

La construcció d'un currículum per a una ciutadania intercultural

Rafael Jiménez Gámez
Universitat de Cadis

SÍNTESI

En aquesta ponència pretenem exposar la nostra visió sobre la funció de l'escola davant la necessitat que la societat actual té que tots siguem i exercim de ciutadans interculturals.

En primer lloc hauriem de clarificar de què parlem quan ens referim a la **ciutadania intercultural**. Però el concepte de ciutadania té un matís polític i jurídic molt unit al d'exclusió que no és el que hem d'aprofitar per a l'educació, sinó el de ciutadania cosmopolita, responsable, activa, crítica i global que ens recorda que l'important de la mateixa és la participació. Per construir aquesta ciutadania global participativa i democràtica en una societat diversa i cada dia més multicultural, s'han anat formant tres models: el **liberalisme individualista**, el **multiculturalisme comunitarista** i, com a síntesi que recull el positiu i rebutja el negatiu d'ambdós, el **republicanisme cívic i interculturalisme**.

Ens adscriuim a aquest moviment social i educatiu, no sense abans advertir els riscos que el mateix comporta si estem treballant per la integració de tots i no per l'assimilació a la cultura majoritària del país d'acollida. No vam oblidar que l'educació intercultural en el nostre país deu lluitar contra la segregació i l'exclusió que, en molts casos, la població immigrant està sofrint.

La funció de l'escola ha de centrar-se en la construcció de la interculturalitat, que més enllà d'un **currículum segregat**, tracti de superar com més aviat millor un **currículum compensatori** i s'instal·li en un autèntic **currículum intercultural inclusiu i comprensiu**, per descomptat, entenent la construcció curricular com alguna cosa no separat entre disseny i desenvolupament, sinó que s'uneix en la pràctica quotidiana en les aules i els centres.

En un currículum inclusiu hauriem de realitzar un treball crític amb **els continguts**. Els valors i les competències interculturals no poden treballar-se de manera puntual o *turístic*, sinó que han d'inundar i travessar tot el currículum. Les **activitats** han de ser significatives i rellevants, han de permetre la cooperació i afavorir la resolució de conflictes interculturals. Els **materials** deuen seleccionar-se en funció de criteris interculturals que eliminin els riscos xenòfobs i les visions maniqueïstes. Finalment, l'avaluació ha de ser democràtica, basada en l'equitat i, per descomptat, mai un instrument repressiu, fomentador de la competència individual ni obsessionat per sancionar el rendiment.

Com podem deduir es tracta de construir sempre un currículum intercultural inclusiu, no només quan tinguem alumnes immigrants, encara que es necessari posar l'accent en les qüestions d'ensenyament de la llengua del país d'acollida al costat de la llengua materna d'aquells, i no oblidar la ELCO (l'ensenyament de la llengua i la cultura del país d'origen), ja que estem parlant sempre d'integració i no d'assimilació.

1. CAP A UNA CLARIFICACIÓN DEL CONCEPTE DE CIUTADANÍA.

La ciutadania suposa la conjunció de tres elements constitutius (Lukes i García, 1999, 1-3):

1. Un primer matís **jurídic**, que s'entén com la possessió de certs drets i l'obligació de complir certs deures en una societat específica, és a dir, com una forma d'exercir la socialitat de la persona en el si de la societat jurídicament regulada, que garanteix als individus unes certes prerrogatives, com la igualtat, la llibertat, l'autonomia i els drets de participació (Gimeno, 2001, 152).

2. Un segon element **polític**, que alguns autors presenten units a l'anterior, i que significa la pertinença a una comunitat política determinada, l'Estat, que s'ha vinculat normalment a la **nacionalitat**, encara que els dos termes són distints¹ i poden tenir sentits fins i tot contradictoris.

¹ No tots els nacionals han estat sempre ciutadans, per exemple, les dones no van arribar a ser-ho fins a ja entrat el segle XX. Així mateix, amb el colonialisme es va crear una categoria de ciutadans no nacionals.

A nacional s'oposa estranger i a ciutadà, meteco o esclau. No obstant això són dos conceptes que se superposen, de tal manera que una implica a l'altra. Nacionalitat i ciutadania són dos conceptes de tancament, de delimitació social i d'exclusió (Álvarez Dorronsoro, 1993, 71-72).

De totes maneres, de la manera que es conjuguen ambdós conceptes es deriven dues visions de la ciutadania molt rellevants per a la interculturalitat i la immigració. Quan la ciutadania es funda en la nacionalitat, s'està responent a una concepció orgànica de la nació, a una visió d'aquesta com comunitat prèvia a la societat política. En aquest cas l'accés a la ciutadania es regeix pel *ius sanguinis*, el dret de sang. La ciutadania es basa en el patrimoni cultural i lingüístic comú, en l'esperit de cada poble (Besalú, 2002, 57). És el cas d'Alemanya, país en el que arriben a la ciutadania amb molta més facilitat les persones que tenen un origen cultural i ètnic germà, els que tenen *sang alemanya*, mentre que ho tenen més difícil els que el seu origen no és alemany, com el cas dels turcs, encara que hagin nascut allí.

Quan la ciutadania prima sobre la nacionalitat, estem davant una concepció artificialista, basada en la comunitat de ciutadans, en la voluntat de pertinença. És el *ius soli*, el dret de sòl, per naixement en el territori nacional. És el cas de França i Estats Units. Pel fet de néixer en el país els fills d'immigrants ja són ciutadans². El problema és que, en el cas de França, aquesta visió de la ciutadania tendeixi a un procés d'assimilació més que a una integració i que, com està ocorrent ara mateix amb la llei que prohibeix l'ús del vel a l'escoles, es tendeixi a anul·lar la cultura d'origen. Si un immigrant vol ser ciutadà francès deu oblidar-se del seu origen i sumar-se a la gran i diversa nació francesa de tots els nascuts en ella. Una mica semblant ocorre als Estats Units, un país conformat per successives ones d'immigració d'origens diversos, model al que se li denomina *melting pot*, que ve a significar, literalment, com un recipient en el que es barregen i fonen líquids, i que serveix per representar idealment una situació en la que conviuen i es barregen cultures en contacte. És clar, qualsevol que conegui la realitat nord-americana sap que els problemes d'exclusió són greus i molt significatius, de tal manera que els immigrants són acceptats en la seva diversitat cultural, però, en la majoria d'ocasions, segregats en guettos.

3. Un tercer element del concepte de ciutadania és el que se sintetitza en l'oportunitat de contribuir a la vida pública de la comunitat a través de la **participació**. Es tracta de superar el vincle entre ciutadania i nacionalitat. Si en els dos elements anteriors l'important de la ciutadania era el reconeixement legal – ciutadania *formal* –, un era ciutadà si complia uns requisits jurídics i polítics, en aquest cas, aquests no són suficients. És necessari lluitar per una ciutadania **substantiva**, que es concep com una pràctica, com un procés constant (Zapata-Barrero, 2001 a, 7) que, a pesar dels obstacles, camina en una línia històrica de progrés universal, que obliga a participar i a col·laborar en els assumptes públics (Gimeno, 2003, 13-14) i que exigeix una actitud cívica. És aquest sentit el que interessa principalment en educació i en interculturalitat, perquè, més enllà d'intervenir en el debat sobre l'estatus jurídic i polític dels immigrants (en el que apareixen com decisius els dos primers elements estudiats), la ciutadania constitueix un gran projecte a partir del com sorgeix una agenda de problemes per considerar des de l'educació (Gimeno, 2001, 154).

2. CÓMO CONSTRUIR LA CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA³ EN LA SOCIETAT MULTICULTURAL?

El nucli problemàtic fonamental en la concepció de la democràcia se situa, en l'actualitat, quan es creuen **democràcia i multiculturalitat**. En el passat la democràcia jugava amb identitats clares, es desenvolupava en societats compreses dintre de l'Estat-nació com unitat política reconeguda per al desenvolupament de la convivència. En la modernitat havia un consens sobre els significats i dels valors de les realitzacions culturals (Gimeno, 2001: 31). Però en la postmodernitat diversa i multicultural aquestes condicions ja no existeixen. Es parla de *conjuntura crítica* per referir-se a la conjunció de *democràcia i diversitat*.

² L'exemple de la diversitat cultural de la selecció nacional francesa de futbol és molt significatiu.

³ No podem entendre la ciutadania, tal com l'hem definida, sense que hagi de venir acompanyada del terme democràcia. Fins i tot també podíem haver titulat aquest tema com democràcia ciutadana. La veritat és que la ciutadania exigeix la democràcia com la democràcia exigeix la ciutadania (Rubio, 1996, 9)

En aquesta cruïlla entre ciutadania democràtica i diversitat i multiculturalitat caben tres opcions o models que anem a analitzar a continuació, el liberalisme, el comunitarisme o multiculturalisme i la solució de síntesi, el republicanisme cívic o interculturalisme (Jiménez Gámez, 2004):

2.1. La ciutadania democràtica del liberalisme individualista.

La idea-força fonamental del liberalisme és el **valor suprem de l'individu**. Per al liberalisme, l'individu és el més important, és un valor indiscutible, no negociable. Sempre està per sobre de la col·lectivitat, pel que sempre han de predominar els valors individuals sobre els comunitaris, el privat sobre el públic, els drets individuals sobre els col·lectius. El pensament *liberal* occidental va suposar una forta embranzida per *alliberar* a l'individu de la submissió que el pes de l'obscurantisme, la religió o el fanatisme havien sotmès (Ruiz Román, 2003, 54).

L'important és que l'individu tingui autonomia i llibertat per mantenir les seves conviccions i valoracions, que l'Estat no intervingui en la seva regulació, ni legítimi cap model de *vida bona*.

L'individu té unes qualitats independents del seu origen, condició personal, procedència o cultura. El liberalisme és **monocultural** (Bilbeny, 1999, 125). La diversitat és defensable com a condició de l'individu i la seva singularitat, no en nom de la cultura en general o d'un grup en particular, els fets culturals no tenen personalitat jurídica o moral.

Si fem una **valoració crítica** d'aquest model, trobarem els següents aspectes negatius:

1. L'absoluta preeminència de l'individu sobre la col·lectivitat ha degenerat, en ocasions, en **individualisme exacerbant**. La política liberal s'ha pres com un mitjà perquè els individus garanteixin els seus plans de felicitat i projectes de vida personals, en comptes de ser un lloc comú per buscar el bé col·lectiu. Es produeix un desencantament cap al públic-social i un desenvolupament d'individus autosuficients, **insolidaris** i refugiats en la vida privada. Es dona una solidaritat de microgrup, distanciada dels grans objectius col·lectius, és una solidaritat de *niu familiar* (Ruiz Román, 2003, 54-63), una devaluació del vincle social. Es produeix una debilitat dels llaços amb els altres (Gimeno, 2001, 185). La societat es transforma en un organisme abandonat. L'espai privat ho absorbeix tot. El subjecte es troba desarrelat.

2. No és possible mantenir uns ciutadans amb drets abstractes, sense atenció a les seves condicions vitals. La individualització de la persona no ve donada, sinó que és un procés que va cristal·litzant en l'experiència. **La nostra identitat no està formada al marge de la nostra història particular**, de la família, de la comunitat, la classe o la cultura en la que creixem.

3. L'experiència ens indica que l'Estat **ni és, ni ha estat, ni pot ser neutre en matèria cultural**. De vegades, el resultat pràctic del desenvolupament de les democràcies liberals ha estat la marginació de les seves minories culturals internes, en nom d'una visió suposadament universalista de la igualtat de la ciutadania que, en realitat, el que estava era imposant les característiques particulars d'uns grups culturalment hegemònics o majoritaris de l'Estat (Requejo, 2001, 50).

L'individu té unes qualitats independents del seu origen, condició personal, procedència o cultura. El liberalisme és **monocultural** (Bilbeny, 1999, 125). La diversitat és defensable com a condició de l'individu i la seva singularitat, no en nom de la cultura en general o d'un grup en particular, els fets culturals no tenen personalitat jurídica o moral.

2.2. La ciutadania democràtica del multiculturalisme comunitarista.

Les característiques del multiculturalisme comunitarista podríem sintetitzar-les d'aquesta manera (Gimeno, 2001, 183-184; Abdallah-Pretceille, 2001, 22-23):

1. Es dona **prioritat al grup de pertinença**. L'individu és essencialment un element del grup. La pertinença a un grup determina el seu comportament. La identitat del grup té prioritat sobre la identitat individual. Es prenen com a punt de partida les definicions a priori dels diferents grups culturals i se les vincula a una realitat social, política i educativa. Els grups són

oficialitzats, identificats, categoritzats, classificats i, fins i tot, jerarquitzats. Els subjectes estan constituïts essencialment per la cultura, que produeix un efecte permanent en les estructures psicològiques, d'aquí la valoració de la identitat cultural com un nucli fort en la formació de la personalitat.

2. Existeix un reconeixement del **relativisme cultural**, que propugna que cada element només ha d'examinar-se en relació amb la cultura de la que forma part. Les pràctiques, les creences i la moral d'una cultura no poden entendre's des d'una altra. Per aprofundir en la solidaritat contrària a l'individualisme és necessari basar-se en les relacions dintre de petites comunitats. Així mateix, el multiculturalisme és més propens a reconèixer l'heterogeneïtat cap a fora i l'homogeneïtat cap a dintre que l'heterogeneïtat intracultural i l'homogeneïtat intercultural. El multiculturalista no se n'adona que dintre del seu grup cultural hi ha diversitat i que els grups no són tan distints entre si.

3. Els grups culturals tendeixen a **segregar-se**, hi ha una localització espacial de les diferències, que es tradueix en la creació de barris ètnics i guettos. A més, es tendeix a manifestar les diferències en l'escenari públic. No només es concrenen les característiques del grup en l'àmbit privat, sinó que tendeixen a difondre's, a posar-se en relleu, davant els altres grups.

4. Hi ha una revisió de les premisses de la ciutadania, és a dir, un és ciutadà de la seva comunitat, excloent als que no ho són. Es planteja una **jurisdicció específica per garantir els drets de cada grup**. El reconeixement jurídic de les minories implica una política de quotes o discriminació positiva (*affirmative action*). Les relacions entre els grups i els individus té a veure amb els drets, amb el reconeixement de les diferències. Això no vol dir que no vegem com necessària, en moltes ocasions l'acció compensatòria o discriminació positiva, que significa prevaler als membres d'un grup inferioritzat. El perill està en perpetuar aquestes accions, fent diferents (i per tant inferiors) a aquests grups, per a sempre.

Si ens detenim més en els aspectes negatius. Abdallah-Pretceille, (2001, 28-31) es fixa en alguns d'ells: l'accentuació de les actituds de rebuig i exclusió, l'encobriment del caràcter cada vegada polí crom i polimorf dels grups i les cultures, la sobredeterminació de les variables culturals i la renúncia a l'autonomia de l'individu que suposa sotmetre's a unes inamovibles normes grupals, que contribuïxen, a més, a generar certes formes de dependència i irresponsabilitat. El desviacionisme autènticament perillós del multiculturalisme comunitarista és el **fonamentalisme**, desgraciadament inclinats cap a l'**islamisme** (encara que els faig en altres religions com el cristianisme).

2.3. La ciutadania democràtica del republicanisme cívic. L'interculturalisme.

Per superar l'oposició entre les posicions més radicals del liberalisme i del multiculturalisme és necessari partir de les versions més moderades d'ambdós, el que s'ha de traduir a admetre les diferències internes en cada cultura, la tolerància cap a la cultura d'uns altres, vista des de la pròpia, és a dir el **diàleg intercultural**, que haurà de lluitar contra el segregacionisme i el assimilacionisme i a favor d'una autèntica integració.

La solució de síntesi és la que alguns autors denominen **liberalisme 2** (Requejo 2001, 52-57) perquè supera l'universalisme i el particularisme i admet que l'esfera pública (d'aquí el terme *republicanisme*) pugui interessar-se per la supervivència i desenvolupament de formes culturals particulars, sense renunciar als drets individuals, que era el punt feble dels comunitaristes.

En el republicanisme cívic, la identitat dels ciutadans en la república no està lligada a la seva comunitat, sinó a continguts universals fundats en els drets humans i els principis fonamentals de l'Estat democràtic de dret, en la lleialtat a una norma comuna constitucional, que va més enllà del *ius sanguinis* i del *ius solii* i, per tant, de l'assimilació i de la segregació i es dirigeix cap a una integració basada en una ètica que es deslliga de la tradició comunitarista (Llepo d'Espinosa, 2002; Velasco, 2002).

El que hagi uns drets comuns als que tots devem sotmetre'ns, no impedeix que en el republicanisme cívic, com ja hem indicat, es respectin els drets de les comunitats culturals que conviuen en l'Estat plurinacional (amb comunitats nacionals i/o lingüístiques en el seu si) o

multicultural (amb cultures procedents de la immigració). En aquest sentit, els treballs de Kymlicka (1996; 1999; 2003) han il·luminat brillantment la discussió sobre si es poden permetre els **drets col·lectius** d'aquestes comunitats. Es tracta de **proteccions externes**, destinades a protegir a les minories de l'afany asimilacionista de la cultura majoritària. Aquest autor parla que és necessari protegir, des de l'Estat plurinacional, el dret a l'*autonomia política* de les minories nacionals perquè puguin autogovernar-se i assegurar el desenvolupament ple i lliure de la seva llengua i de la seva cultura. També des de l'Estat caldria protegir a les minories culturals i religioses perquè poguessin practicar les seves tradicions, sempre que no anessin contra els drets humans universals, així com assegurar els drets de representació especial, és a dir que es reservessin en les institucions un nombre d'escons per als grups marginalitzats, mentre que els partits polítics no fossin més inclusius. Però una cosa és permetre que les minories puguin manifestar públicament la seva identitat, si ho desitgen, i una altra és que admetem que s'obligui, en contra de la seva voluntat individual, a algun dels membres d'aquesta minoria. Per això, en una societat intercultural s'han de rebutjar certes **restriccions internes** que limiten el dret dels membres dels grups minoritaris a qüestionar i revisar les autoritats i pràctiques tradicionals. Així doncs, l'Estat multicultural ha de protegir i defensar als individus que no estan d'acord en sotmetre's a pràctiques del seu grup cultural minoritari com, per exemple, l'obligació del matrimoni per acord dels pares. D'aquesta manera se superen les restriccions internes imposades que subvertien els drets humans.

3. ADVERTIMENTS PREVIS SOBRE L'INTERCULTURALISME

A partir d'ara ens centrarem en la construcció intercultural de l'educació, però ens sembla important, abans de parar-nos a examinar les característiques de la mateixa, detenir-nos en el concepte d'interculturalisme, que considerarem més que una teoria, un **paradigma**. Creiem, amb Abdallah-Pretceille (2001, 38) que l'interculturalisme no és només un corrent de pensament, sinó que constitueix una base a partir de la que es desenvolupa una tradició d'investigació.

No obstant això, abans s'haurien de superar unes pesades càrregues, unes *paradoxes i ambigüitats* que pesen sobre aquest concepte (Abdallah-Pretceille, 2001, 34-38; Besalú, 2002 a, 43-46):

- *La referència sistemàtica i fins i tot exclusiva a la immigració.* Com no s'ha tingut en compte el caràcter estructural (no conjuntural) de la immigració i de la diversitat cultural, hem vinculat sempre l'intercultural a la immigració, pel que ha estat marcat en tot moment per l'estigma de la marginació i aquest terme ha carregat amb *la taca* de les actituds alarmants, dramàtiques i catastrofistes, característiques dels discursos de la immigració.
- *La desconfiança i el recel que existeixen respecte als discursos sobre la diversitat.* La llengua, tradicionalment, reflecteix molts dubtes. En el llenguatge quotidià es confonen integració amb assimilació. Quan es parla d'immigració, ens referim a un fet singular, quan tota la realitat és plural i complexa i el fenomen migratori sempre ha existit. Quan vam parlar de discapacitats diem que "han de ser integrats", mentre que quan ens referim als immigrants, vam parlar que "han d'integrar-se".
- *L'ús d'una terminologia no afermada.* Com vam veure al final del capítol 4º i al llarg del mateix, és necessari distingir entre multiculturalitat, multiculturalisme, interculturalitat i interculturalisme. El que ocorre és que aquesta distinció la podem realitzar en els països europeus i mediterranis (França, Itàlia, Alemanya, Espanya, també Canadà). Però en els països anglosaxons (Estats Units, Regne Unit, Austràlia) el terme *intercultural* no existeix (Besalú, 2002 a, 46), pel que, com veurem més endavant, es refereixen a un tipus determinat de *multicultural education* quan volen indicar que existeix interacció i relació entre individus i grups (el que aquí denominem *intercultural*).
- *La càrrega afectiva i d'utopia irrealitzable* que posseeixen els termes com cultura i identitat, vinculats als aspectes quotidians de la immigració. D'una banda, quan ens adscriuim a l'interculturalisme ho fem com *militants*, compromesos en una lluita, carregada d'afecte i emoció, per ajudar als immigrants i, al mateix temps, com una

manera de ressaltar els problemes de la societat d'acollida. Així mateix, entenem l'assoliment d'una societat intercultural com una utopia, que, des de sectors conservadors, pot categoritzar-se com un il·lusionisme no realizable.

- *El domini del model culturalista*, que segueix sent predominant en la nostra societat, i que manté en el nostre inconscient col·lectiu la idea determinista que existeix la cultura com una mica simple i estàtic (vegi's el capítol 3º).
- Finalment, *l'intercultural es pot estar convertint en un discurs políticament correcte, que legitima el poder*. La causa immediata de la introducció de l'educació intercultural, almenys en el nostre país, va anar l'arribada d'un nombre significatiu d'immigrants estrangers, procedents de països pobres i de contextos allunyats de l'uropeu. En comptes d'entendre que la diversitat sempre ha estat una característica de la nostra societat, vam considerar que l'intercultural està provocat per la presència dels immigrants, pobres i marginats, als que ens disposem a *redimir*, compensant els seus déficits, però deixant igual el camp educatiu, les pràctiques dels professionals i els seus pressupostos ideològics.

4. ELS PRINCIPIS DE L'EDUCACIÓ INTERCULTURAL.

Els principis que constitueixen l'interculturalisme educatiu són els següents:

1. L'educació intercultural s'entén com a promoció del coneixement crític sobre la cultura i com promoció de competències en múltiples cultures. No podem restringir l'educació intercultural a una transmissió enciclopèdica de coneixements multiètnics inventariats i folkloritzats (Ruiz Román, 2003, 123-126), sinó que ha de dedicar-se a formar una sòlida **competència cultural** (Jordán, 1996, 27-28), a promoure **competències en múltiples cultures** (García Castany i Granats, 2002, 23) que serveixin per arrelar-se en la pròpia comunitat i conèixer altres perspectives culturals.

2. L'educació intercultural té un caràcter global, ja que és un moviment social, que va més enllà de l'escolar, que es dirigeix a tots, no només als immigrants, i que exigeix una reforma general de tot el sistema educatiu. No és necessari el contacte cultural físic amb persones d'altres grups culturals perquè es plantegi. L'educació intercultural es converteix en un **moviment social crític**, de caràcter antirracista, en lluita per una ciutadania democràtica activa i crítica que abasta tots els àmbits socials i polítics.

3. L'educació intercultural ha de superar l'excessiva homogenització i l'atomització conseqüència del culte a la diferència. Tan negatiu pot resultar concebre l'educació com homogenització que menysprea les demandes individuals i col·lectives com exacerbar la diferència i marginalitzar-la i segregar-la perquè es tracta d'una deficiència la que cal aïllar i *guarir*. Una educació intercultural equilibrada no haurà de caure en un cultiu exageradament *romàntic* de les *diferències* culturals (Jordán, 1996, 28). Som més iguals que diferents.

4. L'educació intercultural ha de lluitar contra l'exclusió i la discriminació i a favor de la justícia social. És necessari unir la política i l'acció pedagògiques amb el treball polític i social a favor de la igualtat d'oportunitats per als alumnes de grups culturals que constitueixen minories marginals i que sofreixen la *cultura de la pobresa* (Jordán, 1996, 28-29; 1992, 23).

5. L'educació intercultural genera conflictes i la seva solució mitjançant el diàleg, la comprensió i la tolerància. L'educació intercultural no és un marc paradisiàc en el que tots s'eduquen en harmonia i consens. Tota situació de multiculturalitat genera conflictes interculturals. Aquests conflictes cal assumir-los, enfrontar-los i intentar resoldre'ls, ja que no és possible evitar-los, ignorar-los o reprimir-los. Aquesta és una de les principals labors de l'educació intercultural (Carbonell, 1995, 103).

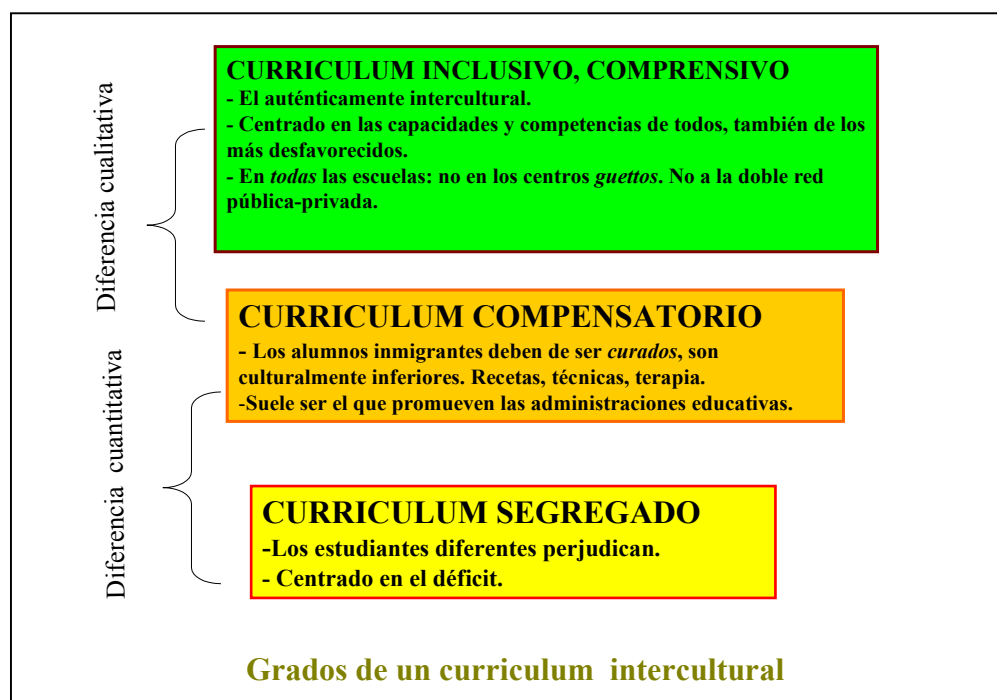
5. ELS GRAUS DE CONSECUCIÓ D'UN CURRÍCULUM⁴ INTERCULTURAL

⁴ No anem a entrar en la conceptualització d'un terme tan ambigu com *currículum*. Tinguem en compte que es pasta en diferents llocs i que ho hem d'entendre com procés i no com producte. En resum, quan

Seguint el que Connell (1997: 73) anomena la lògica *del currículum* hem establert tres graus o nivells de currícula intercultural (Jiménez Gámez, 2004) encara que, en un sentit estricte, només l'últim ho sigui:

- El **currículum segregat**. Quan la millor manera que es troba d'organitzar l'ensenyament dels individus i cultures diverses és la de construir un currículum distint per a cadascun d'ells, estem referint-nos a una organització curricular segregada. Cada cultura segueix un currículum distint o, com li diu Connell (1997: 74), oposat. Com afirma aquest autor, no cal intentar dur al pobre a la taula del ric, perquè aquesta taula no constitueix la meta i el pobre no pot rebre en ella una alimentació digna. S'ha de rebutjar la generalització perquè produeix resultats desiguals.
- El **currículum compensatori**. Es construeix quan se subministren recursos addicionals als estudiants que posseeixen algun tipus de desavantatge. La idea és poder arribar algun dia a asseure als pobres i marginats en la mateixa taula on està la majoria. En realitat segueix partint de la ideologia del dèficit, el que ocorre és que es pensa que els estudiants que segueixen aquests currícula compensatoris, més tard o més d'hora, s'integraran en el currículum de la majoria. Així doncs, es troba a mig camí entre els currícula segregats i els comprensius. Es diferencien quantitativament dels primers, se segrega, però menys, ja que es pensa que progressivament els estudiants podran abandonar aquest model i integrar-se en el currículum majoritari. La diferència amb el tercer i més *intercultural* nivell serà qualitativa.
- El **currículum integrat, comprensiu o inclusiu**. Aquí ja es produeix una diferència qualitativa (no només quantitativa) respecte al currículum segregat. D'acord amb la idea de justícia democràtica de Rawls (1979), el currículum ha de partir dels interessos dels menys afavorits.

A manera de resum, aquest esquema clarificaria la diferència entre els tres graus:



ens referim a *currículum*, parlarem de tot allò que l'escola ofereix als estudiants, d'una manera explícita o implícita (currículum ocult), perquè s'eduqui. Per descomptat ens referirem sempre al currículum real, als processos d'ensenyament-aprenentatge tal com transcorren en la vida quotidiana escolar i extraescolar, no els que es queden dissenyats en els papers.

No anem a detenir-nos en el que correspondria al currículum intercultural compensatori, que es treballa, en aquests moments, en el nostre país, mitjançant quatre importants i necessàries intervencions:

1. Els plans d'acollida que realitzen els centres que tenen alumnes d'origen immigrant.
2. Les aules d'adaptació lingüística, que reben diferents noms en les diverses comunitats autònomes, i que es dediquen, principalment a l'aprenentatge de la llengua de la cultura d'acollida.
3. Els mediadors interculturals, que serveixen per connectar a la institució escolar amb les famílies.
4. L'educació d'adults immigrants, en la que aquests aprenen en aules separades la llengua i cultura d'acollida.

Entenem que tots aquests instruments són compensatoris, ja que es tracta d'intervencions puntuals que haurien de desaparèixer quan els alumnes estan integrats i no les necessitin. A partir d'aquest moment, ens centrarem en el currículum inclusiu, per a tots els alumnes i tots els centres. No es tracta d'una *càrrega* més per als centres sinó de tenir en compte que **tot el currículum hauria d'estar inundat i travessat d'interculturalitat**.

6 ELS ELEMENTS D'UN CURRÍCULUM INCLUSIU INTERCULTURAL

6.1. Els continguts en un currículum inclusiu

6.1.1. El treball crític dels continguts

Un currículum inclusiu ha de treballar críticament els continguts. Els estudiants deuen aprendre a ser intèrprets crítics de la seva societat. Tots els tipus de saber inclosos els de l'alta *cultura* del saber acadèmic, han de ser reconstruïts críticament pels estudiants. S'ha d'anar més enllà de la tradició selectiva del coneixement i els significats donats per la cultura dominant i recollir una gamma més àmplia d'opinions i veus.

Com afirma Sapon-Shevin (1999, 42), “és millor enfocar l'ensenyament sobre les diferències culturals, des de la perspectiva que tot el món té una cultura, que totes les cultures són valuoses i mereixen respecte i que la diversitat enriqueix la classe”. Els estudiants han de ser fabricadors de significat i no consumidors. S'ha de reflexionar sobre els esdeveniments i problemes quotidians (Beane i Apple, 1997). S'ha d'afavorir l'estudi de temes o qüestions que els ciutadans no analitzen normalment i que, en general, són ignorats pels principals mitjans de comunicació (Guarro, 2002).

En la selecció de coneixements que es realitza en el currículum, la solució tradicional que se sol adoptar part de l'acceptació d'una organització del coneixement científic disciplinar. Cada disciplina ha anat configurant-se d'una manera determinada, el que ha comportat la selecció d'uns determinats continguts. El treball crític en un currículum intercultural deu estar precedit d'una deconstrucció dels mecanismes ocults en els processos de selecció esmentats (Company, 1998, 109).

El treball crític dels continguts en un currículum intercultural inclusiu suggereix una dinàmica divergent, una visió del món que consideri la cultura com un procés i no un producte, el que exigeix un reconeixement de la relativització de la cultura occidental enfront d'altres cultures no europees i investigar les vies d'una síntesi entre universalisme i pluralitat. És fonamental un treball de deconstrucció dels paradigmes de la cultura occidental.

6.1.2. El tractament transversal.

Aquest caràcter crític i transformador ha de travessar i inundar el currículum. No pot quedar-se en una simple contribució addicional (Banks, 2004, 15) el tractar a les persones i grups minoritaris i diferents de manera ocasional o ressaltant els seus aspectes curiosos o folklòrics,

el que se sol denominar com *currículum turístic* (Torres Santomé, 1995, 1997, 1998) en el que la informació sobre els grups marginats està trivialitzada, és superficial i estereotipada i paternalista i a més està psicologitzada (els problemes racials i socials es basen en anàlisis que tenen com centre a la persona considerada individualment, sense tenir en compte els aspectes socials).

En un currículum inclusiu aquests continguts tampoc han de tractar-se com afegits als temes del currículum acadèmic (Banks, 2004, 15), sinó que s'han de "*plantejar els temes econòmics des de la situació dels pobres i no dels rics. Establir les qüestions de gènere des de la posició de la dones. Plantejar les relacions racials i les qüestions territorials des de la perspectiva dels indígenes. Exposar la sexualitat des de la posició dels homosexuals. I així successivament*" (Connell, 1997, 64). Amb aquestes paraules, Connell vulgues ressaltar que el currículum ha de sustentat-se en l'experiència de les persones desfavorides, amb el que passar d'una estratègia defensiva i compensatòria a una estratègia proactiva i universalitzadora.

És cert que la transversalitat ha fet fortuna en l'àmbit educatiu, però no ha trobat encara una punta normalitzada en les aules. Els temes transversals podrien ser com ponts que connecten la realitat social i els interessos dels alumnes amb el coneixement científic. Així mateix, no estan presents en les disciplines acadèmiques tradicionals, però sí en les declaracions internacionals i en les pràctiques educatives renovadores. La transversalitat pot entendre's com un invent per a no augmentar les matèries, ni l'horari escolar, ni, sobretot, posar en qüestió l'organització del currículum (Besalú, 2002 a, 107-108). En un primer moment, aquests temes van aparèixer de manera difusa en els continguts actitudinals de les àrees del currículum. Fins i tot, va haver algunes propostes perquè es convertissin en els eixos estructuradors del currículum, com va ocórrer a Andalusia, quan s'estava discutint el Disseny Curricular Base de la LOGSE, encara que en el moment definitiu es va adoptar la fórmula d'àrees convencionals.

A l'hora de dur a la pràctica la transversalitat, la proposta més complicada i compromesa és la que exigeix que en les programacions de totes les àrees (i en la pràctica real!) s'introdueixin temes específics o, millor, es reformulin els continguts habituals. Aquesta idea que els continguts d'un currículum intercultural hagin de **travessar** les àrees o matèries del mateix, no ha de significar exactament que ens adherim fidelment a aquest tipus de transversalitat, que comporta el consabut perill que "entre els uns i els altres la casa es quedi sense escombrar". Aquesta transversalitat en el seu més alt grau exigeix una vigilància constant sobre el currículum en l'acció, no n'hi ha prou amb la comprovació de les planificacions en el currículum prescrit. Sens dubte, la transversalitat serà menys arriscada quan els continguts no s'organitzin per àrees sinó d'una manera globalitzada, com veurem més endavant.

6.1.2. La selecció de continguts.

A l'hora de **seleccionar els continguts**, devem tenir en compte que :

- a) Existeixen **valors** comuns desitjables que, presos com metes, poden encaminar-nos a la construcció de visions compartides i ideals universals.
- b) Els **continguts específics de cada cultura** han de també treballar-se, sense caure en una obsessió comunitarista.
- c) Podem establir uns continguts universalitzadors, a manera de **competències interculturals**, que possibilitin la comunicació intercultural.
- d) Hem de treballar continguts que desenvolupin el **judici crític i la deliberació**, com instruments fonamentals per construir ciutadans interculturals.

6.1.3. L'organització dels continguts: cap a un currículum integrat

Els continguts d'un currículum intercultural han d'organitzar-se de manera integrada (Torres Santomé, 1994) ja que una de les conseqüències típiques de les divisions socials és la fragmentació del currículum. Les disciplines més científiques, més intel·lectuals, se situen per sobre de les artístiques i de les manuals, més pròpia de les classes inferiors. "Si el currículum

està dissenyat com apropiació individual de parcel·les de coneixement abstracte organitzat de forma jeràrquica, que s'amida mitjançant una avaluació individual competitiva, serà amb tota probabilitat un currículum que generarà divisió social” (Connell, 1997: 50).

Aquest currículum integrat deu donar cabuda a altres llenguatges i formes d'expressió més enllà del verbalisme (Porras Vallejo, 1998: 203). Un currículum integrat no pot jerarquitzar un tipus de llenguatge que impedeixi la possibilitat de participar en ell, des de la igualtat, a estudiants de cultures diferents. La integració curricular afavoreix la humanització del coneixement, afavoreix el compromís de l'alumnat amb la seva realitat incitant-li a una participació més activa, responsable i crítica en ella. Així mateix, permet aflorar els valors, ideologies i interessos que estan presents en totes les qüestions socials i culturals (Guarro, 2002, 94-96).

AL currículum integrat pot haver-se arribat mitjançant dues vies:

- La psicològica, que fonamenta els centres d'interès de Decroly o el mètode de projectes de Kilpatrick, maneres ja clàssiques de **globalització**, en l'adequació que la teoria de la Gestalt va trobar en la ment de les primeres edats per treballar els continguts de forma global, trencant les disciplines.
- La via epistemològica, que sorgeix després de la 2^a Guerra Mundial, però que segueixen amb força pensadors actuals (Morin, 2000), amb l'afany **interdisciplinar** per resoldre els apressants problemes mundials i que dóna lloc a planejaments didàctics en els nivells on han existit disciplines, és a dir a la Universitat i en els últims cursos de l'Educació Secundària.

Nosaltres proposarem, a continuació, quan estudiem les estratègies didàctiques, els projectes de treball, que comportaran una organització integrada dels continguts, a més d'altres requisits que afecten a l'organització de les activitats.

6.2. L'ORGANITZACIÓ DE LES ACTIVITATS

Sens dubte el nucli essencial d'un currículum en l'acció es troba en les activitats o tasques. Podem seleccionar i dissenyar uns continguts conceptuals, procedimentals o actitudinals molt interessants, però no organitzar les activitats adequades per treballar-los correctament.

Quan vam parlar d'aquest element curricular, podem estar fent-lo considerant-lo des d'un temps curt o breu (microtasques o microactivitats) o fer-lo estirant la durada (macrotasques o macroactivitats). Tot depèn de la concepció relativa del temps que utilitzi el professor. Nosaltres anem a treballar amb una mesura macrotemporal. Anem a utilitzar el concepte d'estratègia didàctica, com “un conjunt d'accions, tasques o activitats, tant de l'alumnat com del professorat” (Guarro, 2002, 109). Aquest és un concepte més ampli que el d'activitat però menys que el *de metodologia*, que comprèn més coses que un simple conjunt d'activitats i que per a alguns autors és gairebé sinònim de l'ambigu concepte de currículum.

6.2.1. Les estratègies d'investigació i descobriment

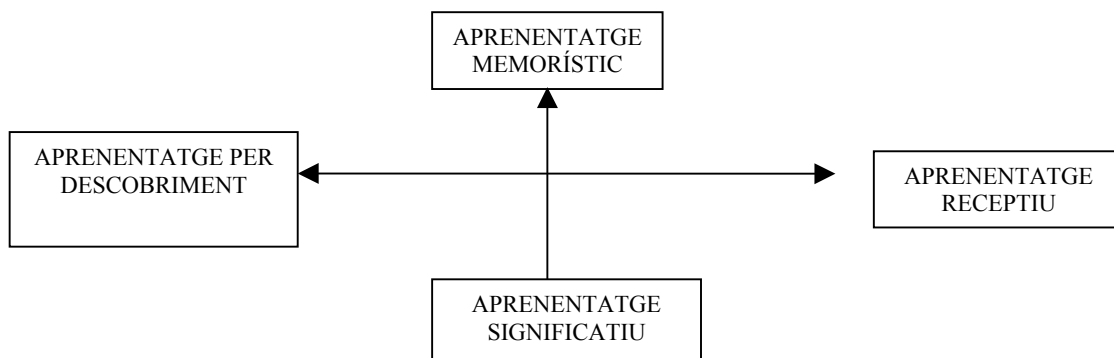
En un currículum inclusiu han de predominar les estratègies basades en la investigació, el diàleg, el debat i la discussió, recolzats i dinamitzats pel docent, ja que aquest tipus d'activitats provocarà un aprenentatge rellevant, que posi en crisi el coneixement personal i cultural i la seva progressiva substitució per un saber més elaborat. Aquest tipus d'activitats posa en crisi les ideologies i valors fonamentalistes esbiaixats de les cultures particulars i possibilita el seu contrast i la relativització. En definitiva, deuen servir per prevenir o, si escau, modificar els estereotips negatius sobre altres cultures i fomentar actituds positives per a la diversitat cultural (Sánchez i Mesa, 2002).

Si ens detenim en les característiques de les estratègies d'investigació i descobriment, deuríem concretar que:

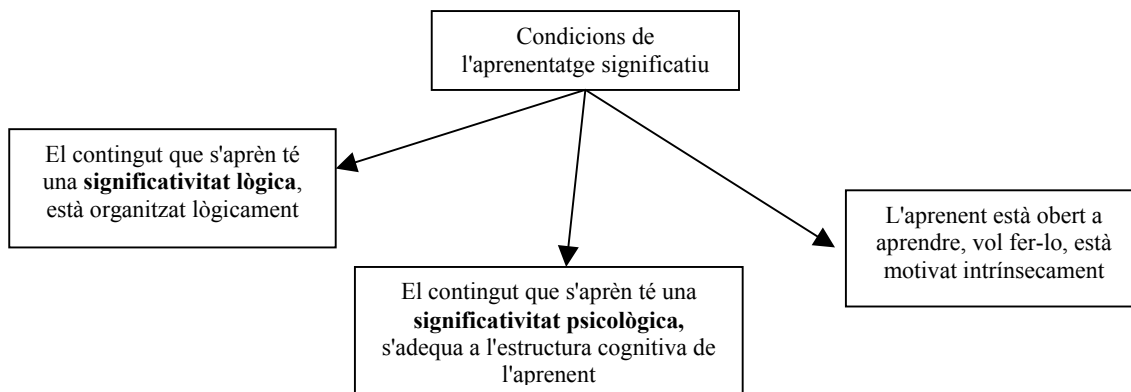
1. Les activitats estimulen la participació activa dels estudiants mitjançant investigacions, manipulacions, observacions, etc; i no es limiten a la recepció passiva mitjançant escoltes, farciments de "tasques a completar", composicions tancades, etc.
2. Les activitats no estan organitzades de tal manera que els estudiants, necessàriament, deuen seguir unes estratègies úniques, uns camins provats i experimentats, de tal manera que no comporten risc i és difícil que es fracassi, sinó que permeten que els estudiants treballin simultàniament, tinguin un grau de llibertat per triar unes fonts d'informació o altres, puguin sortir-se de pautes establertes i, per tant, córrer riscos d'equivocar-se.
3. Les activitats estan organitzades de manera que als estudiants se'ls faciliten l'assimilació del nou, connectant-lo amb els seus coneixements previs i amb els seus interessos immediats (significativitat) i no es tracta d'un aprenentatge superficial i memorístic, fàcilment oblidable, que no *encaixa* en les seves estructures cognitives.
4. Les activitats faciliten la transferència, la rellevància i la globalitat d'efectes; és a dir, permeten treballar una gran diversitat de capacitats i/o habilitats (*matant molts ocells d'un tir*), integrant continguts diversos i provocant la posada en crisi i/o substitució de l'après intuïtivament (rellevància) i no es limiten a treballar continguts d'un àrea concreta escassament transferibles, sense provocar la rellevància.

Podríem dir que la significativitat i la rellevància són requisits que haurien de tenir totes les activitats d'un bon currículum, però el compliment d'aquests són molt més exigibles quan un currículum vol ser intercultural i, per tant, reconstruir prejudicis i estereotips amb els que els estudiants arriben a l'escola. Per això ens detindrem en ells.

Si partim d'Ausubel (1976), no és tan important aprendre de manera receptiva enfront d'aprendre per descobriment, sinó aprendre de manera significativa, enfront de l'aprenentatge memorístic.



Admetem que encara que seria ideal que tots aprenguéssim descobrint els coneixements, la falta de temps reduiria enormement les possibilitats d'adquirir tots els quals necessitem per a la nostra vida o per a la nostra professió. Per tant, no tindrem més remei que aprendre moltes coses de manera receptiva. El més important és que el nostre aprenentatge sigui significatiu (punta en les nostres estructures cognitives) i no memorístic (no es connecti a les nostres idees prèvies i sigui tan superficial que es perdi ràpidament). Les condicions perquè es produeixi un **aprenentatge significatiu** poden quedar sintetitzades en la següent figura.



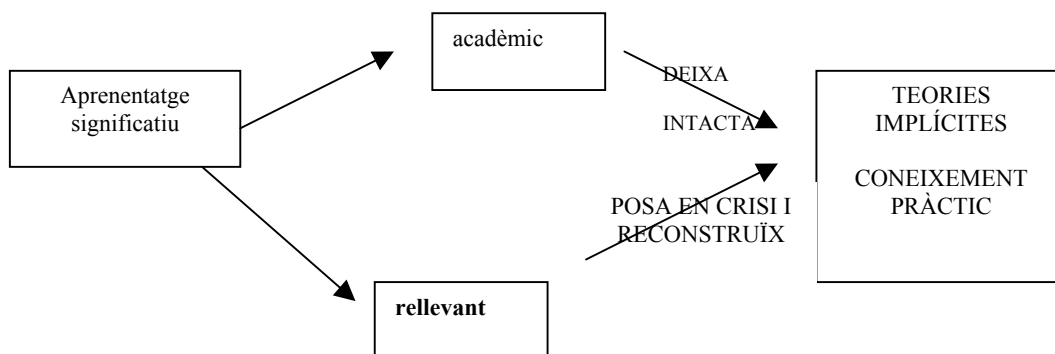
No obstant això, l'aprenentatge significatiu pot ser *acadèmic*, quan aprenem significativament per aprovar un examen, per superar una prova que la institució escolar ens exigeix, però deixem intactes les nostres idees experiencials, els nostres coneixements pràctics intuïtius, de tal manera que, quan hem d'intervenir en la vida ordinària o en la nostra vida professional, seguim utilitzant els coneixements experiencials no elaborats. L'aprenentatge significatiu és útil per superar els exàmens i requisits formals de la institució burocràtica-instrumental escolar, però insuficient per reconstruir la cultura experiencial.

Per assolir un autèntic aprenentatge, un **aprenentatge rellevant** (Pérez Gómez, 1998, 261) necessitem reconstruir, remoure i posar en crisi els coneixements de la cultura experiencial, que poden denominar-se: *coneixements de sentit comú, pensament tàcit, teories de la vida quotidiana, teories de l'acció, teories pràctiques, constructors personals, teories de l'atribució, teories intuïtives o ingènues, teories llegendes o de l'home del carrer, teories subjacentes, creences, teories folk, discurs ordinari o filosofia intuïtiva* (Gimeno, 1998, 129). L'aprenentatge rellevant és un tipus d'aprenentatge significatiu que és capaç de provocar la reconstrucció de les teories prèvies dels estudiants (vegi's la figura 8.3.1.C). Aquesta reconstrucció és difícil i lenta. De totes maneres, no oblidem que tot aprenentatge ha de ser determinat contextualment (Claxton, 1987), pel que provocar a l'escola un aprenentatge rellevant requereix unes estratègies similars a les que utilitzen les persones en la vida quotidiana per aprendre els oficis, els comportaments, la utilització d'eines, el domini de funcions o l'emergència dels sentiments. "Les eines conceptuals, com qualssevol altres, només poden ser plenament compreses mitjançant la seva utilització en l'anàlisi i comprensió de problemes reals i dintre de la cultura que tenen significat" (Pérez Gómez, 1998, 262).

Les teories implícites o teories empíriques de sentit comú formades per mites, rituals, perspectives i maneres de pensament (Pérez Gómez, 1998, 232-233), han estat, no fa molt temps, molt estudiades i investigades (Rodrigo, Rodríguez i Marrero, 1994) i posseeixen les següents característiques (Gimeno, 1998, 131-132; Pérez Gómez, 1998, 233-235):

- Es componen tant de coneixement propositiu com procedimental. És a dir, es refereixen tant als continguts de la realitat, com a les formes més apropiades de conèixer i gestionar aquesta realitat.
- Són cosmovisions que pretenen explicar globalment la realitat i es refereixen tant al món de les persones com dels objectes i les relacions socials.
- Són estructures d'organització pobres i simples, sense que hagin estat reflexionades ni contrastades sistemàticament. Són de caràcter individual i personal, encara que puguin ser compartides. No poden separar-se dels seus elements afectius i pragmàtics (per això se'ls denomina també teories d'acció). Estan contextualitzades, posseeixen un caràcter biogràfic i tenen un caràcter social, ja que s'extremen i es projecten en situacions d'interacció amb els altres.
- Romanen inconscients i automatitzades, opaques al coneixement del propi subjecte. Pel seu caràcter pragmàtic, presenten una estabilitat que permet una interpretació coherent i permanent de la realitat. Aquesta estabilitat les fa resistents al canvi. És inútil la seva substitució de cop per les teories més científiques i elaborades que l'escola presenta. La

seva transformació només pot ser provocada quan l'estudiant es veu abocat a utilitzar-les i explicitar-les. Llavors és quan es manifesten les seves llacunes i insuficiències. Només mitjançant *conflictes sociocognitius* (Guarro, 2002, 125), i no de l'individu aïllat, es podran reconstruir i l'estudiant s'adonarà que pot utilitzar, per comprendre i intervenir sobre la realitat, teories més elaborades que el coneixement científic li ofereix. Només mitjançant aquests conflictes poden reestructurar-se els referents culturals que els estudiants porten a l'escola (Lluch i Salines, 1997, 58).



Encara que també caben totes les experiències didàctiques que més amunt incloïem en el que denominàvem currículum integrat, creiem que una interessant possibilitat d'estructurar les activitats d'investigació és l'organització de les mateixes seguint els denominats *projectes de treball* (Hernández i Ventura, 1992), que, precisament, assumeixen una "perspectiva multiculturalista" (Hernández, 2002: 80) i afronten la diversitat cultural a l'aula (Álvarez, 2004).

6.2.2. Estratègies que permeten la individualització

Un currículum intercultural inclusiu, com aquest últim adjectiu adverteix, ha d'incloure a tots els alumnes, pel que, en la mesura del possible, **tots** haurien de participar en totes les activitats que es realitzen a l'aula. El que ocorre és que ens podem trobar amb aules en les que la multiculturalitat i diversitat cultural es manifestin amb major rotunditat que en unes altres.

Les activitats, en un currículum intercultural inclusiu, permeten la individualització, és a dir, possibiliten que els estudiants amb diferents interessos i nivells de capacitat puguin implicar-se i comprometre's amb elles i no impenen normes de rendiment úniques en els resultats possibles de les mateixes. Les activitats han de dissenyar-se de tal forma que el seu compliment pugui ser realitzat amb èxit per alumnat amb diversos nivells d'habilitat (Guarro, 2002, 129).

Aquesta característica és la que fa que un currículum sigui inclusiu i comprensiu, que no hagi activitats organitzades per als alumnes *normals* i altres per als *retardats*. Aquesta característica és la que aconseguix que un currículum intercultural vagi més enllà de la segregació dels alumnes immigrants i que permet, com vèiem en el tema anterior, que l'organització de grups compensatoris sigui només puntual i passatgera.

La solució que la institució educativa doni a la diversitat, passa per un currículum comú que no proporcioni només la igualtat d'entrada o accés al sistema, sinó la igualtat de tractament (dedicant-se amb més intensitat als quals tenen més dificultats), de permanència (dificultant l'abandó primerenc de l'escola), de sortida (acreditació de tots, encara que existeixin nivells d'assoliment desiguals) i d'inserció en la societat, que exigeix treballar perquè s'evitin les discriminacions laborals a estudiants egresats amb dificultats i per que aquella es recolzi en estrictes condicions de mèrit personal. Tots aquests requisits converteixen al currículum comú en un instrument de justícia (Gimeno, 2001, 258-276).

Però l'escola ha fugit gairebé sempre de la diversitat, ha estat una institució homogeneïtzadora. La implantació d'una escola amb graus o nivells va establir procediments per classificar i diagnosticar als estudiants, per categoritzar-los en normals i anormals sense entrar a

considerar la singularitat de cada individu (Contreras, 2002). L'homogeneïtzació escolar ha anat creant diferències, ha convertit la diversitat en desigualtat.

Però, enfront d'aquestes propostes hegemòniques, l'escola no pot deixar de fer-se'n càrrec de l'heterogeneïtat (Gimeno, 2002). És necessari, si no és possible (i moltes vegades, ni recomanable) que tots els alumnes realitzin les mateixes activitats, establir procediments que possibilitin la individualització (Perrenoud, 1998; Gimeno, 1999; 2000):

- ❑ Flexibilització de l'organització del centre, mitjançant la creació d'agrupaments variables, que possibiliti que, en alguns moments de la jornada escolar estudiants amb determinades dificultats rebin un tractament individualitzat.
- ❑ Flexibilitzant la graduació escolar i creant una autèntica idea de *cicle*, enfront de l'encotillat esquema de curs, que tayloritza el currículum, obligant que tots els alumnes aprenguin les mateixes coses, amb el mateix ritme i en el mateix període de temps.
- ❑ Flexibilitzant l'organització de l'aula. Cap la possibilitat que mentre un professor treballa amb un grup d'alumnes, o aquests ho fan sols, realitzant fitxes de treball individual, altre professor o ell mateix ho faci amb altre grup d'alumnes que en aquest moment necessita més ajuda.
- ❑ Creant *itineraris formatius* (Perrenoud, 1998), que eliminin els controls estandarditzats, les metes úniques a les quals tots els alumnes han d'arribar i que possibilitin que els estudiants tinguin una avaluació formativa i personalitzada i que puguin anar avançant sense que siguin exclosos del sistema per fracassats escolars.

Els treballs de Carol Ann (2001) i Susan i William Stainback (1999), entre uns altres, poden ajudar-nos a desenvolupar la nostra imaginació i creativitat per dissenyar i posar en pràctica estratègies que permetin que tots els nostres alumnes puguin participar de totes les activitats que organitzem a l'aula i en el centre, encara que no tots estiguin fent el mateix en cada moment.

6. 2.3. Estratègies cooperatives i de participació en la gestió de l'aula

Les activitats d'un currículum intercultural inclusiu han de ser col·laboratives i no han d'estar jerarquitzades. Han de ser **cooperatives**, ja que tots els estudiants s'han de beneficiar democràticament de l'aprenentatge dels altres. S'ha de prohibir tota activitat competitiva (Connell, 1997: 67). El treball cooperatiu no només és adequat per a la integració social o per a l'adquisició de coneixements intervinguts pels companys, sinó per a l'aprenentatge del "procediment de treball". Per tant, les aules i els grups de treball, dintre d'elles, deuen ser heterogenis. Però, com avisen Beane i Apple (1997: 40), l'aprenentatge cooperatiu ha de ser un aspecte crucial de la forma de vida democràtica, no com l'enfocament popular actual del mateix, que ve a ser el d'una estratègia específica per al rendiment acadèmic.

Les activitats han d'estar organitzades de manera que els estudiants treballin en col·laboració, s'ajudin mútuament, el que exigeix una organització flexible de l'espai i del temps. Els estudiants no han de treballar de manera competitiva i en un ambient rígid.

En diversos treballs d'investigació realitzats per Díaz-Aguado (2003, 107) es conclou que els procediments educatius tradicionals, dissenyats per a un alumne mig i un context homogeni no permeten adaptar l'ensenyament a les característiques dels alumnes en contextos heterogenis. No obstant això, quan es produeix un aprenentatge cooperatiu s'aconsegueixen els objectius fonamentals de l'educació per a la ciutadania democràtica, s'adquireixen les habilitats socials més sofisticades i s'aprèn a cooperar, a negociar i a qüestionar el que és injust. Els contextos heterogenis en els quals conviuen diversos grups culturals contribueixen a desenvolupar la tolerància, quan es donen oportunitats d'igualtat d'estatus per establir relacions d'amistat amb membres d'altres grups.

Tradicionalment s'ha justificat el treball cooperatiu basant-se en arguments ètic-democràtics. Es comprovava que augmentava l'autoestima, la integració i la motivació. No obstant això,

últimament, es posa l'accent en els seus avantatges d'ordre cognitiu i de millora del rendiment acadèmic (Besalú, 2002, 177).

El grup cooperatiu ha de tenir entre dos i cinc o sis membres. Les funcions dintre del grup han de ser rotatòries. S'ha de crear una interdependència mútua, igualar l'estatus i fer que els alumnes percebin una valoració positiva de la diversitat. S'ha d'harmonitzar la responsabilitat individual amb la col·lectiva, de tal manera que cada membre del grup ha de saber les seves funcions i tasques però l'avaluació és sempre grupal, pel que ha de coordinar-se amb els altres i exigir-los responsabilitats (Jordán, 1996, 96-97; Besalú, 2002 a, 178-178; Díaz-Aguado, 2003, 108). Dintre del treball cooperatiu ens podem trobar amb diverses modalitats (Jordán, 1996, 97; Besalú, 2002 a, 178-179; Díaz-Aguado, 2003, 108-109; Aguado, 2003, 123):

- Els *equips cooperatius i jocs de torneig*. Són tornejos acadèmics lúdics en els quals cada alumne competeix amb un altre de semblant nivell d'un equip distint. La missió de cada equip és preparar acadèmicament a cadascun dels seus membres. Poden substituir-se els controls per més acadèmics.
- El *trencaclosques*. El contingut acadèmic es divideix en tantes parts com membres hi ha en els equips. Cada alumne s'especialitza en una tasca concreta. Els alumnes que treballen una part s'ajuden intergrupalmnt a través d'equips transversals d'experts. En una segona fase, cadascun dels especialistes s'encarrega de preparar, mitjançant una posada en comuna, a la resta dels seus companys d'equip. Finalment, tots han de dominar el *trencaclosques* de la matèria objecte d'estudi, examinant-se cadascun del contingut global de la unitat preparada conjuntament.
- *Investigació de grup*. Si els dos primers són més *acadèmics*, els que recollirem a continuació són més *rellevants*. En aquest es realitza una distribució d'un tema d'investigació entre cadascun dels membres, que ha de realitzar individualment, per a, després, posar en comú amb els altres membres i, de forma conjunta, presentar-lo a la resta de la classe.
- *Grups d'estudi i tutoria de parells*. El primer d'ells es refereix a sistema de suport informal entre participants de diferents nivells i orígens. El segon cas exigeix que els alumnes tutors rebin una mínima preparació per part del professor.

Podríem continuar enumerant modalitats. Així mateix, en la pràctica podríem trobar experiències que combinin modalitats pures. L'important és que el treball cooperatiu és un instrument essencial per lluitar contra la creació d'estereotips en els estudiants (Elosúa, 1994, 43-44) i que les investigacions sobre el desenvolupament d'aquestes estratègies indiquen que afavoreixen la diversitat, transformen el paper de l'alumnat i del professorat i prevenen el racisme (Díaz-Aguado, 2003, 131-170).

Finalment, podríem considerar també com estratègies cooperatives, fonamentals per treballar la ciutadania al centre i a l'aula (Bartolomé, 2002, 159):

- Els *consells o assemblees* de classe o centre, en els quals es debaten els problemes de convivència i disciplina que hagin ocorregut periòdicament.
- La distribució de *responsabilitats* entre els estudiants.
- L'elaboració de *lleis o regles*, que regulin la vida del centre i de l'aula, i que serveixin de marc de joc per a la convivència.

Cal tenir en compte que els estudiants han de participar en la gestió de les activitats, decidint quines i com van a fer les coses, i responsabilitzant-se de l'organització i de la gestió de l'aula i no limitant-se a complir el reglamentat i decidit pel professor.

6.2.4. Estratègies eficaces per a conrear actituds interculturals; sociomorals i socioafectives. La resolució de conflictes interculturals

Anem a revisar ara estratègies semblants a les cooperatives, però centrades més en l'afectiu i moral que en el cognitiu, encara que en el seu desenvolupament sigui necessari el treball de l'alumne, considerat d'una manera integral. Es tracta d'estratègies que van dirigides més als sentiments i a qüestions ètiques i que persegueixen el canvi o modificació d'actituds.

Es tracta d'activitats que obliguen als estudiants a examinar temes o aspectes dels mateixos que impliquen reflexions ètiques sobre temes compromesos (guerra, pau, justícia, bellesa, bondat, veritat...) i a expressar punts de vista propis sobre els mateixos. Són activitats que provoquen un aprenentatge experiencial (Aguado, 2003, 125-129) que els serveix als alumnes per ser capaços d'interpretar críticament el context social i cultural en el que viuen.

A manera de síntesi⁵, algunes de les més interessants poden ser (Jordán, 1996, 108-121; Besalú, 2002 a, 171-176):

1. *Estratègies sociomoraes*, que exigeixen la participació activa dels implicats, exercitar l'ús de la raó, del diàleg i de la discussió, i l'esforç per ficar-se en la pell de l'altre.
 - 1.1. *La clarificació de valors*. Es tracta d'una estratègia que serveix perquè els alumnes prenguin consciència dels seus valors. Pot plasmar-se mitjançant *diàlegs clarificadors*, en els quals el professor llança preguntes que ajuden a que els alumnes es declarin, davant *fulles de valors*, en les que es presenta un text breu amb preguntes, i *frases inacabades*.
 - 1.2. *Comprensió crítica*. Es tracta d'un comentari de text en el que es planteja un conflicte sobre el que, individual o grupalment, els estudiants han de pronunciar-se.
 - 1.3. *Discussió de dilemes morals*. Es tracta d'una narració que planteja un conflicte o problema, que no té una solució clara i que obliga a l'alumne a defensar i discutir una opció.
 - 1.4. *Role-playing*. Es dramatitza una situació conflictiva o problemàtica i després es discuteix sobre ella.
 - 1.5. *Discussió entre companys*: Es tracta de la realització d'un debat sobre un tema controvertit en el que, primer, cal crear un ambient de confiança, després cal adequar la discussió a les competències dels alumnes i, a l'hora de dur-lo a la pràctica, discutir primer en grups petits i després fer una posada en comú.
 - 1.6. *Autorregulació i autocontrol*. Cada alumne ha de posar per escrit els objectius operatius i concrets que desitja complir i es va autoobservando regularment i autorreforzant. Es tracta, com podem deduir, d'una tècnica conductista.
2. *Estratègies socioafectives*, que pretenen combinar la transmissió d'informació amb la vivència personal, amb l'emoció empàtica, per assolir l'aparició d'una actitud afectiva, de conductes prosocials (de cooperació, de simpatia, de solidaritat). S'inicia amb la vivència grupal, més o menys real, després es produeix una discussió dirigida i, finalment, es proporciona informació oportuna (explicacions, lectures, vídeos) que serveixin per sistematitzar i generalitzar les conclusions extretes de la situació viscuda.

Aquestes estratègies serveixen per prevenir conflictes interculturals o socials, en general, però, en moltes ocasions, sobretot en aules i centres multiculturals, es poden produir i és necessari conèixer algunes orientacions per a la seva resolució.

En primer lloc, hem de tenir en compte que no podem vivenciar sempre els conflictes com una mica negatiu. AL marge que es resolguin satisfactòriament, un conflicte és positiu si augmenta el nivell de compromís, millora la qualitat de la comunicació, o descarrega tensions, i és negatiu, quan emmascara les qüestions importants, condueix a l'aïllament de les parts o

⁵ Exemples concrets desenvolupats d'aquestes activitats poden ser consultats en el llibre del Col·lectiu Amani (1994), *Educació Intercultural. Anàlisi i resolució de conflictes*.

consolida l'antagonisme entre les parts. Ni la fugida, ni la *suavitació* (l'estratègia de *draps calents*), ni l'enfrontament són *actituds* per resoldre conflictes. Només la *confrontació* ho és, encara que sigui la més dura i arriscada. Així mateix, ni la competició, ni el *replegament*, ni l'acomodació són *estratègies* adequades per resoldre els conflictes, el compromís i, millor, la col·laboració són les adequades (Carbonell, 1995, 104-108).

Respecte al conflicte intercultural, que afegeix a la situació merament conflictiva el matís de xoc o contacte cultural, hauríem de revisar totes les qüestions problemàtiques que plantejàvem en el capítol 4 i no oblidar la importància de la necessitat de la mediació, més enllà que intervinguin o no els mediadors interculturals a l'escola (Del Camp, 1999; 2002).

6. 3. ELS RECURSOS DIDÀCTICS

Anem a analitzar en aquest apartat els materials o recursos didàctics. No és aquest el moment d'oferir materials bibliogràfics o programari per al desenvolupament d'un currículum intercultural, el que farem, molt breument, al finalitzar aquest capítol. Sí ens anem a detenir en la investigació que s'ha realitzat sobre els **llibres de text**, ja que, encara que poden afectar a tot tipus de recursos que s'utilitzin en un currículum intercultural, no hi ha dubte que els biaixos d'injustícia i desigualtat que afecten a aquells són els més perillosos (Gimeno, 1992: 133).

L'ús massiu del llibre de text⁶ com material únic està negant la contextualització i integració de les cultures minoritàries al costat de la majoritària, ja que es tracta d'un material curricular tancat, en el qual el docent té poques possibilitats d'introduir canvis que permetin la seva adaptació a les diferents cultures (Guarro, 2000).

Els materials que s'usen en les escoles no són aliens a la resta de la societat. Si en ells se'ns ofereixen imatges més positives enfront de la diversitat, serà sens dubte un senyal que les coses comencen a canviar (Serra i Alegret, 1997: 23). Serà necessari, per tant, seleccionar llibres de text i materials, en general, que contemplin discussions i anàlisis profundes dels problemes més importants de la societat, que presentin el saber de manera dinàmica i estimulin als estudiants que elaborin un coneixement de la realitat allunyat de visions simplistes o maniqueïstes (Banks, 1996: 15).

Serra i Alegret (1997) assenyalen quatre perspectives d'anàlisis dels llibres de text:

- Des d'un punt de vista *quantitatiu*, s'ha intentat establir el nombre de pàgines dedicades a un tema o l'associació de certs adjectius a determinats grups ètnics o lingüístics.
- Altres treballs han intentat destacar els *prejudicis* amb els que tradicionalment s'ha abordat l'estudi dels pobles no occidentals.
- Altres autors han tractat de demostrar fins a quin punt el nostre *etnocentrisme* ens impedeix interpretar correctament les aportacions de la resta de cultures i ens inclina a emetre valoracions negatives sobre elles.
- Altres treballs han optat per posar de relleu com pot operar la perspectiva racialista en els llibres de text.

La primera investigació que es realitza a Espanya sobre la interculturalitat en els llibres de text, és la de Tomás Calb Buezas el 1989 i és, sobretot, quantitativa. Les seves conclusions, segons Besalú (2002, 181) segueixen vigents:

- Els gitanos no existeixen en els llibres de text.

⁶ Sobre l'ús dels llibres de text i les polítiques curriculars que li afecten, és d'obligada lectura, que ajudaria a l'anàlisi de la interculturalitat en els mateixos, el treball recent de Jaume Martínez Bonafé (2002).

- L'etnocentrisme localista és el principal criteri en el tractament de la diversitat cultural espanyola. La gastronomia, el folklore i els símbols són els elements diferenciadors i abunden els estereotips.
- Els problemes racials d'altres països es tracten amb profunditat i amplitud, el que no ocorre amb la situació espanyola.
- Es fomenten els valors de solidaritat i compassió amb els pobres i marginats i es legitima com essencialment humanista la cultura democràtica occidental.

En 1991, Alegret, Moreres i Serra revisen manuals escolars de Geografia i Història de BUP, seguint la quarta perspectiva anteriorment assenyalada, i troben que ens proposen una humanitat esbiaixada pel etnocentrisme, en la que les societats distintes a les nostres queden relegades al marge, com formes d'humanitat imperfectes o atenuades. Així mateix, en cap moment s'oferien definicions clares d'espècie i raça, a pesar que es manegen de forma generalitzada (Serra i Alegret, 1997, 22).

El 1993, Alegret, a la seva tesi doctoral, prova que els llibres de text espanyols transmeten la ideologia racialista, que estableix relacions causals entre el fet biològic i la realitat cultural.

En un treball realitzat per García Castany, Granats i García-Cano (1999, 177-185) sobre materials d'Educació Infantil, s'observa com s'estereotipa als que són considerats diferents a nosaltres i sembla desenvolupar-se una tasca d'ocultació o de desconeixement de la diversitat cultural. En els casos que s'intenta reconèixer l'existència de cultures diverses, aquestes es diferencien fonamentalment pels seus trets físics, el que constitueix la base ideològica d'un discurs racialista.

El 1998 es publica una investigació elaborada pel grup Eleuterio Quintanilla (1998) que revisa 64 llibres de text utilitzats en el curs 1995-96 a Astúries. Respecte a la diversitat cultural espanyola, només apareix alguna referència en 21 llibres i s'enfoca des d'una visió parcial i superficial, que parteix que l'Estat unitari espanyol és el normal o natural, i la seva calma és alterada per uns individus perifèrics amb manies per ser diferents. Respectes als gitanos, es segueix donant una visió exòtica i estereotipada i, respecte al fenomen migratori, s'aborda des d'un fort etnocentrisme i una clara criminalització.

L'última investigació que coneixem està realitzada per l'Associació Ensenyants amb Gitanos (2003) que revisa llibres de text de diverses comunitats autònomes als quals se'ls aplica una fitxa d'anàlisi amb una relació exhaustiva de categories. Els textos revisats estan editats des de 1990 a 2000. Es realitza una interessant caracterització de la mostra i les seves conclusions segueixen en la línia dels resultats anteriors, encara que amb algunes novetats:

- Sobre la presència *explícita* de la diversitat cultural, una proporció molt important, entorn del 50%, realitza aquesta referència explícitament, encara que de manera puntual. No sol haver unitats didàctiques específiques. En els textos d'ESO, encara que minoritàriament (un 17% dels textos), apareixen unitats didàctiques específiques per tractar temàtiques relacionades amb la diversitat cultural.
- En un 54% dels textos apareixen declaracions de caràcter general i retòriques sobre la riquesa que suposa la diversitat cultural i que no va més enllà d'assenyalar testimonialment una expressió políticament correcta.
- Apareix una concepció de la diversitat cultural recolzada en referències allunyades del context i, amb freqüència, exòtiques i curioses, que solen recolzar-se en il·lustracions que reforcen aquesta percepció llunyana de la diversitat.
- Una cinquena part dels materials que fan referència explícita a la diversitat cultural, ho fan centrant-se en aspectes simbòlics de la cultura (gastronomia, folklore, vestits, festes, etc.)
- En els textos de Primària, els autors de la investigació declaren una possible reculada en el ja escàs tractament del tema multicultural. Quantitativament, les diversitats culturals s'esmenten tangencial i superficialment. A més, segueixen sent escasses i estereotipades les referències a la pluriculturalitat de l'Estat espanyol.
- En els textos d'ESO, es fa referència a la diversitat espanyola des d'una visió de la

diversitat lingüística molt pobre i amb silencis i errors lamentables. El tractament és, sobretot, administratiu i amb referències de caràcter superficial i folklòric. En el 25% dels textos que hi ha referències explícites a la diversitat cultural, es produeix una associació entre aquesta i la pobresa o la marginalitat. També s'al·ludeix, amb aquest percentatge, a fenòmens racistes, encara que gairebé sempre amb referències a contextos llunyans. En molt poques ocasions es troba relacionada la diversitat amb la immigració, amb la Unió Europea o com producte de l'intercanvi i de la interacció cultural.

- Sobre la presència *implícita* de la diversitat cultural, que es dedueix de missatges latents en diferents parts del text, en l'absència o plantejament tangencial en temàtiques rellevants o de l'ús d'imatges esbiaixant textos que plantegen explícitament la multiculturalitat.
- S'observa una devaluació de la diversitat, en la que predomina el missatge retòric i el discurs superficial.
- La diversitat es troba *racialitzada*, és a dir, mediatitzada per la variable raça i centrada en els trets físics.
- Es manifesta la persistència d'antics estereotips.
- Finalment, respecte als gitanos, es segueixen mantenint els estereotips que ja van aparèixer en anteriors investigacions: grup de risc, estrangers, marginals i pobres.

Dels resultats de les investigacions és fàcil deduir la importància que té el que des de l'administració s'insti a les editorials que es superin les greus i innumbrables barreres dels seus materials respecte a la interculturalitat. Tinguem en compte la importància que els llibres de text tenen en la configuració del currículum presentat a i modelat pels professors.

D'altra banda, és fonamental que els docents usin bons instruments i criteris de selecció. Lluch i Salines (1997, 60) ens ofereixen una senzilla guia per analitzar tot tipus de material curricular, no només llibres de text. Així mateix, el Grup Eleuterio Quintanilla (1996) ens ofereix una interessant selecció d'instruments per a l'anàlisi de llibres de text i per a l'avaluació del racisme en llibres de text i literatura infantil. Així mateix, realitzen una anàlisi d'una completa selecció de llibres de literatura infantil i juvenil, per edats.

No oblidem, finalment, com dèiem anteriorment, que l'ús monogràfic i acrític del llibre de text pot ser perillós. Recursos alternatius com el periòdic (Besalú, 2002, 183-186) poden ser molt valuosos per donar suport un currículum intercultural inclusiu.

6.4. L'AVALUACIÓ

No pot considerar-se intercultural una avaluació que no constitueixi, en si mateixa, una activitat crítica d'aprenentatge, que no ajudi a comprendre, a emancipar-se, a independitzar-se dels judicis aliens, que no contribueixi a que els estudiants puguin créixer personal, moral i acadèmicament. No es pot oblidar el paper que en la selecció i classificació dels estudiants té l'avaluació (Perrenoud, 1990).

El predomini del *currículum acadèmic competitiu* (Connell, 1997: 108) està fortament arrelat i ha desembocat en unes pràctiques d'avaluació de l'alumnat (**avaluació competitiva estandarditzada**) el propòsit de la qual és la vigilància, la selecció i la concessió de títols. Les proves estandarditzades s'han convertit en un procediment d'exclusió dels més desfavorits. El mateix ha ocorregut amb els instruments d'avaluació individualitzats, les fitxes d'observació, que augmenten la vigilància i el control de l'alumnat, a l'anotar tot sobre l'alumne, actituds, estats emocionals, conflictes familiars, sense que hagi cap protecció legal per a la intimitat. L'avaluació descriptiva de l'alumnat planteja també una qüestió de llibertats civils. Com més contínua i de major abast és l'avaluació, més intensa es fa la vigilància de l'alumne. Els informes sobre alumnes poden contenir material sobre estats emocionals i referir-se a conflictes familiars, pel que deuen ser un material privat, mai es poden convertir en un instrument públic. Per tant, proposem una **avaluació basada en l'equitat**, que "ha de preocupar-se pels resultats educatius que siguin *inherentment* col·lectius, que no es puguin representar o amidar com atribut d'un individu" (Connell, 1997: 119). En segon lloc, creiem que s'ha de donar més

importància a l'avaluació del currículum que a la de l'alumnat (p. 120). En tot cas, no podem estar obsessionats per l'avaluació del rendiment escolar (Torres Santomé, 1997).

No oblidem, tampoc, que quan realitzem una avaluació inicial o diagnòstica d'estudiants pertanyents a cultures minoritàries, que no dominin l'idioma del país d'acollida, deurem emprar instruments alternatius a les proves de paper i llapis, per evitar així biaixos culturals. Així mateix, hem de tenir en compte que aquests alumnes poden tenir unes característiques, quant a motivació, autovaloració, expectatives familiars i interessos, que estiguin poc associades a l'èxit acadèmic (Aguado, 2003, 116-117).

Recollint els trets més rellevants d'una avaluació democràtica, Guarro (2002: 154-159), afirma que aquesta ha de centrar-se en la millora més que en el control, estar més atenta als processos que als productes, ha de ser el més integral possible, ha de realitzar-se tenint en compte les situacions individuals i de grup així com els contextos institucionals i socioculturals, i ha de ser un procés en el que participin tots els implicats (House i Howe, 2001). Com planteja Darling-Hammond (2001), els estàndards o criteris d'avaluació que el sistema educatiu fixi no poden ser *camises de força*, sinó *senyals*. Així mateix, una avaluació en un currículum democràtic ha d'implicar la negociació entre tots els implicats.

Respecte a l'avaluació de programes interculturals, i seguint el model de Stufflebeam i Shinkfield, Sabariego (1999) presenta uns esquemes d'avaluació del context, d'entrada, del procés i de resultats d'un programa d'educació intercultural aplicat en un centre. En cadascun d'aquests esquemes es formulen preguntes referents als diversos elements del currículum, perquè l'avaluador observi si es compleixen i en quin grau.

Jordán (1996, 66-76) ens ofereix una guia per avaluar el clima intercultural d'un centre, entorn d'aspectes organitzatius i docents, en els quals es demana emplenar en quin grau es donen uns requisits de interculturalitat.

6.5. El debat sobre l'ensenyament de la llengua materna (L1) i la llengua del país d'acollida (L2)

Encara que ja hem citat les aules d'adaptació lingüística perquè els alumnes immigrants aprenguin la llengua d'acollida, anem a plantejar aquí el debat teòric sobre la situació de bilingüisme que es pot donar en aules i centres en els que hi ha una diversitat lingüística a causa de l'existència d'alumnes la llengua materna dels quals no és el castellà (o el català, llengua oficial en la que es desenvolupa l'ensenyament a les escoles de Catalunya i altres comunitats catalanoparlants).

Entenem que per a l'ensenyament de la llengua en aquells contextos on no hi ha alumnes immigrants (no hispanoamericans) no tenim per què fer cap matisació sobre l'ensenyament del castellà⁷. Tampoc anem a detenir-nos en les situacions de bilingüisme provocades per processos d'immigració interna, per exemple, en els casos d'alumnes la llengua materna dels quals és el castellà, que assisteixen a escoles catalanes.

El nostre debat es va a centrar en els casos d'alumnes, fonamentalment d'origen africà (i alguns asiàtics), que han arribat a les nostres aules i que poden o no parlar i entendre el castellà però que han de dominar-lo per poder integrar-se en la societat d'acollida. Cal tenir en compte que la llengua és fonamental per prevenir l'exclusió social i l'escola és el lloc idoni per a aprendre-la (Morollón, 2002, 99). La llengua és poder en la comunicació intercultural i l'accent, el vocabulari i l'estil general de la parla d'un individu revela si és o no immigrant, si la seva llengua materna coincideix amb la llengua d'acollida o és una llengua *inferior* o *superior*. No és el mateix l'accent que pot tenir un alumne d'origen magrebí que altre comunitari o d'origen sud-americà (Rodrigo, 1999, 117-125). Per això, els fills d'immigrants no comunitaris que continuen

⁷ No anem a detenir-nos en recomanacions sobre l'aprenentatge funcional de la llengua d'acollida, ni en el desenvolupament de les diverses competències lingüístiques que cal treballar, ni l'ocupació d'estratègies rellevants i significatives (menjo, per exemple, la comunicació no verbal com estratègia didàctica), ni en l'ús de literatures multiculturals (Besalú, 2002, 85-87; Jordán, 1996, 49-53; Aguado, 181-184).

usant a ca seva la llengua materna, entenen que el bilingüisme és *una malaltia passatgera* que dificulta el camí cap a l'assimilació lingüística.

El desig de participar activament en les relacions socials del país d'acollida és el que mou a les famílies immigrants a aprendre la llengua. Però, com en la societat d'acollida solen prevaler actituds plenes d'estereotips i prejudicis cap a aquelles, podem afirmar que desenvolupen un coneixement lingüístic de supervivència (Vila, 2000, 153-154).

Quan ens trobem amb alumnes als que cal ensenyar la llengua del país d'acollida (L2), perquè pugui manejar-se en l'escola, i que la seva llengua materna (L1) és distinta, es poden donar dues situacions: la *immersió* i la *submersió*. En els programes d'immersió la llengua materna dels alumnes (L1) és valorada i coneguda per la institució escolar a tots els nivells. No només no es desanima als alumnes a utilitzar-la, com ocorre en els programes de *submersió*, sinó que es reconeix la seva importància com matèria d'ensenyament-aprenentatge. En els programes d'immersió, els alumnes relacionen l'aprenentatge de la L2 amb l'èxit i l'eficàcia. Les dificultats dels alumnes de grups minoritaris en els programes de submersió comporten que tant els professors com aquells infravaloren el seu L1 i que atribueixen a aquesta els seus problemes (Díaz-Aguado, 2003, 40-41).

L'existència d'actituds socials positives cap a la L2, dintre de la *immersió* lingüística només és possible en la mesura que estigui garantit el dret a escolaritzar-se en la L1 i a usar-la en tots els àmbits de la vida pública. Els programes d'immersió lingüística, a més de contemplar en el currículum el tractament de la L1, mai obliguen a utilitzar la L2. L'alumne és el que decideix quan i amb qui utilitzar la L2. En aquesta modalitat, el professorat ha de ser bilingüe, ja que, encara que utilitzin la L2, han de conèixer la L1, ja que és en aquesta llengua en la que, probablement, es dirigeixin els alumnes al professor i si aquest rebutja la L1, aquells no se sentiran valorats i benivolguts en alguna cosa que els pertany (Vila, 2000, 153-156).

Com pot deduir-se, a Europa Occidental, el programa majoritari per als alumnes immigrants d'origen extracomunitari, que continuen usant la seva pròpia llengua materna en el context familiar és el *de submersió* lingüística, el resultat de la qual sol ser el fracàs escolar i l'exclusió social. La immersió no és recomanable per diverses raons: en existir una gran varietat lingüística entre els alumnes, és impossible tenir professorat bilingüe i, d'altra banda, alguna de les llengües maternes són àgrafes (com l'àrab dialectal que parlen els immigrants marroquins) i, per tant, no estan normativitzades i no es poden utilitzar com llengües d'ensenyament-aprenentatge (Vila, 2000, 156-158).

Algunes de les conclusions que recull el valuós treball de Cummins (2002) sobre molt diverses investigacions realitzades en tot el món, encara que referint-se gairebé sempre a l'ensenyament de l'anglès com L2, no només poden, sinó que haurien de ser aplicades a la nostra realitat més propera:

- Les competències lingüístiques que s'adquireixen en la L1 no han de ser un entrebanc per a l'aprenentatge de la L2, sinó que quant millor domini una persona la seva pròpia llengua, més possibilitats té de posseir un bon domini en la L2. Per tant, és erroni reprimir l'ús de la llengua materna, ni tampoc el que es recomani a les famílies immigrants que deixin d'usar-la amb els seus fills a casa. En resum, hi ha una transferència entre els aprenentatges de L1 i L2, pel que és recomanable el que Cummins crida *bilingüisme additiu*.
- És cert que els alumnes immigrants aprenen amb gran rapidesa el que és el llenguatge conversacional (el que Cummins ve a anomenar Destreses Comunicatives Interpersonals Bàsiques, DCIB), però l'aprenentatge del llenguatge acadèmic (Domini Cognitiu del Llenguatge Acadèmic, DCLA), el que es necessita per complir amb èxit els requisits escolars, és molt més lent que el que realitzen els alumnes autòctons, pel que serà necessari accelerar els aprenentatges destinats al segon nivell. Per això és negativa la separació dels alumnes immigrants per aprendre la llengua. La interacció i l'andamiatge que poden realitzar els seus companys autòctons són molt valuosos. A més, com més tardana sigui la incorporació a l'escola més dificultats haurà en aquest sentit.

- És fonamental la consideració positiva que els professors han de fer sobre la llengua materna dels seus alumnes immigrants. Per això és interessant que, encara que no tenen per què saber la llengua materna dels seus alumnes, haurien de conèixer algunes qüestions bàsiques que li permetessin tractar als seus alumnes, de tal manera, que aquests sentissin que se'ls reconeix i no se li rebutja i ridiculitza la seva llengua. És necessari tenir en compte que el coneixement i l'ús de les llengües maternes, encara que siguin àgrafes i minoritàries han d'entendre's no com *un problema*, ni tampoc com un dret, sinó com un recurs, ja que "la diversitat lingüística es considera com un recurs social que ha de fomentar-se en benefici de tots els grups de la societat" (Cummins, 2002, 196). Per això, és recomanable comptar amb docents que procedeixin de les cultures minoritàries, sobretot si hi ha alguna majoritària que predomina entre elles.

6.6. L'ensenyament de la llengua i cultura d'origen (ELCO).

Si és molt important el que els alumnes d'origen immigrant conservin la seva llengua materna, també ho és el que es formin en la seva cultura d'origen. No oblidem que una autèntica integració va més enllà de la mera assimilació i exigeix el manteniment de la identitat cultural d'origen.

La viabilitat de l'ensenyament de la llengua i cultura d'origen, més enllà del que les famílies immigrants puguin fer, és un tema polèmic sobre el que podem aprendre dels països europeus sobretot en el cas dels nens d'origen marroquí, que és on s'han realitzat algunes anàlisis i investigacions.

A França, els cursos de ELCO comencen en els setanta, encara que mai han estat bé integrats en el sistema educatiu francès, per tres causes (Lorcerie, 1999):

- Els països d'origen són els que s'encarreguen de finançar els cursos, de pagar als professors i de proveir material pedagògic. Cal tenir en compte que aquests països fins i tot tenen problemes de finançament del seu propi sistema educatiu, pel que les deficiències d'implantació són nombroses.
- La ELCO no està bé integrada en el currículum ordinari de les escoles franceses. Els professors procedents dels països d'origen no s'insereixen en els centres francesos, perquè la seva metodologia està més que allunyada de la que es segueix a França. Cal tenir en compte que el professorat, al dependre de les autoritats del seu país d'origen, sofreixen pressions religioses i polítiques, que, havent perdut la seva capacitat d'influència sobre les comunitats adultes, volen seguir tenint-la sobre els nens. Així doncs, la metodologia de la ELCO sol ser molt tradicional, rutinària i repetitiva. Això fa que les relacions entre els docents francesos i els de la ELCO siguin molt escasses. D'altra banda, cada vegada hi ha menys espai per a la ELCO en un currículum molt sobrecarregat. Finalment, en el cas de l'ensenyament de l'àrab, el qual s'ensenyava en la ELCO és el culte o literari, distint a l'àrab dialectal, que és el que parlen els nens a les seves cases i que és àgrafo.
- La tercera causa està en la pròpia població immigrant que rebutja la ELCO, ja que el que l'interessa als pares és que els seus fills ascendeixin socialment (els resultats escolars dels nens d'origen immigrant són ja millors que els dels autòctons que procedeixen de la classe obrera). La ELCO s'abandona, al ser un obstacle per a la mobilitat social ascendent que busquen les famílies immigrants.

En Alemanya els problemes es centren en el dilema d'ensenyar l'àrab dialectal o el culte i a la qüestió de la diferència metodològica. Respecte a les qüestions organitzatives, depèn dels Estats Federals, en alguns casos la ELCO es fa en els consulats dels països d'origen i en uns altres en la pròpia escola. En el model més avançat, el mateix Estat s'encarrega de la llengua materna, dintre del currículum regular.

A Holanda, que va començar la ELCO amb la llengua espanyola, es treballa ara l'àrab i es plantegen problemes lingüístics similars als que ocorren a França respecte al dilema entre l'àrab cult i el dialectal. El que ocorre és que el responsable aquí és el Ministeri d'Educació holandès i la seva organització depèn de cada escola, arribant a estar repartida entre l'horari escolar i l'extraescolar.

En resum, i seguint a Tilmatine (1999; 2002), després de més de vint anys d'experiència s'imposen tres constatacions:

1. La política d'integració dels fills d'immigrants d'origen nord-africà hauria d'abandonar la idea que aquells retornaran als seus països d'origen.
2. La llengua a ensenyar en la ELCO hauria de ser la veritable llengua materna, no l'oficial del país d'origen.
3. Les regulacions administratives i controls educatius haurien de dependre del país d'acollida, encara que es col·labori amb els països d'origen.

Sobre la situació a Espanya, sabem que hi ha establert un programa de llengua i cultura portuguesa des de la dècada dels setanta, per als immigrants de la conca minera de León, que després es va estendre a altres llocs i ha estat vigent, almenys fins a finals dels noranta, dintre d'un programa europeu (García Castany, Granats i García-Cano, 1999, 110-114). Sembla que aquesta iniciativa ha marxat bé, sobretot quan es va emmarcar a Europa i es va subvencionar amb els seus fons.

L'altre programa vigent és l'establert amb El Marroc, en territori MEC, que ha funcionat amb professors marroquins, i el seguiment i supervisió és conjunt. Ignorem com s'està desenvolupant i els resultats que està donant. Sí sabem que fins a finals dels noranta s'han constituït grups mixts de treball i seminaris de formació (García Castany, Granats i García-Cano, 1999, 114-116).

Més enllà d'aquests programes, moltes ONGs organitzen activitats de ELCO, amb un professorat extret de les pròpies associacions d'immigrants, que poden emmalaltir d'una formació adequada⁸ per a aquesta tasca. Davant la relativament recent aparició d'aquesta problemàtica en el nostre país, hauríem d'aprofitar l'experiència dels altres països europeus que ens han precedit en la implantació d'aquests ensenyaments. Estem d'acord amb Vila (2000, 164) quan afirma que la llengua àrab hauria de tenir la consideració de llengua estrangera en el propi currículum i s'hauria d'oferir a tot l'alumnat. D'aquesta manera s'acabaria amb les activitats extraescolares de llengua àrab i religió islàmica, que realitzen algunes ONGs i col·lectius d'immigrants, i que impedeixen a aquest alumnat acudir a les activitats extraescolares que les associacions de pares organitzen per al conjunt de l'alumnat.

El perill de la ELCO és que es converteixi en un currículum segregat, perquè, com afirmen García Castany, Granats i García-Cano (1999, 120), si incorporem a la ELCO als alumnes *magrebins o subsaharians*, no hauríem de fer altra ELCO per als andalusos que estan en les escoles catalanes o (para major irònica complicació) establir classes de llengua i cultura catalanes per als andalusos que han nascut a Catalunya i tornen a Andalusia? En definitiva, tenim clar que la ELCO formaria part d'un currículum intercultural?

⁸ No entrem en la polèmica apareguda en el nostre país, després de l'11 M, amb la transmissió de continguts religiosos que a les mesquites estiguin podent transmetre imants, que estiguin al servei d'interessos de l'islamisme radical.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES.

BIBLIOGRAFIA CITADA:

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (2001): *L'educació intercultural*. Barcelona, Idea Books.
- AGUADO, T. (2003): *Pedagogia intercultural*. Madrid, McGrawHill.
- ÁLVAREZ DORRONSORO, I. (1993): *Diversitat cultural i conflicte nacional*. Madrid, Talasa.
- ÁLVAREZ, C. (2004): Afrontar la diversitat a l'aula, *Quaderns de Pedagogia*, 332, 56-58.
- ANN, C. (2001): *L'aula diversificada. Donar respostes a les necessitats de tots els estudiants*. Barcelona, Octaedro.
- ASSOCIACIÓ ENSENYANTS AMB GITANOS (2003): El tractament de la diversitat cultural en els llibres de text, *Butlletí del Centre de documentació d'Associació d'Ensenyants amb Gitanos*. N° 23, 3-30.
- AUSUBEL, D. (1976): *Psicologia educativa. Un punt de vista cognoscitiu*. Mèxic, Trilles.
- BANKS, J. A. (1996): El debat canònic, la construcció del coneixement i l'educació multicultural, *Kikiriki. Cooperació Educativa*, 41, 4-16.
- BANKS, J. A. (2004): Multicultural education. Historical development, dimensions and practice, en BANKS, J. A. & BANKS, C. A. M. (eds.): *Handbook of research on multicultural education*, 2ª edition, San Francisco, Jossey-Bass, 3-29.
- BARTOLOMÉ, M. (2002): Educar per a una ciutadania intercultural, en BARTOLOMÉ, M. (coord.): *Identitat i ciutadania. Un repte a l'educació intercultural*. Madrid, Narcea, 131-161.
- BEANE, J. A. i APPLE, M. W. (1997): La defensa de les escoles democràtiques, en APPLE, M. W. i BEANE, J. A. (comps): *Escoles democràtiques*. Madrid, Morata, pàg. 13-47.
- BESALÚ, X. (2002): *Diversitat cultural i educació*. Madrid, Síntesi.
- BILBENY, N. (1999): *Democràcia per a la diversitat*. Barcelona, Ariel.
- CAMPANY, G. (1998): Curriculum i multiculturalisme en l'escola secundària: la cultura històrica. Aspectes del debat a França i Anglaterra, a BESALÚ, X., CAMPANI, G. i PALAUDÁRIAS, J. M. (comps.): *L'educació intercultural a Europa. Un enfocament curricular*. Barcelona, Pomares-Corredor, pàg. 105-116.
- CARBONELL, F. (1995): *Immigració: diversitat cultural, desigualtat social i educació*. Madrid, Ministeri d'Educació i Ciència.
- CLAXTON, G. (1987): *Viure i aprendre*. Madrid, Aliança.
- CONNELL, R. W. (1997): *Escoles i justícia social*. Madrid, Morata.
- CONTRERAS, J. (2002): Educar la mirada... i l'oïda. Percebre la singularitat i també les possibilitats, *Quaderns de Pedagogia*, 311, 61-65.
- CUMMINS, J. (2002): *Llenguatge, poder i pedagogia*. Madrid, Morata.
- DARLING-HAMMOND, L. (2001): *El dret d'aprendre. Crear bones escoles per a tots*. Barcelona, Ariel.
- DEL CAMP, J. (1999): Multiculturalidad i conflicte: percepció i actuació, en Essomba, M. A. (coord.): *Construir l'escola intercultural. Reflexions i propostes per a treballar la diversitat ètnica i cultural*. Barcelona, Graó, 47-53.

- DÍAZ-AGUADO, M^a. J. (2003): *Educació Intercultural i aprenentatge cooperatiu*. Madrid, Piràmide.
- ELOSÚA, M^a. R. (1994): Estereotips culturals i la seva incidència educativa, en *Interculturalidad i canvi educatiu. Cap a comportaments no discriminatoris*. Madrid, Narcea, Institut d'Estudis Pedagògics Somosaguas, 21-44.
- GARCÍA CASTANY, F. i GRANATS, A. (2002): Una mirada socioantropològica, *Quaderns de Pedagogia*, 315, 20-23.
- GARCÍA CASTANY, J. , GRANATS, A. i GARCÍA-CANO, M. (1999): Racialismo en el currículum i en els llibres de text. La transmissió de discursos de la diferència en el currículum oficial de la Comunitat Autònoma Andalusà i en els llibres de text de l'Educació Primària, en GARCÍA CASTANY, F. J. i GRANATS, A. (eds.): *Lectures per a educació intercultural*. Madrid, Trotta, 169-207.
- GIMENO, J. (1992): Currículum i diversitat cultural, *Educació i Societat*, 11, 127-153.
- GIMENO, J. (1998): *Poders inestables en educació*. Madrid, Morata.
- GIMENO, J. (1999): La construcció del discurs sobre la diversitat i les seves pràctiques I i II, *Aula d'Innovació Educativa*, 81 i 82, 67-72 i 73-78.
- GIMENO, J. (2001): *Educar i conviure en la cultura global*. Madrid, Morata.
- GIMENO, J. (2002): Fer-se càrrec de l'heterogeneïtat, , *Quaderns de Pedagogia*, 311, 52-55.
- GIMENO, J. (2003): Tornar a llegir l'educació des de la ciutadania, en MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (coord.): *Ciutadania, poder i educació*. Barcelona, Graó, 11-34.
- GRUP ELEUTERIO QUINTANILLA (1996): *Materials per a una educació antirracista*. Madrid, Talasa.
- GRUP ELEUTERIO QUINTANILLA (1998): *Llibres de text i diversitat cultural*. Madrid, Talasa.
- GUARRO, A. (2002): *Curriculum i democràcia. Per un canvi de la cultura escolar*. Barcelona, Octaedro.
- HERNÁNDEZ, F. (2002): Els projectes de treball. Mapa per a navegants en mars d'incertesa, *Quaderns de Pedagogia*, 310, febrer 2002, 78-82.
- HERNÁNDEZ, F. i VENTURA, M. (1992): *L'organització del currículum per projectes de treball. El coneixement és un calidoscopio*. Barcelona, Graó i HISSI de la Universitat de Barcelona.
- HOUSE, I. R. i HOWE, K. R. (2001): *Valors en avaluació i investigació social*. Madrid, Morata.
- JIMÉNEZ GÁMEZ, R. (2004): *Immigració, interculturalidad i currículum. L'educació en una societat multicultural*. Sevilla, Publicacions del M.C.I.P.
- JORDÁN, J. A. (1992): Educació multicultural. Conceptes i problemàtica, en FERMOSE, P. (ed.): *Educació intercultural: l'Europa sense fronteres*. Madrid, Narcea, 5-34.
- JORDÁN, J. A. (1992): *L'escola multicultural. Un repte per al professorat*. Barcelona, Paidós.
- JORDÁN, J. A. (1996): *Propostes d'educació intercultural per a professors*. Barcelona, CEAC.
- KYMLICKA, W. (1996): *Ciutadania multicultural*. Barcelona, Paidós.
- KYMLICKA, W. (1999): Nacionalisme minoritari dintre de les democràcies liberals, en GARCÍA, S. i LUKES, S. (comps.): *Ciutadania: justícia social, identitat i participació*. Madrid, Segle XXI, 127-157.

- KYMLICKA, W. (2003): *La política vernacle. Nacionalisme, multiculturalisme i ciutadania*. Barcelona, Paidós.
- LLEPO D'ESPINOSA, I. (2002): Llengua, nació i estat, *Claus de la Raó Pràctica*, 121, 14-22.
- LAPORTA, F. J. (2001 a): Els problemes de la democràcia deliberativa, *Claus de Raó Pràctica*, 109, 22-28.
- LAPORTA, F. J. (2001 b): Immigració i respecte, *Claus de la Raó Pràctica*, 114, 64-68
- . LEVIN, B. (1998): The educational requeriment for democracy, *Curriculum Inquiry*, 28, 1, 57-79.
- LLANSANA, J. (1999): Educació intercultural i institució escolar, en Essomba, M. A. (coord.): *Construir l'escola intercultural. Reflexions i propostes per a treballar la diversitat ètnica i cultural*. Barcelona, Graó, 145-152.
- LLOPIS, C. ,ROMERA, C. i Elosúa, M^a. R. (1994): Estratègies per a una presa de consciència sobre la discriminació social. Nivell COU. Treball de tutoria grupal, en *Interculturalidad i canvi educatiu. Cap a comportaments no discriminatoris*. Madrid, Narcea, Institut d'Estudis Pedagògics Somosaguas, 45-57.
- LLUCH, X. i SALINES, J. (1996): *La diversitat cultural en la pràctica educativa. Materials per a la formació del professorat en Educació Intercultural*. Madrid, CIDE, MEC.
- LLUCH, X. i SALINES, J. (1997): Del projecte educatiu a l'aula. 21 idees per a engegar-se, *Quaderns de Pedagogia*, 264, 54-60.
- LORCERIE, F. (1999): La ELCO a França, , en FRANZÉ, A. i MIJARES, L. (eds.): *Llengua i cultura d'origen: nens marroquins en l'escola espanyola*. Madrid, Edicions de l'Orient i el Mediterrani, 65-74.
- LUKES, S i GARCÍA, S. (1999): Introducció, en GARCÍA, S. i LUKES, S. (comps.): *Ciutadania: justícia social, identitat i participació*. Madrid, Segle XXI, 1-12.
- MARTÍNEZ Bonafé, J. (2002): *Polítiques del llibre de text escolar*. Madrid, Morata.
- MORIN, I. (2000): *La ment bé ordenada*. Barcelona, Seix Barral.
- MOROLLÓN, M. (2002): L'aprenentatge de les llengües, *Quaderns de Pedagogia*, 315, 95-99.
- PÉREZ GÓMEZ. A. I. (1998): *La cultura escolar en la societat neoliberal*. Madrid, Morata.
- PERRENOUD, PH. (1990): *La construcció de l'èxit i el fracàs escolar*. Madrid-La Corunya, Morata-Paideia.
- PERRENOUD, PH.. (1998): On van les pedagogies diferenciades? Cap a la individualització del currículum i dels itineraris formatius, *Educar*, 22-23, 11-34.
- PORRAS VALLEJO, R. (1998): *Una escola per a la integració educativa. Una alternativa al model tradicional*. Morón (Sevilla), Publicacions del M.C.I.P.
- RAWLS, J. (1979): Teoria de la justícia. Madrid, Fons de Cultura Econòmica.
- REQUEJO, F. (2001): Ciutadania i pluralisme d'identitats nacionals, *Anthropos*, 191, 48-57.
- RODRIGO, M. (1999): *Comunicació intercultural*. Barcelona, Anthropos.
- RODRIGO, M^a. J. , RODRÍGUEZ, A. i MARRERO, J. (1994): *Les teories implícites. Una aproximació al coneixement quotidià*. Madrid, Aprenentatge-Visor.

- RUBIO, J. (1996): *Educació moral, postmodernidad i democràcia*. Madrid, Trotta.
- RUIZ ROMÁN, C. (2003): *Educació intercultural. Una visió crítica de la cultura*. Barcelona, Octaedro.
- SABARIEGO, M. (1999): L'avaluació de programes d'educació intercultural, en ESSOMBA, M. A. (coord.): *Construir l'escola intercultural. Reflexions i propostes per a treballar la diversitat ètnica i cultural*. Barcelona, Graó, 21-35.
- SÁNCHEZ, S. i MESA, M^a C. (coords.) (2002): *Els relats de convivència com recurs didàctic*. Archidona, Aljub.
- SAPON-SHEVIN, M. (1999): Celebrar la diversitat, crear comunitat. Un currículum que enalteix les diferències i construeix sobre elles, en STAINBACK, S i STAINBACK, W.: *Aules inclusives*. Madrid, Narcea, pàg. 37-54.
- SERRA, C. i ALEGRET, J. L. (1997): La diversitat humana en els llibres de text, *Quaderns de Pedagogia*, 264, 20-23.
- STAINBACK, S i STAINBACK, W.: *Aules inclusives*. Madrid, Narcea.
- TILMATINE, M. (1999): La importància de la ELCO en la integració de les comunitats berbers a Europa, en FRANZÉ, A. i MIJARES, L. (eds.): *Llengua i cultura d'origen: nens marroquins en l'escola espanyola*. Madrid, Edicions de l'Orient i el Mediterrani, 143-156.
- TILMATINE, M. (2002): Fills d'immigrants nord-africans: elements d'aproximació a una política d'integració des de l'aspecte lingüístic, *II Seminari sobre la investigació de la immigració estrangera a Andalusia*. Sevilla, Direcció general de Coordinació de Polítiques Migratòries, Conselleria de Governació, Junta d'Andalusia, 195-210.
- TORRES SANTOMÉ, J. (1994): *Globalització i interdisciplinarietat: el currículum integrat*. Madrid, Morata.
- TORRES SANTOMÉ, J. (1995): La presència de diferents cultures en les institucions escolars. Possibilitats de diàleg i acció, a *Tornar a pensar l'educació*. Madrid-La Corunya, Morata-Paideia, vol. I, 232-253.
- TORRES SANTOMÉ, J. (1997): Multiculturalidad i discriminació, *Quaderns de Pedagogia*, 264, 30-34.
- TORRES SANTOMÉ, J. (1998): Educació antirracista. Diversitat i justícia social en les aules, en SANTAMARÍA, I. i GONZÁLEZ PLAER, F. (coords.): *Contra el fonamentalisme escolar*. Barcelona, Virus, pàg. 107-138.
- VELASCO, J. C. (2002): Patriotisme constitucional i republicanismo, *Claus de la Raó Pràctica*, 125, 33-40.
- VILA (2000): Immigració, educació i llengua pròpia, en *La immigració estrangera a Espanya. Els reptes educatius*. Barcelona, La Caixa, 2000, 145-165.
- ZAPATA-BARRERO, R. (2001): Ciutadania, democràcia i pluralisme cultural: cap a un nou contracte social. Barcelona, Anthropos.