestissatge entre cultures, l'anomenat "melting pot". Les perspectives dels plantejaments interculturals tracten de d'aconseguir la trobada i l'acord entre cultures diferents, en base a l'acceptació de la identitat de cadascuna.

Els problemes que aquest model pot comportar és que cada grup cultural utilitza diferents categories d'expressió, anàlisi i interpretació, fet que dificulta el procés de comunicació i l'establiment de realitats i significacions compartides. Així, és difícil trobar un marc pluricultural que proporcioni una referència identitària. Situació superable quan existeixen actituds actives i decidides a treballar en el camí del diàleg combinades amb l'existència de categories universals a partir de les quals es possible establir un diàleg.

L'aportació de C. Bennet...

Una de las defensas de este modelo se caracterizó con el nombre de *Melting Pot* a principios del siglo XX en EE.UU. El origen de esta metáfora, según manifiesta Susan Dicker (1994: 21-35) tiene su origen en la obra de teatro, estrenada en Broadway en 1908, llamada *The Melting Pot: "A Drama in Four Actes"* escrita por Israel Zangwill. El argumento se basa en la necesidad de un compromiso común para que todas las culturas cedan alguna de las características propias para crear una América común reflejo de todas las culturas. El protagonista, David Quixano, joven músico judío es el centro de la acción del *Melting Pot* donde ingleses, alemanes, judíos, polacos, irlandeses y rusos renuncian a muchos de sus aspectos culturales para crear la nueva amalgama cultural. El éxito de la obra fue total y las representaciones se alargaron durante varios años. La paradoja de la historia y las consecuencias derivadas de la persecución nazi a los judíos durante la segunda guerra mundial hizo que Israel Zangwill, renunciase al idealismo que representaba su obra.

Bennet, C. (1990). *Comprehensive Multicultural Education*. Boston: Allyn and Bacon.

La interculturalitat té com aspecte positiu que dóna la possibilitat de conèixer i acostar-se a cultures ben llunyanes, tot i que la interrelació mai és en situació d'igualtat i com a conseqüència el suposat gresol esdevé assimilació cap a les cultures hegemòniques.

Cal aclarir...

Tots els ciutadans que resideixen en un país tenen els mateixos drets?

Un dels aspectes més rellevants conseqüència del procés d'integració europea és que s'ha passat de la distinció clàssica entre persones nacionals i estrangeres, a la distinció més complexa entre nacionals, ciutadania comunitària i persones estrangeres d'altres països.

- Ciutadania comunitària: no està subjecta a restriccions a l'hora de desplaçar-se, residir o treballar a qualsevol lloc de la UE i pot participar en les activitats econòmiques de qualsevol tipus permeses a les persones nacionals. A més, la ciutadania comunitària també té drets de sufragi actiu i passiu en les eleccions municipals.

- Persones estrangeres de tercers països o immigrants extracomunitaris/àries: estan subjectes a diversos requisits i restriccions que estan regulats principalment en els permisos de residència i treball.

A banda de les decisions preses en comú en el àmbit de la UE pel que fa a la mobilitat de les persones, cada país té, si ens situem en la dimensió interna, unes legislacions d'estrangeria i unes polítiques públiques bastant diferents. El sud d'Europa no pot comparar-se, en relació a les polítiques d'integració, amb les d'altres països.

Cada país té una legislació particular que fa prevaler una d'aquestes vies per sobre de l'altra. En la pràctica les dificultats d'accés a la ciutadania acostuma a dificultar el procés d'incorporació de les persones d'origen estranger en les societats de recepció. Espanya i tots els Estats mediterranis de l'Unió Europea han aprovat en els últims anys lleis de ciutadania força exclusives cap als grups nouvinguts, però generoses pels/per les emigrants i per a aquells/es immigrants considerats/ades parents lingüístics o ètnics. En termes generals, les noves polítiques de naturalització a Europa subratllen la integració com a condició prèvia per a l'accés a la ciutadania i defineixen la integració com un esforç i una consecució individual més que com una situació estructural d'igualtat de drets i oportunitats. La ciutadania ja no és un instrument per incorporar sinó una recompensa.

2. Immigració i educació

Des de principis de la dècada dels noranta del segle XX l'increment de residents estrangers a Catalunya i Espanya ha estat constant, de poc més de quatre-cents mil estrangers residents a Espanya que hi havia als anys 90 es va passar a quasi un milió a l'any 2000 a tres milions al 2006 i a més de cinc milions al 2011.

La proporció de residents es semblant entre comunitaris (origen Unió Europea) i extracomunitaris (origen fora de la Unió Europea).



Escola

- L'escola es troba amb una contradicció:

Funció històrica
d'uniformització ← → S'enfronta a
diversitat

- L'escola no pot donar una resposta clara perquè els infants nouvinguts es diferencien per: edat, estatus socioeconòmic de partida, trajectòria escolar prèvia i condicions en què la família es troba acollida en el país.

Segons quins valor prenguin aquestes variables, ens trobarem que l'eix de desigualtat *cultural* se superposa al de *classe social*

Aquest fet ha obligat al sistema educatiu a adaptar-se a les noves demandes de caràcter cultural i lingüístic entre d'altres i a dissenyar polítiques d'acolliment i integració dels infants nouvinguts i de retruc a les seves famílies.

Les darreres dades mostren...

Segons el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, el curs 1999/2000 hi havia uns 100.000 alumnes estrangers, nouvinguts, matriculats en centres públics o concertats, i 770.000 el curs 2010-11. D'aquests el 82% estan escolaritzats a l'escola pública, el 14% a la concertada i el 4% a la privada. A Catalunya hi residien 1.185.852 estrangers a 1 de gener del 2011 que representaven el 15,7% del total de la població. Aquesta xifra mostra que la població estrangera, que des de l'any 2000 (181.000) i fins al 2010 (1.198.000) havia registrat forts increments, l'any 2011 disminueix per primera vegada, un 1,1% respecte a l'any anterior.

Els estrangers de Catalunya representen el 21% del total d'estrangers que viuen a Espanya. En algunes nacionalitats aquest pes és molt més gran. Més de 3/4 parts del gambians resideixen a Catalunya, així com la majoria de residents de nacionalitat pakistanesa, índia i hondurenya. En canvi, els 20.000 residents del Regne Unit, que viuen a Catalunya només representen el 5% del total dels que viuen a Espanya.

http://premsa.gencat.cat/pres_fsvp/docs/2012/03/08/09/26/df86ce90-de8f-4467-9bf2-9d24e00e0ac1.pdf

Les principals tasques que els centres escolars ha d'abordar sobretot en el moment de l'arribada dels infants, són entre d'altres: L'escassa escolarització prèvia, el desconeixement de la llengua vehicular dels centres, la desorientació i distància cultural que comporta hàbits i costums diferents. També cal afegir que una part important dels infants provenen de famílies amb situacions econòmiques i socials precàries i això agreuja la fràgil relació i complicitat que es pot establir entre centres i famílies.

Cal aclarir...

Néixer, residir, tenir la nacionalitat, tenir plens drets de ciutadania és el mateix per un infant que està escolaritzat a Catalunya?

Les estadístiques diuen que a Catalunya hi resideixen més d'un milió de persones estrangeres –que no tenen la nacionalitat espanyola- ja que pot passar que malgrat ser considerades estrangeres hagin nascut a Catalunya. Això s'explica perquè les vies més corrents per accedir a la nacionalitat són dues:

- El dret de sang (ius sanguinis), és a dir, per raó de filiació o nacionalitat dels ascendents (concepció ètnico-nacional de la ciutadania)
- El dret de sòl (ius soli), és a dir, per lloc de naixement o residència en el territori de l'estat nacional

Al nostre país la nacionalitat s'adquireix per **dret de sang** per tant hi ha infants nascuts a Catalunya de pares estrangers que no tenen la nacionalitat espanyola i per tant són considerats estrangers.

Els infants de pares estrangers nascuts a Catalunya podran adquirir la nacionalitat quan l'adquireixin els seus pares, aquests han d'acreditar que fa 10 anys que viuen aquí, o bé dos anys si provenen de països Iberoamericans, Portugal, Andorra, Filipines o Guinea Equatorial. També hauran d'acreditar la integració a Catalunya i per acreditar-ho hauran de saber les llengües oficials (català i castellà), conèixer drets i deures, obligacions fiscals, història i normes bàsiques de la societat d'acollida, a més de conèixer el funcionament del mercat laboral, això els permetrà obtenir l'informe d'estrangeria.

Els alumnes d'origen immigrant abandonen prematurament l'escola més que els alumnes no immigrants, amb comportaments diferents si són nens o nenes i si són procedents d'ètnies o cultures més o menys tradicionals o fins i tot fonamentalistes. Per a l'administració l'arribada massiva durant alguns cursos de molts infants ha obligat a està durant tot el curs molt pendents de la matrícula viva, d'haver d'incrementar la ràtio en algunes aules, d'haver d'habilitar aules sense condicions i fins i tot d'haver de plantejar-se des de les oficines de matriculació el repartiment aleatori, sense conservar el criteri de proximitat, dels infants nouvinguts adduint la voluntat de no crear guetos. La majoria dels infants de famílies immigrants, el 80%, es concentren en cinc comunitats autònomes, Catalunya és una d'elles.

Les dades respecte de l'escolarització no són coincidents entre comunitats mentre a Catalunya el percentatge d'infants considerats estrangers escolaritzats als centres públics és del 82%, als centres concertats del 14% i a centres privats el 4% a comunitats com la de Madrid els centres privats acullen més del 6% els concertats 17,8 i els públics el 75,9%. Ambdues comunitats tenien al curs 2010-11 la mateixa proporció d'infants estrangers no universitari que era del 13%.

Observem l'evolució del nombre d'alumnat i la titularitat del centre al que assisteixen a <https://www.educacion.gob.es/dctm/ministerio/horizontales/estadisticas/indicadores-publicaciones/datos-cifras/datoscifrasweb.pdf?documentId=0901e72b8053c5a2>

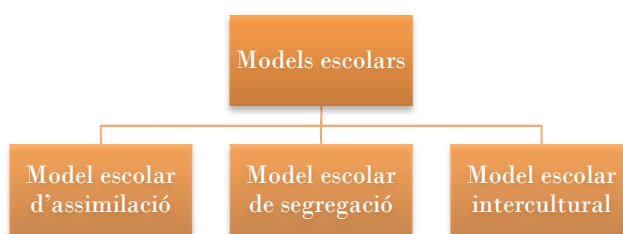
3. Diversitat cultural i models d'integració escolar

Els tres models d'acostament i d'integració social responen a tres models educatius diferents. Els models responen sempre a plantejaments genèrics d'aquí que es doni freqüentment la interrelació dels diferents plantejaments malgrat l'escola vulgui ser intercultural per definició. De fet les cultures no parteixen de posicions d'igualtat i per tant la cultura hegemònica acaba segregant o provocant efectes d'aculturació.

En el conjunt de països del nostre entorn Gran Bretanya seria el de major tradició multicultural en canvi França defensa un model d'assimilació amb voluntat d'una suposada igualtat ciutadana. Tal com manifesta D. Juliano, (1993, 63-65)⁶, el model britànic es pot convertir en gueto i el model francès en una transmutació del suposat igualitarisme en polítiques aculturadores.

Aquests models es barregen en la realitat quotidiana, per exemple una perspectiva que pot ser teòricament intercultural, on l'objectiu es relacionar les cultures en situació d'igualtat, pot tenir característiques etnocèntriques que no son prou conscients en la perspectiva de l'educador.

Models escolars



El model escolar d'assimilació: en aquest model, per poder participar plenament de la cultura, l'alumnat de minories ètniques ha d'alliberar-se de la seva identitat ètnica per poder participar de la vida escolar o la trajectòria escolar (no sé quin seria millor, però carrera acadèmica pot donar lloc a confusions). És l'idea tradicional que encara perviu entre nosaltres. Ja a l'abril de 1886, A. Sutherland, Secretari General de l'Església Metodista de Canadà, escriu una carta en que deixa clars els objectius que tenien les escoles per estudiants indis:

*“La experiencia nos demuestra que el único camino en el que los indios pueden superarse y civilizarse, es arrancándolos de sus ambientes familiares y manteniéndolos alejados de sus hogares un tiempo suficientemente largo de manera que puedan adquirir aquellos hábitos de orden, trabajo y esfuerzo sistemático, que nunca aprenderán en sus casas... El regreso a sus hogares, aunque sea temporal, tiene efectos nocivos, incluso después de uno o dos años de alejamiento, y puede dar como resultado la pérdida de todos los valores adquiridos...”*⁷

El març de 1981, el president Reagan argumentava contra els programes bilingües de la següent manera:

“Es absolutamente equivocado, y va contra el concepto de América, proporcionar programas educativos bilingües que, como públicamente se ha admitido, sólo sirven para mantener la lengua

⁶ Juliano, Dolores (1993). *Educación intercultural: escuela y minorías étnicas*. Madrid. Eudema.

⁷ Citado en Marina Lovelace, *Educación multicultural. Lengua y cultura en la escuela plural* (Madrid: Escuela Española, 1995), 47.

*materna de los estudiantes e imposibilitan la adquisición adecuada del inglés impidiendo el acceso al mercado de trabajo.”*⁸

Molts encara creuen que la *cultura originària* és alguna cosa que entorpeix més que ajuda a la bona integració a l'escola i en la societat. Per això també s'han arbitrat mesures que tendeixen a compensar les diferències. Es parteix de la base que els joves i infants que pertanyen a minories ètniques creixen en contextos familiars i socials que no tenen les possibilitats d'adquisició de les habilitats cognitives i culturals requerides per aconseguir èxit en el sistema escolar, necessitant compensar les seves mancances. L'infant és catalogat com a “culturalment desvalgut” i per tant es creen aules d'educació compensatòria o per atendre a infants amb necessitats educatives especials per atendre aquests infants. Això estigmatitza l'alumnat i li fa baixar les pròpies expectatives.

En el **model escolar de segregació**: paral·lelament als programes d'assimilació es desenvolupen polítiques de segregació per a minories ètniques . En la realitat espanyola hi ha hagut aules segregades per exemple per a nens i nenes gitanos. La mateixa realitat escolar i les polítiques de matriculació han fet que moltes famílies triïn l'escola en funció de l'estatus de les famílies ja existents a l'escola per tant en escoles on hi ha molta població estrangera és difícil que l'escollin famílies autòctones.

Dins de l'enfoc d'integració de cultures podem trobar diverses versions que posen èmfasis en diferents aspectes , podem parlar d'una política educativa integracionista que pretén l'entesa cultural dins de l'escola, l'objectiu bàsic seria promoure sentiments positius d'unitat i tolerància i reduir els estereotips. En realitat seria una educació no racista i de relacions humanes proper a la interculturalitat però l'acció educativa aniria dirigida a potenciar el respecte i l'acceptació de l'altre però sense plantejar els problemes de fons discriminatòries per raó de classe, ètnia o gènere per exemple.

L'enfoc cap a un reconeixement de la pluralitat de cultures parteix de la multiculturalitat com a eix vertebrador, ja sigui introduint modificacions al currículum, o bé defensant totes i cadascuna de les cultures i la seva preservació afirmant la igualtat de valor de totes i argumentant que només perviuran si és preserven les diferències i particularitats de cadascuna respecte de les altres. Segons doncs aquest model l'escola ha de promoure les identifications i pertinències ètniques, això però pot portar a un tipus de segregació. Les escoles coràniques en serien un exemple.

Altres autors com Banks ⁹ proposen de generar una vertadera competència multicultural és a dir desenvolupar en els alumnes coneixements, habilitats i actituds que els permetin participar en qualsevol situació tant en la cultura minoritària com en la majoritària.

El model escolar intercultural: Alguns autors citen l'origen del terme educació intercultural als EUA al llarg dels anys 60 mentre que altres en l'Europa dels 80. En comú tots dos orígens se situen en el paradigma de l'educació pluricultural, caracteritzada per l'existència d'una diversitat cultural que exigeix uns plantejaments i models nous. Aquestes primeres experiències van ser de naturalesa compensatòria com a primer intent d'igualar les possibilitats d'èxit escolar i reducció del fracàs escolar dels estudiants amb bagatges culturals

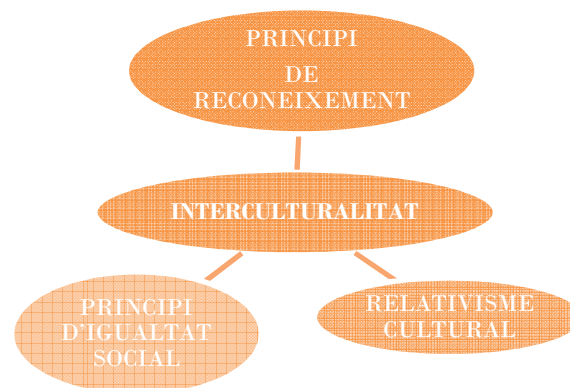
⁸ Citado en Lovelace, *Educación multicultural*, 47.

⁹ Banks, J. A. “Multicultural Education: Traits and Goals” en *Multicultural Education. Issues and Perspectives*, ed. J.A. Banks y C.A. Banks, (Londres: Allyn and Bacon, 1989), 7.

diferents als de la majoria dominant. Les crítiques originades a aquests tipus de plantejaments consistir a considerar molt reduïts i amb insuficients respostes al desafiament de la diversitat cultural. S'assentaven les bases de l'actual model intercultural a partir de visualitzar la necessitat d'anar avançant cap a una pedagogia ciutadana global, capaç de valorar i no estigmatitzar la diversitat cultural. Així a principis dels anys 80 es dibuixa un nou full de ruta en l'estudi de la interculturalitat, fonamentant des d'una mirada més complexa i profunda de la diversitat cultural.

El model intercultural pretén superar el principi de coexistència pel d'una convivència, a partir del reconeixement i intercanvi dels seus ciutadans. La interculturalitat suposa interacció, obertura, solidaritat i un sentit ampli del terme reconeixement, de valors, representacions simbòliques i identifications culturals.

Són molts els informes i manifestacions d'òrgans europeus en relació a la necessitat d'establir l'educació intercultural com a model per a la gestió de la diversitat cultural. Els seus continguts recullen una conceptualització centrada en els aspectes més socioculturals de la desigualtat, i es desprèn del biaix etnicista, ja que l'educació intercultural es presenta com una necessitat irrenunciable d'una Europa pluricultural que aprèn a conviure i d'un món globalitzat en què les fronteres del temps i de l'espai han quedat eliminades a mercè de la tecnologia dels transports i comunicacions. Són moltes les implicacions i interaccions entre l'esfera social, política i cultural, que fonamenten les bases per al desenvolupament de la interculturalitat.



En primer lloc destacarem *el principi de reconeixement* ja que l'educació intercultural es fonamenta i interpreta la diversitat cultural com un valor positiu, ric en matisos i potencialitats. Es tracta de constants oportunitats d'enriquiment i intercanvi entre els ciutadans. Aquest reconeixement de la diversitat estableix i projecta visions respectuoses amb la mateixa diversitat i per tant, l'educació intercultural no fixa la seva atenció en la projecció de visions monoculturals que redueixin la dimensió cultural al reconeixement únic d'alguns grups que poden ser considerats com a dominants.

L'atenció a la diversitat des d'una perspectiva intercultural defineix el seu projecte educatiu i de societat des del *principi de relativisme cultural*, que ens ofereix les bases perquè les accions socioeducatives s'encaminin, sobretot, a la comprensió d'un mateix com a primer pas cap a la obertura a l'altre. D'aquesta manera, la possibilitat d'arribar a comprendre realment l'alteritat passa inevitablement per un procés previ de coneixement del jo, del qui som. La interculturalitat neix de l'autoavaluació i del qüestionament d'allò que és propi, fet que

conduïx a un cert grau de relativisme, necessari per a un accés intersubjectiu a altres criteris i paràmetres radicalment diferenciats dels propis.

Per *relativisme cultural* es pot entendre com un posicionament epistemològic que defensa que qualsevol judici moral o ètic en relació a una societat o grup concret, únicament pot realitzar-se atenent certs codis culturals del mateix grup o societat. Al seu torn, l'educació intercultural necessàriament s'ha de situar en el complex equilibri entre la rellevància dels factors culturals i la seva projecció cap a la societat, ja que una exaltació de les identitats culturals pot portar-nos a efectes contraproduents i de divisió i per tant, el model intercultural s'allunya de posicions culturalistes d'exaltació de la mateixa diferència.

Al seu torn i considerant que la naturalesa de l'educació en i per a la interculturalitat és un projecte constant i en construcció, que fixa la seva prioritat en cada un dels ciutadans d'una societat, l'educació intercultural es regeix pel principi de *ciutadania activa*. Aquest principi es nodreix a partir de considerar que el projecte intercultural necessita de la participació del conjunt de la ciutadania, i aquesta és concebuda des de la seva dimensió activa i de responsabilitat cap al desenvolupament d'un model que exigeix d'una certa capacitat crítica. Per tant, l'educació intercultural es proposa superar l'error d'orientar i associar l'educació únicament a la variable immigració o als ciutadans estrangers i s'adreça al conjunt de l'alumnat.

No obstant això i perquè els principis comentats fins al moment comptin amb les condicions suficients per al seu desenvolupament, tots els ciutadans han de situar-se en un escenari d'igualtat. Així, l'educació intercultural es fonamenta també a partir del *principi d'igualtat social*, considerant la necessitat de fomentar marcs d'igualtat on tots els ciutadans amb independència de quin sigui el seu origen ètnic, cultural o les seves opcions lingüístiques o religioses, tinguin les mateixes oportunitats, drets i deures. Com pot desprendre's, l'educació intercultural compta amb una vocació de transformació social, a partir de l'existència de situacions d'exclusió de diferent naturalesa, que es presenten com a elements poc afavoridors per al ple desenvolupament de la mateixa interculturalitat.

Si bé tots els ciutadans som singulars, la diversitat és capaç de reconèixer l'especificitat de cadascuna de les persones que la conformen, sabent que la participació i presència de la resta de ciutadans són condicions irrenunciabls. En aquest espai divers, el diàleg i el reconeixement entre la ciutadania de múltiples pertinences es presenta com l'instrument útil i únic per tal de garantir escenaris veritablement inclusius. D'aquesta manera, *la inclusió social* és també un principi fonamentador i essencial per al desenvolupament d'una societat intercultural, ja que recull els principis comentats fins al moment i supera les condicions desfavoridores del desenvolupament intercultural.

Decàleg per a una educació intercultural¹⁰

Sovint els educadors confonen els diferents processos o estadis, us proposo de buscar un exemple per a cadascun dels punts d'aquest decàleg, ens podem adonar de la nostra posició..

I. *Educaràs en la convicció de la igualtat humana i contra tot tipus d'exclusió.* (...) Per tant, l'objectiu irrenunciable i definitori de l'educació intercultural no ha de ser el respecte a la diversitat o el culte a la tolerància, sinó la convicció que som més iguals que diferents, amb totes les conseqüències que d'aquest principi es deriven. I això suposa un gran repte educatiu, ja que si la diversitat és tan evident

¹⁰ Rosa Sensat (2008). *Educació intercultural. Posem-la a la pràctica*. Escola d'Estiu ROSA SENSAT. http://www.multiculturas.com/textos/BIInfante_educacio_intercultural_posem-la_en_practica_2008.pdf
Text complet: <http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/DECALOGO.pdf>

que solament cal acostar-se a ella amb curiositat i respecte per a descobrir-la, la igualtat no ho és tant, sinó que és el fruit d'una convicció moral; i educar en aquesta convicció i els valors i actituds que a ella van associats és una tasca molt més difícil.

II. *Respectaràs a totes les persones, però no necessàriament tots els seus costums o les seves actuacions.*

Qualsevol proposta d'educació intercultural ha de definir de manera unívoca i explícita què entén per integració. (...); tots hem d'adaptar-nos a aquesta nova situació, i els del grup majoritari tenim a més l'obligació de crear les condicions que possibilitin aquesta adaptació, ja que som els que tenim el poder. (...) Es tracta, doncs, de crear conjuntament un nou espai social, ara encara inexistent, que estarà regit per unes noves normes nascudes de la negociació i de la creativitat conjunta. Integració, creativitat i negociació són conceptes inseparables. L'ensenyament-aprenentatge d'aquesta convivència, d'aquesta negociació, d'aquesta creativitat ha de ser el corpus fonamental de l'educació cívica intercultural i antirracista.

III. *No confondràs la interculturalitat amb el folklorisme.* (...) I si és cert que cal fer visible l'acceptació i el respecte a l'altre, a la seva llibertat i a molts dels seus costums i conviccions, hauria de fer-se, com ja s'ha dit, emfatitzant més el que ens fa iguals que allò que ens distingeix.

IV. *Facilitaràs una construcció identitària lliure i responsable.* (...) Aquí i ara, el fet de ser un bon català hauria de ser compatible amb el de musulmà, haver nascut a Argentina, no ser nacionalista o, fins i tot

(sacrilegi!), amb no parlar català. Si del que es tracta és d'aconseguir la integració social, cap d'ells hauria de ser considerat per aquestes circumstàncies un català de segona classe. (...) Les llengües i les cultures han d'estar sempre al servei de les necessitats de les persones, i no al revés. (...) Un altre dels objectius de l'educació intercultural ha de ser, doncs, facilitar a tots els alumnes les eines més adequades i l'acompanyament personalitzat necessari per a realitzar una construcció identitària crítica, lliure i responsable, que es perllongarà al llarg de tota la seva vida. (...)

V. *Prendràs els aprenentatges com a mitjans al servei de les finalitats educatives.* Oblidem amb freqüència que l'objectiu irrenunciable del període d'escolarització obligatòria és el de formar ciutadans. Un cicle d'ensenyament obligatori no pot exigir nivells mínims iguals per a tothom, ja que la diversitat de capacitats de cadascun dels alumnes no ho permet. És desitjable que s'arribi al màxim nivell possible, però sempre a partir de les potencialitats individuals. (...)

VI. *T'esforçaràs perquè totes les activitats d'aprenentatge siguin significatives per a tots, especialment per als alumnes dels grups minoritaris.*

Sabem que els aprenentatges resulten molt deficients, o ni tan sols es realitzen, si el clima en el qual es duen a terme no és significatiu; si l'alumne no se sent reconegut i acceptat en la seva diversitat; si la seva pertinença ètnica, cultural i religiosa la viu de manera vergonyosa; si percep clarament expectatives desfavorables en relació al seu èxit escolar per part dels professors; si no aconsegueix relacionar aquests aprenentatges amb vincles socioafectius que li permetin valorar-se, sentir-se valorat, etc. Quin interès, quin significat pot tenir per a un alumne marroquí, per exemple, aprendre català si per a això se'l separa dels seus companys catalans, se'l tanca pràcticament tota la jornada escolar en una aula només amb altres nens i nenes marroquins, amb un professor que no entén la seva llengua, mentre, a més i pel seu compte, està desenvolupant paral·lelament en el carrer una competència comunicativa en castellà per a defensar-se en la seva vida quotidiana? No seria molt millor que compartís el màxim nombre possible d'hores de classe amb alumnes catalanoparlants perquè aquest aprenentatge fóra un poc més significatiu (i necessari) per a ell?

VII. *No cauràs en la temptació de les agrupacions homogènies d'alumnes*(...) La literatura pedagògica desborda d'experiències en les quals s'adona de com els grups homogenis empitjoren significativament el rendiment dels alumnes dels grups menys dotats o amb majors dificultats, tot augmentant a més l'agressivitat i la conflictivitat en els centres. (...)

VIII. *No col·laboraràs en la creació ni en la consolidació de serveis ètnics.* Des de fa un temps, més per iniciativa de les Administracions que dels propis interessats, tot cal dir-ho, ha començat a aparèixer en l'escenari del treball socioeducatiu la figura del mediador cultural. (...) A més d'acceptar als líders democràtics dels seus col·lectius i associacions, cal promoure, tant a nivell de recursos com de normativa, que els membres de les comunitats minoritàries formin part dels equips de treball social i dels claustres escolars.

IX. *Evitaràs els judicis temeraris sobre les famílies dels alumnes.* És difícilment tolerable per a un mestre o per a un treballador social l'angoixa derivada d'haver de treballar amb membres d'un

col·lectiu del que es desconeix gairebé tot. (...) És molt convenient que els educadors i educadores s'informin, per exemple,

sobre el concepte de l'espai i del temps en altres cultures, sobre el concepte de l'honor i tantes altres coses. Sens dubte això, els permetrà entendre el perquè d'alguns comportaments de les famílies dels seus alumnes que fins a ara o no comprenien o interpretaven erròniament. (...) I, sobretot, no s'hauria d'oblidar mai, mai, que la diversitat intragrupal pot ser més accentuada i significativa que la diversitat intergrupala.

X. *Reconeixeràs la teva ignorància, els teus prejudicis, els teus estereotips, i la necessitat d'una formació permanent específica.*

Francesc Carbonell i Paris. Mestre i pedagog. Quaderns de Pedagogia

4. El currículum i l'ètnia

La integració escolar dels nens i les nenes de les diferents minories culturals és el reflex de les formes de relació entre cultures que un moment donat hi ha en una societat. Abans de referir-nos a la integració als seus models i a les concrecions en el currículum hem de situar aquelles actituds que basades en la xenofòbia i el racisme advoquen per la segregació i per la no inclusió dels nens d'una minoria cultural. D'aquesta manera, es creen determinats mecanismes d'exclusió en certes tipologies d'escola. Uns mecanismes es legitimarien a partir de l'estratègia de les barreres econòmiques, és el cas de part de la xarxa de les escoles privades; altres es basarien en els processos d'admissió dels nens de les minories culturals en l'escolarització que es manifesten, per exemple, en la informació que es dona als pares respecte a les possibilitats d'estudiar en un determinat centre.

Els mecanismes d'exclusió poden venir també com a conseqüència de la pressió social dels pares de les cultures majoritàries que no accepten que certes minories s'escolaritzin amb els seus fills.

C. McCarthy ¹¹ (1999: 224-36) ha descrit tres possibles models curriculars d'integració escolar: comprensió escolar, competència i emancipació.

a. El model de *comprensió cultural* implica que en principi els grups ètnics són iguals entre si. En la seva concepció es dona un cert relativisme cultural. El seu lema es pot resumir en el principi de: "som diferents, som iguals", la diferència no és un problema, sinó al contrari, la diversitat té un efecte positiu i s'ha d'estimular el coneixement de les diferents cultures. La base d'actuació se centra a eliminar estereotips racials i sexuals.

McCarthy assenyala pel que fa a aquest model que molts estudis demostren que no s'aconsegueixen eliminar els prejudicis majoria - minoria. Igualment, des d'aquesta perspectiva es considera als grups ètnics com a entitats monolítiques. També és comú no fer diferències entre grups ètnics.

b. Els models centrats en la *competència cultural* parteixen del fet que el pluralisme cultural ha de tenir un paper central i que s'ha de fomentar les competències transculturals. Aquesta perspectiva defensa els models d'educació bilingüe i que en l'educació deu haver alguna cosa més que la "comprensió i la consciència cultural" i s'ha d'integrar la cultura i la pluralitat en el currículum. Igualment, el fet de "construir ponts" i de promoure la interacció transcultural ajuda a garantir la llengua i la cultura minoritària.

¹¹ McCarthy, C. (1999). "Enfoques multiculturales de la desigualdad racial en Estados Unidos", pp. 221 – 237, en Fernández Enguita, M., *Sociología de la Educación*. Barcelona: Ariel

Algunes de les crítiques a aquest model s'han centrat en el fet que promou la mobilitat individual en lloc de la col·lectiva i no s'orienta en el canvi de les estructures actuals i de relacions racials. Es tracta, per tant, que els programes vagin més enllà del canvi d'actituds.

c. El tercer model, anomenat *d'emancipació cultural* promou donar un valor positiu a la cultura minoritària, recolzant l'emancipació cultural i la millora social de la joventut. El fet d'afirmar la cultura crea una identitat positiva. A més de conèixer la pròpia cultura s'ha de conèixer la cultura dels "altres".

Els valors del pluralisme cultural tenen un valor central en el currículum, en ell s'ha de preservar la diversitat cultural i ha d'atorgar també un paper a la reconstrucció cultural. Els models d'emancipació cultural tracten d'anar més enllà del llibre de text, de l'aula i de l'escola.

La idea de mantenir el pluralisme cultural és també mantinguda per C. Grignon¹², a això manifesta: "Cal una pedagogia relativista capaç d'admetre i reconèixer el multiculturalisme, és a dir, l'existència de cultures diferents de la cultura culta, legítima o dominant. En rebutjar reconèixer que les cultures populars són cultures, és a dir, negar-se a reconèixer-les una autonomia simbòlica, en considerar únicament d'una manera negativa - en termes de faltes, defectes, desviacions en relació amb la cultura culta i a la norma -, l'Escola <meritocrático-legitimista> es mostra alhora exigent i injusta envers els nens procedents de les classes populars ... ". Des d'aquesta perspectiva s'han vingut assenyalant les característiques de les pedagogies legitimistes i de les pedagogies relativistes. *Les pedagogies legitimistes* es caracteritzarien per: ideologia meritocràtica, jerarquia del saber, igualtat d'oportunitats, il·legitimitat de les cultures dominades, etnocentrisme cultural, sabers desinteressats. *Les pedagogies relativistes* implicarien: valoració de la cultura tècnica i els sabers "útils", escola comprensiva i menys hostil, reconeixement de la diversitat cultural, compensació i complementarietat dels coneixements.

Els immigrants amb cultures diferenciades no tenen, freqüentment, les mateixes estratègies en relació a l'escolarització dels seus fills. Aquestes estratègies es situarien al voltant de dos pols, en un hi haurien aquelles postures més interessades a mantenir i conservar la seva cultura tradicional i aquells més interessats en una integració i assimilació a les cultures majoritàries, tot que els comporti un allunyament de la seva cultura originària.

Finalment es pot avaluar el desenvolupament intercultural en què es troba un determinat centre d'un projecte educatiu intercultural necessita desenvolupar-se a partir d'una sèrie de passos, d'estadis, a través dels quals ens anem acostant a l'escenari ideal d'interculturalitat.

En aquesta mateixa línia, Xavier Martínez Celorrio recull en el seu article la importància de polítiques d'equitat educativa per a l'ascens social, especialment en infants i joves de famílies immigrants que constata que a Catalunya l'ascensor social és cada vegada més intercultural i obert. <http://xaviermcelorrio.blogspot.com.es/2013/04/ascensor-social-mas-intercultural.html>

L'aportació de James A. Banks...

Són diversos els autors que ens proporcionen diferents models de desenvolupament curricular. Aquests poden fonamentar-se en criteris basats en plantejaments multiculturals o

¹² Grignon, C (1993). *Racismo y etnocentrismo de clase*. Rev. Archipiélago N° 21

interculturals. Aquests models no només són útils com a referents per a l'acció i la transformació educativa, sinó també per al diagnòstic i l'avaluació d'aquests processos de canvi i transformació.

Banks (1998)¹³ ofereix un dels models de desenvolupament curricular més coneguts. Des d'un punt de vista més multicultural que intercultural, estableix quatre estadis de desenvolupament relacionats amb la diversitat cultural:

- **Estadi de les contribucions.** El currículum es caracteritza per la seva naturalesa etnocèntrica, és a dir, per la poca cabuda d'aspectes relacionats amb la diversitat cultural. Quan aquests elements apareixen, ho fan puntualment i sota una perspectiva més expressiva (costums, tradicions, festivitats, etc.) Que instrumental (valors i estils de vida, pensament i creences, etc.). S'acostuma a aprofitar la presència d'alumnat pertanyent a famílies estrangeres perquè ells mateixos duguin a terme aquest tipus de contribucions.
- **Estadi additiu.** En aquest estadi podem ja intuir el possible inici d'una veritable transformació curricular. Els continguts de les àrees de coneixement comencen a incorporar elements pertanyents a identitats culturals diferents de la majoritària, tot i que la mirada a aquests continguts es realitza encara des de la posició de la majoria dominant. El currículum comença a impregnar-se d'una visió menys etnocèntrica, però aquest acostament a la diversitat cultural encara està lluny de ser flexible i dinàmic.
- **Estadi transformatiu.** En aquest estadi el currículum ja es desenvolupa mitjançant activitats i projectes que incorporen perspectives diferents respecte a un mateix fet o objecte d'estudi. Es tracta d'un pas qualitatiu important en relació als anteriors, i suposa un enriquiment per a tot l'alumnat, ja que obté una visió més complexa i completa del contingut d'estudi.
- **Estadi de l'acció social.** És el de major desenvolupament. Un centre educatiu que participi d'aquest plantejament curricular no es conforma només amb desenvolupar un enfocament transversal de la diversitat cultural, sinó que a més promou l'acció sobre aquests temes en la comunitat. Mitjançant diferents activitats - campanyes, exposicions, jocs, tallers, etc. -, L'alumnat comparteix el treball realitzat a l'escola amb la resta de persones del seu barri o entorn, per tal de projectar un enfocament d'aquesta diversitat cultural basat en defensa dels drets i llibertats de tots, així com de la necessària igualtat social.

¹³ James A Banks, "Multicultural Education: Traits and Goals," en Multicultural Education. *Issues and Perspectives*, ed. J.A. Banks y C.A. Banks, (Londres: Allyn and Bacon, 1989)

TEXTOS, NOTÍCIAS, ARTICLES:

- Aparicio, R. y Tornos, A. *Hijos de inmigrantes que se hacen adultos:marroquíes, dominicanos, peruanos*. Documentos del Observatorio permanente de la Inmigración. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
http://extranjeros.empleo.gob.es/es/observatoriopermanenteinmigracion/publicaciones/archivos/Hijos_inmigrantes.pdf
- Balsells, F. (2001). Un informe de Unicef ve riesgo de hambre entre los niños de inmigrantes en España. EL PAÍS: Barcelona 15 OCT 2011
http://elpais.com/diario/2011/10/15/sociedad/1318629606_850215.html
- Bilbeny, Norbert (2002). *La recerca d'una ètica intercultural*. Observatori d'Ètica Intercultural. Universitat de Barcelona. Barcelona.
- Carabaña, Julio. (2008). *El impacto de la inmigración en el sistema educativo español* . ARI N° 63/2008.
http://www.realinstitutoelcano.org/wps/portal/rielcano/contenido?WCM_GLOBAL_CONTEXT=/elcano/elcano_es/programas/migraciones+internacionales/publicaciones/ari63-2008
- Cebolla Boado, H. y Garrido Medina, L. (2008). Sobre la desventaja educativa de los inmigrantes. *Revista Índice* N° 21 <http://www.revistaindice.com/numero30/p21.pdf>
- Celorrio, Xavier Martínez. *Ascensor social más intercultural*. El periódico, 28 abril 2013.
<http://www.elperiodico.com/es/noticias/opinion/ascensor-social-mas-intercultural-2377250>
- Fernández Enguita, M. *Etnia, clase y género en educación. Paradojas en la escolarización de los alumnos y las alumnas marroquíes y romanís*. Centro de recursos de Educación Intercultural. CREI Castilla Leon.
http://crei.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/Ponencia_Enguita.pdf
- Fernández Enguita, M. Las desigualdades de clase, género,etnia y ciudadanía ante la educación. Sociologia de l'Educació. Universitat Illes balears. Facultat d'Educació. Tema 5 textos i activitats.
<http://www.scribd.com/doc/24049435/Las-desigualdades-de-clase-genero-etnia-y-ciudadania-ante-la-educacion>
- Gratacós i Guillén, P. i Ugidos Franco, P. (2011). *Diversitat cultural i exclusió social. Dinàmiques educatives, relacions interpersonals i actituds del professorat*. Fundació Bofill.
<http://www.fbofill.cat/intra/fbofill/documents/publicacions/545.pdf>
- Grignon, C. (1993). "Cultura dominante, cultura escolar y multiculturalismo popular". *Educación y Sociedad*, n° 12, pp.127-136.
- Irujo, José María (2011) Expedientados los padres de la niña del 'burka' por abandono escolar. EL PAÍS Madrid 27 NOV 2011
http://elpais.com/diario/2011/11/27/sociedad/1322348410_850215.html
- McCarthy, C. (1999). “Enfoques multiculturales de la desigualdad racial en Estados Unidos”, pp. 221 – 237, en Fernández Enguita, M., *Sociología de la Educación*. Barcelona: Ariel.
- Merino, R., Sala, G., Troiano, H. (2003) “Desigualdades de clase, género y etnia en educación”, dins Francisco Fernández Palomares (coord.) *Sociología de la Educación*, Madrid: Pearson.

Ruiz de Lobera, Mariana (2004). Metodologia para la formación en la educación intercultural. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid. Cap.5: *La apuesta intercultural*.

Suárez- Orozco, C. Y Suárez-Orozco,M.M. (2001). *La infancia de la inmigración*. Madrid . Morata

ENLLAÇOS, DADES, GUIES

Alumnat matriculat als centres educatius segons nacionalitat. Catalunya. Curs 2009-2010

<http://www.gencat.cat/dasc/publica/butlletiIMMI/xifres7/educacio.htm>

Aula Intercultural. El portal de la educación intercultural. Fete Enseñanza.

Guia de recursos educatius sobre immigració. <http://www.aulaintercultural.org/>

Caninas, J., Carbonell, F. (2008). *Educació i conflictes Interculturals*. Eumo Editorial Fundació Bofill. <http://www.fbofill.cat/intra/fbofill/documents/publicacions/474.pdf>

Centre estudis Africans (2011). Manual per combatre rumors i estereotips. Ajuntament de Barcelona. <http://www.interculturalitat.cat/resources/manual-combatre-rumors-i-estereotips-sobre-diversitat-cultural-barcelona>

Essomba, M.A. (2010). *Tot un món*. Material Didàctic. Fundació Bofill. <http://www.fbofill.cat/intra/fbofill/documents/publicacions/529.pdf>

Informació Estadística sobre la població estrangera a Catalunya 2011

http://premsa.gencat.cat/pres_fsyp/docs/2012/03/08/09/26/df86ce90-de8f-4467-9bf2-9d24e00e0ac1.pdf

Kliczkowski, Florencia (2012). *Segregació escolar i planificació educativa. Equitat en els processos de matriculació. Estudi de casos*. Curs 20009-10. Diputació de Barcelona <http://www.diba.cat/documents/113226/1678694/Sessio9i10.pdf>

Larraz Antón, Rosana y González Martínez, María Isabel. Cuaderno Intercultural. <http://www.cuadernointercultural.com/>

Portal Interculturalitat. Universitat Pompeu Fabra. Catèdra Unesco. Recursos bibliogràfics generals sobre interculturalitat <http://www.upf.edu/materials/fhuma/unesco/bib/bibb.htm>

Vives Ferrer, Núria. (2009). *Racisme als centres educatius. Eines per a prevenir-lo i combatre'l*. Fundació Bofill. <http://www.fbofill.cat/intra/fbofill/documents/publicacions/490.pdf>

VÍDEOS

SOLIDARIS FORA DE LA LLEI. 30 MINUTS TV3. (2001)

<http://www.tv3.cat/videos/1391989>

Reportatge que mostra la peripècia dels immigrants il·legals que arriben en pastera a les costes del Camp de Gibraltar i Tarifa. Si no s'ofeguen durant la travessa i si un cop a la platja la Guàrdia Civil no els ha detingut per retornar-los al seu país d'origen, es converteixen en persones espantades, afamades i desorientades que molts cops són víctimes de les màfies, que trafiquen amb elles; n'hi ha que acaben detinguts per la policia. Els habitants del Camp de Gibraltar van organitzar una xarxa solidària d'ajuda que els permetia cobrir les necessitats bàsiques i seguir el camí cap el seu destí. Ciutadans privats, l'Església i ONG com Metges sense Fronteres, Algeciras Acoge, Associació pro Drets Humans i la Creu

Roja intentaven donar una resposta que l'Estat, d'una manera premeditada, no facilita. A més a més, amb lleis com la d'estrangeria, que afavoreixen les màfies, no es dona resposta a les necessitats dels immigrants ni s'evita que arribin.

FILLS DE DOS MONS. 30 minuts TV3. (2003).

<http://www.tv3.cat/videos/1397699>

L'enduriment de la llei d'estrangeria i la percepció negativa de la societat sobre la immigració no només condiciona els immigrants, sinó també els seus fills, una generació que creix a Catalunya. Com els afecta aquesta estigmatització de la immigració? Com resolen el conflicte que a vegades comporta viure entre dues cultures? Quines perspectives de futur tenen? Se senten catalans? A Catalunya, els fills d'immigrants, l'anomenada segona generació?, encara són pocs i es concentren majoritàriament en l'ensenyament primari. El programa busca referències en països europeus amb més experiència, com el Regne Unit i França, que també són exemples de dos models d'integració completament oposats: el multiculturalisme britànic, que reconeix i protegeix els trets diferencials de cada minoria ètnica establerta al país, i l'assimilacionisme francès, que busca que tothom sigui ciutadà francès, sense més distincions. Tots dos models han conegut èxits i fracassos.

I TU D'ON ETS? 30 minuts TV3. (2012)

<http://www.tv3.cat/30minuts/reportatges/1847/I-tu-don-ets>

L'any 1993, el programa "30 minuts" va entrevistar una cinquantena de nois i noies de diferents edats que vivien a Catalunya i eren fills d'estrangers. Ara hem tornat a trobar-nos amb alguns d'ells.

Alguns havien vingut al nostre país de petits, la majoria ja havien nascut aquí. Catalunya és un país d'immigracions, n'ha conegut moltes. Però en la dècada dels noranta, quan es va gravar aquell reportatge, començava un fenomen nou a gran escala: els immigrants ja no venien d'altres parts de l'estat, com abans, sinó de l'estranger. "30 minuts" va parlar amb els fills de pioners, els fills dels primers que havien arribat, per saber com les noves generacions s'adaptaven al país i, també, com el país s'adaptava a ells.

Dinou anys després "30 minuts" retroba alguns d'ells, ara ja tots adults, per saber com els ha anat en la vida i perquè expliquin com és això de viure a Catalunya tenint arrels estrangeres: com es forgen les identitats? Pateixen alguna discriminació? Se senten catalans? O pot ser no?

En total són 8 personatges: dos d'origen xinès, dos d'origen marroquí, quatre germans de Gàmbia. Ara, vint anys després, hi ha qui és metge, actor, administratiu, sommelier, educador social o dissenyador de joies. Alguns han arribat a ser el que volien, a altres, la vida els ha fet un tomb inesperat. Uns treballen, altres estan a l'atur. Alguns tenen fills, altres, no. El reportatge no vol tenir cap valor estadístic ni ser cap mostra sociològica. Hi surten els que van tenir més protagonisme fa dinou anys i que ara han volgut participar en el reportatge.

CUATRO VISIONES. Jóvenes y inmigración en España. Mediateca. Educa Madrid.org

http://mediateca.educa.madrid.org/reproducir.php?id_video=9kghzmmxw8grcavo

"Cuatro Visiones" es un documental dedicado a los jóvenes y a la inmigración. Esta obra guía y fija nuestra mirada en cuatro realidades distintas relativas al fenómeno de la inmigración y la integración en España. Los personajes que protagonizan "Cuatro Visiones"

viven en un contexto territorial diferente que coincide con el de las distintas autonomías en las que se ubican los cuatro centros educativos implicados en la Agrupación ARCE que ha mantenido el título del proyecto Los jóvenes vistos por los jóvenes. La singularidad de cada contexto y ámbito territorial, nos hace seguir la pista a personajes distintos que han vivido historias muy diferentes. Vivencias singulares que tienen un origen común en la inmigración como flujo y movimiento natural del ser humano en la búsqueda de un entorno que le permita cubrir sus necesidades vitales y desarrollar el potencial de su personalidad.

HACIA EL AULA DEL SIGLO XXI. Informe semanal 14:36 m. (2010)

<http://www.rtve.es/alacarta/videos/television/informe-semanal---hacia-aula-del-siglo-xxi/687048/>

La educación de los jóvenes españoles ha mejorado. Por primera vez hay más titulados en educación superior que en secundaria. Además las quejas de los profesores por el mal comportamiento de sus alumnos han descendido. A pesar de estos datos, el fracaso escolar se sitúa en un 30%, muy por encima de la media europea. Para mejorar este escenario, se trabaja por un pacto educativo. Dar estabilidad a un sistema que, en 30 años, ha tenido 12 leyes de educación. 06/02/10.

TE CUENTO

<http://www.cuadernointercultural.com/ninos-y-ninas-de-tres-paises-hablan-de-cooperacion-cultural-y-solidaridad-en-te-cuento/>

Te cuento es un proyecto de educación para la diversidad y el desarrollo, impulsado por la Cátedra UNESCO de Políticas Culturales y Cooperación de la Universidad de Girona y PDA-Films (Pequeños Dibujos Animados), con el apoyo de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo. Los tres cortometrajes van acompañados de un material pedagógico que propone múltiples formas de trabajar los valores y la lectura de la imagen.

7 MIL MILLONES DE OTROS: 40 PREGUNTAS ESENCIALES RESPONDIDAS POR PERSONAS DE 84 PAÍSES

<http://www.cuadernointercultural.com/7-mil-millones-de-otros-40-preguntas-esenciales-respondidas-por-personas-de-84-paises/>

En el año 2003 Yann Arthus-Bertrand junto a Sibylle d'Orgeval y Baptiste Rouget-Luchaire iniciaron el ambicioso proyecto "7 mil millones de Otros" que, a día de hoy, ofrece 6.000 entrevistas filmadas a personas de muy diversas culturas a lo largo de 84 países. Desde el pescador brasileño al boticario chino, del artista alemán al agricultor afgano, todos respondieron a las mismas preguntas sobre sus experiencias, sus miedos, sus sueños, sus esperanzas: ¿Qué aprendió de sus padres? ¿Qué querría transmitir a sus hijos? ¿Qué pruebas tuvo que atravesar? ¿Qué representa el amor para usted?...Cuarenta preguntas permiten descubrir tanto lo que nos separa como lo que nos une. Todos estos retratos de la humanidad son accesibles en el sitio 7 mil millones de Otros que, entre otras cosas, cuenta con películas, cortometrajes, podcasts y un buscador de testimonios por tema, subtema, palabras clave, país, idioma y sexo.

INTERCULTURALIDAD. Entrades al youtube

http://www.youtube.com/results?search_type=&search_query=interculturalidad&aq=f

CIUTADANS AMB NACIONALITAT. Tot un món. Edu3 Cat

http://www.edu3.cat/Edu3tv/Fitxa?p_id=27638&p_ex=Ciutadans%20amb%20nacionalitat
En aquesta ocasió, el programa "Tot un món" parla del procés per obtenir la nacionalitat espanyola i assisteix a l'acte de jura, el darrer procediment per adquirir definitivament la nacionalitat.

El procés per obtenir la nacionalitat espanyola dura entre un i deu anys, segons la procedència i les circumstàncies de cada immigrant. Els fills i néts d'espanyols són els que ho tenen més fàcil, ja que en només un any ja tenen la nacionalitat. Per als originaris de països d'Hispanoamèrica, Portugal i Andorra, el temps d'espera és d'uns dos anys. Els refugiats i les persones en asil han d'esperar uns cinc anys. Per a la resta, aquest període es pot allargar fins als deu anys.

Fernando Alberdi, magistrat del Registre Civil de Barcelona, parla de la importància que té per als immigrants el fet d'aconseguir la nacionalitat, ja que els aporta un gran nombre d'avantatges.

Una vegada han presentat els papers que acrediten que tenen els anys de residència necessaris, que no tenen antecedents penals i que disposen dels mitjans per viure, comença un procés burocràtic que sol durar entre un i dos anys. Aquest procés acaba amb la jura de fidelitat al rei i d'obediència a la Constitució. Amb aquest acte passen a ser automàticament espanyols, encara que no renunciïn a la seva altra nacionalitat.

CARRERS AMB MOLTA VIDA. TOT UN MÓN. Edu3 Cat

http://www.edu3.cat/Edu3tv/Fitxa?p_id=24385&p_ex=barris%20&p_alg=immigrants%20en%20barris%20d%27immigrants

El programa "Tot un món" reflecteix com conviuen els nouvinguts amb la resta de la població de dos barris de Mataró.

Pels carrers dels barris de Rocafonda i el Palau, a Mataró, una de cada quatre persones que hi passa és estrangera. Com a la majoria de poblacions de Catalunya, el creixement i la concentració de població immigrada en determinats barris ha estat un fet sobtat.

En general, són barris populars que van sorgir arran d'una altra immigració, la dels anys 60 i 70 de persones provinents d'altres zones de l'Estat. Es tracta de barris que, durant anys, han arrossegat dèficits en serveis que ara s'han fet més evidents.

Segons Josep Palacios, comissionat del Pla Nova Ciutadania de l'Ajuntament de Mataró, el problema no és la immigració en si mateixa, sinó la tipologia dels habitatges i la falta de serveis i equipaments.

Asmea Aouattah, una dona procedent del Marroc que col·labora amb l'Associació de Veïns del Barri del Palau, alerta del perill que es creïen barris gueto només amb població immigrada, ja que molts dels autòctons els abandonen per traslladar-se al centre.

A Mataró, les associacions de veïns i l'Ajuntament treballen per combatre els estereotips al voltant de la immigració

TEIXINT XARXES. Edu3 Cat

http://www.edu3.cat/Edu3tv/Fitxa?p_id=23483

L'espai "Tot un món" dedica aquest capítol a l'Associació Cultural Habana Vieja, de Manresa.

Habana Vieja és una associació cultural manresana fundada per un grup de nouvinguts i autòctons que, mitjançant la creació de petits projectes, dona suport a les petites organitzacions de Nicaragua, Cuba i Colòmbia, amb les quals teixeix xarxes que ajuden a mantenir els vincles entre els immigrants i el seu país d'origen.

PERDENT ELS PAPERS. Edu3 Cat

http://www.edu3.cat/Edu3tv/Fitxa?p_id=24150&p_ex=perdent%20els%20papers

L'espai "Tot un món" mostra els problemes que comporta per als estrangers haver de renovar els permisos de residència i treball periòdicament.

Enorense Lucky, originari de Nigèria, va aconseguir, l'any 1999, un permís de treball i residència a Espanya que havia de renovar al cap d'un any. Li va passar el termini per fer-ho i, en un viatge a Àustria, la policia ho va detectar i li va prohibir l'entrada a qualsevol país de l'espai Schengen.

Va tornar a Catalunya i, tot i no tenir papers, va continuar treballant, cotitzant a la Seguretat Social i pagant el pis que havia comprat. Quan l'empresa ho va saber, el va fer fora, però amb el compromís de readmetre'l quan tornés a tenir permís de treball. Des d'aleshores, la seva vida es va convertir en un viacrucis per aconseguir de nou els papers.

Els estrangers amb papers que viuen a Catalunya han de sol·licitar-ne la renovació després del primer any i dues vegades cada dos anys fins a aconseguir la residència permanent.

La majoria de denegacions tenen a veure amb el fet de no haver cotitzat prou temps, per problemes amb la justícia i també perquè en cada regulació la llei s'ha anat fent més exigent.

Kader Asimani, secretari d'Immigració de la UGT a Catalunya, opina que la denegació de permisos porta els immigrants a treballar en l'economia submergida.

Només dos de cada deu estrangers amb papers són residents permanents. Els altres han de continuar demanant permís per viure i treballar a Catalunya.

ACTIVITATS

Activitat 1

OBJECTIU: Analitzar un estudi de casos entrelligant aspectes ètnics, socials i de gènere.

ACTIVITATS de TREBALL

Arriba la Carmen, no hi sent!

La M^a Josep és mestra d'una escola de primària pública i és tutora d'un grup de 25 alumnes de 5è de primària. A principis d'octubre quan ja fa quinze dies que ha començat el curs, hi arriba una nena nova, la Carmen, que té 12 anys i problemes de sordesa severa des del néixer (prolocutiva).

Arriba a l'escola acompanyada d'un informe-diagnòstic de l'Equip d'Assessorament i Orientació Psicopedagògica (EAP) de la zona on queda palès les dificultats d'aprenentatge derivades de la seva discapacitat i també de la seva manca de suport i seguiment familiar tant pel que fa als seus aprenentatges com a la seva atenció general.

Es comunica a l'escola per part de la Inspecció de la zona, que l'escola comptarà amb un professional de suport 10 hores a la setmana per atendre la Carmen de forma individual o acompanyar-la en les activitats del grup classe.

La Carmen pertany a una família d'ètnia gitana i ha estat escolaritzada alguns cursos en una escola d'una altra població.

Quan fa una setmana que la Carmen va a l'escola, els pares compromissaris –el Josep i la Conxita, delegats del grup classe de 5èA que és el grup de la Carmen-, demanen una entrevista a la M^a Josep, ja que han rebut queixes d'altres pares, perquè els nens han dit a casa que hi ha una nena nova que no els entén i que volen aprendre una nova manera de parlar: el llenguatge de signes; per poder comunicar-se amb ella. La mestra els ha dit que poden utilitzar una part del temps setmanal dedicat a assemblea per aprendre'l.

Alguns pares creuen que això perjudica l'aprenentatge dels seus fills, que la mestra ha de dedicar temps a aquesta nena i no pot estar tan per a la resta de la classe, i que aquesta nena hauria d'anar a una escola especial. Alguns, fins i tot, han dit que canviaran els seus fills d'escola o que no volen gitanos a l'escola.

El mestre d'educació física planteja al claustre del centre què fer perquè la Carmen no vol fer Educació Física.

PREGUNTES

- 1.- Quina és l'opinió del grup respecte de si l'escola i l'aula han d'integrar tots els nens i nenes?. Hi ha límits? Quins?
- 2.- Creu el grup que l'actitud d'alguns pares, té relació amb algun d'aquests conceptes: Prejudicis, discriminació, igualtat d'oportunitats, solidaritat? Definiu primer els conceptes.
- 3.- Per què creu el grup que els pares i els nens no tenen la mateixa visió respecte que la Carmen vagi a 5è A?
- 4.- Quin paper creu el grup que han de tenir els diferents estaments educatius? Penseu en la Inspecció, l'EAP, la direcció del centre, el claustre de mestres, l'equip de mestres del grup (especialistes), i el mestre/a tutor/a.
- 5.- Quines condicions creu el grup que hauria de tenir una escola per acollir infants sords?
- 6.- L'escola, a partir de l'arribada de la Carmen, ha de canviar segons l'opinió del grup? Per exemple signes visuals en lloc d'acústics?
- 7.- Quins avantatges per al grup classe de la Carmen creu el grup que comportarà el fet que hi hagi arribat la Carmen?
- 8.- Davant d'aquesta problemàtica quines prioritats creu el grup que ha d'abordar la mestra?
- 9.- Creu el grup que debatre la pregunta del mestre d'educació física forma part de les tasques del claustre del centre?.

ACTIVITATS DE SEGUIMENT

- 1.- Nivells de discapacitat auditiva (lleugera, mitjana, severa, pregon). Importància de si és del néixer (prelocuti) o no.
- 2.- Existència del llenguatge de signes catalana. Diferència amb altres llengües.
- 3.- Conèixer el nivell de comunicació, què entenen les persones sordes segon els graus de sordesa. Veure els vídeos. <http://www.xtec.cat/~cllombard/desfigurad/desfigurad.htm> veure que diu la mestra i que entén l'alumne.
- 4.- Estudiar que és un EAP i quines competències té. Diagnosticar, decidir integració o escola especial..., orientar als mestres, als pares..
- 5.- Conèixer diferents associacions i serveis que treballen en aquest camp. <http://www.acapps.org/guia.pdf> guia. Centres de recursos educatius per a discapacitats auditius CREDA.

- 6.- Estudar de quina manera contempla la legislació escolar l'educació especial i la integració.
- 7.- Estudar el nombre d'infants escolaritzats amb discapacitat auditiva.
- 8.- Estudar els dos enfocaments per abordar el tractament de les persones sordes: mèdic i sociocultural. <http://www.xtec.cat/~cllombard/definir/perspectives.htm>
- 9.- Per què ser sord no suposa només sentir menys?
- 10.- Què vol dir que :” Les Persones Sordes es defineixen com a bilingües en l'accepció llengua de signes / llengua oral”.
- 11.- Què et sembla aquesta afirmació, com les consideres tu? “Les Persones Sordes es consideren com a integrants d'una minoria lingüística i cultural, determinada per la primacia del sentit de la vista. Es consideren biculturals per sentir com a seves tant la cultura del seu medi social com la Cultura Sorda. En les relacions socials és un valor important el tracte amb iguals, amb altres persones de la Comunitat Sorda”.

Activitat 2

OBJECTIU: Comprendre les diferències i la problemàtica que comporta la definició de conceptes lligats a la cultura

TEXT: RUIZ DE LOBERA, Mariana (2004). *Metodologia para la formación en la educación intercultural*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid. Cap.5: La apuesta intercultural.

ACTIVITATS de TREBALL:

Defineix els conceptes d'assimilació, multiculturalisme i interculturalisme i explica la problemàtica que comporta la seva definició.

Activitat 3

OBJECTIU: Aclarir conceptes i situació actual de les persones migrades

ACTIVITATS de TREBALL:

- Què és la immigració i l'emigració? Com ho defineix l'ONU ?
- Per què creieu que les persones emigren? A quines regions o països del món es dirigeix la immigració? Per què?
- De quins països procedeixen principalment les persones immigrants presents a Catalunya?
- Quines migracions creus que es donen entre països desenvolupats i per què?
- Quines causes han contribuït a l'augment de la població escolar estrangera a Catalunya?
- Per què hi ha una proporció tan baixa d'alumnat estranger que cursa el batxillerat?
- Per què creieu que la majoria de població escolar estrangera acudeix a l'escola pública?

Després de respondre les preguntes i cercar informació per tal de resoldre-les podem fer aquest test d'interculturalitat i tolerància, i analitzar un cop realitzat el que es pregunta i el què hem respost. <http://www.joves.net/activitats/03/interculturalitat/default.htm>

Activitat 4

OBJECTIU: Analitzar la problemàtica entorn el vel i el paper dels mitjans de comunicació
ACTIVITATS DE TREBALL:

Valoreu la qüestió de portar el vel islàmic a l'escola a partir de les següents notícies:

a) La Vanguardia. 02/10/2007

La alumna de Girona a la que se le prohibió entrar al colegio por llevar velo islámico vuelve a clase

Los padres afirman estar dispuestos a volver a Marruecos si la escuela no acepta que la niña vaya con pañuelo | El Consejo Islámico de Catalunya aplaude la decisión y considera que no hay que cambiar las leyes porque "estamos en un país aconfesional"

Girona. (EFE).- La niña musulmana de la escuela pública Annexa-Joan Puigbert de Girona que desde hace una semana no iba a clase porque el centro no le permitía entrar con el pañuelo islámico volvió hoy a clase con el velo después de que el departamento de Educación exigiera al colegio que la readmitiera.

b) Le Monde. 24/09/2012.

Malestar por el velo en la escuela

Dos hermanas han sido expulsadas temporalmente del liceo en el que cursaban sus clases, en Aubervilliers (alrededores de París), por negarse a quitarse el velo islámico. Las autoridades académicas, que juzgan que las chicas llevan el velo "con ostentación", han tomado esta medida a la espera de que se celebre un 'consejo de disciplina'.

Se da la circunstancia de que Lila, 18 de años, y Alma, de 16, son hijas de Laurent Lévy, judío ateo y abogado del Movimiento contra el Racismo y la Amistad entre los Pueblos (MRAP), que amenazó hace pocos días al liceo con denunciarlo por "discriminación".

En opinión de los responsables del liceo público Wallon, ambas "se presentan con una ropa de carácter ostentativo", a saber velo islámico y túnica negra para disimular íntegramente el cuerpo. Además, los responsables del liceo, en el que las hermanas estudian, han motivado su decisión en que "persisten en su negativa a llevar una vestimenta compatible con el buen desarrollo de la educación física y deportiva", puesto que se negaban a desprenderse del velo y de la túnica para la clase de gimnasia.

Por último, Lila y Alma han sido acusadas de alentar el orden público por haberse manifestado frente al colegio pidiendo "la libertad de portar el velo en el liceo". Las chicas se niegan rotundamente a dejar al descubierto las orejas y el cuello en su forma de anudar el velo, una de las peticiones de la dirección.

Activitat 5

OBJECTIU: Comprendre les diferències i la problemàtica que comporta la definició de conceptes lligats a la cultura i el seu paper a l'escola

TEXT: Bilbeny, N. (2002) La recerca de una ètica intercultural. Observatori d'Ètica Intercultural. Universitat de Barcelona. Barcelona.

ACTIVITATS DE TREBALL:

Defineix els conceptes monoculturalisme, multiculturalisme, diferencialisme i interculturalisme i explica la problemàtica que comporta la seva definició.

Compara els conceptes de moral i ètica.

Creus que a l'escola li cal adoptar una ètica intercultural?. Per què?

Activitat 6

OBJECTIU: Comprendre el paper del racisme i la xenofòbia. La seva definició i diferència.

ACTIVITATS DE TREBALL: Busca en un diari o en un programa de TV. Troba exemples del tipus:

“Jo no tinc prejudicis, però....” “Jo soc tolerant però.” “Joestic a favor de la igualtat però.....” - Qui utilitza aquest llenguatge?

- Què estan dient en realitat?

- Per què et sembla que diuen aquestes coses?

Activitat 7

OBJECTIU: Comprensió de conceptes

ACTIVITATS de TREBALL: Definiu i contesteu les preguntes:

Què és la immigració i l'emigració?

Com ho defineix l'ONU ? “Discriminació”; “Tolerància”; “Prejudicis”; “Multiculturalitat”; “Interculturalitat” i “Ètica intercultural”.

Activitat 8

OBJECTIU: Comprensió dels diferents models entorn les desigualtats educatives i el multiculturalisme

TEXT: “Merino, R., Sala, G., Troiano, H. (2003) “Desigualdades de clase, género y etnia en educación”, dins Francisco Fernández Palomares (coord.) Sociología de la Educación, Madrid: Pearson.

ACTIVITATS de TREBALL:

Mira el reportatge “Fills de dos móns” (30 minuts de TV3) i busca les darreres dades publicades PISA sobre la incidència de la classe social i l'ètnia en el rendiment educatiu. I contesta les següents preguntes:

1. Quins elements (exemples que surten en el vídeo) ens indiquen que els nens/es i joves del reportatge viuen amb una identitat en transició?
2. El model d'uniformitat francès, a quina de les perspectives tractades respon? Quins problemes ha generat?
3. El model de diversificació anglès, a quina de les perspectives tractades respon? Quins problemes ha generat?
4. Tria algunes de les dades que s'han publicat, fes una comparativa entre España i algun altre país Europeu o Catalunya i alguna altra comunitat Autònoma (o la resta de l'Estat) i fes-ne una anàlisi.
5. A partir del reportatge analitza quines són les conseqüències en els joves dels dos sistemes que apareixen, el model anglès enfront el model francès. Quina és l'opció de Catalunya i els seus efectes?

Activitat 9

OBJECTIU: Anàlisi conjunta del paper de la socialització esportiva amb tot el que això comporta ja que s'aborden temàtiques referides a l'educació i l'esport però amb el gènere, la discapacitat, la interculturalitat, la violència, la mercantilització de l'esport, etc.

ACTIVITAT DE TREBALL: Estudi de cas: EL RAMADÁN Y LA ACTIVIDAD FÍSICA
<http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/8342>

GLOSSARI

Aculturació	Estranger
Alteritat	Escola inclusiva
Ciudadania	Estranger en situació irregular
Cohesió social	Etnocentrisme
Conflicte	Exclusió social
Convivència	Identitat
Cultura	Immigrant
Discriminació	Inclusió
Discriminació positiva	Prejudici
Diversitat	Racisme
Educació Intercultural	Tolerància
Emigrant	Xenofòbia
Estereotip	

FONTS

<http://intercultura.jimdo.com/glosario-de-t%C3%A9rminos-sociales/>
http://cv.uoc.edu/moduls/UW_10000_01100/index.html?
http://scratchpad.wikia.com/wiki/Educaci%C3%B3_Multicultural
<http://www.uv.es/gibuv/GLOSARIOINTERC.pdf>
http://www.ibisur.org/index.php?option=com_content&task=view&id=35&Itemid=51