



Quaderns d'Educació Contínua

educació de persones adultes i interculturalitat

Consell de direcció i coordinació

Tere Vila, Encarna Such Cardona, Juanma Sanchis Marqués, María José Picher, Carlos Pallarés, Rosa Navarro, Pascual Múrcia Ortiz, Dolors Monferrer Ferrando, Rosa M. González Conca, Goio Fidel Sarmiento, Ana Cubas, Iolanda Corella Llopis, Antonia Campos, Francisca Borox López, Isabel Aparicio, pep aparicio guadas

Consell de redacció i assessorament

Antonia de Vita (UNIVR), Dolors Vinyoles (Escola de la Dona-Diputació de Barcelona), Inma Vilatersana, Jordi Vallespir (UIB), Antoni Tort (UVIC), Joan M. Senent (UV), Francesca Salvà (UIB), Manuel Rodríguez (UV), José Ignacio Rivas (UMA), Piergiorgio Reggio (UNICATT), Cruz Prado (ULASALLE), Anna Maria Piussi (UNIVR), Agustí Pascual (UV), Sebas Parra (UdG), Josep M^a Navarro i Cantero (FDC), Peter Mayo (UM), Vicent Mas

(UA), Ángel Marzo (UB), Manel Martí Puig (UJI), Fernando Marhuenda (UV), Fernando López Palma (UB), Paco López (Centre Social FPA Vicent Ventura), Licínio C. Lima (UMINHO), Colin Lankshear (JCU), Michele Knobel (MSU), Francesc Hernández Dobon (UV), Francisco Gutiérrez (ULASALLE), Anna Gómez (UVIC), Paula Guimarães (UL), Rosa M. Falgás (ACEFIR), Pep Lluís Grau, Gloria Díaz (UB), Joan Colomer (UdG), José Clovis Azevedo (Centro Universitário Metodista IPA), Rafa Castelló (UV), Isabel Carrillo (UVIC), Vicente Carrasco (UA), Xavier Besalú (UdG), Antonio Benedito (UV), José Beltrán Llavador (UV), Clara Arbiol González (UV), Vicent Aparicio (UV), Marina Aparicio Barberán (IGOP-UAB), Consol Aguilar (UJI),

Correcció i traducció
Joaquín Martínez Ortiz

Disseny i maquetació
gap

Quaderns d'Educació Contínua. Nova etapa

Redacció, secretaria i administració:

C/. Sant Agustí, 7 • 46800 Xàtiva
tarepa.pv@terra.com

ISSN: 1575-9016

Dipòsit legal: V-5125-2000

Revista indexada en GeoDatos: Indexador de Geografia e Ciências Sociais
<http://www.dge.uem.br>

(Quaderns d'Educació Contínua
no es fa responsable de les opinions
dels col·laboradors de la revista.)



L'Ullal Edicions



TAREPA - PV

Taller per a l'Acció Renovadora
de l'Educació Permanent d'Adults

Quaderns d'Educació Contínua ★ 31



Títol: Aigua i revolta

Autor: W. Volta

Tècnica: mixta

20x20cm

Any: 2014

IGOP-UAB: Institut de Govern de Polítiques Públiques/Universitat Autònoma de Barcelona • UV: Universitat de València • UdG: Universitat de Girona • UVIC: Universitat de Vic • UJI: Universitat Jaume I de Castelló • UA: Universitat d'Alacant • ACEFIR: Associació Catalana per l'Educació, la Formació i la Recerca/Associació Europea d'Educació d'Adults • UB: Universitat de Barcelona • FDC: Desenvolupament Comunitari • UIB: Universitat de les Illes Balears • UM: Universitat de Malta • UMINHO: Universitat del Minyo • UNIVR: Universitat de Verona • ULASALLE: Universidad de La Salle • UNICATT: Universitat Catòlica de Milà • UMA: Universitat de Màlaga • UL: Universitat de Lisboa • JCU: James Cook University • MSU: Montclair State University

*Aquest número monogràfic ha estat coordinat per Jordi Vallespir Soler,
Universitat de les Illes Balears.*

Sumari

editorial

carpeta

Les necessitats formativo-culturals dels immigrants adults i la mediació cultural

Massimiliano Fiorucci • 5

Immigració i educació d'adults: el cas de les comarques de Lleida

Núria Llevot, Universitat de Lleida • 18

L'aprenentatge permanent dels migrants com a dret fonamental per a l'accés
als altres drets

Marco Catarci • 28

La interculturalitat en la formació permanent del professorat

Carme Pinya • 40

contínua

Universitat i crisis global Cap a una teoria de la vida exercitant

Marco Antonio Jiménez García • 51

persones, territoris i experiències

Formació de familiars en contextos educatius multiculturals mitjançant
estratègies participatives

Odet Moliner i Auxiliadora Sales • 67

La formació de persones adultes a *Aula Cultural*: una experiència intercultural

Joana Colom • 77

Societat multicultural i immigració equatoriana a Mallorca

Bartomeu Mulet Trobat i Rosa Caramés Baló • 85

El Servei de Mediació Intercultural i la seva incidència en l'educació de
persones adultes al municipi de Manacor

Zohra Laaroussi • 98

investigació

Actituds de l'alumnat d'Educació Social vers la immigració

Mercè Morey i Jordi Vallespir • 109

arxiu

Bartleby educador, reflexiones sobre el nihilisme

Ana M^a Valle; Marco A. Jiménez • 123

Fotografia • 135

Com participar

Quaderns d'Educació Contínua?

Les pàgines de la nostra revista estan obertes a tot tipus de col·laboracions relacionades amb l'Educació i la Formació de les Persones Adultes. El nostre interès és oferir la publicació a tots aquells que desitgen col·laborar en ella exposant els seus coneixements, les seues reflexions i experiències analitzades. Així com també a les persones i institucions que desitgen difondre a través dels Quaderns d'Educació Contínua les seues iniciatives i activitats dins d'aquest àmbit.

Les col·laboracions han de requerir les següents condicions bàsiques:

- L'extensió dels treballs serà de 10 pàgines en format DIN A-4, a doble espai, amb un títol que sintetitzi el seu contingut. És convenient d'intercalar apartats que divideixquen i ordenen les diferents parts de l'exposició.
- S'enviarà dues còpies del treball acompanyades d'una versió d'aquest en suport informàtic, preferentment en Winword. S'aconsella, si el tema ho permet, incloure gràfics, quadres sinòptics, etc., que il·lustren i completen el contingut del text.
- Com és natural la revista podrà realitzar una «correcció d'estil» sobre el text original, que en cap dels casos alterarà els conceptes ni l'enfocament adoptats per l'autor.
- Notícies i dades per a ser incloses en les pàgines informatives de la revista, sobre congressos, jornades, convenis, acords, programes, plans, iniciatives, projectes; cursos, conferències, debats, premis i concursos; publicacions de llibres, revistes, manuals, etc.
- Ha d'incloure sempre la font responsable i les notes de referència on el lector puga requerir major informació.

<http://www.boschimorata.org/>

*La forma de tractar les minories
mesura el nivell de civilització d'una societat.*

Mahatma Gandhi

Resulta prou evident per a tothom que, al llarg de les últimes dècades, s'han succeït una sèrie de canvis a tots els nivells: social, econòmic, polític, cultural... propiciats pels moviments migratoris, amb inevitables repercussions en els sistemes educatius, fins el punt que la multiculturalitat ha esdevingut una de les característiques definidores de les societats actuals. Romandre d'esquena a aquesta realitat suposa, simplement, negar la realitat.

Són múltiples les qüestions que poden tractar-se a l'hora d'enllestir un número centrat en la diversitat cultural i l'educació, en aquest cas de persones adultes, encara que des de l'inici ja es posa en evidència quin ha de ser l'enfocament: l'intercultural. El model intercultural, partint d'una situació real i evident de coexistència multicultural, s'orienta a la búsqueda de la convivència i la interacció social entre els distints membres i els distins col·lectius que conviuen en un lloc concret. Els models interculturals fomenten el diàleg i els llaços de comunicació i relació entre tots els membres que componen la societat, sigui quin sigui el grup cultural o ètnic al qual pertanyin; sempre que entre ells coneguin, reconeguin i valorin les diferències com un element

positiu i enriquidor. L'interculturalisme pretén el reconeixement de la diversitat cultural, el respecte per la identitat pròpia de cadascuna de les cultures i la construcció d'una societat plural i democràtica, que es fonamenta en la igualtat i la justícia social. Interculturalitat significa, en definitiva, apropament i relació entre cultures diverses, obertura cap a realitats distintes a la pròpia, valoració i acceptació de les identitats culturals diferents.

L'educació intercultural esdevé, en aquesta línia, la resposta pedagògica a l'exigència de formar els ciutadans per a desenvolupar-se, activa i críticament, en una societat pràcticament multicultural i idealment democràtica. Els centres d'educació de persones adultes, a l'igual que els centres escolars, són els llocs idonis, encara que no els únics, per a promoure la inclusió i la participació social.

Un número monogràfic sobre interculturalitat i educació de persones adultes no abasta, ni de molt, l'ampla ventall de temàtiques que tendrien cabuda sota aquest títol. Tampoc es pretenia. De fet, s'han intentat abordar qüestions prou diverses, en contextos ben diferents i tractades per distints especialistes de múltiples procedències.



Les necessitats formativo-culturals dels immigrants adults i la mediació cultural

Massimiliano Fiorucci¹

Traducció: Loris Viviani i JVS



“Si és incontestable que la nostra societat ofereix a tots la possibilitat abstracta d’aprofitar les obres [de la cultura] queda el fet que només alguns tenen l’oportunitat de realitzar aquesta possibilitat. Ja que l’aspiració a la pràctica cultural varia tant com la pràctica cultural mateixa, i que la necessitat cultural creix en la mesura en què es consumeix, l’absència de pràctica s’acompanya de l’absència de la percepció de tal absència... El que és rar no són els objectes, sinó la propensió a consumir-los, aquesta necessitat cultural que, a diferència de les necessitats bàsiques, és producte de l’educació” (Pierre Bourdieu, 1966)

“M’he adonat que havia viscut una vida com a passador en més d’una ocasió: després d’haver creuat jo mateix les fronteres, he intentat facilitar el pas als altres. Abans, fronteres entre països, llengües, cultures; després, entre àmbits d’estudi i disciplinaris en el camp de les ciències humanes. Però també les fronteres entre el que és banal i l’essencial, entre allò quotidià i allò sublim, entre la vida material i la vida espiritual. Als debats, aspiro al paper de mediador. El maniqueisme i els tons d’acer són el que menys estimo” (Tzvetan Todorov, 2010)

¹ Professor de Pedagogia intercultural i social, Coordinador científic del CREIFOS (Centre de Recerca sobre l’Educació Intercultural i la Formació per al Desenvolupament) Universitat degli Studi Roma Tre.

1. Formació i immigració

La perspectiva intercultural és, per la seva mateixa naturalesa, biunívoca i requereix no només la contribució de la societat majoritària sinó també la dels immigrants i de forma dinàmica per a la construcció d'una societat inclusiva, tornant a definir la pròpia identitat i les pròpies filiacions. En el cas dels immigrants la formació intercultural ha estat sovint indicada com una via preferencial per a la integració (Bonetti & Fiorucci, 2006). Això és veritat en la mesura en què es considerin tres aspectes centrals: la qualitat de la formació oferta, el “conjunt de les necessitats” dels immigrants i els projectes migratoris dels immigrants i de les seves famílies. “La formació per qui emigra és síntesi d'acolliment i d'estabilització. L'immigrant accepta començar un recorregut formatiu tant per aprendre a conviure en l'ambigüitat de la seva condició com per sortir de la mateixa. Ell comença un procés de re-identificació lingüística, sòcio-cultural i professional perquè sap que no pot seguir suportant viure simplement amb el “bé-refugi” representat pel seu propi idioma, mentalitat, operativitat. L'immigrant cerca la seguretat que els continguts de la formació poden oferir-li (des de la primera alfabetització a la formació professional)” (Demetrio & Favaro, 1992: 33).

No obstant això, la formació sola no pot resoldre tots els problemes d'inserció o no inserció dels immigrants: el resultat dels recorreguts d'integració té a veure amb les polítiques d'integració que un país estigui disposat a desenvolupar. Itàlia s'ha caracteritzat durant molt de temps per l'absència d'un model polític i cultural, intencionadament plantejat, i les mesures legislatives han perseguit essencialment el fenomen migratori més que anticipar-ho i gestionar-ho (Ambrosini, 2005). Es tracta d'un model no intencional que s'ha definit posteriorment, després de processos d'inserció informal realitzats per milers d'immigrants en el teixit social i econòmic del nostre país, als quals hi han ajudat tant grans obertures de solidaritat per part dels ciutadans, d'associacions i de serveis locals, quant reaccions de rebot i campanyes de seguretat per part d'alguns components de la societat i del món polític, així com una escassa regulació institucional per part del poder legislador. Malgrat els canvis polítics, una característica constant en el temps, de la política italiana, ha estat l'ús de condonacions com a instrument a través del qual s'han regularitzat moltes situacions en les quals s'han trobat milers, i de vegades centenars de milers, d'immigrants, demostrant directament la inadequació de les polítiques de les quotes anuals d'entrada com a principal forma d'ingrés legal al nostre país.

Així que no es pot deixar de considerar el quadre polític més general i, a més, la formació pot resultar una via preferencial per afavorir recorreguts d'integració dels subjectes immigrants en el teixit econòmic, social i cultural dels països hostes. Cal assenyalar, de fet, com en algunes realitats italianes, encara que minoritàries, hagin estat engegades diverses iniciatives i hagin estat experimentats interessants projec-

tes en aquesta direcció, que cerquen la integració a través de recorreguts d'orientació, de balanç de competències, d'inserció i re-inserció laboral, de formació professional i contínua i projectes que acompanyen als estrangers en els recorreguts d'alfabetització lingüística (encara que no exclusivament), amb particular atenció als subjectes més febles, sobretot les dones, que sovint es reuneixen amb el marit en un segon moment, i no tenen l'oportunitat d'integrar-se en el si de la comunitat. El risc a evitar és, no obstant això, plantejar per als immigrants una formació de segona categoria. "Cal aprendre, en canvi, a reconèixer en cada estranger una persona que porta amb ell una història i una memòria, que té una cultura i un país, un projecte de vida, unes competències a valorar i coses a dir; que troba problemes diferents i diversament aguts en relació al grup ètnic de pertinença, segons sigui home o dona, noi, jove o ancià, segons el recorregut migratori, segons disposi més o menys d'una comunitat; que no només té necessitats d'allotjament i menjar, sinó també socials, de comunicació, d'afecte, de cultura. La qüestió és mirar els fets de forma diferent, construir una nova representació i, així, efectuar una re-estructuració cognitiva que està lluny d'estar acabada. Aquesta resulta, no obstant això, indispensable, si es vol retornar als estrangers la imatge nova i diversa que cal tenir d'ells" (Susi, 1991: 20).

D'altra banda, la població immigrant molt sovint és percebuda per les institucions, igual que per l'opinió pública, únicament com a portadora d'exigències i necessitats bàsiques (allotjament, menjar, etc.). El risc d'aquesta visió és el de projectar o consolidar una imatge distorsionada del subjecte immigrant, deixant de costat de forma gairebé completa aquelles que han estat definides com les "necessitats formatives i culturals".

En una ja clàssica recerca, Francesco Susi (1991) va demostrar com les necessitats formatives i culturals de les poblacions immigrants no són "una mica més", un luxe per a aquells immigrants que ja tenen satisfetes les necessitats primàries. Aquests estan presents en cada fase de l'experiència migratòria i condicionen el seu desenvolupament i resultat, segons les respostes que reben. Avui dia, vint-i-cinc anys després d'aquesta recerca, algunes coses han canviat i, no obstant això, segueix sent de rigorosa actualitat. De fet, la recerca ha examinat i evidenciat les necessitats formatives i culturals dels immigrants residents a Itàlia. Aquestes poden sintetitzar-se en:

- necessitat d'inserció i superació de les "barreres culturals" però també necessitat de conservar la pròpia cultura, donar-la a conèixer, transformar-la en un recurs superant la "mentalitat del colonitzat" que empeny a amagar la pròpia identitat;
- necessitat de conèixer l'idioma italià en els seus diferents aspectes;
- necessitat de percebre's com a subjectes actius en la vida econòmica i social del país hoste;

- necessitat de conèixer l'idioma italià en els diferents nivells de complexitat, segons el grau d'instrucció i de les necessitats dels qui ho requereixen;
- necessitat d'accés als serveis i ajuda per poder utilitzar-los;
- necessitat d'informació, sobretot sobre Itàlia i sobre les possibilitats d'un eventual retorn al país d'origen.

A més, han estat individus amb unes precises i concretes necessitats relatives a la instrucció i la formació:

- necessitat de reconeixement dels títols adquirits i de la pròpia professionalitat;
- necessitat d'accés a cursos d'instrucció i de formació professional que considerin les característiques i els vincles del que demanen els estrangers (per exemple, de la seva disponibilitat de temps) i dels seus projectes d'estabilitat i de retorn (Ivi, pàg. 103-105)

Les exigències absolutament actuals de la població immigrant es relacionen d'aquesta manera amb la necessitat d'inserció social i professional. Això significa que les polítiques d'integració –sense oblidar les necessitats bàsiques (menjar, allotjament, treball)– han de superar l'enfocament d'emergència que porta anys caracteritzant-les, considerant la immigració no com un fenomen estructural sinó com un fenomen contingent i transitori.

La formació, de fet, hauria de garantir a tots els qui participen en ella la possessió de competències útils per a una possible millora de la pròpia condició personal i professional. A més, la formació per a immigrants hauria d'engrescar als subjectes implicats a expressar-se, donant a conèixer les pròpies exigències i necessitats fins a tornar-se responsables i protagonistes dels propis recorreguts de formació. Les associacions d'immigrants i les comunitats més arrelades podrien desenvolupar, des d'aquesta perspectiva, un paper important aconseguint l'estatus d'agents de mediació i canvi a través d'accions de sensibilització en el territori fins a aconseguir també la implicació dels qui estan més necessitats. Els subjectes amb risc d'exclusió social –entre els quals sovint es troben els immigrants– i “els qui tenen baixos nivells d'escolaritat, són els que menys utilitzen les oportunitats ofertes. Els qui tenen un historial de fracàs escolar, els qui han passat per les formacions inicials més curtes (o sigui la gran majoria dels treballadors), els qui menys han gaudit de les oportunitats formatives i culturals en la seva joventut seran els mateixos que posteriorment retornaran menys cap a aquestes. En poques paraules, en l'àmbit formatiu, qui menys ha rebut menys demana. Una nova necessitat i el desig d'aprendre no pot sorgir tret que hi hagi una re-apropiació de les finalitats de l'aprenentatge: s'aprèn d'adults només si les persones determinen els objectius d'un projecte, cercant de forma successiva els coneixements necessaris per poder-los perseguir i aconseguir” (Meghnagi & Susi, 1995: 8).

Pel que fa a la possibilitat d'implicar els subjectes immigrants en accions formatives per a ells, les recerques dutes a terme en aquest àmbit fins el moment assenyalen que¹:

1. És fonamental implementar una activitat d'informació i sensibilització per al públic, considerant que entre l'oferta existent (sovint rica) i els subjectes interessats no hi ha comunicació.
2. Sovint falta una coordinació de les accions –tant en un sistema de xarxa quant en la predisposició de fileres– que impedeix una òptima utilització dels recursos existents.
3. L'oferta existent proposa, sovint, les mateixes modalitats (organitzatives i didàctiques) que han portat a determinar els factors d'exclusió dels processos formatius i culturals.

De forma més específica, les recerques realitzades evidencien:

- a) la necessitat de disposar de modalitats organitzatives flexibles de l'oferta i que considerin els moments de vida i treball dels immigrants;
- b) que siguin reconegudes les competències adquirides amb anterioritat, tant en els processos formatius quant en les activitats professionals;
- c) que es diferenciï entre les diverses tipologies de subjectes:
 - immigrants amb dificultats (que necessitin de forma més urgent satisfer les necessitats bàsiques i que no estiguin interessats de forma immediata en la formació o en els consums culturals tradicionals);
 - immigrants obstinats en activitats laborals;
 - etc.

És necessari, d'altra banda, realitzar una anàlisi que condueixi a la distinció dels públics per poder plantejar intervencions específiques. La mateixa necessitat de distinció analítica ha sorgit també respecte a la individualització de les necessitats. Aquestes han estat dividides d'aquesta forma:

- necessitats culturals relatives a la cultura d'origen;
- necessitats culturals relatives a la cultura del país d'acollida;
- necessitats formatives específiques (que es refereixen a les realitats associatives dels immigrants);
- necessitats formatives per a la ciutadania i per a l'exercici dels drets cívics i socials (accés als serveis, coneixement de l'idioma, etc.);
- necessitats de formació professional (amb l'esperança de poder millorar la pròpia condició professional);
- etc.

Els principals elements que caracteritzen la situació dels immigrants poden concretar-se en els següents punts:

- l'escassa familiaritat amb l'idioma en la fase inicial d'inserció;

¹ Sobre les bases dels resultats de les recerques dutes a terme per l'autor de l'article. En particular: Fiorucci (2007) i Bonapace & Fiorucci (2007).

- la impossibilitat d'accedir a les activitats formatives i culturals per part dels sense papers i els irregulars;
- les traves burocràtiques i legals, sovint relacionades amb la situació jurídica;
- les diferents perspectives relacionades amb el país de procedència i la condició familiar de cadascun, que influeixen considerablement sobre els models migratoris i condicionen els “projectes migratoris” (molt breus, breus, a mitjà i llarg termini) dels subjectes.

En particular, pel que fa referència a la formació i a l'ús dels béns culturals, les dificultats es troben relacionades amb:

- la disponibilitat de temps (impossibilitat per conciliar els temps de la formació amb els temps de vida i treball);
- la falta d'una xarxa familiar que substitueixi l'absència dels serveis d'atenció als fills (el problema de les dones immigrants amb fills que no es poden aprofitar d'eventuals activitats formatives i culturals).

Les necessitats formatives i culturals poden ser sintetitzades d'aquesta forma:

- necessitat d'inserció i superació de les “barreres culturals”;
- necessitat de conèixer, conservar i evolucionar la pròpia cultura, donar-la a conèixer, transformar-la en un recurs;
- necessitat de percebre's com a subjecte actiu en la vida econòmica, social i cultural del país d'acollida;
- necessitat de conèixer la llengua italiana en els seus diferents nivells de complexitat;
- necessitat d'accés als serveis (socials, culturals, sòcio-sanitaris, educatius, etc.) per al seu ple ús.

A més, les recerques han posat en evidència que:

- la disponibilitat i l'interès cap a la formació i l'ús de l'oferta cultural, com a estratègia per millorar les pròpies condicions, depenen en gran part del propi projecte de vida i, en conseqüència, del projecte migratori;
- en general, els immigrants estan bastant satisfets amb els cursos de llengua italiana i amb els cursos per aconseguir el diploma de secundària;
- la participació en les activitats formatives i culturals, en molts casos, representa una resposta a les fortes necessitats de socialització de la població immigrant que, d'altra banda, està subjecta al que Tahar Ben Jelloun ha definit com a “extrema solitud”;
- subsisteix el problema essencial de la falta de reconeixement de les qualificacions professionals, dels títols acadèmics i de les experiències adquirides en el país d'origen: els obstacles que s'interposen per aconseguir aquest objectiu semblen, actualment, gairebé insuperables;
- no existeix un sistema formatiu capaç de reconèixer, avaluar i certificar les

competències adquirides per la població immigrant adulta en contextos d'aprenentatge formal, no formal i informal;

- no hi ha un sistema que sigui capaç de construir un projecte individualitzat de formació, d'orientació i d'inserció laboral, i menys encara de realitzar formes de col·laboració en xarxes amb el món productiu;
- falta una oferta formativa de qualitat dirigida a la població immigrant que consideri també les especificitats lingüístico-culturals (ha de pensar-se en l'extensa diversificació de les procedències de la població immigrant a Itàlia) i de les dificultats de la població immigrant (modalitats organitzatives);
- existeix el problema de les intervencions puntuals organitzades pels serveis específics per a la inserció laboral de la població immigrant, quan aquestes existeixen.

Les recerques, finalment, han permès conèixer altres aspectes que dificulten la participació dels immigrants en les activitats formatives i culturals. S'indiquen algunes:

- només quan hi ha una estabilitat (econòmica, d'habitatge) dels adults immigrants i de les seves famílies pot existir la possibilitat d'utilitzar el temps lliure (sempre molt escàs i més encara per als immigrants) per sortir, explorar el territori, consumir productes culturals (Giusti: 2008);
- els immigrants no disposen de temps lliure: tenen poc temps per dedicar-lo a ells mateixos i als seus propis interessos. La necessitat de treballar per mantenir-se i per enviar diners als seus familiars és apressant i totalitzadora. A més, les condicions de treball, són sovint tan dures i difícils que no deixen espai per a altres activitats (Fiorucci: 2007);
- molts treballen en condicions d'inseguretat contractual, molt precàries, tenen poques garanties socials i sovint es tracta d'ocupacions de baixa qualificació.

2. La mediació com a estratègia per a una societat intercultural

La mediació intercultural és una estratègia que es concreta en diferents nivells però també, i sobretot, és una elecció política que es refereix al model de societat que es vol construir. Així, no és independent de les polítiques d'integració desenvolupades tant a nivell nacional com local.

Es pot afirmar que a Itàlia, actualment, la participació dels immigrants en la vida social i en el mercat de treball presenta en gran manera les característiques del que ha estat definida com a integració *subalterna* (Ambrosini, 2006) o com a inclusió *subordinada* (Cotesta, 1992): els immigrants són acceptats en els llocs de treball sobre la base que aquests realitzin els treballs que els italians no volen, amb el corol·lari implícit que, si es converteixen en ocupacions interessants, els italians tindrien un indiscutible dret de prioritat. S'obre una esquerda entre el capital humà i els nivells

professionals d'inserció que no serveix ni als directament interessats ni, en una perspectiva a mitjà i llarg termini, al país d'acolliment. El que podria semblar una integració ben assolida, sovint, als ulls de l'interessat, apareix com una solució provisional i sense perspectives. De tot això en deriva una experiència subjectiva que, bàsicament entre els individus més qualificats, aconsegueix uns nivells molt elevats d'insatisfacció i frustració. Es registra una espècie de guettització dels immigrants que semblen estar obligats a moure's en els nivells més baixos del mercat del treball. A més, “en els esquemes cognitius dels ocupadors, i en general en l'opinió pública, la procedència i nacionalitat dels immigrants es transforma ràpidament en un indicador de la capacitat d'un treballador per integrar-se en determinats àmbits ocupacionals” (Càritas-Migrants, 2006: 248). D'aquesta forma, prenen cos les anomenades “especialitzacions ètniques” que sovint es noten als mercats de treball locals i que, en alguns casos, pre-defineixen els àmbits d'inserció dels treballadors. És necessari trencar aquests “cercles viciosos” i alliberar les energies positives que la immigració porta amb ella; un canvi d'aquestes característiques només serà possible a través d'unes activitats de formació precises, però sobretot a partir d'una sòlida acció política que contribueixi a l'evolució de les demandes dels ocupadors i dels emprenedors.

De forma específica, respecte a la mediació cultural, cal observar com en el curs dels últims anys, també com a conseqüència del procés irreversible de reestructuració de la immigració i a la que hauria de correspondre una visió orgànica convençuda i projectada cap el futur, han anat modificant-se les seves funcions. Els immigrants són els nous ciutadans i per això és necessari un projecte més clar i decidit d'integració (no en un únic sentit) que, eliminant les disparitats, sustenti i financiï les activitats necessàries per facilitar els recorreguts d'inserció (escola, casa, remeses, crèdit, associacions, etc.), repregui la legislació sobre la ciutadania i faciliti la participació dels immigrants en la vida política, econòmica, social i cultural.

D'aquesta forma resta vigent i és cada cop més actual per als mediadors la seva funció política i “sòcio-cultural d'acompanyament per a la participació i la defensa dels drets dels nous ciutadans, de ‘segona categoria’, als quals se'ls reconeixen els drets socials però no els drets polítics de forma plena” (Balsamo, 2006: 79).

En aquest sentit el mediador exerceix d'agent de “democratització” que procura l'adquisició de la plena ciutadania i aquest sembla ser el seu principal paper, tant en l'actualitat com en els propers anys. La seva presència en els serveis d'acolliment i d'orientació, en els serveis sòcio-sanitaris, educatius i culturals contribueix a la reconfiguració en clau intercultural dels mateixos serveis, anant més enllà d'un acolliment d'emergència, per construir canals d'acolliment que considerin les diverses especificitats de les quals són portadors determinats grups socials. El mediador pot afavorir processos d'empoderament i promoció dels drets. “Partint del supòsit que la condició social de l'immigrant és una situació de feblesa que cal canviar, una política

d'immigració no pot evitar promoure i sostenir iniciatives dirigides a l'adquisició, per part de les persones immigrants, de coneixements i eines per intervenir en una posició d'igualtat. Per això és necessària la valorització de la persona i la subjectivitat en un context social a través d'activitats de formació, ja sigui com a escola de ciutadania -entesa com a acostament cap a l'apropriació dels fonaments, potencialitats, oportunitats i límits de la realitat italiana i local– ja sigui en termes de posada al dia de les competències professionals” (Jabbar, 2006: 94).

La funció de “democratització”, però, ha de ser assumida per cada operador que ha de garantir el reconeixement dels drets de tots. Els operadors dels serveis, llavors, són ells mateixos mediadors culturals. Si la societat italiana és capaç de garantir a les segones i terceres generacions una integració que no sigui subalterna, pot ser que sigui possible prescindir de professionals que operin en qualitat de “mediadors culturals”. Si també als ciutadans italians d'origen immigrant se'ls ofereix la possibilitat de ser mestres, metges, advocats, etc., seria, igualment, innecessària la figura del mediador cultural.

De moment, no obstant això, les coses semblen tenir un aspecte diferent. Encara tenim, massa sovint, serveis específics dedicats a la població immigrant. Sembla haver arribat el moment de prescindir dels serveis especials per a estrangers per prendre la via dels serveis per a tots, que puguin respondre de forma efectiva a les necessitats de tots. El mediador cultural pot assumir un paper important en aquest recorregut que podria portar, com a punt final, a la formació d'un equip “ètnic” i mixt per a aquest tipus de serveis.

No obstant això, el risc que es corre és que el projecte intercultural no vagi més enllà de la fase de les bones intencions i no consideri els requisits de fons des d'una perspectiva dialògica, que suposi una relació d'igualtat entre subjectes, perquè puguin viure la seva pròpia subjectivitat. Aquesta perspectiva no pot prescindir d'alguns aspectes, tals com:

- “la promoció dels drets humans dels immigrants i l'eliminació de les causes de feblesa socio-econòmica i político-jurídica;
- autèntica i activa participació dels nous ciutadans en els llocs on es planifiquen projectes i recorreguts d'actuació, no només en els temes d'immigració, sinó en totes les temàtiques i les problemàtiques que caracteritzen la comunitat d'acolliment;
- possibilitat per als immigrants de contribuir a la definició de les ‘regles del joc’” (Jabbar, 2006: 95).

3. Repensar els serveis culturals des de la perspectiva de la mediació intercultural

Cada agent cultural és per ell mateix mediador entre béns culturals (museus, monuments, exposicions, obres d'art, etc.) i els visitants. Es tracta d'una mediació peda-

gògica, educativa, didàctica i, en conseqüència, cultural, que es realitza també a través de les guies, el lèxic i els materials didàctics proposats per a l'ocasió².

El sistema de l'oferta cultural assumeix un paper central com a agent de mediació intercultural ja que està obligat a repensar el propi eix cognitiu fonamentalment etnocèntric enfront d'uns usuaris cada vegada més diversos. “També els llocs/museus poden ser veritables representacions de la trobada entre cultures; espais reals de la convergència i el diàleg, ambients físics del descobriment de la recíproca influència i també de la complementarietat entre els homes, entre les cultures, entre els grups humans” (Giusti, 2011: 32).

Repensar els serveis culturals en aquesta perspectiva significa parar esment als nous usuaris, a les seves necessitats, als seus llenguatges (verbals i no verbals), a la seva formació.

Això implica també repensar la comunicació cultural i les seves formes:

- avisos, cartells i guies traduïdes als idiomes més comuns en els països d'acolliment (per possibilitar un acostament i, alhora, gaudir dels béns culturals);
- ús d'un llenguatge simplificat pels nouvinguts;
- abandonament d'un enfocament “paternal” i assumpció d'una perspectiva pròpiament intercultural (oberta a la confrontació i dinàmica).

La idea de nous serveis culturals es basa en la consideració de què els béns culturals i el patrimoni artístic i arqueològic, des de sempre vists com a importants per a conservar el passat en favor de les generacions futures, es ressenten molt de la complexitat i de les contradiccions de la societat moderna. Exactament la seva missió educativa, dirigida a comunicar idees i concepcions de vida inexorablement llunyanes en el temps, els converteix, d'altra banda, en llocs ideals per a la confrontació i la mediació cultural (Baioni, Morandini & Volontè, 2010).

Segons Mariangela Giusti, que sobre aquest tema ha desenvolupat una interessant recerca, ha proposat una lectura pedagògica de la qual emergeixen amb claredat tres elements bàsics i molt útils per millorar l'oferta cultural en clau intercultural: l'exigència d'una implicació autèntica, la proposta de gaudir activament i la necessitat d'una formació per als treballadors (Giusti, 2011: 33).

Respecte al primer aspecte, o sigui l'exigència d'una implicació autèntica dels ciutadans immigrants i dels nadius, “es basa en la idea (que ha de ser compartida per la institució/museu i pels participants/usuaris) que els béns culturals pertanyen a una comunitat en el seu conjunt i que tota la comunitat (immigrants i autòctons) hauria d'estar motivada per a conèixer, i fer-los conèixer, cuidar-los, valorar-los. *Bé cultural* és una expressió polisèmica que inclou molts significats: comprèn tot el que es refereix a la relació que una societat (en aquest cas la italiana) té amb el seu passat. Fer educació intercultural consisteix també a transmetre als nois estrangers presents en el sistema escolar i als adults estrangers la consciència d'aquest patrimoni” (Giusti, 2011: 33).

² Sobre la mediació cultural en els museus: Nardi (2011).

La fruïció activa representa un altre element decisiu i té l'objectiu d'afavorir el fet de compartir un patrimoni cultural comú. Les experiències conegudes a través de la recerca “manifesten la voluntat per part de les institucions/museus (encara que siguin de petites dimensions o situades en centres menors o a la perifèria) de promoure el consum cultural per part dels nous ciutadans: és una obstinació activa per posar les bases perquè en el futur els museus puguin garantir l'accés, l'acolliment, l'oportunitat de trobada pels qui, sent considerats com a estrangers, vulguin pertànyer a la ciutat en la qual han decidit viure” (Giusti, 2011: 34).

El tercer element, absolutament decisiu, es refereix a la formació (inicial i permanent) del personal treballador. Si es vol estendre el consum cultural dels museus i dels béns culturals des d'una perspectiva intercultural³ és necessari predisposar recorreguts formatius que, valorant el patrimoni de sabers posseït pels operadors, els ajudi en l'adopció d'una perspectiva menys etnocèntrica enriquint-la amb lectures transversals.

En conclusió, per tractar la qüestió migratòria de forma adequada és important considerar també les necessitats culturals dels immigrants. Per obtenir aquest resultat, amb l'objectiu d'apropar nous públics i nous usuaris als béns culturals, és necessari tenir en compte dos importants elements que van en contra de la tendència comuna respecte a la “gestió del fenomen migratori”:

- parar esment i donar espai a les necessitats formatives i culturals dels immigrants adults superant una visió d'emergència només atenta a les sempre fonamentals necessitats bàsiques;
- assumir una posició d'escolta deixant espai i veu als immensos patrimonis lingüístics i culturals dels quals són portadors els immigrants, superant una *visió de misèria* que només veu en els immigrants persones febles que demanen ajuda i una *visió utilitària/econòmica* que accepta als immigrants només com a útils al sistema econòmic i productiu del país. De fet, els immigrants no són, com a tals, subjectes febles (sovint posseeixen sòlides experiències professionals i títols d'estudi mitjà-alts), sinó que es converteixen en aquest tipus de subjectes en les societats i en els mercats de treball de les anomenades societats d'acollida, les quals sovint els empren en els oficis més baixos i de menor prestigi. S'obre així una esquerda entre el capital humà que es té i els nivells professionals que s'exerceixen i que no serveixen ni als directament interessats ni, en una perspectiva a mitjà i a llarg termini, tret que se sigui curt de vista, al país d'acolliment.

³ Assumir una perspectiva intercultural significa obrir el sistema sencer a totes les diferències (de procedència, de gènere, de nivell social, etc.).

Bibliografia

- AMBROSINI M. (1999), *Utili invasori. L'inserimento degli immigrati nel mercato del lavoro*, Franco Angeli, Milano.
- AMBROSINI M. (2001), *La fatica d'integrarsi. Immigrati e lavoro in Italia*, Il Mulino, Bologna 2001.
- AMBROSINI M. (2005), *Sociologia delle migrazioni*, Il Mulino, Bologna 2005.
- AMBROSINI M. (2006), *Nuovi soggetti sociali: gli adolescenti di origine immigrata in Italia*, in Valtolina G.G., Marazzi A. (a cura di), *Appartenenze multiple. L'esperienza dell'immigrazione delle nuove generazioni*, Franco Angeli, Milano, pp. 85-104.
- BAIONI M., MORANDINI F. & Volonté M. (a cura di) (2010), *Archeologia e intercultura. Integrazione culturale attraverso l'educazione al patrimonio artistico*, Vannini, Gussago (BS).
- BALSAMO F. (2006), *Autonomia e rischi della mediazione culturale*, in Luatti L. (a cura di), *Atlante della mediazione linguistico culturale. Nuove mappe per la professione di mediatore*, Franco Angeli, Milano, pp. 71-78.
- BONAPACE W. & Fiorucci M. (a cura di) (2007), *Immigrazione: dinamiche di integrazione e percorsi di inserimento in Valle d'Aosta*, Istituto Regionale di Ricerca della Valle d'Aosta, Aosta;
- BONETTI S. & Fiorucci M. (a cura di) (2006), *Uomini senza qualità. La formazione dei lavoratori immigrati: dalla negazione al riconoscimento*, Guerini, Milano.
- BOURDIEU P. & DARBEL A. (1966), *L'amour de l'art: les musées d'art et leur public*, Éditions de Minuit, Paris.
- CARITAS-MIGRANTES (2006), *Immigrazione. Dossier Statistico 2006. XVI Rapporto*, Idos, Roma.
- COTESTA V. (1992), *La cittadella assediata. Immigrazione e conflitti etnici in Italia*, Editori Riuniti, Roma.
- DEMETRIO D. & Favaro G. (1992), *Immigrazione e pedagogia interculturale. Bambini, adulti, comunità nel percorso di integrazione*, La Nuova Italia, Firenze.
- FAVARO G. & Fumagalli M. (2004), *Capirsi diversi. Idee e pratiche di mediazione interculturale*, Carocci, Roma.
- FIORUCCI M. (2007), *L'analisi dei fabbisogni di formazione della popolazione adulta nei Municipi I e IX*, in "Apprendimento permanente: la domanda e l'offerta di formazione nei Municipi I e IX", vol. 2, Progetto FSE "Avvio del sistema cittadino per l'Educazione degli Adulti e la costituzione dei Comitali Locali", Assessorato e Dipartimento alle Politiche Educative e Scolastiche, Comune di Roma, Roma, pp. 4-84;
- FIORUCCI M., Susi F. (a cura di), *Mediazione e mediatori in Italia. La mediazione linguistico-culturale per l'inserimento socio-lavorativo dei migranti*, Anicia, Roma 2004.

- GIUSTI M. (2008), *Immigrati e tempo libero. Comunicazione e formazione interculturale a cielo aperto*, Utet, Torino;
- GIUSTI M. (2011), *Immigrazione e consumi culturali. Un'interpretazione pedagogica*, Laterza, Roma-Bari;
- JABBAR A., *Cultura della cittadinanza e educazione interculturale*, in www.centroteologico.it/pdf/Adel%20Jabbar%20-20Cultura%20della%20cittadinanza.pdf.
- JABBAR A. (2006), *Disuguaglianza sociale e differenze culturali: per una intercultura democratica*, in L. Luatti (a cura di), *Atlante della mediazione linguistico culturale. Nuove mappe per la professione di mediatore*, Franco Angeli, Milano, pp. 82-95.
- JABBAR A. & Lonardi N. (2001), *La mediazione interculturale. Progetti, esperienze e figura del mediatore in alcune amministrazioni del Nord Italia*, Commissione per le politiche di integrazione – Dipartimento Affari Sociali, Roma.
- LUATTI L. (a cura di), *Atlante della mediazione linguistico culturale. Nuove mappe per la professione del mediatore*, Franco Angeli, Milano 2006.
- LUATTI L. (a cura di), *La città plurale. Trasformazioni urbane e servizi interculturali*, EMI, Bologna 2006.
- LUATTI L. (2011), *Mediatori atleti dell'incontro. Luoghi, modi e nodi della mediazione interculturale*, Vannini Editrice, Gussago (BS).
- MEGHNAGI S. & Susi F. (1995), *Presentazione*, in Schwartz B., *Modernizzare senza escludere. Un progetto di formazione contro l'emarginazione sociale e professionale*, Anicia, Roma, pp. 7-19.
- NARDI E. (2011), *Forme e messaggi del museo*, Franco Angeli, Milano.
- NARDI E. (a cura di) (2004), *Musei e pubblico. Un rapporto educativo*, Franco Angeli, Milano.
- SUSI F. (1991), *I bisogni formativi e culturali degli immigrati stranieri. La ricerca azione come metodologia educativa*, Franco Angeli, Milano.
- TODOROV T. (2010), *Una vita da pastore. Conversazione con Catherine Portevin*, Sellerio, Palermo.

Immigració i educació d'adults: el cas de les comarques de Lleida

Núria Llevot, Universitat de Lleida



1. Introducció

Dels diferents nivells d'ensenyament de l'educació d'adults, la més bàsica, l'alfabetització, és compresa com l'aprenentatge de la lectura, l'escriptura i el càlcul o de forma més ampla, “disposar de la formació per a l'aplicació dels coneixements alfanumèrics a les situacions quotidianes en que són imprescindibles i adaptar-los als canvis continuats de la societat. O sigui, comprendre suficientment les propostes que s'expressen oralment, per escrit o a través d'imatges, fer càlculs elementals i tenir habilitats per a comunicar-se per escrit de forma entenedora” (Formariz, 2003: 43).

Aquest és el concepte d'alfabetització «clàssic» més tradicional, destinada a persones adultes anomenades “autòctones”, però amb l'arribada d'immigrants, extracomunitaris bàsicament, apareix una nova modalitat d'alfabetització ja que aquestes persones a més a més de no tenir els coneixements alfanumèrics bàsics, no entenen ni s'expressen en la llengua de la comunitat autònoma i parteixen d'unes experiències i situacions personals molt diferents que dificulten el procés de formació.

Si agafem alguns llibres d'alfabetització també podem trobar algunes definicions d'alfabetització i analfabetisme. Per exemple, el mètode *La palabra* (1982) considera que una persona és analfabeta quan té manca d'instruments bàsics com: signar o escriure una carta, llegir i comprendre una notícia oral o escrita, resoldre els problemes econòmics quotidians, interpretar un rebut, entendre els signe si codis propis de la vida urbana, tenir un hàbit de lectura, conèixer les bases del cos humà i comprendre els mecanismes fonamentals de la natura i la societat.

Segons Villalba i Hernández (2000) els mètodes d'alfabetització es podrien classificar en mètodes sintètics (es parteix dels elements més simples com els fonemes per arribar als més complexos com les paraules o frases), mètodes analítics o globals (es parteix dels elements més complexos per arribar als més simples, de l'oració o paraules al fonema, s'atenen les necessitats comunicatives de l'aprenent) i la pedagogia liberadora de Paulo Freire (que considera l'educació com un factor de transformació de la realitat, s'ha d'alfabetitzar a partir del context lingüístic de l'alumne i de les necessitats socials) i la perspectiva constructivista de Teberosky i Ferreiro (que proposa una participació activa de l'alumne en el seu aprenentatge que construeix els nous coneixements a partir dels seus coneixements previs, es promou la interacció entre els companys per afavorir la comunicació i s'ha de tenir present que s'aprèn els continguts que més interessin i motiven, així que l'aprenentatge ha de ser significatiu).

Els mètodes d'alfabetització més utilitzats per a persones analfabetes autòctones són els globals: a partir de situacions vivenciades i partint de «paraules» que creen llenguatge per la seva riquesa fonètica i semàntica, es van generant i aprenent nous continguts, tot donant també unes estructures gramaticals primeres. Però per

a una persona que desconeix la llengua, cap paraula pot crear allò que Freire denominava «situacions desafiadors», les paraules estan buides de «significats». Això explica en part la dificultat de crear mètodes d'alfabetització per aquest col·lectiu. En la pràctica, es parteix del principi que l'urgent és l'aprenentatge oral de la llengua per a qualsevol persona immigrada.

Un dels llibres més adequats, per dirigir-se al col·lectiu immigrant és el «*Modelo de programación de cursos de lengua oral para inmigradas no alfabetizadas*» de Lourdes Miquel (1998) del Grup de Recerca i Actuació sobre Minories Culturals (GRAMC). Aquest llibre aborda diferents àmbits que considera d'atenció prioritària com el domini de la llengua, l'educació sanitària, el coneixement d'itineraris administratius relacionats amb la situació dels immigrants estrangers, l'educació intercultural i altres (Colomer, 1991) que faciliten la integració social.

La formació bàsica amb població immigrada, actualment, es basa en l'aprenentatge de la llengua (o llengües com en el cas de Catalunya), l'alfabetització i el coneixement de la cultura quotidiana. Un dels factors més importants per a la integració social dels immigrants és el coneixement de la llengua del país d'acollida. El mateix procés d'aprenentatge no és merament curricular sinó que comporta a la vegada un procés de socialització i comprensió de l'entorn. Ensenyant llengua es pot promoure un diàleg intercultural, en el que les persones immigrades poden contrastar les seves vivències prèvies amb el nou entorn. L'aprenentatge de l'idioma, tant a nivell oral com escrit, s'ha de situar, com acabem de comentar, en el marc de la cultura quotidiana, a partir de pràctiques socials contextualitzades (Formariz i Casanoves, 2003).

Moltes de les accions formatives per adults immigrants portades a terme en entitats d'iniciativa social es basen en un model no institucionalitzat, relacionat amb la pedagogia de Freire, basat en els interessos dels educands, flexible, adaptat a les seves necessitats... ja que la majoria dels seus destinataris no entenen ni s'expressen en la llengua de la comunitat autòctona, tenen unes vivències prèvies, unes necessitats determinades i uns objectius concrets que condicionen el procés d'aprenentatge.

Aquestes accions formatives estan implicades en la realitat concreta de les persones immigrades que hi participen: en relació a la documentació legal, treball, xoc cultural, habitatge, etc. Moltes d'aquestes pràctiques no són merament curriculars. Els formadors són també assessors i orientadors i en molts casos si no els poden donar la solució més adequada els adrecen a centres on poden resoldre aquestes problemàtiques (García Suárez i Flecha, 2012). Els objectius generals que es pretenen assolir amb aquestes intervencions són: que els immigrants aprenguin les llengües del país i adquireixin les habilitats lingüístiques necessàries per a la comunicació oral, així com els coneixements bàsics de la lectoescriptura i que coneguin la cultura del país acollidor i adquireixin mecanismes per a la participació en la societat. Els mètodes d'aprenentatge parteixen d'una concepció de la llengua com a instrument de comunicació

i proporcionen les estructures bàsiques de la llengua que més s'utilitzen per aconseguir les capacitats lingüístiques necessàries per a poder desenvolupar-se i relacionar-se en situacions quotidianes i facilitar així la seva participació en la societat. És a dir, es recalquen els aspectes pragmàtics i funcionals del llenguatge. La programació ha de ser flexible i oberta, tenint en compte les necessitats, expectatives, objectius i motivacions dels alumnes per poder-los donar la resposta adequada. També s'han de tenir en compte les necessitats del territori. És a dir, un programa formatiu no es pot fer al marge dels usuaris i del context real en que viuen. Així es facilitarà una major adequació d'oferta i demanda.

Abans de fer la programació, García (1998) proposa que el professor s'hauria de plantejar les següents preguntes: Què li interessa aprendre a l'alumne? Què pot aprendre? Què ha d'aprendre?

Per exemple, ja en l'«Informe de Girona» (1993) es proposa promoure una «Formació Intercultural Instrumental Bàsica» que tinguin com objectiu fonamental de la formació: facilitar als emigrants el procés d'autonomia i realització psicosocial personal i col·laborar activament en la lluita contra l'exclusió i la marginació. Essent coherent amb aquesta idea, el projecte formatiu hauria d'incloure a més d'activitats que facilitin una vida quotidiana normalitzada i autònoma, d'altres com: l'associacionisme, la solidaritat, el món laboral, la salut, l'organització social del país d'acollida...

Seguint Alfons Formariz (2003) el criteri de valor fonamental per a les accions formatives serà el seu caràcter positiu o negatiu en relació al col·lectiu al qual van dirigides, en el nostre cas, l'immigrant. Considerem positives les pràctiques, accions formatives de qualitat, que parteixen del coneixement de les necessitats i expectatives dels alumnes per adequar-se i donar-los la resposta adequada, que fomentin la seva participació, dels propis interessats i també de les seves associacions per tal d'ajustar oferta i demanda, és a dir, que no siguin només espectadors sinó també actors, que siguin gratuïtes quan els seus continguts siguin socialment bàsics, que no siguin discriminatòries, i que promoguin la participació i convivència democràtica en l'entorn social. Aquestes idees semblen més pròpies de les entitats sense finalitat de lucre però com afirmen Formariz i Casanoves (2000), és necessari que les administracions públiques facilitin als seus centres la flexibilitat d'organització i la possibilitat d'adequar els projectes educatius. És necessari que les administracions públiques fomentin la coordinació d'accions amb l'objectiu de trobar una resposta formativa de qualitat a les necessitats dels col·lectius immigrants, en uns casos potenciant les iniciatives socials sense ànim de lucre establertes en un territori concret després de fer una valoració conjunta de les actuacions realitzades i, en d'altres, actuant directament. Però sempre hauran de prevaldre els criteris abans exposats de resposta adequada, participació democràtica i gratuïtat (Formariz i Casanoves, 2000). Concretant encara més, per Formariz (2003) les necessitats del col·lectiu immigrant (que excepte el des-

coneixement del marc social i cultural coincideixen amb les de les persones autòctones) són: aconseguir eines per a la socialització, l'autonomia i l'equilibri personal en el nou àmbit relacional i comunicatiu en què es troben i assolir les competències laborals d'acord amb les pròpies possibilitats i necessitats.

2. Llengua i immigració

Entrant a parlar de la llengua, ningú dubta que és útil que els immigrants aprenguin català, però no tothom ho veu tan necessari, malgrat això cal afegir que la discussió sobre l'ensenyament de les llengües als nouvinguts va més enllà de les necessitats de normalització lingüística, perquè cal plantejar-se també les necessitats d'integració de les persones immigrants.

En aquest sentit, cal tenir molt en compte les consideracions del Consell Assessor per a la Immigració, que en el seu darrer document proposa que l'ensenyament de la llengua catalana sigui una tasca prioritària.

Des del punt de vista de la integració, l'aprenentatge del català va més enllà de la necessitat de normalitzar el país, i tal com planteja aquest document, l'aprenentatge del català s'ha d'entendre com una necessitat social. Sembla ser que els estrangers que volen progressar parlen català, perquè veuen més oportunitats i accés.

En l'estudi dirigit per Marta Rovira (2004) sobre els cursos de català als immigrants adults extracomunitaris es diu que el fet d'ensenyar als immigrants primer en llengua castellana obeeix a un paternalisme absurd que a la pràctica es converteix en una barrera per a la integració, ja que sense el domini de la llengua serà més difícil accedir als recursos més funcionals com ara, el treball, l'educació, la sanitat, entre altres. Alguns, tanmateix, consideren que aquesta és una opció poc integradora, i d'altres insisteixen en el fet que el Consorci de Normalització Lingüística sempre ha fet aquesta funció d'ensenyar el català als que no en saben (recordem la immigració espanyola), però també n'hi ha d'altres que remarquen les característiques ben diferenciades dels cursos per a la nova immigració, com també la necessitat d'oferir una oferta especialment adaptada a aquesta població.

L'oferta pública de cursos de català es distribueix en tres àmbits de la Generalitat de Catalunya, segons les competències de cada departament: formació d'adults (Departament d'Educació), formació ocupacional (Departament de Treball) i normalització lingüística (Consorci per la Normalització Lingüística, dins de la Direcció General de Política Lingüística, en el Departament de Cultura). D'altra banda, també s'ha de tenir present les actuacions dels municipis i consells comarcals, ja sigui en institucions compartides amb la Generalitat (Escoles d'Adults), ja sigui per iniciatives pròpies, com ara cursos de carnet de conducció que també inclouen l'aprenentatge del català (tot i que la majoria dels casos inclouen l'aprenentatge del castellà) o bé a partir de cursos subvencionats en entitats locals.

Les polítiques socials són les que tracten, des de les competències de la Generalitat, el fenomen de la immigració per tal de facilitar-ne la integració. Aquestes polítiques estan organitzades des de diferents Departaments, i malgrat s'hagi elaborat un Pla Interdepartamental, les actuacions del govern estan distribuïdes en aquests departaments. La qüestió és si en l'àmbit de les actuacions del govern hi ha un plantejament polític definit encara que hi hagi aquesta divisió d'atribucions. Si observem de les actuacions dels diferents departaments de la Generalitat en aquesta matèria, sembla ser que no hi ha una política definida sobre l'ensenyament del català als adults immigrants. Així, els plantejaments en relació a aquesta qüestió són diferents per cada departament. Per exemple, mentre la Direcció General de Política Lingüística aposta per la creació d'una nova oferta de cursos adreçada específicament al col·lectiu d'immigrants, la Direcció General de Formació d'Adults està tot just començant a incrementar la seva oferta de cursos de català. I aquests són els dos organismes del govern més implicats en el tema. Però també hi ha el Departament de Treball que a través dels Centres d'Informació i Formació Ocupacional (CIFO) ofereix mòduls de català en els cursos de formació ocupacional. Sembla que qui podria intervenir-hi més seria la Secretaria per a la Immigració per mitjà del Pla Interdepartamental. El cas és, però, que les actuacions que es descriuen en aquest pla només recullen les propostes fetes de manera independent per cadascun dels departaments que les han de dur a terme. Així, mentre que el Departament de Justícia planteja un programa per ensenyar castellà als immigrants (núm. 6.2.), el Departament de Cultura proposa programes transversals que inclouen l'ensenyament del català (núm. 6.3.).

3. Entitats i institucions que fan cursos de català als immigrants

Entre les entitats i institucions que fan cursos de català als immigrants a les comarques de Lleida trobem¹:

a) El Consorci de Normalització Lingüística.

Per la seva part el Consorci de Normalització Lingüística a més a més dels cursos per obtenir els certificats oficials (nivells A, B, C, D, K...), té oficialment una oferta específica de cursos per a les persones que no dominen cap llengua romànica, o bé que estan sense alfabetitzar. Seguint a M. Rovira (2004) aquestes accions formatives més aviat són cursos introductoris de llengua. D'aquests n'hi ha dos modalitats: la primera que inclou un nivell preliminar i la segona un coneixement de l'entorn i de la llengua. Es tracta, doncs, de cursos de llengua oral, prevalent la comunicació en situacions concretes de la vida quotidiana. La nomenclatura d'aquests cursos també canvia, com ara: els cursos d'acolliment lingüístic, els cursos de nova immigració, llengua i entorn, sessions preliminars, sessions d'introducció a la llengua oral, centres d'autoaprenentatge de català, grups de conversa, ofertes adreçades a dones i assessoraments diversos. A l'igual que la resta de cursos ofertats pel Consorci, aquests cursos adre-

¹ Es pot consultar l'estudi detallat que complementa aquest article, amb investigació quantitativa i qualitativa, referent a les comarques de Lleida (veure Llevot, Garreta i Lapresta, 2007).

çats a immigrants es fan en horari de matí i de tarda, per regla general, no hi oferta al vespre ni els caps de setmana. És a dir, l'oferta de cursos es distribueix en unes franges horàries molt poc adequades per combinar amb els horaris laborals. Tanmateix, aquests cursos tenen dos característiques que els diferencien notablement de la resta de cursos ofertats pel Consorci. Per una banda, els cursos tenen menys hores, per regla general, 45 hores i acostumen a anar de novembre a febrer i de febrer a juny. Ja que a les comarques on els immigrants treballen a l'agricultura, com per exemple, les Terres de Ponent els mesos d'estiu són els que es treballa més per tant es poden quedar sense alumnes. La segona característica és que els preus dels cursos de nivells inicials són molt baixos. Malgrat això, hi ha molts alumnes que abandonen els cursos abans d'acabar.

En aquesta línia, Marta Rovira (2004) assegura que s'ha produït una reorientació de l'oferta dels cursos del Consorci per a la Normalització Lingüística amb l'arribada de la nova immigració, augmentant la demanda de cursos bàsics i d'introducció a la llengua. A l'igual que preval la demanda de cursos de perfeccionament, iniciant-se una part d'ells a distància.

Malgrat l'anterior i encara que pugui semblar el contrari, el nombre dels cursos i dels alumnes van disminuint. L'efecte immediat de la presència dels nous immigrants als cursos de català mostra un canvi d'alumnat i un canvi d'interessos d'aquest. Bàsicament estan interessats per una comprensió bàsica de la llengua no semblen interessats pels certificats que ofereix el Consorci.

Com es desprèn de les línies anteriors, el nivell dels cursos adreçats a immigrants és molt bàsic, es basa sobretot en l'aprenentatge de la llengua oral. S'ha deixat de banda la gramàtica i l'aprenentatge escrit de la llengua com a primers referents. Els cursos s'estan reorientant cap a una metodologia més flexible, lligada a les seves experiències, necessitats, coneixements i interessos, que dona èmfasi als aspectes funcionals, pragmàtics del llenguatge, basada en les interaccions comunicatives que es donen en situacions quotidianes de la vida real. Es promou la pràctica oral dels alumnes, la seva participació a l'aula i les relacions entre els alumnes per tal d'afavorir llaços entre ells.

L'obertura de Centres d'Autoaprenentatge ha permès d'anar introduint materials audiovisuals i les Tecnologies de la Informació i Comunicació (en endavant, TIC) com a elements complementaris de la formació. Però a les aules on es fan els cursos per a immigrants no s'acostuma a tenir cap d'aquests suports. Cal tenir en compte que molts d'aquests alumnes difícilment seran usuaris de les TIC. En aquest sentit es prevalia la conversa.

b) Els centres de formació d'adults.

A les comarques de Lleida tenim nou Centres de Formació d'Adults: Tàrrrega, Solsona, Vielha, Balaguer, Mollerussa, La Seu d'Urgell i Tremp i a Lleida capital dos:

Camps Elisis (Segrià) i Joan Carles I (Lleida). L'Aula Oberta també permet donar acollida, informació i resposta a persones immigrades. D'acord amb la Llei 1/1991 de Formació d'Adults, les Escoles d'Adults ofereixen una formació instrumental i bàsica (ensenyaments inicials, cicle de formació instrumental, cicle de graduat en educació secundària), cursos de preparació de proves d'accés a cicles formatius de grau mitjà i a cicles formatius de grau superior i a la universitat, i també fan programes de lleure i culturals (tallers). Els ensenyaments inicials comprenen els següents cursos: llengua oral, llengua escrita, iniciació a una llengua estrangera (comunament, l'anglès) i iniciació a la informàtica (windows, word, paint, internet...). El curs on es matriculen preferentment els immigrants extracomunitaris és el de llengua oral (es tracta d'una introducció i no condueix a cap mena de certificació).

De la mateixa manera que els del Consorci, els grups es formen a partir dels nivells formatius dels alumnes (Rovira 2004): alumnes no alfabetitzats en la seva llengua materna, alumnes alfabetitzats amb àrab o una altra llengua no llatina, alumnes amb un nivell formatiu més elevat (secundària, estudis superiors), alumnes alfabetitzats en una llengua llatina... Molts dels alumnes es matriculen en aquests cursos perquè volen aprendre català amb la finalitat de treure's el carnet de conduir o poder seguir altres estudis. Malgrat que oficialment consta que els cursos de llengua oral són de català, en general, els centres de formació d'adults entrevistats no ofereixen gaire ventall de cursos de català i els nivells oferts són d'iniciació. Oficialment, no s'ofereixen cursos de castellà, però, sovint, l'alfabetització es fa en castellà. També hi ha un nombre important d'immigrants que es matriculen als cursos del cicle de formació instrumental. En canvi, la representació és escassa a la resta de cursos.

A banda del curs de llengua oral, no es fan cursos de formació bàsica específics per a immigrants. Les classes són mixtes. L'objectiu és que les persones nouvingudes un cop hagin obtingut una competència mínima en la llengua es puguin incorporar a les classes «normals». Qualsevol persona immigrada pot assistir als Centres d'Adults, independentment de la seva situació administrativa/legal, però es presenta en el treball que molts immigrants sense «papers» són reticents (tenen «por») a anar als cursos gestionats per l'Administració Pública i busquen altres alternatives. La matrícula és gratuïta. L'edat exigida, en general és de 18 anys complerts. Però, a proposta de la inspecció educativa, per raons laborals que comportin incompatibilitat d'horari o per motius d'acollida a persones nouvingudes, es pot autoritzar amb caràcter excepcional la incorporació a la formació bàsica a alumnes de 16 anys com a mínim.

Les Escoles d'Adults tenen relacions amb el Departament de Treball en el cas de matricular a «joves» treballadors ja que es necessita un informe emès per aquest Departament. També s'han de coordinar amb els ajuntaments ja que molts centres estan ubicats en col·legis o altres dependències que pertanyen al municipi. Però aquesta coordinació es relativa als aspectes burocràtics. A l'igual que en altres estudis ante-

riors, com el realitzat per A. Formariz (2003), hi ha una certa manca de coordinació i de relacions fluides entre les diverses institucions i entitats implicades, a pesar del pla interdepartamental i altres iniciatives.

c) Altres ofertes de cursos.

El Departament de Treball és el responsable d'oferir cursos de formació ocupacional per tal de facilitar la inserció laboral d'aquelles persones amb dificultats. La Direcció General d'Ocupació duu a terme els programes i els cursos, mitjançant institucions i entitats que imparteixen les classes. Malgrat que una persona immigrant no té per que seguir la mateixa formació que una persona autòctona, en aquesta Direcció es té en compte els immigrants extacomunitaris com un dels col·lectius de risc d'exclusió, més concretament dins l'Àrea de Programes Especials.

Deixant de banda l'oferta pública, la formació d'adults a immigrants es realitza des de moltes altres institucions i entitats, com ara: iniciatives socials, sindicats, associacions d'immigrants, fundacions, ajuntaments, centres col·laboradors del Departament de Treball, etc.

Les Escoles Oficials d'Idiomes (EOI) ofereixen cursos de català dividits en cinc nivells, adreçats a tothom, per això, no fan cursos de català específics per a immigrants. En canvi, sí que fan cursos d'espanyol per a estrangers. Com en totes les llengües impartides en les EOI, al finalitzar tercer es pot obtenir el «Certificat Elemental» i a cinquè el «Certificat d'Aptitud». També es poden obtenir aquests certificats presentant-se a les proves lliures. Per poder-se matricular als cursos, es demana una fotocòpia del títol de graduat escolar o el de graduat en educació secundària. Els estrangers haurien de presentar una traducció jurada del seu títol i demostrar que coneixen l'alfabet llatí, malgrat això, en la pràctica, s'admet una fotocòpia del certificat dels estudis seguits al seu país, sense traducció.

Les diverses Associacions de Veïns que hi ha en els diferents barris de la ciutat ofereixen als ciutadans cursos de diversa temàtica, i algunes també fan cursos de català i castellà adreçats als immigrants. Bàsicament, es tracta de cursos d'alfabetització. Algunes associacions ofereixen cursos d'àrab adreçats a tots els ciutadans. La Federació d'Associacions de Veïns de Lleida, enmig d'una amplia oferta formativa, també ofereix un curs de català a la seva Escola de Participació Ciutadana. També programen activitats de divers tipus per fomentar la participació dels immigrants i promoure el coneixement mutu entre autòctons i immigrants.

També hi ha altres iniciatives socials, privades, que ofereixen cursos d'alfabetització i altres activitats per a immigrants extracomunitaris per tal d'afavorir la seva integració social i laboral. A l'igual que activitats "compartides" de sensibilització de les relacions interètniques adreçades a autòctons i immigrants, conjuntament, per tal de promoure una millor comprensió i coneixement de «l'altre». El sindicat Unió de Pagesos ofereix a més d'allotjament i altres recursos específics, cursos d'alfabetització

en català i castellà. Hi ha d'altres sindicats que a través de les seves fundacions també ofereixen cursos d'alfabetització en llengua catalana i castellana, entre d'altres activitats. Hi ha fundacions d'entitats bancàries com La Caixa, Ibercaja, Caja Madrid, etc. que ofereixen una ampla programació de cursos, tallers i diverses activitats adreçades a tots els ciutadans. Entre aquests cursos n'hi ha de català també, per exemple els organitzats per Ibercaja. Hi ha entitats culturals autòctones com Ateneu Cultural de Ponent o Ommium Cultural que entre d'altres activitats també organitzen cursos de català, amb la mateixa nomenclatura que els del Consorci.

Ens trobem també amb associacions d'immigrants com per exemple, abans l'Associació Africana de Lleida i Província, ara l'associació Magrebeida que organitzen cursos d'alfabetització, sobretot de llengua castellana però també de llengua catalana, gràcies a la col·laboració de la Universitat de Lleida mitjançant estudiants d'educació social.

Cal destacar que a Lleida el dia 12 de juny de 2014 es va fer la primera Jornada "L'educació d'adults: un pont cap al futur". En la que es van presentar experiències sobre eines transversals, orientació i prevenció de l'abandonament, experiències internacionals... entre altres².

4. A mode de reflexions

Creiem que l'educació d'adults i l'enfocament que se li doni és una qüestió bàsica per als processos d'integració dels immigrants, i de la resta de gent adulta. A les comarques de Ponent l'educació adults, sovint alfabetització quan ens referim a aquest col·lectiu, reflecteix la situació general en que es troba i la necessitat d'articular una proposta global, dotada dels recursos materials i humans més adients i engrescadora per al potencial alumnat.

Cal reconèixer que el fenomen de la immigració, iniciat anys enrere però que s'ha incrementat de forma notable a partir dels darrers anys, està suposant un repte per diferents institucions, entre elles les educatives. Si per una banda possiblement s'ha donat un increment de l'oferta formativa per la sensibilitat d'entitats que treballen per als immigrants, les administracions públiques i les mateixes associacions d'immigrants, també és cert que això ha fet encara més complexa aquesta realitat. Si la necessitat d'una oferta formativa per als adults d'origen immigrant sembla evident, i no cal que sigui exclusivament per a ells, l'adaptació de la oferta a les necessitats dels immigrants, l'elaboració de materials específics per a adults, la formació dels docents, la coordinació intra e inter centres o entitats que l'ofereixen, etc. posa de manifest l'existència de múltiples qüestions en les que treballar. Tot i això, també és cert que la feina feta és molta i que la il·lusió amb la que treballen aquests professionals a les comarques de Ponent segurament permetrà superar els esculls que hem detectat per tenir una bona educació d'adults.

² Vegeu la web del Servei d'Orientació Curricular de l'Educació d'Adults del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya per a descarregar les presentacions i el vídeo de la jornada.

Bibliografia

- AVIÑO, J. et al. (1982). *Método de alfabetización para adultos: la palabra*. Barcelona: El Roure.
- COLOMER, J. (2001). “Estratègies de l'Educació Intercultural: el treball amb els adults”. A: AA.VV. *Societats pluriculturals i educació: la interculturalitat com a resposta*. Girona: Universitat de Girona.
- COMISSIÓ D'ASSOCIACIONS I ORGANITZACIONS NO GUBERNAMENTALS DE LES COMARQUES DE GIRONA. (1993). *L'informe Girona: cinquanta propostes sobre immigració*. Barcelona: Centre UNESCO de Catalunya.
- FORMARIZ, A. (2003). “El futur incert de l'educació bàsica de persones adultes”. *Papers* (núm. 41, pàg. 5–25) Barcelona: Associació per l'Educació de Persones Adultes.
- FORMARIZ, A. i CASANOVAS, M. (2000, 2^a ed.). *Educació de persones adultes i immigració extracomunitària*. Barcelona: Fundació Bofill. Col·lecció Finestra oberta: 16
- FORMARIZ, A.; CASANOVAS, M. i BALAGUER, C. (2003). *Educació de persones adultes per a la convivència i la cooperació en una societat multicultural*. Barcelona: Fundació Bofill. Col·lecció Finestra oberta: 28.
- FREIRE, P. (1987). *L'educació com a pràctica de la llibertat*. Vic: Eumo editorial.
- FREIRE, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza*. Madrid: Siglo XXI editores.
- GARCÍA, A. (1998). *Como se diseña un curso de lengua extranjera. Cuadernos de didáctica del español / LE*. Madrid: Arco
- GARCÍA, J.A. i FLECHA, R. (2012). *Tendencias actuales en la educación de personas adultas*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- LLEVOT, N.; GARRETA, J. i LAPRESTA, C. (2007). *Immigració i educació d'adults: dinàmiques d'integració i d'exclusió social*. Edicions de la Universitat de Lleida/ Centre de Cooperació Internacional: Lleida
- MIQUEL, L. (1994). “La enseñanza del español como lengua extranjera a inmigrantes y refugiados”. A: AA.VV. *Sobre Interculturalitat 2* (pp 169–190). Girona: Fundació SERGI.
- MIQUEL, L. (1998). *Modelo de programación de cursos de lengua oral para inmigradas no alfabetizadas*. Girona: Grup de Recerca i Actuació sobre Minories Culturals i Treballadors Estrangers (GRAMC).
- ROVIRA, M. (Dir.); CASTELLANOS, E.; FERNÁNDEZ, M. i SAUR, E. (2004). *El català i la immigració: anàlisi de l'oferta de cursos de català als immigrants adults extracomunitaris*. Barcelona: Mediterrània.
- VILLALBA, F. i HERNÁNDEZ, M.T. (1995). “Las clases de lengua y cultura para inmigrantes y refugiados “en *Actas de las Jornadas sobre la Enseñanza del Español para inmigrantes y Refugiados*, núm. 7, pp 425–432. Madrid: Universidad Complutense.

L'aprenentatge permanent dels migrants com a dret fonamental per a l'accés als altres drets

Marco Catarci, Investigador i docent de Pedagogia social, Università degli Studi Roma Tre

Traducció: Loris Viviani i JVS



1. L'educació d'adults en un context de desigualtat social creixent

Si en els anys vuitanta, a través d'una imatge evocativa, Peter Glotz alertava del risc d'una "societat dels dos terços", en la qual les dues terceres parts dels ciutadans, una vegada aconseguit entrar en la societat del benestar, abandonaven als altres al seu destí (Glotz, 1985: 7-8), no es pot deixar d'observar com la situació actual, lluny d'haver canviat, aparegui pitjor en alguns aspectes, amb mecanismes de producció d'exclusió i desigualtat que semblen haver adquirit un caràcter estructural en el si de la realitat social.

Diferents anàlisis exposen com les "tisoires" de la desigualtat, la diferència de benestar entre diferents sectors de població, representen una amenaça per a la cohesió social i són una font d'ineficàcia econòmica, es mantenen persistents i, en alguns contextos, aquesta desigualtat a més a més segueix creixent (Touraine, 1997; Gallino, 2007; Rosanvallon, 2013; Piketty, 2014).

En aquest context, les accions educatives han d'incidir de forma efectiva en el sistema de desigualtats socials arrelat en la societat actual. Bertrand Schwartz (1919) -enginyer de professió, director de l'École des Mines de Nancy (un institut de formació per als tècnics de la indústria minera), delegat de la República francesa per a la integració social i professional dels joves en dificultat i guardonat el 1989 amb el prestigiós premi *Grawe-mayer* per a l'educació— afirma que la marginalitat social no és una destinació ineludible i que es poden reduir les desigualtats amb el rebuig de la visió d'exclusió de les persones amb baixos nivells d'instrucció com una fatalitat (Schwartz, 1995: 28). Schwartz enfoca la seva infatigable obra de promoció d'iniciatives de formació, per a la població en risc d'exclusió social, des de la constant oposició a la marginalitat considerada inevitable.

A través d'una anàlisi apassionada, estructurada des d'experiències concretes d'educació de joves i treballadors en risc de marginalitat social, Schwartz deixa clar que el problema fonamental de la formació consisteix en la seva efectiva "accessibilitat" per part de qui es troba en una situació de desavantatge social.

L'ensenyament de Schwartz subratlla, per tant, que no és suficient implementar una iniciativa de formació amb continguts i mètodes avançats perquè aquesta sigui efectivament assequible a una població socioeconòmicament i culturalment en desavantatge, la qual, normalment, no accepta amb facilitat el fet de retornar al període de formació. La inserció formativa o social dels qui han estat exclosos dels circuits actius de la interacció i de les oportunitats socials és viable només amb una condició: que el seu saber, les seves experiències, les seves dificultats, el seu desconsol i les seves esperances puguin ser expressades, escoltades, percebudes, considerades i respectades (Schwartz, 1995: 27).

Sobre la base d'aquest supòsit, al llarg de la seva experiència de promotor de nombroses iniciatives formatives, Schwartz formula el que considera el principi fonamental de la formació d'adults: un adult no accepta

formar-se més que amb la condició de trobar, en la seva pròpia situació, una resposta als seus problemes en la formació (Schwartz, 1995: 50).

Aquest acostament caracteritza també la proposta de les *Missions locals*, grups multidisciplinars que inclouen representants de les institucions, de les administracions, de les associacions i dels agents socials, creades per Schwartz per actuar en els diferents territoris de l'Estat francès, amb l'objectiu de promoure la inserció social i l'ocupació dels joves en risc de marginació social.

La preocupació pedagògica que anima la reflexió de Schwartz és, per tant, la de definir perspectives de progressiva inclusió de les capes vulnerables, a nivell social, de la població. D'aquesta forma s'examinen, per exemple, mecanismes d'"auto-escalament", que es produeixen a través de propostes de projectes formatius ambiciosos que creen noves iniciatives socials i formatives, en contraposició a les normals experiències d'"auto-refredament", que corresponen a la situació de qui, com exclòs, assisteix a la renovació constant dels "cercles viciosos" de les dinàmiques de la marginació. Al costat d'aquests processos, Schwartz identifica les "dutxes fredes" com aquelles reaccions que cada acció social innovadora provoca en les institucions, les quals se senten amenaçades per una novetat de la qual no dominen els resultats (Schwartz, 1995: 93).

L'horitzó traçat és el d'una "pedagogia de l'èxit", que consisteix en responsabilitzar al subjecte i augmentar tant la confiança en ell mateix quant la motivació. Aquesta proposta es realitza, en concret, assignant a l'individu un "primer acte" per a complir, que el responsabilitza, però que ha d'estar a l'abast de les seves possibilitats: registrant un primer èxit, obtenint en conseqüència un primer reconeixement, aquest adquirirà, així, confiança en ell mateix i aconseguirà enfrontar-se millor a tasques successives, més complexes (Schwartz, 1995: 30-31).

En la perspectiva d'una pedagogia de l'èxit, Schwartz formula també una altra interessant proposta educativa: iniciar accions de formació directament relacionades amb l'experiència del subjecte, com a promoció i orientació de la pròpia formació (per exemple, unitats didàctiques de mecànica de l'automòbil o electricitat per a miners, o cursos de tall i confecció per a les mestresses de casa). És precisament aquesta formació, que podria considerar-se d'escassa rellevància, la que atorga a l'adult la possibilitat de prendre consciència dels seus interessos i les seves capacitats, de projectar-se al futur, d'aprofundir i d'escollir (Schwartz, 1995: 98); és a dir, comporta una indispensable evolució de la demanda de formació, que s'enriqueix amb aquesta primera experiència formativa.

Es configura, d'aquesta manera, una orientació que podria incloure's en les estratègies de discriminació positiva (*affirmative action*, en contextos anglosaxons), que consisteix en una acció de protecció d'un determinat grup social, considerat en una posició de desavantatge en el context social respecte a altres grups, a través d'una

major inversió de recursos o d'intervencions sobre el mateix, per tal de compensar una discriminació que existeix, de fet, a causa de dinàmiques socials, culturals o econòmiques.

2. Educació i transformació

El que posa en evidència l'apassionada reflexió de Schwartz és, en definitiva, l'estreta relació que existeix entre educació i “canvi”. La constatació de l'exclusió i de la marginalitat d'individus en la nostra societat imposa, de fet, als professionals de l'educació, intentar un doble canvi: en sentit estricte, en relació amb les condicions i les dinàmiques viscudes pel subjecte; i en un sentit més ampli, en relació amb els mecanismes que en la societat provoquen injustícia, marginalitat i desigualtat social.

La qüestió clau que han de plantejar-se els formadors és saber si aquestes activitats són funcionals al manteniment de l'ordre establert o si, en cas contrari, faciliten el canvi de la realitat social. Amb aquest propòsit, Ramón Fletxa diferencia tres possibles posicions en referència al paper de l'educació respecte a la societat:

- a) una “conservadora”, desenvolupada per les actuals estructures culturals i socials, definint l'educació en termes d’“eficiència”, com a eina que s'usa per a procurar que els joves treballin i visquin en tals estructures, educant-los en els valors dominants;
- b) una “reproductora”, que critica les estructures de la societat i, sovint, considera que l'educació no pot fer res per al canvi ja que el seu paper es limita a la reproducció de les estructures socials; en aquesta perspectiva, es considera necessari el canvi de les relacions socials en la base de la producció per aconseguir la superació de les desigualtats;
- c) finalment, una “transformadora”, que critica les estructures socials però subratlla la contribució de l'educació en mantenir, augmentar o reduir les desigualtats, reconeixent l'esforç dels subjectes dins i fora de l'escola, així com en tots els altres espais educatius, per l'equitat. Aquesta perspectiva imposa la col·locació dels drets a l'educació en el centre de les activitats formatives (Flecha, 2009: 328-331).

La relació entre educació i canvi és l'objecte d'un conegut estudi realitzat per Jack Mezirow, el qual, analitzant el valor de la reflexió en l'aprenentatge dels subjectes adults, com a instrument de validació dels coneixements anteriors, aprofundeix en les possibles implicacions de la relació entre aprenentatge i transformació.

En general, l'aprenentatge es configura com aquell procés a través del qual s'utilitza una interpretació preexistent per a la construcció d'una nova o actualitzar-la, en relació a una acció futura (Mezirow, 2003: 19). En aquesta activitat, el subjecte pot utilitzar tant els “esquemes de significat” (els coneixements, les conviccions, els judicis de valor i els sentiments d'una determinada interpretació), quant les “perspec-

tives de significat” o expectatives habituals (els codis que governen les activitats de la percepció, la comprensió i el record) (Mezirow, 2003: 12). Mezirow teoritza sobre l’“aprenentatge transformatiu” produït per un canvi tant dels esquemes de significat com de les perspectives del significat. En particular, existeixen quatre formes diferents a través de les quals pot articular-se el procés d’aprenentatge:

- l’aprenentatge que es produeix *a través dels esquemes de significat*, destinat a diferenciar ulteriorment i a elaborar críticament els esquemes de significat adquirits amb anterioritat (poden citar-se com a exemple les respostes habituals i estereotipades a les informacions rebudes);
- l’aprenentatge que es realitza *a través de la construcció de nous esquemes de significat*, de forma coherent i compatible amb les perspectives de significat preexistents, que d’aquesta forma s’amplien (en aquest cas la perspectiva de significat no canvia radicalment, sinó que simplement s’estén);
- l’aprenentatge es desenvolupa *a través de la transformació del significat*, amb una reflexió sobre les condicions que permeten el reconeixement del fet que les creences i opinions prèviament adoptades són disfuncionals i inadequades;
- l’aprenentatge que es desenvolupa *a través de la transformació de la perspectiva de significat*, que consisteix en l’adquisició de la consciència, a través de la reflexió i la crítica, de la distorsió o de la parcialitat de la perspectiva de significat adoptada anteriorment; així comença una transformació profunda a través de la reorganització dels significats (serveixin d’exemple les crisis existencials que obliguen a tornar a definir les lògiques anteriors) (Mezirow, 2003: 95-96).

Segons Mezirow, aquest recorregut de transformació de la perspectiva de significat s’articula al llarg d’un recorregut compost per diverses fases: l’aparició d’un dilema que desorienta; l’auto-examen, una avaluació crítica de les opcions epistemològiques, socioculturals o psíquiques; el descobriment que la pròpia infelicitat i el propi procés de canvi són anàlegs als altres individus; l’exploració de les opcions que suposen nous papers, relacions i accions; la planificació d’una acció; l’adquisició de coneixements i competències útils a tals finalitats; l’experimentació previsòria de nous rols, l’aclimatació amb aquests i la seva integració en la pròpia vida, sobre la base de les condicions imposades per la nova perspectiva (Mezirow, 2003: 166).

En aquest context, la transformació del que significa la perspectiva tendeix a implicar un sentit d’ell mateix i comporta una reflexió crítica en relació a les pròpies expectatives (Mezirow, 2003: 165). Cal observar com són les situacions de marginalitat que el subjecte viu, amb els conseqüents nusos crítics en el plànol existencial, que poden donar vida a un procés d’aprenentatge transformatiu (Mezirow, 2003: 171-172). En aquest sentit, es pot sostenir, llavors, que l’aprenentatge transformatiu pot revestir-se

d'un sòlid component emancipador, ja que a través d'aquest el subjecte torna a definir en profunditat els propis criteris existencials des d'una perspectiva innovadora.

3. Societat del coneixement i exclusió formativa

Les múltiples dinàmiques socials actuals a nivell de comunicació, informació, avanç de les tecnologies..., han intensificat la interdependència econòmica, política i tecnològica a nivell planetari, amb conseqüències no només socials i econòmiques, sinó també culturals i formatives.

Els diversos canvis que han intervingut al llarg del temps en la societat han tingut una profunda influència en l'organització, en les modalitats i en les perspectives de referència de les diverses activitats educatives. Segons Peter Jarvis, els perfils que han intervingut en la realitat social, amb els quals està cridat a enfrontar-se qui investiga, analitza i planifica iniciatives de formació són els següents:

- la “societat de la informació”, que s’ha desenvolupat amb l’augment de la transmissió d’informació, gràcies a l’expansió de la tecnologia, sempre ha comptat amb diferents condicionaments imposats per precises regles del mercat; el desenvolupament de la tecnologia i de la informació ha estat part integrant, en efecte, de la ulterior evolució del model capitalista, però també ha legitimat una àmplia difusió de la xarxa;
- l’“economia del coneixement”, que s’ha originat a partir del canvi en l’explotació de la força de treball en països amb mà d’obra barata, que de tota manera no ha provocat en aquests una millora de les condicions de vida; paral·lelament a aquestes dinàmiques s’ha determinat, en molts contextos, una ampliació de la producció de coneixement, que ha conduït els sistemes escolars nacionals a la selecció d’una part de la mateixa considerada com a “útil” a nivell social;
- la “societat de l’aprenentatge”, que ha emergit coincidint amb un canvi general de la societat, els components de la qual estan cridats avui a haver d’aprendre per mantenir-se al pas dels canvis estructurals i professionals experimentats en les pròpies vides (Jarvis, 2010: 25-29). La societat de l’aprenentatge també ha permès, no obstant això, el ple reconeixement de les aportacions de les formes educatives que es desenvolupen en l’experiència quotidiana i en les pràctiques socials (Jarvis, 2010: 312).

Concretament, en els últims anys s’ha generalitzat cada vegada més la utilització de l’expressió “societat del coneixement” (sovint traduïda de l’expressió anglesa *learning society*, literalment, “societat de l’aprenentatge”) per evidenciar que, en el seu context de vida, el subjecte adquireix i elabora críticament de forma contínua sabers per a les finalitats més diverses, de naturalesa personal i professional, de forma estrictament funcional en el desenvolupament de l’economia i de la societat.

Sabers, habilitat i competències comencen així a ser considerats recursos indispensables en la vida del subjecte, ja que la seva possessió determina la possibilitat de participar de forma conscient en la vida social i política, el mercat de treball, les ofertes culturals i en cadascun dels àmbits de la societat contemporània.

Una democràcia substancial suposa, llavors, que el dret a adquirir informacions, coneixements i sabers sigui constantment tutelat i assegurat. L'aprenentatge hauria de considerar-se, de fet, en primer lloc com un dret, l'exercici del qual consisteix en què cadascú pugui desenvolupar-se, participar i actuar socialment i políticament.

En el fons, la idea d'una societat de l'aprenentatge va més enllà de la relació, subratllada abundantment en molts documents internacionals, entre educació i desenvolupament econòmic: abans d'aquesta unió, s'ha de reconèixer la profunda relació amb l'univers temàtic dels drets humans. No és una casualitat que, a l'article 26 de la Declaració Universal dels Drets Humans, proclamada el 10 de desembre de 1948 per l'Assemblea General de les Nacions Unides, s'estableixi el dret de cada individu a l'educació, amb la finalitat d'assegurar el ple desenvolupament de la personalitat humana i el reforç del respecte als drets humans i les llibertats fonamentals (Assemblea General de les Nacions Unides, 1948: art. 26).

En aquesta àmplia visió de l'aprenentatge, desvinculada de lògiques econòmiques, l'expressió “societat del coneixement” identifica un context que estimula i permet que tots els seus membres i grups desenvolupin contínuament els seus coneixements, capacitats i actituds. L'educació està ancorada en la cultura com una primera condició de la seva existència. De fet, aquesta idea es considerada com a molt important en els programes de nombroses institucions socials. Més enllà dels sistemes d'instrucció, moltes altres agències estan implicades: els mitjans de comunicació, les organitzacions sindicals, les indústries i el comerç, els serveis sanitaris [...] i molt més” (Alberici, 2002: 8).

Cal precisar que l'origen de la noció “societat del coneixement” pot trobar-se, d'una banda, en alguns passatges de la literatura científica (Hutchins, 1968; Husén, 1974; Boshier, 1980), que subratllen el paper de l'aprenentatge i del desenvolupament del potencial individual en la societat, amb l'afegit que tals dimensions es converteixin en valors compartits a nivell social; per l'altre costat, en diferents documents internacionals –per exemple, en el Llibre Blanc *Creixement, competitivitat, ocupació. Els desafiaments i les vies a recórrer per entrar al segle XXI* (Comissió Europea, 1993) i en el conegut informe de Jacques Delors *Educació: hi ha un tresor amagat a dins* (Delors, 1997)– que, analitzant els canvis actuals en múltiples àmbits de la societat (al mercat del treball, en la informació, en les interaccions socials i polítiques), fan referència de forma creixent, a partir dels '90, a aquest concepte.

Però és sens dubte el Llibre Blanc de la Comissió Europea *Ensenyar a aprendre. Cap a la societat del coneixement*, editat per Edith Cresson, que aprofundeix amb de-

cisió sobre les característiques del panorama contemporani, induïdes pels grans canvis tecnològics i socials, definint els objectius prioritaris i les conseqüents respostes educatives d'una "societat del coneixement": és clar que tant les noves possibilitats ofertes als individus com el mateix clima d'incertesa exigeixen a tothom un esforç d'adaptació, en particular per construir cadascú les seves pròpies qualificacions, recollint i recomposant coneixements elementals adquirits en contextos diferents. La societat del futur serà llavors una societat cognoscitiva. És en aquesta perspectiva que es perfila el paper central dels sistemes d'instrucció. La instrucció i la formació es convertiran cada vegada més en vectors d'identificació, de pertinença, de promoció social i de desenvolupament personal. És a través de la instrucció i de la formació, adquirides dintre del sistema d'instrucció institucional, en l'empresa o de manera més informal, que els individus esdevindran propietaris del seu futur i podran realitzar les seves aspiracions (Comissió de les Comunitats Europees, 1995: 6).

És particularment rellevant la invitació del document a no considerar de forma reductora la instrucció i la formació com a simples vehicles d'accés al mercat de treball: es torna a subratllar, així, que la funció principal de la formació haurà de centrar-se en la inserció social i en el desenvolupament social, a través del fet de compartir valors comuns, l'adquisició d'un patrimoni cultural i l'aprenentatge de l'autonomia (Comissió Europea, 1995: 6-7).

En aquest context, una de les emergències socials més urgent a resoldre és la que resulta d'una societat dividida en dos grups; d'una banda, els subjectes que, havent tingut accés al coneixement, estan dotats de les eines per interpretar críticament la realitat en la qual viuen i, per una altra, els qui, en canvi, han quedat exclosos de tal possibilitat: existeix el risc que la societat europea es divideixi entre els qui saben interpretar, els qui saben utilitzar els instruments i els qui són marginats per la mateixa societat en la qual estan ubicats. En altres termes, entre els que saben i els que no saben. Per a la societat cognoscitiva el repte radica a reduir la distància entre aquests grups, permetent al mateix temps la progressió i el desenvolupament del conjunt dels recursos humans (Comissió Europea, 1995: 13).

Tal representació d'una "societat del coneixement" reclama, al final, com s'indica en l'estratègia "Europa 2020", definida en 2010 per la Comissió Europea, la cerca d'un nou model de desenvolupament econòmic després de l'assoliment dels objectius fixats per la precedent "estratègia de Lisboa" (a causa també d'una orientació predominant del sistema econòmic cap a lògiques de guany financer) (Comissió Europea, 2010: 11).

4. L'educació dels adults migrants en la societat del coneixement

Entre els grups vulnerables en l'esmentada societat del coneixement poden estar inclosos sens dubte els immigrants. Es tracta d'un cas emblemàtic, pel fet que també les necessitats formatives i culturals d'aquest grup estan presents en cada fase de

l'experiència migratòria, condicionant igualment desenvolupaments i èxits segons les respostes rebudes. Tals aspectes rarament són considerats pels serveis territorials. L'absència de respostes a les necessitats culturals dels immigrants, sovint percebuts com a "suplementaris" respecte a altres necessitats (per exemple, les bàsiques), comporta que la qüestió de la seva integració social sigui entesa en un sentit estrictament "assimilacionista", o sigui, en termes de simple inserció laboral en el mercat de treball de la societat d'acollida, imposant al subjecte també dramàtiques ruptures en el plànol de la identitat cultural. En la pràctica, es demana als immigrants una contribució efectiva en el curs de la jornada laboral per al desenvolupament econòmic de la societat, per després imposar que es tornin "invisibles" o, almenys, "poc visibles", durant la resta del temps.

En la disposició d'oportunitats d'integració en favor dels immigrants, el plantejament d'estratègies formatives juga, llavors, un paper crucial en els serveis d'acolliment i inclusió social per dues raons essencials: primer de tot, pel fet que es tracta d'un acostament estratègic de forma particular per a l'activació dels recursos personals de l'usuari; en segon lloc, pel fet que la formació s'adapta particularment i garanteix una certa "individualització" del recorregut d'inserció social, ja que condiciona aquest recorregut a les capacitats, coneixements, experiències passades, interessos i aspiracions del subjecte.

En aquesta perspectiva, la qüestió més rellevant, des del punt de vista formatiu, es conjuga al voltant de la possibilitat, per qui està obligat a abandonar un recorregut formatiu o professional ja començat al seu país, d'aconseguir validar l'anterior experiència formativa o laboral, re-contextualitzar les competències ja adquirides i desenvolupar les noves de forma coherent amb el nou context social, econòmic i cultural.

En les seves diferents modalitats, els dispositius de la formació contínua, així com les orientacions de l'aprenentatge permanent, poden revestir un paper crucial en el context dels serveis d'acolliment i d'inclusió social per a l'actualització, reconversió i requalificació de les competències anteriors dels immigrants.

En aquest sentit, Linda Morrice observa que, per a un eficaç inclusió social dels immigrants, és necessària l'adquisició de competències socials en contextos no formals o informals (*soft skills*) que es refereixen a la capacitat d'interacció social i permeten l'accés a les xarxes socials, el desenvolupament de la comprensió cultural i el coneixement de les regles de la participació social (Morrice, 2007: 159).

L'atenció cap a la multiplicitat de necessitats formatives i culturals (expressades o implícites) del subjecte migrant, en l'àmbit del seu recorregut d'integració social, permet llavors a la formació assumir un valor fonamental per lluitar contra l'exclusió social.

Les necessitats dels migrants són, de fet, múltiples, de diferent naturalesa i objecte de diversos nivells de consciència; entre aquelles estrictament relacionades amb l'àmbit formatiu es poden recordar:

- necessitats informatives, d'orientació i de relació amb els serveis, que han de manifestar-se de forma clara ja que, sovint, es tracta d'informació fragmentada, incoherent o incompleta, a la vegada que s'ha de fer efectiu l'accés als mateixos;
- necessitats d'inserció laboral, que es refereixen a les necessitats dels subjectes d'estar acompanyats en el recorregut d'inserció professional, àmbit en el qual ocupen una posició de feblesa social, que es tradueix en una forta dependència de les xarxes informals d'accés a informacions i oportunitats professionals i en la dificultat de connectar el desenvolupament professional amb el projecte global d'integració, sovint a causa d'una vulnerabilitat jurídic-administrativa;
- necessitats de desenvolupament i promoció socio-professional, que es refereixen a l'escassa o feble empleabilitat dels subjectes, cap a la qual cal orientar accions d'acompanyament en l'elaboració d'una planificació professional coherent amb el nou context d'inserció;
- necessitats culturals en sentit ampli, que es relacionen amb l'horitzó cultural d'origen, l'adquisició de formes i models relatius al context d'inserció, però també al desenvolupament de la dimensió intel·lectual pròpia de qualsevol subjecte.

Cal observar que una aproximació inclusiva de la dimensió pedagògica imposa un punt de partida obligatori per a qualsevol iniciativa educativa: el reconeixement de les competències adquirides anteriorment pel subjecte, no només les lingüístiques o les lògico-matemàtiques, des de sempre privilegiades en l'educació general, sinó també les comunicatives, relacionals, simbòliques, psicològiques, de moviment, que qualsevol individu posseeix. De fet, qualsevol que sigui el nivell d'escolarització i habilitat de base, per part de l'individu existeix sempre un conjunt de competències adquirides sobre les quals pot basar-se la intervenció educativa (Meghnagi, 2005: 116). Únicament sobre la base d'un efectiu i ampli reconeixement d'aquest conjunt complex de competències del subjecte, el plantejament de nous itineraris formatius assumeix efectivament aquells que han estat indicats com a supòsits essencials per a qualsevol procés de "transferència" de competències:

- la disponibilitat en considerar des d'un punt de vista superior les pròpies competències;
- la sensibilitat per a percebre la distància entre competències adquirides i les requerides per una nova situació;
- la capacitat perspectivo-analítica per a trobar recursos interns;
- la capacitat d'assumir la decisió d'enfrontar-se a una tasca (Alberici, 2003: 34).

En aquest context, és obligatòria una reflexió específica en relació al potencial emancipador de les oportunitats de l'educació no formal (Comissió de les Comu-

nitats Europees, 2000: 9-10). En primer lloc, s'ha observat com els sistemes d'educació no formal, per ells mateixos, no poden respondre als desafiaments de la societat contemporània: per aquesta raó, el Consell Europeu ha recomanat un “reforç” en les pràctiques d'educació no formal (Consell Europeu, 1999). L'anàlisi de múltiples casos d'educació no formal evidencia, de forma efectiva, el potencial inclusiu d'aquest tipus d'aprenentatge, des d'una perspectiva de canvi personal i col·lectiu, en el quadre de les dinàmiques referides als gèneres, classes i grups culturals: en aquest sentit, la transformació es tradueix, en particular, en un reforç de les capacitats dels individus i dels grups a nivell social i en una millora de les competències polítiques en el si de les estructures de poder desigual (Church, Bascia, Shragge, 2008: 18).

Per aquesta raó, és fonamental que un projecte educatiu de qualsevol naturalesa identifiqui i faci visibles també les oportunitats d'aprenentatge no formal i informal per a l'individu, encoratjant al subjecte a entrar en relació amb els altres, facilitant el sentit de comunitat (Gilchrist, 2001: 109).

Aquesta tipologia de processos educatius presenta algunes característiques peculiars: en primer lloc, poden realitzar-se en un àmplia gamma de contextos físics i socials (no obstant això, aquests han de ser analitzats en particular perquè siguin percebuts pel subjecte); encara que les finalitats específiques de l'aprenentatge puguin no estar clares, el procés és del tot intencional, ja que els individus cerquen adquirir coneixements, habilitats, competències; la temporalitat és molt variable i sovint està influenciada per les dinàmiques del context en el qual el procés educatiu es desenvolupa (per exemple, pels horaris d'un servei); el grau de control del contingut de l'aprenentatge dels participants és canviant (pot existir una negociació sobre els continguts i els mètodes de l'experiència educativa entre educadors i públic); finalment, hi ha una insistència constant en el diàleg amb els participants (Jeffs, Smith, 1990: 6-11).

En referència als aprenentatges de tipus no formal i informal, Coffield asenyala a més que aquests estimulen una visió més àmplia de la “societat de l'aprenentatge” respecte a l'apuntada en els documents internacionals (Coffield, 2000: 4).

L'educació d'adults adquireix, així, una caracterització inèdita també per l'efecte de la temàtica dels drets de la ciutadania: la instrucció és un “bé en si”, un dret subjectiu indispensable. Conseqüentment tots els individus han de poder gaudir de les oportunitats reals que els permetin de desenvolupar-se i de realitzar-se. Una vegada garantits, els drets a la formació es converteixen en estratègics, ja que permeten als subjectes individualitzar les seves necessitats, plantejar els seus itineraris personals i professionals, a la vegada que definir millor les estratègies per a la reivindicació i la protecció dels propis drets.

Bibliografia

- ALBERICI, A. (2002). *Imparare sempre nella società della conoscenza*. Milano: Bruno Mondadori.
- ALBERICI, A. (2003). Scenari e ambiti del concetto di competenza, in Alberici, A.; Serreri, P., *Competenze e formazione in età adulta. Il bilancio di competenze*. Roma: Monolite.
- ASSEMBLEA Generale delle Nazioni Unite (1948). *Dichiarazione Universale dei Diritti Umani proclamata il 10 dicembre 1948*. Paris.
- BOSHIER, R. (1980). *Towards a Learning Society*. Vancouver: Learning Press.
- CHURCH, K.; Bascia, N.; Shragge, E. (2008). The Turbulence of Academic Collaboration, in Church, K.; Bascia, N.; Shragge, E., (a cura di). *Learning through Community. Exploring Participatory Practices*. Berlin-Heidelberg-New York: Springer.
- COFFIELD, F. (2000). Introduction: The structure below the surface: reassigning the significance of informal learning, in Coffield, F. (a cura di). *The necessity of informal learning*. Bristol: Policy Press.
- COMMISSIONE delle Comunità Europee (1995). *Libro bianco su Istruzione e Formazione. Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*, COM(95) 590 def., Bruxelles.
- COMMISSIONE delle Comunità Europee (2000). *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*. Bruxelles.
- COMMISSIONE Europea (1993). *Crescita, competitività, occupazione - Le sfide e le vie da percorrere per entrare nel XXI secolo - Libro bianco*. COM(93)700, Bruxelles.
- COMMISSIONE Europea (2010). *Europa 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*. COM(2010)2020 def., Bruxelles.
- CONSIGLIO Europeo (1999). *Non-Formal Education*, Doc. 8595, Bruxelles.
- DELORS, J. (1997). *Nell'educazione un tesoro*. Roma: Armando.
- FLECHA, R. (2009). The Educative City and Critical Education, in Apple, M.W.; Au, W.; Gandin, L.A. (a cura di). *The Routledge International Handbook of Critical Education*. New York-Oxon: Routledge.
- GALLINO, L. (2007). *Globalizzazione e disuguaglianza*. Roma-Bari: Laterza.
- GILCHRIST, A. (2001). Working with the network organisations in the community, in Richardson, L.D., Wolfe, M. (a cura di). *Principles and Practice of Informal Education. Learning through life*. New York-Oxon: Routledge.
- GLOTZ, P. (1985). *La socialdemocrazia tedesca a una svolta*. Roma: Editori Riuniti.
- HUSÉN, T. (1974). *The Learning Society*. Harmondsworth: Penguin.
- HUTCHINS, T. (1968). *The Learning Society*. New York: Frederick A. Praeger.
- JARVIS, P. (2010). *Adult Education and Lifelong Learning. Theory and practice*. (1^a ed. 1983). New York-Oxon: Routledge.

- JEFFS, T.; SMITH, M. (1990). Using Informal Education, in Jeffs, T., Smith, M. (a cura di). *Using Informal Education*. Philadelphia: Milton Keynes.
- MEGHNAGI, S. (2005). *Il sapere professionale: competenza, diritti, democrazia*. Milano: Feltrinelli.
- MEZIROW, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- MORRICE, L. (2007). Lifelong learning and the social integration of refugees in the UK: the significance of social capital, *International Journal of Lifelong Education*, 26(2): 155–172.
- PIKETTY, T. (2014). *Il capitale nel XXI secolo*. Milano: Bompiani.
- ROSANVALLON, P. (2013). *La società dell'uguaglianza*, Roma: Castelvecchi.
- SCHWARTZ, B. (1995). *Modernizzare senza escludere. Un progetto di formazione contro l'emarginazione sociale e professionale*. Roma: Anicia. (Versió en llengua catalana: *Modernitzar sense excloure*. Palma: UIB i Diálogos, 2001).
- TOURAINÉ, A. (1997). *Eguaglianza e diversità*. Roma-Bari: Laterza.

La interculturalitat en la formació permanent del professorat

*Carme Pinya, Universitat de les Illes Balears.
Joan Jordi Muntaner, Universitat de les Illes Balears.*



1. Introducció

L'arribada i la incorporació d'alumnat procedent de cultures, indrets i contextos diferents als centres i les aules d'educació primària i secundària de la Comunitat Autònoma de les Illes Balears (CAIB) posa en evidència una gran diversitat entre l'alumnat i l'heterogeneïtat del grup-classe esdevé un fet irrefutable.

El professorat necessita formació per respondre adequadament a la nova realitat de les aules i ajuda per a interpretar la diversitat com un fet natural, perquè la diversitat no es pot reduir, sinó que s'ha d'aprendre a treballar amb ella. Això significa tenir una mirada diferent que permeti acollir al nou alumnat, no des de posicions basades en el dèficit, el problema o el retard, sinó com un repte de millora i de canvi en el model i en les pràctiques educatives.

L'objectiu d'aquest article se centra en l'anàlisi de la formació permanent que s'ofereix al professorat de la CAIB, en relació a la interculturalitat, entesa, com assenyala Borrero (2012), "des d'una perspectiva educativa fonamentada en el respecte i la valoració de la diversitat cultural, dirigida a tots i cada un dels membres de la societat com un tot, que proposa un model integrat d'intervenció educativa que afecta a tots els aspectes del procés educatiu, de forma que es pugui arribar a la igualtat d'oportunitats, la superació de les desigualtats, en totes les formes i manifestacions, i establir la competència i la comunicació intercultural" (p. 343).

La formació permanent, avui dia, s'ha consolidat com a indispensable per al desenvolupament professional en qualsevol àmbit laboral i, per tant, del professorat. El concepte de formació permanent i la seva significació ha anat evolucionant al llarg dels temps, fins que, als anys 90 del segle XX, va tornar aparèixer amb empena amb una nova denominació: aprenentatge al llarg de la vida (*lifelong learning*). És més, des que es va introduir el terme d'aprenentatge al llarg de la vida, la formació permanent, va entrar en una nova conceptualització i cobrà importància.

Aquest ha estat un concepte que ha arrelat amb força en el panorama educatiu durant els darrers anys; cada vegada més la comunitat educativa està totalment conscienciada de la necessitat de formar-se contínuament, per millorar i per innovar i, en definitiva, de seguir aprenent durant tota la vida i, així, aconseguir un veritable desenvolupament professional i la qualitat de la docència en general.

Des d'aleshores diversos autors han aportat definicions del concepte (Imbernón, 2007; Tejada, 2009; Pellerejo y Zufiaurre, 2010; entre altres). Existeixen gairebé tantes definicions com autors especialistes en el tema i gairebé totes les definicions consultades tenen una característica comuna: entenen la formació permanent com el canvi i la millora de la pràctica professional.

2. La formació permanent del professorat

En primer lloc, cal apuntar una de les premisses bàsiques sobre les quals se sustenta el present estudi: la necessitat ineludible de la formació permanent amb l'objectiu d'aconseguir una actualització permanent de coneixements i de formació contínua, que permet donar una resposta educativa adequada a les demandes canviants de la societat actual, i que possibilita la creació d'espais de formació, de reflexió, d'innovació, d'aprenentatge compartit...

La formació permanent del professorat i, consegüentment el procés de desenvolupament professional, haurien de ser factors decisius en la millora de la qualitat de l'educació; els mestres i professors són qui exerceixen una influència més determinant en l'aprenentatge dels estudiants. I quan es parla de la necessitat d'innovar i millorar les pràctiques docents, s'ha de considerar, paral·lelament, una formació que doni suport a aquest procés. Així, la formació es pot convertir en un motor per al canvi i un alè per a la superació de les possibles crisis. El continu innovació-formació-investigació hauria d'esdevenir una relació inquebrantable.

Els plans i programes formatius del nostre panorama nacional i local són diversos i heterogenis; responen, sovint, a limitacions pressupostàries o a modes passatgers, sense qüestionar-se quines són les necessitats reals de la comunitat educativa i de la societat en general. Existeixen multitud d'àrees cabdals que estan essent relegades al més subtil anonimat en els darrers anys, temàtiques com l'educació emocional, la inclusió educativa o la interculturalitat han deixat pas a altres interessos més recents com la tecnologies de la informació i la comunicació o l'ensenyament en llengua estrangera.

La determinació d'objectius i continguts de la formació permanent del professorat, a grans trets, i de manera concreta a cada un dels programes formatius, és cabdal per tal de guiar la intervenció educativa i establir els resultats que es pretenen aconseguir i pels quals es fa tot el procés formatiu.

Cal remarcar que a les Illes Balears, i altres comunitats autònomes, existeixen plans formatius, on s'estableixen objectius de formació, acompanyats de les línies prioritàries –en el cas de les Illes Balears són els Plans Quadriennals–

2.1. La formació permanent del professorat no universitari de les Illes Balears

L'organització de la formació permanent del professorat no universitari a les Illes Balears, l'assignació de recursos humans i econòmics i el desenvolupament de la legislació pertinent, és competència de la Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats del Govern de les Illes Balears.

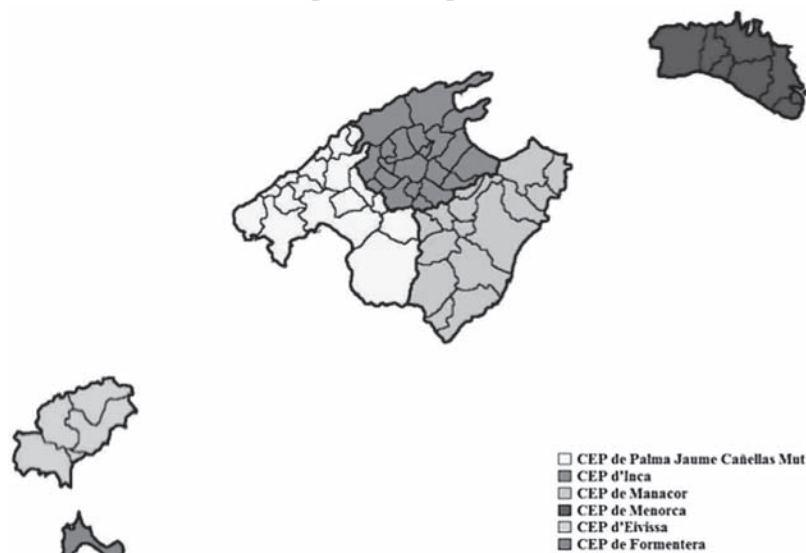
Al 2001, uns anys després que les Illes Balears obtinguessin les competències en matèria d'educació i cultura, apareix la primera ordre dedicada als centres de professorat; l'Ordre de 28 de maig de 2001, que desplega part del Decret 68/2001, crea els centres de professors (CEP) de les Illes Balears i en regula l'estructura i funcionament.

Aquesta Ordre continuà vigent fins al 2006, quan l'Ordre de 28 de juny la derogà i regulà els CEP com a centres per a la formació permanent del professorat, n'assenyalà l'estructura i les funcions i en fixà els òrgans de govern, tant unipersonals com col·legiats.

La creació dels centres de professors ha conduït a la institucionalització dels distints serveis formatius. Els CEP han esdevingut una eina important per al desenvolupament professional dels docents i, conseqüentment, per a la millora dels processos d'ensenyament-aprenentatge de l'alumnat, i així han contribuït a la millora de la qualitat de l'educació.

Els centres de professors són centres docents, per a la formació del professorat en actiu, de centres públics i privats concertats de les Illes Balears, tant d'ensenyaments de règim general com d'ensenyaments especials. Tenen com a objectiu promoure el desenvolupament professional del professorat a través de la formació permanent lligada a la pràctica professional. Conseqüentment s'elaboren uns plans anuals de formació del professorat que deriven del Pla Quadriennal.

Els distints CEP de les Illes Balears es distribueixen el territori, comptant amb un àmbit geogràfic d'intervenció propi, determinat per l'Administració educativa. Així, el personal docent adscrit a un centre determinat té dret preferent de participació a les activitats formatives organitzades per aquests, com es pot observar a la figura 1. Tot i això, algunes accions formatives poden ser ofertes a professorat que correspongui a diferents àmbits geogràfics, si es determina així als plans anuals o atenent a necessitats de col·lectius específics de professorat.



Distribució territorial de les Illes Balears per CEP

La coordinació entre els diferents CEP i les seves assessories es garanteix des del Servei de Formació Contínua. Es facilita també la realització d'accions formatives entre diferents CEP i es promou la difusió de la xarxa de CEP, com a centres de formació permanent preferents i de referència.

Les persones que formen els CEP són els assessors de formació permanent: mestres i professors en règim de comissió de serveis, seleccionats a partir d'un concurs públic de mèrits. Aquests assessors estan adscrits a assessories temàtiques, les quals van variant amb els canvis legislatius, que es donen; així s'han abolit, entre altres, l'assessoria d'Atenció a la Diversitat, que incloïa entre les seves competències l'educació intercultural.

Però no només la reducció d'assessories està essent una realitat al panorama de la formació permanent del professorat, alguns CEP de l'Estat tanquen les portes, amb els arguments de la crisi econòmica i les retallades pressupostàries, que tan presents són als discursos actuals.

Tot i això, com diu Oliver (2009) durant aquests darrers anys també han aparegut documents que defensen la continuïtat dels centres de professorat, valorant la seva aportació com a lloc de trobada i intercanvi d'experiències i inquietuds entre docents.

Pel que fa al futur dels CEP de la CAIB, actualment, les institucions responsables s'han pronunciat en el *Document base per a un pacte social per l'educació*, d'aquesta manera:

Dins el plantejament de la formació permanent del professorat per a la innovació educativa, els signataris d'aquest PACTE consideren apropiat fer una reflexió sobre la funcionalitat dels CEP actuals a les Illes Balears, de manera que se'n plantegi la naturalesa i l'estructura organitzativa i funcional per tal de poder oferir un servei i una formació més eficients, tant al personal docent com als formadors, i ja sigui des del centre de professors, des d'altres instal·lacions, o des del centre escolar. Cal implicar, amb l'establiment de convenis de cooperació, entitats i institucions científiques i formatives en els processos de formació permanent del professorat, en el marc dels plans i programes institucionals de la pròpia Conselleria d'Educació (Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats, 2012: 58)

Per a nosaltres, els Centres de Professors són una estructura bàsica i necessària per al desenvolupament professional dels docents i per al creixement qualitatiu dels centres com a comunitats d'aprenentatge i cal exigir la seva continuïtat com a part del sistema educatiu.

3. La interculturalitat

La proposta educativa intercultural s'emmarca dins el model d'escola inclusiva, entesa com una escola per a tots, que es defineix com un procés i que es fonamenta en l'eliminació de l'exclusió i en la implantació de l'equitat i la qualitat, independentment de les característiques, capacitats i/o procedència de l'alumnat. La UNES-

CO la defineix com: “un procés d’abordatge i resposta a la diversitat de les necessitats de tots els alumnes a través de la creixent participació en l’aprenentatge, les cultures i les comunitats, i de la reducció de l’exclusió dins i des de l’educació. Implica canvis i modificacions en els enfocaments, les estructures, les estratègies, amb una visió que inclou a tots els nins de la franja etèria adequada i la convicció de què és responsabilitat del sistema educar a tots els infants” (2005: 13)

Aquest plantejament ens situa en els principis bàsics i fonamentals que serveixen per a determinar les pràctiques de l’educació inclusiva que, segons Ainscow, Booth i Dyson (2006), han de complir tres condicions bàsiques i successives: presència: tots els alumnes són sempre presents en totes les activitats, experiències i situacions d’aprenentatge que es desenvolupen a l’escola i a l’aula; participació: tots els alumnes participen de totes les activitats, experiències i situacions, que se plantegen a l’aula i en el centre escolar com elements clau de l’aprenentatge de tots els alumnes; i progrés: tots els alumnes progressen i aprenen amb la participació en totes les activitats i situacions creades i desenvolupades a l’aula i al centre.

Aquesta perspectiva fa del centre educatiu un espai per tots, des del respecte i la igualtat. En aquest sentit, diem NO: a la cultura etnocèntrica i hegemònica, a les pràctiques assimilacionistes i a l’educació com un procés unidireccional. En canvi, diem SÍ: al reconeixement cultural i a la identitat personal, al respecte, a la tolerància i a la diversitat, al coneixement mutu per rompre imatges estereotipades o esbiaxades. Com escriu Leiva (2010: 158) “Es planteja una perspectiva que considera la interculturalitat com una resposta educativa dirigida a tot l’alumnat, és a dir, no és una educació específica ni especial per a l’alumnat d’origen immigrant, sinó que ha d’encarar-se des de la col·laboració i participació crítica de tots els membres de la comunitat educativa”.

La formació que s’ofereix per aconseguir una educació intercultural dins el marc d’una escola inclusiva, que participa dels principis assenyalats, es poden concretar en les característiques següents:

- Tot l’alumnat pertany al grup: es valora la diversitat i es fonamenta el sentit de comunitat i pertinença
- S’ofereix suport per ajudar a cada alumne a assolir els objectius
- L’escola prepara per a la cooperació no per a la competició
- Es promouen xarxes naturals de suport
- El professor actua com a promotor d’aprenentatges, amb la funció bàsica d’estimular a tot l’alumnat.

4. Disseny de l’estudi

Des d’aquest context es planteja analitzar la proposta formativa s’ha ofert al professorat no universitari de la CAIB en els darrers anys, concretament en base a les següents hipòtesis:

- Les àrees d'interès en els plans formatius a la nostra comunitat han variat.
- La interculturalitat no forma part dels camps més presents en els programes formatius per al professorat no universitari.
- Disciplines considerades més actuals han cobert tot el programa formatiu a les Illes Balears.

I per esbrinar-ho s'ha realitzat un estudi qualitatiu basat en la tècnica d'anàlisi documental (Gordo i Serrano, 2008), considerant la potencialitat dels materials existents (Plans Quadriennals i Memòries de formació) per a la càrrega psicopedagògica i política implícita en el seu discurs.

Els documents analitzats han estat:

- Pla Quadriennal de formació permanent del professorat no universitari 2004-2008.
- Pla Quadriennal de formació permanent del professorat no universitari 2008-2012.
- Pla Quadriennal de formació permanent del professorat no universitari 2012-2016.
- Memòria anual del CEP de Palma 2012-2013.
- Memòria anual del CEP d'Inca 2012-2013.
- Memòria anual del CEP de Manacor 2012-2013.
- Memòria anual del CEP de Menorca 2012-2013.
- Memòria anual del CEP d'Eivissa 2012-2013.
- Memòria anual del CEP de Formentera 2012-2013.

Els criteris d'anàlisi establerts han estat:

- Anàlisi de les necessitats formatives del professorat, resultants del procés d'anàlisi de les necessitats formatives realitzat pel Govern de les Illes Balears.
- Anàlisi de les línies prioritàries de formació a la Comunitat Autònoma.
- Anàlisi dels objectius formatius pautats pels òrgans competents.
- Presència o no d'actuacions formatives en l'àrea de la interculturalitat.
- Anàlisi i descripció de les actuacions formatives desenvolupades en l'àrea de la interculturalitat.

La mostra participant en l'estudi han estat les institucions competents en la formació del professorat a les Illes Balears: Govern de les Illes Balears a través del Servei de Formació Contínua i dels CEP de la CAIB.

5. Resultats

Per a saber quina presència té la interculturalitat en la formació permanent del professorat no universitari a les Illes Balears, s'ha realitzat una anàlisi documental de la normativa que regula aquesta formació (Plans Quadriennals) i de les Memòries que recullen les accions formatives desenvolupades als CEP que, com s'ha dit

abans, són els organismes responsables de la formació permanent del professorat a la CAIB.

El darrer Pla de formació permanent dissenyat, publicat i en vies de desenvolupament per part de la Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats abraça des del 2012 fins al 2016. En aquest Pla es detalla l'estructura organitzativa de la formació permanent a la Comunitat Autònoma, els objectius i els eixos prioritaris de formació, les modalitats formatives i el diagnòstic de necessitats realitzat; finalment es dedica un apartat a l'avaluació de la formació i a la normativa de referència.

Com s'ha indicat, aquest Pla recull les línies prioritàries d'actuació de la formació del professorat no universitari:

- Actualització en àrees i matèries instrumentals i mòduls de la formació professional.
- Aplicació de les Tecnologies de la Informació i la Comunicació (TIC) a l'aula.
- Ensenyament de i en llengües estrangeres.
- Gestió de centres i desenvolupament professional

En una primera anàlisi ja es pot observar com la interculturalitat no forma part de les principals línies d'actuació proposades pel Govern actual.

Ara bé, si es compara aquest Pla amb l'anterior Pla Quadriennal de formació permanent del professorat (2008-2012), el panorama és molt diferent. En el Pla 2008-2012 es presenta l'avaluació del Pla formatiu anterior (2004-2008) i s'extreuen diferents conclusions, entre les quals destaca, per fer referència el tema que ens ocupa: "S'hauria d'incrementar l'oferta en formació per a l'ensenyament del castellà com a segona llengua i en la gestió i l'organització de centre per atendre la interculturalitat, a través d'activitats de formació en centres" (p. 27)

Del procés de detecció de necessitats formatives d'aquest mateix Pla, es destaquen, per ordre de preferència, relacionades amb la disposició a realitzar-les: resolució de conflictes, formació de la pròpia matèria, aplicació de les TIC, atenció a la diversitat, metodologia i organització d'aula, educació en valors, orientació i tutoria, interculturalitat i compensació educativa, avaluació, cultura pròpia, projecte de centre, tractament de llengües, legislació i funció directiva. Lligat a aquestes necessitats, el Pla es proposa donar resposta a l'educació intercultural i a l'acollida d'alumnat nouvingut, tant en Educació Infantil com en Educació Primària i Secundària.

Així, el Pla de formació (2008-2012) es planteja com a objectius, entre altres: "Impulsar la perspectiva intercultural de caràcter inclusiu per a totes les etapes educatives, amb especial esment al tractament de l'alumnat que s'incorpora tard al nostre sistema educatiu" (p. 39).

Paral·lelament s'estableix, com a primera línia prioritària d'actuació, l'Escola Inclusiva, que inclou explícitament: atenció a la diversitat, educació intercultural, educació per a la igualtat i educació per a la convivència.

Vegem a continuació com s'exposa en el mateix Pla:

OBJECTIUS	ACTUACIONS
Afavorir pràctiques pedagògiques que donin resposta educativa a la diversitat	Treball cooperatiu Comunitats d'aprenentatge. Relació escola-comunitat Organització de centre: aules obertes, projectes de diversificació curricular, etc. Avaluació de centre sobre pràctiques inclusives Formació per a equips directius Formació per a tutories i orientació Projectes de centre
Capacitar el professorat per a donar resposta a l'aula ordinària a les necessitats específiques de suport educatiu (NESE) de l'alumnat	Formació específica sobre educació especial Audició i llenguatge Coordinació suport-tutoria
Promoure el tractament pedagògic de la diversitat cultural	Organització de centre i acollida de l'alumnat nouvingut Diversitat cultural i interculturalitat Aprenentatge tardà de les llengües cooficials Formació per a equips directius Formació per a tutories i orientació Projectes de centre
Incidir en la construcció d'identitats de gènere positives per al foment de la igualtat i la prevenció de la violència	Igualtat de gènere Coeducació Prevenició de la violència de gènere Educació per a la comunicació no sexista: publicitat, imatge, llenguatge, etc. Formació per a tutories i orientació Projectes de centre
Desenvolupar competències per a la convivència i la ciutadania responsable	Educació sòcioemocional i habilitats socials Mediació i resolució de conflictes Educació en valors Intercanvi d'experiències de bones pràctiques Comunitats d'aprenentatge Projectes de centre

Taula: Línies prioritàries d'actuació del Pla Quadriennal de formació permanent del professorat a la CAIB, 2008-2012.

Aquesta premissa condiciona la resta de la nostra anàlisi, ja que les Memòries de cada un dels CEP són un recull de les activitats formatives desenvolupades.

Condicionats per la temporalitat del Pla, es planteja valorar i analitzar les Memòries corresponents als cursos acadèmics 2012-2013 i 2013-2014. Amb tot, una de les limitacions de l'estudi ha estat no poder consultar la Memòria del darrer curs acadèmic a causa del solapament temporal a l'hora de redactar aquest article.

D'acord amb el darrer Pla de formació, no apareixen en les Memòries dels CEP cap referència a la interculturalitat, per tant, es dedueix que no s'ha realitzat cap actuació en aquesta línia, o al manco no ha estat recollida com a tal en la documentació oficial.

6. Reflexió final

Entenent la formació permanent del professorat com un element cabdal per a la millora de la qualitat del sistema educatiu, es constata que els CEP són un recurs de primer ordre per a la formació permanent del professorat, a pesar de la poca autonomia i contextualització de què disposen i la seva subordinació a les instruccions de les instàncies superiors.

Els resultats posen de manifest un canvi en els interessos formatius de la comunitat educativa, modificant temàtiques fins no fa gaire essencials per altres més instrumentals, com són les tecnologies de la informació i la comunicació o el tractament integrat de llengües.

Es constata amb l'anàlisi realitzada que, efectivament, la interculturalitat no és una línia prioritària de formació ni una necessitat reconeguda dins el darrer Pla Quadriennal. Aspecte que entra en contradicció amb la realitat social de les Illes on la multiculturalitat, lluny de ser oblidada, forma part del dia a dia de la pràctica educativa a l'aula amb la que els docents conviuen constantment.

La interculturalitat ha estat desplaçada per donar lloc a una instrumentalització de la formació, centrada més en eines i mitjans que no pas en aspectes metodològics o en reflexions pedagògiques que, en definitiva, són l'essència de la pràctica educativa i són els elements sobre els quals descansa la millora professional i, conseqüentment, el procés d'aprenentatge de l'alumnat.

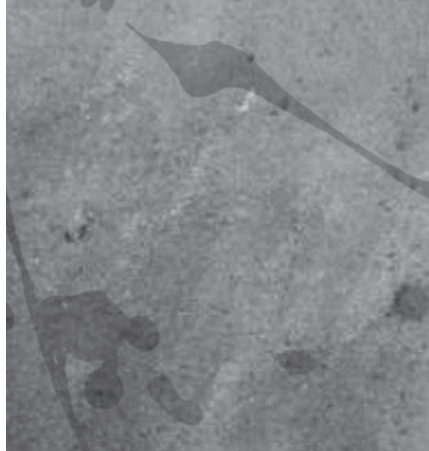
Finalment, només resta indicar que el present article forma part d'un estudi més ampli que, amb l'ús d'altres fonts d'informació la utilització d'altres instruments de recollida de dades i d'altres fonts d'informació, es podrà completar l'anàlisi realitzada.

reconeixem les limitacions i mancances d'aquest estudi en quant a amplitud i profunditat. Es tracta d'un estudi que preveu ser complementat amb altres instruments que ens permetin la recollida de dades i l'anàlisi d'una manera més minuciosa i completa.

Bibliografia

- AINSCOW, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006): *Improving Schools, Developing Inclusion*. Nueva York. Routledge.
- BORRERO, R. (2012). Educación para todos y todas. Análisis del modelo educativo-social para una educación intercultural. *Educatio Siglo XXI*, Vol. 30 nº 2. Pp. 333-364.
- CENTRE de Professorat d'Inca (2013) Memòria 2012-2013. Consultat el 2/6/14 a http://cepinca.caib.es/index.php?option=com_content&view=article&id=19&Itemid=52
- CENTRE de Professorat d'Eivissa (2013). Memòria 2012-2013. Consultat el 2/6/14 a http://cepeivissa.caib.es/index.php?option=com_content&view=article&id=36&Itemid=60
- CENTRE de Professorat de Formentera (2013). Memòria 2012-2013. Consultat el 2/6/14 de http://cepformentera.caib.es/index.php?option=com_content&view=article&id=14&Itemid=37
- CENTRE de Professorat de Manacor (2013) Memòria 2012-2013. Consultat el 2/6/14 de <http://cepmanacor.caib.es/normativa/pla-de-cep>
- CENTRE de Professorat de Menorca (2013). Memòria 2012-2013. Consultat el 2/6/14 de http://cepmenorca.caib.es/index.php?option=com_content&view=article&id=14&Itemid=37
- CENTRE de Professorat de Palma. (2013). Memòria 2012-2013. Consultat el 2/6/14 de http://ceppalma.caib.es/index.php?option=com_content&view=article&id=15&Itemid=39
- CONSELLERIA d'Educació, Cultura i Universitats (2004). Pla de formació permanent del professorat 2004-2008. Consultat el 30/7/2014 de http://weib.caib.es/Formacio/planificacio/planificacio_.htm
- CONSELLERIA d'Educació, Cultura i Universitats (2008). Pla de formació permanent del professorat 2008-2012. Consultat el 30/7/2014 de http://weib.caib.es/Formacio/planificacio/planificacio_.htm
- CONSELLERIA d'Educació, Cultura i Universitats (2012). Pla de formació permanent del professorat 2012-2016. Consultat el 30/7/2014 de http://weib.caib.es/Formacio/planificacio/planificacio_.htm
- CONSELLERIA d'Educació, Cultura i Universitats. (2012). *Document base per a un pacte social per l'educació a les illes balears. document inicial*. Consultat el 7/7/2014 de <http://www.caib.es/govern/archivo.do?id=1088785>
- GORDO, A.J.; Serrano, A. (2008) *Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social*. Madrid: Pearson Educación.
- IMBERNÓN, F. (2007). *10 ideas clave. la formación permanente del profesorado. nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó.

- LEIVA Olivencia, J.J. (2010). La educación intercultural entre el deseo y la realidad: reflexiones para la construcción de una cultura de la diversidad en la escuela inclusiva. *Revista Docencia e Investigación*, nº 20. Pp. 149-182.
- OLIVER, M. F. (2009). *Breu història de la formació permanent del professorat*. Unpublished manuscript.
- PELLEJERO, L., & Zufiaurre, B. (2010). *Formación didáctica para docentes* (1a ed.). Madrid: CCS.
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all*, París. Unesco



Universitat i crisi global Cap a una teoria de la vida exercitant

Marco Antonio Jiménez García

Traducció: Rosa Navarro i Juanma Sanchis



Abans d'iniciar una breu reflexió sobre la universitat i el que denomi-ne crisi global, vull fer una advertència. Hui és freqüent que qualsevol refe-rència al passat, que no siga per a condemnar-lo i culpar-lo de tots els nos-tres mals presents i no dic futurs perquè el que caracteritza aquesta època és precisament l'absència de futur, és vista o assenyalada com una afecta-ció nostàlgica i mil·lenarista que busca restaurar el que va ser. Encara que valore altament la nostàlgia enfront de la melancolia melodramàtica dels nostres temps i em sembla imprescindible el passat per a intentar elucidar sobre el que som, en aquest escrit la meua intenció és descriure alguns mo-ments anteriors no per a desacreditar el present, i concloure que el passat va ser millor, sinó per a, com fan els biòlegs, mirar al microscopi amb ma-jor nitidesa les seues mostres en agregar una substància, un reactiu con-trastant que permeta una millor definició del que observa. No per això ab-sent de valoracions i posicionaments ètics. Per així dir-ho, el que a conti-nuació presente és un teló de fons, un xicotet i parcial escenari del que ací m'ocupa, és a dir, el lloc de la universitat davant de la crisi global i el que podria significar açò davant la crisi del pensament i una teoria de la vida exercitant.

Ja des de finals del segle passat ens adonem d'una anomalia important entre la correspondència del pensament i les institucions que durant anys l'anomenada modernitat es va esforçar per establir. I no és que en els segles XIX i XX les paraules i les coses s'hagen pertangut les unes a les altres. No, potser com hui sabem, la relació, si és que potser n'hi ha, entre la cosa representada i la representació no és una discussió que s'haja resolt, per més avançades que es troben les teories del llenguatge o la pròpia fenomenologia. La disputa entre analítics, empiristes i hermeneutes segueix el seu camí, no obstant això alguna cosa en l'escenari ha canviat.

Encara recorde aquelles discussions universitàries, entre ideològiques i doctrinàries amb un aire acadèmic, amb referències obligades a certs autors en ús. Els uns i els altres ens esgarràvem les vestidures, discutint sobre la justícia, la llibertat, la veritat o sobre l'autèntica interpretació d'algun text, la universitat era alguna cosa més que un simple espai per a obtindre un grau acadèmic, una beca o si no hi ha un lloc de socialització, una guarderia o club social, com en aparença hui se'ns presenta. La universitat formalment representava el principi superior i la culminació màxima d'un llarg procés d'instrucció i formació, on s'aprenien disciplines que permetien exercir una professió, treballar en l'àmbit privat, públic o social. I per descomptat la universitat era el símbol del que era universal, o si es vol de com fer d'allò particular, del interès propi, de la professió, un bé comú.

Aprendre una disciplina i exercir-la significava disciplinar-se per a posar-se al servei d'altres; ser advocat, mestre, enginyer, dentista, pedagog, sociòleg, antropòleg, literat, metge, etcètera, tenia un referent social més o menys clar. Que si les nostres idees o veritats foren fonamentalistes o essencialistes era una cosa que a pocs interessava, més aviat ens ocupàvem a demostrar la pertinència social, política o almenys acadèmica dels nostres postulats, en tot cas tractàvem de no ser revisionistes o reformistes dels axiomes que dogmàticament postulàvem. Inclús ara, no deixa d'haver-hi col·legues d'aquelles generacions que en forma fantasiadora o real van tindre l'oportunitat de conèixer, ser deixebles d'alguna "vaca sagrada" com en aquelles èpoques anomenàvem els professors que per certs motius es destacaven, per a ufanejar-se d'aquell suposat contacte que màgicament els feia hereus del llegat sagrat, adquirint potser, més per osmosi que per una altra circumstància, era a pesar de tota vanitat i pretensió de poder, una cosa digna de considerar, quan almenys el que és sagrat es confronta amb el que és profà. Hui ja no hi ha vaques sagrades, tot es va convertir en un gran ramat. Però, i on va quedar el pastor? Serà cert que la sacralitat de la vida social i també la de la universitària ha quedat reduïda a un mer intercanvi profà d'orde mercantil? Serà que la vida col·legiada i l'horitzontalitat en les decisions universitàries fan innecessari aquells mil·lenaris models d'ensenyança i investigació? Ja Weber denuncia aquesta circumstància profana en el model americà d'universitat, a què tant se sol admirar i posar com a exemple des de les nostres precàries insti-

tucions d'educació superior. Diu Weber "El jove americà no li té respecte a res ni ningú, a cap tradició ni a cap càrrec, però sí a l'èxit personal de qui l'ocupa. Açò és el que els americans anomenen <democràcia> [...] Enfront del professor que té davant, el xic americà pensa que li està venent els seus coneixements i els seus mètodes a canvi dels diners de son pare, exactament de la mateixa manera que la verdurera li ven a sa mare una col".¹

Les universitats eren espais més o menys tancats, no tant com les escoles primàries o la secundària i les preparatòries, molt menys que una presó o un hospital. Hui sabem que no eren aparells ideològics de l'estat on es conclouia un llarg procés de dues xarxes d'escolarització i es perfilaven aquells que estaven destinats a manar i els que havien d'obeir.² Ens adonem que les universitats no sols no eren un aparell reproductiu del sistema sinó que tenien un sentit pràctic, ètic i de coneixement que com a institucions les feia fonamentals en la transformació de les societats.

Potser en tot l'orbe, a Europa, però més a Amèrica Llatina el paper crític i militant de les universitats va adquirir entre els anys seixanta i huitanta del segle passat un lloc primordial en la consciència i en el pensament. Sense deixar de ser un espai privilegiat, les universitats, els universitaris, es van apartar d'un esquema conservador, ja fóra en la concepció napoleònica que la considera com una institució al servei del govern o l'humboldtiana centrada en el seu propi quefer, un tant al marge de la vida pública.³ Hui aquell caràcter crític, de consciència social, de lluita, inclús més que ideològica no pertany a les universitats. Serà que hui els universitaris, autoritats, professors i estudiants es dediquen, estan més concentrats a promoure i cuidar la formació humana i els coneixements?

Moltes vegades m'he preguntat què passaria si les universitats desaparegueren, convençut com estic que totes les universitats són públiques a pesar que el seu finançament provinga d'interessos privats i els seus propòsits es dirigeixen cap al guany o al bé econòmic de certs sectors exclusius de la població, la seua responsabilitat i el seu compromís no pot ser particular sinó públic; d'una altra manera no es tractaria d'universitats, potser hui parlem genèricament d'universitat sense saber que ens referim a negocis particulars que res tenen a veure amb la noció d'universitat. A Mèxic, com en tot el món, han proliferat aquest tipus d'agències, de negocis privats, que més enllà de promoure o impartir algun coneixement o formació se les enginyen fraudulentament per a atorgar graus acadèmics mitjançant el pagament de certes quotes. Aquest és potser un dels trets propis de l'actual globalització, assumpte que com diu Ortega i Gasset en la *Misión de la Universidad*,⁴ no tindria la menor importància si tan sols fóra una corruptela insignificant que no atempta de manera substancial en contra de la missió mateixa de la universitat; no obstant això, aquest procedir de corrupció mercantil sembla impactar de manera important tots els ambients universitaris, les seues autoritats, professors, investigadors i estudiants.

¹ Max Weber, *El político y el científico*, Madrid, Alianza, 1981, p. 219.

² Christian Baudelot i Roger Establet, *La escuela capitalista*, Mèxic, segle XXI, 1981.

³ Pedro Ferrer "Concepciones de la Universidad", en *Cuadernos de Formación docente número 24*, Mèxic, ENEP Acatlán, Gener de 1998.

⁴ José Ortega y Gasset *Misión de la Universidad*, Madrid, Alianza, 1982.

Però tornem a la meua inquietud, què passaria si les universitats desaparegueren? d'acord amb Deleuze⁵ açò ja ha succeït en certa manera; no obstant això, la realitat actual mostra que continua havent-hi institucions universitàries i les seues respectives comunitats.

Coincidisc amb Derrida que una de les característiques essencials de la universitat moderna és o hauria de ser “sense condició”,⁶ efectivament centrada en la llibertat de càtedra i en una llibertat incondicional per a qüestionar i dir públicament tot allò que siga exigít per la investigació, el coneixement i el pensament concernents a la veritat. D'acord, però crec que no hi ha prou amb dir, parlar o qüestionar, sinó també considere que la universitat actual hauria de ser un lloc per a la vida exercitant. No sols com un *esdevenidor* sinó com un present. El pensament, a més de logos, és acció, moviment; si en els anys seixanta, en els règims totalitaris i en quasi totes les societats estava vedat, estava prohibit dir el que es pensava, sota pena de càstig, de repressió i inclús de mort, ara pot un escanyar-se dient tot el que es vulga i les coses seguir igual. Hui no és difícil parlar, el que és realment quasi impossible és pensar, perquè quan pensem ho fem per a crear coses diferents, no per a produir o reproduir el que ja existeix. Em sembla que el lloc de la universitat està relacionat amb açò.

No volguera aturar-me ací per explicar per què els centres de tancament disciplinaris: presó, escola, hospital, família, universitat, van entrar en una crisi generalitzada des de mitjans del segle passat junt, per descomptat, amb els seus interiors, el penitenciari, l'escolar i el professional, tot açò acompanyat d'un esperit reformador incansable, la reforma educativa, la reforma penitenciària, la reforma universitària, com si es volguera passar oxigen a un defallent subjecte a punt de cadàver. El que sembla suggeridor en la idea de Deleuze és que passem d'un règim disciplinari a un altre de control on una de les característiques centrals d'aquest últim és la continuïtat. Mentre la disciplina corresponia a etapes i condicions físiques clarament establides, d'alguna manera sempre calia tornar a començar, una vegada conclosa la primària, començar la secundària, acabar aquest cicle i començar el següent, per a després estudiar la llicenciatura, acabar i després una mestria fins al doctorat. D'altra banda, el control és continu des del ventre matern fins a la mort, d'alguna manera fent realitat el desig de Comenio de l'educació permanent, encara que en aquest cas no es tracta d'una educació disciplinària sinó més bé controladora. És probable que aquest esperit controlador es mostre en el pla Bolonya per a l'educació superior a Europa i el món.

Si la universitat disciplinària ja no existeix i en el seu lloc hi ha una altra amb un caràcter controlador, la pregunta és qui controla i què es controla. Si l'aula era la cèl·lula constitutiva del règim universitari, lloc propi de les diferències i les identitats dels subjectes que quedaven sotmesos a programes i horaris escolaritzats, a un pesat anar i vindre pels corredors i salons de la universitat, hui l'ensenyança a distància,

⁵ “Post-scriptum sobre las sociedades de control” en Gilles Deleuze, *Conversaciones*, València, Pre-textos, 1999, pp. 277-286.

⁶ Jacques Derrida “El futuro de la profesión o la universidad sin condición (gracias a las “humanidades”, aquello que podría tener lugar mañana)”, en Tom Cohen coord., *Jacques Derrida y las humanidades*, Mèxic, siglo XXI, 2005, pp. 45-83.

els sistemes oberts, les mestries i doctorats en línia i de cap de setmana han substituït el vell règim. Així com els psiquiàtrics públics han tancat les seues portes als malalts mentals, portant l'atenció hospitalària fins a la plaent comoditat de les cases dels malalts, cosa que per motius molt diferents va lluitar el psiquiatre Franc Basaglia,⁷ en el present la idea d'Iván Illich d'un món sense escoles⁸ es fa realitat. Tampoc vaig a aturar-me a reflexionar sobre aquestes consideracions controladores de les institucions, només em conforme amb una frase d'Ann Querrien que, en un estudi sobre les escoles elementals a França,⁹ afirma que si bé l'esclau estava forçat a treballar, inclús a deixar la vida en el treball, almenys no estava obligat a desitjar fer-ho. Actualment les societats de control semblen centrar el seu propòsit, la seua eficiència tecnològica i productiva no sols en l'extensió i intensificació de la producció i la distribució de mercaderies sinó sobretot en el desig dels subjectes per produir-les i consumir-les. Sense dubte el que es busca controlar és el desig i els que ho promouen de manera universal són les grans corporacions transnacionals i els que ho administren de manera local són els estats gerencials.¹⁰

En la nostra societat global ens exercitem des de cinc llocs privilegiats: el confessional religiós siga aquest institucional o íntim, diguem des del lloc de les confessions que ens fem a nosaltres mateixos i a vegades a altres relacionades amb la mort i el més enllà; la psicoanàlisi, on l'exercici és sobre el dolor, el desig i la vida en el més ençà; l'espai públic, les institucions i potser l'òrgan més representatiu d'una parla i un exercici siga el parlament, la llengua que ací s'articula és la del poder institucional i la seua administració; els mitjans en particular les xarxes socials i la televisió, el seu lloc obeeix al del màrqueting, la publicitat, la informació, la identitat i la pertinença; i finalment, la universitat el seu lloc està relacionat amb el saber i la veritat, amb el coneixement i la transformació de la naturalesa (ciència) amb les condicions socials de vida (societat) i el vincle sensible i afectiu entre individus i col·lectius (humanitat). És cert que els espais, les circumstàncies i els interessos pels quals discorren aquestes formes de parlar i exercitar-se no són fixos ni exclusius, per exemple, el poder no pertany a una sola forma d'expressió o el dolor a una altra; no obstant això, faig aquesta divisió amb el propòsit d'ubicar el lloc de la universitat; tampoc confonc saviesa amb coneixements i molt menys aquests últims amb informació. En tot cas la saviesa no està en cap lloc i al mateix temps està en totes parts. La filosofia no és sinònim de saviesa, és com tots sabem amor a la saviesa, i potser seran els filòsofs els primers i els més indicats a constatar que la majoria de vegades allò que s'ama és el que més ens manca.

A pesar de tot el que es puga dir, el concepte d'universitat tal com encara el coneixem va ser exposat de manera clarivident per Kant en 1798 en *El conflicto de las facultades*.¹¹ Una universitat no és una altra cosa que aquell lloc on es reuneixen públicament els assumptes relacionats amb el conjunt de la ciència; espai on el treball

⁷ Franco Basaglia et. al. *Razón, locura y sociedad*, Mèxic, siglo XXI, 1978.

⁸ Ivan Illich, *Un mundo sin escuelas*, Mèxic, Nueva Imagen, 1979.

⁹ Anne Querrien i Julia Varela, *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*, Madrid, Las Ediciones de la Piqueta, 1994.

¹⁰ La noció d'estat gerencial és treballada de manera àmplia per Antonio Negri i Michael Hardt en el seu llibre *Imperio*, junt amb altres conceptes com el de globalització, biopolítica, governabilitat, etcètera (*Imperio*, Barcelona, Paidós, 2005).

¹¹ Immanuel Kant, *El conflicto de las facultades*, Buenos Aires, Losada, 1963.

està dividit amb relació a professors, encarregats i depositaris de les matèries científiques, que constituïrien junts una espècie d'institució autònoma anomenada universitat on només els savis poden jutjar i autoritzar o desautoritzar els savis i tot açò estaria organitzat per mitjà de Facultats. Quan llegim el pròleg del propi filòsof al seu llibre, immediatament ens adonem del reclam que ell fa a l'Estat, al seu caràcter autòritari i ignorant i a la ineludible presència del govern en els assumptes de la universitat. Com sabem, la seua divisió fa referència a tres facultats superiors i a una inferior. Les primeres tres estarien en franca relació amb interessos polítics externs a la pròpia universitat i només la facultat inferior vetllaria de manera autònoma per la ciència i pel coneixement. De manera succinta, una universitat no és prou amb les seues facultats de medicina, d'enginyeria, de dret, administració, etcètera, requereix només per a poder ser universitat, per a portar aquest nom, d'una facultat de filosofia i no simplement com una matèria més, en els plans d'estudi de les altres professions o com un coneixement especialitzat guardià o cerber de l'oracle d'una saviesa ornamental per a discursos de funcionaris, sinó sobretot com una força, com un poder, un saber, com una activitat exercitant desarticuladora, crítica en la destrucció i creació de veritat, que per descomptat afecte en primeríssim lloc a la pròpia universitat i simultàniament a la resta de la societat.

Els termes d'excel·lència acadèmica, societat del coneixement, l'educació per competències, així com el pla de Bolonya per a les universitats són expressions que busquen igualar a Europa i en el món els processos educatius; de què es parla quan es diu excel·lència acadèmica, quan no hi ha més llocs per a professors joves qualificats? Què es vol dir quan en moltes universitats nacionals i estrangeres els concursos d'oposició són retrats parlats i les comissions dictaminadores estan fetes a mida? A quin coneixement ens referim quan parlem de societat del coneixement? A l'estandardització de conceptes d'acord amb les corporacions privades o les instàncies internacionals que postulen una sèrie d'acords corresponents a interessos corporatius? Per exemple, què diríem des de la concepció de l'anomenada societat del coneixement davant del dret i obligació que tenen els països en l'administració, cura i preservació dels recursos naturals que posseeixen? Què diran búlgars, albanesos o romanesos dels criteris unificadors de la unió europea, que mentre a alemanys i francesos se'ls permet la lliure circulació per quasi tot el món a ells no deixen de demanar-los visa als Estats Units o d'exigir-los documents a Europa per a garantir la seua estada a pesar de ser europeus i de comptar amb estudis avalats per la Unió? A cas es tracta de ciutadans de segona o tercera classe que han de competir amb els europeus de primera? I no és que ens oposem a les competències, si alguna cosa caracteritza la condició humana és precisament la confrontació amb l'altre, la competència. Però qual-sevol competència, per mínima que siga, requereix de certes regles o condicions per a poder efectuar-se. Inclús els gladiadors que sabien que moririen o almenys lluitarien

fins a la mort, tenien regles, a diferència dels cristians que simplement eren intrèpids com a diversió per a altres i aliment per als lleons; això no era competir, o sí? Una educació per competències no pot ser una sèrie de fórmules elaborades per experts, assessors i especialistes en educació alienes a les condicions socials i històriques dels participants. I tan sols com a exemple pregunte: Quina és la proposta teoricofilosòfica, el model formatiu, les perspectives conceptuais, els corrents pedagògics a què s'adhereix l'anomenada reforma educativa que actualment es proposa al nostre país? Algú sap a cas quina és la posició pedagògica, la proposta de transformació dels continguts dels plans i programes d'estudi de l'educació bàsica que planteja l'autoritat? El que realment es formula és una reforma laboral als docents; aleshores, anomenem les coses pel seu nom, estiguem o no d'acord amb elles. Potser, com deia el vell Marx, caldria educar l'educador; en referència clara a l'Estat, la pregunta és si algú hui estaria interessat i en possibilitats de fer-ho.

La crisi en què elucidem sobre la universitat no és estranya al concepte de globalització. D'una banda, cal mencionar que per crisi no ens referim al desastre, caiguda, destrucció o pèrdua d'una certa posició; tot al contrari, una crisi sempre és una condició de possibilitats per a traslladar un estat de coses. Per a nosaltres fa referència a dues paraules: a crítica i a agonia. Crítica en el sentit il·lustrat de tindre la capacitat de conduir-nos per la nostra pròpia raó, però crítica també en el sentit de la dialèctica negativa, de tornar a aquells elements que no sent plenament racionals permeten reconèixer la nostra condició humana, i també crítica, en el sentit de donar-nos junt amb altres les nostres pròpies lleis, és a dir, d'exercitar l'autonomia en tindre la capacitat i voluntat de dictar un orde al qual adscriure'ns i obeir de manera col·lectivament i simultàniament la possibilitat de modificar-lo, de transformar-lo i d'instituir el que és diferent. En este sentit la universitat està en crisi, precisament perquè és crítica; en primera instància, perquè ací es pot, o hauria de ser possible, discutir la veritat o, almenys, se la podria intentar formular; en segon lloc, perquè la condició a què ens atenem és el saber; en tercer terme, perquè res d'açò tindria sentit sense un referent social i, finalment, però no per això menys important, la capacitat mateixa de la universitat, dels universitaris, inclosos per descomptat les seues autoritats, treballadors, professors, investigadors i estudiants de conduir el seu propi destí. No al marge dels poders locals i globals, sinó precisament en un estat de tensió agònica, en un agonisme constant on, com s'ha dit tantes vegades, les autoritats se sàpiquen i s'assumisquen no com a representants de l'Estat, dels governs locals o d'interessos empresarials enfront de la seua comunitat, i tampoc com a simples anelles articuladores, com a corretges neutres de transmissió, sinó com a líders, autèntics representants d'un *ethos* universitari de la seua comunitat. Convençuts que si les negociacions fracassen o que si se cedeix davant de l'interés extern en tot, inclús la seua pròpia condició d'autoritat, d'universitari i de persona es denigra i, amb això, haurem

perdut tots, universitat, govern i societat, encara que de moment uns hagueren apargut com a triomfadors.

És veritat que les tradicionals burocràcies universitàries mundials investides en els seus poders de noblesa mandarinesca més o menys assabentades del context polític i social extern però coneixedores molt precises de les circumstàncies institucionals internes i sobretot molt al corrent dels codis de certes tradicions acadèmiques, han cedit el seu lloc a les recents tecnoburocràcies universitàries, expertes en finançament educatiu, en gestió, avaluació, planificació, en antesaes governamentals, en despeses sumptuoses de representació, sous i administració. Tot açò fa pensar, a vegades, que és més fàcil que el vaticà es reforme que les estructures de govern universitàries es modifiquen radicalment.

No és exagerat dir que el discurs d'adhesió al nazisme dictat per Heidegger en 1933 en inaugurar el seu rectorat a Friburg hui pareix un cant de bressol davant del que succeeix en les universitats en el context global. No obstant això, hi ha una circumstància particular d'aquella època que al meu parer no ha de passar desapercebuda, i fa referència al famós juí a Jerusalem fet a Adolf Eichmann, és potser una de les aportacions de la filòsofa Hannah Arendt, més importants al pensament contemporani. L'anomenada "banalitat del mal" que significa que el mal pot ser també, trivial, fútil, insuls, banal, encara que no per això menys pernicios; el fet que un buròcrata complisca amb els manaments d'altres buròcrates o líders no l'eximeix de la seua responsabilitat. Eichmann, com saben, només autoritzava el transport de presoners als camps de concentració i a les cambres de gas, ell era un simple tecnoburòcrata que complia ordres superiors, d'alguna manera el que succeïa amb els éssers humans que ell administrava en ferrocarrils o un altre tipus de transports li era indiferent, ell complia amb el seu treball. Si aquesta condició d'indiferència és terrible, és greu i perniciosa en una empresa privada o pública, en una institució governamental, ho és més encara en una universitat, com també ho pot ser, per descomptat en una escola, en un hospital. Arendt va denunciar açò i no va deixar de veure la responsabilitat que alguns jueus van tindre en l'assumpte, la qual cosa la va col·locar en una situació molt complicada, almenys no va obtenir els aplaudiments i reconeixements que el seu connacional Steven Spielberg ha obtingut, per dir com a mínim, no va ser gens políticament correcta, com hui és costum. Arendt va mostrar amb claredat el paper del pensament crític no sols en una època de postguerra, enmig d'una comunitat jueva ascendent i poderosa, sinó especialment com a universitària va dignificar la filosofia i va contribuir a l'autoafirmació i autonomia del pensament crític dins de la universitat; per cert, no desconeixem que l'afirmació: pensament crític és una tautologia, tot pensament només pel fet de ser-ho és crític.

Ens interessa situar aquesta reflexió, com hem dit, en el terreny de la globalització¹² i no tant en el de la mundialització o la modernitat; en primer terme perquè el

¹² Per a aprofundir més sobre el tema de la globalització es recomana la lectura de: Peter Sloterdijk, *En el mundo interior del capital*, Madrid, Siruela, 2007; Jean-Luc Nancy, *La creación del mundo o la mundialización*, Mèxic, Paidós, 2003; Octavio Ianni, *Teorías de la globalización*, Mèxic, siglo XXI, 1996; "Filosofía y Sociología en el mundo globalizado" en Marco A. Jiménez editor, *Sociología y filosofía. Pensar las ciencias sociales*, Mèxic, Juan Pablos-FES Acatlán, 2008.

concepte de globalització no sols al·ludeix als registres terrenals del món, sinó sobretot al caràcter mític de les seues formulacions, com ara una condició que des dels primers homes va ser plantejada davall l'òptica d'allò sobrenatural, del cosmos, de forces naturals supremes, al marge de la voluntat i el control humà. Globalitzar és posar en relació allò que és particular amb l'universal, fer del que és propi quelcom per a tots i de manera inversa fer que això de tots em siga propi. És considerar les primeres empremtes que va traçar el peu d'un home fins a aquella que ha sigut plantada en la lluna i les que segurament seran col·locades en altres planetes. Globalitzar és caminar, circumnavegar el globus donant caça a la balena, inventant, conquistant, descobrint i destruint altres mons en el propi globus terrestre, però també és la navegació electrònica en internet. La globalització és el mite de l'etern progrés, de la comunicació total, del control absolut de la naturalesa, de la pau perpètua, el final de les guerres o el de la seua santa justificació sempre pacificadora. El Crist crucificat i el fred gel que va arribar a Macondo en *Cien años de soledad* van ser formes de globalització. Preferim també el terme enfront del de modernitat, perquè si bé hi ha hagut moltes formes de globalització conegudes i per conèixer, ser moderns sempre ens fa pensar en la hegeliana fórmula del final de la història o en la còmoda formulació del postmodern. Què segueix a un home o una dona moderns? Òbviament uns subjectes postmoderns, i després? El concepte de modernitat, ens és útil quan l'usem per referir-nos a les idees econòmiques o sociològiques de modernització o en un debat estètic respecte al modernisme, per exemple, però és molt inoportú o molt oportunista quan parlem de la condició humana en el seu conjunt. Pensar la globalització com a mite, permet, per dir-ho d'alguna manera, situar la categoria "Imperi", com a condició sociohistòrica del present; no obstant això, no m'aturaré a discutir açò per ara.

Estic convençut que no és mitjançant les religions, la física quàntica, la biogenètica o les neurociències com millor podem comprendre el nostre present i amb això a nosaltres mateixos, sinó que és a través de les pràctiques, els exercicis quotidians que l'home realitza, els que el creen i produeixen, cosa que li permet a l'ésser humà transcendir-se. De manera que com afirma Sloterdijk "No pot negar-se: que l'únic fet d'importància ètica universal en el món actual és el reconeixement cada vegada majorment i difusament omnipresent, que així no es pot continuar".¹³

Una volguda col·lega em deia respecte d'això que si jo creia que els meus amics, familiars i estudiants realment consideraven que "així no es pot continuar" o que pel contrari que ells es trobaven feliços i còmodes amb els seus cel·lulars, els seus ipods, les seues telenovel·les, festes i modes, i que sinó més aïna seria una neuròtica preocupació d'uns quants això de que "el món no pot continuar així". És probable, quan camine pels carrers, vaig a les meues classes, conduïsc el meu auto o vaig de compres em pregunte que si el del costat estarà interessat per aquesta condició de la vida i irremeiablement pense i sent que em dirigisc per una gran autopista en sentit contrari.

¹³ Peter Sloterdijk, *Has de canviar tu vida*, València, Pre-Textos, 2012, p. 563.

Diu Richard Sennett en el seu llibre *El declive del hombre público*¹⁴ que quan els romans van veure delmat el seu imperi, quan tot es va afonar, es van recloure en la intimitat de les seues cases, però que van portar amb ells una cosa: el cristianisme. Ja sabem el que Nietzsche diu respecte d'això i no ens aturarem per a comentar-ho. Però la pregunta és, què tenim nosaltres ara que ens hem aïllat en la intimitat dels amics, la família, la llar, la parella o el treball, amb què comptem per a enfrontar aquesta condició, sinó d'afonament del capitalisme almenys de transformació profunda. Diu Foucault que si bé abans vam ser objecte de salvació mes no de veritat, hui almenys som objecte de veritat però no de salvació.¹⁵ No estic del tot d'acord amb ell, almenys que per veritat s'entenga la lògica de les mercaderies i l'estratègia de les tecnologies. I en tot cas, a qui li interessa hui la salvació en el més enllà?, açò pareix una idea fora de lloc. Si no hi ha salvació, ja siga perquè a ningú li interessa la idea, perquè ningú creu en això o perquè fem el que fem no garantim un lloc en el paradís, llavors només ens queda el més ençà. De fet aquestes noves religions mercantils que han proliferat per totes les bandes i en especial a Amèrica Llatina són altament reeixides per oferir un paradís ple de riqueses sense penes ni dolor a l'instant, ací en aquesta terra.

Fa uns dies en la meua facultat en la UNAM mirava un cartell on uns estudiants invitaven a un seminari marxista, el títol de l'anunci era "El capitalisme ha fracassat". Una altra col·lega professora, de la meua generació, també llegia el mateix amb singular atenció, no vaig poder esquivar el meu comentari i li vaig dir que si així fóra no estaríem ací, ella va somriure. Per descomptat que el capitalisme no ha fracassat i la seua vigència és inqüestionable; cosa que també és definitiva és que el capitalisme que almenys alguns de nosaltres vam conèixer fins als anys seixanta o setanta del segle passat és molt diferent de l'actual. Amb això no pretenc desacreditar la pertinència crítica i ètica de Marx. Estic convençut que en les qüestions fonamentals continua sent irrenunciable. Però no hi ha dubte que les idees centrals sobre el socialisme, el proletariat i la revolució ja no tenen cabuda en aquesta història. De fet, els dos grans meta-relats sobre el liberalisme individualista i el socialisme col·lectivista van veure la seua fi en el segle passat. Potser a açò es referia el cartell d'aquells estudiants quan condemnaven al fracàs al capitalisme; tal vegada es referien a la concepció liberal que el va acompanyar fins mitjan del segle vint. El nou capitalisme ha comportat una nova cultura, una manera de ser, pensar i fer dels éssers humans que encara no arribem a comprendre. Què és el que podem pensar, què és el que podem fer? i sobretot qui sóc o què som en aquest present? Semblen ser les eternes preguntes que ens va heretar el vell Kant.

L'interés d'aquestes reflexions està en l'eticopolític, en la importància que significa per a la crisi de la filosofia o millor dita per al pensament, la universitat. Des de sempre he pensat que d'alguna manera les universitats representen per a les nostres societats la consciència crítica, que és i ha sigut un espai de reflexió sobre l'ave-

¹⁴ Richard Sennett, *El declive del hombre público*, Barcelona, Anagrama, 2011.

¹⁵ Michel Foucault, *La hermenéutica del sujeto*, Mèxic, F.C.E., 2002, p. 38.

nir del social, encara que també pense que la universitat tampoc és l'únic espai de reflexió vital; afortunadament, hi ha moltes altres instàncies socials que permeten exercitar-nos i transformar el món. La vida artística, l'exercici físic, el món laboral, la vida íntima, la política i una infinitat d'activitats socials i culturals que incideixen en el món fora de la vida universitària. No obstant això, la universitat no deixa de ser un espai privilegiat per a la reflexió i el diàleg sobre allò és particular i allò que és universal, diguem que permet sistematitzar, articular i simultàniament desarticular i reorganitzar el món, ens ofereix una visió de conjunt ordenada i desordenada, ens presenta la vida en forma de cosmos i al mateix temps una anamorfosi caòtica, que podem dialogar més o menys programàticament amb altres. Però així com he cregut que la universitat és la consciència de la societat, també he pensat que hi ha algunes disciplines que a l'interior de les universitats són o hagueren de ser la consciència crítica de la universitat, pense per exemple en la filosofia, la sociologia i la pedagogia. Però a pesar de tot l'interés d'aquestes professions sembla estar en una altra part, i no tant en els propòsits d'autoafirmació i autonomia de les pròpies universitats. Els filòsofs s'han convertit, per així dir-ho, en els publicistes; els sociòlegs, en els mercadòlegs i els pedagogs, en els operadors pràctics, tots ells dels poders governamentals o de grans corporatius empresarials.

Parlar d'assumpptes ètics sempre resulta complicat, per això, encara que coincideix amb Wittgenstein en el sentit que de l'ètica és allò del que no es pot parlar, per la fartada que produeix tanta xarrameca buida.¹⁶ Al contrari també estic d'acord amb Adorn quan li replica a aquell, dient que si no parlem d'ètica llavors de què podem parlar, col·locant en el centre la qüestió. És molt probable que les meues reflexions acaben sumant-se al terregall de tantes paraules, encara que voldria pensar que alguna cosa puc agregar a les restes del naufragi que ens va precedir, en una possible lectura dialògica.

El meu interès per elucidar sobre el tema d'una teoria de la vida exercitant està relacionat amb els últims llibres publicats per Sloterdijk, en particular el que du el títol d'*Has de canviar tu vida*, ja citat, i així com *Muerte aparente en el pensar. Sobre la filosofia y la ciencia como ejercicio*¹⁷ d'alguna manera aquests treballs dialoguen amb l'esforç que altres autors han fet respecte d'açò, em referisc en particular als últims escrits sobre la història de la sexualitat i a les classes sobre *l'Hermenéutica del sujeto* de Foucault, de la mateixa manera a les últimes reflexions de Castoriadis, publicades sota els títols *El avance de la insignificancia*¹⁸ i sobretot en *Hecho y por hacer*¹⁹ i sense dubte al més recentment publicat per Sennett, sota el nom de *Juntos*²⁰ i *El artesano*.²¹ No és el meu propòsit discutir ací per què és que jo trobe un diàleg entre aquests autors.

En el que segueix i de manera molt breu tractaré d'explicar l'assumppte de la vida exercitant plantejat per Sloterdijk en els llibres referits i la relació que intente esta-

¹⁶ Ludwig Wittgenstein, *Conferencia sobre la ética*, Barcelona, Paidós, 1990.

¹⁷ Peter Sloterdijk, *Muerte aparente en el pensar*, Madrid, Siruela, 2013.

¹⁸ Cornelius Castoriadis, *El avance de la insignificancia*, Buenos Aires, Eudeba, 1997.

¹⁹ Cornelius Castoriadis, *Hecho y por hacer*, Buenos Aires, Eudeba, 1998.

²⁰ Richard Sennett, *Juntos. Rituales, placeres y política de cooperación*, Barcelona, Anagrama, 2012.

²¹ Richard Sennett, *El Artesano*, Barcelona, Anagrama, 2009.

blir amb la universitat. Deixe oberts els temes de la cura de si mateix, de l'anomenada *epimeleia heautou* o de la *cura sui* que van apassionar Foucault. Del reconeixement que el món té necessitat de nosaltres, com afirmava Castoriadis. I de la innegable convivència junt amb altres, mitjançant el diàleg que pondera Sennett.

Però més enllà de la literatura escrita sobre el tema, el que realment em fa intentar reflexionar sobre això és la meua condició de professor universitari, la vida junt amb altres mestres, la relació amb les autoritats, els altres treballadors i, per descomptat, amb els estudiants.

Si ens remetem a aquell vell assaig d'Engels titulat *El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre*²² potser de manera totalment contrària al propòsit del seu autor, podem comprendre per què és l'exercici i no el treball el que constitueix a l'ésser humà. Si acceptem amb Marx que l'home produeix a l'home, es fa necessari reconèixer que no és en la realització del treball, de mercaderies, com l'home es produeix a si mateix, ni tampoc com bé assenyala Sloterdijk "mitjançant el recentment encomiat <treball de l'home en si mateix> i menys en la <interacció> o la <comunicació> invocades com a alternatives. Això ho fa l'home vivint la seua vida en diverses formes d'exercici".²³

Exercitar-se no significa tot just realitzar un treball sobre un mateix, això és potser el menys important, perquè així com la vida no viu, el múscul tampoc ho fa. Les tesis que a continuació s'exposen sobre la vida exercitant pretenen trobar un lloc en l'àmbit universitari, no perquè no el tinguen de fet, sinó sobretot per la necessitat explícita i oberta de reconèixer a les antropològiques com substancials en el que anomenem formació de l'home.

És precisament aquest terme d'antropològiques el que suscita un cert interès perquè si bé en l'antiguitat clàssica grega, en el seu *paideia* i en el que podríem denominar educació prehistòrica per exemple, trobem que la formació humana està íntimament relacionada amb això, de fet és resultat de certes pràctiques exercitants, de la prossecució metòdica i sistemàtica d'un conjunt d'instruccions que habilitaven als subjectes per a un poc més que el treball, la guerra i la vida espiritual, els facultava per dir-ho d'alguna manera, per a viure la vida amb altres, a vegades amistosament i altres com a enemics, amb altres o contra altres, però junts. Com diu Ladjali citant Gautier "abans la barbàrie que el tedi".²⁴

Com assenyala Sloterdijk "Definisc com a *exercici* qualsevol operació mitjançant la qual s'obté o es millora la qualificació de qui actua per a la següent execució de la mateixa operació, independentment que es declare o no es declare aquesta com un exercici".²⁵ Com un breu antecedent vegem com Foucault aborda la qüestió de la vida exercitant, del que ell anomena "tecnologies del jo en el món clàssic". En les seues classes sobre *Hermenèutica del subjecte* menciona: Coneix-te a tu mateix és la màxima amb què des de Delfos s'ha guiat la filosofia i altres formes de saber sobre l'humà.

²² Friedrich Engels, *El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre*, Mèxic, Servicios bibliográficos Palomar, s/a.

²³ Peter Sloterdijk, *Has de cambiar tu vida*, op. cit., p. 17.

²⁴ George Steiner y Cécile Ladjali, *Elogio de la transmisión*, Madrid, Siruela, 2005, p. 46.

²⁵ Peter Sloterdijk, *Has de cambiar tu vida*, op. cit., p. 17.

És la fórmula que, per excel·lència, vincula la relació entre subjecte i veritat. *Gnothi seauton*, que de cap manera es referix a una introspecció psicològica o a una espècie d'autoconeixement d'alguna essència, o a la nostra salvífica relació amb Déu i molt menys a certes assercions racionals del que som. En suma, no es tracta d'un precepte moral que ens situa davant del bé o el mal, o que permeta conèixer, de ciència certa, el meu ser, la meua essència en el món. Conèixer, tindre consciència d'un mateix, en el món antic, té a veure amb un conjunt de regles, de rituals i exercicis relacionats amb el propi acte de consultar a l'oracle. En particular, són tres els preceptes del saber preguntar o el que podríem denominar des d'ací "la vida exercitant": El primer és *meden agan* que significa res amb excés, que en absolut parla del que hui entenem per comportament ètic o de mesura en el consum de certs productes. El segon precepte és *eggue*, que es referix a les caucions, és a dir, que quan es consulta als déus haurem de tindre precaució de no comprometre'ns amb allò que no podem complir. I en tercer lloc, el *gnothi seauton* el qual implica que s'han d'examinar bé les preguntes que es volen fer, quantes i com interrogar els déus. En suma, es tracta de prudència en el que es demana, en allò que s'espera dels déus, de precaució en els compromisos que s'estableixen amb ells, i de recordar que aquell qui interroga els déus és un mortal i que per tant haurà de reconèixer les seues forces i els seus límits.

Tot açò ens fa pensar que el precepte dèlfic de "coneix-te a tu mateix" es vincula amb la idea de cura de si mateix i no amb una inquietud psíquica o moral com hui se li interpreta i molt menys de la primacia de la consciència sobre l'experiència. És a dir, es parla d'una pràctica, d'un exercici que, potser es poguera reduir a l'art de saber preguntar, molt en consonància amb una altra experiència que és: la de la cura de si.

Què significa la noció d'epimeleia *heautou* (cura de si mateix). Es tracta d'una actitud general, una manera de considerar les coses, d'estar en el món, realitzar accions i de relacionar-se amb els altres subjectes. L'epimeleia *heautou* és una actitud: respecte a si mateix, respecte als altres, respecte al món. És una manera d'atenció, de mirada. Ocupar-se de si mateix, portar la mirada a l'exterior. Es tracta de prestar atenció a allò que es pensa i que succeeix al pensament. En este sentit s'enllaça amb la paraula *melete*, que vol dir al mateix temps exercici i meditació. L'*epimeleia* no designa només l'atenció o interès general o global sobre un mateix. Sinó que s'ocupa en particular de les tècniques o accions per les quals es fa càrrec de si mateix el subjecte, de com es purifica, es modifica i es transfigura; dit d'una altra manera, de com es va constituint el subjecte. Per exemple, les tècniques de meditació, les de memorització, les de l'examen de consciència, les tècniques de verificació de les representacions a mesura que es presenten en la ment.²⁶

A continuació presente tres tesis sobre la vida exercitant: la primera diu que no hi ha la distinció entre actiu i passiu com una alternativa al comportament humà, és a dir, som actius i passius simultàniament. En este sentit, la vida exercitant apareix

²⁶ Michel Foucault, *op. cit.*, p. 28

com contemplativa sense renunciar per això a trets d'activitat i, apareix com a activa sense perdre la mirada contemplativa. La segona tesi, també recuperada del pensament de Sloterdijk, diu que l'exercici és la forma més antiga i de majors conseqüències d'una praxi autoreferent, l'objectiu de la qual no és confluïr, elaborar, produir objectes o circumstàncies externes, com passa en treballar, sinó que configura a l'exercitant mateix i el posen en forma, com a subjecte capaç de fer coses. I en tercer lloc, el resultat de l'exercici es mostra en la condició actual, és a dir, en l'estat de capacitació de l'exercitant, que segons el context es descriu com un hàbit, com una virtut, com a competència, excel·lència o *fitness*.²⁷

Prenent la proposta de Sloterdijk que ens invita a fer una història de l'art que no pose la mirada en els resultats, en l'obra artística acabada, sinó més bé en els processos, en la disciplina o en *l'ascesi*, que ens parle de la formació professional que permet configurar a l'artista. És a dir, mirar la història de l'art no en obres concloses sinó en els processos de formació humana que permeten l'elaboració d'aquetes obres. De manera que l'exercici com autoreferent formatiu està en el centre de la creació i no en allò que s'ha creat en si mateix. De la mateixa manera podem parlar del paper formatiu de les universitats. Ja he dit moltes vegades que les universitats no ensenyen a treballar ni a produir, sinó a pensar. Aquesta afirmació vincula la formació universitària amb l'exercici autoreferent que fa reconèixer que la importància en el procés de formació està en la vida exercitant que estudiants, professors i autoritats realitzen. No està, per descomptat, en l'obtenció d'un títol, una constància, en la resolució d'exàmens o en la producció d'un text, això sense dubte és rellevant, però no tant com haver adquirit l'hàbit actiu i contemplatiu del pensar crític.

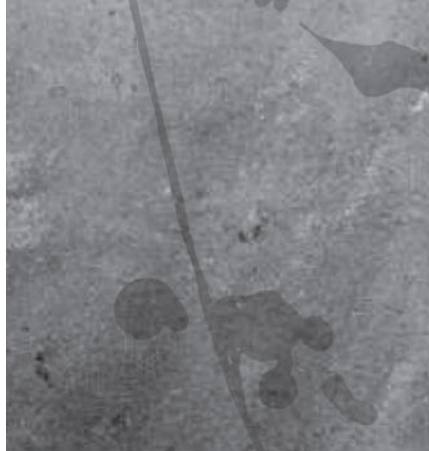
La Universitat, en el seu caràcter crític i agonístic, no pot seguir formant científics com a espectadors purs, ni professionals com a actors cínics, indolents i indiferents de la vida pública i particular, sinó universitaris, persones convençudes pels seus actes d'una vida exercitant junt amb altres.

Bibliografia

- BASAGLIA Franco et. al. *Razón, locura y sociedad*, Mèxic, siglo XXI, 1978.
 BAUDELLOT Chistian y Establet Roger, *La escuela capitalista*, Mèxic, siglo XXI, 1981.
 CASTORIADIS Cornelius, *El avance de la insignificancia*, Buenos Aires, Eudeba, 1997.
 _____, *Hecho y por hacer*, Buenos Aires, Eudeba, 1998.
 COHEN Tom coord., *Jacques Derrida y las humanidades*, Mèxic, siglo XXI, 2005.
CUADERNOS de Formación docente número 24, Mèxic, ENEP Acatlán, Enero de 1998.
 DELEUZE Gilles, *Conversaciones*, València, pre-textos, 1999.
 ENGELS Friedrich, *El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre*, Mèxic, Servicios bibliográficos Palomar, s/a.
 FOUCAULT Michel, *La hermenéutica del sujeto*, Mèxic, F.C.E., 2002.

²⁷ Véase Peter Sloterdijk, *Has de cambiar tu vida*, op. cit.

- IANNI Octavio, *Teorías de la globalización*, Mèxic, siglo XXI, 1996.
- ILLICH Ivan, *Un mundo sin escuelas*, Mèxic, Nueva Imagen, 1979.
- JIMENÉZ Marco A. editor, *Sociología y filosofía. Pensar las ciencias sociales*, Mèxic, Juan Pablos-FES Acatlán, 2008.
- KANT Inmanuel, *El conflicto de las facultades*, Buenos Aires, Losada, 1963.
- NANCY Jean-Luc, *La creación del mundo o la mundialización*, Mèxic, Paidós, 2003.
- NEGRI Antonio y Hardt Michael, *Imperio*, Barcelona, Paidós, 2005.
- ORTEGA y Gasset José, *Misión de la Universidad*, Madrid, Alianza, 1982.
- QUERRIEN Anne y Varela Julia, *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*, Madrid, Las Ediciones de la Piqueta, 1994.
- SENNET Richard, *El Artesano*, Barcelona, Anagrama, 2009.
- _____, *Juntos. Rituales, placeres y política de cooperación*, Barcelona, Anagrama, 2012.
- _____, *El declive del hombre público*, Barcelona, Anagrama, 2011.
- SLOTERDIJK Peter, *En el mundo interior del capital*, Madrid, Siruela, 2007.
- _____, *Has de cambiar tu vida*, València, Pre-Textos, 2012.
- _____, *Muerte aparente en el pensar*, Madrid, Siruela, 2013.
- STEINER George y Ladjali Cécile, *Elogio de la transmisión*, Madrid, Siruela, 2005.
- WEBER Max, *El político y el científico*, Madrid, Alianza, 1981.
- WITTGENSTEIN Ludwig, *Conferencia sobre la ética*, Barcelona, Paidós, 1990.



Formació de familiars en contextos educatius multiculturals mitjançant estratègies participatives

*Odet Moliner i Auxiliadora Sales,
Universitat Jaume I Castelló*



Introducció

La dimensió multicultural de la nostra societat és una constant al nostre país i així es reflecteix en el context escolar. Les diferències culturals han estat percebudes, sovint, en termes de majories i minories, la qual cosa ha originat estereotips i prejudicis sobre aquells que s'han vist diferents i la cultura dels quals ha estat minoritzada per la cultura hegemònica. És el cas de les comunitats gitanes, la comunitat llatinoamericana, l'arabo-musulmana, l'africana, l'europea i l'asiàtica, totes elles amb les seves diversitats i micro-cultures que comprenen, al seu torn, diversitats lingüístiques, ètniques, culturals, etc.

D'acord amb Aguirre, Traver i Moliner (2012) entenem la cultura com una eina de transformació social i com un procés dinàmic que crea llibertat (Pascual, 2007). Per aquest motiu els projectes de transformació de centres amb una orientació intercultural inclusiva que venim desenvolupant (Sales, Moliner i Traver, 2010) s'han de veure immersos en processos de “desenvolupament cultural comunitari” que, com ens explica Casacuberta (2011), corresponen a una necessitat social que demana canvis davant situacions d'opressió, desigualtat i marginalitat i que afecten a determinats grups socials o comunitats.

La participació familiar és fonamental per al desenvolupament educatiu i comunitari, com hem corroborat en altres treballs de participació de la comu-

nitat en la construcció de l'escola intercultural-inclusiva (Moliner et al., 2008; Traver, Sales i Moliner, 2010; Sales, Traver i García, 2011; Moliner, Sales i Traver, 2011). Però, de quina manera es poden implicar les famílies en un projecte educatiu que pretén ser intercultural, inclusiu, democràtic i comunitari? Com evitar que certes veus quedin excloses del procés i com afavorir la inclusió de totes les famílies independentment del seu bagatge, experiència, interessos i possibilitats?

Abordem un tema complex, doncs considerem que la implicació familiar dependrà de molts factors. Per això, iniciem aquest article amb una revisió dels elements que la literatura apunta com a condicionants o limitants de la participació de determinades famílies en contextos educatius multiculturals. Incidim, a continuació, en la necessària formació familiar, però no des de models d'experts a través de cursos o xerrades informatives, sinó mitjançant estratègies participatives que permeten, des del diàleg, l'aprenentatge mutu amb la resta d'agents educatius i comunitaris.

1. Implicació familiar en els processos de transformació de centres des d'un model d'escola intercultural inclusiva.

Segons Turnbull, Turnbull i Kyzar (2009) el més important per aconseguir una escola inclusiva són els acords de cooperació entre famílies i professionals. El treball “amb i juntament amb” les famílies és fonamental per desenvolupar la “visió” inclusiva del context socioeducatiu. Tots dos agents precisen relacionar-se, comunicar-se, col·laborar, compartir expectatives, accions i recursos; però a més necessiten també conèixer-se, identificar les seves potencialitats i limitacions, i considerar conjuntament com poden ajudar-se mútuament i orientar així les seves accions. En aquells casos en els quals existeix col·laboració entre centres educatius i famílies, diversos estudis constaten que l'alumnat incrementa el seu rendiment acadèmic i el centre millora la seva qualitat educativa, creant així centres més eficaços en la seva tasca formativa (Martínez i Álvarez, 2005; Martínez, Rodríguez i Gimeno, 2010). Quan les famílies s'involucren a l'escola es garanteix que les “esferes d'influència” superposades en la vida d'un nen o nena augmentin el procés d'aprenentatge i desenvolupament (Epstein, 2001). Al seu torn, la interacció del professorat amb les famílies proporciona als educadors “una finestra” en la vida i cultures dels seu alumnat, i els ajuda a entendre les circumstàncies específiques que donen forma a les experiències educatives dels seus estudiants.

Torres (2007) descriu quatre tipus de relació entre centres educatius i famílies:

- Relació burocràtica. Les relacions entre família i escola es limiten a aspectes burocràtics: els centres convoquen a les famílies perquè assisteixin a reunions amb la intenció d'oferir-los informació burocràtica: terminis, quotes, horaris...
- Relació tutelar o de suport. Des del centre, es considera que la família és important en l'educació de l'alumnat, però limita la seva participació a progra-

mes que es planifiquen des del centre. Des d'aquesta perspectiva, les escoles organitzen activitats a les quals les famílies assisteixen de forma voluntària, però no participen en la presa de decisions sobre aspectes referents al centre. Aquest model pressuposa que el professorat i les famílies comparteixen valors, interessos culturals, recursos,...

- Relació consumista. Des d'aquest tipus de relació, les famílies posseeixen llibertat en l'elecció de centres. Es tria el tipus de centre (públic, privat o concertat) on s'eduquen els fills, però aquesta relació es redueix a això. No s'atorga a les famílies la possibilitat de participar en la presa de decisions del centre. Cal considerar, que en aquest model, no només trien les famílies, sinó que els centres privats i concertats tria l'alumnat que volen que assisteixi al seu centre i el que no.
- Relació cívica o ciutadana. Famílies i docents treballen de forma cooperativa per aconseguir metes comunes i es fomenta la participació democràtica de tota la comunitat educativa.

Aquesta implicació familiar des de significats de ciutadania introdueix en el centre un procés de democratització, entenent que la participació democràtica passa per que professors, pares i alumnes puguin decidir en igualtat de condicions en la gestió dels centres. Aquest sentit ampli de la participació, més enllà de l'assistència a determinats esdeveniments o reunions i més enllà de la representació en els Consells Escolars, no deixa de generar discussió en la literatura educativa.

Considerem que la participació democràtica de les famílies a l'escola és un dret dels pares i un factor indispensable per a la millora de l'escola.

2. Limitadors de la participació familiar en contextos multiculturals

Els obstacles que dificulten la participació de les famílies a l'escola han estat esmentats per Larrivé (2013) que menciona, entre d'altres, que les responsabilitats i funcions no estan ben definits, la manca d'informació sobre les activitats, els recursos i la vida escolar, les actituds negatives dels docents que fan sentir als pares que molesten, la manca de coneixement sobre els continguts, el sentiment d'incompetència front a la complexitat de l'organització escolar, les dificultats comunicatives degut a l'argot professional o que només es comuniquen els problemes. En el cas de famílies que pertanyen a minories ètniques i/o culturals, existeixen alguns obstacles afegits.

2.1. Conflicte de valors, diferències culturals i necessitats diferents

En molts casos es manifesten divergències entre les pròpies famílies i no hi ha acord sobre les necessitats formatives dels seus fills, sobretot per les diferències culturals de tipus religiós o lingüístic. Per exemple, en el treball de Moliner i St-Vincent (2014) es descriu un conflicte sorgit en una de les sessions formatives conjuntes en-

tre pares i mestres: “algunes famílies musulmanes volien que s’introduís en el centre la formació lingüística i religiosa dels seus fills, al que la resta de famílies van dir: “No, no, no! Aquest no és el nostre problema, és el vostre”. Es planteja aquí un problema de valors quant al que és important per a la formació dels nens entre els grups de pares. Però curiosament “després de la discussió es va arribar a la conclusió de les veritables necessitats eren les mateixes: millorar l’aprenentatge de tots els nens.”

2.2. Visió estereotipada de “la cultura”

Possiblement, aquest conflicte de valors culturals ve provocat per visions estereotipades dels trets culturals de l’altre, la qual cosa provoca en moltes ocasions prejudicis que tracten de justificar situacions de desigualtat, emparades en la suposada “diferència cultural” (Martín i Mijares, 2007).

De fet, podem afirmar que, en la pràctica escolar diària, encara té un gran pes el model compensatori i assimilacionista, que tracta de invisibilitzar homogeneïtzant la diversitat cultural, fent visible (celebrant, de vegades) una diferència que es viu com a problema, dèficit o estigma. Assenyalar a l’altre com a diferent, en un context de desigualtat, persisteix en un concepte de cultura tancat, estàtic i ple de tòpics simplificadors que no afavoreixen en cap cas la comunicació intercultural.

La participació de les famílies a l’escola multicultural ha de posar una èmfasi especial a reconèixer i escoltar la pluralitat de veus i, per tant, a desenvolupar estratègies de comunicació intercultural que tinguin en compte les barreres interpersonals i organitzatives (Vilà, 2007). Suposa prendre consciència de la influència dels processos comunicatius en tots els àmbits escolars, no només en la interacció amb l’alumnat, sinó també amb les famílies, entre professionals i amb entitats i autoritats educatives.

2.3 Els canvis que vénen imposats

Els canvis provocats de dalt a baix (*top-down*) no solen afectar a la transformació cultural del centre, sinó que més aviat afecten de forma superficial a les normes i als aspectes organitzatius. A més, encara que la transformació sigui més ràpida i visible, per ser superficial és més difícil que se sostingui en el temps. Un canvi imposat des de posicions jeràrquiques de poder i que no té en compte l’opinió i la implicació personal dels col·lectius de la comunitat educativa, no arriba a generar la idea de pertinença a una comunitat ni d’història i projecte comú. No obstant això, un enfocament participatiu implica una visió compartida que suposa la comprensió més profunda del model educatiu del centre i de la seva cultura, fomenta l’apoderament de tots els col·lectius, incloses les famílies, els nens i nenes, com a agents de canvi, la qual cosa fa que el lideratge per gestionar els canvis es faci més distribuït i el compromís amb l’escola més sostenible (Hargreaves i Fink, 2006)

3. Estratègies que afavoreixen la participació familiar: formació per a l'escola intercultural, inclusiva, comunitària i democràtica

De treballs com els de Hutchinson (2002), Crawford i Porter (2004), o els de Ainscow et al. (2004), es dedueix que la transformació cap a una educació inclusiva implica abordar el tema des d'una perspectiva sistèmica integrant diverses estratègies i línies d'acció, entre les quals destaquem les següents.

3.1 Explorar la realitat i partir de les necessitats de la comunitat escolar: incorporar un diagnòstic social participatiu (DSP)

El DSP és una eina per treballar la participació comunitària que permet identificar els problemes que afecten a un centre amb la participació de famílies, professorat, alumnat i resta d'agents comunitaris. La seva finalitat resideix a crear un diàleg per identificar i analitzar pràctiques i coneixements, sentiments, actituds i percepcions sobre diferents temes, la qual cosa suposa una oportunitat d'aprenentatge mutu. Com diu Lobillo (2002: 20), “*quan un grup de persones troba un espai per fer-se preguntes i reflexionar de forma col·lectiva, neix una oportunitat única per compartir objectius, motivant al grup a participar i a transformar les seves idees i desitjos en accions concretes*”.

En aquest sentit, el grup MEICRI hem col·laborat en l'últim any en el desenvolupament d'un processus de DSP com a exploració participativa de la realitat, dins d'un procés de transformació escolar cap a enfocaments interculturals i inclusius. En un dels centres que acompanyàvem el DSP es va articular en forma de Jornada de Portes Obertes, en la qual tant famílies, alumnat, professorat com a agents locals del barri (zona perifèrica marginal de la ciutat de Castelló), participaren de quatre dinàmiques bàsiques per indagar de forma col·laborativa en les necessitats de canvi i les propostes d'acció que la pluralitat de veus posen en comú.

- a) La línia del temps: permet la recollida de la informació per realitzar una anàlisi conjunta de la línia de vida del grup. Amb ella es recullen els esdeveniments claus de la història de l'escola i el seu entorn, els quals ens ajuden a identificar tendències passades, esdeveniments importants, problemes o triomfs, sobre les pràctiques en la vida de la comunitat. Tots els agents (docents, alumnat, famílies, recursos externs) elaboren en paper continu i a través de la simbologia del camí i del recorregut de les seves “trepitjades”, com ha estat la seva història. Cada persona incorpora aquells esdeveniments que creu significatius en la vida de l'escola i del seu entorn.
- b) La meua escola ideal: A partir d'un enorme mural de l'Univers apegat al sostre del vestíbul de l'escola, totes les persones projecten la seva idea de l'escola ideal. Cadascuna escriu el seu ideal en un estel de cartolina que va quedant penjada en el mural, formant part d'aquest espai màgic dels desitjos que s'han de complir i que orientaran les accions i plans de futur.

- c) Mapa de necessitats: es centra la mirada al territori, fent visibles els recursos i necessitats concretes que té l'escola i el seu entorn. Es confecciona un mapa en el qual apareix dibuixat el barri (habitatges, carreteres, escola, parcs,...). Pares, mestres i recursos marquen en ell les necessitats que observen realitzant així una avaluació participativa de necessitats, no solament educatives sinó també socials.
- d) Els Astronautes: una vegada les necessitats són plasmades en el mapa, els participants plantegen les accions que durien a terme per satisfer aquestes necessitats amb un pla d'acció. Cada persona escriu l'acció i el seu nom en un petit casc d'astronauta dibuixat en cartolina i ho va incorporant a les naus espacials de cartró que hi ha instal·lades al costat del mapa. Les propostes d'acció es veuen acompanyades de la implicació directa de totes les persones disposades a col·laborar en la seva engegada.

Finalment, aquesta Jornada de Portes Obertes va permetre constituir comissions mixtes de treball, on professorat, famílies i alumnat, col·laboren per prioritzar les accions i començar a realitzar els primers canvis a l'escola i al barri. D'alguna manera, es començava a construir un sentit de comunitat.

3.2. Construir sentit de comunitat, concretament de comunitat democràtica, amb un llenguatge comú i un projecte compartit

Es tracta de construir una comunitat que abracci els ideals, valors i processos de la democràcia profunda, desenvolupant processos com (González, 2008):

- Processos de conèixer, comprendre i valorar als individus, les seves cultures de casa i les comunitats en què viuen (conèixer-los com a individus únics que són i com a membres de grups culturals).
- Processos de participació plena i indagació oberta i constructiva, creant “espais” (des de petits grups a l'aula fins a reunions de tot el claustre) per al diàleg i la deliberació, per parlar i pensar junts.
- Processos comunals per treballar cap al ben comú, tractant de connectar les idees i significats generats en el diàleg, amb projectes i accions específiques

Compartir un llenguatge comú és una de les formes en què una persona demostra que pertanyen a una “cultura”, organització o comunitat. D'aquí la importància de recórrer a lemes, logos identificatius amb missatges significatius sobre el projecte comú de l'escola, del tipus “una escola per tots” o “som l'escola del poble”, etc.

3.3. Estratègies per a la formació en valors i canvi actitudinal (derrocar estereotips)

En un treball anterior, Moliner i Moliner (2010) presenten els dilemes que es generen en un centre el professorat del qual descobreix actituds sexistes i racistes en

l'alumnat, però sobretot de les famílies gitanes, que consideren que cal combatre. Davant l'absència de consens sobre com fer-ho seria necessari iniciar processos a dos nivells: a) establir de forma consensuada entre les parts implicades els valors i actituds que es promouran en el centre, i b) concretar programes, estratègies, i accions que estableixin les línies pedagògiques sobre la formació i canvi actitudinal. En aquest cas, els treballs de Sales i García (1997) mostren models i evidències sobre el desenvolupament de programes d'educació intercultural. També el treball de Lluch i Salinas (1995) en una proposta d'educació en valors per acabar amb la visió estereotipada sobre la cultura gitana, encara que concebut per a la formació del professorat, és una eina útil per al treball amb famílies a partir d'activitats que conviden a la reflexió sobre l'educació intercultural.

3.4. Xarxes de recursos i grups de suport

Les xarxes naturals són un recurs utilitzat per les famílies per a la sensibilització i el suport. Per exemple, en una escola es va crear un centre familiar utilitzant una part de la biblioteca. Per augmentar la participació de les famílies es va engegar un projecte de difusió en el qual els pares o familiars implicats visitaven a altres pares que no estaven molt preocupats per l'educació dels seus fills. S'establí així una xarxa de contactes, de recursos de la comunitat, van crear un grup de suport a la família, i van promoure l'alfabetització multicultural i tallers d'apoderament de famílies.

3.5. Superar barreres comunicatives: primer pas per a la implicació en la gestió democràtica

Els pares se senten implicats quan s'escolten les seves veus, quan participen en la presa de decisions i quan creuen que tenen una influència positiva en la formació dels seus fills i en el seu rendiment. No obstant això les barreres de caràcter lingüístic, religiós i cultural dificulten la comunicació amb les famílies immigrades. En aquest sentit, s'apunten diverses estratègies com:

- a) recórrer a intèrprets lingüístics o mediadors culturals: persones de la comunitat que són recursos naturals de suport com a familiars, germans o alguna persona de referència. Garreta (2009: 287-288) es refereix al fet que, sovint, són els menors els que han de transmetre la informació a les famílies i que és millor la informació directa i verbal que l'escripta.
- b) formació de les famílies en la/les llengua/s d'acolliment. Per a Leiva (2011) són dignes d'esmentar les dificultats que troben moltes mares immigrants per aprendre d'idioma, la qual cosa al seu judici requereix un esforç extra per part del professorat per fomentar encara més si cap un tarannà d'obertura i de proximitat cap a aquestes famílies. En el nostre cas, les pròpi-

es mares i mestres es posen a la disposició de la comunitat per realitzar aquesta formació.

- c) relació directa mitjançant la participació familiar a l'aula, bé per conèixer com i què es treballa a l'aula, bé explicant experiències familiars o recolzant al docent. A partir de la nostra experiència, les famílies mostren una molt bona disposició a col·laborar, malgrat els temors d'algunes mares immigrants per desconeixement dels idiomes oficials dels centres. Leiva (2011) considera que, al marge de les dificultats comunicatives entre famílies, en el cas de les famílies immigrants podem observar una concepció més reduccionista de la participació familiar a causa de que moltes procedeixen de països on existeix poca tradició en la participació democràtica i activa. És a dir, tenen una concepció tradicional de l'escola, on el professorat és el protagonista absolut de totes les actuacions i fets de la realitat escolar. Considerem que això no només és propi de les famílies immigrades, sinó de la majoria de famílies del nostre país que s'han educat en un sistema d'educació nacional-catòlica com el qual va perdurar a Espanya fins als anys 80.

En definitiva, es tracta de promoure estratègies integrals que parteixin de la detecció de necessitats, mobilitzin els recursos disponibles de cada comunitat i generin plans d'acció, recursos i estratègies de participació familiar. Però aquestes necessitats educatives han d'estar contextualitzades, doncs variaran d'un centre a un altre, i la seva resposta educativa consensuada. Les famílies posseeixen un gran potencial per a la transformació educativa, i per això, considerem que han de ser elles, al costat de tota la comunitat educativa, les que a partir d'aquesta detecció prèvia s'organitzin en accions com ara: a) grups de discussió i anàlisi crítica de pràctiques institucionalitzades per veure si promouen o dificulten la inclusió; b) grups de treball per desenvolupar escenaris i moments de planificació conjunts amb els membres de la comunitat educativa (docents, famílies, agents socioeducatius del territori i membres de l'administració) per compartir i sol·licitar, si escau, recursos materials, recursos personals, formació... i c) reunions i/o comissions d'anàlisi del potencial de tots els membres de la comunitat per dur a terme les diferents accions.

Considerem que per poder realment aconseguir que l'educació inclusiva sigui possible, es necessita traspasar les parets de les escoles, és a dir, establir xarxes de col·laboració, interdependència, ajuda i suport mutu a l'interior dels centres i entre aquests i la seva comunitat educativa i local. Necessitem, per a això, espais i temps per al diàleg i la participació; utilitzar procediments democràtics com la combinació entre assemblees plenàries i el treball en comissions; fomentar el sentiment de pertinença a un grup que creu possible canviar l'escola i oferir l'oportunitat de viure la gestió participativa dels centres escolars on famílies i docents aprenen i es formen conjuntament.

Bibliografia

- AGUIRRE, A. ; Traver, J. y Moliner, L. (2012) La escuela incluida. Dinamizando la participación escolar en la comunidad mediante diagnóstico social participativo. *EDETANIA*, 41, 57-69,
- CASACUBERTA, D. (2011) Aproximación histórica y conceptual al desarrollo cultural comunitario en D. Casacuberta - N. Rubio - L. Serra. *Acción cultural y desarrollo comunitario*. Colección acción comunitaria y socioeducativa. Barcelona: Graó.
- EPSTEIN, J.(2001) *School , family and community partnership*. Boulder: Westview Press.
- GARRETA, J. (2009). Escuela y familias inmigradas: Relaciones complejas. *Revista Complutense de Educación*, 20 (2) 275-291.
- GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M^a T. (2008). Diversidad e inclusión educativa: Algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2) 2, pp. 82-99.
- HARGREAVES, A. y Fink, D. (2006). *El Liderazgo Sostenible. Siete Principios para el Liderazgo en Centros Educativos Innovadores*. Madrid: MINEDUC / Ediciones Morata.
- LARRIVÉE, S.J. (2013) La conciliation école-famille: une avenue pour favoriser la coeducation et implication parentale. Dans N. Trepanier. *Playdoyer pour une école communautaire*. Québec: Éditions Nouvelles. 171-203
- LEIVA J.J. y Escarbajal A. (2011) La participación de las familias inmigrantes como fundamento pedagógico en la construcción de la interculturalidad en la escuela. *Educatio Siglo XXI*, 29 (2) 389-416
- LOBILLO, J. (2002) Experiencias, diagnóstico rural participativo (DRP), *Dossiers d'extensió universitària*, 2. Universitat Jaume I.
- LLUCH, X. i SALINAS, J. (1996) *La diversidad cultural en la práctica educativa. Materiales para la formación del profesorado en Educación Intercultural*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- MARTÍN, L. y Mijares, L. (Eds.) (2007). *Voces del aula. Etnografías de la escuela multilingüe*. Madrid: CIDE.
- MARTÍNEZ, R.A y Álvarez , L. (2005). Fracaso y abandono escolar en Educación Secundaria Obligatoria: implicación de la familia y los centros escolares. *Aula Abierta*, 85, 127-146.
- MARTÍNEZ GONZÁLEZ, R.A.; Rodríguez Ruíz, B y Gimeno Esteo, J.L. (2010). Áreas de cooperación entre los centros docentes y las familias. Estudio de caso. *Educación Siglo XXI*, 28 (1), 127-156.
- MOLINER, O. y Moliner, L. (2010). Percepciones del profesorado sobre la diversidad. *Revista de Educación Inclusiva*, 3 (3) 23-33.

- MOLINER, O. y St-Vincent (2014) Dilemas éticos de los investigadores que acompañan procesos de investigación-acción en el marco de la escuela intercultural inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8 (2).
- MOLINER, L; Moliner, O. Sales, A. i altres (2008) Asamblea de madres y padres: construyendo una escuela intercultural inclusiva, *Quaderns digitals.net: revista de nuevas tecnologías en la educación*, núm. 53.
- MOLINER, O.; Sales, A. y Traver, J. A. (2011) Trazando procesos de cambio desde un modelo educativo intercultural inclusivo. En O. Moliner (ed.) *Prácticas inclusivas: experiencias, proyectos y redes*. Castellón: Publicacions de la Universitat Jaume I. 29- 40.
- PASCUAL, J. y Dragojevic, S. (2007) *Guía para la participación ciudadana en el desarrollo de políticas culturales locales para ciudades europeas*. Barcelona: Fundació Integrats.
- SALES, A. y García, R. (1997) *Programas de Educación Intercultural*. Bilbao: Desclee De Brouwer.
- SALES, A.; Moliner, O. y Traver, J. A. (ed.) (2010) *La construcción de la escuela intercultural inclusiva desde procesos de investigación-acción*. Castellón: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- TORRES, J. (2007). Centros escolares y familias en sociedades multiculturales. *Revista Andalucía educativa. Interculturalidad en la escuela*, 60, 30-45.
- TRAVER, J. A.; Sales, A. y Moliner, O. (2010) Ampliando el territorio: Algunas claves sobre la Participación de la Comunidad Educativa. *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(3): 96-119.
- TURNBULL, A.P.; Turnbull, R. y Kyzar, K. (2009). Cooperación entre familias y profesionales como fuerza catalizadora para una óptima inclusión: enfoque de los Estados Unidos de América. *Revista de Educación*, 349, 69-99.
- VILÀ, R. (2007). La comunicación intercultural, nuevo reto educativo. En E. Soriano (coord.) *Educación para la convivencia intercultural*. (pp. 259-294). Madrid: La Muralla.

La formació de persones adultes a *Aula Cultural*: una experiència intercultural

Joana Colom, Universitat de les Illes Balears



1. Introducció

Els Centres d'Educació de Persones Adultes (CEPA) desenvolupen una tasca fonamental i contribueixen de forma molt significativa en el benestar de les persones, ja que proporcionen principis, valors i coneixements que millorar les seves situacions personals, familiars i socio-laborals.

Als inicis dels anys setanta és quan es comença a detectar una major preocupació per a la formació de les persones adultes. En aquells temps, l'objectiu principal fou l'alfabetització de les classes populars.

Al llarg dels anys, els CEPA han donat resposta a les demandes, necessitats i interessos del context social i, especialment, han obert noves possibilitats per a facilitar aquells aprenentatges que no s'assoliren a l'etapa de l'escolarització obligatòria. Així als anys vuitanta, la formació de persones adultes se centrà en completar, continuar i ampliar els estudis inicials i, especialment, la formació professional.

A la dècada dels 90 es va dur a terme una reorganització dels programes. La Comissió Europea va presentar noves propostes per racionalitzar i harmonitzar les accions educatives quedant agrupades en tres macro-programes:

- a) *Sócrates*, dirigit a fomentar una educació de qualitat
- b) *Leonardo da Vinci*, centrat en la formació professional i contínua
- c) *La Joventut amb Europa*, orientat a promoure el desenvolupament d'intercanvis i activitats entre els joves cap a una participació en la construcció europea (Sarrate i Pérez, 2005).

La denominada societat cognitiva comporta un canvi de concepció de l'ésser humà, ja que es passa d'una visió d'adaptació a una de transformació, tal com exposen diversos autors “somos seres de transformación y no de adaptación” (Requejo, 1998; Botey y Flecha, 1998). El procés de construcció de les persones no s'acaba a una determinada edat, sinó que es va construint al llarg de tota la vida, tal com exposen els teòrics de la perspectiva del Cicle vital, de tal manera que el concepte d'educació experimenta un canvi i evoluciona cap una concepció d'aprenentatge al llarg de la vida (*lifelong learning*).

Amb aquesta nova premisa de l'educació, la formació de persones adultes pretén fomentar el desenvolupament personal, el sentit de la iniciativa, la integració a la vida activa i a la societat, la participació en el procés democràtic i la capacitat per a adaptar-se als canvis econòmics, tecnològics i socials (Sarrate i Pérez, 2005).

Un dels canvis més importants que ha experimentat la societat és el de la globalització, la qual es pot definir com un procés de canvi –econòmic, cultural i geopolític– que afecta les relacions entre països com integrants d'una societat planetària (Rivero, 1999). Aquests canvis han donat lloc a societats multiculturals, ja que

s'han generalitzat els moviments migratoris i alguns països han esdevingut uns grans receptors de població immigrant. A l'Estat espanyol, al llarg de les darreres dècades, el nombre de persones immigrades va augmentar de forma molt significativa, degut a una situació de progrés i bonança econòmica.

Durant la dècada dels noranta els moviments migratoris propiciaren una reorganització econòmica, política i ideològica que afectà més de cent millions de persones. Alguns autors han assenyalat que la globalització n'era la causa (Checa; Arjona i Checa, 2009), encara que algú altre ha apuntat que també s'han de tenir en compte, com a causes importants, la violència econòmica, tecnològica i bèlica (Gelpi, 1998).

En línies generals, com és sabut, la població immigrant de l'Estat espanyol procedeix de zones amb menor desenvolupament econòmic: Amèrica del Sud, Centre i Carib, l'Àfrica subsahariana, Magrib, Polònia Romania, Bulgària, Xina, Filipines, entre d'altres indrets, de tal manera que no es pot deixar de ressaltar que les persones immigrades han de passar per un complex procés d'adaptació i integració en les societats receptores, ja que han de fer front a una sèrie de situacions socials i culturals molt diferents de les del seu lloc d'origen. D'altra part, el desconeixement de l'idioma representa un obstacle molt important per a les persones immigrades, doncs no es pot oblidar la rellevància que té la llengua per a poder comunicar-se. Així, el fet d'adaptació, inserció i participació en el país d'acollida dependrà molt dels recursos i programes de formació dirigits a aquesta població.

Amb la finalitat d'integrar a la població immigrada, els CEPA començaren a desplegar diferents programes per a atendre les necessitats dels nous arribats, basant-se en l'Educació Intercultural com a model educatiu que contempla, entre d'altres objectius, la participació social, cultural i política. Arroyo (2013: 152) indica que “su objetivo es dar respuesta a la diversidad cultural propia de la sociedades democráticas desarrolladas desde premisas que respetan y/o valoran el pluralismo cultural, como algo consustancial a las sociedades actuales y que se contempla como riqueza y recurso educativo”. L'autora proporciona una definició d'educació intercultural extreta de Besalú (2002):

“La educación intercultural es fundamentalmente una actitud y un comportamiento relativo al tipo de relaciones que se dan entre las culturas particularmente que conviven en un ambiente determinado. Se propone atender las necesidades afectivas, cognitivas, sociales y culturales de los individuos y de los grupos posibilitando que cada cultura exprese su solución a los problemas comunes. Es un medio para promover la comunicación entre las personas y para favorecer las actitudes de apertura en un plano de igualdad. No se dirige, pues, sólo a las minorías étnicas o culturales, sino que es una educación para todos. La educación intercultural es una educación para y en la diversidad cultural y no una educación para los culturalmente diferentes” (Arroyo, 2013: 153).

Segons Carbonell (2005) el desenvolupament d'un projecte d'Educació Intercultural ha de fonamentar-se en dos eixos bàsics: a) l'educació per a la igualtat i l'educació en el respecte a la diversitat. Els objectius més rellevants d'aquesta pràctica educativa se centren en: promocionar actituds de respecte a les cultures diferents a la pròpia; millorar l'autoconcepte personal, cultural i acadèmic de l'alumnat i potenciar la convivència i la cooperació entre l'alumnat culturalment diferent.

Després d'aquestes notes introductòries, relacionant breument l'educació de persones adultes, immigració i educació intercultural, s'explica a continuació què és Aula Cultural i s'exposen els programes desenvolupats per l'esmentada Associació, principal objectiu de l'article. Cal afegir que la informació emprada s'ha extret fonamentalment de la documentació facilitada per la mateixa entitat.

2. L'Associació Aula Cultural

L'Associació Aula Cultural és una entitat sense ànim de guany, d'iniciativa social, que treballa per dur a terme un projecte d'Educació de Persones Adultes de manera crítica i transformadora, amb la finalitat primordial de proporcionar una educació permanent, de caràcter integral i solidari, amb la intenció d'aconseguir la seva autonomia personal i la seva participació activa en la societat.

Aquesta Associació té els seus orígens en les associacions de veïns que, cap a l'any 1985, arran de la necessitat i la demanda de formació de les veïnes i veïns del barri, decidiren obrir unes aules en les quals les persones adultes que així ho manifestaven poguessin accedir a una educació que en el seu dia no varen poder tenir.

La seva constitució, com a associació amb identitat pròpia, data de l'any 1989 i ràpidament passà a formar part de la *Federación de Asociaciones de Educación de Personas Adultas* (FAEA). Fins el setembre de 1995, va formar part de la vocalia d'Educació de la Federació d'Associacions de Veïns (FAAVV) de Palma i, a partir d'aquesta data, Aula Cultural obtingué la seva autonomia.

Aula Cultural ha estat una entitat que ha sabut evolucionar respecte als canvis experimentats per a la societat amb una realitat cada vegada més canviat. Amb una mirada atenta a aquestes realitats -amb les seves necessitats i demandes-, es pot dir que ha anat evolucionat des dels seus inicis quan es començà amb les aules d'alfabetització i neolectors. Arribà a ofertar la formació bàsica completa per a persones adultes i un ampli ventall d'accions, en les quals sempre destacà la majoritària presència i participació de dones.

Es pot dir que el projecte per a l'Educació de Persones Adultes va anar adquirint una nova configuració, alhora que anaven sorgint nous programes, en funció dels nous col·lectius atesos i de les seves necessitats, malgrat sempre es considerà l'alfabetització i la formació bàsica com a fonament de tots ells. L'activitat de l'Associació gira entorn als quatre grans camps d'actuació següents:

- Programes de formació per a la inserció sociolaboral

Partint d'un projecte d'autonomia personal, aquests programes intenten desenvolupar les habilitats necessàries per a la inserció social i laboral de les persones participants. Estan conformats per un programa d'alfabetització i inserció sociolaboral per a dones en risc d'exclusió social, en programes per a joves que han abandonat l'educació obligatòria i que en un mercat laboral competitiu, com és el balear, difícilment poden aconseguir la igualtat d'oportunitats sense una formació específica i personalitzada. També s'inclouen en aquest grup altres programes que proporcionen uns coneixements teòrics i pràctics que faciliten la integració laboral a persones en situació d'atur.

- Programes per a la dona

Tenen la finalitat de proporcionar una formació permanent amb una triple vessant: cognitiva, personal i social, per tal de proporcionar un sentit més ampli a les seves vides i es puguin situar de forma adequada en el món, recuperant el significat i el contingut dels conceptes i reconeixement de l'existència i presència de les dones en la seva forma de pensar, sentir i viure la realitat. Aquest programa es configura en tres espais diferents: un format per aules d'alfabetització, el segon que inclou les activitats lúdicoculturals; i un darrer en el qual grups de dones, mitjançant la lectura de literatura femenina debaten i reflexionen.

- Programes per al desenvolupament, la interculturalitat i la ciutadania

Davant un món cada vegada més complex s'intenta sensibilitzar i donar despesa des al més concret i quotidià, a les noves situacions que sorgeixen. Aquí s'inscriuen les aules d'alfabetització i formació bàsica de persones immigrades, programes d'educació intercultural; curs de capacitació en el maneig dels mitjans de comunicació dirigit a membres de la societat civil; programa de sensibilització, adreçat a membres d'entitats socials i ONGs, el projecte de cooperació al desenvolupament, una recerca-acció sobre les vides de barri dels joves de nou ciutats diferents.

- Programes de Formació Bàsica

Inclou un programa que ofereix els recursos necessaris per a assolir un òptim nivell d'aprenentatge de la llengua pròpia de les Illes Balears. Va adreçat tant a persones que no la coneixen, com a persones que la volen perfeccionar. La finalitat és proporcionar la preparació que els permeti presentar-se als exàmens de llengua catalana, per tal d'obtenir els títols que atorga la Direcció General de Política lingüística dels nivells A, B i C. Aquests coneixements El domini del català, com a llengua vehicular, facilita la integració de les persones immigrants, tan social com laboralment.

El conjunt d'actuacions i programes d'Aula Cultural s'articulen al voltant dels objectius següents:

1. Adquirir les tècniques i les destreses instrumentals bàsiques, que capacitin les persones adultes participants per a un millor aprenentatge i realització de les activitats, tant educatives com formatives del centre, per a la seva posterior actuació personal.
2. Fomentar l'esperit de col·laboració i d'equip, la participació, el respecte i la solidaritat, així com l'adquisició de tècniques, de normes i d'hàbits de treball individual per tal que obtenguin autonomia en els distints contextos: el personal, el familiar, el social i el laboral.
3. Afavorir la integració social i laboral dels col·lectius amb dificultats específiques per tal de què es converteixen en membres actius de la societat.

Cal destacar que l'any 2000 Aula Cultural va ser acreditada com a centre col·laborador de la Conselleria de Treball i Formació del Govern de les Illes Balears. Entre els reconeixements obtinguts cal destacar, entre d'altres, el *Primer Premi d'Educació de Persones Adultes Miguel Hernández*, concedit l'any 2003 pel Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de l'Estat espanyol i el *Premi Internacional d'Alfabetització King Sejong Literacy*, otorgat per la UNESCO, l'any 2005.

3. Programes d'educació intercultural

Les Illes Balears s'han convertit, els darrers anys, en receptores importants de població immigrant, en bona part procedents de tercers països, persones que cerquen millorar la seva situació personal i laboral.

Els obstacles amb els que es troben, fins i tot en contextos locals de relativa bonança econòmica, no deixen de ser importants, des del desconeixement de les llengües pròpies de la comunitat, els intents de regularitzar la seva situació administrativa, les situacions de rebuig per part de la població local, o el *decalatge* entre la formació i les expectatives professionals de les persones immigrades i els llocs de feina que acaben ocupant.

Aquests fets, a més de suposar desmotivacions personals i frustracions professionals importants, dificulten greument la integració dels nouvinguts en qualsevol societat, i els col·loquen en una situació de risc d'exclusió social.

Davant aquesta situació cal prendre un compromís actiu i solidari per poder atendre les necessitats d'aquest ample i heterogeni col·lectiu. El fet de conèixer la diversitat de cultures pot ajudar a construir una societat més cohesionada i igualitària dins un marc de comprensió, pau i respecte. És important no perdre la memòria històrica respecte els processos migratoris dels quals els balears n'han estat protagonistes i s'ha de prevenir i combatre el racisme, la xenofobia i tot tipus d'exclusió social. Per això, és necessari que el sistema educatiu oferti programes d'educació intercultural oberts, flexibles i participatius.

A Aula Cultural els projectes s'han plantejat com un espai de trobada i aprenentatge de les persones immigrants per tal d'afavorir la seva integració i, a la vegada, donar oportunitats per a l'expressió de la seva cultura, fomentant així la construcció d'una nova cultura global basada en el respecte a la diversitat i a la persona, sigui quin sigui el seu origen. D'aquí, la creació d'un itinerari d'activitats, en forma de tallers de llengua, cultura i ciutadania; automotivació i autodiagnòstic; capacitat per a la creació d'empreses: "Taller d'habilitats comunicatives i socials"; "Obrim camins"; "Mar de llengües"; "Emprenedors i Emprenedores"; "Mòdul formatiu per a dones immigrades"; "Pont de cultures". Tots aquests projectes s'adrecen, prioritàriament, a persones immigrades no comunitàries i de països de l'est, majors de 16 anys, d'ambdós sexes i que pertanyen a col·lectius especialment vulnerables.

- Taller d'habilitats comunicatives i socials

Els objectius principals d'aquest projecte són:

- a) Afavorir la promoció personal, cultural i social de les persones migrades no comunitàries i de països de l'est, incidint en els col·lectius especialment desatesos o en aquells que es troben amb més dificultats d'integració.
- b) Dotar als usuaris de les competències lingüístiques bàsiques en llengua castellana per tal de fomentar el seu desenvolupament personal dins la societat balear, centrant el procés d'aprenentatge en les activitats quotidianes i en el coneixement del medi i l'entorn sociolaboral.
- c) Estimular la participació de les dones immigrades per tal d'evitar l'aïllament sociolaboral, afavorint que se sentin escoltades i compreses.

- Projecte Camí de vida

Objectius generals:

- a) Adquirir les competències lingüístiques bàsiques en llengua castellana per fomentar el seu desenvolupament personal dins la societat, centrant el procés d'aprenentatge en les activitats quotidianes i en el coneixement del medi i la relació amb l'entorn.
- b) Desenvolupar habilitats i estratègies per a l'orientació sociolaboral personalitzada que promogui i faciliti el desenvolupament personal, els aprenentatges, el coneixement del mercat laboral i la recerca activa de feina.

- Mar de Llengües

Objectius generals:

- a) Apropar la llengua i la cultura autòctones a les persones migrades, per tal d'afavorir l'intercanvi cultural i la promoció de l'ús social de la llengua catalana entre els col·lectius de persones nouvingudes.

- b) Dotar les persones participants de les aptituds lingüístiques en llengua catalana per fomentar el seu desenvolupament personal i la seva plena integració en la societat balear, centrant el procés d'aprenentatge en activitats quotidianes, en el coneixement i la relació amb el medi i l'entorn sociolaboral per tal d'aconseguir una adequada inserció laboral.
- c) Potenciar les capacitats personals dels participants, centrant el procés d'aprenentatge en el coneixement de la llengua, del medi i la relació amb l'entorn, posant especial èmfasi en el coneixement dels drets i deures de les persones que conviuen.
- d) Fomentar actituds de respecte de les diferents creences, formes de vida, societats i cultures per tal de col·laborar en la construcció d'una nova cultura global.

- Emprenedors i empenedores amb diferència

Objectius generals:

- a) Adquirir un nivell de coneixement de llengua i cultura local, així com les habilitats comunicatives i necessàries per a la seva integració.
- b) Capacitar professionalment les persones amb dificultat d'accés al món laboral.
- c) Formar, automotivar i assessorar les persones participants per a la seva ocupació.
- d) Orientar les iniciatives d'autocupació en una perspectiva de creació de noves empreses i d'economia social.
- e) Crear un itinerari personalitzat i grupal en l'elaboració del pla d'empresa i la recerca de finançament.

En tots aquests programes s'aplica una mateixa metodologia que, sense deixar de tenir en compte les característiques pròpies del grup, s'ajusta als requisits bàsics següents:

- a) Principi de globalitat: És la visió de conjunt de la situació d'aprenentatge. Implica l'anàlisi dels seus elements a partir d'una situació global i la utilització de tasques globals d'integració.
- b) Principi de construcció: consisteix en l'activació dels continguts previs, per tal d'elaborar nous aprenentatges, organitzar les informacions i elaborar connexions.
- c) Principi d'alternança: És l'habilitat de descompondre el tot en parts i reconstruir les parts en un tot, és a dir, passar del global a l'específic i viceversa.
- d) Principi d'aplicació: Tota estratègia està connectada amb la pràctica. Allò que s'aprén de la pràctica és reté més si, a més, està contextualitzat.
- e) Principi de distinció: És la distinció a la diferenciació d'això que s'aprén i el com s'aprén, així es reforça els principis de construcció i d'aplicació.

- f) Principi de significativitat: És refereix a la presentació de situacions significatives i motivadores. Es tracta de construir unions entre situacions reals (treball, vida quotidiana, experiències de vida) i el procés d'aprenentatge. Es reforça el principi de globalització.
- g) Principi de coherència: És la relació coherent entre les activitats d'instrucció, les activitats d'avaluació i la competència. Suposa una selecció de totes les activitats i eines didàctiques i dels criteris per a una avaluació vàlida.
- h) Principi d'integració: És el fonament de la formació basada en competències. La integració exigeix plantejar les etapes del procediment, les relacions entre aquestes etapes, la realització de les tasques de manera planificada i objectiva i el que s'ha fet i el com s'ha fet en cada etapa.

Aquests programes es varen iniciar en diferents moments de la trajectòria d'Aula Cultural, així alguns es varen començar l'any 1994, com és el cas del programa *Taller d'habilitats comunicatives*, el 2001 es va dur a terme *Camí de vida*, el 2004 va ser *Emprenedores i emprendors*, mentre que *Mar de llengües* es va iniciar el 2008. Actualment, però, degut a la política de retallades de l'executiu balear, la major part dels programes i tallers que s'acaben d'esmentar han deixat d'implementar-se o bé estan en procés de desaparició i la pròpia entitat està en procés de reestructuració.

Bibliografia

- ARROYO, M.J. (2013). La Educación Intercultural: un camino hacia la inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, Vol. 6 (2), 144-159.
- BOTEY i Flecha, (1998). Transformar dificultades en posibilidades. *Cuadernos de Pedagogía*, 255, 53-56.
- CARBONELL, F. (2005). *Educación en tiempos de incertidumbre. Equidad e interculturalidad en la escuela*. Madrid: La Catarata.
- CHECA, F; Arjona, A. i Checa, J.C. (2009). ¿Es posible la convivencia intercultural en el siglo XXI?, 30-50. En GREI (Coords.). *La mediación intercultural. Modelos i experiències*. Palma: Servei de publicacions de la Universitat de les Illes Balears.
- GELPI, E. (1998). Interculturalidad, dominaciones y conflictos internacionales, 19-42. En AAVV. (Comp.). *La educación intercultural en Europa. Un enfoque curricular*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- REQUEJO, A. (1998). Sociedad del aprendizaje y tercera edad. *Teoría de la Educación*, 10, 145-167.
- RIVERO, J. (1999). *Educación y exclusión en América Latina. Reformas en tiempos de globalización*. Madrid: Miño y Dávila.
- SARRATE, M.L. i Pérez, M.V. (2005). Educación de Personas Adultas. Situación actual i propuestas de futuro. *Revista de Educación*, 336, 41-57.

Societat multicultural i immigració equatoriana a Mallorca

*Bartomeu Mulet Trobat, Universitat de les Illes Balears
Rosa Caramés Balo, Universidade da Coruña*



Introducció

El fenomen de la multiculturalitat del qual es parla aquí es refereix, bàsicament, a les minories que aterren en una societat concreta, en el context global dels moviments migratoris fruit de la globalització moderna. Contexts multiculturals on s'hi generen desigualtats socioculturals i ambients afavoridors de conflictivitat, que sovint és silenciada. La societat de la globalització a nivell planetari s'ha convertit en una societat multicultural jerarquitzada transnacional i transcultural, en el sentit tant macro-sociològic (mundial) com micro-sociològic (la societat receptora en concret de persones migrants). Pot ser es tracti d'una nova manera de colonització, a través de la segmentació i fragilització d'alguns col·lectius humans, en una època denominada post-colonial, en la qual hi domina l'occidentalització etnocèntrica, o que també es denomina americanització, l'imperialisme cultural, hibridació cultural transnacional, transculturació, homogeneïtzació o estandardització cultural. Com diu Saskia Sassen: La migració internacional, tradicionalment (pre-globalització) caracteritzada i explicada a partir dels factors d'expulsió (pobresa) i d'atracció (millors sous), adquireix noves dimensions en el context de la globalització. Avui, l'exportació organitzada de mà d'obra, tant legal com il·legal, afegeix una nova lògica en la dinàmica de mercat. Les noves tendències d'articulació dels moviments migratoris internacionals, amb les condicions fonamentals de la globalització, revelen la intersecció de sistemes formals i de pràctiques concretes. Les lògiques globals i desnacionalitzades adquireixen rellevància per entendre els fluxos migratoris actuals, entesos com una forma de microsystema del global en un marc local, més enllà que l'estructura de l'estat-nació, pel que cal dinamitzar les noves formes d'emigració transnacional (Sassen, 2007; Link, 2008)

També resulta inquietant i tafaner que als diccionaris de teoria cultural més coneguts no hi figura l'entrada "diversitat cultural" (Altamirano, 2002; Payne, 2002 y Williams, 1983 i 2000) i en alguns dels que hi apareix el concepte, com diu A. Grimson (2011: 87), a continuació és convida a sortir. Per altra banda, el concepte multiculturalitat te connotacions liberals o neoliberals (Kymilcka, 2000) com a teoria dels drets de les minories però en realitat, més que igualitàries, resulten superficialment tractadores del problema, contemplant-se com a drets individuals i no com a drets col·lectius. Es planteja una multiculturalitat des de d'alt i jeràrquica, on les institucions pretenen (UNESCO i Estats) adequar-la a les exigències de la globalització cultural, entre la diversitat i la homogeneïtzació, en el sentit que Armand Mattelart aplica a la diversitat cultural establerta (Mattelart, 2006).

Les referències a la multiculturalitat i a la interculturalitat¹ han de considerar la diversitat cultural, a nivell autòcton o territorial, és a dir, diversitat interna (cultures diverses en una mateixa comunitat), com societat local autònoma i a la vegada com a societat d'acollida d'immigració, i a nivell global i multinacional o trans-

nacional, condicionada per l'evolució de la "globalització". A un altre nivell, cal fer menció al fet que les desigualtats social i educatives s'han d'explicar, no simplement en termes de multiculturalitat desigual, sinó de desigualtat en el marc d'una estructura social capitalista, i no només en termes de classe social (estratificació social) incloent gènere i ètnia per explicar-ho globalment, tot tenint present que parlem d'unes desigualtats sòcio-culturals (multiculturals) on el tema de la minorització cultural té la seva incidència, a més de la discriminació per raons de gènere.

Aquest article fa referència a la migració equatoriana en el marc de la "globalització" i la multiculturalitat estandarditzada, depenent de l'estandardització transnacional "colonitzadora" i asimètrica, ens proposem explicar el paper de l'ètnia en dues realitats o contextos socials molt diferenciats (Esmeralda/Equador versus Mallorca)². La diàspora equatoriana i el "retorn forçós" del continu de l'emigració i la immigració, així com de la tornada cap al seu lloc d'origen, provocat pel context de crisi generalitzada, són qüestions que ens duen a focalitzar la atenció en els temes de desigualtat de gènere i ètnia simultàniament. La dimensió que han adquirit a Mallorca els fenòmens de la multiculturalitat i les minories ètniques, ens du a focalitzar nostra atenció en l'anàlisi de les característiques de la interrelació asimètrica que viuen les dones afro-equatorianes.

La cultura afro-americana en el marc de la societat d'Equador té una condició de subalterna, encara que estiguin vigents els moviments de resistència contra els efectes de la colonització perpetuada i "post-colonial". La discriminació i l'exclusió social i cultural, submergides en la pressió de la globalització i la localització perviuen entre la transculturació i l'aculturació transnacional, una hibridació cultural o mescla inter-ètnica asimètrica.

1. Discriminació sòciocultural per raons de classe, gènere i ètnia. Desigualtat multicultural.

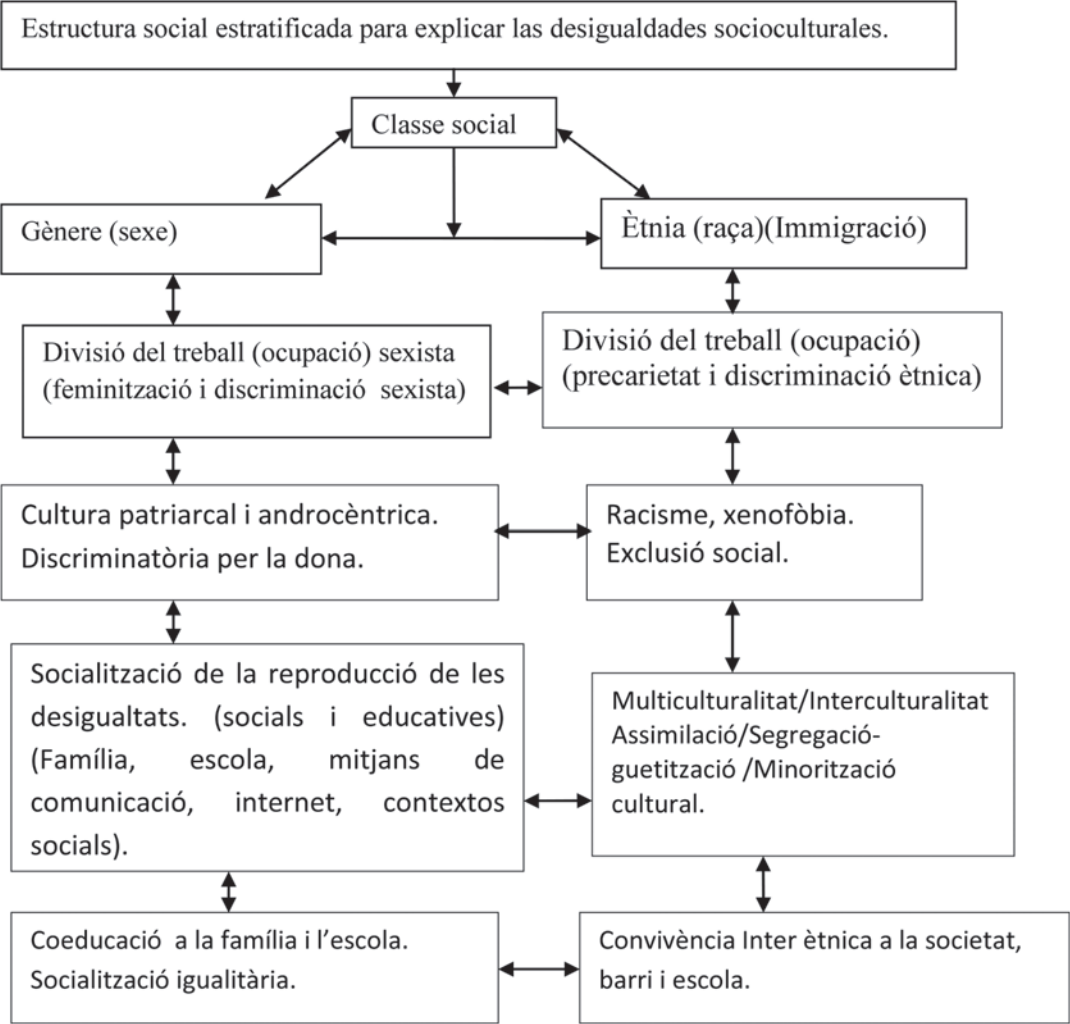
Aquest tipus de discriminació s'ha d'entendre com un fet social i cultural fruit dels contextos sòcio-culturals viscuts segons la cultura (o subcultura), i no com un fenomen natural ineludible. Tot i que en el sistema social i escolar s'hagin fet passes per superar situacions de discriminació, en la societat en general, i especialment en les capitalistes, el tema de la igualtat es considera un tema menor, encara que se li concedeixi la seva funcionalitat a través de la incorporació de la dona a l'estructura econòmica, per tant, de poder. La diversitat cultural i les identitats culturals mentre no vagin contra l'individualisme competitiu i l'estandardització cultural mercantilitzada, se conviuen, se consenten como experiències vitals folklòric-pintoresques.

A les Illes Balears hi ha lluites identitàries, reivindicacions lingüístiques, multiculturalitat desigual, reivindicació per la igualtat d'oportunitats de les dones (que segueixen patint les majors taxes d'atur, de precarietat laboral i de pobresa). Tot i que, sovint, ens situen en una societat de "benestar" capitalista.

¹ Vegeu el resum de la comparació entre multiculturalitat i interculturalitat de Jordi Busquet (2005: 82), on se senyala: *Multiculturalitat*: Informació; Coexistència; Coneixement; Diferència; Territori; Reforçament identitari; Culturalisme; Identitat; Construcció d'alteritats. *Interculturalitat*: Comunicació; Convivència; Reconeixement; Diversitat, Des-territorialització, Respecte; Mestissatge, Mirada multifactorial; Identificacions; Descobriments d'adscripcions identitàries.

² Esmeralda: Província de 306.960 habitants on la majoria de població es defineix como a mestissa i afroamericana. Encara que es pugui afirmar que en tot Equador hi ha població afroamericana, Esmeralda i Valle Chota (Imbabura) són històricament les més significatives. Guayaquil i Quito, són també barris amb una forta presència afro. Per una altra costat, l'illa de Mallorca (873.000 habitants) forma part de les Illes Balears, una de les Comunitats Autònomes de l'Estat Espanyol que té llengua pròpia, la catalana, i amb especificitats culturals.

Es poden esquematitzar aquestes desigualtats en el marc teòric de l'estructura i l'estratificació social (Merino i Rabaldà, 2013) i segons la classe, gènere i ètnia, encara que aquí fem incidència a la qüestió de la desigualtat de gènere i ètnia. La societat de què parlem sol estar estructurada jeràrquicament en estrats i classes socials, el que fa que es generin diverses formes de desigualtat: discriminació social, exclusió, pobresa, en termes de classisme.



En conseqüència veiem com alguns dels factors de desigualtat es poden presentar com una trilogia, però a la vegada es troben interrelacionats, en el sentit de què gènere i ètnia poden coincidir en reflectir les noves formes d'exclusió social i cultural. Es produeix:

- a) Fractura i diferenciació de classe en termes jeràrquics. Accés desigual als recursos i riquesa. Estratificació Social des-igualadora en una dinàmica de canvi individualista. Conflicte d'interessos de classe.
- b) Continua la tradicional predominança dels homes ocupant posicions de dominació. Gènere i dependència de les dones. Divisió sexual del treball i la qüestió de les mal anomenades "semiprofessions": Patriarcat/Androcentrisme.
- c) En termes d'Ètnia continua el sistema cultural etnocèntric. Supremacia civilitzadora de les formes de vida occidentals del nord. Jerarquització cultural en detriment de les cultures subalternes i minoritzades. Multiculturalitat transcultural (globalitzada jeràrquicament i hibriditzada). Efectes de la discriminació cultural a la comunitat, al barri, a l'escola, a la família, als contextos més immediats. No assumptió de polítiques realment multiculturals i interculturals i conservant les característiques d'assimilació i uniformització.

La cultura afro, en el marc de la societat de l'Equador, té condició de subalterna, encara que estiguin vigents els moviments de resistència contra els efectes de la colonització perpetuada. La discriminació i l'exclusió social i cultural, submergides en la pressió de la globalització perviuen entre la transculturació i l'aculturació. Aquesta situació va més enllà d'una simple hibridació cultural o barreja inter-ètnica asimètrica. És més arriscat que les continuïtats que s'estableixen en les transaccions entre el local i el global, com diria Nestor García Canclini, pel fet que no és un procés que vingui donat per la modernitat recent, sinó que té connotacions històriques, encara que sigui en una cultura ètnicament compresa, comprensiva. Això és així perquè es dona sota la influència de l'estructuració hegemònica de les societats on el capital cultural és un mecanisme de reproducció capitalista (García Canclini, 2001).

La discriminació per raons de classe, gènere o ètnia no constitueix un fenomen natural i ineludible, sinó que es desenvolupa en funció del context i les característiques de l'estratificació social de la societat d'acollida. A Mallorca, s'assisteix a un augment significatiu de la població llatinoamericana, amb la corresponent demanda de serveis, especialment d'educació i sanitat, el que origina brots de xenofòbia i conflictivitat. Cal recordar que Mallorca a partir de fins als anys 60 (boom turístic) va passar de ser una societat d'emigració a transformar-se en una societat receptora, primer d'immigració provinent de la Península Ibèrica, i a finals del segle XX i principis del XXI d'immigració extra-comunitària (nord-africana, subsahariana, Europa de l'est i llatinoamericana: equatoriana, argentina, colombiana).

2. Context sociocultural, multicultural i immigració. La diàspora equatoriana

La realitat sociocultural de la societat d'origen, Equador, es troba, pel que fa a la diversitat cultural, i malgrat la seva pluralitat cultural, en un clar deteriorament. De tal manera que els pobles i nacionalitats estan en un procés gradual d'aculturació (Aguirre, 2008), tot i els moviments indigenistes i afroamericans que emergeixen a tota Amèrica Llatina en general i a l'Equador en particular.

Parlem d'un context d'emigració des de l'Equador, una societat amb dificultats de desenvolupament econòmic i social cap a una societat que, almenys abans de la crisi actual, oferia un cert benestar capitalista, sense greus diferències d'estils de vida i formes de comunicació. Un conjunt de factors, com el lingüístic amb l'idioma espanyol (tot i que la llengua catalana és cooficial), el consum, les formes de relació familiar i d'oci, no provoquen una guetització tan característica com la soferta per la població provinent del Magrib, instal·lades amb anterioritat a diverses poblacions de Mallorca: Sa Pobla, Muro, Vilafranca de Bonany, Ses Salines, Felanitx, Porreres, etc. (Mulet i Caramés, 2013)

Algunes de les qüestions des-igualadores es poden exemplificar en l'entorn de les Illes Balears en el seu conjunt, encara que tenint present que Mallorca és l'illa més gran en extensió i població. En aquestes illes es duen a terme enfrontaments identitaris i reivindicacions lingüístiques (la seva llengua pròpia és el català), conflictes entre migració i multiculturalitat, lluita per la igualtat d'oportunitats de la dona, on la precarietat (especialment per a les immigrants), l'atur i risc de pobresa tornen a ser protagonistes en una societat de "benestar" capitalista terciaritzada. En aquest ambient, apareixen entremesclades qüestions diverses com la classe social, exclusió social, racisme, xenofòbia, explotació socioeconòmica o precarietat laboral, que es manifesten en una societat conflictiva i contradictòria: d'una banda demanda solidaritat i diversitat cultural i per altra promou la discriminació etnocèntrica i de classe, que provoca reaccions violentes de rebuig xenòfob i racista.

En un context de crisi on les ofertes educatives cada vegada són menys inclusives, amb cada vegada menys consciència de la desigualtat ètnica, divisió sexual del treball i augment de la discriminació sanitària. Situació complicada que afecta la majoria d'immigrants equatorianes a Espanya, com indica Aminta Buenaño, al seu moment, al capdavant de l'Ambaixada de Madrid (Villarruel, 2012).

Els drets humans que han intentat superar aquestes desigualtats en l'àmbit de la salut, l'educació i la cultura, que pretenien potenciar els Estats de benestar, anomenats de segona generació, han quedat en entredit. Els drets col·lectius i dels pobles (ordre internacional favorable als drets humans, lliure determinació dels pobles, drets de l'immigrant a treballar en altres territoris en condicions justes i dignes, medi ambient sà) són els drets anomenats de tercera generació i que, al costat dels drets de

les minories (València, 1998, 2001), es donen en un context social concret, són ignorats o són de dubtosa aplicació, dins d'una estructura social excloent i provocadora de fenòmens com el racisme o la xenofòbia que no sempre són reconeguts pels actors o, fins i tot, silenciats (Zanfrini, 2007)

Des d'una perspectiva de gènere, en el procés migratori equatorià destaca que abans que es donés la marcada feminització d'aquesta emigració, la preocupació havia estat el fort impacte de la migració masculina respecte de la proporció de dones (mares, filles, esposes, etc.) que es quedaven a l'Equador (Herrera i Martínez, 2002 i Pribilsky, 2004)

La tensió entre els processos d'autonomia i enfortiment o apoderament, de les dones equatorianes, produïts per les absències masculines i els mecanismes de control social que es van desplegar per les pròpies famílies, al voltant de l'administració de les remeses dineràries, al mateix temps que de la sexualitat de les dones dels emigrats. Un altre focus d'interès gira sobre si la migració estava provocant ruptures i des-estructuració familiar, o més aviat, la conformació d'un altre tipus de famílies, les anomenades "famílies transnacionals" que mantenien tant llaços afectius com mecanismes de presa de decisions conjuntes sobre el futur de les famílies (Herrera i Martínez, 2002 i Pribilsky, 2004). En un breu termini, la migració cap a Europa fa un gir significatiu, i la seva forta feminització va plantejar la necessitat d'observar l'especificitat d'aquest tipus d'emigració. La perspectiva de gènere permet conjugar les explicacions econòmiques com a principal motiu de l'emigració amb uns altres tipus de factors com els conflictes familiars (Herrera i Martínez, 2002), la violència domèstica (Camacho i Hernández, 2005) i la discriminació ètnica (Ruiz, 2002)

3. La desigualtat de gènere i la dona immigrant equatoriana en el context d'una societat multicultural receptora

A Mallorca hi ha col·lectius, i ara amb la crisi s'amplia el seu ventall, que són víctimes de les desigualtats vigents. La crisi s'acarnissa amb els col·lectius més febles i, entre ells, les persones immigrants que, encara que no siguin les úniques afectades, deixen les seves vides en situació de subordinació i són candidates a l'exclusió social, econòmica i cultural.

Se silencien, s'oculten i fins i tot es neguen les desigualtats socioculturals i econòmiques que provoquen la necessitat de les persones de cercar unes condicions de vida millors a través de la "glocalització", la qual desregula i "dissol" la seva pròpia realitat, culpabilitzant a la immigració dels efectes de la crisi econòmica, cultural, educativa i de serveis socials. En la mateixa direcció, però en sentit contrari, aquestes ruptures es fan més pronunciades quan s'interpreta, en no poques ocasions, que els culpables de l'augment de l'atur i l'augment de la pobresa són vistos com a perjudicials per als interessos dels autòctons i capes subalternes establertes, fins i tot,

també, de població immigrant anterior, són els immigrants que estan disposats a ocupar llocs de treball amb menys compensacions econòmiques, és a dir, com a mà d'obra més barata.

El racisme silenciats o soterrat també està instal·lat en la posició de les cultures subalternes i minories ètniques en situació de desavantatge i de guetització o de segregació més o menys forçada per les dinàmiques de la realitat. (Van Dijk, 2003). En aquestes comunitats predominen fórmules d'adaptació o d'integració assimilacionista institucional de caire paternalista a l'empareda d'una aparent cohesió social. Així doncs, a través d'una relació micro-social, que viuen en el seu dia a dia, es van interioritzant i adaptant d'acord amb les característiques de la societat receptora i es re-socialitzen (Zanfrini, 2007)

A Mallorca queden més dones equatorianes que homes, la qual cosa fa que la socialització formal (escolar) es completi en l'àmbit familiar amb les dones exclusivament, arrelant així la funció cultural que se'ls assigna i que elles assumeixen com culturalment a "correcte". I justament, la continuïtat d'aquestes dones a Mallorca, molt probablement, vindrà explicada també per la responsabilitat que se'ls ha assignat: la cura i educació dels fills i filles en edat escolar (infància i adolescència) de la població "autòctona" mallorquina i de la perfecta simbiosi d'aquest paper amb la interiorització per part de les dones d'aquest "compromís" de cuidadores.

D'altra banda veiem que es produeixen brots de racisme o xenofòbia, al mateix temps que la desocupació augmenta significativament, i es produeixen conflictes incontrolats com, per exemple els esdeveniments produïts al barri de Son Gotleu (Gelabert, 2014). Per exemple, Emilia, una informant, ens conta que recorda la Marimba, que reconeix com a música negra d'Esmeraldas, però com un element del seu passat no recuperat, que va ser "oblidat" en el seu pas per les formes de vida urbanes de Guayaquil o Quito i també la seva voluntat d'adaptar-se a les característiques de vida col·lectiva de Palma de Mallorca, tot i les limitacions que suposa per a una dona afroamericana d'Equador incorporar-se en una societat tan distant i tan diferent. Afirmar que si no dones per superada aquesta barrera, pot passar que retornis a la vida d'Esmeraldas per impossibilitat d'"aclimatar-se a un altre tipus de renou ambiental" que no ofereixen les aglomeracions urbanes.

Al mateix temps que creix el desànim en el si d'aquestes capes de població provocant fissures en el seu arrelament mallorquí, que augmenten d'intensitat com més van veient afectada la seva continuïtat a Mallorca.

Una mostra n'és la següent notícia de la matinada del 29 d'agost de 2011, en la qual es donava compte del conflicte violent entre gitanos i nigerians. La virulència del conflicte es va veure incrementada de manera especial el dilluns següent, quan el col·lectiu africà va sortir al carrer i es va encarar a la policia demanant justícia per la mort d'un dels seus compatriotes (Guardiola, 2011).

La població immigrada és portada a situacions límit de significativa guetització de grups de població magribina, llatinoamericana, d'Europa de l'est i subsaharians, entre d'altres. Les dades sobre la concentració (amuntegament) d'immigrants extracomunitaris en algunes barriades de Palma són més que reveladores (Capó, 2012a i 2012b).

La prolongació de la crisi al llarg del temps, ha propiciat també un canvi en els països d'origen. De manera que les primeres persones que van iniciar les seves demandes per al retorn eren de nacionalitat boliviana (últimes en arribar i que, per tant, no havien tingut temps de regularitzar la seva situació). Posteriorment, l'interès en el retorn s'ha estès a ciutadans de l'Equador, Argentina, Uruguai -també Bolívia- i en menor mesura del Brasil, Colòmbia, Veneçuela i Xile (Cortés, 2012)

Fins ara el retorn dels homes llatinoamericans ha estat nombrós mentre que el retorn és menor entre les dones. La principal entrada d'immigrants a les Illes procedeix de l'Est, bàsicament de Romania i de Bulgària. Guijarro (2011) matisa que mentre la tornada es produeix entre llatinoamericans homes perquè ha disminuït dràsticament el treball de la construcció, la permanència de les dones és més consistent perquè aquestes s'ocupen de la cura d'ancians i treballs domèstics, economia social en general, influint també la major implicació de les dones en la socialització i cura dels fills (un dels temes en què es reafirmen les dones de les nostres entrevistes). El tema que més els preocupa a l'hora de concretar la seva tornada a l'Equador és saber quant podran resistir per a no tornar.

D'alguna manera, en un reviu les causes de la seva emigració des de l'Equador que va estar provocada principalment per dos aspectes combinats: la seva situació econòmica, que sense ser de marginalitat extrema era difícil, a la vegada que es veia unida a problemes personals derivats de separacions matrimonials. Per a aquestes dones, una de les preocupacions més importants és l'educació dels seus fills, tot i ser difícil per als seus fills i filles l'adaptació a un nou sistema escolar i de relació educativa. S'observa en les seves respostes el deambular d'un sentiment difús i contraposat d'identitats compartides, de vegades reclamat a con-viure segons el seu estil de vida i altres determinat a adaptar-se a la societat en què han de viure.

Pensem en la història del poble negre de l'Equador que, segons José Chalá (2001), ha estat una història de negació, ocultació, minimització, sumat a això el racisme que per la seva part serveix de justificació al propi colonialisme. És el que va succeir amb el poble negre, la història, la cultura, la seva essència d'éssers humans s'ha nodrit permanentment de relacions violentes de negació al dret a la diversitat, de l'existència com a poble. Pobresa, marginalitat i exclusió social, econòmica i cultural, efectes d'una situació colonial que necessita d'una reconstrucció d'identitat.

4. Dona afroamericana equatoriana com a immigrant minoritària

Per a les immigrants, la distribució d'oportunitats no és equitativa, tenint present que aquest és un dret lligat a tenir una feina i un habitatge digne, però que en moltes ocasions no satisfan, especialment en moments de crisi com el que vivim, on entre altres coses, com les hipoteques sobre els habitatges, són un llast per a moltes famílies amb treballs en precari o a l'atur.

L'origen i la motivació d'emigrar són diversos, però sol predominar, d'entre totes les causes, la d'assolir un nivell de vida millor per a elles i la seva família. També assenyalen la sortida o "alliberament" de les dones de les "urpes" familiars, en un món on el paper de l'home és preponderant en el marc del patriarcat, culpabilitzant-se a la dona del desenvolupament familiar.

El salt es dona, normalment, cap a Guayaquil o Quito. Dues zones urbanes amb barri de població negra diferenciada d'Esmeralda, que té connotacions de societat rural i pesquera. Cal recordar que els i les afroamericanes van recaptar inicialment a Esmeraldas i la Vall del Chota, però en determinades èpoques van emigrar a Guayaquil i Quito. Algunes de les persones entrevistades d'origen afro són de Guayaquil.

Una situació vital que ens reforcen les paraules d'una dona negra amb estudis primaris nascuda a Esmeralda, de 37 anys, amb dues filles, cap de família monoparental i amb habitatge de la seva propietat a Mallorca. Passat el temps he aconseguit un treball permanent (va haver de deixar aquest treball per un accident laboral) i torna a treballar amb contracte relativament estable a empresa de neteja. Tot i que el treball és dur i m'omple de renúncies i sacrificis, explica Emilia, i una sensació de cansament constant, mantinc molts ànims per continuar lluitant. Els altres treballs que aquesta persona ha exercit estan relacionats amb la cura de persones grans o malaltes, segons les entrevistes de 2007, 2012 i 2013.

Emilia, alguna que altra vegada, s'ha plantejat retornar a l'Equador, però ja té establerta la seva vida a Mallorca, i mentre tingui feina i les circumstàncies ho permetin pensa quedar-se. Té la nacionalitat espanyola i disposa d'una xarxa d'amistats que alleureix el seu dia a dia. A més, una de les seves filles estudia en un institut de Secundària, el que l'"obliga" a continuar a l'illa. La seva preocupació més important és fins a quin punt li va afectar la crisi, ja que té una germana a l'atur i també a una de les seves filles, a més de la hipoteca de casa. El tenir la possibilitat de comprar un habitatge li va facilitar la sortida del barri de Son Gotleu, en un moment en què aquest significava un context de gran conflictivitat inter ètnica. Així doncs, l'atur és una de les preocupacions i un dels majors problemes d'aquestes persones.

Una altra de les dones entrevistades, del mateix cercle familiar d'Emilia i amb característiques similars i també ex-habitant de Son Gotleu, (circumstància que encara afecta i condiciona la seva vida i la de la seva família) passa per moments difícils d'atur i en certa manera criminalitzada. És una dona afro-equatoriana de 34 anys amb dos

fills i una situació familiar complicada, derivada de la precarietat de l'atur, que comparteix amb altres persones que componen ara mateix el seu grup convivencial (la seva germana amb dos fills també i la seva filla gran sense feina o amb feines esporàdics en precari). Sap de situacions extremes i de retorn de les que s'informa de la següent manera: “conec algunes persones que han retornat per falta de treball i no poder pagar l'habitatge ni mantenir la llar ni els fills”. Es manifesta molt preocupada per la situació dels fills: “Quan es retorna amb fills petits o adolescents que han nascut i crescut aquí, a Mallorca, és molt difícil que s'adaptin a la vida d'allà. Els afecta molt el canvi. És gairebé el mateix quan passa quan es desplacen d'allà cap aquí. Porta un procés per integrar una altra vegada perquè tot canvia”. Aquesta persona viu amb la preocupació constant de l'amenaça de la precarietat i l'atur, qüestió extensible a altres persones components del grup familiar.

De tota manera les dones equatorianes entrevistades són conscients de l'amplitud de la crisi viscuda per l'economia balear, però no sempre que aquesta afecta més a les capes de població que elles representen: inestabilitat laboral, dificultats per pagar les hipoteques, precarietat laboral. Les entrevistades aquests dos últims anys manifesten que coneixen a persones que han tornat a l'Equador per la crisi i han disminuït dràsticament els re-agrupaments familiars, així com les sol·licituds de nacionalitat espanyola (González, 2013)

Culturalment el seu nivell de català és baix, dada reconeguda per totes les dones entrevistades, fins i tot quan el seu nivell educatiu abastava títols universitaris com Infermeria o Administració d'empresa. Aquestes dones tenen estudis primaris i secundaris. En tot cas, la seva preocupació primordial és mantenir la feina per sostenir la seva família i els estudis dels seus fills i filles. Fins on sabem la majoria no arriba a 800 € al mes, quan no estan a l'atur. Amb aquests ingressos han d'afrontar les despeses de lloguer o hipoteca i el suport i educació dels seus fills.

L'aspecte lingüístic ja el tenen formalment resolt la majoria dels fills d'aquestes persones afroamericanes però elles no, que veuen la qüestió de la llengua com una dificultat, no com una forma d'incorporació cultural i social a la societat d'acollida, en un sentit d'interculturalitat. No obstant això, bastants persones de les entrevistades manifesten un coneixement bàsic de la llengua pròpia de les Illes i més profund en els seus fills, el que podria arribar a ser un factor de cohesió sociocultural en un futur pròxim.

Conclusions

Considerem que es produeixen certs rebrots de racisme (silenciats i considerats com a seus) que afecten directament a les ètnies minoritàries i minoritzades, entre elles les dones equatorianes “indígenes” i negres, amb conseqüències també del procés de socialització en el marc de la cultura d'acollida, a més de la seva socialització d'origen.

Les dones afroamericanes i indígenes són les primeres candidates a la discriminació social, fins i tot d'exclusió, que les minoritza, les estigmatitza, tant social i culturalment, per tant són aquestes les primeres candidates a experimentar una doble exclusió: per gènere i per ètnia.

Amb la crisi que es viu a Europa, en general, i en l'illa de Mallorca en particular i de l'Estat del benestar, s'accentua la qüestió de la desatenció social de les capes més vulnerables de la societat, entre elles la dona immigrada i la seva família.

Per superar aquestes situacions de desigualtat es necessita voluntat política, una mentalitat solidària i un progressiu canvi dels poders econòmics, en el sentit de no explotar al més feble i el medi que l'acull hauria de considerar la seva aportació sociocultural i afavorir una convivència democràtica, respectuosa amb els drets humans, avui per avui restringits.

El context de Mallorca, subsidiària de la societat del benestar, fomenta la dependència econòmica de grans organitzacions multinacionals i financeres, provocant-se una jerarquització econòmica, social i cultural molt forta i es viu una dinàmica especulativa en tots aquests diferents àmbits.

Són processos que afecten als fenòmens d'erosió de la identitat cultural des del punt de vista de cultura minoritària, sense un estat-nació i del benestar que democratitzi els drets culturals de les minories. Fent rebrotar actituds polítiques, culturals i educatives uniformitzadores i centralistes que no tendeixen a afavorir l'esplendor de l'arc de Sant Martí de la diversitat cultural i multicultural. Es posa l'accent en les dificultats per incorporar culturalment a les minories ètniques no comunitàries, per tant, és urgent una obertura cultural que faciliti la convivència d'una ciutadania interètnica.

Urgeix la superació de l'actual precarització del treball i la discriminació per condicions de gènere i ètnia, en general i en particular amb les minories immigrades desprotegides. És precís desarticular la lògica de la precarització ocupacional, la pobresa, la guetització sociocultural, la desigualtat per gènere, etc, de les capes més desprotegides de la immigració.

La situació de precarietat viscuda s'aprofundeix amb l'amenaça de la crisi i l'atur, amb l'amenaça de retallades en polítiques socials i en educació, de concentració irregular (o guetització) de l'alumnat estranger, perquè hi ha centres educatius poc respectuosos amb la diversitat cultural, els quals provoquen una distribució irregular dels immigrants en alguns centres escolars.

Un dels temes que més preocupa les dones immigrants afroamericanes i indígenes equatorianes és la socialització dels fills, la seva educació i el seu arrelament en la societat d'acollida, Mallorca. S'ha detectat una gran vulnerabilitat d'aquestes dones i poden arribar a ser fermes candidates a l'exclusió social si se les estigmatitza socioculturalment, per la qual cosa, cal esmenar la desatenció de les capes més vulnerables de la societat, entre elles la dona immigrada equatoriana i la seva família, ja que la responsabilitat recau, en gran mesura, en ella i més si és cap de família monoparental.

Bibliografia

- AGUIRRE Mendoza, Z. (2008). Diversidad Étnica-Cultural del Ecuador. [//www.monografias.com/trabajos91/diversidad-etnica-y-cultural-del-ecuador/](http://www.monografias.com/trabajos91/diversidad-etnica-y-cultural-del-ecuador/)
- ALTAMIRANO, C. (2002). *Términos críticos de Sociología de la cultura*. Buenos Aires: Paidós.
- BUSQUET, J. (2005). Cultura i educació; La concepció antropològica. A: Busquet, J. *Els escenaris de la cultura*. Barcelona: Tripodos.
- CAMACHO, G. y Hernández, K. (2005). *Cambió mi vida. Migración femenina: percepciones e impactos*. Quito, Ecuador: CEPLAES-UNIFEM.
- CAPÓ, J. (2012a). Diario de Palma. Inmigrantes por barrios. En *Diario de Mallorca* de 2 de Marzo de 2012.
- CAPÓ, J. (2012b). Palma pierde población por segundo año consecutivo por el retorno de inmigrantes. *Diario de Mallorca* de 10 de febrero.
- CHALÁ, J. (2001). Comentarios presentados en el Taller Afro sobre etnoeducación, Universidad Andina Simón Bolívar, Quito, 27 de marzo.
- CORTÉS, R. (2012). El retorno voluntario se paraliza pese a mantenerse la demanda. *Baleares sin fronteras*. (25/05/)
- EFE/PALMA (2011). Tres detenidos por altercados raciales en Palma de Mallorca, 29/08/2011. [//www.abc.es/20110829/espana/abci-tres-detenidos-altercados-raciales-201108291021.html](http://www.abc.es/20110829/espana/abci-tres-detenidos-altercados-raciales-201108291021.html)
- GRIMSON, A. (2011). *Los límites de la cultura. Crítica de las teorías de la identidad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- GARCIA, N. (2001). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Barcelona: Paidós.
- GELABERT, M. (2014). Un barri en conflicte. Son Gotleu. 31 d'Agost. *Ara balears*. Pp. 14-15.
- GONZÁLEZ, M. (2013). Inmigración. Efectos de la crisis econòmica. *Diario Última Hora*, 11 de febrero, p. 16
- GUERRERO, E. (2007, 2012, 2013). Història de vida. Document inèdit.
- GUARDIOLA, M. (2011). Conflicto en Son Gotleu. diariodemallorca.es/conflicto-son-gotleu.../700334
- GULJARRO, F. (2011). La crisis y el desempleo en la inmigración hacen que 18 municipios isleños pierdan habitantes. *Diario de Mallorca*, 20 de diciembre.
- GULJARRO, F. (2012). La población llegada de Latinoamérica se ha reducido en más de 4.000 personas en un año. *Diario de Mallorca*, 14 de gener.
- HERRERA, G. y Martínez, A. (2002). Género y migración en la región Sur. *Informe de investigación*. Quito, Ecuador: FLACSO.
- HERRERA, G. Carrillo, M.C., Torres, A. (Eds) (2005). *La migración ecuatoriana transnacionalismo, redes e identidades*. Quito, Ecuador: FLACSO.

- INE (2012). *Padrón a 1 de enero de 2012*. Madrid: Instituto Nacional de Estadística.
- KYMILCKA, W. (2000). *Ciudadanía multicultural: una teoría liberal de los derechos de las minorías*. Barcelona: Paidós.
- LINK, F. (2008). Saskia Sassen. Una sociología de la globalización. Ressenya. *Revista Eure*, Vol. XXXIV, N° 102, pp. 133-138, Agost.
- MATTELART, A. (2006). *Diversidad cultural y mundialización*. Barcelona: Paidós.
- MERINO, R. i Rabaldà, I. (2013). Desigualtats socials i desigualtats educatives: Escola, reproducció i mobilitat social. A Rotger, J.M^a: *Sociologia de l'Educació*, Barcelona: El Roure.
- MULET, B. (coord.) (2013). *Diversitat, gènere i ètnia en el marc de la globalització i la immigració*. Palma: Edicions de la Universitat de les Illes Balears.
- MULET, B. y Caramés, R. (2013). La emigración de mujeres afroamericanas del Ecuador hacia Mallorca (Illes Balears) y su relación con el sistema educativo. Tarragona, *Congres-Comunicació. CIMIE*, 4 i 5 Juliol.
- PAYNE, M. (Comp.) (2002). *Diccionario de teoría crítica*. Buenos Aires: Paidós.
- PICÓ, J. (1999). *Cultura y modernidad*. Madrid: Alianza.
- PRIBILSKY, J. (2001). Nervios and Modern Childhood. Migration and Shifting contexts of child life in the Ecuadorian Andes. *Childhood*, vol. 8 (2), p. 251-273.
- RUIZ, M. C. (2002). Ni sueño ni pesadilla: diversidad y paradojas en el proceso migratorio. *ICONOS*, No. 14, agosto, 88-100.
- SASSEN, S. (2007). *Una sociología de la globalización*. Buenos Aires: Katz.
- VALENCIA, H. (1998 i 2001). *Los derechos humanos*. Madrid: Acento.
- VAN Dijk, T. A. (2003). *Dominación étnica y racismo discursivo en España y América Latina*. Barcelona: Gedisa.
- VILLARRUEL, P. (2012). "Aminta Buenaño rinde cuentas tras un año al frente de la Embajada en España". Diario El Universo. www.eluniverso.com/2012/12/20/1/1360/aminta-buenano-rinde-cuentas-tras-un-ano-frente-embajada-espana.html
- WILLIAMS, R. (1983-2000). *Palabras clave*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- ZANFRINI, L. (2007). *La convivencia interétnica*. Madrid: Alianza Editorial.

El Servei de Mediació Intercultural i la seva incidència en l'educació de persones adultes al municipi de Manacor

Zohra Laaroussi, *Mediadora intercultural*



1. Origen i necessitat de la mediació intercultural al municipi de Manacor: 2001-2014

1.1 Els moviments migratoris al municipi de Manacor: La reagrupació familiar i la seva incidència en el món educatiu

Durant els darrers anys, el fenomen de la reagrupació familiar ha transformat de manera notable la realitat soci-educativa de la nostra comunitat en general i del nostre municipi manacorí en especial. Aquest fet, ha repercutit en l'augment de les demandes dels serveis, especialment l'educatiu.

Per tant, aquesta heterogeneïtat ha arribat als centres educatius i els professionals s'estan trobant amb una problemàtica fins aleshores inexistente, derivada del pluralisme i la diversitat cultural.

A més, el procés de reagrupació familiar que s'estava desenvolupant en aquell moment, era una malmenada per la família i una desintegració de la mateixa, a causa de la llarga espera i la burocràcia que havien de suportar els seus membres abans de ser reagrupats:

- No se sabia quan es produiria la reagrupació i era com si quedessin aturats en el temps.
- Aquest fet provocava la desmotivació i poc interès en el rendiment escolar per part de l'alumnat, ja en el mateix país d'origen.
- Aquest alumnat quan, al final, arribava a Manacor, es trobava amb una altra realitat ben diferent, lluny dels padrins, dels amics, un altre paisatge, uns altres costums i un altre sistema educatiu.

Cal destacar, també, que els motius familiars per a iniciar aquest procés són diferents i generen una vivència de la nova situació que, a la vegada, condiciona les relacions de la família en l'àmbit intern, en l'àmbit social i de l'infant o jove en referència a la seva nova situació escolar i de relació amb els companys, fet que condicionarà molt la seva acollida sentint-se acceptat o rebutjat.

Per fer front a aquesta situació, els serveis públics i especialment, els centres educatius s'han vist obligats a adequar-se, en poc temps i amb pocs recursos, a atendre la diversitat i la necessitat, tant del seu alumnat com de les seves famílies. Conscient d'aquesta realitat, varen néixer molts d'*Espais familiars* i *Escoles de pares i mares* en diferents centres educatius del municipi. L'objectiu primordial era la capacitació i l'empoderament dels mateixos. En una altra part de l'article, es detallen algunes d'aquestes experiències.

1.2. La mediació intercultural com a nou recurs a l'abast de tots els professionals de la comunitat educativa a l'ensenyament formal i no formal

La mediació intercultural a l'àmbit educatiu és un procés lent, difícil i complex. No es tracta únicament de les intervencions puntuals del mediador/a intercultural i la seva resposta a les demandes educatives, sinó d'una acció estratègica, que ha de perllongar-se en el temps i integrada en el Projecte Educatiu de cada centre escolar.

En bona mesura el futur èxit o fracàs de l'alumnat nouvingut i la seva plena integració està condicionada pels models educatius, els canvis que s'introdueixen a les escoles i la implicació de tota la comunitat, entesa en el sentit ampli de la paraula.

És a dir, la institució escolar, per ella mateixa, no és capaç de completar un projecte pedagògic intercultural, sinó que es necessita un projecte social global en el qual la interculturalitat no quedi reduïda a l'àmbit escolar i que s'aportin accions des de tots els àmbits de gestió i treball de la societat. D'aquesta manera, s'ha de treballar la interdisciplinarietat de les accions per aconseguir un vertader projecte pedagògic intercultural.

Per una altra banda, els professionals de la docència han de ser conscients que, perquè l'educació funcioni correctament, es necessita la participació de tots els membres de la comunitat educativa en el procés formatiu i es necessita d'interrelació i comunicació entre el centre educatiu i l'entorn que l'envolta. Perquè la resposta educativa sigui completa és necessari que hi hagi una total coordinació entre els professionals de l'ensenyament, les famílies i l'entorn cultural i social de l'alumne. En aquest sentit, la nova figura del mediador/a intercultural és un agent educatiu o socio-educatiu amb qui s'ha de coordinar, ja que coneix de primera mà la situació familiar de l'alumnat immigrant: la seva procedència, les necessitats socio-econòmiques, el grau de domini de la llengua per part dels seus pares, etc.

En aquesta línia, la mediació intercultural es presenta a les escoles i als centres d'adults com una eina que garanteix d'una manera conjunta una acció mediatadora, preventiva, participativa i negociadora de la nova societat, fruit dels moviments migratoris.

2. El col·lectiu marroquí resident al municipi de Manacor

2.1. Característiques i especificitat

La població marroquina de Manacor segueix sent, amb més del 90%, d'ètnia berber. Provenen dels pobles del voltant de Nador, al nord-est del Marroc. Els berbers són els primers nadius del Marroc, ja que hi eren fa cinc mil anys, abans que els àrabs. La seva llengua i cultura han estat perseguides i discriminades al llarg de la seva història. Però, malgrat aquesta situació desfavorable, s'ha pogut mantenir viva gràcies a l'àmbit familiar on el berber és la llengua vehicular.

Cal assenyalar que aquest col·lectiu ha crescut espectacularment en els darrers anys, ja que han passat de les 675 persones empadronades l'any 2001 a les 3.275 em-

padronades el juny del 2014. Així, es tracta del col·lectiu més nombrós dins un ample ventall de població estrangera que arriba a les 81 nacionalitats. L'augment d'aquesta població ha estat degut, especialment, al fenomen de la reagrupació familiar, durant el boom de la construcció. Al final dels 90 i al principi del 2000, la majoria d'empadronats marroquins eren del sexe masculí. Actualment, la proporció de la població marroquina, quant a sexe, està més equilibrada, gràcies al fenomen esmentat abans i de cada any esdevé més equilibrada. Però aquesta nova realitat social ha repercutit d'una manera notable en les demandes de serveis, especialment els educatius, els socials i els sanitaris. Un fet que obliga als serveis públics a adequar-se a la nova realitat amb una previsió real i efectiva i no sols quan es troben en una situació límit.

El col·lectiu marroquí resident al municipi de Manacor es troba en la seva immensa majoria, especialment les dones, en situació legal regularitzada. Els homes, degut al seu baix nivell cultural i la seva procedència rural, una vegada aquí, es dediquen a les feines del camp. També hi ha una part important que es dedicava a la construcció abans de l'actual crisi econòmica, mentre que la gran majoria de dones es dediquen a tasques domèstiques. Això no vol dir que aquestes dones fossin inactives allà en els seus pobles. És a dir, les dones berbers són molt actives i lluitadores quan se'ls dona l'oportunitat. Als seus pobles compaginaven les tasques domèstiques amb les feines del camp, per ajudar a mantenir l'economia familiar.

2.2. L'acompanyament de la mediadora intercultural a la dona marroquina durant el seu procés d'aprenentatge de la llengua i adaptació

El servei de mediació intercultural de l'Ajuntament de Manacor es va constituir l'any 2001, com a resposta a la demanda dels 17 -entre públics i concertats- centres educatius del municipi. Es tracta d'un servei municipal dirigit a tots els col·lectius d'immigrants extracomunitaris que resideixen al municipi. Però, des del seu inici, les demandes educatives i comunitàries provenen majoritàriament del col·lectiu marroquí.

Això és degut al fet que aquest col·lectiu és el més nombrós al municipi i, a més, per les dificultats que presenten les dones a l'hora d'adaptar-se, sobretot les mancances lingüístiques i també per les seves característiques socials, religioses i culturals. Les dones, normalment, desconeixen per complet les dues llengües oficials de les Illes Balears.

En el cas dels homes, malgrat que no saben llegir o escriure en àrab estàndard, coneixen i parlen l'àrab dialectal marroquí, llengua vehicular de tots els marroquins. Però, en el cas de les dones, desconeixen totalment tant l'àrab estàndard com l'àrab dialectal marroquí, perquè la seva participació social en el seu país d'origen ha estat limitada al món privat i a l'economia familiar, on la llengua vehicular és el *tarifit*, que és una variant de la llengua *tamazight*.

A més, com que els homes feien feina, abans de la crisi, entenen i parlen castellà i es movien amb facilitat dins la societat d'acollida. Al contrari, les dones han hagut de fer un esforç enorme per aprendre-ho tot a la vegada: la llengua, dur els nins/nines a escola, anar al metge, fer les tasques diàries, anar al mercat... En definitiva, una vegada aquí, en una societat nova, moderna i a la vegada estranya i aliena, pateixen un xoc cultural bastant fort i un profund sentiment de pèrdua d'identitat.

Així i tot, lluiten i s'esforcen per conciliar els seus costums i tradicions amb els codis de conducta de la nova societat. Aquesta batalla diària, ha provocat molta angoixa i el desenvolupament de patologies mentals com estats d'ansietat i depressió que han patit algunes d'elles. Al llarg d'aquest procés, com a mediadora intercultural, he estat tot el temps al seu costat, donant-los informacions, orientacions i acompanyament, sempre des d'una perspectiva respectuosa amb les seves creences i principis i mai des de la imposició.

També, conscient que la meua figura ha d'anar desapareixent amb el pas de temps, aconseguint així, la seva autonomia i independència. Avui en dia i després de més de dotze anys fent feina amb elles, puc afirmar que el procés ha estat lent, a vegades complex, però els resultats han estat positius i profitosos. Els exemples de la millora de la situació personal familiar i social d'aquestes dones són molts. Dones de procedència rural que amb prou feines sortien de casa seva, són actualment, en temps de crisis, les que treballen i sostenen la família.

Com a agent social, i com a persona que ha hagut de passar per un procés migratori previ, he estat conscient que les nostres propostes de canvi i la millora de la situació de les dones han de ser adequades a les necessitats que elles tenen i que veuen com a tals. Al llarg de la meua experiència professional, he pogut comprovar que les dones immigrades tenen molt a dir quan se'ls dóna la paraula, les escolten i valoren com a positiu allò que diuen.

Totes i cada una d'elles, malgrat el seu analfabetisme, tenen criteris propis, fruit de la seva realitat personal, social i cultural. I per això, no es poden posar en boca seva reivindicacions de la nostra realitat personal i social i a les que hem arribat mitjançant un procés determinat. A més, aquestes dones, quan reivindiquen des del seu propi procés, qualsevol millora personal i social, hem de treballar al seu costat colze amb colze. També, durant el nostre acompanyament en el seu procés d'adaptació, tampoc es pot deixar de costat la seva realitat familiar.

És a dir: la realitat familiar (temps, horaris...), d'aquesta dona li permet accedir a l'oferta educativa? La família sabrà veure la millora que suposa l'accés de la dona a l'oferta en qüestió? I, en cas negatiu, s'hauria de treballar amb la família i especialment amb el seu marit? Finalment, en cas d'impossibilitat per qüestions d'horaris relacionades amb la cura dels fills petits, comptem amb un

servei de cangur i/o som capaços d'adaptar l'horari de les classes a les seves necessitats? Aquests factors s'han de tenir en compte durant el procés d'aprenentatge i d'adaptació d'aquestes dones. A vegades s'ens escapa i qualificam aquestes dones com a "Pobres Dones Immigrades" que no saben res i no s'interessen per res. I així, d'una manera inconscient, es reforcen els estereotips que envolten a les dones immigrades d'origen marroquí.

3.Experiències i models d'educació d'adults i interculturalitat: el paper de la mediadora intercultural

Durant el meu acompanyament a les dones, en el seu procés inicial, sempre he estat conscient que la meua figura, com a mediadora intercultural, ha d'anar més cap al treball preventiu i participatiu i no pas cap al de simple traductora o intèrpret. En aquest sentit, s'aprofita qualsevol entrevista, reunió o visita a domicili per explicar a les dones i als seus marits la necessitat i els beneficis d'aprendre la llengua per part de les dones. Reconec que al principi alguns homes estaven en contra que les seves dones sortissin de casa i aprenguessin la llengua. Però les circumstàncies derivades de l'actual crisi han fet que els homes, que fan feina a diferents empreses de construcció de l'illa de Mallorca, no es permetin el luxe de deixar la feina i anar a una reunió de l'escola o a acompanyar a la seva dona al ginecòleg. Això els ha obligat a deixar que les seves dones aprenguin la llengua.

Avui en dia i després de més de dotze anys fent feina amb elles, puc afirmar que el procés ha estat lent, a vegades complex i difícil, però els resultats han estat positius i profitosos tant per a elles com per a la seva família. Algunes vegades, quan estic al carrer i em saluda alguna dona tota orgullosa menant un cotxe, sempre em ve a la meua memòria aquella primera vista que li vaig fer a casa seva, quan encara no parlava gens de castellà ni català i amb prou feines sortia al carrer. Són molts els exemples de la millora de la situació personal, familiar i social d'aquestes dones que podrien explicar-se.

La crisi actual i la necessitat econòmica familiar ha fet que moltes d'aquestes dones que viuen a Manacor es vegin obligades a habitar-se als nous costums, i a tot el que comporta incorporar-se al mercat laboral. En mig d'aquest procés d'adaptació, intenten ser fidels als codis i normes, tant familiars com de la seva comunitat. Però la resposta de cada una d'elles varia d'acord amb l'edat, els seus propis recursos personals, les seves aspiracions i les seves expectatives i de les seves famílies. La incorporació de la dona berber casada al mercat de treball és molt recent i en aquest moment, no es pot entendre com un assoliment de la seva autonomia i independència, entesa des del nostre concepte feminista, sinó com una millora i una contribució al benestar de la família sense cap modificació del seu estatut familiar ni dels seus principis.

3.1. Escoles de Pares i Mares i Tallers culturals i lingüístics als diferents centres educatius del municipi de Manacor

Els pares i mares autòctons en la seva relació amb els altres pares d'origen immigrant, exerceixen una gran influència en les actituds que els seus fills i filles mostren cap a l'alumnat estranger del centre. Partint d'aquesta realitat, la mediadora intercultural realitza, al començament de cada curs escolar, reunions amb els equips directius, els d'orientació i els representants de les Amipas dels diferents centres educatius per tal de conèixer la situació socio-educativa del nou alumnat estranger i de les seves famílies.

La voluntat i la sensibilitat dels membres dels equips directius i de les Associacions de pares i mares han estat determinants a l'hora de posar en marxa Escoles de pares i mares i la resta dels tallers interculturals en diferents centres escolars. En aquesta línia de treball, la mediadora intercultural col·labora amb les escoles i especialment les Amipas a l'hora d'organitzar programes i tallers de sensibilització i de formació intercultural pels pares i mares. Aquests espais han estat el lloc d'encontre entre les famílies del centre que pertanyen a diferents cultures i d'un intercanvi de costums i tradicions entre ambdues, les forànies i les del lloc d'acollida.

Tenint en compte l'especificitat de les mares marroquines i les seves càrregues familiars, les sessions pedagògiques de les escoles de pares i mares es fan en horari de matí, quan els nins són a l'escola. En aquests espais, les mares aprenen tot allò que està relacionat amb l'educació dels seus fills. Això ha ajudat molt per a la implicació de les famílies i l'apropament a l'escola. També són espais terapèutics per a aquestes dones, ja que poden expressar lliurement les seves preocupacions sobre



Taller de rebosteria marroquina al Centre d'Educació Infantil "Sa Graduada" de Manacor

l'educació dels seus fills i filles. Aquesta realitat ha estat possible degut a la participació de la mediadora com a intèrpret durant les diferents sessions.

Actualment, aquests espais s'han reconvertit cap a l'aprenentatge de la llengua catalana, ja que és una demanda de les mares. D'aquesta manera elles poden ajudar als seus fills/es a realitzar les tasques i els deures de l'escola.

3.2. Càritas Interparroquial de Manacor:

Càritas Interparroquial de Manacor fa feina a través d'un únic Grup d'Acció Social format pels voluntaris de les tres parròquies del municipi, els tres rectors, dues treballadores socials i un graduat social, coordinats des de Càritas Diocesana de Mallorca. Com a servei d'atenció primària, es decanten per un estil de feina que es fonamenta, entre altres, en el treball en equip de tots els professionals (contractats i voluntaris) i les persones objecte de la seva acció i el treball en xarxa amb altres entitats i institucions de forma coordinada i amb la intenció de reforçar el teixit social i complementar les actuacions. Dins aquesta línia de treball, la mediadora intercultural col·labora i participa d'una manera activa en els tallers i les diferents accions que es fan des de Càritas, especialment aquelles accions relacionades amb la formació i la capacitació de les dones. En aquest sentit destacaria els dos tallers i espais: "Conviure en el nostre entorn" i "Vidauba".

A. Projecte "Conviure en el nostre entorn", una proposta metodològica d'educació d'adults, des de l'empatia i l'acollida integral de la persona

Aquest taller va començar vers l'any 1999. Es tractava d'un espai acollidor, de confiança i amistat, on les dones participants aprenien no només la llengua, sinó





Activitats del taller “Conviure en el nostre entorn” i les voluntàries

també les habilitats socials bàsiques i coneixement de l'entorn com a primera passa per a l'adaptació en la societat manacorina; en síntesi, el repte consistia en capacitar aquestes dones per a poder ser autònomes i poder participar, així, en qualsevol activitat del poble. Les dues fotografies següents en són un bon exemple; a la primera es poden veure un grup de dones participant en un taller sobre la cultura àrab, en el CEIP Simó Ballester i, en la segona fotografia, la participació d'aquestes dones es concreta en la seva aportació de diversos plats de menjars típics, en una de les festes interculturals, que organitza l'Ajuntament de Manacor.

Per aconseguir posar en marxa aquest projecte, en primer lloc, es va haver de fer tota una feina prèvia amb els homes, especialment els marroquins. Primer, es va crear un taller d'alfabetització per a homes “Viure plegats” que es desenvolupava dos dies a la setmana (amb el temps, aquest taller, va passar a fer-se a l'Escola d'Adults de Manacor) però ja s'havia aconseguit que aquests homes coneguessin la manera de fer feina de Càritas i més endavant deixassin anar-hi les seves dones. A partir d'aquí es posà en marxa un taller bàsic d'alfabetització i habilitats socials per a dones “Conviure en el nostre entorn” i el taller “Petit conviure” pels nins/es. Al seu inici, l'any 1999, només hi havia unes cinc o sis dones a cada sessió, arribant a ser 140 dones i 48 nins, de diferents nacionalitats, l'any 2008. Les classes es donaven en horari de tarda, dos pics a la setmana, mentrestant els nins es divertien en tallers lúdics. Els professionals d'aquest espai tenien molt clar que Càritas no volia ser únicament una acadèmia on la gent va a aprendre una gramàtica i una llengua, sinó un espai de trobada, d'in-



Taller “Convivre al nostre entorn” i el taller “Petit convivre” a l’any 2007

tercanvi, i d'aprenentatge mutu i, per tot això mateix, consideren que les actituds d'acollida envers aquest col·lectiu han de ser des de l'empatia, l'escolta activa i sense perjudicis.

Durant tota la meua col·laboració amb Càritas he pogut constatar que els objectius marcats amb aquestes dones, en gran majoria s'han pogut aconseguir. Moltes de les dones, malgrat les seves limitacions, han après la llengua, fan feina a l'hostaleria i segueixen superant les dificultats derivades de la pressió que exerceix la comunitat sobre elles. A partir del 2009 i per manca de subvencions aquest taller es deixà de fer.

Moltes de les dones que ja han après a llegir i escriure han passat els diferents cursos de formació i ocupació (restauració, cuina, cura de persones majors..) que es feien a Càritas mateix i altres, que volien millorar el seu nivell, es derivaven als diferents cursos de l'Escola d'Adults. Referent a les dones reagrupades i nouvingudes que desconeixen la llengua, tant des de Càritas com des del Servei de Mediació intercultural, s'envien al Projecte d'acollida dels Serveis Socials municipals.

B. Taller d'inserció sociolaboral Vidauba

Aquest taller és el més antic de Càritas Manacor. És un taller on les dones de diferents nacionalitats participants són receptores de la renda mínima d'inserció o bé reben una beca d'inserció lligada a un pla de feina. En aquest espai les dones aprenen formació bàsica en habilitats socials i relacions humanes, orientació laboral i tot el relacionat amb una futura ocupació.

Pel que fa a la part pràctica, hi ha mòduls de recuperació d'oficis com: el treball en corda, acabats en fusta i reciclatge de teixits. Aquests tallers es duen a terme mitjançant la participació d'una treballadora social i de persones voluntàries. Des del seu inici, la mediadora intercultural ha col·laborat amb Càritas en la derivació de les dones, l'assessorament cultural i l'intercanvi d'informació. En aquest espai d'aprenentatge i de formació, s'organitzen tallers lúdics interculturals, com és, per exemple, l'elaboració de les típiques panades de Pasqua.

3.3. Projecte d'acollida dels Serveis Socials Municipals

La mediadora intercultural coordina i col·labora amb la resta dels serveis municipals que treballen en la millora de la situació social i acadèmica de l'alumnat estranger i de les seves famílies. En aquest cas, la mediadora deriva al professional responsable del projecte d'acollida tots els pares i mares dels alumnes estrangers amb necessitats d'alfabetització. Aquest projecte va néixer arran d'una subvenció de la Direcció General d'Immigració a l'Ajuntament de Manacor. Es tracta d'un espai on les mares no només aprenen una llengua sinó altres habilitats i formació per poder conviure en el context social de Manacor.

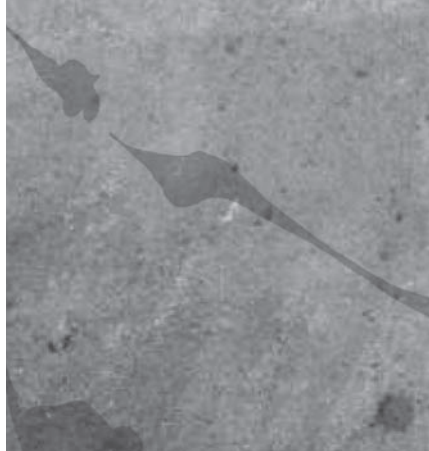


Taller Vidauba, on les dones aprenen l'ofici de cordar cadires

3.4. Escola d'adults

Partint d'aquesta realitat, conscients de la necessitat i la importància de la formació d'adults com a eina imprescindible per a la capacitat i per a la integració de les famílies immigrades a nivell sociolaboral, la mediadora col·labora en la difusió i la divulgació dels cursos de castellà i català per a estrangers. Quan cal, la mediadora intercultural, acompanya a les persones novvingudes a realitzar la matrícula.

Durant els darrers anys, el Centre d'Educació de Persones Adultes (CEPA) de Manacor, ha adaptat l'horari de classes de castellà per a estrangers a les necessitats de les dones immigrades. Concretament, es constata que les dones no poden assistir en horari de tarda perquè tenen fills petits al seu càrrec i això dificulta el seu accés a les aules. El fet que les classes es facin ara en horari de matí, mentre els nins són a les escoles, ha facilitat molt que les dones puguin assistir i millorar el seu nivell educatiu.



Actituds de l'alumnat d'Educació Social vers la immigració¹

Mercè Morey i Jordi Vallespir, Universitat de les Illes Balears



1. Introducció

Des de la implementació dels nous estudis de Grau la qüestió de les competències ha esdevingut un dels eixos en la creació de l'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES). L'informe final del projecte Tuning (2003) assenyala distints factors que expliquen l'enorme interès en desenvolupar les competències en els programes educatius. L'ANECA (2004) defineix el terme competència com: “el conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas relacionados con el programa

¹ El treball que es presenta és una part dels resultats d'una experiència d'innovació docent, subvencionada per l'Institut de Recerca i Innovació Educativa (IRIE), gestionat per l'Institut de Ciències de l'Educació (ICE), de la Universitat de les Illes Balears (UIB), durant el curs escolar 2013-2014. La finalitat bàsica del projecte consistia en analitzar les competències interculturals inicials i finals de l'alumnat de tercer curs del Grau d'Educació Social de la UIB, abans i després d'haver cursat l'assignatura *Educació Intercultural, Intervenció Socioeducativa i Immigració*. En aquest treball en particular s'analitza el canvi d'actituds interculturals d'una població jove-adulta mesurat mitjançant una sèrie d'ítems dissenyats a l'efecte. Els resultats obtinguts mostren un canvi significatiu entre les actituds inicials i finals del col·lectiu enquestat, especialment en aspectes relacionats amb l'àmbit laboral i social, el què ha permès extreure una sèrie de conclusions valoratives i unes propostes de millora de l'activitat docent, així com de la formació bàsica dels estudiants universitaris.

formativo que capacita al alumno para llevar a cabo las tareas profesionales recogidas en el perfil de graduado del programa” i Rué & Martínez (2005), per la seva part, entenen la competència com la capacitat de respondre amb èxit a les exigències personals i socials que ens planteja una activitat o una tasca en el context de l'exercici professional.

Des de l'assignatura *Educació Intercultural, Intervenció Socioeducativa i Immigració*, de caràcter obligatori en els estudis de Grau d'Educació Social, es pretén treballar el desenvolupament d'unes competències concretes: les interculturals, enteses com les habilitats d'interactuar amb els “altres”, d'acceptar altres perspectives i percepcions del món, de dur a terme la mediació entre diferents perspectives i de ser conscients de les pròpies valoracions sobre la diversitat (Byram, Nichols & Stevens, 2001). Així, la competència intercultural (Gil, 2003) es compon de coneixements, habilitats i actituds, complementats pels valors que cadascú té degut a la seva pertinença a una societat i a uns grups socials determinats, i les actituds (obertura, voluntat de relativitzar les pròpies creences i comportaments, empatia, etc.) constitueixen la base de la competència intercultural. Altres autors (Buendía, González, Pozo y Sánchez, 2004, 145) també han assenyalat que la competència intercultural està formada per tres components bàsics: el component declaratiu, relacionat amb la cognició, amb el saber; el component procedimental, relacionat amb l'aspecte metodològic; i el component afectiu-actitudinal, relacionat amb els valors, els sentiments i les actituds.

Així, el projecte d'innovació sobre el qual se centra aquest treball es va dur a terme amb l'alumnat de tercer curs del Grau d'Educació Social, en el context de l'assignatura *Educació Intercultural, Intervenció Socioeducativa i Immigració* (matèria de caràcter obligatori dels estudis esmentats), durant el curs acadèmic 2013-2014, tot partint del disseny i posterior aplicació d'una eina d'avaluació que permetia valorar el nivell de competències interculturals (inicials i finals) de l'alumnat. Aquesta valoració de competències interculturals es va dur a terme tant a principi de curs (amb una avaluació inicial) com a final del quadrimestre (tot valorant el nivell d'adquisició d'aquestes competències) atenent, així, tant l'adquisició de nou coneixement com els canvis d'actituds (element clau de la competència intercultural, com ja s'assenyalava anteriorment). De fet, per tal de valorar la generació d'aquest canvi actitudinal (centrat en les competències interculturals) també s'ha posat esment, en el desenvolupament de l'assignatura, en l'ús de materials i la realització d'activitats per a promoure el canvi i la millora d'actituds interculturals. A més, amb l'atenció als elements actitudinals, també es pretenia d'implicar a l'alumnat en el seu propi procés d'aprenentatge, tot mostrant les condicions per a reorientar aquest aprenentatge i motivant-lo, propiciant el desenvolupament gradual de les competències de l'assignatura.

En particular, l'objectiu d'aquest treball és analitzar les actituds inicials i finals d'un grup d'estudiants d'Educació Social, en base a la implementació d'una assignatura relacionada amb l'educació intercultural.



La hipòtesi de partida és que l'adequació dels continguts i activitats desenvolupats durant el semestre i centrats en l'adquisició de competències interculturals promourà, necessàriament, una millora de les actituds interculturals de l'alumnat i, consegüentment, una major sensibilitat envers la diversitat cultural.

Concretament, aquest article pretén donar resposta a les següents Qüestions d'Investigació:

- QI1: Quines són les actituds interculturals de l'alumnat de 3r d'Educació Social tot just abans de cursar una assignatura centrada en aquesta temàtica?
- QI2: S'han produït canvis entre les actituds interculturals de l'alumnat des de l'inici fins al final de la implementació de l'assignatura *Educació Intercultural, Intervenció Socioeducativa i Immigració*?

2. Metodologia

L'anàlisi realitzada es fonamenta en un dels blocs del qüestionari dissenyat per a l'avaluació de les competències interculturals de l'alumnat de 3r curs del Grau en Educació Social. Concretament, el bloc que es desenvolupa és el centrat en les actituds interculturals, en particular sobre la consideració que es fa dels efectes (a nivell econòmic, cultural, social, etc.) de la immigració en la societat d'acollida pròpia per part dels estudiants.

Per tal de presentar correctament aquests resultats, primerament s'ha d'explicar que el qüestionari complet constava d'un total de 50 preguntes, la majoria de resposta única, tot i que també s'hi incloïen alguns ítems de resposta oberta o bé de resposta múltiple. Per a l'elaboració del qüestionari s'han emprat ítems recollits d'altres treballs previs sobre el tema (Morey, 2010; Vallespir, 2005; Vallespir & Morey, 2006 i 2007), encara que també s'han tingut en compte altres fonts (Defensor del Pueblo, 2003; CIS, 2012), per a facilitar les anàlisis comparatives. Aquest qüestionari fou dissenyat i implementat a través de la plataforma *Moodle* i l'alumnat el realitzà en el transcurs de la primera sessió del curs escolar (dia 17 de febrer de 2014) i el repetí novament el darrer dia del calendari lectiu (2 de juny de 2014), sempre sota la supervisió del professorat responsable de l'assignatura *Educació Intercultural, Intervenció Socioeducativa i Immigració*. En el cas de la implementació inicial, el temps mínim de resposta a l'instrument fou de 10'05" i el temps màxim de 19'31". D'altra banda, en la implementació final, a l'acabament del quadrimestre, el temps mínim requerit per respondre a totes les qüestions fou de 8'27", mentre que l'estudiant que emprà més temps tardà 19'33" minuts.

2.1. Ítems utilitzats

Per tal de donar resposta a les dues Qüestions d'Investigació plantejades, es presenten els resultats obtinguts davant una bateria d'ítems de resposta única (organit-



zats en dos blocs diferenciats) que es proposaren a l'alumnat a l'inici i al final del quadrimestre en el marc de l'assignatura ja esmentada.

El primer conjunt analitzat fa referència a tot un seguit d'afirmacions (centrades en l'opinió personal) davant les quals els/les enquestats/des havien d'assenyalar el seu grau d'acord o desacord (presentat amb una escala Likert valorat d'1 a 5 –“Gens d'acord”, “En desacord”, “Indiferent”, “D'acord” i “Totalment d'acord”–). Seguidament es detallen els ítems utilitzats, encapçalats pel descriptor que els identificarà al llarg d'aquest treball:

- O1_amença: La immigració s'ha de controlar amb decisió perquè és una amenaça per a la societat receptora.
- O2_contracte: El govern ha de concedir el permís de residència únicament mentre duri el contracte de treball.
- O3_enriquiment: L'arribada d'immigrants representa una ocasió òptima d'enriquiment cultural.
- O4_substitució: És del tot convenient que els immigrants substitueixin la seva cultura per la de la societat d'acollida i, d'aquesta manera, que es puguin integrar perfectament.
- O5_desocupació: La immigració té efectes negatius en el mercat de treball com són l'augment de la taxa de desocupació o l'empitjorament de les condicions laborals.
- O6_benestar: La immigració posa en perill serveis del nostre estat del benestar com són l'educació, la sanitat o les prestacions socials.

El segon conjunt d'ítems analitzats també està relacionat amb l'opinió personal dels/les enquestats/des, però en aquest cas les preguntes feien referència a la incidència de la immigració sobre distints aspectes. Els tres ítems que formen part d'aquest segon bloc tenien les mateixes opcions de resposta: “Disminueix”, “No afecta” i “Augmenta”. En particular, aquestes tres qüestions eren les següents (tot seguit s'identifiquen, encapçalades pel codi amb el què es presentaran en aquest treball):

- I1_atur: Assenyala la teva opinió respecte a la incidència de la immigració sobre l'atur.
- I2_delinqüència: Assenyala la teva opinió respecte a la incidència de la immigració sobre la delinqüència.
- I3_analfabetisme: Assenyala la teva opinió respecte de la immigració sobre la taxa d'analfabetisme de la població.

2.2. Explotació de les dades

Pel que fa a les dades, aquestes han estat tractades amb el paquet estadístic SPSS 20.1 mitjançant una anàlisi simple dels resultats descriptius. Quant als subjectes participants, aquests en total foren 38 estudiants. El nombre total d'alum-



nat no repetidor ni provinent d'altres estudis matriculat a l'assignatura era precisament de 38. Donades les característiques del projecte, quedaven exclosos els subjectes que ja haguessin pogut tenir alguna formació reglada dins els estudis de Grau relacionada amb la temàtica intercultural, així com aquells pertanyents a altres estudis com el Grau en Pedagogia, que poden cursar aquesta matèria de forma optativa. Això suposa que per a aquest estudi s'ha comptat amb la totalitat del grup-classe de tercer d'Educació Social.

Taula 1. Dades descriptives dels participants

Caracterització mostra		Freqüència	Percentatge
Gènere	Home	5	13,2%
	Dona	33	86,8%
Edat	Entre 21 i 23 anys	24	63,2%
	Entre 24 i 26 anys	12	31,5%
	Entre 27 i 29 anys	2	5,3%
Lloc naixement	Illes Balears	32	84,2%
	Altra CCAA	4	10,5%
	Altre país	2	5,3%

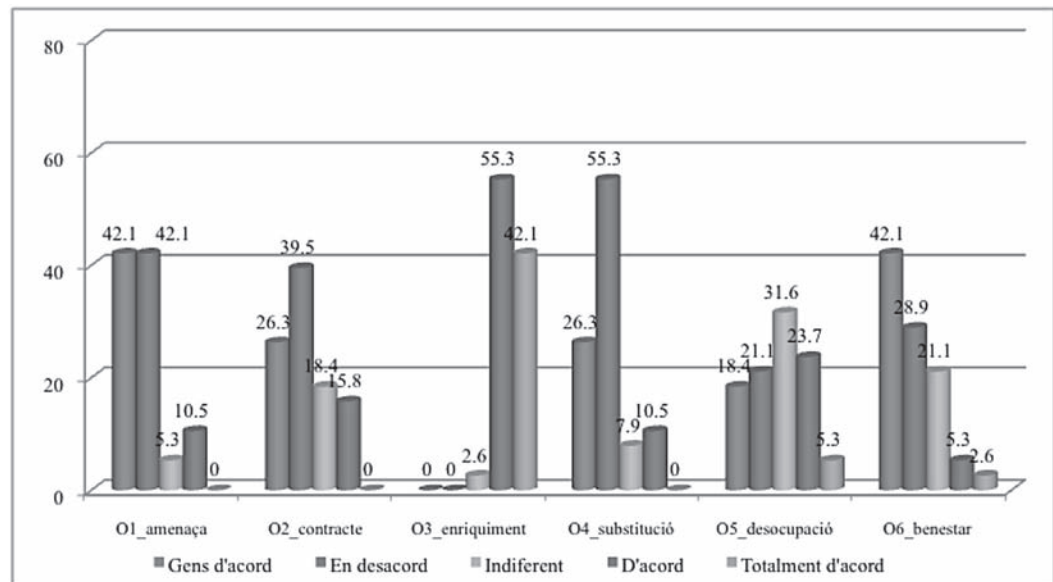
Amb la finalitat d'identificar possibles diferències entre les actituds interculturals inicials i finals dels estudiants, per als dos blocs d'ítems utilitzats en aquest treball s'han analitzat les puntuacions de les mitjanes i les desviacions típiques obtingudes (vegi's Taules 2 i 3). Cal tenir en compte que, en el cas del primer conjunt d'ítems, els valors estaven entre 1 (mínim) i 5 (màxim), essent aquests considerats al qüestionari com a "Gens d'acord" i "Totalment d'acord" respectivament. En el segon bloc d'ítems aquí presentats, les possibilitats de resposta eren només tres, assignant-se el valor 1 a l'opció "Disminueix", el valor 2 a "No afecta" i, finalment, el valor 3 a "Augmenta". En aquest segon conjunt d'ítems també s'ha optat per a presentar la moda per a cadascuna de les variables analitzades, per tal d'evidenciar millor un possible canvi en l'opció de resposta per part dels participants a l'estudi.

3. Resultats

Tot seguit s'exposen els resultats obtinguts amb els diferents blocs d'ítems relacionats amb les actituds interculturals valorades a l'inici i a la finalització del quadrimestre en el marc de l'assignatura *Educació Intercultural, Intervenció Socioeducativa i Immigració*.

Primerament es mostren els valors recollits inicialment amb el conjunt de preguntes relacionades amb l'opinió dels/les enquestats/des sobre aspectes relatius als efectes de la immigració (O1-O6). En aquest bloc en particular, destaquen uns índexs de resposta a determinats ítems molt dispersos entre ells (vegi's Figura 1): d'una banda, el 84,2% de l'alumnat manifesta el seu grau de desacord ("Gens d'acord" o "En desacord") sobre el control de la immigració per suposar aquesta una amenaça per a la societat receptora (O1_ *amença*). Aquest mateix nivell de desacord el presenta un percentatge similar d'estudiants (81,6%) quan se'ls demana si consideren que els immigrants han de substituir la seva cultura per la d'acollida per tal de poder integrar-se (O4_ *substitució*).

Figura 1. Percentatges de resposta obtinguda a l'avaluació inicial de les actituds interculturals basades en les opinions i valoracions

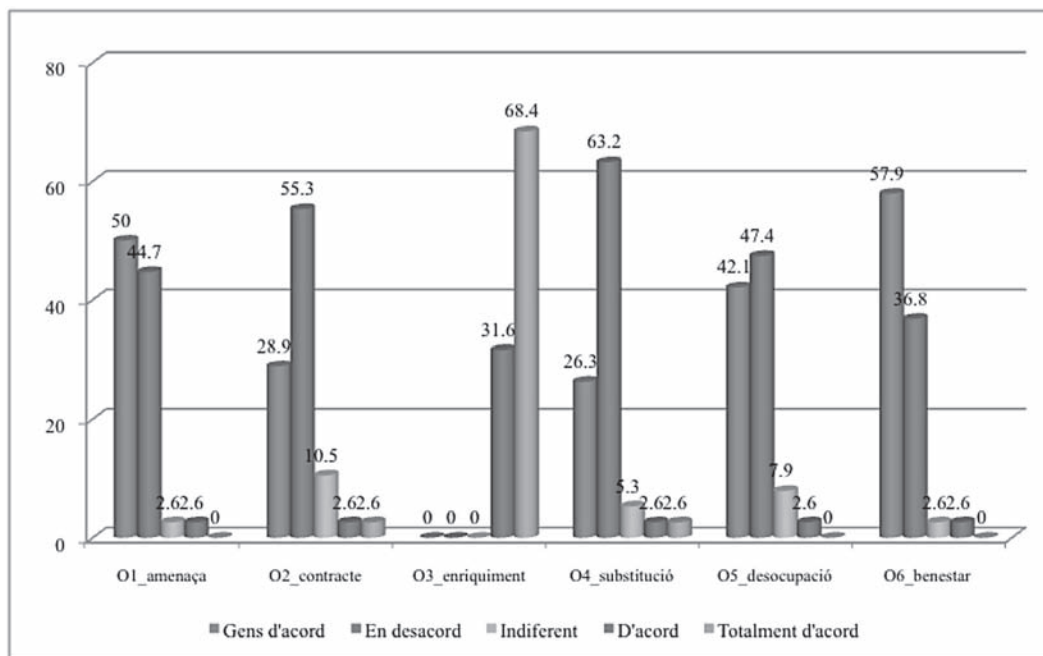


D'altra banda, després de la implementació dels continguts de l'assignatura *Educació Intercultural, Intervenció Socioeducativa i Immigració*, els resultats obtinguts a la fi del semestre són ben diferents. Mentre que, inicialment, un 55,3% de l'alumnat manifestava estar "D'acord" i un 42,1% "Totalment d'acord" amb què l'arribada d'immigrants representa una ocasió òptima d'enriquiment cultural (vegi's O3_ *enriquiment* a la Figura 1) a final de curs és un 31,6% el que diu estar-hi "D'acord", essent el 68,4% restant qui declara estar-hi "Totalment d'acord" (vegi's Figura 2). Tam-



bé es pot destacar la diferència en la resposta obtinguda al qüestionari final respecte a l'ítem *O5_desocupació*: el mes de juny, un total del 89,5% de l'alumnat manifestà el seu grau de desacord ("En desacord" o "Gens d'acord") amb què la immigració tenguí efectes negatius al mercat de treball (augment de la taxa de desocupació o bé empitjorament de les condicions laborals) mentre que aquesta oposició enfront de la redacció de l'ítem només la mostrà un 39,5% a l'inici del semestre.

Figura 2. Percentatges de resposta obtinguda a l'avaluació final de les actituds interculturals basades en les opinions i valoracions



De tota manera, encara que sembla haver-hi diferències entre els percentatges de resposta al qüestionari inicial i final, aquestes s'evidencien i es mostren com a substancials quan s'analitzen les mitjanes i les desviacions típiques corresponents; a totes les variables referides a les opinions de l'alumnat sobre distints aspectes lligats amb la immigració, han quedat paleses notables fluctuacions entre la resposta donada a principi del semestre i la recollida al final: mentre que l'ítem que estava redactat per a valorar les actituds interculturals positives (ítem en positiu: *O3_enriquiment*) mostra un augment entre les mitjanes calculades a l'inici i al final del semestre, aquells que es redactaren per a detectar i valorar les actituds negatives cap a la interculti-

ralitat (ítems en negatiu: *O1_ameença*, *O2_contracte*, *O4_substitució*, *O5_desocupació* i *O6_benestar*) presenten un valors mitjans més baixos després d’haver cursat l’assignatura. Cal recordar que tots els ítems –positiu i negatiu– oferien les mateixes opcions de resposta, que anava del “Gens d’acord” –al qual se li atorgà el valor 1 a la codificació– fins al “Totalment d’acord” –que prenia el valor 5–. D’altra banda, igualment, també s’ha destacar que la desviació típica obtinguda de les mitjanes dels qüestionaris finals disminueix en tots els casos (vegi’s Taula 2), evidenciant així una major concentració de la resposta donada pels subjectes.

Taula 2. Resultats descriptius inicials i finals (mitjanes i desviacions típiques) de les variables relatives a l’opinió (O1-O6)

Ítems	Valors		Mitjana		Desviació típica	
	Mínim	Màxim	I	F	I	F
O1_ameença	1	5	1.84	1.58	0.945	0.683
O2_contracte	1	5	2.24	1.95	1.025	0.868
O3_enriquiment	1	5	4.39	4.68	0.547	0.471
O4_substitució	1	5	2.03	1.92	0.885	0.818
O5_desocupació	1	5	2.76	1.71	1.173	0.732
O6_benestar	1	5	1.97	1,50	1.052	0.688

En el cas de les mitjanes (vegi’s Taula 2) aquelles que presenten major diferència entre l’inici i el final de curs són les corresponents a l’ítem que feia referència a l’opinió que es tenia sobre si la immigració té efectes negatius en el mercat de treball (augment de la taxa de desocupació o empitjorament de les condicions laborals), essent també en aquest ítem on es manifesta una major diferència en la desviació típica calculada (un total de 0,441 entre l’inici i la finalització de la implementació dels continguts de l’assignatura) el que demostra una opció de resposta més dispersa a principi de curs i una major concentració d’aquesta tot just acabant el semestre acadèmic.

També cal remarcar que és a l’ítem formulat en positiu (*L’arribada d’immigrants representa una ocasió òptima d’enriquiment cultural*) el què presenta una



desviació típica més baixa a l'inici de curs, tot i que aquesta també continuà essent la més baixa de totes una vegada finalitzada la implementació de l'assignatura (és en aquesta qüestió on l'alumnat respon de manera més coincident).

Pel què fa a l'altre bloc d'ítems aquí analitzats, als estudiants també se'ls planteja que opinessin sobre la incidència de la immigració en diferents aspectes (socials, econòmics, educatius, etc.). Les respostes obtingudes (vegi's Taula 3) presenten un element comú: la moda ha variat per als tres ítems proposats, tot passant del valor 3 (que en els tres casos era l'opció de resposta que denotava unes actituds més negatives envers la interculturalitat) al valor 2 (opció més lligada a unes actituds interculturals positives, excepte en el cas de l'I3_ *analfabetisme*, on el caire actitudinal està més directament relacionat amb els continguts teòrics treballats a classe i on la resposta òptima seria l'opció amb el valor 1). En conseqüència, les mitjanes finals presenten valors més baixos que les inicials, essent la I2_ *delinqüència* (*Assenyala la teva opinió respecte a la incidència de la immigració sobre la delinqüència*) on més s'accentua aquesta diferència, a la vegada que és l'ítem on la població enquestada demostra més coincidència en la resposta, tant a l'inici del semestre ($\sigma=0,460$) com a la seva finalització ($\sigma=0,363$).

Taula 3. Resultats descriptius inicials i finals (modes, mitjanes i desviacions típiques) de les variables relatives a la incidència de la immigració (I1-I3)

Ítems	Valors		Moda		Mitjana		Desviació típica	
	Mínim	Màxim	I	F	I	F	I	F
I1_atur	1	3	3	2	2,58	2,00	0,599	0,520
I2_delinqüència	1	3	3	2	2,71	2,08	0,460	0,363
I3_analfabetisme	1	3	3	2	2,66	2,16	0,582	0,594

Els resultats del càlcul de la mitjana final mostren, precisament, una tendència a centrar els valors en 2 (és a dir, en la resposta “No afecta”) tot mostrant una evolució descendent. Mentre que, a l'inici del semestre, l'alumnat era més propens a relacionar la immigració amb l'augment de l'atur, la delinqüència i l'analfabetisme, una vegada desenvolupats els continguts de l'assignatura s'observa com aquesta tendència s'ha transformat cap a una valoració més positiva de la immigració: les mitjanes de resposta han minvat significativament, quedant també palès a la moda (que ha passat, en els tres casos, del valor 3 al 2) i centrant-se en la resposta “No afecta”.

Altrament, es constata un augment en la desviació típica final pel què fa a l'ítem relacionat amb l'analfabetisme (I3). Tot i així, s'ha de remarcar que, en aquest cas en particular, la resposta lligada a una òptima actitud intercultural era l'opció "Disminueix", (amb valor 1) i, tot i que la majoria de l'alumnat ha preferit passar de l'opció inicial "Augmenta" a la final "No afecta", també s'ha de dir que s'ha diversificat la resposta cap a l'opció "Disminueix".

4. Conclusions

Una vegada analitzats els resultats obtinguts, les valoracions generals són prou positives si l'atenció se centra en la marcada evolució del col·lectiu objecte d'estudi. Pel que fa a les Qüestions d'Investigació plantejades (que realment eren l'objectiu d'aquest treball) les dades recollides responen sobradament aquests interrogants:

QI1: Quines són les actituds interculturals de l'alumnat de 3r d'Educació Social tot just abans de cursar una assignatura dedicada a aquesta matèria? S'ha pogut determinar sòlidament un nivell actitudinal inicial a partir dels 6 ítems plantejats i centrats en les valoracions de diferents aspectes relatius a la immigració. Aquests ítems han permès obtenir informació tan rellevant com que l'aspecte on es mostraven, inicialment, actituds més negatives era el laboral: davant la redacció *La immigració té efectes negatius en el mercat de treball com són l'augment de la taxa de desocupació o l'empitjorament de les condicions laborals* gairebé un 30% dels estudiants (concretament, el 29,0%) assenyala que hi estava "D'acord" o bé "Totalment d'acord". Aquests resultats, de fet, estan en la línia dels obtinguts amb altres estudis molt més amplis amb població adulta; concretament, el Centro de Investigaciones Sociológicas ja destacà que un 28,3% dels enquestats estava totalment d'acord amb què els immigrants lleven la feina als autòctons, a la vegada que un 35,8% també manifestava estar totalment d'acord amb què els immigrants fan que baixin els salaris (CIS, 2012). L'Observatorio Vasco de Inmigración (2014) també aportà dades similars: mentre que el 2004 un 80% considerava que s'havia de menester població immigrant per a treballar en alguns sectors laborals, el 2013 únicament ho assenyala un 35,4%. Aquestes actituds inicials negatives també s'han evidenciat en el segon bloc d'ítems aquí exposats: en el cas de l'I1_atur (*Assenyala la teva opinió respecte a la incidència de la immigració sobre l'atur*) on la mitjana de les puntuacions obtingudes ha estat de 2,58 sobre 3 (essent aquest valor el que constata una actitud més negativa).

També s'ha de destacar que l'opinió relativa a l'estat del benestar (*La immigració posa en perill serveis del nostre estat del benestar com són l'educació, la sanitat o les prestacions socials*) fou la que recollí un percentatge de resposta inicial més baix pel que fa a actituds negatives (només un 7,9% de la població enquestada es manifestà *D'acord* o *Totalment d'acord* amb l'afirmació). Els motius d'aquest índex de



resposta poden ser diversos: des del caire generalista de la redacció (l'ítem englobava aspectes relatius a l'àmbit educatiu, a la vegada que social i sanitari) fins a una alta sensibilitat envers el caire més social de l'afirmació, donat que no es pot obviar que, tot i que parlem de població adulta, es tracta d'estudiants que estan cursant el Grau en Educació Social.

D'altra banda, si s'analitzen els resultats obtinguts a partir del ítems que valoren aspectes relatius a la incidència de la immigració (I1-I3) inicialment es constata que és en la delinqüència on es localitzen les actituds més negatives (amb una mitjana de 2,71 sobre 3) i, a més, aquestes actituds són recolzades pel conjunt de la població enquestada (és també l'ítem on la desviació típica és més baixa: 0,460). La forta associació que es fa entre immigració i delinqüència es troba en múltiples estudis amb població adulta arreu de l'Estat; en aquest sentit, per exemple, un 49,1% de la societat basca pensa que la presència de persones estrangeres genera inseguretat i delinqüència (Observatorio Vasco de la Inmigración, 2014).

No s'ha d'oblidar, de tota manera, que en aquest bloc d'ítems centrats en la incidència de la immigració en la societat d'acollida, dos d'ells estaven formulats per a identificar els nivells de les actituds negatives (I1 i I2) i l'altre (I3) per a valorar les actituds positives (I3) envers la immigració. En aquest darrer cas, també s'identifica una propensió a valorar negativament els nouvinguts: la mitjana de respostes a l'inici de curs se situà en un 2,66, tot tenint en compte que el valor 3 es corresponia amb l'opció "Augmenta l'analfabetisme" i s'ha de recordar que, concretament, es demanava: *Assenyala la teva opinió respecte de la immigració sobre la taxa d'analfabetisme de la població.*

QI2: S'han produït canvis entre les actituds interculturals de l'alumnat des de l'inici fins al final de la implementació de l'assignatura Educació Intercultural, Intervenció Socioeducativa i Immigració? En aquesta segona Qüestió d'Investigació també s'ha pogut extreure clarament la resposta a través dels resultats obtinguts i l'anàlisi estadística realitzada. Pel que fa al primer bloc de preguntes (relacionades amb l'opinió sobre diferents aspectes relatius a la immigració: O1-O6) només amb la freqüència de resposta obtinguda ja es pot determinar una modificació respecte als resultats inicials. Per començar, els percentatges de resposta a l'opció "Indiferent" han disminuït considerablement respecte a la primera implementació de l'enquesta. A més, s'han polaritzat molt més les respostes tendents a actituds positives en tots els casos.

Concretament, i revisats els resultats inicials, cal destacar les dades finals recollides dels ítems *O2_contracte* i *O5_desocupació*: la resposta de les persones enquestades se situa preferentment, en ambdós casos, en les opcions "Gens d'acord" o "En desacord" defugint, amb això, d'actituds negatives i d'estereotips lligats amb què la immigració provoca més atur donat que els nouvinguts lleven els llocs de feina als au-



tòctons o que només han de romandre al lloc d'acollida sempre i quan suposin per al territori un benefici econòmic perquè tenen un contracte laboral.

Els canvis actitudinals finals (després d'haver cursat l'assignatura on s'emmarcava aquest estudi) queden, a més, evidenciats quan s'analitzen les mitjanes inicials i finals obtingudes, així com les seves desviacions típiques en la resta de variables. Tant en el cas dels ítems dedicats a l'opinió com en els centrats en la incidència de la immigració, tots aquells que foren formulats per a la detecció de les actituds negatives mostraren mitjanes inicials molt per sobre de les finals (cal recordar, una vegada més, que els valors més elevats es corresponien amb les respostes que denotaven actituds més negatives) amb la qual cosa es constata un canvi d'actituds considerable. Aquest mateix canvi actitudinal també queda palès (encara que amb l'anàlisi inversa de les mitjanes) a l'ítem formulat per a valorar les actituds positives: en aquest cas s'ha evidenciat un augment de les mitjanes finals respecte de les inicials per a l'ítem *O3_enriquiment* (de 4,39 s'ha passat a 4,68). També s'ha d'accentuar que, en el cas de l'ítem *I3_analfabetisme*, la diferència entre la mitjana inicial i la final pot ésser valorada com a poc considerable, però cal recordar que, donades les possibilitats de resposta i els valors assignats a aquesta (1=disminueix l'analfabetisme; 2=no afecta; 3=augmenta l'analfabetisme) la centralització de la resposta en el valor 2 indica una tendència cap a una actitud positiva, encara que la desitjable seria el valor 1. Altrament, aquesta variació entre la resposta inicial i final per al conjunt d'ítems es pot relacionar directament amb el desenvolupament dels continguts i les activitats proposades en el transcurs de l'assignatura *Educació Intercultural, Intervenció Socioeducativa i Immigració* donat que aquesta modificació en la resposta no s'ha establert de manera aïllada en alguns subjectes que hagin pogut extreure els valors dels resultats obtinguts: la forta disminució de la desviació típica entre l'inici i el final del semestre mostra una congruència grupal en les respostes que, donades les característiques de la població analitzada, només es pot conferir a haver realitzat, conjuntament, una activitat determinada; en aquest cas, l'assignatura objecte d'aquest estudi.

Els resultats obtinguts, de tota manera, no han de servir, exclusivament, per a donar resposta a les Qüestions d'Investigació proposades: estudis com aquest s'han d'implementar per tal d'oferir reflexions, promoure el debat i, sobretot, proposar accions i estratègies per a millorar la realitat constatada.

Com s'ha anat comentant fins ara, diferents estudis a altres comunitats autònomes, a nivell estatal i fins i tot a nivell internacional (CIS, 2012; Observatorio Vasco de Inmigración, 2014; Ibarra, 2012) han evidenciat resultats més negatius pel que fa a les actituds interculturals de les poblacions analitzades, tot i que la població jove-adulta objecte d'aquest treball té unes característiques i un perfil molt concrets: estudiants de tercer curs del Grau en Educació Social, amb edats compreses entre els 21 i els 29 anys. Així i tot, no es pot obviar que les actituds interculturals inicials d'aques-



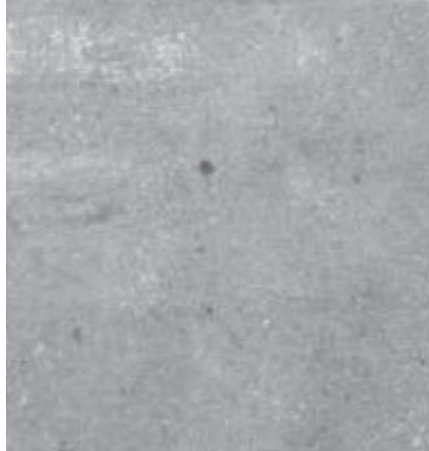
ta població també eren prou negatives com per a no proposar la realització d'actuacions sensibilitzadores. De fet, una de les principals forteses de l'estudi ha estat la constatació de la importància de realitzar accions formatives centrades en un model d'ensenyament-aprenentatge centrat en les competències. Amb aquest model, s'evidencia que l'adquisició del coneixement per ell mateix i de forma aïllada no és suficient; resulta imprescindible treballar també amb les habilitats i les actituds o valors (sobretot si es tracta de competències interculturals) per tal de sensibilitzar a la població diana, no només com a futurs professionals de l'àmbit social, sinó també com a subjectes no-passius, membres d'una societat cada cop més multicultural.

Finalment, i com a proposta d'intervenció directa, des d'aquestes línies es vol reivindicar la necessitat d'incloure més assignatures relacionades amb l'educació intercultural als estudis d'Educació Social des del primer curs de la carrera, per tal de potenciar, des de l'inici la correcta formació d'aquests professionals, a la vegada que es reclama abordar aquesta matèria a altres estudis universitaris així com a nivells educatius inferiors també a partir del treball per competències, amb la finalitat d'enfortir un teixit social amb una òptima consciència intercultural.

Bibliografia

- AGENCIA Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) (2004). *La adecuación de las titulaciones de maestro al EEES*. Recuperat de <http://www.aneca.es>.
- BUENDÍA, L., González, D., Pozo, T., & Sánchez, C.A. (2004). Identidad y competencias interculturales. *Revista ELección de Investigación y EValuación Educativa. RELIEVE*, 10(2), 135-183. Recuperat de http://www.uv.es/RELIEVE/v10n2/RELIEVEv10n2_1.htm
- BYRAM, M., Nichols, A., & Stevens, D. (Eds.) (2001). *Developing intercultural competence in practice*. Clevedon: Multilingual Matters LTD.
- CENTRO de Investigaciones Sociológicas (2012). *Estudio nº 2967. Actitudes hacia la inmigración*. Madrid: CIS.
- DEFENSOR del Pueblo (2003): *La escolarización del alumnado de origen inmigrante en España: Análisis descriptivo y estudio empírico*. Madrid: Oficina del Defensor del Pueblo.
- GIL, I. (2003). La educación intercultural: una propuesta para la nueva alfabetización. *Congreso Internacional Virtual La nueva alfabetización: un reto para la educación del siglo XXI*. Madrid: CES Don Bosco.
- GONZÁLEZ, J., & Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Final Report. Phase One*. Bilbao: Universidad de Deusto. Recuperat de http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc_fase1/Tuning%20Educational.pdf

- IBARRA, E. (Dir.) (2012). *Informe Raxen. Especial 2012. Europa en crisis: Tolerancia o Barbarie. Racismo, Xenofobia e Intolerancia en Internet*. Madrid: Movimiento contra la intolerancia.
- MOREY, M. (2010). *Les competències en alfabetització informacional entre l'alumnat dels estudis d'Educació Social de la Universitat de les Illes Balears*. Treball d'investigació per a l'obtenció del Diploma d'Estudis Avançats. Facultat d'Educació de la Universitat de les Illes Balears.
- OBSERVATORIO Vasco de Inmigración (2014). *Barómetro 2013. Percepciones y actitudes hacia la inmigración extranjera*. Donosti: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- RUÉ, J., & Martínez, M. (2005). *Las titulaciones UAB en el Espacio Europeo de Educación Superior: Sistema Europeo de Transferencia de Créditos*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- VALLESPÍR, J. (2005). Actitudes de las familias del alumnado de primaria ante la escuela multicultural: un estudio de la realidad de las Islas Baleares. En Soriano, E. (Dir.), *Calidad educativa en la escuela intercultural*. Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- VALLESPÍR, J., & Morey, M. (2006). Inmigración y género en las Illes Balears. Actitudes de las maestras de educación primaria ante la multiculturalidad. En Soriano, E. (Dir.), *Interculturalidad y género*. Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- VALLESPÍR, J. & Morey, M. (2007). La diversidad cultural en las Islas Baleares. Análisis sociodemográfico y de las actitudes del profesorado de educación primaria. En Álvarez, J.L., & Batanaz, L. (Eds.), *Educación intercultural e inmigración. De la teoría a la práctica* (pp. 309-324). Madrid: Biblioteca Nueva.



dialògica

Bartleby educador, reflexiones sobre el nihilisme

Ana M^a Valle, Facultad de Filosofía y Letras UNAM i Facultad de Estudios Superiores Acatlán;
Marco A. Jiménez, Facultad de Filosofía y Letras UNAM i Facultad de Estudios Superiores Acatlán

Traducció: Marta Malet i Iolanda Corella



El que relate és la historia dels propers dos segles. Descric el que ve, el que ja no pot vindre d'altra manera: l'adveniment del nihilisme. Aquesta història ja pot ser relatada hui, perquè la necessitat mateixa està actuant ací. Aquest futur ja parla a través d'un centenar de signes, aquest destí s'anuncia per tot arreu [...] Tota la nostra cultura [...] es mou des de fa ja molt temps, amb una torturadora tensió que creix de dècada en dècada, com cap a una catàstrofe: inquieta, violenta, precipitada, com una corrent que busca la fi, que ja no reflexiona, que té por de reflexionar.

NIETZSCHE

Hi ha diversos sentits en torn al nihilisme proposat per Nietzsche; fins i tot es parla d'ells en plural: "nihilismes". Ací hem optat per una interpretació pròpia tot considerant el relat de Herman Melville *Bartleby, el escribiente*, com una encarnació del nihilisme. Es tracta de pensar la possible relació entre certes formes de nihilisme i Bartleby, a la llum i a l'ombra de les reflexions que Deleuze fa de Nietzsche. La nostra hipòtesi és que Bartleby és una viva expressió de nihilisme i que açò constitueix un element substancial del quefer educatiu. Dit d'altra forma, educar és un acte essencialment nihilista.

Per què recórrer a la concepció nihilista de Nietzsche per pensar la possibilitat d'allò educatiu? "Preferir no" pot ser el nihilisme de la voluntat de negar, així com el nihilisme de l'últim home.

Preferisc no

Bartleby, el escribiente relata la història de "un xic impassible, de figura pàl·lida i pulcra, respectable fins inspirar compassió, amb un aire irremeiable de desemparament" (Melville, 2005: 20) qui va acudir a l'avís per a treballar amb un advocat que té la seua oficina en Wall Street, New York. Ell és qui relata la seua experiència amb Bartleby com escriptent del seu despatx. L'advocat diu de si mateix:

[...] sóc un home que des de la seua joventut, ha estat imbuït d'una profunda convicció que la millor forma de vida és la més senzilla. D'ací que, malgrat que el meu ofici exigisca, en ocasions, una energia i un nervi proverbials, fins fregar el deliri, mai no haja permès que res d'açò torbe la meua tranquil·litat. Sóc un d'eixos advocats sense ambicions que mai no es dirigeix a un jurat, ni fa res per atraure l'aplaudiment del públic... En el fresc assossec d'un còmode recolliment, faig una labor còmoda entre obligacions, hipoteques i títols de propietat d'homes rics. Aquells que em coneixen em consideren, més que res, un home segur. (Melville, 2005: 12)

Abans de l'arribada de Bartleby al despatx, amb l'advocat hi col·laboren tres empleats que, pels malnoms que ells mateixos s'havien assignat segons el seu caràcter, s'anomenaven: Turkey (titot), Nippers (tenalles) i Ginger Nut (nou de gingebre). Turkey i Nippers són copistes o escriptents, mentre que Ginger Nut és el xic dels encàrrecs. Turkey era un anglès baixet i grosset, més o menys de seixanta anys, es considerava la mà dreta de l'advocat, pel matí no feia altra cosa que desplegar les seues forces i per la vesprada es ficava al front d'elles, era descuidat al mullar la ploma en el tinter raó per la qual les seues còpies estaven plenes d'esborralls (Melville, 2005: 14-15). Nippers era un home amb patilles, groc i amb cert aspecte de pirata, tenia una vint-i-cinc anys i, segons l'advocat, era ambiciós, impacient, irritable, indigest i abstemi, no sabia el que volia com escriptent o el que volia no era altra cosa que veure's lliure de la taula d'escriptent (Melville, 2005: 16-18). Ginger Nut, amb poc més de dotze anys, era un xic espavilat, per a qui tota la noble ciència del dret cabia en una corfa de nou, entre els seus deures estava el proveïment de pastissos i pomes a Turkey i Nippers.

Amb la seua arribada, l'advocat li assigna a Bartleby un lloc al costat de la finestra. Al principi Bartleby realitza una gran quantitat de treball. Però quan l'advocat (qui fa el relat) li sol·licita que examine amb ell un document, Bartleby contesta: "Preferiria no fer-ho" (*I would prefer not to*, a l'original, que literalment pot tradu-

ir-se com “preferisc no”). “La seua cara es mantenia serena, tot i la primesa, l’ull gris obscurament tranquil. Ni la mínima senyal de torbació” (Melville, 2005: 22).

A partir d’aleshores, a cada requeriment que se li feia, Bartleby únicament contestava amb aquesta contundent frase. Aquesta rara i inquietant negativa no l’apartava de seguir treballant, encara que sempre es mantenia aliè a tot allò que no fóra el seu propi treball. L’advocat s’adona que Bartleby no abandona mai el despatx i que més bé, de manera clandestina, s’ha quedat a viure allí. Poc després, Bartleby decideix no escriure més, raó per la qual és acomiadat, encara que evidentment ell no deixa el despatx i continua vivint a l’oficina. Incapaç d’expulsar-lo, i davant la clara incomoditat dels advocats que visitaven el despatx, el cap de l’escrivent decideix traslladar les seues oficines i deixar a Bartleby a Wall Street. Bartleby roman primer al despatx, després quan l’amo el tira d’allí deambula per l’edifici fins a quedar-se assegut en la barana de l’escala al llarg del dia i en el portal per les nits. Finalment és empresonat, fet que va consentir amb la seua impavidesa i pal·lidesa característiques. Allí Bartleby, poc després de la última visita que li fa l’advocat, es nega a menjar i mor de fam. L’advocat el troba “arrupit d’una manera estranya al peu del mur, els genolls alçats i gitat de costat, el cap contra les pedres fredes, sense el menor moviment, els seus ulls tèrbols estaven oberts. Tret d’aquest detall, semblava profundament adormit.” (Melville, 2005: 54-55).

Al final, en un breu i sorprenent epíleg, l’advocat diu que segons els rumors l’anterior treball de Bartleby abans d’arribar al seu despatx, fou en la “Oficina de Cartes Mortes de Washington, d’on fou acomiadat per un canvi d’administració” (Melville, 2005: 56).

Amb els seus missatges de vida, aquestes cartes van directament a la mort. Així conclou Melville el seu extraordinari relat.

Bartleby és un text d’una violenta comicitat, diu Deleuze (2005: 59), en el qual allò còmic sempre és literal i allò violent es va desvetllant a mesura que el text avança. Podem apreciar, al llarg del relat, dos mons: el “normal”, el de Wall Street, al que pertanyen el segur, positiu i amable advocat, el descuidat Turkey i l’impacient Nippers. Per altra banda, el món estrany de l’inalterable Bartleby. El primer que diu sí “al córrer de la vida”, a les accions permeses, esperades i assumides per la comunitat. I el segon que “prefereix” dir “no” a eixa vida i per això mor.

“Preferisc no” és una elecció negativa. No és que no es preferisca, que no es vulga, més bé el que es prefereix és “no”. Aquesta negativa, és la que du al límit la preferència. D’aquesta manera la negació bloqueja el voler extern, el voler d’altre o el desig aliè per a quedar-se solament amb el més íntim preferir de si mateix. En altres paraules, el que es nega és alguna cosa no preferida. És una afirmació (preferir) que es nega (no) únicament per tornar-se a afirmar i tornar-se a negar. Quan en la traducció s’afirma que el que prefereix és “no fer-ho”, quelcom queda explícit: “fer”. El que ací

mantenim és que més enllà del verb “fer”, de l’acció, de la paraula, fins i tot dels significats que poguera tindre el “fer”, allò que es prefereix és “no”. Açò mateix serveix també quan es confon “res” amb “no”, perquè “preferir fer res” mai és igual a “preferir no”. Bartleby prefereix “no una voluntat de res, sinó l’emergència d’un no-res de voluntat” (Deleuze, 2005: 63).

I justament ací està la intersecció entre Bartleby i cert nihilisme. Al no-res de voluntat de Bartleby sols li està permès negar fins la mort. El seu preferir no, el seu voler no, el seu desitjar no, és paradoxalment una voluntat de negar. I el no-res de voluntat és l’oportunitat, el moment just, de la seua mort, és *kairos tanathos*, temps interior sense el qual la vida perd sentit. No és el relat de la crònica d’una mort anunciada, sinó de la mort com a conjuntura.

En aquesta extraordinària intersecció entre nihilisme i Bartleby, està la possibilitat de col·locar a l’educació en altre lloc, en el lloc de la voluntat de negar i en el del no-res de voluntat. És a dir, l’educació en tant que facultat per a “preferir no”, l’educació per a bloquejar la preferència aliena, per a no cedir al desig de l’altre, l’educació que prefereix negar la normalitat, l’educació que habita en la impertorbabilitat de l’estranyesa, l’educació per a preferir “no” abans que no preferir, l’educació nihilista, aquella que permet a l’infant rebutjar la castrant cura materna, aquella que permet a l’estudiant obturar la grotesca didàctica que ofusca.

Voluntat de negar i no-res de voluntat

Segons Gonçal Mayos (1998a: 10) Nietzsche pren el nihilisme de Paul Bourget, qui el concebia com l’aparició i creixement d’una “gran malaltia europea, un mortal cansament de viure, una tènica percepció de la vanitat de tot esforç”. Per al filòsof de Röcken (1998a: 171)

[...] No s’ha comprés el que, tanmateix, és palpable: que el pessimisme no és un problema, sinó un símptoma, –que aquest nom hauria de ser substituït pel de nihilisme– que la qüestió de si el no-ser és millor que el ser, és ja una malaltia, un declinar, una idiosincràsia... el moviment pessimista no és més que l’expressió d’una decadència fisiològica.

És a dir, creure que el nihilisme com a judici és millor que la realitat decadent, que el no-ser és millor que el ser, és una malaltia. Si la negació del ser és considerada millor que l’afirmació del ser, açò és una malaltia, com esmenta Nietzsche. La negació del ser, el nihilisme, és tan sols un símptoma de la decadència de la vida. El “preferir no” de Bartleby és un símptoma, no la malaltia. És la febre que anuncia un càncer. El que està en descomposició és la vida mateix i tot allò que l’afirma contribueix a aquesta patologia. Com quan l’estudiant repeteix, sense cap tipus de reflexió, allò que el professor diu i en conseqüència el professor aplaudeix la repetició de

l'afirmació. És com saber que algú està malalt i fingir el contrari. En tot cas es tracta de no voler saber per a poder, d'aquesta manera, afirmar la vida decadent. En el relat de Melville, l'advocat i els escriptors afirmen eixa decadent vida plena de valors convencionals. La negació de Bartleby, de manera contradictòria, és el símptoma que està de part d'altra vida, és el nihilisme que nega la vida dels valors convencionals. Tanmateix, la seua impertorbable estranyesa fa patent la vida altra. Preferir no, és la negació del ser, és la voluntat de negar. Ens sembla que Nietzsche apunta no sols a l'anunci del no-ser com a malaltia, sinó més bé a la negació de la decadència de la vida. En altres paraules, el que semblaria ser un pessimisme mortificant és més bé el contundent assenyalament i denúncia de l'ocàs de la vida encarnada en les bondadoses accions de l'advocat de Wall Street. Aquesta negació de la declinació de la vida és tindre la valentia de mirar el rostre de la Gorgona, no com un suïcidi sinó com l'assumpció d'allò inevitable, aquest sentit del nihilisme és una voluntat de negar. Bartleby és la monstruosa raresa insuportable d'aquesta voluntat de negar, ell amb el seu "preferir no" detona la més profunda estranyesa de l'afirmació (preferir) en negar-la (no).

La tendència cap al "no-res" no du a un buit absolut, aquest últim sols és possible en el pensament matemàtic o abstracte; ací el no-res és tot, que se'ns presenta com caos incòpsable i originari, és l'embogidor i mortífer cant de les sirenes. Educar en el reconeixement d'allò que no es pot reconèixer, del caos, no significa desprendre's del cosmos, sinó col·locar la tensió entre el nihilisme, entre el "preferir no", i el sentit de la vida ascendent. No es tracta de la vella creença d'haver estat llençats d'un paradís, el qual s'hauria de restaurar, ni d'inventar un paradís al qual arribar. No és una metafísica que acaba d'una vegada i per sempre amb allò vell, descompost, putrefacte i perdut, per donar pas a allò nou, sa, net, a un superhome que reemplaçaria a l'últim home. Interpretar així a Bartleby és retornar a la serp que es mossega la cua, és renunciar a l'experiència humana massa humana.

Com interpretar la transmutació dels valors que fa l'últim home sinó com una ironia revelada en el superhome? ¿O, tal vegada, creure seriosament en aquesta figura és garantia d'una vida sense malaltia, mentre el contrari, el dubtar de la salvació és mostra, és símptoma d'estar malalt? En altres paraules, creure en el superhome no com una ironia sinó com una veritat ¿és senyal de salut, de veritat i de salvació? O, mirar al superhome com una ironia ¿és un símptoma d'una morbosa malaltia? Parafrasejant a Foucault, és millor dir que: si abans fórem objectes de salvació, mes no de veritat, hui amb seguretat som objectes de veritat, mes no de salvació. I tot i que açò últim és sospitos, tot sembla indicar que les idees de salvació i veritat estan hui per hui per sota de la pretensió del valor "èxit".

Qui s'atreveiria a proposar a un pessimista, a un nihilista com a educador, quan ser pedagog, ser mestre, és sinònim d'un optimista hui per hui en les figures de faci-

litador, instructor, animador, capacitador o promotor, que sense voler saber-ho afirmen la vida decadent. Bartleby deprecia el sistema. Amb la seua voluntat de negar està pròxim a una dialèctica negativa, a una lògica de la desintegració, a una deconstrucció radical de la vida, no es tracta d'un nihilista reactiu que respon contundentment "no" a tot el que se li demana. Ja que no és l'home que està cansat de voler (té voluntat de negar). En l'home reactiu res és veritat, res està bé, Déu ha mort. Ocorre la desvalorització dels propis valors, "el no-res com a voluntat no és sols un símptoma per a una voluntat del no-res, sinó, en el límit, una negació de qualsevol voluntat, un *taedium vitae*" (Deleuze, 1998: 208).

El nihilista reactiu nega la voluntat. Aquest sentit del nihilisme refereix a "...*que els valors suprems perden validesa*. Falta la meta; falta la resposta al 'per què'" (Nietzsche, 1996:33).

Bartleby no mata Déu, no enalteix la ciència, no nega les institucions, no fa revolució, senzillament "prefereix no". I amb açò produeix una insuportable voràgine en l'existència de tots aquells que l'envolten, fins al punt d'expulsar-los del remolí en el qual ell mor. Els qui fugen del despatx són l'advocat i els seus empleats, per allò insuportable de la negació que evidencia Bartleby.

Què és el que mira Bartleby a través de la finestra propera al seu escriptori? L'afirmació de la declinació de la vida, que ell és l'últim home, l'assumpció que la seua mort és inevitable, al cap i a la fi, la impossibilitat, el caos, el no-res. I és ahí justament on Bartleby es mostra com a mestre, és a dir, quan el seu nihilisme, la seua voluntat de negar, el seu ser símptoma, ens desvetlla que és del no-res d'on prové tota creació; la qual cosa no vol dir que açò siga millor, ascendent, progressiu o lineal. Erren els qui confonen creació amb allò bo, bell, veritable, útil, millor, o amb allò sa. Tota creació implica també destrucció, maldat, lletjor, falsedat, inutilitat, corrupció i violència. El reconeixement que tot acte pedagògic és una experiència violenta no és un fet extraordinari.

El *nihil*, diu Deleuze (1998: 207), atenent a Nietzsche, "...*que els valors suprems perden validesa*. Falta la meta; falta la resposta al 'per què'" (Nietzsche, 1996:33).

La vida de Bartleby té aquest valor de no-res. En aquest estat del nihilisme, com a voluntat de negar, el que es nega és la vida decadent, el que es nega és la vida com a no-res, el que es nega és la vida en la qual hi ha valors superiors a ella mateixa. Quan hi ha valors superiors a la vida és possible depreciar-la. Es pot depreciar la vida, negar-la, fins i tot aniquilar-la, quan per exemple els valors fabrils, com competència, cost, utilitat, eficiència o eficàcia estan per damunt de la vida. Aquesta vida humiliada, aquesta vida subsumida, aquesta vida depreciada és la que es nega, és la que pren un valor de no-res. No és que la vida no valga res, sinó que la vida val "no-res". Ací el no-res està ple de sentit: el sentit de negar, el sentit de la possibilitat de "preferir no".

Educar permet viure per a morir amb si mateix tot sabent que és des de la seua pròpia carn que Bartleby nega, perquè el cos no es té, sinó que s'és un cos, és a dir, “no tinc un cos, sóc el meu cos”. És la possibilitat de resistir-se a les xarxes de la maquinària del sistema educatiu, que mortifica, que provoca una mort estèril. Bartleby no és que no faça res, sinó que no fa, millor “fa no”. No és el mateix no fer res, que no fer. Per exemple, un estudiant que “no fa res” és aquell que en primera instància compleix a la perfecció i amb èxit allò que la institució, el sistema, la societat, la seua família i el mestre li demanden; també és aquell que no compleix per peresa, per desídia, per indiferència o per rebel·lia cap a eixes mateixes instàncies. L'estudiant que “no fa”, aquell que “prefereix no”, en principi, és qui ha triat alguna cosa pròpia, alguna cosa diferent de si; és aquell que no ha cedit, per diversos camins, a la demanda ni al desig de l'altre, ni per a bé ni per a mal, és el que no pretén ser heroi ni antiheroi: “és el que és”. La qual cosa, normalment, s'ha de pagar amb un tros de carn del propi cos.

No és que existisca *a priori* o es pretenga la puresa de Bartleby, no es tracta de santificar a Bartleby, sinó de reconèixer la possibilitat del nihilisme com a voluntat de negar i com a no-res de voluntat. En aquest sentit l'educació s'estableix en “l'esperit del do de res” i no com una experiència que considera a l'ensenyança com un acte d'amor, és a dir, de donar allò que no es té a qui no correspon. Pensada així l'educació estem en un règim d'intercanvi que sols fa circular béns materials, eines, coneixement, informació, dades per al “bé” dels altres.

Marcel Mauss (1979: 157) en el seu “Ensayo sobre los dones” es pregunta: “Quina força té la cosa que es dóna, que obliga al donatari a tornar-la?” en altres paraules: quin és l'esperit del do? D'acord amb ell, allò que lliga, allò que vincula, allò que re-lliga i fa comunitat és “no-res”, que no és buit, és més bé tot allò que no és útil, que no és comprable perquè no és vendible, perquè no es pot fabricar, que no és mercaderia, que no és un artefacte. Allò que s'intercanvia sota el principi de “el do de no-res” “no són exclusivament béns o riqueses, mobles, coses útils econòmicament; són, sobretot, gentilesses [...] en les quals la circulació de riqueses és solament un dels termes d'un contracte molt més general i permanent” (Mauss, 1979: 160).

Gentilesses que poden ser una picada d'ull, una mirada, un badall, un gest, un somriure, un posat o una frase com: “preferisc no”. Bartleby és un gentil negatiu que encarna l'esperit del do de no-res.

Continua Deleuze (1998: 207), “la depreciació suposa sempre una ficció: es falseja i es deprecia per ficció, s'oposa alguna cosa a la vida per ficció. La vida sencera es converteix aleshores en irreal, és representada com a aparença, pren en el seu conjunt un valor de no-res”. Aquesta ficció està representada en el melodrama de Wall Street actuat per l'advocat, els empleats i altres personatges al voltant de Bartleby. És un melodrama que s'escenifica al voltant d'una tragèdia.

Tot seguint a Nietzsche (1997: 39-40)

*Ni la moral, ni la religió tenen contacte, en el cristianisme, amb cap punt de la realitat. Causes purament imaginàries (“Déu”, “ànima”, “jo”, “la voluntat lliure”) [...] Aquest pur món de ficció es diferencia, amb gran desavantatge per la seua part, del món dels somnis, pel fet que aquest últim reflecteix la realitat, mentre que aquell, falseja, desvaloritza, nega la realitat. Una vegada inventat el concepte naturalesa, com a anticoncepte de “Déu”, la paraula per dir “reprovable” hagué de ser “natural”, tot aquell món de ficció té la seua arrel en l’odi a allò natural (–ila realitat!–) [...] Però amb açò queda tot aclarit, qui és l’únic que té motius per a evadir-se, mitjançant una mentida, i de la realitat? El que pateix d’aquesta. Però patir de la realitat, significa ser una realitat fracassada... La preponderància dels sentiments de desplaer sobre els de plaer és la causa d’aquella moral i d’aquella religió fictícies: aquesta preponderància ofereix, malgrat tot, la fórmula de la *décadence*...*

Sens dubte reconeixem en Nietzsche dues formes de negar la realitat, de depreciar-la: aquella que és representada per l’Advocat i la que encarna Bartleby. La primera viu en un pur món de ficció, és un tracte entre sers ficticis: Sistema, Burocràcia, Institucions, Ciències, Déu, Govern, *Curriculum Vitae*, etcètera; aquesta realitat de ficció el que nega és la vida, o la naturalesa, com diu Nietzsche. La de Bartleby nega aquesta realitat de ficció, és una postura radical, és la realitat del nihilisme; ell viu als marges amb la seua soledat.

Que no és l’educació contemporània un món de ficció? Per a nosaltres, la realitat fictícia no és la falsa, la mala ni l’equivoca; ni tampoc la realitat de Bartleby, la natural, és la alternativa, la bona, la verdadera ni la salvadora. Tot el contrari, Bartleby com a educador, ens remet a la tensió constant entre la ficció, la decadència, i allò que Nietzsche anomena la vida natural, la realitat. Qualsevol pedagogia que proposi un avanç o un progrés a un món millor està condemnada al fracàs, a la mentida, a la més profunda decadència.

L’educació que Nietzsche ens proposa és la del ressentiment, entenent aquest com “tornar a sentir”, com un no quedar-se amb la primera i més superficial sensació. Ressentiment que parla del fet que la vida és una vida sensible, no sols raonable. Ressentiment en el reconeixement del vincle del do de la paraula entre mestre i alumne, en el qual, parafrasejant Blanchot, “sols cal una paraula per destruir-me, sols cal una paraula per salvar-me”. De cap manera Bartleby és un ressentit social que nega la vida, un reaccionari sense paraules, un mediocre o un xarlatà. Però tampoc un home d’èxit, un diletant o amb estatus social. És, si es vol, un residu emblemàtic d’allò que Nietzsche anomena “l’últim home.”

Bartleby, en “preferir no”, el que prefereix és no-res i no alguna cosa. L’escriuent cancel·la la possibilitat de qualsevol acció, de tota alguna cosa, diguem que dona sentit a una impossibilitat, que és la negació mateix. És a dir, aquesta xicoteta acció de copiar, aquesta xicoteta alguna cosa, davant el tall del “preferir no” es cancel·la i anul·la tota possibilitat, tota acció, tota alguna cosa; deixant sols la impossibilitat, la passivitat, el no-res. Prefereix, afirma, no fer, no copiar, no respondre, no dur papers, no canviar res, no dir, no menjar. Fem un parell d’indicacions: la primera és que, des de l’inici, el que Bartleby “prefereix no” és “fer”, “preferiria no fer-ho” és tal qual es tradueix *I would prefer not to*; allò que prefereix és no fer qualsevol cosa. La segon, és que, al final, ja en la presó, Bartleby el que prefereix és no canviar res, no dir i no menjar, el que prefereix és la immobilitat, la mudesia i la mort. Allò interessant és que el seu “preferir no” en absolut és debilitat, desdeny, peresa o indiferència, sinó tot el contrari; és força, respecte, energia i perseverança. En aquest sentit Bartleby educador potencia aquesta força, respecte, energia i perseverança de la voluntat de negar així com del no-res de voluntat. Una educació que afirma la negació de fer alguna cosa, que afirma la immobilitat, la mudesia i la mort no com a suïcidi ni com a pessimisme mortificant, sinó, com hem dit, en l’assumpció d’allò inevitable i la negació de la decadència d’un tipus de vida i d’un tipus de realitat, tot seguint Nietzsche. Bartleby és l’últim home, la seua mort és l’emergència d’un no-res de voluntat. Per al “preferir no” és allò implícit de l’acció, és el moment de l’aparent ingenuïtat.

En el seu llibre *La voluntad de poder*, Nietzsche (1996: 41) esmenta un doble sentit del nihilisme: “[el] nihilisme en tant que signe del creixent poder de l’esperit: nihilisme actiu. El nihilisme com a decadència i retrocés del poder de l’esperit: nihilisme passiu”. El poder de l’esperit s’allunya de la ficció, és replega davant la depreciació de la vida, és passiu perquè no cedeix a l’ideal ni a las esperances “viscudes” per la resta del món.

“L’inici d’un creixement decisiu i completament essencial, del pas a noves condicions d’existència, seria que vinguera al món la *més extrema* forma de pessimisme, l’autèntic *nihilisme*” (Nietzsche, 1998: 87), aquest és el nihilisme de l’últim home. Podríem dir que l’autèntic nihilisme és aquell que habita l’extrem de l’assumpció d’allò inevitable, de la mort. La mort encarnada en l’últim home no és fatalisme, no és morcacitat corrosiva, més bé, és qui vol el no-res:

iArriba el temps en què l’home deixarà de llançar la fletxa del seu anhel més enllà de l’home, i en què la corda del seu arc no sabrà vibrar! [...] Arriba el temps de l’home més menyspreable, l’incapaç ja de menysprear-se a si mateix iMireu! Jo vos mostre l’últim home. Què és amor? Què és creació? Què és anhel? Què és estrella? així pregunta l’últim home, i parpelleja. (Nietzsche, 1998-2: 38-39)

Efectivament, l'últim home és el que prefereix un no-res de voluntat, apagar-se passivament abans que una voluntat de no-res.

Paraules finals

Imaginem per un moment que el despatx d'advocats és una classe en la qual el mestre és l'Advocat. Allò que s'ensenyava és ficció. El mestre demana als estudiants que col·laboren en una tasca comuna i que treballen en grup; un d'ells li respon “preferiria no fer-ho”. El mestre queda molt sorprès; què vol dir? s'ha tornat boig? El mestre insisteix: cal corregir la tasca en equip, repassar la lliçó i revisar l'escrit. I l'estudiant respon, amb una mansuetud, una tranquil·litat, sense la menor torbació, sense males formes ni impertinència: “preferisc no”. El mestre s'adona que hi ha en aquest estudiant alguna cosa fora de lloc, estranya, desconeguda, anòmala i desconcertant. Per descomptat, els altres companys estan molestos perquè aquest es nega a col·laborar en el treball comú, fins i tot algú li suggereix al professor que obligue al seu company estudiant a complir amb el que la institució demanda. Tot i això, el mentor no accepta, es queda perplex i pensarós, perquè efectivament allò que aquest alumne negatiu li torna no és sols un “no” sinó un conjunt de gentileeses, de gestos, d'actituds que fan impossible considerar-lo un simple mediocre, fluix, rebel i indiferent. Hi ha una voluntat en aquest estudiant que al mateix temps que pertorba el col·lectiu es fa impenetrable i impertorbable. De cap manera per por, per maldat, per amor, per bondat, sinó per raresa, a ell no se li tem però tampoc se li té confiança, no se l'odia ni se l'estima. Se sap que està viu, que fa, encara que cada vegada menys, però que eixa vida i eixe fer no tenen res a veure amb la dels altres. Com si es tractés d'un ser d'“altre món” que anuncia altra cosa per vindre.

Ara suposem que el mestre és Bartleby, allò que s'ensenyava és el món “real” i “natural”, açò és el que ens anuncia, com la bona nova. Anuncia amb la seua vida la fi d'una era i el principi d'altra, és l'últim mestre. Que davant de la demanda institucional i social d'ensenyar, d'educar o d'instruir, ell respon: “preferisc no”. I en açò radica la seua ensenyança. Els alumnes perplexes insisteixen al seu mestre que faça alguna cosa, el que siga, que els assenyale un camí; i el mestre sosté sense pertorbació la seua resposta: “preferisc no”. Davant de la demanda social, cultural, dels seus alumnes, la voluntat de negar del professor és cada vegada més forta. Davant de les preguntes i iniciatives dels seus estudiants per fer alguna cosa, el mestre mira a través de la finestra “no-res” i respon “preferisc no”. Davant les afirmacions formulades com a invitacions a dinar, a parlar i a treballar sobre els seus estudiants, el mestre tranquil·lament, amb paciència, amb serenitat i amb respectuosa distància diu: “preferisc no”. Ni tan sols li és necessari i possible donar les gràcies. Els alumnes, farts d'aquesta condició, abandonen l'aula. Els buròcrates escolars no saben què fer amb el mestre que roman deambulant als corredors, sense establir cap contacte amb el personal.

Decideixen finalment dur-lo a una institució psiquiàtrica on ell es resisteix a menjar o a establir qualsevol lligam social per a finalment morir arrupit en el seu propi cos.

Bartleby és voluntat de no-res (voluntat de negar la vida depreciada) al temps que “prefereix un no-res de voluntat [la mort] apagar-se passivament, abans que no una voluntat del no-res” (Deleuze, 1998: 244)

L'escrivent passa per dos estadis del nihilisme: el negatiu i el passiu. El primer, que és la negació de la vida depreciada i el segon, que prefereix morir passivament abans que no voler una voluntat de no-res. En un estadi i en altre regna sempre l'element de la negació com a voluntat de poder, la voluntat en tant que voluntat del no-res.

“L'inici d'un creixement decisiu i completament essencial, del pas a noves condicions d'existència, seria que vingués al món la *més extrema* forma de pessimisme, l'autèntic *nihilisme*” (Nietzsche, 1998: 87), açò és, que sols a partir de la negació del valor i de l'afirmació del no-res pot mutar-se l'essència de l'ésser humà, aquest pot (transvalorar) transvalorar els valors a partir del no-res i així passa a alguna cosa diferent.

Bibliografia

DELEUZE, Gilles. *Nietzsche y la filosofía*. Anagrama: Barcelona, 1998, 275p.

DELEUZE, Gilles. “Bartleby o la fórmula” p. 59-92. En *Preferiría no hacerlo*, 2005, Pre-textos, Valencia

NIETZSCHE, Friedrich. *La voluntad de poder*. Edaf: Madrid, 1996, 555p.

NIETZSCHE, Friedrich. *El nihilismo: Escritos póstumos*. Península: Barcelona, 1998a, 181p.

NIETZSCHE, Friedrich. *Así habló Zaratustra. Un libro para todos y para nadie*. Alianza: Madrid, 1998b, 471p.

NIETZSCHE, Friedrich. *El anticristo*. Alianza: Madrid, 1997, 159p.

MELVILLE, Herman. *Bartleby el escribiente*. Pre-textos: Valencia, 2005, 192p.

MAUSS, Marcel. *Sociología y Antropología*. Tecnos: Madrid, 1979, 430p.

fotografia



“Caminant fem el camí... Paulo Freire i Myles Horton dialogant en el procés de realització del “llibre parlat” sobre els seus testimonis de vida èticament i política compromesa”.

Així mateix, us informem que TAREPA-PV i l'Ullal edicions donaran cobertura, en una nova etapa, a l'edició de la revista **quaderns d'educació continua**, amb la mateixa periodicitat i col·laboracions, incrementant les aportacions provinents de les iniciatives educatives i associatives, etc. i que voldríem finançar mitjançant dues vies:

Butlletí de subscripció

Desitge subscriure'm a **Quaderns d'Educació Contínua**

Cognoms _____ Nom _____

Telèfon _____ Professió _____

Direcció _____

Ciutat _____ DP _____

FORMA DE PAGAMENT

Domiciliació bancària

Data i signatura



Preu de la subscripció anual:

- ☐ Ordinària 30 € (24+6)
- ☐ Recolzament 60 € (54+6)

Quaderns d'Educació Contínua. Nova etapa
Redacció, secretaria i administració:
C/. Sant Agustí, 7 • 46800 Xàtiva
tarepa.pv@terra.com



TAREPA - PV

Taller per a l'Acció Renovadora
de l'Educació Permanent d'Adults



L'Ullal Edicions

Quaderns d'Educació Contínua. Nova etapa
Redacció, secretaria i administració:
C/. Sant Agustí, 7 • 46800 Xàtiva
tarepa.pv@terra.com



TAREPA - PV

Taller per a l'Acció Renovadora
de l'Educació Permanent d'Adults



L'Ullal Edicions

Butlletí de domiciliació bancària

Senyors i senyores:

Els pregue que atenguen, amb càrrec al meu compte / llibreta, i fins a nova ordre, el rebut que anualment els presentarà, per al pagament de la meua subscripció, la revista Quaderns d'Educació Contínua.

Cognoms _____ Nom _____

Llibreta o Compte corrent núm. _____

Banc/Caixa _____

Agència núm. _____

Direcció _____

Ciutat _____ DP _____

DNI _____

CODI DE LA LLIBRETA O COMPTE CORRENT

--	--	--	--

IBAN

--	--	--	--

Banc

--	--	--	--

Oficina

--	--

D.C.

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

N. Compte



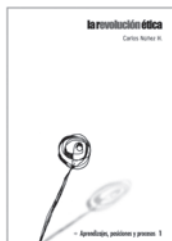
Micromecenatges: aportacions singulars i/o col·lectives

- 30 o 60 € anuals i l'enviament de les dues revistes.
- 100 o 150 € anuals i enviament de les dues revistes i un llibre dels editats per TAREPA-PV o l'Ullal Edicions.
- 300 € anuals i enviament de les dues revistes i dos llibres dels editats per TAREPA-PV o l'Ullal Edicions.

Les aportacions podeu fer-les al següent compte:

ES41 2038 6378 613000053687

◆ Aprendizajes, posiciones y procesos



DISTRIBUCIÓN

PAPER
PLEGAT
INDUSTRIA GRÁFICA

Pol. Industrial «La Vila», Calle La Vall d'Albaida, 3 • Teléfono 96 228 01 27 • 46819 Novetlè • pedidos@paperplegat.com • www.paperplegat.com

Laboratori d'iniciatives ciutadanes Ettore Gelpi



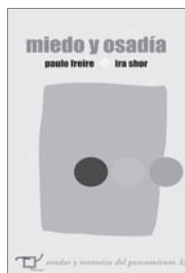
DISTRIBUCIÓ

PAPER
PLEGAT
INDUSTRIA GRÁFICA

Pol. Industrial «La Vila», Calle La Vall d'Albaida, 3 • Teléfono 96 228 01 27 • 46819 Novetlè • pedidos@paperplegat.com • www.paperplegat.com



sendas y travesías del pensamiento



sendas y travesías del pensamiento mínima



DISTRIBUCIÓN

PAPER
PLEGAT
INDUSTRIA GRÁFICA

Pol. Industrial «La Vila», Calle La Vall d'Albaida, 3 • Teléfono 96 228 01 27 • 46819 Novetlè • pedidos@paperplegat.com • www.paperplegat.com

Relació de títols publicats

- Q1. A propòsit del currículum de FPA
- Q2. FPA, desenvolupament social i territori
- Q3. Vells i nous sentits de les alfabetitzacions
- Q4. Metodologies en els processos formatius
- Q5. Organització dels processos d'educació i formació de persones adultes
- Q6. Educació de persones adultes i cultures: multi/inter/culturalitat
- Q7. Formació al llarg de la vida i qüestions de sexe-gènere
- Q8. Dilemes pràctics de l'educació i formació de persones adultes
- Q9. Una formació de persones adultes a distància
- Q10. Comunitats d'aprenentatge, escoles ciutadanes i globalització
- Q11. Comunitats i dinàmiques educatives i socials
- Q12. Plans territorials, desenvolupament local i formació de persones adultes
- Q13. Presència de Freire: ètica, praxis educativa i política
- Q14. Els projectes pedagògics-polítics a les iniciatives de FPA
- Q15. Entre la teoria i la construcció de les pràctiques
- Q16. Experiències educatives, projectes polítics i ciutadania
- Q17. Esdevenir freireà, emancipació i educació popular. Homenatge a Paulo Freire
- Q18. Processos i plans territorials d'educació permanent
- Q19. Diàlegs imprescindibles. Didàctiques i accions transformadores en la FPA
- Q20. Relacions i mediacions en l'educació des d'una perspectiva de sexe-gènere
- Q21. Experiències de la praxi i pedagogies crítiques
- Q22. Territori i declivi de les institucions educatives i socials
- Q23. Promoure reflexions, proporcionar experiències i crear condicions en la FPA
- Q24. Pensar i actuar des de la comunicació plurilingüe
- Q25. Històries de vida i emancipació
- Q26. La formació inicial de les educadores i educadors i l'educació permanent
- Q27. Entorns multimèdia, aprenentatge col·laboratiu i formació de persones adultes
- Q28. Metodologies col·laboratives i relacionals en la formació de persones adultes
- Q29. Pedagogies de llibertat, memòria i condició humana
- Q30. Aprenent amb les persones adultes educandes i educadores
- Q31. Educació de persones adultes i interculturalitat

